

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola Internazionale di Dottorato in  
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

Dottorato di ricerca - XXV Ciclo

*Integrazione, Inclusione e Personalizzazione nella scuola.  
Dall'analisi teorico-pratica a 40 anni dalla Legge n.118/1971  
alle prospettive per la valorizzazione delle capacità delle persone disabili.  
Una ricerca nella provincia di Bergamo.*

Supervisore  
Chiar.mo Prof. *Luigi d'Alonzo*

Tesi di dottorato di  
*Pietro Mario Pesenti*  
matricola n. 1013894

Anno Accademico 2011-2012

## INTRODUZIONE

*A condannare un uomo alla solitudine  
non sono i suoi nemici ma i suoi amici*  
Milan Kundera

Il cuore del presente lavoro è l'integrazione scolastica in Italia nella cornice del dibattito europeo sulla disabilità e nel quadro dei modelli teorico-concettuali che l'hanno storicamente spiegata. Il discorso sull'integrazione si colloca a poco più di quaranta anni dalla Legge n. 118/1971, che ha sancito in modo innovativo un punto fermo della tradizione pedagogica del nostro Paese per tutti gli studenti disabili: *l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica* (art. 28). Così l'Italia ha iniziato a manifestare sulla scena mondiale il suo modello di integrazione scolastica, contraddistinto dalla piena partecipazione degli alunni disabili nel sistema educativo di istruzione e di formazione senza percorsi separati da quelli ordinari.

Questo modello ha anticipato di parecchi anni ciò che a livello internazionale è stato poi sottolineato. Basti pensare che con la Legge n.18 del 2009 il Parlamento italiano ha ratificato la convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, la quale ha impegnato tutti gli Stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica nelle classi ordinarie. Già nel 1971, però, appunto con la Legge n. 118, il nostro Paese aveva approvato una normativa che esprimeva una concezione alta della scuola, intesa come prezioso contesto educativo per crescere in modo completo in vista del *pieno sviluppo della persona umana*, così come voleva la nostra Carta Costituzionale (art. 3, comma 2).

Alla luce di questa legge il processo evolutivo non si è fermato, anzi è progredito notevolmente. Dopo una prima tappa rappresentata dalla Legge n.118/1971 volta all'inserimento delle persone disabili nelle scuole, un secondo decisivo passaggio è stata la Legge n. 517/1977, che ha precisato il principio dell'integrazione. Questo paradigma è il punto di riferimento della Legge n.104/1992, che ha dettato *“i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona handicappata”* (art. 2) e che ha precisato le collaborazioni necessarie tra la scuola ed i servizi sociali e sanitari del territorio, facendo sentire i suoi effetti fino a noi.

Parallelamente a livello pedagogico sono emersi alcuni significativi approcci e delle vere e proprie “chiavi di lettura” della disabilità: *inserimento, integrazione, inclusione*.

In un contesto scolastico che di fatto escludeva le persone disabili dalle classi comuni non era di secondaria importanza la scelta di garantire per legge il diritto della

persona disabile di frequentare classi “normali” (Legge n. 118). L'*inserimento* ovviamente non poteva essere solo postulato per legge, ma doveva anche essere vissuto concretamente con le più opportune attuazioni pratiche, evitando il pericolo dell'emarginazione delle persone disabili, rischio per la verità sempre presente nelle preoccupazioni di due figure di rilievo di quell'epoca come l'ispettore Aldo Zelioli ed il Direttore Generale del Ministero Antonio Augenti. Anche grazie allo stesso Zelioli, che contribuì in modo determinante ad impostare per conto del Ministero della Pubblica Istruzione il percorso italiano dell'integrazione, la strada per puntare ulteriormente al *pieno sviluppo della persona umana* senza limitarsi alla logica di “introdurre qualcuno in qualcosa” era definitivamente aperta. Occorreva puntare sempre di più sul concetto di *integrazione* delle persone disabili e superare quello di *inserimento*.

Il termine *integrazione* non esiste nella Legge n. 118/1971 e fa la sua comparsa nella Legge n. 517/1977 (...*la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps...*, art. 2 e 7), per poi trovare la sua piena espressione e codificazione nella Legge n. 104/1992 (legge-quadro). Con la prospettiva dell'*integrazione* fu sottolineata l'importanza di interventi davvero qualificati e non connotati da un semplice desiderio di *inserimento*: bisognava superare tutto quello che era avvenuto con l'immissione “selvaggia” e anche non preparata didatticamente di migliaia di alunni disabili nelle scuole italiane.

Dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) la situazione si è evoluta ulteriormente e nelle scuole non si è più parlato solo di *integrazione* ma di *integrazioni*. In effetti nel sistema formale di istruzione e formazione odierno non è solo in gioco l'integrazione della persona disabile ma quella di tutti gli studenti, indipendentemente da una certificazione ai sensi della Legge n. 104/1992. La sfida attuale è quella posta dalle specificità di ognuno: saper incontrare e valorizzare, in un qualificato rapporto educativo, tutte le differenze personali.

In verità non sono mancate le prese di posizione volte al superamento del concetto di *integrazione*. Anche in Italia, sulla scia del dibattito culturale e scientifico del Regno Unito, è stata proposta la prospettiva inclusiva. Il termine *inclusione* è stato utilizzato per indicare quell'approccio che non ha come riferimento i “bisogni educativi speciali” di qualcuno, ma il complesso degli alunni in quanto espressione dell'insieme delle differenti abilità, in vista della partecipazione di tutti gli studenti di una scuola nel processo di apprendimento in quanto persone e non perché appartenenti ad una “speciale” categoria. Quindi senza ricorrere ad un “sostegno” specifico di uno o più “specialisti”, ma a forme di insegnamento e di organizzazione capaci di comprendere in esse tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alle varie richieste poste dagli alunni.

Parallelamente a tutto questo, nel suo sviluppo storico l'integrazione scolastica è stata coinvolta e condizionata anche dai tentativi di riforma della scuola italiana, che hanno fatto salire alla ribalta logiche fra loro differenti: quella dei programmi, della programmazione curricolare, della personalizzazione e poi ancora quella del curricolo. Proprio perché non si può capire fino in fondo l'integrazione scolastica senza aver capito le caratteristiche della scuola italiana, sia per quanto riguarda gli scenari passati sia per quanto riguarda quelli futuri, una cospicua attenzione è stata riservata al volto italiano del sistema educativo di istruzione e di formazione.

L'intento del presente lavoro è quello di mettere in luce il quadro teorico-concettuale e le pratiche messe in atto in Italia a proposito dell'integrazione scolastica. A tal proposito sono state assunte l'*integrazione*, l'*inclusione* e la *personalizzazione* come chiavi di lettura per cogliere, capire e rileggere, a quarant'anni dall'approvazione della Legge n. 118/1971, la "via italiana" dell'integrazione scolastica.

Dopo una prima parte in cui è presentata la cornice storico-culturale internazionale e nella quale viene illustrato il concetto di *disabilità*, segue una panoramica sull'integrazione scolastica in Europa, che aprirà le porte alla comprensione delle specificità italiane. In questo quadro verranno messe a fuoco, anche in chiave storico-comparata, le note caratteristiche dell'*integrazione*, dell'*inclusione* e della *personalizzazione* in Italia. Da ultimo, frutto di una ricerca quantitativa svoltasi negli anni scolastici 2010-2011 e 2011-2012, verrà illustrata, secondo lo sguardo degli insegnanti, la modalità di attuazione dell'integrazione scolastica nella realtà territoriale della provincia di Bergamo.

Anche prendendo lo spunto dalla ricerca condotta nelle scuole della provincia di Bergamo, che si colloca nell'alveo delle ultime indagini nazionali, e alla luce dei quadri teorici precedentemente delineati, sarà possibile illustrare ed approfondire alcune prospettive per la valorizzazione delle capacità delle persone disabili, che non coincidono con l'individuazione di "strumenti nuovi", ma con modi non ancora del tutto esplorati di avvicinarsi alla sfera della disabilità e di affrontare l'integrazione scolastica delle persone disabili. In questo senso la provocazione "nuova" è quella di utilizzare con occhi critici e consapevoli gli strumenti già esistenti, in una cornice di valorizzazione delle differenze personali e nella prospettiva delle *integrazioni* di tutti. In effetti oggi, a quaranta anni dalla Legge n. 118/1971, si tratta di *fare differenze* alla luce della persona umana per *fare integrazioni*.

La speranza è che questo lavoro possa contribuire ad allontanare il rischio, in particolare per le persone disabili, di vivere un'amara "solitudine", magari proprio a causa di coloro che si dichiarano e vogliono essere - a livello di prossimità quotidiana, nel contesto professionale o istituzionale - veri "amici". Visto che la disabilità ed il tema delle differenze personali sono più una questione di civiltà che di tipo giuridico, la speranza è che non si avveri mai, in ogni contesto ed in tutte le forme, quello che ha detto Milan Kundera: *a condannare un uomo alla solitudine non sono i suoi nemici ma i suoi amici*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Kundera, *Lo scherzo* (trad. it), Adelphi, Milano 1986, p. 190.

## CAPITOLO PRIMO

### LA CORNICE STORICO-CULTURALE INTERNAZIONALE E L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI DISABILITÀ

#### 1. IL DIBATTITO INTERNAZIONALE SULLA DISABILITÀ NEL XX E XXI SECOLO

##### 1.1. Gli interventi dell'ONU

Le Nazioni Unite hanno contribuito ad offrire un impulso determinante e decisivo per affrontare il tema della disabilità in un quadro di riferimento basato sui diritti umani, con inevitabili ripercussioni nel dibattito internazionale sulla *full inclusion* del XX e XXI secolo. Agli esordi di questo *input* culturale possono essere menzionate, per il loro grande riferimento paradigmatico, la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, adottata dall'ONU nel 1948, e la *Dichiarazione dei diritti del bambino*, varata nel 1959.

Nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* per la prima volta a livello mondiale si proclamarono i diritti individuali ed i valori fondamentali per una vita dignitosa nella cornice dell'uguaglianza di tutti di fronte alla legge. In particolare venne riconosciuto che *Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti* (articolo 1) e che *ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza limitazione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione* (articolo 2, comma 1). Ogni uomo ha diritto alla sicurezza sociale, alla realizzazione dei diritti economici, sociali e culturali indispensabili alla sua dignità ed al libero sviluppo della sua personalità (articolo 22). Inoltre ogni individuo ha diritto ad avere *un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione, alle cure mediche e ai servizi sociali necessari*, ed ebbe anche diritto *alla sicurezza in caso di disoccupazione, malattia, invalidità, vedovanza, vecchiaia o in ogni altro caso di perdita dei mezzi di sussistenza per circostanze indipendenti dalla sua volontà* (articolo 25, comma 1).

Di istruzione e di lavoro si occuparono gli articoli 26 e 23 della *Dichiarazione*, secondo i quali ogni individuo aveva diritto all'istruzione (articolo 26, comma 1), che doveva essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (articolo 26, comma 2). Ogni persona aveva diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro ed alla protezione contro la disoccupazione (articolo 23, comma 1). L'articolo 27 al comma 1 mise in risalto il diritto di ogni persona di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, a godere delle arti e a partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici. L'articolo 29 puntualizzò da una parte che *Ogni individuo ha dei doveri verso la*

comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità (comma 1) e dall'altra che *Nell'esercizio dei suoi diritti e delle sue libertà, ognuno deve essere sottoposto soltanto a quelle limitazioni che sono stabilite dalla legge per assicurare il riconoscimento ed il rispetto dei diritti e delle libertà degli altri e per soddisfare le giuste esigenze della morale, dell'ordine pubblico e del benessere generale in una società democratica* (comma 2)<sup>1</sup>.

La *Dichiarazione* dell'ONU del 1948 rappresentò una preziosa cornice valoriale all'interno della quale ogni persona, nessuno escluso, in forza dell'uguaglianza dovuta alla pari dignità umana, poté vedere riconosciuti una serie di diritti fondamentali per lo sviluppo della persona umana: il diritto alla sicurezza sociale e alla sicurezza personale, il diritto alla partecipazione e alla salute, il diritto all'istruzione e al lavoro. Tutto questo ebbe una notevole influenza sia sui dibattiti internazionali riguardanti i diritti delle persone disabili sia sui successivi interventi dell'ONU. Fu nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* che si poterono scorgere le basi della *full inclusion*, o della piena integrazione se si preferisce utilizzare questo termine, prospettiva che troverà grande spazio nel dibattito della metà del XX secolo, fino ad arrivare alla stesura della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata nel 2006 dall'assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* fece eco, qualche anno dopo, un altro significativo e basilare documento: la *Dichiarazione dei diritti del bambino*, approvata il 10 dicembre 1959 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, pronunciamento che fu la base per la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia* del 20 novembre 1989. L'ONU, anche in occasione della stesura e dell'approvazione di questi documenti, non dimenticò di rivolgere la sua attenzione alle persone disabili. Il discorso sui diritti dei bambini disabili trovò un significativo spazio nel principio quinto della *Dichiarazione* varata nel 1959, la quale stabilì che *Il bambino che è fisicamente, mentalmente o socialmente handicappato ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali necessarie per la sua particolare condizione*<sup>2</sup>, ed ebbe risonanza nella *Convenzione* del 1989, la quale precisò che *Gli Stati parti s'impegnano a rispettare i diritti che sono enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo nel proprio ambito giurisdizionale, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, del fanciullo o dei suoi genitori o tutori, della loro origine nazionale, etnica o sociale, della loro ricchezza, della loro invalidità, della loro nascita o di qualunque altra condizione* (articolo 2, comma 1)<sup>3</sup>.

Un altro significativo documento adottato il 21 dicembre 1965 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite fu la *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*. In esso venne ribadita sia la dignità che l'uguaglianza di tutti gli esseri umani. Ogni individuo, uguale davanti alla legge, aveva diritto ad un'identica protezione legale contro ogni discriminazione ed ogni incitamento alla discriminazione.

Progressivamente l'attenzione verso i diritti delle persone disabili assunse in ambito internazionale contorni sempre più specifici. Il 20 dicembre 1971 l'Organizzazione delle Nazioni Unite adottò la *Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale* mostrando il suo interesse non solo verso i diritti delle persone con disabilità sensoriale e motoria, ma anche

---

<sup>1</sup> <http://www.un.org/en/documents/udhr/> [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>2</sup> <http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp> [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>3</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> [accesso in data 15 febbraio 2012].

verso le persone con disabilità psichica, per le quali le nazioni si presero l'impegno di promuovere la loro integrazione. La *Dichiarazione* fu volta sia al miglioramento del livello di vita delle persone con ritardo mentale sia ad un effettivo inserimento sociale-lavorativo, ed impegnò moralmente tutti gli Stati membri a occuparsi materialmente e giuridicamente della realizzazione di tali finalità<sup>4</sup>. Nella *Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale* si stabilì che *La persona con ritardo mentale ha, al massimo grado di fattibilità, gli stessi diritti degli altri esseri umani* (n. 1). *La persona con ritardo mentale ha diritto alle cure mediche e alle terapie più appropriate al suo stato, nonché all'istruzione, alla formazione, alla riabilitazione, alla consulenza che la aiuteranno a sviluppare al massimo le sue capacità e attitudini* (n. 2). *La persona con ritardo mentale ha diritto alla sicurezza economica e ad un tenore di vita decente. Ha il diritto di svolgere un lavoro produttivo o di impegnarsi in un'attività professionale significativa, nella misura più ampia possibile delle sue capacità* (n. 3)<sup>5</sup>.

Quattro anni dopo la *Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale*, nella seduta plenaria del 9 dicembre 1975, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite promulgò la *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*, facendo appello alle azioni nazionali e internazionali per assicurare il suo utilizzo come base comune e come quadro di riferimento per la difesa dei diritti delle persone disabili. In essa venne precisato, in una chiara prospettiva integrativa, che *Le persone disabili hanno diritto al rispetto inerente alla loro dignità umana. Quali siano l'origine, la natura e la gravità delle loro minorazioni e disabilità, hanno gli stessi fondamentali diritti dei loro concittadini della loro stessa età, il che implica anzitutto il diritto di godere di una vita decente, piena e normale, quanto più possibile* (n. 3). *Le persone disabili hanno gli stessi diritti civili e politici degli altri esseri umani* (n. 4). *Le persone disabili hanno diritto a disposizioni mirate affinché diventino autosufficienti* (n.5). *Le persone disabili hanno diritto alle cure mediche, psicologiche e funzionali, comprendenti gli apparati di protesi e d'ortopedia, alla riabilitazione, all'aiuto e al consiglio medico e sociale, ai servizi di collocamento e ad altri servizi che le mettano in grado di sviluppare al massimo le loro capacità e attitudini e che possano accelerare il processo della loro integrazione o reintegrazione* (n.6). *Le persone disabili hanno diritto alla previdenza economica e sociale e a un decente livello di vita. Esse hanno il diritto di ottenere e conservare un impiego in relazione alle loro capacità, oppure d'impegnarsi in una occupazione utile, produttiva e remunerativa e di iscriversi ai sindacati del lavoro* (n.7)<sup>6</sup>.

Nel 1976 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite stabilì il 1981 come l'*Anno internazionale delle persone disabili* (*International Year of Disabled Persons - IYDP*), scelta che determinò una crescita di sensibilità e di attenzione in tutto il mondo verso le tematiche connesse ai diritti delle persone disabili. Uno dei maggiori risultati dell'*Anno internazionale* fu la formulazione del *Programma Mondiale di Azione riguardante le persone disabili* (*World Programme of Action concerning Disabled Persons - WPA*), adottato dall'Assemblea Generale il 3 dicembre 1982. Il Programma Mondiale di Azione (WPA) fu una strategia globale per rafforzare le parità di opportunità e la piena partecipazione delle persone disabili alla vita sociale e nazionale. Grazie ad esso venne sottolineata la necessità di affrontare la disabilità dal punto di vista dei diritti umani e venne fornita un'importante analisi riguardante i principi, i

---

<sup>4</sup> L. de Anna, *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini Studio, Milano 1998, p. 157.

<sup>5</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/res2856.htm> [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>6</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/res3447.htm> [accesso in data 15 febbraio 2012].

concetti e le definizioni in materia di disabilità. Inoltre non fu trascurato di offrire una serie di raccomandazioni per l'azione a livello nazionale e internazionale.

L'Assemblea Generale dell'ONU, al fine di fornire un lasso di tempo durante il quale gli Stati avrebbero potuto sviluppare le attività raccomandate dal *Programma Mondiale di Azione*, proclamò il 1983-1992 come il *Decennio delle Nazioni Unite delle persone disabili* (*United Nations Decade of Disabled Persons*). L'effetto che si ebbe fu una significativa opera di sensibilizzazione in vista del pieno riconoscimento dei diritti umani delle persone disabili, le quali dovevano poter vivere nella società un ruolo attivo. Le stesse politiche sociali degli Stati, su sollecitazione dell'ONU, dovevano essere sempre più volte a facilitare la piena partecipazione sociale di tutti. Venne così riproposto con forza il discorso sulla *full inclusion*.

Negli anni Novanta del XX secolo si raccolsero i frutti del *Programma Mondiale di Azione* dell'ONU grazie alla pubblicazione di un documento di grande significato e di notevole portata: le *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per le persone con disabilità* (*The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*), adottato dall'Assemblea Generale il 20 dicembre 1993. Le *Regole standard*, pur non essendo una Convenzione vincolante per gli Stati firmatari ma semplicemente un atto di applicazione del *Programma Mondiale di Azione* riguardante le persone disabili, costituirono un prezioso paradigma al fine di configurare le politiche nazionali in materia di persone disabili. In effetti esse furono degli strumenti pratici per i governi delle diverse nazioni mondiali sia per migliorare la qualità della vita delle persone disabili sia per rimuovere gli ostacoli che impedivano di partecipare attivamente nella società civile, in vista del raggiungimento delle pari opportunità.

Le *Standard Rules* rappresentarono uno strumento per diffondere una nuova prospettiva culturale, in nome della quale le persone disabili avrebbero potuto esercitare i loro diritti ed i loro doveri esattamente come tutti i cittadini. E' degno di nota quanto venne espresso nelle righe introduttive del questo documento delle Nazioni Unite: *Ci sono persone con disabilità in tutte le parti del mondo e a tutti i livelli in ogni società. Il numero di persone con disabilità in tutto il mondo è grande e sta crescendo. Sia le cause e le conseguenze della disabilità variano nel mondo. Queste variazioni sono il risultato di diverse condizioni socio-economiche e delle diverse disposizioni che gli Stati attuano per il benessere dei loro cittadini. L'attuale politica sulla disabilità è il risultato degli sviluppi degli ultimi 200 anni. In molti modi riflette le condizioni di vita generali e le politiche sociali ed economiche dei vari periodi. Nel campo della disabilità, tuttavia, ci sono anche molte circostanze specifiche che hanno influenzato le condizioni di vita delle persone con disabilità. L'ignoranza, la negligenza, la superstizione e la paura sono fattori sociali che attraverso tutta la storia della disabilità hanno isolato le persone con disabilità e ritardato la loro evoluzione<sup>7</sup>. Merita di essere evidenziata, in una prospettiva di integrazione scolastica delle persone disabili, la regola numero sei che si occupò espressamente di questo aspetto. Essa stabilì che *Gli stati dovrebbero riconoscere il principio che l'istruzione primaria, secondaria, e terziaria per i bambini, i giovani e gli adulti con disabilità deve essere ugualmente accessibile. Dovrebbero garantire che l'istruzione di persone con disabilità faccia parte integrante del sistema di istruzione<sup>8</sup>.**

---

<sup>7</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre01.htm#Background> [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>8</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre04.htm> [accesso in data 15 febbraio 2012].



L'impegno dell'ONU nei confronti delle persone disabili culminò nell'organizzazione tramite l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) della Conferenza di Salamanca, svoltasi in Spagna dal 7 al 10 giugno del 1994 su *I bisogni educativi speciali: accesso e qualità*. Ad essa parteciparono 92 governi e 25 organizzazioni internazionali. L'obiettivo della Conferenza mondiale della Nazioni Unite fu quello di approfondire il problema della scuola per tutti, in funzione anche dei cambiamenti degli approcci educativi, al fine di una integrazione nel sistema scolastico aperto ad ognuno ed in particolare a coloro che avevano dei bisogni educativi speciali<sup>9</sup>. Dopo questa iniziativa dell'ONU circolò sempre più il termine *bisogni speciali* (*special needs*) riferito alle persone disabili, che verrà abbondantemente utilizzato nella produzione letteraria e scientifica e che sarà anche criticato per la sua ambivalenza soprattutto dagli esponenti dei *Disability Studies*<sup>10</sup>. La Conferenza di Salamanca riaffermò il diritto all'istruzione di ogni persona, come sancito nel 1948 dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, e precisò con forza che nei sistemi educativi nazionali si doveva tener conto della diversità personali; le persone con bisogni educativi speciali dovevano avere accesso alle scuole normali.

Pensando a questa importante indicazione internazionale e facendo un parallelismo con la realtà italiana, può balzare subito agli occhi come già nel 1971 il Parlamento italiano avesse approvato la Legge n. 118, la quale sanciva per tutti gli studenti disabili un basilare principio: *l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica* (art. 28, comma 2). Di fatto con questa Legge l'Italia accettò una scommessa decisiva per la sua crescita civile: quella dell'integrazione delle persone disabili nelle classi e nella scuola di tutti. Così le conclusioni della Conferenza di Salamanca furono anticipate di ben ventitre anni ed il sistema italiano di integrazione venne contraddistinto in modo inconfondibile sul palcoscenico internazionale<sup>11</sup>.

I lavori di Salamanca terminarono con l'adozione di un significativo documento, la *Dichiarazione di Salamanca*, sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e dei bisogni educativi speciali. In questa *Dichiarazione* venne precisato che *ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri* (n. 2, punto 2) e che *i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni* (n.2, punto 3). Inoltre, visto che le scuole normali con questo orientamento di integrazioni costituivano il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, si affermò che le persone con *bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste necessità* (n.2, punto 4). Pertanto, considerati questi fondamentali principi, nella *Dichiarazione* si esortarono tutti i governi ad *adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore* (n. 3, punto 2), e a *incoraggiare e facilitare la*

---

<sup>9</sup> L. de Anna, *Pedagogia Speciale... cit.*, p. 161.

<sup>10</sup> Su questi aspetti si veda più avanti, in questo stesso capitolo, la parte dedicata al modello sociale e alla prospettiva inclusiva degli Studi sulla Disabilità (*Disability Studies*).

<sup>11</sup> Per quanto riguarda l'approfondimento della via italiana dell'integrazione scolastica si rimanda al capitolo quarto del presente lavoro.

partecipazione dei genitori, delle comunità e delle organizzazioni di disabili alla pianificazione di misure prese per soddisfare le esigenze educative speciali (n.3, punto 5), nonché a fare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione (n.3, punto 7)<sup>12</sup>.

La Conferenza di Salamanca e la sua *Dichiarazione* posero l'accento sul diritto di tutti all'accesso alla scuola ordinaria e sottolinearono la necessità di costruire un sistema pedagogico capace di rispondere ai bisogni educativi speciali. Misero così in evidenza l'importanza di fare attenzione non tanto al soggetto, ma al sistema educativo e alle scuole ordinarie, luoghi strategici per combattere le attitudini discriminatorie<sup>13</sup>.

Questa innovativa prospettiva, centrata non sull'individuo con i suoi deficit ma sull'interazione tra la persona ed il contesto di vita, trovò anche a livello sanitario una preziosa codificazione. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 2001, con l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), vide la disabilità non più come una caratteristica dell'individuo, ma il frutto di una complessa interazione di condizioni, molte delle quali create dall'ambiente in cui le persone vivevano. Con il modello ICF, non a caso definito bio-psico-sociale, la disabilità non riguardò esclusivamente i singoli cittadini, ma toccò soprattutto la comunità e le istituzioni. Venne superato il modello medico di disabilità contenuto nella precedente Classificazione del 1980 (ICIDH - *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*), che si fondava sulle conseguenze della malattia, e fu abbandonata una visione puramente sanitaria, per sostenere una dimensione dinamica ed ambientale, nella quale la disabilità non era vista come una condizione soggettiva, ma come un rapporto sociale dipendente dalle limitazioni funzionali di una persona in interazione con le condizioni del contesto in cui si svolgevano le sue attività. Qualora queste condizioni non avessero tenuto conto delle limitazioni funzionali individuali e non ne avessero adattato le situazioni di vita e di relazione con appropriati facilitatori tecnologici e/o ambientali, la società avrebbe costruito barriere ed ostacoli che limitavano la partecipazione<sup>14</sup>.

Anche negli anni successivi all'approvazione dell'ICF ritornò con prepotenza, all'interno della prospettiva del godimento dei diritti umani e della piena partecipazione di tutti, il tema del concreto protagonismo delle persone disabili, le quali dovevano poter essere, con gli aiuti necessari e con l'eliminazione di tutte le barriere, i protagonisti del loro personale progetto di vita e gli attori della vita sociale della loro nazione. Il dibattito che seguì fu intenso, tanto da portare l'ONU ad elaborare la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, che venne adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006. Fu la prima Convenzione sui diritti dell'uomo del XXI secolo. L'intento della Convenzione fu quello di promuovere e di garantire alle persone disabili il pieno e reale godimento dei diritti in ogni ambito della vita: nella salute, nell'istruzione, nel lavoro, nella società e nella politica. Tale intento però poteva essere possibile solo a patto di attribuire al contesto socio-culturale un ruolo di primo piano nella determinazione della situazione di

---

<sup>12</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>13</sup> L. de Anna, *Pedagogia Speciale... cit.*, p. 161.

<sup>14</sup> Per un esame del modello ICF si veda più avanti, in questo stesso capitolo, la parte dedicata al modello bio-psico-sociale dell'OMS.

svantaggio della persona disabile. Non a caso proprio questo paradigma fu espresso nel Preambolo della Convenzione, dove la disabilità venne definita come *il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianze con gli altri* (lettera e)<sup>15</sup>. Alla luce di questa definizione di disabilità risultò chiaro come era il contesto (ambienti, procedure, strumenti educativi ed ausili) che si doveva adattare alle persone disabili e non il contrario<sup>16</sup>.

All'adozione formale della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* da parte delle Nazioni Unite fece seguito la fase delle ratifiche nazionali. Con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009<sup>17</sup> anche l'Italia si impegnò nella ratifica della *Convenzione* e nella conseguente istituzione dell'*Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Questo organismo fu istituito presso il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali allo scopo di promuovere la piena integrazione delle persone disabili (art.3) e venne appositamente incaricato di promuovere, tutelare e monitorare l'applicazione del trattato. Come l'Italia, tutti i paesi ratificanti assicuraronο di adeguare la loro legislazione interna ai principi dei cinquanta articoli della *Convenzione*, integrando nelle loro legislazioni nazionali le misure antidiscriminatorie a favore delle persone disabili.

Nel 2009 merita di essere ricordato, in riferimento al contesto della formazione e dell'istruzione, il significativo contributo dell'UNESCO contenuto nelle *Linee Guida per le politiche di Integrazione nell'Istruzione*<sup>18</sup>. In esse, dopo aver precisato che *I bambini con disabilità stanno ancora combattendo contro una palese emarginazione*<sup>19</sup>, tra i diversi spunti di riflessione venne esplicitato con chiarezza che *La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti. [...] Un sistema scolastico "incluso" può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità. [...] L'inclusione è vista come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità delle esigenze di tutti i bambini, giovani ed adulti attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l'esclusione e l'emarginazione dall'istruzione*<sup>20</sup>.

## 1.2. Le azioni del Consiglio d'Europa e dell'Unione europea

Immediatamente dopo la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, proclamata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, gli Stati membri del Consiglio d'Europa firmarono a Roma, il 4 novembre 1950, la *Convenzione per la salvaguardia*

---

<sup>15</sup> <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=260> [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>16</sup> Per un'analisi di questi aspetti si veda più avanti, in questo stesso capitolo, la parte dedicata al modello dei diritti dell'ONU.

<sup>17</sup> Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009. [http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/CF536A2B-5134-46B4-B024-15E098F3A6C3/0/Legge\\_18\\_2009.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/CF536A2B-5134-46B4-B024-15E098F3A6C3/0/Legge_18_2009.pdf) [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>18</sup> UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2009. Il documento è disponibile al seguente sito internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [accesso in data 15 febbraio 2012].

<sup>19</sup> *Ivi*, p.5.

<sup>20</sup> *Ivi*, pp.8-9.

*dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali*. In essa, con l'articolo n. 14, venne chiaramente precisato il divieto di discriminazione: *Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella presente Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione*<sup>21</sup>.

Il Consiglio d'Europa promosse alcuni anni più tardi, nel 1961, anche un altro significativo documento, la *Carta Sociale*, che entrò in vigore nel 1965 dopo aver raggiunto il numero di ratifiche necessario<sup>22</sup>. In essa l'attenzione nei confronti dei diritti delle persone disabili assunse un rilievo non solo educativo, ma anche lavorativo e sociale. La *Carta Sociale* fu rivista il 3 maggio 1996 a Strasburgo. Merita di essere sottolineato il punto n.15 della prima parte di questo documento secondo il quale: *Ogni persona portatrice di handicap ha diritto all'autonomia, all'integrazione sociale ed alla partecipazione alla vita della comunità*<sup>23</sup>.

La *Convenzione* del 1950 e la *Carta Sociale* del 1961 aprirono la strada all'integrazione dei diritti politici e sociali nel continente europeo.

Dopo il 1957, anno in cui con il trattato di Roma venne istituita la Comunità Economica Europea (CEE), la prima occasione in cui gli Stati della Comunità affrontarono il tema dell'integrazione scolastica fu nel 1978, quando la Comunità Europea ed il Ministero della Pubblica Istruzione italiano, sulla scia della proclamazione del 1981 come l'*Anno internazionale delle persone disabili* da parte delle Nazioni Unite, organizzarono a Roma una conferenza sull'istruzione speciale. La conferenza di Roma fu finalizzata ad intraprendere un dialogo tra i diversi Paesi europei sui problemi educativi riguardanti i disabili e sugli aspetti normativo-istituzionali presenti nei diversi sistemi scolastici del continente. Nel corso della conferenza di Roma fu presentato il rapporto Jørgensen<sup>24</sup> sull'istruzione speciale nella Comunità Europea, nel quale vennero presi in esame i differenti sistemi di educazione speciale nei Paesi membri. In questa occasione si auspicò il superamento di un'ottica medicalizzata della disabilità e si affermò la necessità di sistemi, metodi, strategie speciali per l'istruzione degli alunni disabili<sup>25</sup>.

L'*Anno internazionale delle persone disabili* segnò, con la risoluzione del Consiglio dell'unione europea del 21 dicembre 1981, l'impegno degli Stati membri a proseguire e ad intensificare l'azione volta a promuovere l'integrazione economica e sociale delle persone disabili<sup>26</sup>.

Per quanto concerne il tema dell'integrazione lavorativa, merita una menzione la *Raccomandazione del Consiglio del 24 luglio 1986 concernente l'occupazione professionale delle persone disabili nella Comunità europea*, che diede dei significativi orientamenti per attuare delle

---

<sup>21</sup><http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/html/005.htm>; [http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/0D3304D1-F396-414A-A6C1-97B316F9753A/0/ITA\\_CONV.pdf](http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/0D3304D1-F396-414A-A6C1-97B316F9753A/0/ITA_CONV.pdf) [accesso in data 22 febbraio 2012].

<sup>22</sup> In Italia la *Carta Sociale* fu ratificata con la Legge n. 929 del 3 luglio 1965 (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale del 3 agosto 1965, n. 193)

<sup>23</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/163.htm> [accesso in data 22 febbraio 2012].

<sup>24</sup> Skov Jørgensen, capo del Dipartimento per l'istruzione speciale del Ministero della Pubblica Istruzione danese, fu incaricato di preparare un rapporto di studio, che prese il suo nome, sull'organizzazione dei tipi speciali di insegnamento nei Paesi della Comunità Europea. Le varie esperienze dei Paesi membri costituirono la base per il confronto europeo durante la conferenza di Roma del 1978.

<sup>25</sup> L. de Anna, *Pedagogia Speciale... cit.*, pp. 142-143.

<sup>26</sup> *Ivi*, p.154.

azioni positive finalizzate a promuovere il lavoro e la formazione continua delle persone disabili. Sempre in tema di lavoro, la *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori*, adottata dal Consiglio europeo il 9 dicembre 1989, stabilì i principi generali su cui doveva basarsi il modello europeo di diritto del lavoro; in essa era prevista una sua applicazione anche nel settore della protezione dei bambini, degli adolescenti, degli anziani e delle persone disabili.

Dal finire degli anni Ottanta del XX secolo vennero intrapresi in ambito comunitario europeo alcuni programmi specifici di ricerca e di azione destinati al sostegno dei diritti delle persone disabili. Si possono ricordare, in particolare, i programmi *Helios* (*Handicapped people in the European community Living Independently in an Open Society*) I e II per la promozione dell'integrazione sociale e della vita indipendente delle persone disabili<sup>27</sup>. Grazie a questi programmi d'azione, visti come degli strumenti di collaborazione e di coordinamento di attività comuni, i Paesi membri della Comunità Europea diedero inizio, dal 1988 al 1996, ad un articolato piano di intervento, sia per migliorare lo scambio delle attività e delle informazioni tra gli Stati membri e le organizzazioni non governative sia per promuovere modelli di lavoro condivisi, favorendo nel contempo lo sviluppo di una politica a livello europeo di cooperazione con gli Stati membri e le associazioni che si occupavano di integrazione.

Il programma comunitario *Helios II*, che era stato avviato nel 1993, si concluse dopo un quadriennio di sperimentazioni con la *Carta di Lussemburgo* (9 novembre 1996) sull'integrazione scolastica degli alunni disabili. Il messaggio mandato fu quello di una scuola per tutti e per ciascuno, basata sul principio dell'individualizzazione e della flessibilità dei programmi. La *Carta di Lussemburgo*, il primo documento redatto dalla Comunità europea in materia di integrazione educativa e scolastica, volle essere la sintesi visiva del lungo, ampio e impegnativo lavoro attuato nei Paesi europei, grazie a visite di studio, sessioni in gruppi di lavoro, scambi di esperienze positive e seminari specifici. La *Carta* precisò che l'integrazione nelle normali strutture scolastiche era un principio base dell'educazione, gli Stati dovevano favorirlo e le leggi dovevano prevedere i mezzi per attuarlo. Venne ribadita l'importanza della flessibilità dei progetti, i quali dovevano essere guidati da criteri pedagogici più che medici. Fu anche sottolineato di puntare sui cambiamenti di mentalità dell'opinione pubblica<sup>28</sup>.

Il progetto *Helios II* merita di essere ricordato, oltre che per il significativo manifesto paradigmatico centrato nella scuola per tutti e per ciascuno, anche per la sua capacità di coinvolgere e di dare voce alle persone disabili. In effetti le politiche per la disabilità adottate in Europa fino ai primi anni Novanta erano basate su alcuni programmi prodotti ed elaborati da professionisti, soprattutto del settore sanitario, senza un coinvolgimento diretto delle persone disabili. Solo nel 1993, proprio con il programma *Helios II*, si cominciò a discutere sui vari aspetti connessi alla disabilità coinvolgendo anche le associazioni di rappresentanza delle persone disabili. Negli anni successivi, per garantire loro una significativa espressione a livello europeo, si stimolò la costituzione di un unico

---

<sup>27</sup> La prospettiva della vita indipendente è chiaramente contenuta nell'acronimo *Helios* che letteralmente significa: *persone handicappate nella Comunità Europea che vivono in modo indipendente in una società aperta*.

<sup>28</sup> S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2001, pp. 83-84.

corpo consultivo indipendente, che prese forma nel 1996 con la nascita ufficiale dell'*European Disability Forum* (EDF), organizzazione non governativa che oggi rappresenta gli interessi di oltre 80 milioni di cittadini europei disabili.

Merita di essere ricordata, del 31 maggio 1990, la *Risoluzione del consiglio e dei ministri dell'istruzione riuniti in sede di consiglio sull'integrazione dei bambini e dei giovani minorati nel sistema scolastico normale* nella quale venne espresso, al punto n.2, che la completa integrazione nel sistema di istruzione tradizionale doveva essere ritenuta una scelta prioritaria in tutte le situazioni appropriate e tutti gli istituti scolastici dovevano essere in grado di rispondere alle esigenze di allievi e studenti minorati<sup>29</sup>.

Possono essere ricordate, collocate nella seconda metà degli anni Novanta, due significative *Risoluzioni* dell'Unione europea. La prima fu quella *del Consiglio e dei rappresentanti dei Governi degli Stati membri, del 20 dicembre 1996, sulla parità di opportunità per i disabili* che insistette affinché gli Stati membri incoraggiassero e sostenessero la piena integrazione delle persone disabili nella società attraverso l'accesso ai sistemi d'istruzione e formazione ordinari. La seconda fu quella *del Consiglio del 17 giugno 1999, relativa alle pari opportunità di lavoro per le persone disabili* nella quale gli Stati membri furono invitati a porre un accento particolare, in collaborazione con le parti sociali e le organizzazioni non governative per i disabili, sulla promozione di opportunità di lavoro per i disabili e sull'elaborazione di adeguate iniziative politiche preventive ed attive, intese a promuovere l'inserimento delle persone disabili nel mercato del lavoro.

Nel 1996, per opera degli Stati membri dell'Unione europea, nacque l'*Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili* (*European Agency for Development in Special Needs Education*). Il suo scopo fu quello di realizzare una piattaforma di collaborazione sullo sviluppo dell'offerta formativa e scolastica per gli alunni disabili. L'*Agenzia europea* facilitò la raccolta, l'elaborazione e la condivisione di informazioni relative ai contesti nazionali dei singoli paesi membri e alla sfera europea. Permise anche l'identificazione dei punti di forza e di debolezza delle politiche scolastiche nazionali. La sua opera, volta ad offrire agli stati membri l'opportunità di apprendere e scambiare diverse conoscenze ed esperienze nel settore, si concretizzò negli anni successivi nella pubblicazione di alcune significative ricerche e nella divulgazione di rilevanti testi a sostegno dell'integrazione degli studenti disabili<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):IT:NOT) [accesso in data 24 febbraio 2012].

<sup>30</sup> Le ricerche di settore realizzate dall'*Agenzia europea* dal 2002 sono: *La Transizione dalla Scuola all'Occupazione – I temi, i problemi e le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 paesi europei* (2002); *Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche* (2003); *L'integrazione dei Disabili in Europa – Pubblicazione Tematica* (prodotta in collaborazione con Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa) (2003); *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche (Istruzione Primaria)* (2003); *L'Handicap nell'Europa del 2003* (2003); *Handicap e Istruzione in Europa: Pubblicazione Tematica - Volume 1* (2003); *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore* (2005); *I giovani parlano di Handicap – La giornata al Parlamento Europeo* (2005); *L'intervento di sostegno per bambini disabili in età prescolare* (2005); *Handicap e Istruzione in Europa: Pubblicazione Tematica - Volume 2* (2006); *I Piani Individuali di Transizione* (2006); *La valutazione nelle classi comuni* (2007); *Voci Nuove: Accogliere la Diversità a Scuola* (2008); *Indicatori di Misurazione dell'Integrazione Scolastica – per una Scuola Inclusiva in Europa* (2009); *Diversità Multiculturale e Handicap* (2009); *La valutazione nelle classi comuni* (2009); *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche* (2009);

Nel 1997 venne firmato dai capi di Stato e di governo dei paesi membri il *Trattato di Amsterdam*, che modificò il trattato sull'unione europea di Maastricht (effettivo dal 1993). Fu un *Trattato* degno di nota anche per gli aspetti sociali. Vennero tracciate le basi e gli obiettivi della politica europea per lottare contro ogni discriminazione ed emarginazione, per promuovere l'occupazione, per migliorare le condizioni di vita e di lavoro, per fornire una protezione sociale adeguata, per favorire il dialogo sociale, lo sviluppo delle risorse umane, la parità tra uomini e donne. Venne vietata la discriminazione delle persone in base al genere, alla razza, all'età, alla disabilità, all'orientamento sessuale, alla religione e alle convinzioni. In particolare l'articolo n. 13 (ex articolo 6 A) del *Trattato di Amsterdam* riguardò l'adozione di una disposizione relativa alla non discriminazione, che autorizzò il Consiglio dell'Unione europea a prendere i provvedimenti necessari *per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali*<sup>31</sup>.

Tre anni dopo il *Trattato di Amsterdam*, nel 1999, l'Unione europea proseguì l'intento di combattere le discriminazioni mediante un altro documento, la *Carta dei diritti fondamentali dell'unione europea*, approvata a Nizza nel 2000, nella quale vennero riconosciuti il diritto alla non discriminazione e l'esigenza di misure positive per l'autonomia e la partecipazione alla vita sociale. L'articolo n. 21 vietò qualsiasi discriminazione basata *sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali*. L'articolo n. 26 si riferì esplicitamente alle persone disabili e proclamò il riconoscimento da parte dei paesi membri del *diritto dei disabili di beneficiare di misure intese a garantire l'autonomia, l'inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità*<sup>32</sup>.

Anche l'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OCSE o OCDE o OECD)<sup>33</sup>, rispondendo alle urgenze sollecitate da questo scenario politico e culturale, intraprese dal 1995 un continuo monitoraggio dei sistemi educativi dei paesi dell'Unione attraverso il progetto *Special Needs Education (Bisogni Educativi Speciali)*. Il progetto fu condotto in diverse fasi di raccolta dati fra i Paesi aderenti per verificare il processo di integrazione degli studenti svantaggiati nelle scuole normali e fece registrare una diffusa eterogeneità tra le varie nazioni. Ciò fu dovuto al fatto che, come ha rilevato la stessa OCSE<sup>34</sup>, comparare differenti sistemi scolastici con riferimento ai bisogni educativi speciali e alle disabilità poteva comportare vari problemi di non semplice soluzione. In primo luogo perché l'espressione *bisogni educativi speciali* assumeva significati e valenze diverse a seconda

---

*Dati Nazionali sull'Handicap* (2009); *Glossario Tematico per l'Istruzione Inclusiva e Speciale* (2009). Per queste pubblicazioni si rimanda a: <http://www.european-agency.org/publications> [accesso in data 24 febbraio 2012].

<sup>31</sup><http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html> [accesso in data 24 febbraio 2012]; *Versione Consolidata del Trattato che istituisce la Comunità europea*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, C 325, del 24/12/2002.

<sup>32</sup> *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, C 364, del 18/12/2000.

<sup>33</sup> OCDE - *Organisation de coopération et de développement économique* o OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

<sup>34</sup> OECD, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators*, OECD Publishing, 2005, p.3.

delle nazioni. In alcuni Paesi l'espressione era riferita ad alunni con disabilità tradizionalmente intese, mentre in altri il concetto includeva anche i disturbi specifici di apprendimento. In secondo luogo perché le definizioni delle differenti tipologie di disabilità non erano uguali in tutti i Paesi, così come potevano mutare le tassonomie e le conseguenti classificazioni delle disabilità. In terzo luogo perché in alcuni sistemi scolastici, ad esempio in Inghilterra, in Norvegia ed in Danimarca, non si faceva ricorso a categorizzazioni o schemi classificatori in cui inquadrare le varie tipologie di disabilità, ma si adoperava un approccio più pragmatico in base al quale leggere i bisogni e disporre i relativi servizi di supporto volti a far fronte a particolari situazioni di gravità e/o difficoltà nei processi di apprendimento riferiti a specifiche situazioni di singoli allievi<sup>35</sup>. Per superare i problemi legati alle diversità che si manifestavano tra le varie nazioni nel trattare i bisogni educativi speciali e per consentire di compiere comparazioni internazionali, l'OCSE decise di basarsi su di un approccio centrato sulle risorse aggiuntive messe a disposizione per aiutare gli studenti con difficoltà nell'accedere efficacemente al programma educativo. Era quindi il *surplus* di risorse destinate a determinate categorie di studenti il primo requisito necessario per identificare i bisogni educativi speciali. Oltre a ciò l'OCSE decise di individuare tre grandi categorie a cui ricondurre le varie tipologie nazionali e con cui precisare i bisogni educativi speciali: disabilità (categoria A), difficoltà (categoria B), svantaggi (categoria C). Vennero così identificate tre tipologie di studenti: alunni disabili, alunni con difficoltà, alunni con svantaggi. Gli alunni disabili (categoria A) erano quelli con difficoltà educative dovute a chiare basi organiche; in questa categoria erano inseriti i bisogni educativi degli allievi con deficit definibili in termini medico-sanitari derivanti da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie organiche (deficit sensoriali, motori o neurologici). Gli alunni della categoria B presentavano difficoltà emotive, comportamentali o specifiche di apprendimento (ad esempio dislessia, discalculia, disturbi del linguaggio); in questa categoria il bisogno educativo speciale scaturiva da problemi di interazione tra lo studente ed il contesto educativo. Gli alunni con svantaggi (categoria C), che presentavano problemi dovuti all'ambiente socio economico, culturale e sociolinguistico di provenienza, necessitavano di risorse educative aggiuntive per colmare i deficit di apprendimento dovuti al loro *background* di vita<sup>36</sup>.

Il monitoraggio dei sistemi educativi dell'OCSE assunse un ruolo determinante all'interno della cosiddetta *Strategia di Lisbona* con la quale i Capi di Stato e di Governo dell'Unione europea, riunitisi a Lisbona il 23 e 24 marzo del 2000, stabilirono come obiettivo strategico quello di *diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale* (punto n.5). Tra gli aspetti evidenziati per raggiungere questo ambizioso obiettivo europeo, un posto di rilievo fu dato all'urgenza di modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo. Ciò sarebbe stato possibile, oltre che con determinati interventi di istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi, anche con lo sviluppo di una politica attiva

---

<sup>35</sup> Associazione TreeLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, pp. 34-35.

<sup>36</sup> *Ivi*, pp. 37-39.



dell'occupazione e con il miglioramento della protezione sociale e la promozione dell'inclusione sociale. Pertanto il Consiglio europeo invitò a *promuovere una migliore comprensione dell'esclusione sociale attraverso un dialogo costante nonché scambi di informazioni e di buone prassi, sulla base di indicatori convenuti di comune accordo [...]; a integrare la promozione dell'inclusione nelle politiche degli Stati membri in materia di occupazione, istruzione e formazione, sanità e edilizia abitativa, cui dovrà affiancarsi a livello comunitario un'azione nel quadro dei fondi strutturali nei limiti dell'attuale quadro di bilancio; a sviluppare azioni prioritarie indirizzate a particolari gruppi bersaglio (ad esempio gruppi minoritari, bambini, anziani e disabili) (punto 33)*<sup>37</sup>.

La Commissione europea, con una *Comunicazione* al Consiglio e al Parlamento europeo del 12 maggio 2000 dal titolo *Verso un'Europa senza ostacoli per i disabili*<sup>38</sup>, esaminò le politiche per contribuire al miglioramento dell'accessibilità a vantaggio delle persone disabili ed auspicò la cooperazione e lo scambio di buone prassi al fine di eliminare gli ostacoli ancora esistenti. Venne affrontato, tra gli altri, il tema della mobilità delle persone disabili come diritto, come fattore concreto di integrazione e quale componente della cittadinanza (punto 3.1). Inoltre, visto che le questioni di accessibilità erano della massima importanza nel contesto della società dell'informazione, venne trattato anche l'aspetto dell'accessibilità di tutti, comprese le persone disabili, alla società dell'informazione e della comunicazione (punto 3.3). La Commissione, per sensibilizzare l'opinione pubblica, propose che l'anno 2003 fosse proclamato *Anno europeo dei cittadini disabili*.

Il 27 novembre 2000, con *Decisione del Consiglio che istituisce un programma d'azione comunitario per combattere le discriminazioni (2001-2006)*, vennero promossi dei provvedimenti concreti in materia di lotta alla discriminazione. La *Decisione* diede vita, per il periodo compreso fra il 1° gennaio 2001 e il 31 dicembre 2006, ad un *programma d'azione comunitario volto a promuovere misure di lotta alle discriminazioni dirette o indirette fondate sulla razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali* (articolo n.1). Gli obiettivi, contenuti nell'articolo n. 2, furono rivolti a: a) *migliorare la comprensione dei problemi connessi con la discriminazione attraverso una migliore conoscenza del fenomeno e attraverso la valutazione dell'efficacia delle politiche e delle prassi; b) sviluppare la capacità di prevenire e affrontare efficacemente il fenomeno della discriminazione [...]; c) promuovere e divulgare i valori e le prassi che animano la lotta alla discriminazione, anche attraverso attività di sensibilizzazione*<sup>39</sup>.

Merita di essere ricordata, del 27 novembre 2000, la *Direttiva del consiglio che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro*. L'articolo n. 1 di questo documento precisò che esso mirava a *stabilire un quadro generale per la lotta alle discriminazioni fondate sulla religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali, per quanto concerne l'occupazione e le condizioni di lavoro al fine di rendere effettivo negli Stati membri il principio della parità di trattamento*. In particolare l'articolo n. 5 si occupò di soluzioni ragionevoli per le persone disabili: *Per garantire il rispetto del principio della parità di trattamento dei disabili, sono previste soluzioni ragionevoli. Ciò significa che il datore di lavoro prende i provvedimenti*

---

<sup>37</sup> [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm) [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>38</sup> [http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&dg=it&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2000&nu\\_doc=284](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&dg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2000&nu_doc=284) [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>39</sup> [http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&dg=it&type\\_doc=Decision&an\\_doc=2000&nu\\_doc=750](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&dg=it&type_doc=Decision&an_doc=2000&nu_doc=750) [accesso in data 28 febbraio 2012].

*appropriati, in funzione delle esigenze delle situazioni concrete, per consentire ai disabili di accedere ad un lavoro, di svolgerlo o di avere una promozione o perché possano ricevere una formazione, a meno che tali provvedimenti richiedano da parte del datore di lavoro un onere finanziario sproporzionato. Tale soluzione non è sproporzionata allorché l'onere è compensato in modo sufficiente da misure esistenti nel quadro della politica dello Stato membro a favore dei disabili*<sup>40</sup>.

Il 3 dicembre 2001, con *Decisione* del Consiglio dell'Unione europea, venne proclamato il 2003 come l' *Anno europeo dei disabili*, che coincise con il decimo anniversario dell'adozione delle *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per le persone con disabilità*, adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 dicembre 2003. Il principale scopo dell' *Anno europeo* fu quello di far avanzare il programma politico volto alla piena integrazione dei disabili, così come era stato definito nella *Comunicazione* della Commissione *Verso un'Europa senza ostacoli per i disabili*. Gli obiettivi dell' *Anno europeo* furono i seguenti:

- a) *la sensibilizzazione relativamente al diritto dei disabili di essere tutelati dalla discriminazione e di godere di pieni e pari diritti;*
- b) *l'incoraggiamento della riflessione e la discussione sulle misure necessarie per promuovere pari opportunità per i disabili in Europa;*
- c) *la promozione dello scambio di esperienze in materia di buone prassi e strategie efficaci attuate a livello locale, nazionale ed europeo;*
- d) *l'intensificare la cooperazione fra tutte le istanze interessate, in particolare i governi, le parti sociali, le ONG, i servizi sociali, il settore privato, il settore associativo, i gruppi di volontariato, i disabili e i loro familiari;*
- e) *il miglioramento della comunicazione concernente l'handicap e la promozione di una rappresentazione positiva dei disabili;*
- f) *la sensibilizzazione all'eterogeneità delle forme di handicap e alle molteplici forme di handicap;*
- g) *la sensibilizzazione alle molteplici forme di discriminazione cui i disabili sono esposti;*
- b) *l'accordare un'attenzione particolare alla sensibilizzazione al diritto dei bambini e dei giovani disabili ad un pari trattamento nell'insegnamento, in modo da favorire e sostenere la loro piena integrazione nella società e lo sviluppo di una cooperazione a livello europeo tra il personale preposto all'insegnamento speciale dei bambini e dei giovani disabili, per migliorare l'integrazione degli alunni e degli studenti ad esigenze specifiche negli istituti normali o specializzati, come pure nei programmi di scambi nazionali ed europei*<sup>41</sup>.

Le misure contenute nella *Decisione* del Consiglio dell'Unione europea del 2001 finalizzate a conseguire gli obiettivi stabiliti spaziarono dall'organizzazione di incontri ed eventi a varie campagne d'informazione e promozionali nell'insieme degli Stati membri dell'Unione europea. Furono anche previste forme di collaborazione con i media ed indagini a livello comunitario. Grazie a queste iniziative si diffuse sempre di più un importante cambiamento di paradigma, non solo a livello culturale, ma anche a livello sociale e istituzionale: le persone disabili non erano più considerate oggetto di politiche sociali, ma cittadini a tutti gli effetti, il cui ruolo attivo non si poteva trascurare in vista degli

---

<sup>40</sup> *Direttiva 2000/78/CE del Consiglio*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, L 303, del 2/12/2000.

<sup>41</sup> [http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type\\_doc=Decision&an\\_doc=2001&nu\\_doc=903](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=Decision&an_doc=2001&nu_doc=903) [accesso in data 28 febbraio 2012].

impegni dell'agenda politica europea. Essere cittadini comportava il riconoscimento del ruolo di ciascuno e della partecipazione di ognuno alla vita sociale.

L'idea: *“Niente per le persone disabili senza le persone disabili”* fu espressa anche nella *Dichiarazione di Madrid*, approvata a chiusura del convegno su *Non discriminazione, più azione positiva, uguale integrazione sociale*, tenutosi a Madrid nel marzo 2002 in occasione del Congresso Europeo delle persone disabili. La *Dichiarazione* fu il risultato di un consenso tra l'*European Disability Forum* (EDF), la Presidenza spagnola dell'Unione europea e la Commissione europea. Fu adottata e proclamata da più di 600 partecipanti provenienti da trentaquattro Paesi. La *Dichiarazione* elencò i principi fondamentali a cui ispirarsi in occasione delle attività dell'*Anno Europeo dei Disabili* ed affermò che la disabilità era una questione che riguardava i diritti umani. Le persone disabili chiedevano pari opportunità e non beneficenza. Le barriere sociali, secondo la *Dichiarazione*, portavano alla discriminazione e all'esclusione sociale. In particolare la discriminazione verso le persone disabili dipendeva a volte dai pregiudizi che la società creava nei loro confronti, ma più spesso era dovuta al fatto che i disabili erano stati a lungo dimenticati e ignorati. Le persone disabili formavano un gruppo eterogeneo e diversificato, pertanto solo le politiche che rispettavano tale diversità avrebbero avuto un esito positivo. Infine, per gli estensori della *Dichiarazione*, l'integrazione sociale era il risultato non solo della non discriminazione ma anche di azioni positive. Tra i diversi aspetti programmatici il punto n. 3 della *Dichiarazione* si occupò di sottolineare l'importanza della vita indipendente: *Per ottenere l'uguaglianza nell'accesso e nella partecipazione sociale, è necessario che le risorse siano strutturate in modo tale da migliorare le capacità di integrazione della persona disabile e il suo diritto a vivere in modo indipendente. A proposito del sistema scolastico il punto n.7 precisò, nel contesto delle proposte di azione della Dichiarazione, il seguente pensiero: Le scuole devono assumere un ruolo rilevante nella diffusione della comprensione ed accettazione dei diritti delle persone disabili, aiutando a dissipare timori, miti e pregiudizi, supportando lo sforzo di tutta la comunità. Devono sviluppare e diffondere risorse educative di sostegno agli studenti, affinché sviluppino una consapevolezza individuale della propria disabilità o di quella altrui, aiutandoli a considerare in modo positivo le diversità. [...] Le scuole, gli istituti, le università devono, congiuntamente ai rappresentanti dei gruppi di disabili, organizzare conferenze e laboratori rivolti a giornalisti, editori, architetti, imprenditori, assistenti sociali e sanitari, familiari, volontari e membri del governo locale*<sup>42</sup>

Con *Risoluzione* del Consiglio del 5 maggio 2003 *sulle pari opportunità per gli alunni e gli studenti disabili nel settore dell'istruzione e della formazione* gli Stati membri dell'Unione europea e la Commissione furono invitati:

i) *a favorire e a sostenere la piena integrazione dei bambini e dei giovani con esigenze specifiche nella società impartendo loro l'istruzione e la formazione adeguate e il loro inserimento in un sistema scolastico [...] adattato alle loro esigenze;*

ii) *a proseguire gli sforzi intesi a rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita più accessibile ai disabili e quindi a prestare particolare attenzione all'uso delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza (e-learning);*

---

<sup>42</sup> *The Madrid Declaration* in [http://www.edf-feph.org/Page\\_Generale.asp?DocID=12536](http://www.edf-feph.org/Page_Generale.asp?DocID=12536) [accesso in data 28 febbraio 2012].

iii) ad incoraggiare l'accessibilità di tutti i siti web pubblici riguardanti l'orientamento, l'istruzione e la formazione professionale [...] alle persone con disabilità rispettando le linee guida per l'accessibilità del web;

iv) ad aumentare se del caso il sostegno adeguato di servizi e dell'assistenza tecnica agli alunni e agli studenti con esigenze specifiche in materia di istruzione e di formazione;

v) a facilitare l'accesso a ulteriori informazioni e orientamenti adeguati per consentire agli stessi o, se necessario, ai loro genitori o agli altri responsabili interessati di scegliere il tipo di istruzione appropriato;

vi) a proseguire e, se del caso, ad aumentare gli sforzi concernenti la formazione iniziale e continua degli insegnanti nel settore delle esigenze specifiche segnatamente per la predisposizione di tecniche e materiale pedagogici appropriati;

vii) a sviluppare la cooperazione a livello europeo tra il personale preposto all'insegnamento e alla formazione dei bambini e dei giovani disabili per migliorare l'integrazione degli alunni e degli studenti con esigenze specifiche negli istituti normali o specializzati;

viii) a migliorare lo scambio di informazioni e esperienze al riguardo a livello europeo, coinvolgendo se del caso le organizzazioni e le reti europee che abbiano esperienza in questo campo come l'Agenzia europea di sviluppo dell'insegnamento per alunni aventi esigenze specifiche;

ix) a fornire, se del caso, le strutture, le possibilità di formazione e le risorse per quanto riguarda la transizione dalla scuola al lavoro<sup>43</sup>.

Pochi mesi dopo, il 15 luglio 2003, un'altra *Risoluzione del Consiglio relativa alla promozione dell'occupazione e dell'integrazione sociale delle persone con disabilità* invitò la Commissione e gli Stati membri a promuovere la piena integrazione e partecipazione delle persone disabili riconoscendo ad esse gli stessi diritti degli altri cittadini (punto ii). Inoltre gli Stati e la Commissione furono invitati a *continuare gli sforzi diretti a rimuovere gli ostacoli che si frappongono all'integrazione e alla partecipazione delle persone con disabilità nell'ambito del mercato del lavoro* (punto iii) e a *proseguire gli sforzi intesi a rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita più accessibile alle persone con disabilità e quindi a prestare particolare attenzione all'uso senza ostacoli delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento della formazione professionale e dell'accesso all'occupazione* (punto iv). Venne altresì rivolto un invito a *rimuovere gli ostacoli che impedivano la partecipazione sociale e lavorativa delle persone disabili* (punto v)<sup>44</sup>.

Vanno ricordate, nel contesto del dibattito europeo ed internazionale sulle persone disabili e all'interno di una strategia per la coesione sociale volta a garantire l'accesso ai diritti umani da parte delle persone a rischio di vulnerabilità (bambini, giovani, immigrati, minoranze etniche, persone disabili ed anziani), due significative azioni del Consiglio d'Europa. La prima fu la *Dichiarazione politica* espressa in occasione della seconda Conferenza europea dei Ministri responsabili delle politiche per l'integrazione delle persone con disabilità dal titolo *Migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità: Condurre una politica coerente per, e mediante, una piena partecipazione*, tenutasi a Malaga, in Spagna, dal 7 all'8 maggio 2003. La seconda fu la *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sul Piano d'Azione del Consiglio d'Europa 2006-2015 per la promozione dei diritti e della piena*

<sup>43</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:134:0006:0007:IT:PDF> [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>44</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:175:0001:0002:IT:PDF> [accesso in data 28 febbraio 2012].

*partecipazione nella società delle persone con disabilità: migliorare la qualità di vita delle persone con disabilità in Europa*, adottata dal Comitato dei Ministri il 5 Aprile 2006.

Il principale obiettivo della Conferenza di Malaga, che si situò nella cornice dell'*Anno europeo dei disabili*, consistette nell'*elaborazione di principi comuni, destinati a orientare le future politiche in tema di disabilità e la fornitura di servizi pubblici adeguati. In tale prospettiva, i Ministri hanno esaminato sia i punti di forza e le insufficienze delle politiche relative all'integrazione dei disabili, attuate di recente o in corso, sia le metodologie idonee a far fronte alle nuove sfide. Essi hanno scambiato idee, condiviso esperienze e discusso delle misure adottate o previste su scala nazionale, europea e internazionale, volte a migliorare la qualità della vita dei disabili (punto n.1)*<sup>45</sup>. Il risultato di tale discussione fu la *Dichiarazione ministeriale di Malaga relativa ai disabili: Procedere verso la piena partecipazione come cittadini* che esortò ad elaborare un ambizioso piano d'azione europeo, dettagliato e nel contempo flessibile, nella prospettiva dell'attuazione a livello nazionale e internazionale dei principi evocati in occasione della Conferenza europea.

Tre anni dopo, con Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, il *Piano d'Azione 2006-2015* cercò di trasferire *le finalità del Consiglio d'Europa in materia di diritti umani, non-discriminazione, pari opportunità, piena cittadinanza e partecipazione delle persone con disabilità in un quadro politico europeo sulla disabilità (punto 1.1.2.)* Il *Piano d'Azione* riconobbe *il principio fondamentale secondo cui la società ha il dovere, nei confronti di tutti i propri cittadini, di assicurarsi che gli effetti delle disabilità siano ridotti al minimo attraverso stili di vita sani, ambienti più sani, assistenza sanitaria adeguata, riabilitazione e comunità di sostegno (punto 1.2.1.)*. Pertanto l'obiettivo chiave fu quello di *fungere da strumento pratico per sviluppare ed attuare strategie fattibili per realizzare la piena partecipazione delle persone con disabilità nella società, ed in ultimo includere il tema della disabilità in tutte le politiche degli stati membri (punto 1.2.2.)*. Inoltre il *Piano d'Azione* considerò *le organizzazioni non governative che si occupano di persone con disabilità partner competenti ed esperti nello sviluppo delle politiche, i quali dovrebbero essere consultati in quanto partecipanti nei processi decisionali che influenzano le loro vite (punto 1.2.2.)*<sup>46</sup>.

Il *Piano d'Azione 2006-2015* ebbe un campo d'azione molto ampio ed abbracciò tutte le aree chiave della vita delle persone con disabilità. Le linee strategiche che vennero individuate furono ben quindici. *Partecipazione alla vita politica e pubblica*: le persone disabili devono avere l'opportunità di influenzare il destino delle proprie comunità. *Partecipazione alla vita culturale*: per essere pienamente integrate nella società le persone disabili devono anche essere in grado di prendere parte alla vita culturale. *Informazione e comunicazione*: è importante che coloro che forniscono, a livello pubblico e privato, informazioni e comunicazione tengano conto delle necessità delle persone disabili. *Istruzione*: un pari accesso all'istruzione, che deve coprire tutte le fasi della vita, è un requisito fondamentale per garantire l'inserimento sociale nonché l'indipendenza alle persone disabili. *Occupazione, orientamento professionale e formazione*: sono necessari un quadro legislativo, provvedimenti e servizi al fine di assicurare alle persone disabili pari opportunità al momento di trovare e conservare un posto di lavoro. *Ambiente edificato*: applicando i principali della progettazione

---

<sup>45</sup> [http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/Decl%20pol%20Italien.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Decl%20pol%20Italien.pdf) [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>46</sup> [http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec\\_2006\\_5\\_Italy.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Italy.pdf) [accesso in data 28 febbraio 2012].

universale si può realizzare un ambiente accessibile alle persone disabili e si può evitare la creazione di nuove barriere. *Trasporti*: lo sviluppo e l'attuazione di trasporti accessibili a tutti i livelli devono portare ad un sostanziale miglioramento dell'accessibilità dei servizi di trasporto passeggeri, così da ottenere una piena indipendenza delle persone disabili ed una loro totale partecipazione al mercato del lavoro e alla vita della comunità. *Vita in comune*: le opportunità per una vita indipendente ed un inserimento sociale sono in primo luogo create dalla vita nella comunità. *Assistenza sanitaria*: le persone disabili, esattamente come le persone non disabili, richiedono un'adeguata assistenza sanitaria e devono avere pari opportunità di accesso a servizi di assistenza sanitaria di buona qualità che rispettino i diritti dei clienti. *Riabilitazione*: devono essere attuati programmi completi di riabilitazione con servizi accessibili al fine di evitare il peggioramento della disabilità, alleviare le sue conseguenze e favorire l'indipendenza delle persone disabili. *Tutela sociale*: le persone disabili devono essere in grado di beneficiare in modo adeguato dei sistemi di tutela sociale ed avere parità di accesso a questi servizi. *Tutela giuridica*: la tutela giuridica implica l'adozione di provvedimenti adeguati al fine di eliminare le discriminazioni contro le persone disabili. *Tutela contro violenza ed abuso*: le politiche devono mirare a salvaguardare le persone disabili contro tutte le forme di abuso e violenza ed assicurare l'adeguato sostegno alle vittime di abuso e violenza. *Ricerca e sviluppo*: le informazioni affidabili, frutto di una seria raccolta ed analisi di dati statistici, aiutano ad individuare i problemi emergenti e contribuiscono alla ricerca di soluzioni. *Sensibilizzazione*: al fine di promuovere una migliore comprensione delle necessità e dei diritti delle persone disabili nella società, si deve lottare contro i comportamenti discriminatori e le stigmatizzazioni sostituendoli con informazioni accessibili ed obiettive sulle conseguenze delle menomazioni e delle disabilità<sup>47</sup>.

Anche la Commissione europea, qualche anno prima rispetto al Consiglio d'Europa e sulla base della forza data dall'*Anno europeo dei disabili*, volle avvalersi dei traguardi raggiunti stabilendo un piano d'azione pluriennale. Il 30 ottobre 2003 venne da essa concretizzata una *Comunicazione* al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni dal titolo *Pari opportunità per le persone con disabilità: un Piano d'azione europeo*. L'obiettivo di questo piano d'azione consisteva nell'integrare, entro il 2010, le questioni legate alla disabilità nelle pertinenti politiche comunitarie e nel realizzare azioni concrete in settori chiave, al fine di migliorare l'integrazione economica e sociale delle persone disabili. Il piano d'azione proposto riguardava il periodo 2004-2010 e mirava a definire un approccio sostenibile ed operativo alle questioni della disabilità nell'Europa allargata. Tale piano si articolava su tre obiettivi: completare l'attuazione della direttiva sulla parità di trattamento in tema di occupazione e di condizioni di lavoro; rafforzare l'integrazione delle questioni legate alla disabilità nelle pertinenti politiche comunitarie; migliorare l'accessibilità per tutti.

Un'altra *Comunicazione* della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 28 novembre 2005, si occupò della *situazione dei disabili nell'Unione europea allargata: il piano d'azione europeo 2006-2007*. All'interno di una situazione che vedeva un netto divario tra i tassi d'occupazione

---

<sup>47</sup> [http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec\\_2006\\_5\\_Italy.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Italy.pdf) [accesso in data 28 febbraio 2012].

delle persone disabili e non disabili, la *Comunicazione* sottolineò l'importanza di promuovere l'occupazione e di attuare azioni volte ad integrare i disabili nella società (punti n. 2.2 e 2.3.). Il piano d'azione per il 2006-2007, periodo incentrato sull'inclusione attiva delle persone disabili, ebbe tre obiettivi operativi: la piena applicazione della direttiva sull'uguaglianza in materia d'occupazione, l'integrazione della questione della disabilità nelle politiche comunitarie ed il miglioramento dell'accessibilità per tutti. Secondo la *Comunicazione* il concetto di disabili come cittadini implicava la possibilità di *fruire della stessa libertà di scelta e dello stesso controllo sulla loro vita quotidiana delle persone non disabili*, il che presupponeva un ambiente nel quale le persone disabili potessero essere più autonome; quindi le persone disabili e le loro necessità individuali erano *al centro dei servizi di assistenza e di sostegno* (punto 3.1.). Le priorità indicate nella *Comunicazione* per il 2006-2007 furono quattro: incoraggiare l'attività professionale; promuovere l'accesso a servizi di sostegno e di assistenza di qualità, promuovere l'accessibilità di beni e servizi; accrescere la capacità di analisi dell'Unione europea<sup>48</sup>.

All'interno delle varie iniziative conseguenti ai diversi pronunciamenti dell'Unione europea, merita di essere sottolineata l'udienza riservata ad alcuni giovani disabili provenienti da 29 paesi europei che parteciparono ad un significativo incontro a Lisbona il 16 e 17 Settembre 2007. L'*Udienza Europea* fu organizzata dal Ministero Portoghese dell'Istruzione e dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nell'ambito di *Portogallo 2007 – Semestre di Presidenza dell'Unione Europea*. Le proposte concordate tra i giovani disabili europei frequentanti le scuole secondarie professionali e superiori confluirono nel documento *La Dichiarazione di Lisbona – Le opinioni dei Giovani sull'Integrazione Scolastica*, il quale raccolse le opinioni dei ragazzi sui diritti, sulle necessità, sulle sfide e sulle raccomandazioni per raggiungere un'integrazione scolastica di successo, che vennero espresse nella seduta plenaria dell'*Assemblea da Repubblica* a Lisbona. In particolare i giovani espressero queste rilevanti opinioni sull'integrazione scolastica:

- *È molto importante dare a tutti la libertà di scelta sulla propria istruzione.*
- *L'integrazione scolastica è la migliore soluzione se le condizioni garantiscono i nostri diritti. Ciò significa assicurare la presenza del sostegno necessario, delle risorse e di insegnanti formati. I docenti dovrebbero essere motivati, ben informati di cosa e come comprendere le nostre difficoltà. Hanno bisogno di una buona formazione, di chiederci di cosa abbiamo bisogno e di un buon coordinamento durante tutti gli anni scolastici.*
- *Ci sono molti aspetti benefici nell'integrazione scolastica: acquistiamo maggiori competenze sociali, viviamo esperienze più ampie; impariamo come affrontare il mondo reale: sentiamo di avere e di interagire con amici con e senza disabilità.*
- *L'integrazione scolastica con un sostegno specialistico e individuale è la migliore preparazione all'istruzione universitaria. I centri specialistici dovrebbero dare un maggior supporto e informare propriamente le università sull'aiuto che richiediamo.*
- *L'integrazione scolastica è un mutuo beneficio per tutti (punto n.4)<sup>49</sup>.*

---

<sup>48</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0604:FIN:IT:HTML> [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>49</sup> [http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration\\_it.pdf/view?searchterm=Carta di Lussemburgo 1996](http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_it.pdf/view?searchterm=Carta di Lussemburgo 1996) [accesso in data 28 febbraio 2012].

In modo parallelo a quanto avvenne nei singoli Stati impegnati nelle ratifiche nazionali, anche l'Unione europea aderì alla *Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità*. A tal scopo fu del 26 novembre 2009 la *Decisione del Consiglio relativa alla conclusione, da parte della Comunità europea, della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*<sup>50</sup>.

Il 1° dicembre 2009, con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona (firmato il 13 dicembre 2007), fu conferito alla *Carta dei diritti fondamentali* del 2000 lo stesso effetto giuridico vincolante dei trattati. A tal fine la *Carta* venne modificata e approvata una seconda volta da parte del Parlamento europeo nel novembre del 2007. Di nuovo, con l'articolo 21, riguardante la non discriminazione, fu *vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale*<sup>51</sup>.

Il 2009 fu anche l'anno di una significativa pubblicazione dell'*Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili* dal titolo *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*<sup>52</sup>. Questo contributo fece seguito al primo rapporto della serie *Principi Guida* che fu divulgato dall'*Agenzia* in 2003 con il titolo *Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche*<sup>53</sup>, basato sul lavoro svolto dall'*Agenzia europea* fino all'anno di pubblicazione. In questo documento del 2003 vennero individuate come aree sensibili per una riflessione politica in vista di una definizione di interventi locali e nazionali i seguenti cinque principi guida: *Un sostegno politico e normativo all'integrazione scolastica* (la legislazione scolastica nazionale doveva affermare con chiarezza l'obiettivo-integrazione), *Provvedimenti finanziari che promuovono l'integrazione* (il finanziamento era uno dei fattori più incisivi dell'integrazione e se i fondi non erano assegnati in coerenza alla politica governativa non era possibile raggiungere l'integrazione), *Strutture efficaci di monitoraggio, valutazione e contabilità* (per ottenere risultati positivi in termini di apprendimento era necessaria la presenza di strutture efficaci di monitoraggio, valutazione e contabilità), *Un punto centrale per ampliare l'accesso all'istruzione e le opportunità educative* (le politiche educative di integrazione dovevano essere studiate per ampliare l'accesso all'istruzione e per promuovere opportunità educative valide per tutti gli alunni disabili al fine di valorizzare le loro potenzialità), *Aree per le future politiche di sviluppo* (nell'ambito dell'integrazione scolastica esisteva un certo numero di aree che richiedevano particolare attenzione, tra queste si potevano annoverare le procedure sistematiche di

---

<sup>50</sup> *Decisione del Consiglio del 26 novembre 2009*, Gazzetta ufficiale dell'unione europea, L 23, del 27/1/2010.

<sup>51</sup> <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0573+0+DOC+XML+V0//IT> [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>52</sup> Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, 2009, formato elettronico disponibile al sito internet <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-IT.pdf> [accesso in data 28 febbraio 2012].

<sup>53</sup> Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche*, 2003, formato elettronico disponibile al sito internet <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/key-it.pdf/view> [accesso in data 28 febbraio 2012].



monitoraggio e valutazione e le strutture flessibili a sostegno di una prassi dell'integrazione in tutti i settori educativi)<sup>54</sup>.

In modo innovativo rispetto a quanto precisato nel 2003, i principi guida che vennero presentati dall'*Agenzia europea* nel documento *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche* del 2009 si incentrarono su alcuni aspetti dei sistemi scolastici che furono ritenuti cruciali per promuovere la qualità nell'integrazione scolastica e per sostenere, nell'ambito dei provvedimenti di inserimento nelle classi comuni, l'inclusione degli studenti con diversi tipi di esigenze educative. Con l'intento di promuovere la partecipazione nella scuola inclusiva assicurando la qualità dell'istruzione, vennero individuati sette principi guida validi per tutti i rami dell'istruzione e per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita: *Ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni* (obiettivo dell'integrazione scolastica era quello di ampliare l'accesso all'istruzione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità educative di tutti gli studenti suscettibili di esclusione al fine di realizzare il loro potenziale); *Istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica* (i docenti che operavano in classi comuni avevano bisogno di un'adeguata formazione, di idonee conoscenze e abilità); *Cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica* (a scuola era fondamentale una cultura condivisa e valori utili a proporre atteggiamenti positivi verso l'accoglienza delle diversità); *Organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione* (le strutture di sostegno che incidevano sull'integrazione scolastica erano diverse e comportavano il coinvolgimento di una serie di professionisti di servizi diversi, con approcci e metodi operativi); *Sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione* (un accesso limitato o l'esclusione dalla partecipazione a determinate facilitazioni e servizi potevano incidere sul grado di integrazione degli alunni disabili); *Politiche che promuovono l'integrazione* (l'impulso verso la qualità nell'integrazione scolastica richiedeva affermazioni politiche chiare e l'obiettivo della scuola per tutti doveva essere promosso dalle politiche educative); *Legislazione che promuove l'inclusione* (tutte le norme nazionali avevano potenzialmente un impatto sull'integrazione scolastica, di conseguenza le norme di tutti i settori pubblici dovevano condurre ad offrire servizi che miglioravano il processo di sviluppo)<sup>55</sup>.

Con *Comunicazione* del 3 marzo 2010 intitolata *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, la Commissione europea propose, in seguito alle trasformazioni dovute alla globalizzazione, al cambiamento climatico e all'invecchiamento della popolazione, una nuova strategia politica denominata *Europa 2020* a sostegno dell'occupazione, della produttività e della coesione sociale in Europa. La Commissione presentò un piano per consentire all'Unione europea di raggiungere una crescita intelligente, grazie allo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione, e sostenibile, in quanto basata su un'economia più verde, più efficiente sotto il profilo delle risorse e più competitiva. La crescita doveva essere anche inclusiva, ossia volta a promuovere l'occupazione, la coesione sociale e territoriale in modo da contrastare la povertà e

---

<sup>54</sup> *Ivi*, pp. 6-11.

<sup>55</sup> Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva... cit.*, pp. 15-23.

l'esclusione sociale. In particolare, in riferimento a quest'ultimo aspetto, a livello di Unione europea la Commissione si assunse l'impegno di adoperarsi per *elaborare e attuare programmi volti a promuovere l'innovazione sociale per le categorie più vulnerabili, in particolare offrendo possibilità innovative di istruzione, formazione e occupazione alle comunità svantaggiate, a combattere la discriminazione (ad esempio nei confronti dei disabili) e a definire una nuova agenda per l'integrazione dei migranti affinché possano sfruttare pienamente le loro potenzialità*<sup>56</sup>.

Pochi mesi dopo la predisposizione della *strategia europea per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, la Commissione europea, con *Comunicazione* al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 15 novembre 2010, presentò anche il documento *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*. Con esso fu espresso un piano volto sia a rafforzare la partecipazione delle persone disabili alla società e all'economia sia a migliorare il pieno esercizio dei loro diritti. La strategia della Commissione europea si basò sull'attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e, rientrando nell'ambito della strategia *Europa 2020*, si fondò sulle disposizioni della *Carta europea dei diritti fondamentali* e del Trattato di Lisbona. L'obiettivo generale della *Strategia* fu quello di *mettere le persone con disabilità in condizione di esercitare tutti i loro diritti e di beneficiare di una piena partecipazione alla società e all'economia europea, in particolare mediante il mercato unico* (punto n.2). La Commissione identificò otto ambiti d'azione principali: l'*accessibilità* (le persone disabili dovevano avere accesso ai beni, ai servizi, ai dispositivi di assistenza, ai trasporti, alle strutture, alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione); la *partecipazione* (le persone disabili dovevano poter esercitare pienamente i loro diritti fondamentali legati alla cittadinanza dell'Unione); l'*uguaglianza* (occorreva attuare una serie di politiche attive per promuovere l'uguaglianza a livello europeo e negli Stati membri); l'*occupazione* (l'azione europea doveva permettere un aumento del numero dei lavoratori disabili sul mercato del lavoro); l'*istruzione* e la *formazione* (gli studenti disabili dovevano disporre di un sistema d'istruzione accessibile e di programmi d'istruzione permanente); la *protezione sociale* (i sistemi di protezione sociale potevano compensare le disparità di reddito, i rischi di povertà ed esclusione sociale ai quali erano esposti i disabili); la *salute* (le persone disabili dovevano disporre di un accesso equo ai servizi e alle strutture sanitarie); le *azioni esterne* (l'Unione europea si impegnava a promuovere i diritti delle persone disabili a livello internazionale). In particolare, in riferimento ambito dell'istruzione e formazione, la *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020* precisò che: *Nella fascia di età compresa tra i 16 e i 19 anni il tasso di descolarizzazione è pari al 37% per le persone gravemente disabili e al 25% per le persone parzialmente disabili, rispetto al 17% per le persone che non soffrono di alcuna disabilità. I bambini con una grave disabilità incontrano difficoltà e talvolta subiscono una segregazione nell'accesso all'istruzione generale. I disabili, in particolare i bambini, devono essere integrati in modo appropriato nel sistema educativo generale e beneficiare di un sostegno individuale nell'interesse del bambino. Pur rispettando pienamente la responsabilità degli Stati membri per quanto concerne il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema educativo, la Commissione sosterrà l'obiettivo di un insegnamento e di una formazione di qualità che favoriscono l'inclusione nel quadro dell'iniziativa Youth on the move (gioventù in movimento). Essa*

---

<sup>56</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC2020:IT:NOT> [accesso in data 28 febbraio 2012].

*permetterà alle persone con disabilità di informarsi meglio sui livelli e le possibilità di formazione e migliorerà la loro mobilità favorendo la loro partecipazione al programma per l'apprendimento permanente*<sup>57</sup>.

Sul finire del 2011 merita di essere ricordata la *Risoluzione* del Parlamento europeo del 25 ottobre *sulla mobilità e l'integrazione delle persone con disabilità e la strategia europea in materia di disabilità 2010-2020*, la quale precisò una serie di significative puntualizzazioni riguardanti le persone disabili. Una di queste fu che obiettivo della strategia Europa 2020 di conseguire un tasso di occupazione pari al 75% per la popolazione di età compresa tra i 20 e i 64 anni non poteva essere in alcun modo raggiunto se non vi si includeva la popolazione con una qualche forma di disabilità. Un'ulteriore specificazione espressa dalla *Risoluzione* fu che la spesa finanziaria e gli investimenti economici a favore delle persone disabili costituivano un investimento a lungo termine per il benessere di tutti e per una società sostenibile. Inoltre, secondo il Parlamento europeo, era necessario prevedere misure personalizzate per le persone disabili che, in funzione dei diversi livelli e caratteristiche delle disabilità, necessitavano di un sostegno più incisivo, basato sui diritti umani e sulla dignità. Occorreva anche tenere conto delle esigenze delle persone disabili sulla base dei loro bisogni specifici, per poter trovare soluzioni adeguate durante tutte le fasi dell'istruzione, della formazione e della vita professionale. Un'altra precisazione del Parlamento riguardò la necessità di azioni più dettagliate osservando il principio di base riassumibile nella frase *Niente su di noi senza di noi*. Le persone disabili dovevano essere coinvolte in tutte le misure e le decisioni che le riguardavano. Infine venne sottolineata la necessità di un nuovo approccio efficiente nei confronti della disabilità, a partire dalla creazione di un comitato europeo per la disabilità con la diretta partecipazione delle organizzazioni che rappresentavano le persone con disabilità, e fu precisato che una società sostenibile doveva comportare miglioramenti in materia di progettazione degli spazi urbani e comuni e accessibilità dei beni e dei servizi disponibili, tra cui la parità di accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in modo da migliorare la qualità della vita delle persone disabili ed evitare l'esclusione sociale.

### *1.3. Dall'esclusione all'integrazione delle persone disabili*

Alla luce di quanto fin qui detto a proposito degli interventi dell'ONU, del Consiglio d'Europa e dell'Unione europea del XX e XXI secolo, con orgoglio oggi possiamo affermare di vivere in un contesto culturale nel quale le persone disabili sono riconosciute uguali a ogni uomo e a loro spettano gli stessi diritti di tutti. Devono essere rispettate e valorizzate per la loro dignità umana. Lo scenario che emerge sottolinea che le differenze personali non sono un problema. Anzi sono delle risorse che chiedono di essere valorizzate. Le persone disabili, come recita la *Dichiarazione di Madrid* del 2002, formano un gruppo eterogeneo e diversificato, e la disabilità è una galassia vastissima che include differenze e varietà immense. Le vite disabili sono tante quante le persone che le vivono. In

---

<sup>57</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0636:IT:NOT> [accesso in data 28 febbraio 2012].

questo senso la disabilità è l'esserci delle differenze nel quotidiano. La disabilità non è una malattia, è, utilizzando le parole dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF* dell'OMS (2001), la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali. E' il prodotto, nella prospettiva della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata dall'ONU nel 2006, dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianze con gli altri. Proprio l'integrazione di tutti, nella prospettiva del godimento dei diritti, comporta un sistema sociale capace di modellarsi su ogni cittadino ed un contesto scolastico con sistemi educativi flessibili, capaci di rispondere alle diverse, magari anche complesse, esigenze di ognuno. Del resto il compito di una società che vuole essere davvero civile è quello di rimuovere gli ostacoli che possono impedire la piena partecipazione di tutti.

Questo discorso oggi può apparire persino scontato. In realtà è il frutto di un crescente ed inarrestabile cambiamento culturale. E' il risultato di una continua evoluzione sociale nella quale sono stati vinti i pregiudizi nei confronti delle persone disabili e nella quale, in modo progressivo, sono stati fatti dei significativi passi per vincere l'esclusione delle persone disabili. A partire dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* dall'ONU (1948), per passare alla *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili* della Nazioni Unite (1975), fino ad arrivare alla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (2006), è avvenuta una svolta epocale che ha portato a superare sia il forte stigma di anormalità collegato alle persone disabili sia il potente pregiudizio che vedeva in loro delle persone diverse e quindi non uguali agli altri, convinzione errata che ha spinto a realizzare per loro degli interventi basati su modalità separate e distinte rispetto ai normali contesti di vita. Se oggi la disabilità può essere guardata in un modo diverso rispetto al passato è perché soprattutto a partire dalla metà del XX secolo, sia a livello internazionale che a livello europeo, si è sviluppata verso le persone disabili un'attenzione positiva, meglio un'attenzione civile e davvero umana, che ha chiamato in causa le istituzioni per offrire una risposta normativo-istituzionale ed educativa rispettosa della dignità personale, in vista del superamento della disabilità intesa come anomalia e come diversità rispetto alla norma.

Se si vuole afferrare questa svolta epocale basta mettere a confronto quanto viene detto a proposito della disabilità e delle persone disabili nei documenti degli organismi internazionali ed europei della seconda metà del XX secolo e del XXI secolo con ciò che è stato vissuto e manifestato nei periodi precedenti.

Il discorso può essere affrontato sia da un punto di vista terminologico (a) che da un punto di vista pedagogico-organizzativo (b).

a. In riferimento all'aspetto terminologico si può facilmente ricordare, limitandosi al contesto europeo, che nel 1600-1700 gli *idioti* ed i *pazzi* venivano scacciati dalle città e sovente erano internati nelle carceri. Col tempo la situazione poté cambiare grazie all'impegno di alcune grandi figure capaci scorgere proprio nell'umanità meno appariscente al mondo, in coloro che erano chiamati *folli*, *anormali*, *idioti*, *cretini*, *deficienti*, *ebeti*, *mentecatti*, *scemi*, il valore dell'educazione. Oggi questi termini utilizzati nel passato per riferirsi alle persone disabili sono inaccettabili, ma fino a non molto tempo fa erano comunemente

impiegati da tutti. Basti pensare che alla fine del Settecento Philippe Pinel liberò dalle catene i *folli* nell'internato di Bicêtre (1793), Samuel Tuke istituì in Inghilterra la prima casa di cura in campagna (1795) e, dopo il ritrovamento nei boschi dell'Aveyron in Francia di un ragazzo (1799), Jean-Marc Gaspard Itard iniziò forse il primo intervento educativo individualizzato con il cosiddetto *piccolo selvaggio*. Nel 1818 Jean Etienne Esquirol coniò il termine *idiotia* per definire un determinato gruppo di individui con caratteristiche proprie, che si distinguevano a causa di un deficit intellettuale non recuperabile. Johann Jacob Guggenbühl fondò in Svizzera un istituto per l'educazione e la riabilitazione dei *cretini* (1836). In Inghilterra M. Hhite nel 1846 aprì gli asili-scuola per gli *idioti*. Édouard Séguin scrisse nel 1846 il trattato sull'educazione degli *idioti* e nel 1848 J.E. Belhomme pubblicò l'*Essai sur l'idiotie*. In seguito Séguin, abbandonata la Francia per ragioni politiche, giunto negli Stati Uniti venne nominato soprintendente di un nuovo istituto per *idioti* nello Stato della Pennsylvania. Nel 1888 il pedagogista italiano Antonio Gonnelli-Cioni volle mettere in pratica l'idea di realizzare un istituto per *idioti*, ossia per i *cosiddetti ebeti, scemi e mentecatti che più o meno infermi nelle facoltà intellettive sono di grave peso alle famiglie che disgraziatamente li hanno veduti nascere nel loro seno*<sup>58</sup>, progetto che venne illustrato nell'opera *Per la fondazione del Primo Istituto d'Idioti in Italia*<sup>59</sup> e che venne realizzato nel gennaio 1889 a Chiavari. L'aggettivo *idioti* venne poi sostituito dal Gonnelli-Cioni con quello di *frenastenici* ossia individui deboli di mente<sup>60</sup>. Nel 1898 Sante de Sanctis fondò a Roma il primo asilo italiano per *anormali* psichici e nel 1899 venne fondata a Roma la *Lega Nazionale per la Protezione dei Fanciulli Deficienti*, presieduta da Clodomiro Bonfigli (Maria Montessori e Giuseppe Ferruccio Montesano ne erano i consiglieri). A Londra le scuole speciali per i *deficienti* raggiunsero nel primo Novecento il numero di 90. Nel 1900 Giuseppe Montesano fondò a Roma la prima *Scuola Magistrale Ortofrenica*, prima del genere in Italia ed in Europa, e nel 1907/08 la *Lega Nazionale per la Protezione dei Fanciulli Deficienti* istituì la *prima classe per tardivi* presso la scuola "Principessa Jolanda"<sup>61</sup>.

b. In riferimento all'aspetto pedagogico-organizzativo si può osservare che, parallelamente all'utilizzo di termini stigmatizzanti per riferirsi alle persone disabili, era anche abitudine, dati i condizionamenti culturali dell'epoca, pensare ad un intervento per le persone disabili in forma distinta rispetto al normale percorso formativo. Non a caso a cavallo fra l'Ottocento ed il Novecento un po' ovunque nel continente europeo si diffusero forme separate di istruzione. L'allontanamento dei bambini *anormali* o *deficienti* dalle scuole comuni assumeva una duplice funzione: da un lato facilitava un trattamento educativo attento alle specificità personali, rispetto al quale la scuola comune non era affatto preparata, dall'altro lato permetteva ai bambini *normali* di proseguire il proprio percorso formativo senza interferenze o interruzioni. Le persone disabili erano *anormali* e necessitavano di attenzioni diverse, in contesti che dovevano essere separati da quelli ordinari destinati a tutte le altre persone, i cosiddetti *normali*.

<sup>58</sup> G. Pesci, *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*, Edizioni Scientifiche Ma.Gi, Roma 1999, p. 24.

<sup>59</sup> A. Gonnelli-Cioni, *Per la fondazione del Primo Istituto d'Idioti in Italia*, Tipografia Esposito, Chiavari 1888.

<sup>60</sup> A. Gonnelli-Cioni, *Primo istituto italiano dei frenastenici*, Tipografia Esposito, Chiavari 1891, pp. 7 e ss.

<sup>61</sup> L. d'Alonzo, *Pedagogia Speciale per preparare alla vita*, La scuola, Brescia 2006, pp. 17-19; G. Pesci, S. Pesci, *Le radici della pedagogia speciale*, Armando Editore, Roma 2005, pp. 45-61.

Per cogliere meglio le caratteristiche di questa impostazione separatista si può ripercorrere l'analisi della situazione europea offerta da Giovanni Calò, un illustre professore italiano, filosofo e pedagogista, che sin dagli inizi del Novecento orientò parte dei suoi studi alla disabilità. Calò, in un suo celebre libro dal titolo *Pedagogia degli anormali*<sup>62</sup>, ricostruì nel dettaglio la fondazione delle prime classi e scuole speciali nei singoli paesi dalla fine dell'Ottocento al 1946, anno in cui scrisse la sua opera, non molto lontano dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* dell'ONU (1948). Calò sottolineò che dopo lo scoppio della prima guerra mondiale si avvertì in modo particolare l'urgenza dell'istituzione di classi e scuole speciali, o ausiliarie, affiancate cioè alle scuole comuni, rivolte soprattutto a coloro che presentavano deficit non così gravi da impedire un percorso formativo parallelo e simile a quello tradizionale<sup>63</sup>. Il professore precisò anche che *i paesi dove da prima questo nuovo tipo di istituzione, molto importante perché si rivolge alle forme di deficienti meno gravi, che sono più educabili ed anche molto più frequenti, andò rapidamente diffondendosi, furono quelli dell'Europa settentrionale*<sup>64</sup>. La prima esperienza di questo tipo fu del 1867, a Dresda, per opera dello studioso Stötzner. Qui, secondo Calò, *c'era un vero e proprio programma delle classi differenziali o Hilfsklassen (classi di aiuto o ausiliarie)*<sup>65</sup>. Poi le classi differenziali si diffusero nelle principali città della Germania e quindi nel resto d'Europa, come in Austria dove la prima classe ausiliaria venne fondata nel 1885 a Vienna. *Da allora tanto gl'Istituti quanto le classi e le scuole sussidiarie si sono molto sviluppate. [...] Con la legge del 1907 si è provveduto in misura abbastanza larga all'educazione dei deficienti, ma ancora non si è arrivati alla sanzione dell'obbligo*<sup>66</sup>. Per quanto riguarda l'Olanda, Calò riferì che solo poco prima della pubblicazione del suo libro si erano diffuse le scuole speciali che erano sovvenzionate dal Governo ed *in esse è frequente la coeducazione dei sessi*<sup>67</sup>. In Belgio, dopo la fondazione nel 1901 da parte di Ovide Decroly di un Istituto per fanciulli irregolari (la famosa *Ecole pour enfants irreguliers*), le istituzioni speciali ebbero la caratteristica basilare *di mandare i fanciulli tardivi, ma capaci di apprendere, ad imparare un mestiere fuori dall'istituto, presso officine o industrie domestiche, o aziende agricole [...]. Quest'uso è di grande vantaggio, perché abitua i vicini a considerare con benevolenza i deficienti, dà a questi l'abitudine del lavoro sotto una direzione affettuosa e la maniera di essere in contatto con l'ambiente sociale*<sup>68</sup>. La situazione della Svizzera fu definita da Calò, dopo le prime esperienze di Guggenbühl, come *veramente notevole*<sup>69</sup>. *Le classi aggiuntive vennero prima istituite nel Cantone dei Grigioni, e aggiunse Calò, nel 1912 il codice Svizzero unificava la legge sulla protezione dell'infanzia e sanciva l'obbligo della istruzione dei deficienti e anormali stabilendo i mezzi finanziari relativi, con l'obbligo dei contributi da parte dello stato e dei comuni*<sup>70</sup>. Anche nei paesi scandinavi, Calò documentò un importante progresso nell'evoluzione della situazione. *E' notevole - scrisse Calò - il fatto che fin dal 1891, quindi prima della Svizzera, la Danimarca ha sancito l'obbligo dell'educazione per i fanciulli deficienti e anormali, come era stato sancito per i sordomuti e i ciechi fino dal 1881. Secondo questa legge ogni fanciullo deve essere*

<sup>62</sup> G. Calò, *Pedagogia degli anormali. Lezioni di Scuola Magistrale Ortofrenica*, Universitaria Editrice, Firenze 1946.

<sup>63</sup> *Ivi*, pp. 64-65.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>67</sup> *Ibidem*.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 68.

<sup>69</sup> *Ivi*, pp. 68-69.

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 69.

sottoposto ad un esame psicologico e medico, e su di essi il Direttore deve riferire al Ministero delle Arti e dei Culti, il quale decide quali fanciulli vanno internati negli istituti, quali possono seguire le classi ed i Corsi speciali<sup>71</sup>. Lo stesso progresso si notò, secondo Calò, nella Svezia ed in Norvegia: *In tutti e due i paesi sono numerosissime le classi speciali che ispettori governativi sorvegliano. In esse ogni maestro non ha più di 10 alunni*<sup>72</sup>. Per quanto riguarda l'Inghilterra Calò scrisse che nel 1913 essa ha provveduto in modo molto più organico alla educazione dei deficienti. *Questa legge sui minorati psichici distingue i deficienti in: idioti, imbecilli, deficienti di mente e imbecilli morali; quindi determina il diverso trattamento. Le autorità scolastiche sono obbligate a rendersi conto degli individui dai 7 ai 16 anni che si trovino in una di queste condizioni e debbono provvedere alla loro educazione affidandoli a scuole o istituti idonei*<sup>73</sup>.

Mettendo a confronto la situazione europea delineata da Giovanni Calò con il quadro normativo-istituzionale concernente la disabilità e le persone disabili espresso dagli organismi internazionali (ONU) ed europei (Consiglio d'Europa ed Unione europea) a partire dalla seconda metà del XX, è facile notare come sia avvenuto sul piano teorico il passaggio da un paradigma di separazione, connesso ad una visione della disabilità come anormalità e anomalia, ad un modello di integrazione, connesso ad una visione interattiva tra persone disabili e contesto di vita. Il modello separatista, dopo aver segnato la storia della disabilità, è stato soppiantato dal diritto di vivere la scuola di tutti, realizzando in questo senso una vera e propria rivoluzione copernicana. Un fecondo cammino di civiltà ha portato a riconoscere l'importanza di evitare l'errore di prendere in esame l'anormalità senza considerare prima la persona con le proprie caratteristiche e le proprie peculiarità. Un costante percorso ha spinto a cambiare la visione della disabilità non più intesa come "devianza" ma come una condizione dell'esistenza umana che richiede attenzioni specifiche e adeguate, non certo emarginanti. Questo continuo viaggio di civiltà, mosso anche dalle riflessioni di illustri studiosi come il Vygotskij, ha scardinato la visione monolitica dell'assistenza ai disabili in istituzioni chiuse a loro deputate a vantaggio di significative esperienze esistenziali in contesti di vita "normali"<sup>74</sup>. L'educazione della persona disabile deve essere organizzata come l'educazione di tutti, secondo un modello socialmente integrato. *L'«istruzione speciale», diceva Vygotskij, deve perdere il suo carattere «speciale», solo allora diventerà parte del lavoro educativo comune*<sup>75</sup>. Principio, questo, che è stato progressivamente assunto con coerenza negli impegni istituzionali nazionali, europei ed internazionali. Certamente questo discorso non ha avuto nella sua realizzazione storica le stesse caratteristiche in tutti gli Stati europei e del mondo, anzi è stato concretizzato in modo disuguale, però le parole espresse dall'ONU e dalle diverse prese di posizione europee a

---

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 69-70.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>74</sup> L. S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni Editore, Roma 1986. Il "difetto", secondo Vygotskij, nel caso delle persone sorde, non è la sordità, ma la scuola speciale che separa sistematicamente il sordo dall'ambiente normale, isolandolo e collocandolo in un microcosmo angusto e ristretto, dove tutto è adattato al suo deficit. Questo ambiente artificiale si differenzia di molto dal mondo normale nel quale il bambino sordo dovrà vivere. Nella scuola speciale molto presto si crea un'atmosfera stantia perché tutto alimenta il deficit e fissa il sordo alla sua sordità (cfr. G. Pesci, S. Pesci, *Le radici della pedagogia speciale... cit.*, p. 41).

<sup>75</sup> L. S. Vygotskij, *Fondamenti... cit.*, p.82.

proposito dell'integrazione e dell'integrazione scolastica nello specifico sono state e sono tuttora un inequivocabile punto di riferimento.

In aggiunta a tutto quanto fin qui detto, merita di essere rilevato che a partire dall'ultima parte del XX secolo non solo sono venute progressivamente meno l'esclusione e la stigmatizzazione delle persone disabili, ma la stessa disabilità è stata fatto oggetto di letture e spiegazioni diverse: si è evoluto anche il concetto stesso di disabilità. In effetti sono emersi, in un significativo percorso evolutivo, alcuni importanti modelli teorici che hanno offerto una sua lettura da angolature diverse.

Una prima chiave di lettura della disabilità è stata di tipo medico (o bio-medico). In questo approccio essa è stata intesa come conseguenza di una malattia, di una lesione o di altre condizioni di salute. Era quindi un problema dell'individuo che richiedeva cure mediche in forma di trattamento o riabilitazione. Rientra in questo paradigma il modello bio-medico ICIDH dell'OMS (1980), la cui struttura concettuale si è basata sulla relazione causale fra menomazione, disabilità e handicap.

Un'altra chiave di lettura è stata di tipo sociale ed in essa la disabilità non è stata vista come problema dell'individuo ma della società, alla quale veniva ricondotta la responsabilità della sua origine. La disabilità è stata letta come una forma di oppressione sociale ed era qualcosa di imposto dall'alto che escludeva dalla partecipazione. Rientra in questo modello il filone teorico dei *disability studies*, sviluppatosi in ambito prevalentemente angloamericano e nord europeo.

Un'ulteriore chiave lettura della disabilità è riconducibile al modello bio-psico-sociale dell'OMS (ICF, 2001). Questo modello ha sottolineato che la disabilità è dipendente dalle limitazioni funzionali di una persona ed è collegata alle condizioni ambientali e sociali in cui si svolgono le sue attività. La disabilità è la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo ed i fattori personali e ambientali del contesto di vita.

La *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (2006) delle Nazioni Unite ha introdotto un quadro di riferimento basato sui diritti umani e sulla loro fattiva fruizione; è stato quindi elaborato un ulteriore modello di disabilità intesa come *il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri* (Preambolo, punto e).

Un'ultima significativa chiave di lettura della disabilità è desumibile dall'approccio delle capacità (*capability approach*) sviluppato da Amartya Sen. Sono le capacità (*capabilities*), le opportunità e le libertà individuali, che permettono ad una persona, attraverso la scelta e l'azione, di "funzionare", ossia di essere chi vuole essere e di condurre una vita a cui attribuisce valore. La disabilità, in questa cornice teorica, rappresenta una delle infinite forme di differenziazione che contraddistinguono le persone umane ed è vista come deprivazione di *capabilities* (disabilità potenziale) e restrizione del funzionamento (disabilità attuale).

L'analisi di questi modelli fa cogliere l'evoluzione che il concetto di disabilità ha avuto nel tempo e può far comprendere quanto esso sia articolato. Le parti che seguono sono proprio dedicate alla presentazione di questi diversi approcci e di questi differenti punti di vista.



## 2. IL MODELLO BIO-MEDICO DELL'OMS E LA SUA EVOLUZIONE

L'Organizzazione Mondiale della Sanità e l'American Psychiatric Association sono gli organismi internazionali a cui si fa riferimento per la precisazione delle categorie diagnostiche da utilizzare in campo socio-sanitario-scolastico.

A cura dell'OMS le condizioni di salute sono state esplicitate nella *Classificazione Internazionale delle Malattie (International Classification of Diseases - ICD)* che, a partire dal 1970, è stata periodicamente rivista ed aggiornata per classificare le malattie ed i problemi correlati alla salute. Dal 1994 è in uso negli Stati membri l'ICD-10, la decima revisione, classificazione che storicamente si è concentrata sull'aspetto eziologico della patologia, fornendo la diagnosi e la descrizione del processo della malattia<sup>76</sup>. Per quanto riguarda le malattie mentali l'altro basilare sistema classificatore, dopo l'ICD-10, è il *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM IV TR)* che è, per opera dell'American Psychiatric Association, una delle modalità più utilizzate dagli operatori sanitari a livello internazionale al fine di delineare la diagnosi nell'ambito dei deficit mentali. L'ICD-10 comprende la codifica di sindromi e disturbi, e per ciascun disturbo riporta una delineazione delle principali caratteristiche cliniche, nonché alcuni aspetti associati; sono fornite anche indicazioni diagnostiche per formulare una diagnosi attendibile. Il DSM IV suddivide i disturbi in classi distinte utilizzando set di criteri di tipo descrittivo ed i soggetti sono classificati in base al grado di somiglianza con il prototipo della categoria<sup>77</sup>.

L'ICD-10 concettualmente si è basata sulla sequenza *Eziologia → Patologia → Manifestazione Clinica* e l'attenzione è stata posta, come si può evincere dalla stessa formulazione della classificazione, sulla parola *diseases*, ossia sulle malattie. Lo strumento dell'OMS, in effetti, è teso ad identificare le cause delle patologie fornendo di esse una descrizione delle caratteristiche cliniche.

Al fine di superare questa relazione causale focalizzata sull'aspetto eziologico della patologia, nel 1980 l'OMS ha pubblicato l'ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*) una nuova classificazione più attenta alle componenti ambientali della persona. Con l'ICIDH venne infatti precisata l'importante distinzione terminologica tra *menomazione*, *disabilità* ed *handicap*. La *menomazione (impairment)* è stata definita come *perdita o anomalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica*; la *disabilità (disability)* come *qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano*; l'*handicap* come *la condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo individuo limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali*<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> L'Ufficio di Statistica del Ministero della Sanità, congiuntamente all'Istituto Nazionale di Statistica, ha curato la traduzione in lingua italiana reperibile in <http://www.salute.gov.it/servizio/sezSis.jsp?label=ssn&id=15> [accesso in data 24 aprile 2012].

<sup>77</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma 2004, pp. 48-50.

<sup>78</sup> *Impairment: Any loss or abnormality of psychological, physiological, or anatomical structure or function. Disability: Any restriction or lack (resulting from an impairment) of ability to perform an activity in the manner or within the range considered normal for a human being. Handicap: A disadvantage for a given individual, resulting from an impairment or disability, that, limits or prevents the fulfillment of a role that is normal, depending on age, sex, social and cultural factors, for that individual, in* <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswpa01.htm> [accesso in data 26 aprile 2012].

La *menomazione*, dunque, in quanto danno biologico che una persona riportava in seguito di un incidente o di una malattia, riguardava un organo o un apparato funzionale; la *disabilità*, in quanto incapacità di svolgere le normali attività della vita quotidiana a seguito della menomazione, si manifestava a livello della persona e l'*handicap*, in quanto svantaggio sociale che derivava dall'aver una disabilità, si esprimeva a seguito dell'interazione con l'ambiente. Detto in altri termini: la *menomazione* riguardava le parti del corpo che non lavoravano "normalmente", la *disabilità* era incentrata sulle attività che una persona non poteva svolgere, soprattutto le abilità di base della vita di tutti i giorni, mentre l'*handicap* si riferiva alle conseguenze sociali di menomazione o disabilità indifferentemente<sup>79</sup>.

A seguito di una malattia oppure a causa di un incidente una persona poteva subire una *menomazione* (perdita o anomalia strutturale o funzionale, fisica o psichica), la quale poteva portare alla *disabilità* (limitazione nello svolgimento di attività considerate "normali" per un individuo della stessa età) e la disabilità poteva determinare l'*handicap*, ossia lo svantaggio sociale che limitava o impediva il raggiungimento di una condizione "normale". Ad esempio un non vedente era un soggetto che soffriva di una menomazione oculare che causava disabilità nella locomozione e che poteva comportare handicap nella mobilità e nell'occupazione, oppure un paraplegico aveva un handicap se voleva giocare a calcio, ma non ne aveva quando utilizzava un computer<sup>80</sup>. La successione degli episodi era lineare, schematica e di facile comprensione. Faceva così la sua comparsa la concettualizzazione basata sulla sequenza Menomazione → Disabilità → Handicap, nella quale la *disabilità* era l'oggettivazione in una persona della menomazione e l'*handicap*, che rappresentava la socializzazione di una menomazione o di una disabilità, era la condizione di svantaggio che derivava dalla diminuzione o dalla perdita delle capacità di una persona di conformarsi alle aspettative o alle norme proprie del contesto di vita. L'*handicap*, dunque, manifestava le conseguenze derivanti dalla presenza della menomazione e della disabilità<sup>81</sup>.

L'ICIDH ha previsto per le menomazioni e le disabilità nove macro-categorie mentre per gli handicap le macro-categorie erano sette<sup>82</sup>:

#### *Categorie delle menomazioni*

1. Menomazioni della capacità intellettuale
2. Altre menomazioni psicologiche

---

<sup>79</sup> A. D. Marra, *Diritto e Disability Studies*, Falzea Editore, Reggio Calabria 2009, p. 34.

<sup>80</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica... cit.*, p. 47.

<sup>81</sup> Il modello interpretativo bio-strutturale dell'ICIDH, basato sulla sequenza Menomazione → Disabilità → Handicap, ha avuto una grande influenza in tutto il mondo. In particolare con l'introduzione del concetto di *handicap* è stata messa in risalto la rilevanza sociale della disabilità, intesa come limitazione delle attività di una persona a causa di una menomazione. Il concetto di handicap e di riduzione dello svantaggio sociale dovuto alla condizione di disabilità è entrato a far parte delle Leggi e delle normative di molte nazioni. Per quanto riguarda l'Italia basti ricordare che esso è alla base e costituisce il fondamento della Legge-quadro (Legge n. 104 del 5 febbraio 1992) intitolata appunto *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.), la quale è di fatto ancora oggi uno dei cardini del sistema italiano di tutela dei diritti delle persone disabili. Gli effetti dell'ICIDH nelle legislazione italiana sono chiaramente ravvisabili nell'art. 3, comma 1 che così recita: *E' persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.*

<sup>82</sup> <http://www.disabilitaincifre.it/documenti/concettodisabilita.asp> [accesso in data 27 aprile 2012]; R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità?*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 46.

3. Menomazioni del linguaggio
4. Menomazioni auricolari
5. Menomazioni oculari
6. Menomazioni viscerali
7. Menomazioni scheletriche
8. Menomazioni deturpanti
9. Menomazioni generalizzate, sensoriali e di altro tipo

*Categorie delle disabilità*

1. Disabilità nel comportamento
2. Disabilità nella comunicazione
3. Disabilità nella cura della propria persona
4. Disabilità locomotorie
5. Disabilità dovute all'assetto corporeo
6. Disabilità nella destrezza
7. Disabilità circostanziali
8. Disabilità in particolari attitudini
9. Altre limitazioni nell'attività

*Classificazione degli handicaps*

1. Handicap nell'orientamento
2. Handicap nell'indipendenza fisica
3. Handicap nella mobilità
4. Handicaps occupazionali
5. Handicap nell'integrazione sociale
6. Handicap nell'autosufficienza economica
7. Altri handicaps

L'ICIDH, che è stata una classificazione sia delle menomazioni sia delle disabilità e degli handicaps, a colpo d'occhio si è differenziata dall'ICD per due fondamentali aspetti: da una parte perché, oltre alla diagnosi, ha fornito informazioni sulla funzionalità espressa dalla persona dal punto di vista corporeo, personale e sociale, dall'altra perché ha costituito un'evoluzione nell'approccio alla disabilità, non più esclusivamente centrato sulla malattia. Per la prima volta in un documento ufficiale si è spostato il *focus* dalla classificazione di un danno oggettivo (la malattia) alle conseguenze bio-psicosociali di tale danno. Mentre infatti il concetto di menomazione rifletteva la perdita o la disfunzionalità a carico di un organo del corpo umano, i concetti di disabilità e di handicap implicavano la considerazione delle ricadute che tale danno comporta a livello soggettivo e a livello intersoggettivo.

Il contributo più importante offerto dall'ICIDH, dunque, è stato probabilmente quello di aver allargato il punto di osservazione e di averlo spostato dal "portatore del sintomo" al mondo entro il quale egli si muoveva. Ossia di offrire una classificazione che abbandonava l'assolutezza del danno per valutarlo in un'ottica contestuale, aprendo ad una prospettiva bio-psico-sociale. Prospettiva che troverà successivamente la sua più completa elaborazione nel 2001 con l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF).

Con l'ICIDH sono state evidenziate per la prima volta le conseguenze sociali legate ad una malattia, ad un trauma o a una menomazione. L'ICIDH ha riconosciuto che l'*handicap* era un fenomeno sociale e culturale, strettamente causato da fattori ambientali. Discorso che può apparire subito chiaro osservando i termini in questione. L'ICIDH non si è focalizzata tanto sul concetto di malattia (*disease*), come ha fatto l'ICD, ma su quelli di *menomazione (impairment)*, *disabilità (disability)* ed *handicap*. Con l'ICIDH si è capito che non era tanto importante partire dalla causa della patologia, che poi comportava una manifestazione clinica, quanto analizzare l'influenza che il contesto esercitava sullo stato di salute (benessere fisico, mentale, relazionale e sociale). Se nell'ICD la relazione prevalente era Eziologia → Patologia → Manifestazione Clinica con l'ICIDH è stata introdotta la conseguenza di uno stato patologico o cronico<sup>83</sup>.

Nonostante questi indubbi meriti, però, l'ICIDH non è riuscita ad abbandonare definitivamente quella che potrebbe essere definita l' "epistemologia del danno". Suo cuore è ancora la classificazione in termini di gravità delle disfunzioni a carico degli individui coinvolti. Inoltre essa ha una forte impostazione lineare fra i concetti di *menomazione*, *disabilità* e *handicap*, posti in un rapporto consequenziale: la *menomazione* determina la *disabilità* e la *disabilità* causa l'*handicap*. Utilizzando le stesse parole dell'ICIDH si potrebbe dire che la *disabilità* è *conseguente ad una menomazione* e l'*handicap* è *conseguente a una menomazione o a una disabilità*. Ma questa sequenza nella realtà non è sempre così lineare, assoluta e rigida. Non è sempre così lineare in quanto l'*handicap* può scaturire da una menomazione senza la mediazione di uno stato di *disabilità*; per esempio una menomazione può ostacolare l'instaurazione di rapporti sociali, determinando l'*handicap*, ma non la *disabilità*. E non è sempre così assoluta e rigida in quanto sono plausibili interruzioni della catena: una persona può essere menomata senza essere *disabile* e *disabile* senza essere *handicappata*. L'ICIDH ha avuto l'indubbio merito di operare una grande pulizia terminologica e concettuale, peccando però di un eccessivo schematismo<sup>84</sup>.

Lo schema Malattia/Disturbo (ICD -10) → Menomazione → Disabilità → Handicap è utile a distinguere tra *menomazione*, *disabilità* e *handicap* come concetti separati, tuttavia non fornisce informazioni adeguate sul rapporto tra questi concetti. In più questa rappresentazione non tiene conto del movimento di ritorno da *handicap* e *disabilità* verso la *menomazione* ed è quindi vista come flusso unidirezionale da *menomazione* a *disabilità* a *handicap*. Inoltre non dà tanto peso al ruolo dell'ambiente sociale e fisico nel processo di "disabilitazione"<sup>85</sup>.

Presentando il processo di *disabilità* come una progressione lineare in conseguenza di una malattia, il modello ICIDH ha avuto l'effetto di far considerare le condizioni di *disabilità* come entità statiche, per cui non è stato in grado di riconoscere che la *disabilità* è più spesso un processo dinamico che può fluttuare in ampiezza e severità nel corso della

---

<sup>83</sup> R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità?... cit.*, p. 45.

<sup>84</sup> <http://www.disabilitaincifre.it/documenti/concettodisabilita.asp> [accesso in data 27 aprile 2012]; S. Angeloni, *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*, Franco Angeli, Milano 2010, p.36.

<sup>85</sup> M. Pavone, *Prospettive internazionali dell'integrazione*, in D. Ianes, M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1999, p. 44.

vita. Il processo di disabilità in realtà è molto più complesso: è tutto tranne che statico e unidirezionale<sup>86</sup>.

Alla luce di tutto ciò ben si capisce perché l'unidirezionalità delle relazioni di causa ed effetto che collegano *malattia*, *menomazione*, *disabilità* e *handicap* sia stata oggetto di forti critiche; essa infatti faceva pensare la malattia come l'elemento centrale per la comprensione dello stato di salute, quando in realtà le conseguenze e gli effetti delle malattie possono essere molto diversi a parità di diagnosi.

Inoltre si possono aggiungere altre osservazioni critiche.

La prima è che l'ICIDH, proprio puntando l'attenzione sulla malattia, comportava il pericolo di fare coincidere il soggetto con la malattia, con il conseguente rischio di identificare quella persona come globalmente malata.

La seconda è che la classificazione dell'OMS si è fondata su definizioni mediche e su assunti bio-fisici di "normalità", quando, al contrario, la "normalità", essendo un concetto sottoposto all'influenza di una varietà di fattori storici, culturali e contingenti, è in realtà di difficile definizione<sup>87</sup>.

La terza è che, secondo l'ICIDH, l'*handicap* è stato considerato come uno svantaggio non collegato al modo con cui il contesto si organizzava e si strutturava. La linearità della relazione infatti escludeva l'analisi dell'ambiente. Se, ad esempio, un danno causava delle difficoltà nelle abilità motorie che, a loro volta, producevano uno svantaggio nell'utilizzo dei mezzi pubblici, la linearità della classificazione non faceva focalizzare l'attenzione su tutte quelle strutture, come la presenza di scale, che potevano impedire un normale spostamento<sup>88</sup>.

La quarta è che le *menomazioni* nell'ICIDH sono state presentate come la causa prima del problema della disabilità, con la logica conseguenza che queste dovessero essere sradicate, minimizzate o curate; ma quando le cure non erano efficaci, il che poteva anche accadere, le persone con menomazioni e considerate disabili erano viste come non del tutto complete, non "normali", incapaci di partecipare alla vita di tutti i giorni nella società. Queste persone, perciò, avevano bisogno di assistenza, con il risultato di rafforzare e di far diventare reali la loro inadeguatezza e la loro dipendenza<sup>89</sup>.

Da non sottovalutare, infine, il fatto che il concetto di *handicap* col tempo ha assunto nel linguaggio comune connotazioni negative ed è finito per indicare più una condizione della persona (*handicappato*) che una condizione di svantaggio sociale.

L'OMS, di fronte ai limiti della causalità lineare dell'ICIDH, all'assenza in questa classificazione della dimensione ambientale e ad una modalità di descrizione delle situazioni in termini negativi, decise di elaborare un'ulteriore classificazione con la quale cercare di proporre una dinamica più complessa e correggere l'impostazione precedente. Si era capito che la disabilità era parte del più esteso, complesso ed universale concetto di salute; ognuno viveva una condizione di salute in un certo contesto ambientale. Quindi, anziché limitare l'analisi alle menomazioni, era necessario interessarsi della vita delle persone ed indagare,

---

<sup>86</sup> E. Ghedin, *Ben-essere disabili*, Liguori Editore, Napoli 2009, pp. 58-59.

<sup>87</sup> A. D. Marra, *Diritto e Disability Studies... cit.*, p. 34.

<sup>88</sup> R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità?... cit.*, p. 46.

<sup>89</sup> A. D. Marra, *Diritto e Disability Studies... cit.*, pp. 34-35.

oltre che il funzionamento corporeo, anche il contesto di vita, per comprendere le reali barriere che si potevano incontrare nel corso dell'esistenza. Venne così posta l'attenzione sul funzionamento umano e sulle dinamiche della partecipazione attiva in una logica contestuale, con un approccio "multidimensionale" e "multi prospettico"<sup>90</sup>. L'OMS capì che occorreva uno strumento non per descrivere "ciò che non andava", o "ciò che si era perso", o che una persona "non poteva fare", ma per delineare il funzionamento della persona in un preciso contesto, mettendo al centro dell'attenzione la condizione di salute, intesa come benessere bio-psico-sociale e non semplicemente assenza di malattia.

La revisione dell'ICIDH portò, a partire dagli anni Novanta del XX secolo, a diverse bozze seguite da verifiche sul campo<sup>91</sup>. Furono coinvolti diversi centri di ricerca internazionali e furono rese protagoniste diverse organizzazioni governative e non governative, comprese le associazioni delle persone disabili. Alla bozza *Alfa* seguì, nella seconda metà del 1996, la prima fase di verifiche ("*Alpha test*"). Nel 1997 venne elaborata la versione *Beta-1* dopo la quale furono attuate diverse prove sul campo. Nel 1999, sulla base dei dati raccolti nella fase "test beta-1", si realizzò la bozza *Beta-2* che, dopo i necessari accertamenti sperimentali, venne stesa in modo definitivo prendendo il nome di *ICIDH-2: International Classification of Functioning and Disability*<sup>92</sup>. Nel 2001 fu approvata dall'OMS con il titolo di *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

Il lavoro internazionale sull'ICF dal 2001 continuò con molto dinamismo. L'esigenza di rendere il più possibile esteso, sviluppato ed approfondito l'uso dell'ICF fece sì che a partire dal 2002 fosse avviato dall'OMS un lavoro di ampliamento finalizzato a descrivere il funzionamento e la salute del bambino e dell'adolescente. Nel 2007 venne così presentata e divulgata la versione dell'ICF per l'età evolutiva, in sigla ICF-CY (*International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth*).

### 3. IL MODELLO SOCIALE E LA PROSPETTIVA INCLUSIVA DEI *DISABILITY STUDIES*

Intendere la disabilità come il prodotto di complesse strutture e processi sociali e non come il risultato della differenza singolare e biologica, trasferendo l'attenzione dal piano individuale a quello sociale, è la prospettiva tipica del "modello sociale" della disabilità. Con l'interpretazione sociale della disabilità, in forma nettamente distinta dal modello bio-medico, il *focus* dell'attenzione è spostato dall'individuo alla società e di conseguenza la disabilità è intesa come un problema sociale: non è una caratteristica del soggetto e diviene un attributo del contesto. Le limitazioni fisiche, infatti, diventano

---

<sup>90</sup> M. Pavone, *Prospettive internazionali dell'integrazione... cit.*, p. 46.

<sup>91</sup> Una significativa sintesi del processo di revisione dell'ICIDH è contenuto in Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it), Erickson, Trento 2007, pp. 239-241.

<sup>92</sup> World Health Organization, *ICIDH-2: International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 draft, Full Version*, Geneva, World Health Organization 1999.

disabilità perché la società non è attrezzata per accogliere le differenze nei funzionamenti umani. Pertanto la società deve essere ridisegnata affinché prenda in considerazione le persone disabili e non le escluda. Inserire il tema della disabilità in tutte le politiche è il modo per includere le persone disabili.

I motivi di questa prospettiva trovano spiegazione nel fatto che la visione tradizionale della medicina si è mossa dall'assunto che per la persona con menomazione era difficile svolgere varie attività "normali" e, di conseguenza, era difficile per lei adempiere ai "normali" ruoli sociali. Il tipo di svantaggio sociale associato con la disabilità era inteso come un problema individuale causato dalla menomazione. Dato questo presupposto, la risposta sociale più appropriata è stata quella di correggere la menomazione, ovvero aiutare la persona a elaborare la menomazione accettando un ruolo sociale differente "con meno valore". L'interpretazione sociale della disabilità è intervenuta per ribaltare completamente questa visione e per mettere in dubbio l'assunto di una relazione causale tra l'aver una menomazione e l'essere disabile. L'esperienza della disabilità poteva variare da persona a persona, da momento storico a momento storico, da cultura a cultura, e persone con caratteristiche biologiche simili potevano diventare più o meno disabili in riferimento alle circostanze sociali. Ciò implicava che lo svantaggio associato con la disabilità poteva essere un fenomeno sociale anziché individuale, ossia una realtà prodotta da particolari processi sociali. La consapevolezza di tutto questo ha prospettato un'idea nuova: che non erano la menomazione fisica o sensoriale, di per sé, a causare la disabilità, ma che a determinare la condizione di disabile era il modo in cui la società falliva nell'integrare aspetti naturali delle differenze tra le persone. La disabilità, dunque, come fenomeno sociale più che condizione biologica e fenomeno medico-individuale<sup>93</sup>.

La disabilità da una "prospettiva sociale" ha trovato, nel contesto inglese, uno dei suoi esponenti di spicco in M. Oliver e la matrice teorica da cui si sono sviluppate le analisi critiche più importanti è stata quella del materialismo storico, che ha spinto a vedere, in linea con la prospettiva neomarxista, la discriminazione delle persone disabili come frutto dell'organizzazione sociale<sup>94</sup>. In particolare M. Oliver, insieme a V. Finkelstein e C. Barnes, hanno fatto ampio riferimento al lavoro di A. Gramsci, autore divenuto centrale nel dibattito marxista inglese dopo la pubblicazione in Inghilterra dei *Quaderni dal carcere*<sup>95</sup> nei primi anni settanta<sup>96</sup>.

Nel volume *Le politiche della disabilitazione*<sup>97</sup> M. Oliver ha sistematizzato il lavoro teorico della scuola materialista inglese ed ha sviluppato un'analisi della disabilità in termini sociologici, evidenziando la presenza di una determinante teoria implicita, quella della disabilità come "tragedia personale" (*the personal tragedy theory of disability*). Ciò che doveva

---

<sup>93</sup> A. D. Marra, *Diritto e Disability Studies...cit.*, p. 29.

<sup>94</sup> R. Medeghini, *Introduzione*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 14.

<sup>95</sup> A. Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, Lawrence & Wishart, London 1971.

<sup>96</sup> R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità?... cit.*, p. 66. Il modello sociale ha avuto un'attuazione anche nel contesto statunitense; per un approfondimento della versione sviluppatasi negli Stati Uniti si rimanda a R. Medeghini, *Introduzione...cit.*, pp. 14-16.

<sup>97</sup> M. Oliver, *The politics of disablement*, The Macmillan Press Ltd, Basingstoke 1990 (disponibile anche all'indirizzo: <http://www.disability-archive.leeds.ac.uk/browse.asp?type=titles&letter=T> [accesso in data 8 maggio 2012]).

essere urgente per Oliver era l'elaborazione di una teoria sociale della disabilità come teoria dell' "oppressione sociale" (*social oppression theory*)<sup>98</sup>. Formulare una teoria della disabilità come oppressione sociale significava abbandonare l'assunto ideologico individualista per analizzare la vita delle persone disabili nelle loro condizioni sociali e materiali di vita; le persone disabili, infatti, potevano essere viste come un gruppo i cui membri si trovavano in una posizione di inferiorità a causa della loro situazione e della loro condizione<sup>99</sup>. Secondo questa prospettiva la disabilità andava intesa come una forma di oppressione sociale, simile al sessismo e al razzismo; la "disabilitazione" era il frutto di pratiche e di condizioni oppressive ed escludenti, ed affermare che le persone disabili erano oppresse rendeva necessario impegnarsi con la questione del potere, inteso come un insieme di relazioni che comportano l'esercizio del processo decisionale<sup>100</sup>.

La prospettiva sociale è ben ravvisabile anche nella scelta di utilizzare, da parte degli attivisti britannici, la definizione *disabled people* (persone disabili) anziché quella di *people with disabilities* (persone con disabilità). Il termine *disabled*, infatti, sottolinea il fatto che le persone con una menomazione (*impairment*) sono rese disabili (*disabled*) dalla società e non nascono con una disabilità, in quanto la disabilità, condizione sociale vissuta dalle persone con menomazioni, non ha nulla a che fare con la persona. Parlare invece di persone con disabilità pone l'accento sulla persona piuttosto che sulla menomazione, aumentando il rischio di confondere la disabilità (*disability*) con il deficit (*impairment*)<sup>101</sup>.

Esistono profonde differenze tra il modello individuale, comunemente associato all'ICIDH dell'OMS, ed il modello sociale della disabilità. In particolare con il modello medico-individuale il *focus* è posto sulla menomazione, in quello sociale è posto sul contesto sociale; mentre nel primo l'enfasi è sulla diagnosi medica e sui deficit, nel secondo è sulla relazione tra la persona e la società, e sulle barriere sociali; mentre nel primo esiste la persona come problema e le cure sono la risposta, nel secondo c'è la discriminazione come problema e la rimozione delle barriere sono la risposta. A fronte della teoria della "tragedia personale" del modello individuale si contrappone la teoria dell' "oppressione sociale" del modello sociale. In sintesi: al problema personale si contrappone il problema sociale; al trattamento individuale si contrappone l'azione sociale; all'aiuto professionale/specialistico si contrappone la responsabilità individuale e collettiva; all'intervento sulla persona si contrappone la modificazione ambientale; al "prendersi cura" si contrappongono i diritti umani; all'adattamento individuale si contrappone il cambiamento sociale<sup>102</sup>.

Il modello sociale della disabilità fu la teoria fondante dei *Disability Studies* (Studi sulla Disabilità) che sorsero intorno agli anni Settanta e che si svilupparono soprattutto nel Nord Europa, nel Regno Unito ed in Nord America dalla consapevolezza che le questioni

---

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>99</sup> M. Oliver, *Understanding Disability. From Theory to Practice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009 (second edition).

<sup>100</sup> L. Barton, *Disabilità, identità e lotta per l'inclusione*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva... cit.*, p. 44.

<sup>101</sup> S. D'Alessio, G. Vadalà, A. Marra, *Editoriale*, in "Italian Journal of Disability Studies- Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità", n. 1, marzo 2011 disponibile al sito internet <http://www.milieu.it/DisabilityStudiesItalyIT/ItalianJournalofDisabilityStudies/ItalianJournalofDisabilityStudies.html> [accesso in data 8 maggio 2012]; R. Medeghini, *Introduzione... cit.*, p. 14.

<sup>102</sup> M. Oliver, *Understanding Disability... cit.*, pp. 44-45.



legate alla disabilità erano poco studiate e soprattutto erano centrate, secondo un modello medico-individuale-assistenziale, sulla prospettiva che vedeva la persona disabile come bisognosa di cura e di assistenza<sup>103</sup>. Occorreva criticare il modo in cui la società “rendeva disabili” le persone che si differenziavano dalla “norma” ed anche giudicare insufficiente il paradigma medico della disabilità, per promuovere un diverso modello sociale e stimolare la creazione di una nuova cultura, partendo proprio dalle persone disabili. Non a caso i *Disability Studies* videro in modo significativo, come aspetto centrale e caratterizzante, il protagonismo e la partecipazione delle persone disabili che, con il loro pensiero e la loro esperienza, ne rappresentarono sempre la linfa ed il vigore, secondo il principio *niente su di noi, senza di noi*<sup>104</sup>. Persone disabili, dunque, non più come oggetto di ricerca ma come soggetti attivi nei processi di studio e parte attiva nelle scelte riguardanti la loro vita. Se la disabilità non era un attributo del soggetto ed era creata dall’ambiente sociale, essa richiedeva un cambiamento sociale che postulava a sua volta un’azione collettiva, nella quale, per superare davvero gli ostacoli alla partecipazione, non contavano solo i medici, i ricercatori, gli specialisti, ma anche le stesse persone disabili.

Dato che l’obiettivo dei *Disability Studies* è quello di promuovere il cambiamento della società, ben si capisce perché essi abbiano una forte componente politica<sup>105</sup>. I *Disability Studies* intendono far emergere tutte quelle forme e tutti quei mezzi di esclusione di varia natura (legislativa, culturale, comportamentale, ecc.) radicati nel sistema sociale e utili alla riproduzione delle forme di discriminazione. Mirano all’identificazione delle condizioni discriminanti (povertà, disoccupazione, politiche educative e sociali disabilitanti, barriere architettonico-comunicative e culturali) che producono l’esclusione dalla cittadinanza attiva e causano la dipendenza. Mettono in discussione il concetto di normalità, presupposto indispensabile sulla base del quale vengono convalidate e legittimate una serie di pratiche sociali considerate naturali ma che invece sono il risultato di teorie e paradigmi culturali dominanti. Sfidano l’ordine egemonico esistente in materia di interpretazione della disabilità offrendo un modello interpretativo alternativo del fenomeno sociale della disabilità<sup>106</sup>.

I *Disability Studies*, soprattutto quelli di derivazione britannica, si sono occupati soprattutto di queste tre basilari questioni: 1. lo sviluppo di una nuova interpretazione del concetto di disabilità da una prospettiva sociologica; 2. lo sviluppo di nuovi paradigmi di ricerca; 3. la volontà di sostenere la crescita del movimento delle persone disabili - il

---

<sup>103</sup> Nel 1986 nacque in Inghilterra la prima rivista, *Disability & Handicap*, curata da L. Barton e M. Oliver, due tra i maggiori rappresentanti dei *Disability Studies* del mondo accademico anglosassone. In Italia i *Disability Studies* non hanno una grande diffusione: la letteratura italiana a loro riguardo è quasi del tutto inesistente e non esiste in Italia nessuna cattedra universitaria sui *Disability Studies*. Va rilevato però che essi, come ambito specifico di studi, stanno progressivamente trovando spazio. La riflessione italiana è stimolata soprattutto dalla *Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità (Italian Journal of Disability Studies)* reperibile al sito <http://www.milieu.it/DisabilityStudiesItalyIT/ItalianJournalofDisabilityStudies/ItalianJournalofDisabilityStudies/Numero%201%20-%20marzo%202011.html> [accesso in data 8 maggio 2012].

<sup>104</sup> J. I. Charlton, *Nothing about us without us. Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley/Los Angeles/London 1998.

<sup>105</sup> L. Barton (ed.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman, London 1996.

<sup>106</sup> S. D’Alessio, G. Vadalà, A. Marra, *Editoriale...cit.* [accesso in data 8 maggio 2012]; C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (ed.), *Disability Studies Today*, Polity Press, Cambridge 2002.

*Disability Movement* - favorendo il processo di *empowerment* delle persone disabili attraverso una trasformazione delle relazioni di potere esistenti<sup>107</sup>.

Per quanto riguarda il primo aspetto (nuova interpretazione del concetto di disabilità) il quadro teorico di riferimento dei *Disability Studies*, come sopra anticipato, è stato il modello sociale della disabilità che nacque in Inghilterra e che venne concettualizzato per la prima volta da P. Hunt (1960), per poi essere sviluppato da V. Finkelstein e da altri attivisti disabili dell'Unione dei Disabili Fisici Contro la Segregazione (U.P.I.A.S. - *Union of the Physically Impaired Against Segregation*) negli anni Settanta. Le basi teoriche del modello vennero teorizzate da M. Oliver, C. Barnes e L. Barton. L'approccio innovativo per lo studio della disabilità proposto dal modello sociale della disabilità consistette in una teorizzazione di tipo sociologico che mirava a superare la visione della disabilità come tragedia individuale capitata ad una sfortunata minoranza della popolazione. Tale sguardo permise di individuare le barriere sociali che si dovevano rimuovere per combattere la discriminazione e l'esclusione. In effetti, secondo i sostenitori del modello sociale, era la società che rendeva disabili le persone che avevano una menomazione fisica. Il deficit di una persona (*impairment*) era una condizione biologica mentre la disabilità (*disability*) era una condizione sociale vissuta dalle persone con menomazioni. Più precisamente: la disabilità era qualcosa che si sommava al deficit a causa del modo in cui le persone disabili venivano isolate ed escluse dalla partecipazione nella società. Le persone diventavano disabili a causa del modo in cui la società era concepita e strutturata e del modo in cui li escludeva, pertanto erano un gruppo oppresso dalla società. La disabilità, secondo il modello sociale, era un costrutto sociale ed era forma di oppressione sociale vissuta da alcune persone che si differenziavano dalla "norma". Non aveva nulla a che fare con la persona o con il suo deficit, ma si riferiva alle barriere politiche, culturali, sociali e comportamentali che una persona con una menomazione doveva affrontare. Essendo un fenomeno sociale la disabilità non era una tragedia personale (modello medico). Alla luce di tutto ciò ben si capisce perché sia stata contestata l'ottica medico-specialistica che portava a considerare la persona in funzione del suo deficit e perché sia stata considerata una questione di giustizia sociale l'eliminazione delle barriere che impedivano la completa partecipazione. Barriere che erano estrinseche all'individuo e non a lui intrinseche. Il modello sociale si è opposto all'idea della disabilità come un fenomeno individuale e ha scelto di identificare i meccanismi che disabilitano (*disablement*) la persona piuttosto che analizzare le caratteristiche del funzionamento di un individuo con menomazioni.

Per quanto concerne il secondo aspetto (nuovi paradigmi di ricerca), i *Disability Studies* sono stati certamente un forte stimolo per la cosiddetta "ricerca emancipatoria" (*emancipatory research*) che, come dice la parola stessa, ha lo scopo di favorire l'emancipazione delle persone disabili attraverso anche una loro partecipazione attiva nel processo di ricerca. L'*emancipatory research* ha rifiutato il modello individuale della disabilità come tragedia personale e ha riconosciuto il modello sociale della disabilità. Si è concentrato su un approccio alla ricerca basato sul modello partecipativo, negando l'obiettività e la neutralità della figura del ricercatore. Ha capovolto il rapporto gerarchico tra ricercatore e colui che è

---

<sup>107</sup> S. D'Alessio, G. Vadalà, A. Marra, *Editoriale...cit.* [accesso in data 8 maggio 2012].

oggetto di ricerca. Ha optato per la scelta di metodi e metodologie di ricerca innovativi. Secondo questo paradigma di ricerca le persone disabili non devono essere soltanto gli oggetti dello studio, ma partecipanti attivi nella formulazione sia dei quesiti di ricerca che nello svolgimento effettivo. Soprattutto devono essere i beneficiari ultimi dei risultati raggiunti.

In merito al terzo aspetto (volontà di sostenere la crescita del movimento delle persone disabili, il *Disability Movement*) gli esponenti degli “Studi sulla Disabilità” hanno sostenuto che per favorire il processo di *empowerment* delle persone disabili e per modificare la società era indispensabile trasformare i rapporti e le relazioni di potere che la costituivano. Siccome per prendere decisioni diverse era necessario mettere persone differenti negli ambiti in cui venivano fatte le scelte, per tale ragione essi hanno ritenuto opportuno che le persone disabili dovevano svolgere sempre di più un ruolo politico centrale all'interno della società.

Merita di essere ripreso il pensiero di M. Oliver che in *The politics of disablement* ha sottolineato come storicamente la disabilità sia stata affrontata fondamentalmente come un problema individuale e di pertinenza medica o psicologica<sup>108</sup>, con la conseguenza che in assenza di una visione complessiva del fenomeno della disabilità, in grado di tenere conto anche delle componenti comunitarie e sociologiche, le politiche hanno dato luogo a vere e proprie “politiche della disabilitazione” (o “inabilitazione”), orientate alla marginalizzazione e all'esclusione invece che a una reale inclusione delle persone disabili<sup>109</sup>. Sta qui il fondamento teorico del paradigma dell'inclusione che, sulla scia del modello sociale di disabilità, si è posto in contrasto con l'approccio medico-individuale accusato di essere funzionale all'emarginazione e all'esclusione sociale delle persone disabili. E' la cultura a creare quell'insieme di norme più o meno visibili che definiscono la normalità e che favoriscono o ostacolano la partecipazione di certi gruppi di persone. Disabile non è l'individuo ma la situazione. Pertanto è necessario intervenire contro ogni forma di esclusione, a tutti i livelli ed in ogni settore, tramite una radicale azione inclusiva. In questa prospettiva l'inclusione è il processo per evitare l'esclusione e per garantire la partecipazione di tutti. Come dice L. Barton: *La sfida dell'inclusione va ben oltre le questioni educative. L'obiettivo finale di applicazione è la natura della società stessa, di tutte le condizioni istituzionali, contesti ed esperienze. Tutte le forme di discriminazione sono oggetto di una seria sfida e analisi critica*<sup>110</sup>. *L'inclusione richiede la ricerca costante di una società non discriminatoria e non oppressiva nella quale apprendere a vivere gli uni con gli altri in condizioni e relazioni significative. Si traduce in pensare e comportarsi in modi alternativi rispetto ai modelli prevalenti di condizioni, valori, priorità e relazioni [...]. La ricerca di inclusione è anche un tema politico in quanto riguarda equità, giustizia sociale e la rimozione di tutti gli ostacoli alla partecipazione e ai vantaggi della cittadinanza per tutti*<sup>111</sup>.

In questo quadro ben si capisce anche perché sia stato criticato, in particolar modo nel contesto scolastico, il concetto di *Bisogni Educativi Speciali* (B.E.S.) diffusosi

---

<sup>108</sup> M. Oliver, *The politics of disablement...cit.*, p.46-49.

<sup>109</sup> F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008, p. 14.

<sup>110</sup> L. Barton, *Disabilità, identità e lotta per l'inclusione...cit.*, p. 46.

<sup>111</sup> *Ivi*, pp. 48-49.

abbondantemente dopo la Conferenza di Salamanca dell'UNESCO (1994), accusato di veicolare, riferendosi alle persone disabili, un'idea di "distanza dalla norma". Visto che l'inclusione pone attenzione sulle barriere alla partecipazione e all'apprendimento di tutti, mentre un approccio incentrato sui *Bisogni Educativi Speciali* farebbe propria una concezione di adattamento alla "norma" in seguito ad un deficit, ad una mancanza o ad una posizione di inferiorità, la differenza tra i due modelli emerge subito evidente e sostanziale. Lo è a tal punto da far risultare contraddittorio l'utilizzo del termine *inclusione* in un contesto di *Bisogni Educativi Speciali*. Se la radice teorica dei *Bisogni Educativi Speciali*, come sostiene la prospettiva inclusiva, è nell'approccio bio-medico che tende ad evidenziare il deficit come dato interno alla persona e come fattore causale delle difficoltà che determinerebbero appunto i "bisogni speciali", questa prospettiva finisce con il porsi agli antipodi rispetto all'approccio inclusivo, il quale per sua natura vuole essere centrato, in modo esattamente opposto, su un'educazione volta a garantire la partecipazione di tutti nel processo di apprendimento in quanto persone e non perché appartenenti ad una "speciale categoria"<sup>112</sup>.

Occorre dunque prendere progressivamente le mosse dalla nozione di *Bisogni Educativi Speciali* per sviluppare il passaggio verso l'orizzonte più ampio dell'inclusione che, nel contesto scolastico, può essere considerata come un processo di cambiamento dell'intero sistema educativo. L'inclusione accade, secondo i suoi fautori, solo e non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione<sup>113</sup>.

#### 4. IL MODELLO BIO-PSICO-SOCIALE DELL'OMS

Di fronte all'impostazione dell'*International Classification of Diseases* (ICD), in seguito alle diverse critiche mosse all'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) e alle profonde provocazioni avanzate dal modello sociale della disabilità, l'Organizzazione Mondiale della Sanità volle, con una nuova classificazione, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), superare la logica fondata sul "danno" per abbracciare un'ottica di "funzionalità". Obiettivo dichiarato del documento fu quello di considerare il funzionamento della persona nel proprio contesto, abbandonando un modello medico che faceva della disabilità un problema individuale ed abbracciando un modello integrato, neutrale e universale, ossia non riferibile ad una categoria di persone.

L'OMS si pose, con l'ICF del 2001, l'ambizioso obiettivo di includere entro un unico sguardo tutte le possibili declinazioni del funzionamento umano e volle dare una risposta alla possibilità di integrare il *modello medico* ed il *modello sociale*, così esplicitati nell'introduzione al documento: *il modello medico vede la disabilità come un problema della persona*,

---

<sup>112</sup> R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva...cit.*, p. 96 ss; P. Garner, *Special Educational needs. The key Concepts*, Routledge, Abingdon 2009; L. Florian (editet by), *The SAGE Handbook of Special Education*, SAGE Publications, London 2007; A. Hodkinson, P. Vickerman, *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*, SAGE Publications, London 2009.

<sup>113</sup> T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione...cit.*, p. 110.

causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. Di conseguenza la gestione della disabilità mira alla loro cura oppure all'adattamento ad esse da parte dell'individuo e a un cambiamento comportamentale. L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria, e a livello politico la risposta principale è quella di modificare o riformare le politiche di assistenza sanitaria. Invece il modello sociale della disabilità vede la questione principalmente come un problema creato dalla società e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. La disabilità non è la caratteristica di un individuo, ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali sono create dall'ambiente sociale. Ne consegue che la gestione del problema richiede azioni sociali ed è responsabilità collettiva della società nel suo complesso implementare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutte le aree della vita sociale. La questione riguarda gli atteggiamenti e le ideologie e richiede cambiamenti sociali, cosa che a livello politico diventa un problema di diritti umani. Per questo modello le disabilità diventano, in breve, una questione politica. L'Organizzazione mondiale della Sanità, dopo questa delucidazione e per meglio di precisare il modello integrato proposto (non solo medico o sociale ma bio-psico-sociale), chiari in questo modo la portata della nuova classificazione: l'ICF è basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio utilizzato è di tipo «biopsicosociale». L'ICF tenta perciò di arrivare ad una sintesi, in modo da fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale<sup>114</sup>.

ICF, dunque, come modello di sintesi fra l'approccio medico e quello sociale, di stampo bio-psico-sociale, volto a non trascurare sia gli aspetti riguardanti la salute della persona che quelli del contesto e della partecipazione sociale.<sup>115</sup>

#### 4.1. L'International Classification of Functioning, Disability and Health, versione per adulti (ICF)

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) è stata approvata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, dopo alcuni anni di lavoro finalizzati a revisionare la classificazione ICIDH del 1980, il 22 maggio 2001 nel corso della 54<sup>th</sup> World Health Assembly<sup>116</sup>. È stata riconosciuta da diversi Paesi tra i quali l'Italia. L'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) rappresenta un decisivo cambio di paradigma dato che pone l'attenzione sullo stato di salute della persona, non solo disabile ma anche quella che deve, in un certo momento della sua vita, definire la

<sup>114</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (versione breve)* (trad. it), Erickson, Trento 2004, pp. 36-37.

<sup>115</sup> V. Mariani, *La disabilità come questione antropologica, etica e pedagogica*, in M. Cairo, V. Mariani, R. Zoni Confalonieri, *Disabilità ed età adulta*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p.4; M. Cairo, *La promozione della qualità della vita nell'esperienza del disabile adulto*, in *ivi*, p.87.

<sup>116</sup> La 54a Assemblea Mondiale della Sanità,

1. APPROVA la seconda edizione della *Classificazione Internazionale delle Menomazioni, Disabilità e Handicap* (ICIDH), con il titolo *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, d'ora innanzi chiamata in breve ICF;

2. RACCOMANDA agli Stati Membri di usare in maniera appropriata l'ICF nella ricerca, negli studi di popolazione e nei rapporti, tenendo conto delle situazioni specifiche degli Stati Membri e, in particolare, in vista di possibili future revisioni;

3. RICHIEDE al Direttore Generale di fornire sostegno agli Stati Membri, su loro richiesta, per utilizzare l'ICF (risoluzione WHA54.21 del 22 maggio 2001), in OMS, *ICF...cit.*, p. 43.

propria situazione di salute. Il mutamento di prospettiva rispetto all'ICIDH è evidente sin a partire dai termini utilizzati: parole come *menomazione*, *disabilità* e *handicap*, centrali nella vecchia classificazione, vengono sostituiti con le espressioni *funzioni corporee*, *strutture corporee*, *attività e partecipazione*, *fattori ambientali*, *fattori personali*. In effetti migliorare la salute di una persona (o di una popolazione) non può consistere solo nella diminuzione delle cause che provocano malattie, patologie o traumi, ma tocca soprattutto il funzionamento umano e la capacità di ciascuno di vivere la propria vita in modo pieno, come membro effettivo della società nel proprio contesto di vita.

L'ICF è una classificazione del funzionamento umano, aspetto questo di fondamentale importanza in quanto esso è valutabile per ogni persona e non riguarda solo una minoranza di individui. Toccando tutti e non precisando alcuna categoria, esso identifica una dimensione universale (modello universale). Nell'ICF, che situa il funzionamento umano all'interno di un unico *continuum* - un *continuum* di stati di salute -, non c'è più una classificazione a parte delle persone "con deficit", ma un'unica classificazione che racchiude tutti gli aspetti della salute umana ed abbraccia tutte le persone.

Il funzionamento umano può essere compreso, specificato e delineato a partire da tre aspetti fondamentali che caratterizzano la vita umana e che riguardano quindi ogni persona: l'essere un corpo (il corpo con le sue funzioni e le sue strutture), l'avere un corpo (le attività personali e la partecipazione sociale), l'ambiente (il collocarsi della persona in un contesto naturale, costruito, sociale). Il funzionamento umano, perciò, connotato da una natura intrinsecamente sistemica, è il frutto di un'interazione e di una relazione tra diverse componenti, fisiche, psichiche e sociali che si influenzano reciprocamente (modello interattivo). E' il risultato complesso di un'interazione tra la persona e l'ambiente. Pertanto descrivere il funzionamento equivale a descrivere un'interazione, una condizione dinamica per definizione. Questo innovativo paradigma è alla base dell'ICF, con la quale viene riconosciuto che la persona umana non può "funzionare" al di fuori o separatamente dall'interazione con il contesto, ovvero da uno scambio (fisico, informativo, affettivo, ecc.) con l'ambiente. Il riferimento al concetto di azione (attività) esplicita chiaramente che il funzionamento umano è descrivibile solo in relazione a un ambiente e a un contesto<sup>117</sup>.

L'OMS presenta l'ICF come un *linguaggio standard e unificato che serve da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati*<sup>118</sup> e la colloca all'interno della "famiglia" delle classificazioni internazionali, precisando che essa non è più una classificazione delle conseguenze delle malattie, ma una classificazione delle componenti di salute, assumendo una posizione neutrale rispetto all'eziologia. Le condizioni di salute in quanto tali (disturbi, malattie) sono classificate principalmente nell'ICD-10 capace di

---

<sup>117</sup> M. Zanobini, M. C. Usai, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 18; C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009, pp. 152-153.

<sup>118</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, p. 13. *Dal momento che l'ICF rappresenta una classificazione della salute e degli stati ad essa correlati, esso viene utilizzato anche in settori come quello assicurativo, della previdenza sociale, del lavoro, dell'istruzione, dell'economia, della legislazione e delle modificazioni ambientali* (Ivi, p. 17).

fornire un modello di riferimento eziologico perfettamente compatibile con l'ICF. L'ICI-10 e l'ICF pertanto sono complementari e dovrebbero essere utilizzati insieme.

In merito a quest'ultimi aspetti così si esprime l'OMS.

*L'ICF appartiene alla «famiglia» delle classificazioni internazionali sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) in vista di una loro applicazione a vari aspetti della salute. La famiglia delle classificazioni internazionali dell'OMS fornisce un modello di riferimento che permette di codificare un'ampia gamma di informazioni relative alla salute (ad es. diagnosi, funzionamento e disabilità, ragioni del contatto con i servizi sanitari) e usa un linguaggio comune standardizzato che permette la comunicazione in materia di salute e di assistenza sanitaria in tutto il mondo, e tra varie scienze e discipline. Nelle classificazioni internazionali dell'OMS, le condizioni di salute in quanto tali (malattie, disturbi, lesioni, ecc.) vengono classificate principalmente nell'ICD-10 [...] che fornisce un modello di riferimento eziologico. Nell'ICF, invece, vengono classificati il funzionamento e la disabilità associati alle condizioni di salute. L'ICI-10 e l'ICF sono pertanto complementari, e dovrebbero essere utilizzati insieme. L'ICD-10 fornisce una «diagnosi» delle malattie, dei disturbi o di altri stati di salute e questa informazione si arricchisce delle informazioni aggiuntive offerte dall'ICF relative al funzionamento<sup>119</sup>*

Gli scopi principali dell'ICF, secondo l'OMS, sono così sintetizzati:

- *fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate;*
- *stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad essa correlate allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, i ricercatori, gli esponenti politici e la popolazione, incluse le persone con disabilità;*
- *rendere possibile il confronto fra i dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi;*
- *fornire uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari.*

*Questi scopi sono interrelati tra loro, dal momento che le esigenze che sono alla base dell'ICF e le sue applicazioni richiedono la creazione o la disponibilità di un sistema significativo e pratico che possa essere usato da vari consumatori per una politica sanitaria, una garanzia di qualità e una valutazione dei risultati in culture diverse<sup>120</sup>.*

Per quanto riguarda la struttura, l'ICF organizza le informazioni in due *Parti*, ognuna composta da due *Componenti* (suddivisioni delle parti).

*Parte 1: Funzionamento e Disabilità, le cui Componenti sono:*

- a. Funzioni del corpo e Strutture corporee*
- b. Attività e Partecipazione*

*Parte 2: Fattori contestuali, le cui Componenti sono:*

- c. Fattori ambientali*
- d. Fattori Personali (non classificati dall'ICF)*

Le *Componenti* del *Funzionamento* e della *Disabilità* nella prima parte dell'ICF possono essere usate per indicare problemi, per esempio menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizione della partecipazione raggruppati sotto il termine ombrello *disabilità*, oppure possono indicare aspetti non problematici (neutri) della salute e degli stati ad essa correlati

---

<sup>119</sup> *Inz*, pp. 14-15.

<sup>120</sup> *Inz*, p. 16.

raggruppati sotto il termine ombrello *funzionamento*, che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione<sup>121</sup>.

Una visione d'insieme dell'ICF, con le varie *Componenti* ed i vari *Domini* (aree del funzionamento), è la seguente<sup>122</sup>:

a. Componente *Funzioni e Strutture corporee*.

Le *Funzioni corporee*, indicate nell'ICF con il prefisso *b*, sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei (incluse le funzioni psicologiche). Otto sono i *Domini* elencati dalla classificazione:

1. mentali (es. funzioni intellettive, funzione della memoria)
2. sensoriali e dolore (es. funzioni uditive, dell'olfatto, sensazione di dolore)
3. delle voce e dell'eloquio (es. funzioni dell'articolazione della voce)
4. dei sistemi cardiovascolare, ematologico, immunologico e dell'apparato respiratorio (es. funzioni della pressione sanguigna, funzioni del muscolo respiratorio)
5. dell'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino (es. funzioni digestive, funzioni delle ghiandole endocrine)
6. genitourinarie e riproduttive (es. funzioni urinarie, funzioni mestruali, funzioni della procreazione)
7. neuro-muscoloscheletriche e correlate al movimento (es. funzioni della mobilità dell'articolazione)
8. della cute e delle strutture correlate (es. funzioni di riparazione della cute)

Le *Strutture corporee*, indicate nell'ICF con il prefisso *s*, sono le parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti. Ci può essere un maggiore o minore grado di compromissione a livello dei seguenti *Domini*:

1. strutture del sistema nervoso (es. struttura del cervello)
2. occhio, orecchio e strutture correlate (es. struttura del bulbo oculare, struttura dell'orecchio interno)
3. strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio (es. struttura della bocca)
4. strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio (es. struttura del sistema cardiovascolare)
5. strutture correlate all'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino (es. struttura dell'intestino, struttura della cistifellea e dei dotti biliari)
6. strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo (es. struttura del pavimento pelvico)
7. strutture correlate al movimento (es. struttura della regione del capo e del collo)
8. cute e strutture correlate (es. struttura delle ghiandole della cute)

Le *menomazioni* sono problemi nella *Funzione* o nella *Struttura* del corpo, intesi come una deviazione significativa o una perdita rilevante.

L'analisi di come una persona risponde ad una delle *Funzioni* e di come vengono coinvolte le diverse *Strutture* viene impostata dall'ICF in termini di *capacità* e di *performance*. Per *capacità* si intende l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione, ciò che una persona è in grado di fare spontaneamente senza l'influenza negativa o positiva di fattori ambientali, contestuali, personali, in una situazione possibilmente standard e neutra;

---

<sup>121</sup> *Ivi*, pp. 19-20 e p. 23.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 22, p. 29, pp. 31-33 e pp. 47-48. Per l'elenco dettagliato di tutte le componenti (funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali) con i loro domini si rimanda a Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, pp. 51-176.



ossia ciò che una persona sarebbe in grado di fare di suo non influenzata dal contesto e senza l'aiuto di cose o persone. Per *performance* si intende ciò che un individuo fa nel suo ambiente attuale/personale, ossia ciò che una persona fa nel suo ambiente di vita, all'interno di un preciso contesto sociale, con l'aiuto di cose o persone che interagiscono con lei.

b. Componente *Attività e Partecipazione*.

L'*attività* è l'esecuzione di un compito o di una azione da parte di un individuo.

La *partecipazione* è il coinvolgimento in una situazione di vita.

Le *limitazioni dell'attività* sono le difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività.

Le *restrizioni della partecipazione* sono i problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita.

Le aree di vita prese in considerazione dall'ICF nella *Componente Attività e Partecipazione*, indicata nell'ICF con il prefisso *d*, sono nove *Domini*:

1. apprendimento e applicazione delle conoscenze (es. imparare a leggere, imparare a scrivere, risoluzione di problemi)
2. compiti e richieste generali (es. eseguire la routine quotidiana)
3. comunicazione (es. parlare, conversazione, discussione)
4. mobilità (es. camminare, spostarsi, usare un mezzo di trasporto)
5. cura della propria persona (es. lavarsi, vestirsi, mangiare)
6. vita domestica (es. preparare pasti, fare i lavori di casa)
7. interazioni e relazioni interpersonali (es. entrare in relazione con estranei, relazioni formali)
8. aree di vita principali (es. istruzione formale, acquisire, conservare e lasciare un lavoro)
9. vita sociale, civile e di comunità (es. vita nella comunità, ricreazione e tempo libero)

c. Componente *Fattori Ambientali*.

I *Fattori Ambientali* comprendono l'ambiente fisico, sociale, gli atteggiamenti in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza. Questi fattori sono esterni agli individui e possono avere una influenza positiva o negativa sulla partecipazione del soggetto come membro della società, sulla sua capacità di eseguire azioni o compiti, sul suo funzionamento. I fattori ambientali possono essere *individuali* o *sociali*.

I *Fattori contestuali Ambientali*, indicati nell'ICF con il prefisso *e*, riguardano molti aspetti della vita di una persona e sono raccolti dalla classificazione in 5 *Domini*:

1. Prodotti e tecnologia (es. prodotti e tecnologia per la comunicazione)
2. Ambiente naturale e cambiamenti ambientali (es. geografia fisica, clima, flora e fauna)
3. Relazioni e sostegno sociale (es. famiglia ristretta e allargata, amici, operatori sanitari e altri operatori)
4. Atteggiamenti (es. atteggiamenti individuali di amici, atteggiamenti individuali di operatori sanitari, atteggiamenti della società)
5. Servizi, sistemi e politiche (es. servizi, sistemi e politiche abitative, di comunicazione, di trasporto, previdenziali/assistenziali)

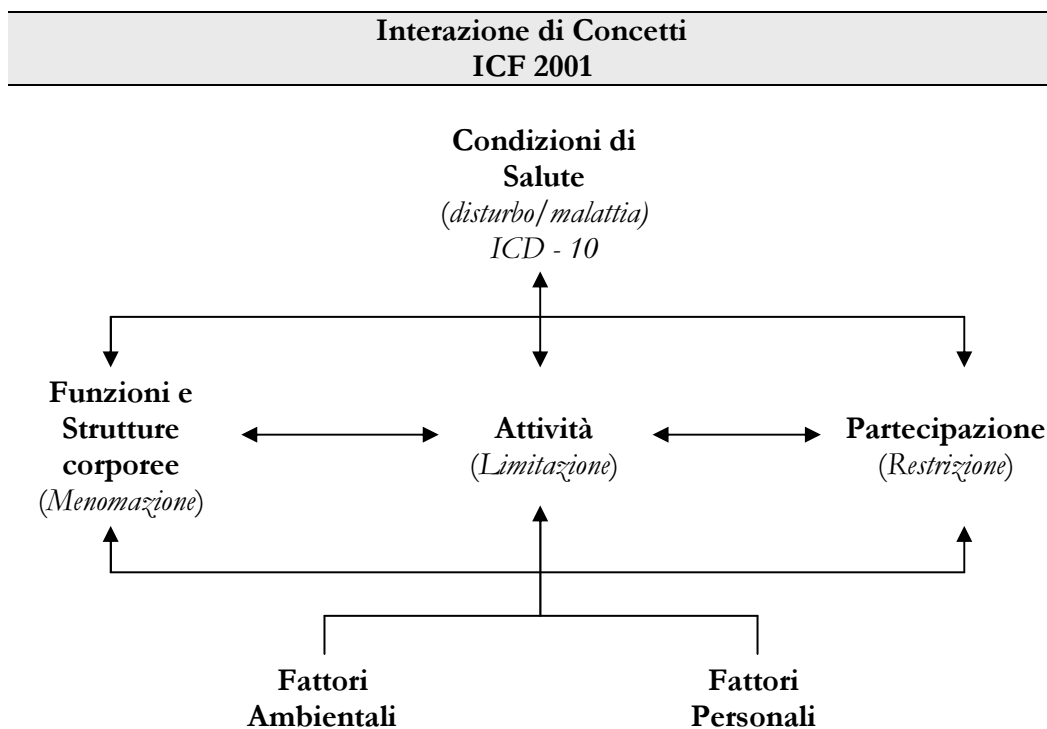
d. Componente *Fattori Personali*.

I *Fattori Personali* sono il *background* personale della vita e dell'esistenza di una persona che rappresentano le sue caratteristiche individuali. Questi fattori comprendono il

nesso, l'etnia, l'età, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il *background* sociale, l'istruzione, la professione, l'esperienza passata e attuale, i modelli di comportamento generali e gli stili caratteriali. Tutti questi fattori possono giocare un certo ruolo nella disabilità a qualsiasi livello. I fattori personali non sono stati classificati nell'ICF a motivo della grande variabilità sociale e culturale ad essi associata, ma vanno tenuti presenti come elementi aggiuntivi di valutazione.

Da quanto sopra espresso si può desumere che l'ICF individua diversi livelli di classificazione del funzionamento: identifica strutture (parti anatomiche) e funzioni (legate al funzionamento delle strutture); classifica attività (l'esecuzione di un compito o di una azione da parte di una persona) e partecipazione (il coinvolgimento dell'individuo in una situazione di vita); valuta facilitatori e barriere del contesto (non solo gli ostacoli fisici, ma anche tutti quei pensieri, atteggiamenti e pregiudizi che possono costituire una vera e propria barriera che impedisce ad una persona di vivere in armonia con il proprio ambiente). Il funzionamento umano (*functioning*) dipende dal corpo, descritto tramite *Funzioni e Strutture corporee*, dalla persona, considerata nella sua *Attività*, e dal soggetto nella società, cioè dal livello di *Partecipazione*. Il funzionamento umano è definito come la possibilità dell'individuo di eseguire un compito o un'azione (attività) e di essere coinvolto in una situazione di vita (partecipazione)<sup>123</sup>.

Valutare il funzionamento umano utilizzando l'ICF significa descrivere per una persona tutte le componenti del seguente impianto che illustra la struttura della classificazione e le interazioni tra le sue parti<sup>124</sup>.



<sup>123</sup> S. Angeloni, *L'aziendabilità... cit.*, pp. 37-38.

<sup>124</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, p. 36.

Come si può evincere da questo schema la prima componente della condizione di salute è costituita dalle *Funzioni* fisiche e dalle *Strutture* corporee; le menomazioni sono problemi nella funzione o nella struttura del corpo. Una seconda componente è l'*Attività*, che si riferisce alle azioni e ai compiti che le persone possono esercitare; le limitazioni sono le difficoltà nello svolgimento di certe attività. Una terza componente è la *Partecipazione*, che riguarda il coinvolgimento nelle attività della vita; le restrizioni nell'esercizio dei ruoli sociali costituiscono seri ostacoli al funzionamento umano. Ogni individuo, date le proprie condizioni di salute, può trovarsi in un ambiente che limiterà o estenderà le proprie potenzialità e la partecipazione. Valutare il funzionamento, dunque, vuol dire descrivere le *Funzioni* e le *Strutture* corporee, l'*Attività* e la *Partecipazione*, nonché l'ambiente. Se non si rispetta l'integralità di tutte le componenti dell'ICF non si ha la possibilità di cogliere e di capire la natura relazionale ed interattiva del funzionamento umano<sup>125</sup>.

L'ICF propone una visione complessa del funzionamento umano del tutto diversa dall'etichettatura diagnostica. La classificazione interpreta la salute e il funzionamento umano come risultante dell'interazione complessa e multidimensionale tra fattori biologici, biostrutturali, di partecipazione sociale e contestuali (ambientali e personali). Secondo l'OMS il funzionamento, ossia la salute o la disabilità di una persona, va colto in modo globale, come frutto dinamico dell'interazione reciproca fra: condizioni fisiche (*input* biologico), strutture corporee (organi), funzioni corporee (attività fisiologiche degli organi), attività personali sviluppate dall'individuo nell'interazione corpo-fattori contestuali (apprendimento, applicazione delle conoscenze, esecuzione di routine, comunicazione, relazione con gli altri, movimento e spostamenti, cura di se stessi e dell'ambiente, ecc.), partecipazione sociale (attività svolte nel rivestire ruoli reali nella vita quotidiana, a scuola, in azienda, nei negozi, nei centri ricreativi o sportivi, ecc.), contesti ambientali (le situazioni che la persona incontra fuori di sé e che, come facilitatori, possono influire positivamente sul suo funzionamento o che, come barriere, possono influire negativamente, ad esempio le dimensioni dell'ambiente fisico e architettonico, le tecnologie, i servizi, le politiche, ecc.), contesti personali (le variabili di tipo psico-affettivo vissute dalla persona che possono mediare il suo funzionamento, ad esempio l'autostima, l'autoefficacia, l'identità, la motivazione, ecc.). Visto che la situazione di funzionamento/disabilità di una persona è la risultante delle reciproche influenze tra tutti questi fattori, secondo l'OMS è impossibile descrivere la disabilità di una persona se non si tiene conto contemporaneamente degli aspetti legati al corpo (*Strutture* e *Funzioni* corporee), delle attività che il corpo svolge (*Attività* e *Partecipazione*) e del contesto entro il quale quelle attività vengono svolte (*Fattori ambientali*). Guardare al funzionamento della persona ed essere in grado di leggere al di là della semplice diagnosi è proprio quello che l'ICF vuole consentire di fare<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> L. Rondanini, *Ragazzi disabili a scuola*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn) 2012, p. 116.

<sup>126</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011, pp. 8-9; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, pp. 82-83; S. Sagliaschi, *L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 5, novembre 2010, Erickson, Trento, p. 513.

La *disabilità* viene definita nell'ICF come *la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo*<sup>127</sup>. A motivo di questa relazione, ambienti differenti possono avere un impatto molto diverso sulla stessa persona con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere, ad esempio, condiziona e limiterà la performance dell'individuo; altri ambienti meno vincolanti, invece, potranno favorirla. La società può ostacolare la performance di un individuo sia creando delle barriere (ad esempio la costruzione di edifici scarsamente accessibili) sia non fornendo facilitatori (ad esempio la mancata disponibilità di ausili). Ben si capisce, quindi, perché l'OMS intenda la *disabilità* come *il termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività e restrizioni della (alla) partecipazione, che indica gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali)*<sup>128</sup>.

La *disabilità* è uno stato di diminuzione del funzionamento umano connesso con le malattie, i disturbi, le lesioni o altre condizioni di salute che, nel contesto del proprio ambiente, è vissuto come una menomazione, una limitazione alla attività o una restrizione alla partecipazione. La *disabilità* indica gli aspetti problematici dell'interazione tra il soggetto, contraddistinto da una certa condizione di salute, e il suo ambiente; tali aspetti sfavorevoli comprendono sicuramente le menomazioni fisiche (a livello di funzione e/o di struttura corporea), ma anche le limitazioni dell'attività e le restrizioni della partecipazione che l'individuo incontra nel corso della sua esistenza a causa della sua interazione tra la sua condizione fisica ed una barriera ambientale<sup>129</sup>.

La *disabilità*, in quanto insieme di condizioni che si determinano dall'interazione tra le condizioni di salute del soggetto e la particolarità del contesto, ossia dall'interazione tra un individuo e i fattori contestuali, è il funzionamento non ottimale di una persona con una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Dato che la *disabilità* si manifesta in presenza di limitazioni dell'attività o di restrizioni della partecipazione, essa non è più, come nella precedente classificazione ICIDH, nell'ambito della malattia e della menomazione, ma nel rapporto intercorrente tra la persona e l'ambiente, fisico e di relazione, sfavorevole. Qualunque individuo, in qualsiasi momento della sua vita, può avere una certa condizione di salute che in un ambiente sfavorevole diventa *disabilità*. Pertanto il funzionamento e il suo lato speculare, la *disabilità*, non sono caratteristiche della persona, ma il risultato dell'interazione tra persona e ambiente. Ne consegue che la qualità della vita delle persone disabili deriva dal livello di attività e di partecipazione alla vita sociale che ogni soggetto può effettivamente realizzare<sup>130</sup>.

La diagnosi clinica da sola non è sufficiente per puntualizzare e specificare il livello di salute di una persona, in quanto la salute è multidimensionale ed è uno stato di benessere

---

<sup>127</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, p. 32.

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 181.

<sup>129</sup> M. Leonardi, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità...cit.*, p. 46 e pp. 50-51.

<sup>130</sup> L. Rondanini, *Ragazzi disabili a scuola...cit.*, p. 116; A. Cieza, R. Hilfiker, S. Chatterji, N. Kostanjsek, B.T. Üstün, G. Stucki, *The International Classification of Functioning, Disability, and Health could be used to measure functioning*, in "Journal of Clinical Epidemiology", 62, 2009, pp. 899-900 e ss.

fisico, mentale e sociale, ossia bio-psico-sociale. E' uno stato dell'intera persona legato al funzionamento umano a tutti i livelli: biologico, psicologico e sociale. La salute è piena realizzazione del proprio potenziale personale nei vari contesti di vita e non solo assenza di malattia o infermità: non dipende solo dalle condizioni fisiche e psichiche ma anche dal rapporto con l'ambiente (contesto familiare, aspetti socio-sanitari, scuola, politiche sociali ed occupazionali, ecc.). Parallelamente anche la disabilità è un fenomeno multidimensionale risultante dall'interazione tra la persona e l'ambiente fisico e sociale. Non a caso la disabilità è definita, nella cornice dell'ICF, dall'interazione di una condizione di salute con fattori contestuali che, a seconda della presenza di aspetti facilitanti o ostacolanti, possono determinare un livello di disabilità diverso. Dato che la salute di una persona è strettamente connessa con il suo contesto di vita, non è un caso che nella classificazione dell'OMS l'ambiente assuma un ruolo cruciale, potendo essere una barriera o un fattore abilitante, tanto che il termine ombrello *disabilità* indica gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo, con una certa condizione di salute, ed i fattori ambientali e personali di quell'individuo. Situazione questa che ogni persona può vivere quando, presentando una condizione di salute, incontra un ambiente ostile. Con questi presupposti la disabilità viene colta come parte del più ampio concetto di salute ed è interpretata dall'ICF come un aspetto universale dell'umanità, non come la caratteristica di un gruppo minoritario. Ecco anche perché l'ICF, riferendosi all'ampio contesto della salute e non riguardando soltanto le persone disabili, coinvolge tutti e tocca ognuno senza distinzioni culturali<sup>131</sup>.

Il modello dell'OMS fornisce informazioni che descrivono il funzionamento umano e le sue restrizioni, non è pertanto una classificazione degli individui ma una classificazione delle caratteristiche della salute delle persone all'interno del contesto delle loro situazioni di vita e dell'interazione con i fattori ambientali. L'ICF è centrata non sulle persone ma sulla salute e sulle condizioni di salute; si applica a tutti i soggetti e non solo ad alcune presunte categorie. Come dice l'OMS: *gli stati di salute e quelli ad essa correlati, associati a tutte le condizioni di salute possono trovare la loro descrizione nell'ICF. In altre parole, l'ICF ha un'applicazione universale*<sup>132</sup>. In effetti l'ICF e gli strumenti da essa derivati, come l' *ICF Checklist*, offrono una descrizione molto dettagliata e specifica delle caratteristiche di salute e funzionamento del soggetto, secondo le sue peculiarità personali e contestuali, all'interno di un quadro analitico in cui i fattori ambientali, in modo innovativo rispetto alle precedenti classificazioni, sono considerati elementi basilari e determinanti nella condizione di salute di una persona.

Una delle lezioni basilari dell'ICF è quella di tenere conto dell'ambiente, ossia di non puntare l'attenzione solo sulla persona. Se ad esempio si vuole valutare se una persona è in grado di sbrigare le faccende domestiche, come prepararsi un pasto o usare il bagno in modo autonomo, si deve certamente guardare le funzioni del suo corpo, ma non si può omettere l'osservazione dei servizi domestici di cui quella persona può usufruire, ossia si tratta anche di chiedersi in relazione a quale cucina e a quale bagno viene espresso il giudizio circostanziato. Il rischio, in effetti, è quello di dichiarare "disabili" certe persone,

---

<sup>131</sup> S. Angeloni, *L'azjendabilità... cit.*, pp. 38-39; M. Leonardi, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF... cit.*, p. 45 e 48-49.

<sup>132</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, p. 18

ma che forse in un ambiente diverso, con un'architettura diversa o con un ausilio a disposizione, non lo sarebbero. La provocazione dell'ICF in questo senso è chiara ed è riassumibile in questa domanda: come sarebbe la vita della persona se qualcosa nel suo ambiente e nel suo contesto, prima che nel suo corpo, fosse differente?

L'approccio dell'ICF consente la correlazione tra situazione di salute ed ambiente permettendo da una parte di arrivare alla definizione di disabilità come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole e dall'altra alla conclusione di non trascurare la valutazione dell'influenza dell'ambiente sulla vita delle persone, in quanto la famiglia, la società, il lavoro, ecc. possono condizionare lo stato di salute e possono anche diminuire le capacità di una persona nello svolgere certe mansioni, ponendola così in una situazione di difficoltà. Ecco perché per l'ICF è importante spostare l'attenzione dalle cause all'impatto del contesto sul funzionamento della persona. Ed ecco anche perché accettare la filosofia dell'ICF vuol dire considerare la disabilità non come un problema che riguarda i singoli cittadini che ne sono colpiti e le loro famiglie, ma come un impegno dei servizi che richiede uno sforzo e una collaborazione multisettoriale integrata. Se la disabilità non è un attributo della persona, ma una somma complessiva di condizioni, molte delle quali prodotte dal contesto ambientale, di conseguenza la sua gestione richiede un'azione comunitaria ed è responsabilità della società apportare le modifiche necessarie per la piena partecipazione delle persone disabili nelle diverse aree della vita sociale<sup>133</sup>.

Un aspetto di innovazione e di novità dell'ICF è che essa punta la sua attenzione anche sulla partecipazione sociale come dimensione di valutazione del funzionamento della persona umana. Senza precedenti l'ICF introduce in modo chiaro nella valutazione del profilo di funzionamento il coinvolgimento della persona nella vita sociale e di comunità, nel mondo del lavoro e della scuola. La vita delle persone, in effetti, anche quando contraddistinta da un cattivo stato di salute, rimanda sempre a far parte di una rete di relazioni (relazione sociale); solo in casi davvero estremi si livella sulle basilari funzioni vitali. La prospettiva dell'ICF, quindi, suggerisce che la realizzazione di progetti riguardanti le persone disabili deve coinvolgere la qualità della vita di relazione e di fatto deve commisurarsi con le aspettative e le preferenze della persona stessa.

Come si può facilmente intuire, con l'ICF è avvenuto il passaggio da una prospettiva centrata sugli aspetti bio-medici della diagnosi della disabilità, ad un'altra che ha messo fuoco non solo la complessità della situazione della persona disabile, ma anche la pluralità dei fattori che intervengono nel determinarla: fattori fisici, ambientali e personali che, insieme, definiscono una molteplicità di prospettive correlate tra di loro. Questo, nel concreto della certificazione di una persona disabile, significa che mentre con le classificazioni precedenti poteva essere una sola voce, quella sanitaria, ad esprimersi e definirla, oggi invece, con l'ICF, sono necessari più interventi che comprendono certamente quello sanitario, affiancato, però, da quello familiare, sociale e personale del soggetto disabile stesso.

Attuando un confronto tra la classificazione ICF e ICIDH si può rilevare che la prima, a differenza della seconda, ha una visione multidimensionale e olistica dello stato di

---

<sup>133</sup> S. Sagliaschi, *L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani...cit.*, pp. 510-512.

salute della persona, che è la risultante della sua dimensione biologica, individuale e sociale. L'ICF, in effetti, ha sostituito alla sequenza lineare e unidirezionale dell'ICIDH un modello circolare in cui i vari aspetti interagiscono gli uni con gli altri e le diverse componenti fisiche, personali e ambientali hanno un'interazione sistemica. Esiste dunque il principio di equivalenza e non più quello di causalità eziologica<sup>134</sup>.

Dato che l'ICF parte da concetti positivi e affronta lo stato di salute della persona disabile in relazione alle funzioni e alle strutture corporee, le quali vengono connesse con le attività normalmente condotte dal soggetto, in relazione con gli altri e all'interno del contesto di vita, e dato che tutti questi elementi vengono intrecciati con le caratteristiche individuali (sesso, età, stile di vita ecc.) e con le motivazioni personali, le abitudini e l'educazione vissuta, ossia con il *background* personale che può condizionare l'esistenza di ogni persona, essa non è più una classificazione delle "conseguenze delle malattie", come lo era la precedente versione ICIDH, ma è una rassegna delle "componenti della salute", superando in questo modo il modello riferito ad una minoranza di persone, la cui disabilità, ponendo fine allo stato di salute, le emarginava in un contesto di vita separato da quello delle persone non disabili<sup>135</sup>.

La differenza tra ICF e ICIDH è chiara e netta. La malattia ha certamente un parte decisiva ed ha un'influenza significativa sul funzionamento umano, ma non ha necessariamente ed inevitabilmente un ruolo assoluto. Un ambiente favorevole, infatti, può mutare lo scenario di funzionamento in modo determinato a parità di altre condizioni ed una vita sociale attiva e positiva può contrastare o limitare la compromissione di funzioni o strutture corporee. Se con l'ICIDH c'era la classificazione della *menomazione*, della *disabilità* e dell'*handicap*, con l'ICF c'è la classificazione del funzionamento umano. Se con il precedente modello il focus era su una minoranza della popolazione, con il nuovo modello c'è la proposta di un paradigma universale e trasversale. Se prima c'era una netta aderenza al modello medico, ora il riferimento è ad modello integrato bio-psico-sociale. Con l'ICIDH veniva espresso un modello di sviluppo lineare centrato sull'individuo, con l'ICF invece è reso palese un modello interattivo centrato sulla relazione individuo-contesto. L'ICF pone il funzionamento umano, sia esso "normale" o "disfunzionale", all'interno di un unico *continuum* e quindi non c'è più una classificazione a parte dei soggetti con deficit, ma è proposta un'unica classificazione che racchiude tutti gli aspetti della salute umana. Il deficit è considerato una possibile declinazione dello stato di salute, non un funzionamento separato da essa.

Un'ulteriore nota distintiva tra la classificazione ICIDH e la classificazione ICF può essere colta in riferimento al concetto di "normalità". L'ICIDH si è fondata su una presunta "normalità" ed ha definito la disabilità come *qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano* e l'handicap come la *condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una*

---

<sup>134</sup> S. Angeloni, *L'aziendabilità... cit.*, p. 37, M. Zanobini, M. C. Usai, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione...cit.*, p. 19.

<sup>135</sup> L. Chiappetta Cajola, *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, p. 227.

*disabilità che in un certo individuo limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali.* In realtà è alquanto difficile definire le caratteristiche dell'uomo "normale", soprattutto quando è evidente che non si può fare riferimento alle consuetudini o ai costumi di una specifica cultura per elaborare un criterio di valutazione comunemente accettabile. Alla luce dell'ICF, dunque, risulta chiaro come sia scorretto fare una distinzione tra "normali" e "disabili", perché è normale che la persona possa trovarsi, nell'arco della sua vita, nella condizione di disabilità. Dato che la disabilità è una difficoltà nel funzionamento a livello del corpo, della persona e a livello della società, in uno o più ambiti della vita, così come viene vissuta da un soggetto con una condizione di salute in interazione con i fattori contestuali, si può dire che essa sia un'esperienza universale<sup>136</sup>.

Il concetto di *funzionamento*, così come inteso dall'ICF ed in modo del tutto nuovo rispetto all'ICIDH, esce dalla vecchia concezione di "abilità residue" per promuovere una visione positiva. Funzionamento è un termine ombrello per indicare gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo, con una condizione di salute, ed i fattori contestuali di quell'individuo (ambientali o personali). Il funzionamento di una persona è descritto sia dalla condizione di salute sia dall'ambiente in cui vive. Un cardiopatico, ad esempio, data la sua condizione di salute non può effettuare sforzi troppo intensi, ma deve anche cercare di limitare il suo stato di tensione e, qualora il suo contesto relazionale sia stressante, ciò avrà una ricaduta sul suo funzionamento. Così facendo l'ICF introduce il concetto innovativo di classificazione dello stato di salute, spostando il fuoco del problema dalla menomazione, aspetto centrale nell'ICIDH, alla vita delle persone, ossia su come le persone vivono rispetto al loro contesto ambientale, psicologico, storico e culturale. L'attenzione, dunque, non è più centrata soltanto sull'individuo, come nell'ICIDH, ma anche sulle caratteristiche del contesto che lo circonda<sup>137</sup>.

L'ICF affronta i limiti del modello ICIDH con un'innovativa visione concettuale, con un nuovo approccio culturale che spinge, basandosi su di un modello di interazioni tra dimensioni del funzionamento umano a livello corporeo, personale e sociale, a descrivere le componenti di salute piuttosto che quelle di malattia, che fa assumere la natura universale della salute/disabilità e che implica il riconoscimento del ruolo dell'ambiente per la manifestazione della disabilità<sup>138</sup>.

Inoltre, il fatto che con l'ICF venga superato un modello interpretativo della salute e della disabilità di tipo bio-strutturale in favore di un modello di tipo bio-psico-sociale comporta anche l'adozione di un linguaggio neutrale basato su una classificazione positiva dei livelli di funzionamento e non su una classificazione dei problemi di funzionamento. Ecco perché l'OMS indica con chiarezza di abbandonare il termine *handicap*, che contraddistingueva l'ICIDH, per scegliere *disabilità* come termine ombrello per tutte e tre le prospettive: corpo, individuo e società<sup>139</sup>. Quindi da *handicappato* (ICIDH 1980) a *persona con*

---

<sup>136</sup> M. Leonardi, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF...cit.*, p. 47 e p.50.

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>138</sup> E. Ghedin, *Ben-essere disabili...cit.*, pp. 27-28; M. Cairo, *La promozione della qualità della vita nell'esperienza del disabile adulto*, in M. Cairo, V. Mariani, R. Zoni Confalonieri, *Disabilità ed età adulta...cit.*, p. 86.

<sup>139</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, p. 180.



*disabilità* (ICF 2001) o *persona disabile*, tenendo ben presente che la disabilità non è in alcun modo una caratteristica della persona, ma il risultato dell'interazione tra una certa condizione di salute e un ambiente sfavorevole. Tra l'altro l'abbandono del termine *handicap* mette in rilievo ancora di più che gli stati di salute, positivi o negativi, non possono essere isolati in una categoria, ma devono essere analizzati nelle componenti del funzionamento e della disabilità in rapporto ai fattori ambientali<sup>140</sup>.

La diversità tra ICF e ICIDH è evidente e senza timori si può affermare che la logica dell'ICF ha superato in modo pieno e definitivo quella dell'ICIDH. In questa prospettiva si può persino dire che l'utilizzo del termine *disabilità* postulato dall'ICF, insieme all'eliminazione della parola *handicap*, non rappresenta soltanto una mera modificazione semantica, ma implica anche l'abbandono del modello lineare adottato dall'ICIDH ed il suo inevitabile superamento nella pratica<sup>141</sup>.

Non è secondario chiedersi, a questo punto, se l'ICF sia riuscita a dare concretezza, come era nelle intenzioni, alla possibilità di integrare il *modello medico* ed il *modello sociale* della disabilità.

Circoscrivendo il discorso nel contesto italiano, si può osservare che, a fronte di numerosissime voci che hanno messo in risalto come il modello bio-psico-sociale rappresenti uno dei più importanti contributi dell'ICF perché consente di svolgere una fenomenologia dell'umano nella sua interezza, permettendo di coglierne la multidimensionalità - esso, infatti, pone la medesima attenzione sia sugli aspetti riguardanti la salute della persona, coerentemente con un modello medico, sia sugli aspetti di partecipazione, coerentemente con un modello cosiddetto sociale, attento a valorizzare i fattori ambientali -<sup>142</sup>, non sono mancate critiche al modello avanzato dall'OMS ritenuto ancora legato ad una visione della disabilità influenzata da un modello medico, come farebbe intuire lo stesso nome "modello bio-psico-sociale". L'ottica medica, cioè, sarebbe ancora centrale nella relazione fra gli elementi biologici, psicologici e sociali<sup>143</sup>. L'ICF, secondo questa visione critica che affonda le sue radici nei *Disability Studies*, sceglierebbe di mettere al primo posto l'aspetto biologico, "bio" appunto, seguito dagli altri elementi, e dunque il punto di partenza resterebbe la persona, o il suo funzionamento, che verrebbe valutata rispetto ad uno standard internazionale di salute, a scapito della dimensione sociale. L'ICF, a parere di questa prospettiva, potrebbe essere un ottimo strumento in ambito lavorativo, pensionistico o assicurativo, in quanto riuscirebbe ad identificare le barriere ambientali che possono compromettere la qualità della vita di una persona. Potrebbe anche risultare sicuramente utile ai medici sul piano internazionale in quanto favorirebbe l'utilizzazione di un linguaggio comune per identificare una serie di condizioni di salute. Ma per la scuola il modello potrebbe non funzionare, in quanto l'ICF rimarrebbe essenzialmente uno strumento normativo, che celebrerebbe uno standard piuttosto che metterlo in discussione. Il suo approccio di tipo funzionale stabilirebbe un rapporto

---

<sup>140</sup> R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità?... cit.*, p. 50.

<sup>141</sup> M. Leonardi, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF...cit.*, p. 49.

<sup>142</sup> *Ibidem*.

<sup>143</sup> S. D'Alessio, *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva...cit.*, pp. 89-90; R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni...cit.*, p. 107.

conseguenziale tra la menomazione e la disabilità e, seppur l'accento sia posto sulle capacità di recupero della persona disabile, l'esistenza di un modello universale di riferimento, come quello ipotizzato dall'ICF, rafforzerebbe l'idea di un "alunno ideale". Emergerebbe quindi una contraddizione di questo strumento standardizzato e universale che si scontrerebbe con un ideale pedagogico teso a sottolineare il valore della diversità e della eterogeneità umana. L'ICF, quindi, non soltanto non celebrerebbe la diversità, che non verrebbe valorizzata ma soltanto identificata, ma cercherebbe di compensarla e di riportarla dentro la norma. Nonostante il tentativo di modificare il concetto di disabilità e di porre l'accento anche sugli ostacoli ambientali, con l'ICF non avverrebbe dunque il cambiamento paradigmatico auspicato dalla prospettiva inclusiva dei *Disability Studies*, che pone una distinzione tra il deficit (condizione biologica) e la disabilità (condizione sociale).

In conclusione meritano di essere messi in risalto quattro aspetti significativi a proposito della *Classificazione* dell'OMS.

Il primo è che l'ICF in quanto modello universale, un *continuum* fra salute e disabilità che interessa tutte le persone, in quanto modello integrato, non solo medico o solo sociale, ma bio-psico-sociale, ed in quanto modello interattivo, non basato sulla linearità, ma sulle interazioni multiple tra le persone, la loro salute ed il loro ambiente di vita, si presta a diverse applicazioni. A livello statistico come strumento demografico negli studi di popolazioni e nei sistemi informativi; a livello di ricerca come strumento per misurare i risultati, la qualità della vita o i fattori ambientali; a livello clinico come strumento nell'*assessment* dei bisogni, nella riabilitazione e nella valutazione dei risultati; a livello di politica sociale come strumento di progettazione di previdenza sociale, di sistemi di indennità, di pianificazione dei servizi e di realizzazione di progetti politici; a livello di formazione come strumento educativo per l'organizzazione di *curricula* e per il miglioramento della consapevolezza e delle azioni sociali<sup>144</sup>.

Il secondo aspetto significativo è che il paradigma concettuale proposto dall'ICF ha avuto una grande influenza sulla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006. A questo proposito merita di essere riportato l'articolo 1, comma 2 della *Convenzione* che così recita: *le persone con disabilità sono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di eguaglianza con gli altri.*

Il terzo aspetto significativo è che, dopo un prezioso lavoro di revisione e di approfondimento per descrivere lo stato di salute ed il funzionamento dei bambini e degli adolescenti, nell'ottobre del 2007 l'OMS ha reso nota la *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* nella versione *ICF-CY*. Questa classificazione, precisando le componenti di benessere dell'età evolutiva e documentando le caratteristiche dell'ambiente in cui i bambini e gli adolescenti vivono, integra e specifica la classificazione ICF

---

<sup>144</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF... cit.*, pp. 16-17; T.T. Threats, *Towards an International framework for communication disorders: Use of the ICF*, in "Journal of Communication Disorders", 39, 2006, pp. 254-259. Per un approfondimento di che cosa significhi per i servizi socio-sanitari italiani accettare la filosofia dell'ICF si rimanda a S. Sagliaschi, *L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani...cit.* pp. 511-512.

pubblicata nel 2001. La famiglia delle classificazioni dell'OMS si è così allargata, prevedendo l'ICI-CY a fianco dell'ICF.

Il quarto aspetto significativo, riferito al contesto scolastico italiano, è che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha sottolineato, in occasione della pubblicazione delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (agosto 2009), l'importanza che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello ICF, auspicando la diffusione sempre più massiccia di un approccio culturale all'integrazione capace di tenere conto del nuovo orientamento dell'ICF volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali. Il documento ministeriale da una parte precisa che l'ICF *recepisce pienamente il modello sociale della disabilità, considerando la persona non soltanto dal punto di vista "sanitario", ma promuovendone un approccio globale, attento alle potenzialità complessive, alle varie risorse del soggetto, tenendo ben presente che il contesto, personale, naturale, sociale e culturale, incide decisamente nella possibilità che tali risorse hanno di esprimersi*. Dall'altra specifica che *la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite fattori contestuali) in cui essa vive. Il modello introdotto dall'ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una definizione di "disabilità" come ad "una condizione di salute in un ambiente sfavorevole". Infine le Linee guida puntualizzano che l'ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle AA.SS.LL., che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. E' dunque opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali*<sup>145</sup>.

#### 4.2. L'International Classification of Functioning, Disability and Health, versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute versione per bambini e adolescenti* (*International Classification of Functioning, Disability and Health version for Children e Youth*, ICF-CY, OMS, 2007), è una versione derivata della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute utilizzata per gli adulti.

---

<sup>145</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009, p.9. Il documento ministeriale è reperibile all'indirizzo internet [http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274\\_09](http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09) [accesso in data 20 maggio 2012]. Merita di essere ricordato che ad opera del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è stato promosso il *Progetto ICF. Dal modello dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*, che ha l'obiettivo di sperimentare, in un campione di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e distribuite a livello nazionale, l'applicazione nella scuola del modello ICF dell'OMS, al fine di diffondere un approccio focalizzato sul ruolo determinante che l'ambiente scolastico, nei suoi molteplici aspetti, svolge nell'effettiva integrazione degli alunni con disabilità. Il progetto in questione è rivolto all'analisi dei fattori contestuali, con particolare riguardo agli elementi costitutivi del contesto scolastico, ai facilitatori e alle *barriere* che determinano le *performances* degli alunni disabili nelle pratiche di integrazione scolastica. Il *Progetto ICF - a.s. 2010/2012* è reperibile all'indirizzo <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/14284/11210> [accesso in data 20 maggio 2012].

Essa, che si basa sulla struttura concettuale dell'ICF (OMS, 2001), permette la rilevazione delle caratteristiche del bambino in crescita (da 0 a 18 anni) e consente di cogliere l'influenza del contesto ambientale che lo circonda. Da una parte descrive il funzionamento umano considerando i cambiamenti significativi dello sviluppo fisico, sociale e psicologico dei primi due decenni di vita ed è utile per rappresentare il funzionamento, la disabilità e la salute di bambini e adolescenti. Dall'altra delinea, attraverso un linguaggio universale, le particolarità dello sviluppo infantile, la sua interazione con l'ambiente e le diverse condizioni di salute e manifestazioni di disabilità. La crescita e lo sviluppo dei bambini sono i temi centrali che hanno guidato l'adattamento del contenuto dell'ICF-CY.

In merito a questi aspetti così precisa l'OMS: *l'unità di classificazione nell'ICF-CY non è una diagnosi per un bambino ma un profilo del suo funzionamento*<sup>146</sup>. *L'ICF-CY è stato sviluppato allo scopo di cogliere e descrivere l'universo del funzionamento dei bambini e degli adolescenti*<sup>147</sup>. *Nei bambini e negli adolescenti, le manifestazioni di disabilità e le condizioni di salute sono diverse, nella loro natura, nella loro intensità e nel loro impatto, da quelle degli adulti. E' necessario tener conto di queste differenze in modo che il contenuto della classificazione rifletta i cambiamenti associati allo sviluppo e colga le caratteristiche dei differenti ambienti e gruppi di età*<sup>148</sup>.

Come nell'ICF anche nell'ICF-CY la *disabilità* viene presentata come *la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo*<sup>149</sup>.

Tale esplicitazione chiarisce che la disabilità non è definita solo dalla diagnosi, la quale da sola non predice il funzionamento, ma dall'interazione di una condizione di salute con fattori contestuali che, a seconda della presenza di aspetti facilitanti o ostacolanti, possono determinare un livello di disabilità molto diverso. Questo modello interattivo tra condizione di salute ed ambiente - il cosiddetto modello bio-psico-sociale della disabilità - consente di cogliere la fenomenologia umana nella sua completezza, ponendo sullo stesso piano sia gli aspetti riguardanti la salute della persona, coerentemente con un modello medico, che gli aspetti di partecipazione sociale, coerentemente con un modello sociale; il tutto in relazione con i fattori ambientali. L'utilizzo dell'ICF, dunque, ancor di più nella versione CY, permette di lavorare con e per la persona in un ottica bio-psico-sociale, che tiene conto della dignità stessa della persona. Il corpo, la persona, l'ambiente di vita sono i tre presupposti attorno ai quali si centra l'osservazione<sup>150</sup>.

L'ICF-CY ha focalizzato l'interesse sulla persona e sui bisogni reali coerentemente con i principi della *Convenzione* per la tutela dei diritti dei bambini (ONU 1989) e delle persone disabili (ONU 2006). Per questo è stata sviluppata in modo da essere sensibile ai cambiamenti associati alla crescita e allo sviluppo dei più giovani, dato che in tutte le fasi della crescita, dal periodo neo-natale fino all'adolescenza, si riscontrano mutamenti

---

<sup>146</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it), Erickson, Trento 2007, p. 23.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>148</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>150</sup> M. Leonardi, D Ajovalasit, *Il progetto personalizzato per il bambino con disabilità alla luce della classificazione ICF e ICF-CY*, 2008, pp. 1-3, risorsa internet reperibile all'indirizzo <http://www.silsismi.unimi.it/new/allegati/4811.pdf> [accesso in data 20 maggio 2012].

significativi nello sviluppo fisico, sociale e psicologico. Pertanto l'ICF-CY offre un linguaggio comune e universale per descrivere e misurare la salute e la disabilità nei bambini e negli adolescenti con un sistema di codifica che facilita il lavoro dei clinici, degli educatori, degli insegnanti, dei genitori e di tutti quelli coinvolti nell'individuazione dei bisogni di salute e formazione nelle persone in fase di sviluppo<sup>151</sup>.

Particolare attenzione è stata dedicata dall'ICF-CY a quattro questioni chiave<sup>152</sup>:

- a. il bambino nel contesto della famiglia
- b. il ritardo evolutivo
- c. la partecipazione
- d. gli ambienti

a. Un primo punto cruciale riguardante i bambini e gli adolescenti affrontato nell'ICF-CY è il *contesto della famiglia*. Il funzionamento del bambino non può essere concepito isolatamente, ma piuttosto sempre e soltanto nel contesto di vita familiare all'interno del quale esso si manifesta. L'influenza delle interazioni familiari sulle performance, sulle abilità, sulla partecipazione e sul funzionamento del bambino è molto importante per lo sviluppo anche delle successive fasi dello sviluppo adulto<sup>153</sup>. Dato che il funzionamento del bambino all'interno del contesto familiare, nel corso del processo dinamico di crescita, dipende da interazioni e relazioni continue con le figure della sua famiglia e dell'ambiente sociale immediato, da qui la necessità di descrivere le interazioni familiari come componente imprescindibile del profilo di funzionamento. Ciò acquista ulteriore rilievo se si pensa, come dice l'OMS, che nella fase evolutiva dei bambini e degli adolescenti l'influenza delle interazioni familiari sul funzionamento è maggiore che in qualunque altro momento successivo dell'arco di vita individuale.

b. Un secondo punto cruciale affrontato nell'ICF-CY è la questione chiave del *ritardo evolutivo*. Nei bambini e negli adolescenti, secondo l'OMS, il momento della comparsa di certe funzioni o strutture corporee e dell'acquisizione di alcune abilità può variare in funzione delle differenze individuali nella crescita e nello sviluppo. A volte gli sfasamenti nella comparsa di funzioni, strutture o capacità non sono permanenti ma riflettono un ritardo nello sviluppo; possono manifestarsi in qualunque ambito (ad esempio, funzioni cognitive, funzioni dell'eloquio, mobilità e comunicazione), sono specifici dell'età e subiscono gli effetti di fattori fisici e psicologici dell'ambiente. Queste variazioni nella comparsa di funzioni e strutture corporee o nella manifestazione di abilità evolutive attese definiscono il concetto di *ritardo evolutivo* e spesso servono come base per identificare i bambini che sono maggiormente a rischio di disabilità.

c. Un terzo punto cruciale riguardante i bambini e gli adolescenti affrontato nell'ICF-CY è la questione chiave della *partecipazione*, che è definibile dall'OMS come *coinvolgimento in una situazione di vita* di una persona e rappresenta la prospettiva sociale del funzionamento. Poiché la natura e gli scenari delle situazioni di vita dei bambini e degli adolescenti sono significativamente diversi da quelli degli adulti, la partecipazione ha

---

<sup>151</sup> *Ivi*, pp.4-5.

<sup>152</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY...cit.*, pp. 19-21.

<sup>153</sup> M. Leonardi, D Ajovalasit, *Il progetto personalizzato...cit.*, pp.4-5.

ricevuto un'attenzione particolare nell'ICF- CY. Più un bambino è piccolo, più è probabile che le sue opportunità di partecipazione siano definite dai genitori, dai *caregiver* o dagli erogatori di servizi. L'ambiente sociale, secondo l'OMS, continua a essere un fattore importante in tutto il periodo dello sviluppo, ma la natura e la complessità dell'ambiente cambiano nell'arco temporale che va dalla prima infanzia all'adolescenza.

d. Un quarto punto cruciale riguardante i bambini e gli adolescenti affrontato nell'ICF-CY è la questione chiave degli *ambienti*. I fattori ambientali vengono definiti come *gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza*. Secondo l'OMS l'inevitabile posizione di dipendenza dei bambini durante lo sviluppo fa sì che gli elementi fisici e sociali dell'ambiente abbiano un impatto significativo sul loro funzionamento. I fattori ambientali negativi hanno spesso un'incidenza più forte sui bambini che sugli adulti (ad es. la mancanza di cibo e l'impossibilità di accedere all'acqua pulita nei bambini contribuiscono alla malattia e alterano altresì il funzionamento e la capacità di apprendere). La presenza di ausili o di tecnologia assistiva costituisce una forma di modificazione ambientale che può facilitare il funzionamento in un bambino con menomazioni fisiche significative. La modificazione degli elementi sociali e psicologici dell'ambiente immediato del bambino può comportare anche l'offerta di sostegno sociale per la famiglia e di istruzione per i *caregiver*. Ovviamente la natura e l'entità del sostegno ambientale varieranno in funzione dell'età del bambino, in quanto le esigenze di un bambino sono diverse da quelle di un neonato o di un adolescente.

A livello conclusivo meritano di essere fatti due rilievi.

Il primo è che la classificazione ICF-CY è uno strumento che promuove la cultura progettuale sia in ambito socio-sanitario che pedagogico, in quanto propone di superare visioni diagnostiche rigide e definite, orientandosi a porre interrogativi, a tenere il discorso conoscitivo aperto su nuove realtà inesplorate e a migliorare la qualità della descrizione, che si riflette nel miglioramento dell'operatività, cioè nella collaborazione e nella complementarità tra gli attori coinvolti nell'elaborazione e nella realizzazione del progetto di vita della persona disabile<sup>154</sup>.

Il secondo è che l'ICF-CY mette a disposizione una base metodologica scientificamente rigorosa, analizzando ed evidenziando i possibili ambiti (funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali) per cogliere ed affrontare la situazione del bambino e dell'adolescente. Descrive dettagliatamente la condizione di salute

---

<sup>154</sup> S. Bortolot, M. Pradal, *La Classificazione ICF-CY all'interno di un servizio educativo e formativo*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento, p. 507. La classificazione ICF-CY può essere utile all'interno delle strutture socio-sanitarie (S. Sagliaschi, *L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani...cit.*, pp. 509-515), ma lo può essere anche in ambito scolastico, in modo particolare in una realtà specifica quale un Centro di Formazione Professionale per ragazzi disabili, in cui la classificazione si può configurare come un importante strumento di comunicazione tra servizi socio-sanitari e riabilitativi del territorio (S. Bortolot, M. Pradal, *La Classificazione ICF-CY all'interno di un servizio educativo e formativo...cit.*, pp. 512-513). In riferimento alla possibilità di costruire nuovi strumenti di comunicazione e di documentazione tra scuola e servizi socio-sanitari utilizzando il linguaggio della classificazione ICF si può fare riferimento a M. Pradal, G. De Polo, U. Simonetti, M. Durante, A. Martinuzzi, *ICF-CY per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella provincia di Treviso*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità...cit.*, pp. 123-147. Per un approfondimento del tema *Apprendimento e ICF-CY* si rimanda a C. Scataglini, S. Cramerotti, D. Ianes, *Fare sostegno nelle superiori*, Erickson, Trento 2008, pp. 25-30.

e l'ambiente, delinea il funzionamento della persona senza perdere di vista gli aspetti di partecipazione ed i fattori ambientali (scuola, relazioni con i familiari e con i pari, tempo libero, lavoro, ecc.), consente di lavorare sul funzionamento della persona a prescindere dall'inquadramento a priori in categorie (diagnosi), permette di utilizzare un linguaggio comune tra tutti gli operatori interessati e di mette al centro del progetto il soggetto ed i suoi bisogni in vista della creazione di un progetto personalizzato. Ciò comporta il coinvolgimento dei servizi, della famiglia, del contesto e contribuisce alla costruzione della rete tra tutti gli attori. Permette anche al bambino o all'adolescente di esprimere le barriere che è necessario eliminare per garantire il suo protagonismo, facendolo partecipare alla costruzione del suo percorso di vita<sup>155</sup>. Tutto questo significa che è necessario prima di tutto sapere quanto più possibile del bambino e dell'adolescente, e che si deve sempre tenere in considerazione il fatto di pensare la persona nella sua interezza piuttosto che riferirsi alla sua disabilità<sup>156</sup>.

## 5. IL MODELLO DEI DIRITTI DELL'ONU

Il 13 dicembre 2006 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, primo trattato internazionale del Ventunesimo secolo e segno tangibile di come la comunità internazionale abbia voluto riconoscere una significativa attenzione alle persone disabili<sup>157</sup>. Scopo della *Convenzione* è quello di *promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità* (articolo 1, comma 1).

*Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri* (articolo 1, comma 2). Secondo la *Convenzione* dell'ONU, dunque, ciò che qualifica la situazione delle persone disabili è di non poter partecipare in modo effettivo e pieno alla vita di relazione godendo di pari opportunità.

La *Convenzione*, frutto del lavoro quinquennale di un Comitato nominato *ab hoc* dall'Assemblea Generale dell'ONU nel quale le persone disabili hanno giocato un ruolo importante alla stregua dei rappresentanti internazionali, vuole promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento dei diritti umani delle persone disabili senza creare

---

<sup>155</sup> S. Sagliaschi, *L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani...cit.*, pp. 513-514; M. Leonardi, D Ajovalasit, *Il progetto personalizzato...cit.*, p.6.

<sup>156</sup> E. Ghedin, *Ben-essere disabili...cit.*, p. 95.

<sup>157</sup> La *Convenzione* è uno strumento di diritto internazionale che impegna i Paesi che la ratificano e che può essere utilizzata dagli Stati sia per riformare ed adeguare politiche, sia per promulgare leggi in materia. E' stata sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007 ed è stata ratificata dal Parlamento italiano con Legge n. 18 del 3 marzo 2009 (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 61 del 14 marzo 2009); [http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/74966B31-0855-4840-B542-3D9D0AEFCB83/0/Libretto\\_Tuttiuguali.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/74966B31-0855-4840-B542-3D9D0AEFCB83/0/Libretto_Tuttiuguali.pdf) [accesso in data 20 maggio 2012].

nuovi diritti, ma cercando di fare in modo che quelli esistenti siano goduti da tutti. I diritti umani comuni a ogni persona devono trovare realizzazione tenendo conto della particolare situazione esistenziale e sociale di ciascuno. Così facendo la *Convenzione* compie implicitamente un'operazione teorica di notevole importanza: posizionando i diritti delle persone disabili all'interno dell'ambito dei diritti umani, fa in modo che le persone disabili non siano considerate come una categoria sociale. I diritti delle persone disabili, infatti, sono i diritti di tutti gli uomini: non esistono disabili, ma persone che vivono una condizione di disabilità, intesa come possibilità sempre presente della condizione umana. Sicché la questione della disabilità riguarda tutti gli uomini, non solo alcuni individui. Combattere la disabilità non significa solo porre attenzione alla situazione di alcune persone, ma promuovere la consapevolezza che ogni sforzo per le persone disabili è un impegno per ognuno, perché la disabilità è una possibilità della condizione umana<sup>158</sup>.

Risulta in questo senso chiaramente percepibile una connessione concettuale con la classificazione ICF dell'OMS (modello bio-psico-sociale), la quale sottolinea come la disabilità dipenda dalle condizioni di salute di una persona in interazione con i fattori contestuali (ambientali e sociali) nei quali si svolgono le sue attività; proprio per questo è un'esperienza universale e non appartiene ad una categoria di persone. La *Convenzione* ONU, però, in modo innovativo rispetto all'ICF, introduce un quadro di riferimento basato sui diritti umani che è assente nel modello dell'ICF. Mentre nell'ICF la disabilità è spiegata come il funzionamento non ottimale di una persona con una condizione di salute in un ambiente sfavorevole, nella *Convenzione* ONU viene sottolineato che, qualsiasi sia la causa della menomazione e qualsiasi sia la natura, questa è ascrivibile alla differenza umana. Non a caso l'articolo 3, lettera *d*, precisa che uno dei Principi su cui si basa la *Convenzione* è quello riguardante *il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa*<sup>159</sup>. Il testo dell'ONU, quindi, arricchisce il quadro di riferimento sulla disabilità introdotto dall'ICF perché colloca anche la condizione di salute, *focus* centrale dell'ICF, all'interno della più ampia considerazione dei diritti della persona, a cominciare dal diritto alla differenza<sup>160</sup>.

Concepire la disabilità come una questione di diritti, così come è stato fatto dalla *Convenzione* delle Nazioni Unite, pone l'attenzione sulle barriere fisiche, sociali, comportamentali, legali e di altra natura che impediscono alle persone disabili di partecipare alla vita sociale. Non a caso alla lettera *e* del Preambolo della *Convenzione* viene esplicitato che *la disabilità è un concetto in evoluzione ... [ed] è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri*. La disabilità, dunque, viene riconosciuta come una relazione sociale tra le caratteristiche delle persone ed il modo in cui la società ne tiene conto, e come un fenomeno dinamico in quanto la condizione di disabilità può variare nel tempo e non resta sempre uguale a stessa. Può non rimanere

---

<sup>158</sup> M. Leonardi, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF...cit.*, p. 52.

<sup>159</sup> G. E. A. Griffo, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità...cit.*, p. 16.

<sup>160</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, p. 60.



sempre uguale a se stessa in quanto è il risultato di un'interazione della persona con l'ambiente, alla quale può conseguire una situazione di esclusione causata da barriere che possono essere non solo fisiche ma anche comportamentali.

Due sono gli aspetti immediatamente riconoscibili come basilari e centrali. Da una parte che la condizione delle persone disabili è una questione di diritti umani (non può essere dimenticato che la *Convenzione* nasce dalla consapevolezza che esse sono discriminate e non godono dei diritti umani e delle libertà fondamentali a causa dei pregiudizi, degli ostacoli e delle barriere che la società frappone loro), dall'altra che la disabilità è un concetto in evoluzione ed è connessa alla relazione sociale tra le caratteristiche delle persone ed il modo in cui la società ne tiene conto.

La *Convenzione*, che è entrata in vigore il 3 maggio 2008, si compone di un Preambolo e di cinquanta articoli.

Nel Preambolo si spiegano i principi generali ispiratori, i riferimenti internazionali e le motivazioni. In particolare primi commi richiamano i principi universali, validi per tutti, *che riconoscono la dignità ed il valore connessi a tutti i membri della famiglia umana* (lettera a). Si precisa che la disabilità è un *concetto in evoluzione* (lettera e) e si ammette anche che, sebbene le persone disabili abbiano gli stessi diritti di tutti, nel concreto esse sono penalizzate: *le persone con disabilità continuano a incontrare ostacoli nella loro partecipazione alla società come membri eguali della stessa, e ad essere oggetto di violazioni dei loro diritti umani in ogni parte del mondo* (lettera k). Da qui il la consapevolezza *che la discriminazione contro qualsiasi persona sulla base della disabilità costituisce una violazione della dignità e del valore connessi alla persona umana* (lettera b) con il conseguente obiettivo di *integrare i temi della disabilità nelle pertinenti strategie relative allo sviluppo sostenibile* (lettera g). E' degno di nota il fatto che la *Convenzione* riconosca *la diversità delle persone con disabilità* (lettera i), non privilegiando in questo modo alcuna condizione di disabilità, e metta in risalto *l'importanza della cooperazione internazionale per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone con disabilità in ogni paese, in particolare nei paesi in via di sviluppo* (lettera l). Di fondamentale importanza è l'autonomia e l'indipendenza individuale delle persone disabili, nonché la *libertà di compiere le proprie scelte* (lettera n). Le persone disabili dovrebbero anche *avere l'opportunità di essere coinvolte attivamente nei processi decisionali relativi alle politiche e ai programmi, inclusi quelli che li riguardano direttamente* (lettera o). La *Convenzione* ONU esprime anche preoccupazione a proposito *delle difficili condizioni affrontate dalle persone con disabilità, che sono soggette a molteplici o più gravi forme di discriminazione sulla base della razza, colore della pelle, sesso, lingua, religione, opinioni politiche o di altra natura, origine nazionale, etnica, indigena o sociale, patrimonio, nascita, età o altra condizione* (lettera p), e riconosce *che le donne e le minori con disabilità corrono spesso maggiori rischi nell'ambiente domestico ed all'esterno, di violenze, lesioni e abusi, di abbandono o mancanza di cure, maltrattamento e sfruttamento* (lettera q). Secondo la *Convenzione*, inoltre, *la maggior parte delle persone con disabilità vive in condizioni di povertà e per questo viene riconosciuta la fondamentale necessità di affrontare l'impatto negativo della povertà sulle persone con disabilità* (lettera t). Viene altresì sottolineata *l'importanza dell'accessibilità alle strutture fisiche, sociali, economiche e culturali, alla salute, all'istruzione, all'informazione e alla comunicazione, per consentire alle persone con disabilità di godere pienamente di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali* (lettera v).

I primi quattro articoli della *Convenzione* forniscono gli elementi generali che sorreggono la struttura complessiva del documento: *Scopo* (articolo 1), *Definizioni* (articolo 2), *Principi generali* (articolo 3), *Obblighi generali* (articolo 4).

I *Principi* su cui si regge la *Convenzione* sono: (a) *il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e l'indipendenza delle persone*; (b) *la non discriminazione*; (c) *la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società*; (d) *il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa*; (e) *la parità di opportunità*; (f) *l'accessibilità*; (g) *la parità tra uomini e donne*; (h) *il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità* (articolo 3).

Questi *Principi* generali che, come detto, sono validi per tutte le persone e non solo per le persone disabili, sono i principi su cui si basa il rispetto dei diritti umani, i quali, proprio perché sono spesso negati alle persone disabili, hanno portato l'ONU ad approvare una nuova e specifica *Convenzione*. A fronte di chi pensa ancora alle persone disabili come individui malati, incapaci, bisognosi di cure e di assistenza, la *Convenzione* riconosce che esse sono discriminate ed hanno mancanza di pari opportunità a causa dei trattamenti differenziati senza giustificazione, dei pregiudizi, degli ostacoli e delle barriere che la società frappone loro<sup>161</sup>.

Non a caso gli articoli dal 5 all'8 si occupano di *Uguaglianza e non discriminazione* (articolo 5), di *Donne con disabilità* (articolo 6), di *Minori con disabilità* (articolo 7) di *Accrescimento della consapevolezza* (articolo 8), riservando un'attenzione particolare alle donne e ai bambini che sono considerati i soggetti maggiormente a rischio.

L'attenzione della *Convenzione* ONU sugli aspetti legati alle pari opportunità è di grande significato in quanto il fatto di vivere, da parte delle persone disabili, delle condizioni discriminanti e di essere sottoposte a trattamenti disuguali ritenuti legittimi ha prodotto dei pesanti effetti. Col tempo infatti le persone disabili sono diventate cittadini "invisibili" nelle politiche e nelle azioni sociali, hanno subito una vera e propria esclusione perfino giustificata socialmente e la società ha progressivamente perduto abilità e saperi nel campo della disabilità. In questo modo la condizione di disabilità è stata iscritta in un circolo vizioso, diventando causa ed effetto di povertà. Da qui la necessità sottolineata dalla *Convenzione* di formare tutta la società al nuovo modello della disabilità basato sul rispetto dei diritti umani<sup>162</sup>.

I restanti articoli della *Convenzione* sviluppano i temi legati ai diritti all'accessibilità, al diritto alla vita, all'accesso alla giustizia, alla libertà e alla sicurezza personale, a non essere maltrattati o sfruttati, alla libertà di movimento, alla vita indipendente, alla libertà di espressione, al rispetto del proprio domicilio, all'istruzione, alla salute, alla abilitazione e riabilitazione, alla non discriminazione sul lavoro, ad adeguati standard abitativi e di protezione sociale, alla partecipazione alla vita politica, alle attività culturali, ricreative e sportive.

---

<sup>161</sup> G. Griffo, *Presentazione*, in P. Baratella, E. Littamè, *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009, pp. 10-11.

<sup>162</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

Altri articoli della *Convenzione* (31-36) riguardano le statistiche e la raccolta dei dati, la cooperazione internazionale, il monitoraggio e la rendicontazione. Gli ultimi articoli (37-50) trattano questioni tecniche e amministrative.

In base a quanto fin qui detto si può cogliere come le ragioni che hanno portato all'adozione di una *Convenzione* specifica riguardante le persone disabili si possono riassumere nelle seguenti tre esigenze<sup>163</sup>. Con la *Convenzione* si è voluto mirare alla visibilità, a riconoscere chiaramente le persone disabili quali destinatarie dei diritti umani, cosa che, mancando un esplicito riferimento in quasi tutte le convenzioni precedenti, non sempre è avvenuta nel corso del tempo. La *Convenzione* porterà ad essere visibile il fatto che le persone disabili sono portatrici di diritti e non meramente destinatarie di assistenzialismo o di azioni caritative. Un secondo argomento è costituito dal fatto che la *Convenzione* ha fornito una chiarezza senza precedenti e consentirà di avere un singolo documento di riferimento relativo alla posizione dell'ONU sui diritti delle persone disabili. Un terzo aspetto importante è che con una *Convenzione* specifica, affiancata da un efficiente monitoraggio, gli Stati sono e saranno obbligati a compilare in maniera regolare rapporti alle Nazioni Unite a proposito della qualità della vita e delle situazioni concrete che vivono le persone disabili nei Paesi aderenti. Tutto ciò obbligherà le autorità di monitoraggio nazionali a raccogliere una precisa documentazione e questi dati potranno costituire una risorsa estremamente preziosa per tutti coloro che lavoreranno per migliorare la posizione delle persone disabili.

La *Convenzione* delle Nazioni Unite è certamente una encomiabile dichiarazione d'intenti ed un grandioso sforzo per tentare di orientare le culture e le politiche degli Stati, spesso molto distanti dai contenuti pronunciati, con la speranza di riuscire a influire nel profondo, provocando radicali cambiamenti di mentalità. I suoi meriti, dunque, sono notevoli e indubbiamente destinati ad essere ricordati nella storia. Tuttavia non sono mancate voci che hanno rilevato, in modo critico, oltre ai suoi numerosi pregi anche alcune sue mancanze, deficienze che renderebbero la *Convenzione* debole nelle prospettive antropologiche di salvaguardia effettiva di tutte le persone disabili. Nel testo, ad esempio, non c'è alcun riferimento alla dignità e alla tutela del concepito, dell'essere umano allo stadio evolutivo embrionale; non si esplicita la tutela dei disabili gravissimi come coloro che erroneamente vengono definiti in stato di vita vegetativa; si parla di istruzione, ma non di educazione e neppure di progetto esistenziale che dia significato e senso alla vita; sono assenti la dimensione religiosa e morale dell'esperienza umana; sono deboli le fondamenta antropologiche<sup>164</sup>. Inoltre, per quanto riguarda la definizione di disabilità adattata dalla *Convenzione* dell'ONU, sembra che il documento delle Nazioni Unite sostenga il modello sociale della disabilità senza l'attenzione dovuta alle menomazioni e ai loro effetti sui funzionamenti<sup>165</sup>.

---

<sup>163</sup> A. D. Marra, *Diritto e Disability Studies...cit.*, pp. 79-80.

<sup>164</sup> V. Mariani, *La disabilità come questione antropologica, etica e pedagogica*, in M. Cairo, V. Mariani, R. Zoni Confalonieri, *Disabilità ed età adulta...cit.*, p.7.

<sup>165</sup> L. Terzi, *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso la giustizia nel campo dell'istruzione*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità...cit.*, p. 65.

Non si può tuttavia negare che la *Convenzione* sia stata e sia tuttora un'occasione davvero preziosa per ogni Paese per rimuovere, in un quadro antidiscriminatorio, gli ostacoli alla partecipazione delle persone disabili alla vita delle loro comunità locali<sup>166</sup>. A livello internazionale l'Assemblea delle Nazioni Unite ha stabilito una chiara cornice teorica affinché le persone disabili possano ottenere il riconoscimento dei diritti umani precedentemente negati. La finalità della *Convenzione* è quella di assicurare che esse, in tutte le età, abbiano accesso alle stesse opportunità e occasioni di vita che sono disponibili per ogni cittadino. E se queste opportunità potranno essere realizzate, molto dipenderà anche dall'interesse e dall'impegno della società civile, soprattutto delle organizzazioni locali e nazionali di volontariato e professionali. Tanto dipenderà anche dal saper valorizzare in modo attivo le stesse persone disabili<sup>167</sup>. Una possibile chiave di volta, in effetti, è data dalla capacità dei cittadini di rappresentarsi attraverso associazioni e Organizzazioni Non Governative (O.N.G.) che, nella reciprocità e nella condivisione di obiettivi comuni, possono modificare e influenzare sensibilmente il comportamento delle istituzioni in materia di diritti sociali<sup>168</sup>.

L'entrata in vigore della *Convenzione*, la cui portata potrà essere valutata solo nel prossimo decennio, è un evento storico. Grazie alla sua volontà di combattere gli ostacoli, le barriere ed i pregiudizi che penalizzano ancora tante persone disabili nel mondo, la qualità della loro vita, grazie a politiche in tutti i campi basate sulla tutela dei diritti umani, potrebbe cambiare davvero in modo significativo<sup>169</sup>.

La *Convenzione* Onu sui diritti delle persone disabili ha delineato un quadro rilevante e completo dei diritti fondamentali. Tra questi quello relativo all'istruzione è espresso dall'articolo 24. E' significativo evidenziare come venga ribadito il diritto ad una piena partecipazione all'istruzione e sia sottolineata l'urgenza e l'importanza della non esclusione delle persone disabili dal sistema di istruzione generale, potendo usufruire, come membri della comunità, di tutti gli strumenti e gli ausili necessari. In particolare i bambini disabili non dovrebbero trovare ostacoli nella scuola primaria e secondaria a motivo della disabilità.

Il testo della *Convenzione*, che come si può facilmente notare rispecchia l'esperienza ormai quarantennale dell'Italia, così si esprime in modo significativo.

*1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, finalizzati:*

- (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;*
- (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità;*

---

<sup>166</sup> Vale la pena ricordare che la *Convenzione* ONU ha sottolineato pressantemente la necessità di costruire regole sociali, culturali e legali di stampo antidiscriminatorio, in una prospettiva di piena cittadinanza per tutti, cosa che in Italia è già avvenuta con la Legge n. 67 del 1° marzo 2006 contenente *Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni* (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 54 del 6 marzo 2006).

<sup>167</sup> P. Mittler, *Persone con disabilità verso il 2040...*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 3, giugno 2009, Erickson, Trento, p. 261 e p. 268.

<sup>168</sup> P. Baratella, E. Littamè, *Premessa*, in P. Baratella, E. Littamè, *I diritti delle persone con disabilità...cit.*, p. 19.

<sup>169</sup> G. Griffo, *Presentazione*, in *Invi*, pp. 9-10.

- (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera.
2. Nell'attuazione di tale diritto, gli Stati Parti devono assicurare che:
- (a) le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi in ragione della disabilità da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall'istruzione secondaria;
  - (b) le persone con disabilità possano accedere su base di uguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono, ad un'istruzione primaria, di qualità e libera ed all'istruzione secondaria;
  - (c) venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno;
  - (d) le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione;
  - (e) siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione.
3. Gli Stati Parti offrono alle persone con disabilità la possibilità di acquisire le competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed uguale partecipazione al sistema di istruzione ed alla vita della comunità. A questo scopo, gli Stati Parti adottano misure adeguate, in particolare al fine di:
- (a) agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, delle modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, delle capacità di orientamento e di mobilità ed agevolare il sostegno tra pari ed attraverso un mentore;
  - (b) agevolare l'apprendimento della lingua dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei sordi;
  - (c) garantire che le persone cieche, sorde o sordocieche, ed in particolare i minori, ricevano un'istruzione impartita nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi di comunicazione più adeguati per ciascuno ed in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione.
4. Allo scopo di facilitare l'esercizio di tale diritto, gli Stati Parti adottano misure adeguate nell'impiegare insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità, che siano qualificati nella lingua dei segni o nel Braille e per formare i dirigenti ed il personale che lavora a tutti i livelli del sistema educativo. Tale formazione dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, e di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.
5. Gli Stati Parti garantiscono che le persone con disabilità possano avere accesso all'istruzione secondaria superiore, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti ed all'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri. A questo scopo, gli Stati Parti garantiscono che sia fornito alle persone con disabilità un accomodamento ragionevole (art. 24).

In conclusione, la *Convenzione* delle Nazioni Unite riconosce grande importanza alla scuola. Del resto è proprio la scuola che deve essere costantemente parte in causa per insegnare e per vivere con coerenza tutti i diritti umani, non cascando nella trappola di legittimare vecchi stereotipi o di avvallare anacronistici pregiudizi negativi a scapito delle persone disabili.

## 6. L'APPROCCIO DELLE CAPACITÀ

L'approccio delle *capability* o delle *capacità* è stato elaborato a partire dagli anni Ottanta del ventesimo secolo dal filosofo ed economista Amartya Sen<sup>170</sup> ed è stato in seguito sviluppato da parte di altri studiosi come Martha Nussbaum<sup>171</sup>. E' un modello teorico alternativo alle classiche visioni dello sviluppo che guardano esclusivamente al Prodotto Interno Lordo (P.I.L.), alla produzione di ricchezza e alla massimizzazione del benessere economico senza tenere conto del modo in cui le risorse sono impiegate. L'idea di fondo è che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione del progresso umano e delle condizioni di vita dei soggetti, la cui realizzazione non può prescindere da alcuni aspetti fondamentali come la libertà di scelta e di azione, il benessere (non solo materiale) e la qualità della vita. Questo approccio considera lo sviluppo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta delle persone e come espansione delle opportunità e delle libertà di cui le persone possono effettivamente godere. Per questo la povertà è indicata dall'assenza di possibilità nel raggiungere un livello soddisfacente nei vari aspetti della vita e una condizione essenziale perché si possa parlare di progresso, di sviluppo o di riduzione della povertà è che le persone abbiano maggiori libertà, intese come opportunità. I beni ed il reddito rimangono certamente risorse importanti, ma sono considerate solo come mezzi per generare i funzionamenti (i risultati raggiunti) e le *capability* (le libertà e le opportunità di conseguire tali risultati), tanto che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le *capability* individuali e facilitare le opportunità delle persone a raggiungere ciò che esse danno valore. L'equità, in questa prospettiva, deve essere valutata nello spazio delle capacità, ossia nello spazio delle reali libertà che le persone hanno di vivere la vita che hanno ragione di apprezzare, e lo sviluppo si identifica con l'allargamento delle possibilità di scelta e con l'estensione delle libertà individuali, ossia può essere visto come un processo di espansione delle libertà di cui le persone possono godere. E' basilare puntare l'attenzione su ciò che la persona può fare o può essere invece che focalizzarsi su ciò che un soggetto possiede, può comperare o può investire. Una persona, infatti, potrebbe essere in grado di appagare i propri bisogni di base e, ciò nonostante, se è ostacolata nel desiderio di vivere la vita che ha scelto, di essere chi vorrebbe essere, potrebbe non raggiungere il benessere. Dato che l'attenzione è posta sull'autodeterminazione, sulla scelta individuale e sulla libertà, ben si capisce perché

---

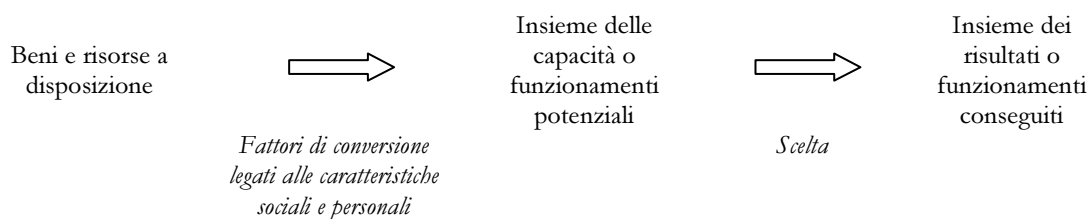
<sup>170</sup> All'interno della copiosa produzione letteraria seniana possono essere citate, a titolo esemplificativo, le seguenti opere che chiariscono l'approccio delle capacità: A. K. Sen, *La diseguaglianza. Un riesame critico* (trad. it) Il Mulino, Bologna 2000, pp. 63-83 e 107-125; A. Sen, *L'idea di giustizia* (trad. it), Mondadori, Milano 2010, pp. 235-324.

<sup>171</sup> M.C. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti* (trad. it), Il Mulino, Bologna 2001. Oltre a questo volume in cui è formulata in modo sistematico la versione dell'approccio delle capacità, è possibile approfondire la stessa tematica in M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone* (trad. it), Il Mulino Bologna 2002, pp. 27-103; M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie* (trad. it), Il Mulino, Bologna 2007, pp. 86-98.

L'approccio delle capacità sia un modello che dà peso, nella cornice della diversità umana, alla centralità della persona<sup>172</sup>.

Le capacità non sono le caratteristiche “intrinseche” della persona ma le opportunità sostanziali che un individuo ha di acquisire certe condizioni di vita ed il benessere non può essere semplicemente considerato l'ammontare complessivo delle risorse economiche e dei beni materiali a disposizione. Ciò che conta è quanto le persone, contrassegnate da differenze di tipo fisico, psicologico, sociale, economico ed ambientale, riescono effettivamente a fare ed essere con i mezzi a loro disposizione. Pertanto il benessere, la povertà e l'uguaglianza dovrebbero essere valutati nello spazio delle capacità, cioè delle opportunità reali che le persone hanno di vivere la vita a cui attribuiscono valore. L'insieme delle caratteristiche personali, familiari, sociali, ambientali determina e condiziona la capacità di conversione dei beni e delle risorse a disposizione in *funzionamenti* ovvero in conseguimenti reali. Persone diverse, a parità di reddito e di risorse, hanno necessità differenti e hanno diverse capacità o possibilità di trasformare queste risorse per conseguire risultati. E' in gioco, quindi, una concezione di benessere estesa, che non coincide con la disponibilità di risorse materiali ma con il “star bene” (*well-being*), condizione che include ciò che una persona può fare o può essere a partire dai mezzi e dalle risorse a disposizione, in relazione alle sue capacità di trasformare i mezzi in concretizzazioni, traguardi e risultati da conseguire. È proprio l'insieme di questi traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) o effettivamente realizzati (spazio dei funzionamenti o *functionings*) che contribuisce, nel complesso, a determinare il benessere e la qualità della vita delle persone. In una parola: ciò che dà senso al benessere è la capacità di scegliere tra varie opportunità pratiche in vista di conquiste individuali, piuttosto che il conseguimento di un certo standard di vita. Pertanto il fine del benessere e dello sviluppo deve essere valutato in base alle capacità delle persone di funzionare<sup>173</sup>.

Il processo del benessere può essere riassunto in questo schema<sup>174</sup>:



Da questo schema si può evincere che ciò che una persona può ricavare dai beni e dalle risorse a disposizione dipende da diversi fattori e da una pluralità condizioni individuali e ambientali. Guardare soltanto alla quantità di beni e di risorse disponibili per il singolo individuo (o per un'intera comunità) e giudicare, ad esempio, il beneficio personale

<sup>172</sup> M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*, LitografEditor, Cerbara (PG) 2011, p. 13 e pp. 21-22; M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Liguori Editore, Napoli 2010, pp.5-7 e pp.21-23.

<sup>173</sup> M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica...cit.*, pp. 13-14.

<sup>174</sup> *Ivi*, p. 14.

soltanto in base alla quantità di denaro, potrebbe essere semplice e, per certi punti di vista, sarebbe persino ovvio, ma risulterebbe un'operazione fuorviante. Infatti a parità di reddito, di risorse o di beni a disposizione (blocco 1 dello schema) le persone sono in grado di ottenere livelli diversi di *well-being* a seconda delle capacità di conversione di cui dispongono, che consentono di trasformare questo insieme di risorse in realizzazioni potenziali (blocco 3) o di funzionamenti effettivamente realizzati (blocco 5). Sia i fattori di conversione (blocco 2) dipendenti dalle caratteristiche personali (età, sesso, condizioni psico-fisiche, talenti individuali) e dall'ambiente familiare, sociale, economico, naturale, culturale, politico-istituzionale sia le scelte individuali (blocco 4) sono elementi centrali e determinanti. In particolare le scelte e le responsabilità legate all'atto di scelta sono aspetti qualificanti in quanto entrano in gioco nel passaggio dallo spazio delle capacità a quello delle effettive realizzazioni. Scegliere infatti di compiere una determinata azione, come decidere di ottenere un diploma di scuola secondaria, avendo una pluralità di alternative a disposizione ha un valore intrinseco per il benessere dell'individuo che occorre riconoscere e valutare rispetto alla condizione inversa in cui la stessa realizzazione acquisita (lo stesso diploma scolastico) è l'unica opzione in gioco a causa di certe motivazioni, come quelle imposte dalla famiglia o forzate dal contesto sociale, che obbligano a fare tale scelta e che quindi non è più un'autentica decisione personale. In questa prospettiva le effettive realizzazioni di benessere corrispondono a ciò che la persona ha scelto di fare o di essere per sé o per altri, mettendo in atto la propria facoltà di agire (*agency*)<sup>175</sup>.

I concetti di benessere (*star-bene* o *well-being*), di libertà (libertà di scelta) e di *agency* (l'effettiva possibilità di azione di perseguire scopi e obiettivi a cui si assegna valore) si combinano tra loro e si intrecciano ai concetti di capacità e di funzionamento. Lo spazio delle capacità o insieme di opportunità a disposizione di una persona comprende combinazioni alternative di funzionamenti: tanto più numerose sono queste combinazioni disponibili, tanto maggiore è la libertà di scelta che l'individuo ha di perseguire i piani di vita a cui egli attribuisce valore, indipendentemente dal fatto o meno che questi piani di vita abbiano una ripercussione sul proprio benessere personale piuttosto che sul benessere di altri soggetti<sup>176</sup>.

Un banale esempio può aiutare a chiarire i concetti fin qui esposti. Un bene o una risorsa, come una bicicletta, possiede alcune caratteristiche che la rendono interessante per le persone. Non si è interessati solo ad essa perché è fatta di certi materiali e perché ha una specifica forma o colore, ma anche e soprattutto perché può portare in posti dove si reputa significativo andare, in modo più comodo e veloce rispetto all'andare a piedi. Le caratteristiche del bene-bicicletta rendono possibili i funzionamenti: la bicicletta permette il funzionamento della mobilità, di essere in grado di muoversi liberamente ed in modo più rapido rispetto a quando una persona cammina. Tramite il reddito di cui si dispone è possibile essere interessati all'acquisto di una bicicletta perché permette di realizzare il funzionamento della mobilità, ma tale funzionamento non è semplicemente garantito dal possesso del mezzo rappresentato dalla bicicletta. La sua caratteristica che permette il movimento viene convertita in capacità di mobilità da alcuni fattori di conversione di tipo

---

<sup>175</sup> *Ivi*, pp. 14-17.

<sup>176</sup> *Ivi*, pp. 16-17.



individuale (una menomazione potrebbe non consentire di guidare la bicicletta), sociale (in alcune società alle donne potrebbe essere impedito da andare da solo in bicicletta), ambientale (per chi vive in una regione artica senza strade potrebbe risultare impossibile muoversi in bicicletta). In seguito a questi fattori si potrà o meno godere della capacità di spostarsi in bicicletta ed a quel punto sarà la scelta individuale che orienterà la persona nel realizzare o meno il suo desiderio e la sua aspirazione. Dunque il contesto sociale ed ambientale, le caratteristiche individuali e le risorse a disposizione possono vincolare le scelte di una persona. La scelta di acquisto di una bicicletta, tanto per allargare l'esempio predetto, potrebbe essere condizionata dal sentirsi accettati dai propri amici che possiedono una bicicletta e che si spostano frequentemente con essa, dal non avere denaro a sufficienza per il suo acquisto, dal considerare giusto in termini valoriali utilizzare mezzi di mobilità ecologici anziché quelli inquinanti<sup>177</sup>.

Nell'approccio delle capacità, che si focalizza sulle opportunità delle persone di raggiungere determinati stati di essere e di fare che rendono la vita degna di essere vissuta, la relazione tra beni e funzionamenti è influenzata da tre basilari fattori di conversione: le caratteristiche personali (il metabolismo, la condizione fisica, il genere, le varie abilità individuali, ecc.), le caratteristiche sociali (politiche, norme sociali, pratiche discriminatorie, ruoli di genere, ecc.) e le caratteristiche ambientali (clima, infrastrutture, istituzioni, bene pubblico, ecc.). Quindi conoscere i beni che una persona possiede o può usare non è abbastanza rispetto a conoscere quali funzionamenti possa conseguire: esiste la necessità di sapere molto circa la persona e le circostanze in cui essa vive<sup>178</sup>.

Se dunque le capacità rappresentano le opportunità di una persona di avere accesso a determinati funzionamenti, ossia sono le libertà di ottenere le realizzazioni rappresentate dai funzionamenti, e se le capacità descrivono i gradi di libertà di azione del soggetto per conseguire risultati trasformando le proprie preferenze in realizzazioni, ben si capisce perché secondo il *capability approach* la spiegazione delle ineguaglianze risieda nella differenza tra la capacità degli individui di scegliere e raggiungere differenti risultati (funzionamenti). Ciò che importa è guardare alla relazione tra le risorse che le persone hanno e quello che possono fare con esse. Quello che è fondamentale nella valutazione dell'uguaglianza è ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare<sup>179</sup>.

L'approccio delle capacità sostiene che l'uguaglianza e l'assetto sociale dovrebbero essere valutati in termini di spazio teorico delle capacità, vale a dire nello spazio delle libertà reali di cui le persone dispongono per raggiungere quel buon livello di funzionamento che è parte integrante del loro benessere. Il paradigma delle *capabilities* ritiene che ai fini di una valutazione dell'uguaglianza sia fondamentale stabilire l'ampiezza delle libertà che le persone hanno di scegliere tra i tipi di funzionamento di qualità. Questi ultimi costituiscono *l'essere* ed il *fare* a cui le persone hanno motivo di dare valore. Passeggiare, leggere, essere ben nutriti, essere istruiti, aver rispetto di sé stessi ed esercitare i propri diritti sono tutti

---

<sup>177</sup> E. Ghedin, *Ben-essere disabili...cit.*, p. 61.

<sup>178</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 64.

esempi di funzionamento. Le capacità sono le reali opportunità e le libertà di cui le persone dispongono per il raggiungimento di questi tipi di funzionamento di qualità<sup>180</sup>.

Nel contesto di questa concettualizzazione merita di essere evidenziato il pensiero di Martha Nussbaum che ha affrontato il tema della determinazione delle *capability* rilevanti. L'autrice infatti ha stilato una lista di *capability* fondamentali (capacità umane centrali) che sono uguali per tutti gli esseri umani. La sua idea di base è che una vita priva di una delle capacità centrali non è una vita umanamente dignitosa, pertanto una società che non le garantisce a tutti i cittadini, fino ad un livello di soglia appropriato, non riesce ad essere una società pienamente giusta, qualunque sia il suo livello di ricchezza. Quindi una società che ne trascuri una per promuovere le altre inganna i suoi cittadini e con questo imbroglio la giustizia frana<sup>181</sup>.

La lista delle dieci capacità come requisiti centrali di una vita dignitosa è secondo Nussbaum la seguente<sup>182</sup>.

1) *Vita*. Avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita umana di normale durata, di non morire prematuramente o prima che la propria vita sia stata limitata in modo tale da essere indegna di essere vissuta.

2) *Salute fisica*. Poter godere di buona salute, compresa una sana riproduzione; poter essere adeguatamente nutriti; avere un'abitazione adeguata.

3) *Integrità fisica*. Essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all'altro, di considerare inviolabili i confini del proprio corpo, cioè poter essere protetti contro le aggressioni, compresi l'aggressione sessuale, l'abuso sessuale infantile e la violenza domestica; avere la possibilità di godere del piacere sessuale e di scelta in campo riproduttivo.

4) *Sensi, immaginazione e pensiero*. Poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo "veramente umano", ossia in modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare e formazione scientifica, ma nient'affatto limitata a questo. Essere in grado di usare l'immaginazione e il pensiero in collegamento con l'esperienza e la produzione di opere autoespressive, di eventi, scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale, e così via. Poter usare la propria mente tutelati dalla garanzia della libertà di espressione rispetto sia al discorso politico sia artistico, nonché della libertà di culto. Poter andare in cerca del significato ultimo dell'esistenza a modo proprio. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili.

5) *Sentimenti*. Poter provare attaccamento per cose e persone oltre che per noi stessi, amare coloro che ci amano e che si curano di noi, soffrire per la loro assenza; in generale amare, soffrire, provare desiderio, gratitudine e ira giustificata. Non vedere il proprio sviluppo emotivo distrutto da ansie e paure eccessive o da eventi traumatici di abuso e di abbandono. Sostenere questa capacità significativa, sostenere forme di associazione umana che si possono rivelare cruciali nel loro sviluppo.

---

<sup>180</sup> L. Terzi, *ICF e "approccio alle capacità" (capability) nel campo dell'istruzione*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola...cit.*, p. 48.

<sup>181</sup> M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie...cit.*, p.92.

<sup>182</sup> *Ivi*, pp. 93-95. La lista in sé, come sottolinea la stessa autrice, è espandibile e ha subito modificazioni nel tempo e senza dubbio subirà ulteriori modificazioni alla luce della critica. Tale lista è contenuta anche in M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana...cit.*, pp. 75-78.

6) *Ragion pratica*. Essere in grado di sviluppare una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza).

7) *Appartenenza*. a) Poter vivere con gli altri e per gli altri; riconoscere l'umanità altrui e mostrarne preoccupazione; impegnarsi in varie forme di interazione sociale; essere in grado di capire la condizione altrui e provarne compassione; essere capaci di giustizia e amicizia. (Proteggere questa capacità significa proteggere istituzioni che fondano e alimentano queste forme di appartenenza e anche tutelare la libertà di parola e di associazione politica). b) Avere le basi sociali per il rispetto di sé e non per essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica, a livello minimo, tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale, religione, casta, etnia, origine nazionale.

8) *Altre specie*. Essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le piante e con il mondo della natura provando interesse per essi e avendone cura.

9) *Gioco*. Poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.

10) *Controllo del proprio ambiente*. a) Politico. Poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche che governano la propria vita; godere del diritto di partecipazione politica, delle garanzie di libertà di parola e di associazione. b) Materiale. Avere diritto al possesso (di terra e beni mobili) non solo formalmente, ma in termini di concrete opportunità; godere di diritti di proprietà in modo uguale agli altri; avere il diritto di cercare lavoro sulla stessa base degli altri; essere garantiti da perquisizioni o arresti non autorizzati.

Come si può notare il punto di vista di Nussbaum è interessante perché fa leva sull'uguaglianza tra gli esseri umani dando a tutti gli stessi diritti. Ognuno ha il diritto di poter svolgere le funzioni centrali della sua lista. Se perciò qualcuno non riesce a svolgere una delle funzioni centrali al livello di soglia appropriato, la società dovrà fare il possibile affinché egli possa farlo. Ritorna così l'importanza della strutturazione dell'ambiente per l'esercizio delle capacità e per il funzionamento delle persone. Infatti per garantire ad una certa persona una certa capacità non è sufficiente produrre stati interni di disponibilità, quanto organizzare l'ambiente, sia istituzionale che specifico, in modo da permettere alle persone di avere un ruolo. L'approccio delle capacità, dunque, è innanzitutto rivolto a ciò che le persone possono fare e non alle limitazioni individuali. Inoltre è in relazione con la strutturazione del sociale e con gli ostacoli e le barriere che impediscono alle potenzialità delle persone di concretizzarsi. Infine è un approccio che adotta il principio dell'aiuto come forma in grado di esprimere una società fondata sui legami e nella quale si dispensano e si ricevono cure, aiuti ed attenzioni<sup>183</sup>.

Alla luce di tutto quanto sopra espresso emerge con chiarezza quanto il *capability approach* sia particolarmente importante a proposito delle persone disabili ed in riferimento al tema della disabilità. Anche se Amartya Sen non ha affrontato sistematicamente questo tema, pur toccandolo in alcuni punti della sua produzione scientifica, il suo modello è di notevole importanza per offrire un originale contributo ai fini di una riconcettualizzazione. Se infatti, secondo il modello delle capacità, il funzionamento è l'attuale conquista della persona, quello che essa conquista attraverso l'essere o il fare, a questo livello la disabilità

---

<sup>183</sup> R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità?... cit.*, pp. 105-107.

può essere compresa come una deprivazione in termini di capacità o funzionamenti (deprivazione delle *capabilities* e dei funzionamenti) che risultano dall'interazione delle caratteristiche personali (età, menomazioni), da una quantità di beni disponibili (risorse, reddito) e dall'ambiente (sociale, economico, politico, culturale). La disabilità può essere considerata come il risultato di una combinazione di differenti fattori connessi alla natura di una menomazione, alle caratteristiche personali, alle risorse disponibili all'individuo e all'ambiente. Una menomazione è un prerequisito per la disabilità, ma rappresenta uno dei fattori, insieme con le caratteristiche della persona (età, genere, etnia), le risorse a disposizione e l'ambiente nei suoi aspetti fisici, economici, sociali, politici e culturali, che conducono alla deprivazione di *capabilities* e di funzionamento, in altre parole alla disabilità. La menomazione è una caratteristica personale che può influenzare alcuni funzionamenti e quindi diventare disabilità. La disabilità è una restrizione dei funzionamenti<sup>184</sup>.

Ripensare alla menomazione e alla disabilità in termini *capabilities* comporta considerare quali siano le capacità che una persona può scegliere, per poi valutare l'impatto della menomazione su queste libertà. Ciò implica considerare l'interrelazione tra caratteristiche individuali e ambientali, e valutare come questo incida ed influisca sulle capacità di una persona. La disabilità si verifica quando una persona è privata delle opportunità pratiche come risultato di una menomazione. Per esempio una ragazza di diciannove anni che ha un certo danno cerebrale è considerata disabile se è ristretta la sua opportunità pratica di frequentare l'università rispetto ad un compagno con una simile gamma di beni, nello stesso ambiente e con caratteristiche personali simili eccetto che per la menomazione<sup>185</sup>.

Nella prospettiva dell'approccio delle capacità è da ritenere persona disabile un soggetto che, date le sue caratteristiche personali e date le relazioni con l'ambiente in cui vive, non è in grado di fare/essere ciò che vorrebbe fare/essere, né di diventare ciò che vorrebbe diventare. In questo senso la persona disabile è quella che ha un *capability set* limitato rispetto ai propri obiettivi e alle proprie ambizioni e sistema di valori. Non va trascurato, però, il fatto che la malattia o la disabilità potrebbero sollecitare adattamenti creativi, stimolare lo sviluppo di competenze, spingere all'individuazione di occasioni e ad una progettualità che la persona non avrebbe in precedenza perseguito, in una ricerca continua per ridurre i limiti e, ove possibile, trasformarli in risorse. La persona che si confronta con la propria vulnerabilità può in ogni caso riuscire a disegnare percorsi di benessere. Pertanto, alla luce di questi ragionamenti, la disabilità potrebbe essere intesa come l'intreccio tra un percorso che, generando una vulnerabilità personale, limita il proprio *capability set* e un percorso di adattamento creativo, in termini di nuove abilità, opportunità e potenzialità. La disabilità emerge congiuntamente come limite e come spinta al cambiamento creativo<sup>186</sup>.

L'approccio delle *capabilities*, dunque, coglie la disabilità all'interno del più ampio spettro dello sviluppo umano e del rafforzamento delle libertà, sposta il *focus* dalle

---

<sup>184</sup> E. Ghedin, *Ben-essere disabili...cit.*, p. 45 e p. 71.

<sup>185</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>186</sup> M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *L'approccio delle capabilities applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica...cit.*, pp. 32-33 e p.37.

specificità della situazione della disabilità alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte, propone di misurare i risultati in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà delle persone<sup>187</sup>.

La disabilità può essere colta ad un duplice livello. A livello di *capabilities* è “disabilità potenziale” (l’insorgenza di una menomazione fisica o mentale porta a una riduzione nelle possibili opportunità pratiche della persona e quindi nel *capability set*) mentre a livello del funzionamento è considerata come “disabilità attuale” (una persona è disabile se non può fare o essere cose che egli valuta di fare o essere)<sup>188</sup>.

Il *capability approach*, in termini di comprensione della menomazione e della disabilità, fornisce, secondo il punto di vista di Lorella Terzi, due importanti intuizioni. La prima, che si basa sull’eterogeneità personale, riguarda il modo in cui possiamo pensare alla menomazione e alla disabilità come aspetti della diversità umana. Questo suscita considerazioni sull’aspetto relazionale della disabilità, con riguardo sia alle menomazioni che alle istituzioni sociali. La seconda riguarda la centralità della diversità umana nella valutazione dei relativi vantaggi o svantaggi delle persone. Ciò influenza i modelli distributivi di libertà e quindi la costruzione di una società giusta<sup>189</sup>.

Nella prima intuizione la menomazione è una caratteristica personale che diviene disabilità, una inabilità a svolgere alcuni importanti tipi di funzionamento, allorché interagisce con specifiche strutture sociali ed ambientali. La disabilità è dunque relazionale, sia per quanto riguarda la menomazione che rispetto alla progettazione delle istituzioni sociali. Una menomazione visiva, ad esempio, diventa una disabilità in relazione al funzionamento specifico della lettura di messaggi di testo sullo schermo di un computer, quando e se non vengono forniti display in Braille e software di audiolettura. Qualora invece ciò avvenga, anche se la menomazione visiva non viene superata, il funzionamento di lettura di messaggi su schermo è ottenuto attraverso un funzionamento alternativo, reso possibile grazie ad un adattamento del contesto. L’approccio delle capacità, dunque, fornisce una concezione specifica della disabilità come uno degli aspetti dell’eterogeneità umana, senza suggerire concetti monolitici di diversità come sinonimo di anomalia.

La seconda intuizione si riferisce alla centralità della diversità umana nella valutazione dell’uguaglianza nell’area delle capacità, ossia si correla alla centralità della diversità umana nel valutare l’equità nello spazio delle *capabilities*. Nel riposizionare la diversità umana come centrale per la valutazione dei vantaggi e degli svantaggi individuali, l’approccio delle capacità promuove una prospettiva egualitaria che differisce dalle altre in quanto affronta la complessità della disabilità. Esso fornisce una cornice egualitaria nella quale la disabilità è valutata alla luce del modello distributivo delle capacità. Ciò ha conseguenze basilari per la pianificazione di politiche sociali ed istituzionali. Il *capability approach*, ad esempio, permette di affermare che essere una persona non vedente, in relazione a certi funzionamenti, è uno svantaggio quando non vengono fornite le risorse specifiche o l’ambiente fisico non è stato progettato adeguatamente. La fornitura di risorse Braille e la progettazione di ambienti adeguati rientrano in una questione di giustizia dal

---

<sup>187</sup> *Ivi*, 25-26; M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità...cit.*, p.10.

<sup>188</sup> E. Ghedin, *Ben-essere disabili...cit.*, p. 70.

<sup>189</sup> L. Terzi, *L’approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso la giustizia nel campo dell’istruzione...cit.*, pp. 59-61.

momento che contribuiscono alla perequazione della capacità di perseguire e raggiungere il benessere individuale.

Se la disabilità da una parte rappresenta una delle infinite forme di differenziazione che contraddistinguono gli essere umani in quanto è uno degli aspetti dell'eterogeneità umana e dall'altra costituisce una limitazione delle capacità dovuta sia alla menomazione che all'organizzazione sociale, se l'attenzione è posta sull'interazione tra fattori personali e fattori contestuali, se il *focus* viene spostato dalle specificità della situazione invalidante alla ricerca dell'uguaglianza in termini di opportunità che risultano centrali per lo sviluppo umano, focalizzandosi sulla particolarità della situazione e dei bisogni del singolo senza imprigionarlo in una etichetta immutabile, si può su questa linea sostenere che il *capability approach* riesca anche a superare il cosiddetto "dilemma delle differenze" (*dilemma of difference*), che consiste nell'inevitabile scelta tra l'identificazione delle differenze tra persone al fine di offrire loro facilitazioni mirate, con il rischio di etichettare e segregare, e la valorizzazione dell'uguaglianza dando a ciascuno i medesimi servizi, col rischio di non rispondere adeguatamente ai bisogni individuali<sup>190</sup>.

Tutto quanto fin detto può avere notevoli conseguenze e significative ripercussioni sul piano politico ed istituzionale. Dato che l'approccio delle capacità considera lo sviluppo come un processo di espansione delle capacità e delle opportunità reali delle persone affinché ognuno possa decidere di condurre una vita a cui attribuisce valore, questo implica che le persone disabili, le loro famiglie e le associazioni coinvolte a vario titolo non debbano essere destinatari passivi di politiche e di servizi, ma soggetti attivi del cambiamento in quanto la partecipazione assume un ruolo centrale. La partecipazione della persona alle decisioni che lo riguardano è il presupposto per lo sviluppo delle sue opportunità. Se inoltre, alla luce dell'approccio delle *capability*, la differenza è una caratteristica primaria ed essenziale dell'umanità - ciascun individuo, infatti, è differente dagli altri nelle peculiarità personali, per le situazioni socio-ambientali, nella capacità di convertire risorse personali, sociali, economiche e culturali in funzionamenti a cui dà valore -, sono proprio le differenze che determinano una diversa capacità di trasformare beni e risorse in opportunità concrete e poi in conseguimenti reali. Per cui ciò che conta non è eliminare le differenze, o semplicemente "fare posto" ad esse, ma valorizzarle a tutti i livelli, in primo luogo nel contesto scolastico<sup>191</sup>. Il guardare alla differenza in quanto singolarità positiva comporta il superamento della logica dell'esclusione ed il diritto di ciascuno a non vivere la vita in conformità a qualche predefinita nozione di normalità.

Una riforma delle politiche che, in modo efficace ed efficiente, riesca ad accrescere il benessere delle persone disabili, deve concentrare l'attenzione sulle opportunità e potenzialità di tali persone, al fine di permettere loro di ampliare le scelte e di fruire dei propri diritti, valorizzando anche i soggetti (generalmente i familiari) che quotidianamente sono a contatto persone con disabilità, influenzando sulle loro *capability*. In effetti un altro

---

<sup>190</sup> M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di) *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica...cit.*, p. 23; L. Terzi, *Justice and Equality in Education*, Continuum, London 2008, pp. 108 ss.; B. Norwich, *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*, Routledge, Abingdon 2008; M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità...cit.*, p.5.

<sup>191</sup> F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali* Erickson, Trento 2007.

punto di forza dell'approccio delle *capability* rispetto al tema della disabilità è che esso considera non soltanto l'insieme delle *capability* dell'individuo in quanto tale, ma prende in esame anche le *capability* esterne della persona, ossia quelle che le derivano dalla relazione con i suoi *caregiver*<sup>192</sup>.

In merito a quest'ultimo aspetto, la teoria delle capacità sostiene l'importanza di considerare il valore essenziale dei rapporti di interdipendenza e di relazione tra persone. Il dare ed il ricevere contraddistinguono ogni fase dell'esistenza e l'interdipendenza piuttosto che l'indipendenza rappresentano un fondamento adeguato per interpretare e capire la natura delle relazioni umane. In generale la promozione delle capacità richiede un approccio attivo, lo sviluppo di una relazione. Nella prospettiva della Nussbaum chi presta cura ed assistenza in ambito familiare alle persone disabili non dovrebbe trovarsi, proprio per il suo ruolo, in condizione di grave discriminazione e impossibilità di realizzare le proprie opportunità di vita<sup>193</sup>. Così si esprime l'autrice anche in riferimento alla sua una lista di *capability* fondamentali: *Ho sostenuto che la cura ha implicazioni più o meno in tutte le capacità fondamentali, sia di colui che la riceve sia di colui che la fornisce, e che la lista delle capacità indica una serie di punti di riferimento molto utili nel considerare quali politiche intendiamo adottare. Dunque, la questione politica presenta due profili: coloro che ricevono cura (bambini e adulti con disabilità) e coloro che si occupano di loro (di solito adulti e, nella maggior parte dei casi, si tratta di donne, che appartengono o non appartengono al loro nucleo familiare, sia pagate sia non pagate); la medesima questione politica, inoltre, si estende in tre "ambiti": il settore pubblico, il sistema di istruzione, il lavoro privato*<sup>194</sup>.

Infine, la prospettiva del *capability approach* offre un significativo spunto di riflessione anche sul piano dei diritti. La riflessione contemporanea, infatti, pone come riferimento essenziale per lo sviluppo dei sistemi di *welfare* i diritti delle persone disabili. Il criterio di orientamento di un sistema di *welfare* evoluto è la promozione dei diritti e la lotta alla discriminazione. Il riferimento generico ai diritti, però, non è sufficiente, perché non è automatico che le persone siano in grado di esercitarli e di cogliere le opportunità a loro disposizione. Non basta un riconoscimento formale e teorico. La teoria delle capacità sottolinea proprio il fatto che il benessere delle persone deve essere valutato nei termini di opportunità sostanziali di essere e di fare. L'ineguaglianza, cioè, è valutabile sulla effettiva distribuzione delle capacità/opportunità tra le persone, non solo sul piano dei principi. La prospettiva del *capability approach*, dunque, costituisce un decisivo paradigma per la promulgazione dei diritti esplicitati nella *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* e per il riesame delle politiche in atto a tutela della giustizia e dell'effettiva uguaglianza delle persone<sup>195</sup>.

Il diritto è per la persona e la persona, alla luce del diritto, deve poter esercitare le proprie capacità in vista dell'attuazione dei propri diritti.

---

<sup>192</sup> M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di) *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica...cit.*, pp. 11-12.

<sup>193</sup> C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro...cit.*, p. 158; M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità...cit.*, p. 12.

<sup>194</sup> M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie...cit.*, pp. 230-231.

<sup>195</sup> C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro...cit.*, p. 156.

## CAPITOLO SECONDO

### L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN EUROPA

#### 1. IL QUADRO GENERALE SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN EUROPA

L'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (*European Agency for Development in Special Needs Education*), nata nel 1996 per opera degli Stati membri dell'Unione europea con lo scopo di realizzare una piattaforma di collaborazione sullo sviluppo dell'offerta formativa e scolastica per gli alunni disabili, ha prodotto nel 2003 una pubblicazione dal titolo *L'integrazione dei disabili in Europa*<sup>1</sup> in cui la situazione europea dell'integrazione scolastica è stata ricondotta a tre modelli fondamentali, ripresi nel 2009 da un altro contributo intitolato *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*<sup>2</sup>. I tre approcci, che si collocano nel contesto dei sistemi scolastici europei<sup>3</sup>, sono: il modello *uni-direzionale* (integrazione di tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario), il modello *multi-direzionale* (presenza di più approcci: scuole speciali ma anche integrazione scolastica in classi comuni) ed il modello *bi-direzionale* (sistema educativo differenziato, con proprie scuole e classi, per alunni disabili).

Come sostiene l'Agenzia europea, i Paesi in base alla politica di integrazione adottata sul proprio territorio nazionale possono essere suddivisi in tre categorie. *La prima (approccio uni-direzionale) riguarda i paesi in cui le politiche educative e le prassi di attuazione tendono ad inserire quasi tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario. Questa scelta poggia su una grande varietà di servizi*

---

<sup>1</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *L'integrazione dei Disabili in Europa – Pubblicazione Tematica*, 2003, reperibile all'indirizzo internet [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_it.pdf/view?searchterm=European Agency for Development in Special Needs Education, L'integrazione dei Disabili in Europa – Pubblicazione Tematica \(2003\) \[accesso in data 24 febbraio 2012\].](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_it.pdf/view?searchterm=European Agency for Development in Special Needs Education, L'integrazione dei Disabili in Europa – Pubblicazione Tematica (2003) [accesso in data 24 febbraio 2012].)

<sup>2</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, 2009, reperibile all'indirizzo internet [http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-IT.pdf/view?searchterm=Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche, 2009 \[accesso in data 24 febbraio 2012\].](http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-IT.pdf/view?searchterm=Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche, 2009 [accesso in data 24 febbraio 2012].)

<sup>3</sup> Per una panoramica informativa sui sistemi scolastici europei si rimanda a: Eurydice Italia, *Sistemi scolastici europei 2012*, in "Bollettino di informazione internazionale", Marzo 2012 reperibile on line all'indirizzo: [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=13267](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=13267). In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici sono oggetto di notevoli cambiamenti; per un approfondimento delle riforme scolastiche nell'Europa che cambia si rimanda a F. Gobbo (ed.), *Le scuole degli altri*, SEI, Torino 2006 che approfondisce in particolare il caso italiano, inglese, francese, tedesco e romeno. Uno sguardo comparativo è contenuto in B. Orizio, *Storia e comparazione dell'educazione in Europa*, Libreria Universitaria Editrice, Verona 2000. Una visione più mirata sulla pedagogia speciale è offerta da B. Orizio, *La pedagogia speciale in Europa. Analisi comparativa*, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 585-656. Una significativa analisi pedagogico-comparativa è contenuta in B. Orizio, *La pedagogia speciale nei diversi Paesi europei*, in A. Lascioli, M. Onder, *Atti del Simposio internazionale di pedagogia speciale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2006, pp. 47-79.



*incentrati sulla scuola. Esempi appartenenti a questa categoria sono la Spagna, la Grecia, l'Italia, il Portogallo, la Svezia, l'Islanda, la Norvegia e Cipro. Invece i Paesi che appartengono alla seconda categoria (modello multi-direzionale) presentano una molteplicità di approcci in materia di integrazione. Offrono una pluralità di servizi tra due sistemi scolastici (ordinario e differenziato). Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia sono parte di questo gruppo. Infine l'Agenzia europea esplicita la terza categoria (approccio bi-direzionale) nella quale esistono due distinti sistemi educativi. Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi differenziate. In genere, la maggior parte degli alunni ufficialmente riconosciuta come "avente esigenze educative speciali" non segue il curriculum ordinario previsto dalla norma. Questi sistemi sono (...) regolati da una legislazione specifica, con norme diverse dalla scuola ordinaria. In Svizzera e in Belgio, il sistema scolastico differenziato è molto ampio. In Svizzera è un sistema misto: in breve, esiste una legislazione apposita per le scuole e le classi differenziate (che include, però, i servizi predisposti all'interno delle classi comuni). Allo stesso tempo, esiste un sistema di servizi specifici nelle classi comuni alle dipendenze del Cantone<sup>4</sup>.*

Riprendendo questa concettualizzazione, nel 2009 l'Agenzia europea così si è espressa: *Come nel 2003, gli stati nazionali seguono vie diverse per la formulazione dei provvedimenti per gli alunni in situazione di handicap. Nel complesso, è possibile identificare approcci che puntano ad una piena inclusione nelle scuole comuni; approcci che prevedono un "continuum del provvedimento" al fine di soddisfare diverse necessità; ed approcci a sistemi chiaramente definiti e separati, istruzione comune e istruzione speciale. È comunque possibile vedere che: "idee, politiche e prassi nell'integrazione scolastica sono costantemente in evoluzione in tutti i paesi europei"*<sup>5</sup>.

I Paesi europei possono essere, quindi, schematicamente raggruppati in tre categorie a seconda del modello di integrazione scolastica proposto<sup>6</sup>.

a) Una categoria *uni-direzionale* all'interno della quale sono inclusi tutti quei Paesi dell'Europa, come la Spagna, l'Italia, la Grecia, il Portogallo, la Svezia, la Norvegia dove nella norma gli studenti disabili affrontano il loro percorso di studi all'interno del sistema scolastico ordinario. Le scuole sono provviste di insegnanti di sostegno facenti parte dello staff scolastico, i quali sono responsabili assieme agli insegnanti curricolari delle attività didattiche e della stesura del progetto educativo.

b) Una categoria *multi-direzionale* all'interno della quale sono inseriti tutti quei Paesi che affrontano l'integrazione degli alunni disabili attraverso una molteplicità di possibilità e servizi. Danimarca, Francia, Irlanda, Austria, Inghilterra, Polonia, Finlandia sono tra i Paesi

---

<sup>4</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *L'integrazione dei Disabili in Europa...cit.*, p.7; La versione italiana della pubblicazione *L'integrazione dei disabili in Europa* prodotta dall'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili all'inizio, in collaborazione con la rete *Eurydice* (la rete di informazione sull'istruzione in Europa della Commissione Europea), è contenuta nella pubblicazione M.I.U.R., INDIRE - Unità italiana di Eurydice, *L'integrazione dei disabili in Europa*, in "I quaderni di Eurydice", n. 23, 2004, disponibile al seguente sito internet:

[http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=828](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=828) [accesso in data 12 giugno 2012]

<sup>5</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva ...cit.*, pp.8-9.

<sup>6</sup> S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romanza*, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca...cit.*, pp. 299-300.

nei quali si trovano servizi diversificati che spaziano da incarichi di assistenza pedagogica e psicologica, alla presenza di assistenti sociali nelle scuole, alla creazione di classi speciali inserite all'interno della scuola ordinaria, all'esistenza di agenzie di sostegno esterno o staff itineranti che svolgono le attività di sostegno in più scuole.

c) Una categoria di sistemi scolastici contrassegnati da un approccio *bi-direzionale* che si fonda sullo sviluppo e sulla presenza ben radicata nel territorio e di scuole o istituti speciali nelle quali gli alunni disabili non seguono il curriculum ordinario. Come la Svizzera anche la Germania ed i Paesi Bassi prediligono l'approccio bi-direzionale, basato sull'educazione separata con scuole speciali riservate agli alunni disabili.

In Europa, dunque, non è prevalente il modello della totale integrazione ed è ben rappresentato il sistema misto. In esso alcuni alunni disabili vengono indirizzati verso un'educazione differenziata, mentre altri, sulla base di valutazioni da parte degli operatori socio-sanitari, ma anche (non sempre) della scelta dei genitori, frequentano le stesse classi dei compagni "normodotati". Nel vecchio continente l'integrazione scolastica è una realtà molto diversificata ed è una modalità con cui ogni sistema educativo cerca di dare una risposta, in relazione alle proprie peculiarità, al dibattito interno ed internazionale che negli anni si è sviluppato parallelamente alle politiche europee e ai diversi progetti dell'Unione europea, comportando una fitta rete di scambi e di esperienze istituzionali<sup>7</sup>.

Per meglio comprendere la variegata situazione dell'integrazione scolastica in Europa, di seguito verranno approfondite le caratteristiche di alcuni sistemi educativi ritenuti rappresentativi delle tre categorie susposte. Sanno prima presi in considerazione tre Paesi membri dell'Unione europea: la Spagna come espressione della categoria *uni-direzionale*, l'Inghilterra come esempio della categoria *multi-direzionale* e la Germania con il suo approccio *bi-direzionale*. Sarà poi esaminata la Svizzera, che appartiene alla categoria *bi-direzionale* e non è uno Stato membro dell'Unione europea<sup>8</sup>.

## 2. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN SPAGNA

Dopo un lungo periodo caratterizzato dall'ignoranza, dai pregiudizi e dal rifiuto delle persone considerate "diverse" nel quale le persone disabili erano ricoverate in orfanotrofi, manicomi e prigioni, tra la fine del XVIII secolo e l'inizio del XIX secolo iniziò in Spagna la fase della nascita delle grandi istituzioni, di natura caritatevole, specializzate per le persone disabili. Fu nel 1857 che la legge Moyano iniziò a prevedere la

---

<sup>7</sup> A cura dell'European Agency for Development in Special Needs Education sono offerte significative informazioni ed approfondimenti riguardanti il sistema scolastico e la gestione dei "bisogni educativi speciali" all'interno del sistema educativo dei Paesi membri (Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, , Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito - Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia, Galles -, Repubblica Ceca, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria) all'indirizzo internet <http://www.european-agency.org/country-information> [accesso in data 15 giugno 2012].

<sup>8</sup> L'Italia, con il suo modello di integrazione *uni-direzionale*, molto simile a quello spagnolo, sarà presa in considerazione nel quarto capitolo del presente lavoro.

creazione di scuole per bambini sordi. Nel 1907 i fratelli Pereira inaugurarono a Madrid l'Istituto psichiatrico-pedagogico per persone con ritardo mentale e nel 1911 fu realizzata una sezione per bambini "deficienti" nella Scuola per ciechi sordomuti e anormali della municipalità di Barcellona. A livello statale si creò nel 1911 il Patronato nazionale degli anormali. La pratica della istituzionalizzazione si prolungò fino a quasi la metà del XX secolo. Con l'inizio dell'obbligatorietà scolastica per tutti e con l'espansione della scolarizzazione elementare proliferarono le classi speciali e le classificazioni dei bambini secondo etichette specifiche. Le scuole si differenziarono in funzione delle diverse eziologie: ciechi, sordi, deficienti mentali, paralisi cerebrali, spina bifida, caratteriali, con difficoltà di apprendimento, ecc. Queste scuole speciali e specializzate, differenziate dalle scuole ordinarie, con propri programmi e specifiche tecniche attuate da specialisti, costituirono un significativo sottosistema educativo all'interno del sistema formativo ordinario. Durante il periodo della guerra civile, lo sviluppo dell'educazione speciale ricadde quasi unicamente sull'iniziativa privata, concretizzandosi nella realizzazione di molte scuole specializzate<sup>9</sup>.

I risultati a volte anche discutibili ottenuti dalle istituzioni separate, le tendenze internazionali di normalizzazione, nonché una nuova coscienza sociale e culturale tesa a valorizzare pratiche ed esperienze di integrazione, portarono ad una innovativa visione educativa, che fu incarnata nella *Legge Generale dell'Educazione* (LGE) del 1970<sup>10</sup>. All'educazione speciale venne attribuita per la prima volta la finalità di garantire, mediante interventi educativi adeguati, seppur sempre in riferimento alle scuole speciali, la massima integrazione possibile. Nell'attuazione della LGE in materia di educazione speciale si arrivò alla creazione, nel 1975, dell'Istituto Nazionale per l'Educazione Speciale (INEE). Questo istituto elaborò nel 1978 un *Piano Nazionale di Educazione Speciale* nel quale si formularono in modo nuovo i principi di normalizzazione, settorializzazione e integrazione dei servizi, oltre a quello dell'attenzione personalizzata. Nello stesso anno venne approvata la *Costituzione* spagnola che all'articolo 27 affrontò l'aspetto della democratizzazione della scuola, delineando tra gli altri il diritto all'educazione, teso al pieno sviluppo della persona umana, e l'obbligo dell'istruzione primaria in forma gratuita. I pubblici poteri dovevano garantire il diritto di tutti all'educazione mediante una programmazione generale dell'istruzione. L'articolo 49 della Costituzione così si è espresso: *I poteri pubblici realizzeranno una politica di prevenzione, trattamento, riabilitazione e integrazione dei disabili fisici, sensoriali e psichici ai quali verrà garantita l'attenzione specialistica richiesta*<sup>11</sup>.

La *Costituzione* del 1978 istituì un modello di decentramento amministrativo che prevede il trasferimento di alcuni compiti educativi dallo Stato alle Comunità Autonome. La Spagna, da allora, dispone di un sistema decentrato di istruzione in cui le competenze relative all'istruzione e alla formazione professionale sono ripartite a vari livelli di governo tra lo Stato, le Comunità Autonome, le autorità amministrative locali e le scuole. Spettano allo Stato, che opera attraverso il Ministero dell'Istruzione (*Ministerio De Educaciòn*)

---

<sup>9</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna*, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca...cit.*, pp. 92-95.

<sup>10</sup> Ley 14/1970 de 4 de agosto, *General de Educaciòn y Financiamiento de la Reforma Educativa*.

<sup>11</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 95 e pp. 90-91.

L'organizzazione generale del sistema di istruzione e formazione professionale, la definizione degli standard educativi e dei requisiti minimi curriculari dell'ordinamento del sistema educativo, la regolamentazione e revisione dei titoli di studio, accademici e professionali, validi su tutto il territorio nazionale, l'erogazione di borse di studio, la cooperazione internazionale in ambito educativo, l'amministrazione degli istituti all'estero, il controllo e la valutazione del sistema nella sua applicazione. Lo Stato ha, inoltre, la responsabilità esclusiva su tutti gli aspetti ritenuti essenziali per garantire l'unità fondamentale di tutto il sistema di formazione professionale spagnolo, tra cui le regole da rispettare per il riconoscimento su tutto il territorio nazionale delle qualifiche professionali. Le diciassette Comunità Autonome (*Comunidades Autonomas*) hanno ampi poteri di intervento in ambito scolastico, gestiscono la regolamentazione dell'insegnamento di ogni ordine e grado, la pianificazione dei progetti educativi, la gestione del personale, l'orientamento e il finanziamento dei sussidi, nonché la definizione delle misure che consentono l'adattamento del *curriculum* ai bisogni educativi degli studenti che intendono accedere alla formazione professionale specifica. Le Comunità Autonome sono, inoltre, responsabili della definizione, elaborazione e gestione dei piani di valutazione esterna e delle ispezioni degli istituti scolastici. Tra le diciassette Comunità Autonome sette (Andalusia, Paesi Baschi, Isole Canarie, Catalogna, Galizia, Navarra e Valencia) hanno la responsabilità del proprio sistema di istruzione, nonché della valutazione delle strutture che erogano formazione professionale nel rispettivo territorio. Le Amministrazioni locali sono responsabili delle strutture e del mantenimento delle scuole infantili e primarie, della progettazione di attività supplementari ed extracurricolari oltre che del monitoraggio degli alunni in età di obbligo scolastico<sup>12</sup>.

Nel 1982 venne promulgata la *Legge dell'integrazione sociale dei disabili*<sup>13</sup> (LISMI) che fissò una serie di misure in materia di attenzione personale, sociale e lavorativa nei confronti delle persone disabili. Queste misure furono le linee guida per il quadro educativo con l'obiettivo di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi generali dell'educazione e segnarono l'inizio vero e proprio dell'integrazione scolastica<sup>14</sup>.

A partire dal 1985, grazie al Decreto sull'ordinamento dell'educazione speciale, si ebbe una svolta decisiva. Il *Regio Decreto* 334 del 6 marzo 1985<sup>15</sup>, infatti, riconobbe che sulla base del principio di normalizzazione le persone non dovevano né ricevere né usufruire servizi specifici se non in casi inevitabili ed imprescindibili. Sulla base di questa prospettiva venne esplicitato che l'educazione "speciale" poteva trovare la sua concretizzazione nelle scuole ordinarie e nelle scuole speciali. La permanenza dell'alunno nelle scuole speciali doveva durare solo il tempo in cui era problematico il percorso di integrazione negli istituti

---

<sup>12</sup> G. Allulli, D. Gentilini, *Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi Isfol", numero 4, gennaio 2011, pp.35-36.

<sup>13</sup> *Ley* 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos*.

<sup>14</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 95; M. R. Oria Segura, *Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol*, in "Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle", vol. 42, n. 1, 2009, CERSE, Caen, p. 58.

<sup>15</sup> *Real Decreto* 334/1985, de 6 de marzo, de *Ordenación de la Educación Especial*.

ordinari ed in ogni caso fino al compimento dei diciotto anni, eccezionalmente fino a vent'anni<sup>16</sup>.

Sebbene vi erano ancora scuole specializzate, il processo di integrazione generalizzata nell'insegnamento obbligatorio raggiunse il suo culmine nel 1990. La *Legge organica di Ordinamento Generale del Sistema Educativo* (LOGSE) del 1990<sup>17</sup>, sulla scia del *Libro Bianco sul sistema educativo spagnolo* del 1989 che parlava esplicitamente di *atención a la diversidad*, inserì l'educazione speciale nell'impianto ordinario e introdusse il concetto di *necesidad educativa especiali*. Secondo questa legge l'educazione speciale non era più concepita come un'educazione "diversa" per un "diverso" allievo in una prospettiva di differenziazione e di separazione, ma come l'insieme dei materiali e delle risorse umane disponibili nel sistema educativo al fine di essere in grado di soddisfare le esigenze evolutive ed educative che alcuni alunni potevano esprimere. Il sistema educativo doveva disporre delle risorse e dei mezzi necessari affinché gli alunni con *bisogni educativi speciali* (in spagnolo *necesidades educativas especiales - NEE*) potessero essere accolti nel sistema scolastico ordinario per raggiungere gli obiettivi generali validi per tutti gli alunni, adattando anche i programmi alle capacità individuali di ogni alunno (diversificazione curricolare). Tutte le necessità educative, secondo il principio di normalizzazione alla base di questa legge, dovevano confluire in un insegnamento comprensivo e aperto alle differenze. Venne così stabilito il principio di integrazione scolastica degli alunni con *bisogni educativi speciali* che divenne una realtà in tutta la Spagna. L'identificazione e la valutazione dei *bisogni educativi speciali* dovevano essere realizzate attraverso équipe multifunzionali che avrebbero stabilito in ogni singolo caso piani di attuazione in relazione con le necessità educative specifiche degli alunni. L'iscrizione in scuole di educazione speciale (scuole speciali), invece, sarebbe dovuta avvenire solo quando l'inserimento in classi comuni avrebbe comportato risposte non sufficientemente adeguate alle necessità dell'alunno. Quest'ultima situazione, comunque, avrebbe potuto essere rivista periodicamente in modo da poter favorire, se possibile, l'accesso ad un regime di maggiore integrazione<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 138.

<sup>17</sup> *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Il percorso di studi previsto dalla normativa spagnola, come contenuto nella LOGSE, è organizzato in livelli: scuola dell'infanzia (*Educación infantil*) non obbligatoria da 0 a 6 anni (suddivisa in 2 cicli triennali, da 0 a 3 anni e da 3 a 6 anni); scuola primaria (*Educación primaria*) obbligatoria e gratuita da 6 a 12 anni (suddivisa in 3 cicli biennali, da 6 a 8 anni, da 8 a 10 anni, da 10 a 12 anni); scuola secondaria obbligatoria (*Educación Secundaria Obligatoria - ESO*) da 12 a 16 (suddivisa in 2 cicli, da 12 a 14 anni e da 14 a 16 anni) e scuola secondaria non obbligatoria da 16 a 18 anni. Alla fine dell'istruzione secondaria obbligatoria gli studenti hanno la possibilità di proseguire il percorso di studi con il baccellierato (quattro indirizzi: scienze della natura e della salute, umanità e scienze sociali, tecnologia, arti) o nei corsi di formazione professionale di grado medio. Il diploma di baccellierato (*Bachillerato*), che certifica la fine della scuola secondaria, è un titolo necessario sia per l'accesso agli studi universitari sia per la formazione professionale di grado superiore. A determinate condizioni si ha accesso ad essa anche provenendo dai corsi di formazione professionale di grado medio. Alla fine dell'obbligo scolastico (16 anni) lo studente consegue il titolo di "graduato ESO" (*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*). Se non lo consegue può passare ai Centri di Formazione Professionale o ai Centri di Formazione Permanente per gli adulti (F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, pp. 106-107).

<sup>18</sup> N. Silvestre, *L'integrazione scolastica in Spagna*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi, *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005, p.70; F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, pp. 95-96 e pp. 104-105; <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/development-of-inclusion> [accesso in data 20 giugno 2012]; S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento

La LOGSE fu una legge decisiva. Con essa da una parte l'educazione speciale si inseriva nel sistema educativo ordinario come aspetto complementare agli insegnamenti di regime generale, dall'altra attraverso di essa si realizzava una finalità sussidiaria per gli alunni con *bisogni educativi speciali* al fine di raggiungere gli obiettivi generali validi per tutti gli studenti. Inoltre la legge riuscì a regolamentare la coesistenza di due tipologie di istituzioni scolastiche in funzione delle caratteristiche del singolo alunno, prevedendo l'integrazione nelle scuole ordinarie quando poteva funzionare il principio di normalizzazione e l'inserimento nelle scuole speciali quando le necessità personali non potevano essere soddisfatte in una scuola ordinaria<sup>19</sup>. Con la promulgazione della LOGSE non si tenne più conto del fatto che esistevano individui con ritardo nello sviluppo, ma si diede peso agli effetti dell'integrazione sugli alunni con *bisogni educativi speciali* e sull'intero ambiente scolastico nel quale essi progredivano. Non a caso non si parlò più, in linea con le tendenze internazionali, di alunni "con disturbi" ma di alunni "con bisogni educativi speciali". Non era cioè il deficit dell'individuo ad essere preso in considerazione, ma la capacità dell'ambiente sociale, in particolare la famiglia ed i centri scolastici, a fornire le risposte educative adeguate. Risposte che, oltre ad essere decisive per lo sviluppo delle persone disabili, rappresentavano anche dei vantaggi per l'intero contesto scolastico e sociale. Ovviamente questa prospettiva rendeva necessario un cambiamento profondo del sistema educativo e in ultima istanza di tutta la società. Non era sufficiente introdurre adeguamenti tecnici, ma era anche necessaria una nuova idea di scuola, nella quale il rispetto delle differenze personali significava pari opportunità per tutti. E questa nuova idea di scuola toccava in primo luogo le figure professionali connesse al mondo scolastico ed operanti nel sistema educativo: gli insegnanti, gli specialisti, i psicopedagogisti, ecc. Certamente per raggiungere l'obiettivo posto dall'integrazione il sistema educativo doveva disporre di docenti specializzati e di professionisti qualificati, così come di mezzi e di materiali didattici per la partecipazione di tutti gli alunni al processo di apprendimento, in un contesto nel quale anche gli spazi fisici dovevano essere adeguati, cosa che la normativa non trascurò di affrontare<sup>20</sup>.

Alcuni anni dopo la LOGSE il *Regio Decreto 696/95*<sup>21</sup> ed il *Decreto del Governo Valenciano 39/1998*<sup>22</sup> stabilirono che la scolarizzazione in scuole speciali era possibile solo se i *bisogni educativi speciali* erano di carattere permanente ed associati a disabilità che richiedevano adattamenti curricolari significativi e talvolta radicali. Potevano dunque esistere scuole speciali che si occupavano solo di una particolare disabilità, specifiche e specializzate in una patologia, e potevano anche essere avviate esperienze di educazione combinata tra scuole ordinarie e scuole speciali, promosse dalle amministrazioni educative locali. Le scuole speciali, considerate una risorsa per tutto il sistema educativo, risultavano

---

2001, p. 87; M. Ott, S. Besio, *I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili*, in "Tecnologie Didattiche", n.5, 1994, p.9.

<sup>19</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 138.

<sup>20</sup> N. Silvestre, *L'integrazione scolastica in Spagna...cit.*, pp.70-74.

<sup>21</sup> Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*.

<sup>22</sup> Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de *Ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales*.

quindi un'opzione per rispondere in modo mirato alle necessità educative di determinati alunni che non avrebbero potuto incontrare nelle scuole ordinarie condizioni e mezzi appropriati per favorire il loro sviluppo e la loro crescita. Comunque erano un modello integrato nel sistema educativo generale che si basava sulle linee guida del *curriculum* ordinario. La formazione degli allievi con *bisogni educativi speciali*, dunque, doveva avvenire nelle scuole ordinarie e solo quando i bisogni di tali alunni non potevano essere soddisfatti in un istituto ordinario sussisteva la possibilità di un percorso educativo nelle scuole speciali<sup>23</sup>.

Con la *Legge Organica di Partecipazione, Valutazione e Governo delle scuole* (LOPEG) del 1995<sup>24</sup> venne definita la popolazione con *bisogni educativi speciali* (alunni con deficit motori, psichici e sensoriali, alunni con gravi problemi di condotta o in situazioni sociali e/o culturali sfavorevoli) e nel 2002 nacque il *Forum per l'attenzione educativa per le persone disabili* con il fine di migliorare l'attenzione verso gli alunni "con necessità educative speciali"<sup>25</sup>. Sempre nel 2002 la *Legge Organica sulla Qualità dell'Educazione* (LOCE)<sup>26</sup> precisò il concetto di alunni con *bisogni educativi speciali*, ossia alunni che richiedevano appoggi e attenzioni educative specifiche, riconducibili a motivi di tipo fisico, psichico o sensoriale, oppure con gravi disturbi della personalità e della condotta. Questi studenti richiedevano un'attenzione specializzata guidata dai principi di non discriminazione e di normalizzazione educativa, in vista dell'integrazione, e si distinguevano dagli alunni che avevano bisogno di un intervento educativo compensatorio, come gli stranieri e i superdotati intellettualmente, anch'essi "con necessità educative speciali"<sup>27</sup>.

All'inizio del XXI secolo merita di essere sottolineato come, nel contesto culturale dell'*Anno europeo dei disabili* (2003), la Spagna ebbe una posizione di rilievo all'interno del panorama europeo. A questo proposito si possono ricordare sia la *Dichiarazione di Madrid*, approvata a chiusura del convegno su *Non discriminazione, più azione positiva, uguale integrazione sociale*, del marzo 2002 in occasione del Congresso Europeo delle persone disabili, sia la seconda Conferenza europea dei Ministri responsabili delle politiche per l'integrazione delle persone con disabilità dal titolo *Migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità: Condurre una politica coerente per, e mediante, una piena partecipazione*, tenutasi a Malaga nel 2003. Coincise con l'*Anno europeo dei disabili* l'approvazione della *Legge sulle pari opportunità, la non discriminazione e l'accessibilità universale delle persone disabili*<sup>28</sup> che completò la *Legge dell'integrazione sociale dei disabili* (LISMI) del 1982.

Da questo sintetico *excursus* storico si può cogliere come il sistema scolastico spagnolo si sia ispirato al principio di qualità e di equità dell'educazione per tutti gli studenti, volto sia a promuovere la libertà personale, l'uguaglianza e la parità delle persone, che a superare ogni discriminazione e ogni disparità, con una particolare attenzione alle

---

<sup>23</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 138; M. R. Oria Segura, *Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol...cit.*, p. 59.

<sup>24</sup> *Ley Orgánica 11/1995 Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes.*

<sup>25</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 96.

<sup>26</sup> *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación.*

<sup>27</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 96; M. R. Oria Segura, *Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol...cit.*, p. 60.

<sup>28</sup> *Ley 51/2003*, de 2 de diciembre, de *Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.*

diseguaglianze che potevano derivare dalla disabilità. L'educazione è stata intesa come un processo permanente ed importante per tutta la vita, in grado di promuovere le capacità di ciascuno in un contesto di uguaglianza e privo di forme di discriminazione. In particolare l'impianto scolastico doveva garantire accesso, progressi e permanenza al suo interno, senza facile meccanismi di espulsione, agli alunni disabili<sup>29</sup>. Tutto questo è stato tenuto in debita considerazione ed è stato ripreso, dopo un significativo dibattito culturale, dalla *Legge Organica dell'Educazione* (LOE) del 2006.

Nel settembre 2004, pochi mesi dopo l'apertura della nuova legislatura, il Ministero dell'Istruzione e della Scienza del nuovo governo a guida socialista propose al pubblico dibattito un documento intitolato *Una educación de calidad para todos y entre todos*<sup>30</sup> nel quale comparivano un'analisi della situazione del sistema educativo spagnolo ed una serie di proposte di riforma. Il confronto e gli apporti che ne seguirono da parte delle regioni, dei consigli scolastici statali e regionali, nonché delle organizzazioni e associazioni interessate, confluirono in un documento finale dal titolo *Informe del debate*<sup>31</sup>. Alla conclusione di questo dibattito il governo spagnolo presentò un disegno di legge di riforma del sistema educativo che fu approvato dalle *Cortes* all'inizio del mese di maggio 2006 (LOE). La nuova legge si ispirò a tre principi fondamentali: educazione di qualità per tutti i cittadini (*calidad*), ma con una effettiva uguaglianza di opportunità per tutti (*equidad*); collaborazione necessaria da parte di tutte le componenti del sistema educativo (studenti, insegnanti, famiglie, centri di insegnamento, amministrazioni competenti e società nel suo complesso); convergenza del sistema di educazione e formazione nazionale verso gli obiettivi stabiliti in tale versante dall'Unione Europea. Per concretizzare questi principi bisognava agire su differenti aspetti complementari: formazione permanente; flessibilità del sistema educativo per favorire il passaggio dalla formazione al lavoro; autonomia dei centri di insegnamento, nell'ambito del quadro generale disegnato dalle amministrazioni competenti; introduzione di meccanismi di valutazione e di verifica dei risultati conseguiti da parte dei centri di insegnamento; attenzione ai percorsi di formazione degli insegnanti; semplificazione normativa ed amministrativa.

La *Legge Organica dell'Educazione* (LOE) del 2006<sup>32</sup>, che oggi regola integralmente il sistema di istruzione, abolisce la *Legge Generale dell'Educazione* (LGE) del 1970 e la *Ley*

---

<sup>29</sup> Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General de Educación), Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), *Guía de recursos para alumnado con discapacidad*, CERMI, Madrid, 2006, p. 6.

<sup>30</sup> Documento reperibile all'indirizzo internet [http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro\\_educacion.pdf](http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro_educacion.pdf) [accesso in data 21 giugno 2006]

<sup>31</sup> Documento disponibile all'indirizzo internet [http://debateeducativo.mec.es/documentos/informe\\_debate.pdf](http://debateeducativo.mec.es/documentos/informe_debate.pdf) [accesso in data 21 giugno 2006].

<sup>32</sup> *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006) reperibile all'indirizzo internet: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [accesso in data 24 giugno 2012]. Per quanto riguarda l'articolazione del sistema educativo, la *Legge Organica*, ricalcando la LOGSE, prevede la seguente articolazione: educazione infantile non obbligatoria (*Educación infantil*), 0-6 anni, 1° e 2° ciclo (LOE, Título I, Capítulo I); educazione primaria (*Educación primaria*), 6-12 anni, 1° 2° 3° ciclo (LOE, Título I, Capítulo II); educazione secondaria obbligatoria (*Educación Secundaria Obligatoria - ESO*) 12-16 anni, 1 e 2 ciclo (LOE, Título I, Capítulo III); baccellierato (*Bachillerato*) 16-18 anni (LOE, Título I, Capítulo IV). Al *Bachillerato* possono accedere gli alunni in possesso del titolo di *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria-ESO* che si ottiene all'esito del percorso di istruzione secondaria obbligatoria. L'impianto educativo spagnolo prevede anche la formazione professionale (*Formación profesional*) che è un sistema di "formazione



*Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación* ed introduce modifiche nella *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación*. Questa legge precisa i principi, gli obiettivi e l'organizzazione del sistema educativo spagnolo; stabilisce la cooperazione tra lo Stato e le Comunità Autonome nella definizione, attuazione e valutazione delle politiche educative; indica le finalità, i contenuti e la durata dell'istruzione obbligatoria (6-16 anni) e dell'istruzione post obbligo scolastico; definisce il modello organizzativo delle scuole pubbliche e private e i compiti affidati agli organi di governo delle scuole; circoscrive le finalità, i principi e i contenuti della formazione professionale; stabilisce i principi e le finalità dell'educazione degli adulti; permette l'intervento delle Comunità Autonome nella determinazione e gestione di una parte del curriculum scolastico e nella organizzazione dei servizi di supporto<sup>33</sup>.

La *Ley Orgánica de Educación* è articolata in otto Titoli, preceduti da un Titolo preliminare che elenca i principi e i fini dell'istruzione e che contiene alcuni capitoli riguardanti gli ordini e i gradi d'insegnamento, i *curricula* scolastici e la cooperazione tra le diverse amministrazioni coinvolte nell'educazione scolastica. Il Titolo II specifica il principio dell'equità nell'istruzione (*Equidad en la Educación*). Al suo interno il Capitolo I si occupa degli aspetti riguardanti gli alunni "con necessità educative speciali" (*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*); il Capitolo II affronta il tema della compensazione delle disuguaglianze (*Compensación de las desigualdades en educación*) ed il capitolo III si interessa di tutto ciò che riguarda la scolarizzazione nelle scuole pubbliche e private (*Escolarización en centros públicos y privados concertados*).

La *Legge Organica* prevede la disponibilità di mezzi affinché tutti gli alunni possano avere il massimo sviluppo personale, intellettuale, sociale ed emotivo (articolo 71, comma 1). Nello specifico sono previste risorse per tutti gli alunni che necessitano di un'attenzione educativa specifica rispetto a quella ordinaria, perché presentano *bisogni educativi speciali*, sia per il fatto di esprimere particolari difficoltà di apprendimento, sia per le loro elevate capacità intellettuali, sia perché entrati tardi nel sistema educativo, così che possano sviluppare le loro capacità personali e raggiungere gli obiettivi generali fissati per tutti gli studenti (articolo 71, comma 2)<sup>34</sup>.

---

concertata" fondato sul forte coinvolgimento delle parti sociali nella programmazione e gestione degli interventi di formazione professionale e sulla stretta correlazione tra l'offerta formativa e la domanda delle aziende (LOE, Título I, Capítulo V). In Spagna l'istruzione secondaria è articolata nell'istruzione secondaria obbligatoria (ESO) e nell'istruzione secondaria post-obbligo. Il Baccellierato è il principale canale di accesso alle qualificazioni dell'istruzione secondaria superiore per l'80% degli diplomati in possesso del Certificato di *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*. Il sistema di Formazione professionale è attualmente regolato dal Decreto Reale 395/2007 del 23 marzo che definisce i sottosistemi della formazione professionale per l'occupazione (Formazione Iniziale - *Formación Profesional reglada/ inicial*, Formazione Occupazionale - *Formación Profesional Ocupacional*, Formazione continua - *Formación Profesional Continua*) e riconosce il ruolo centrale delle parti sociali per la programmazione della formazione professionale e lo sviluppo di strategie formative comuni per tutti i settori produttivi (G. Allulli, D. Gentilini, *Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei...* cit., pp.36-39).

<sup>33</sup> G. Allulli, D. Gentilini, *Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei...* cit., p.36.

<sup>34</sup> La *Legge Organica*, anche in altri punti del testo, interviene per precisare l'importanza dei mezzi da assicurare per consentire a tutti il raggiungimento delle finalità educative. Per fornire un'istruzione di qualità e garantire pari opportunità in materia di istruzione (articolo 112, comma 1) le scuole devono essere dotate di strumenti materiali e di risorse, anche umane, adeguate alle esigenze degli studenti, con particolare riguardo delle

E' indispensabile un'identificazione precoce ed una valutazione tempestiva e continua delle "necessità educative speciali", grazie ad un gruppo di professionisti in possesso di diverse qualifiche, con un conseguente ed immediato appoggio educativo, rispettoso dei principi di normalizzazione e di integrazione (articolo 71, comma 3).

Viene assicurata, nel contesto di un'informazione accurata ed appropriata, la partecipazione e la corresponsabilità dei genitori nelle decisioni riguardanti il processo educativo del figlio (articolo 71, comma 4).

Per un'adeguata attenzione agli alunni con necessità specifiche di appoggio educativo, la *Legge Organica* contempla sia il ricorso a docenti specializzati ed a professionisti qualificati, debitamente formati, che gli opportuni adattamenti e le necessarie diversificazioni curriculari (di contenuti, di obiettivi e di criteri di valutazione) in grado di tenere conto delle caratteristiche e delle esigenze degli allievi (articolo 72).

La LOE intende per alunni con *bisogni educativi speciali* coloro che richiedono sostegni e attenzioni educative specifiche derivanti da disabilità o gravi disturbi comportamentali (articolo 73). La loro scolarizzazione deve essere fondata sui principi di normalizzazione, integrazione e non discriminazione, potendo introdurre nel sistema scolastico ordinario, se necessario, azioni di adattamento e di flessibilità delle diverse fasi educative.

La scolarizzazione degli alunni con *necesidades educativas especiales* in centri di educazione speciale, possibile al massimo fino a 21 anni, può avvenire solo quando i loro *bisogni educativi speciali* non possono essere soddisfatti nel contesto delle scuole comuni e nel quadro delle attenzioni ordinarie alle differenze personali di tutti gli alunni (articolo 74, comma 1)<sup>35</sup>. In ogni caso è da attuare fintanto che non è realizzabile l'ingresso in un contesto di maggior integrazione. I bambini "con necessità speciali", secondo la legge, devono poter frequentare la scuola dell'infanzia e devono essere sviluppati programmi per il loro percorso scolastico sia nelle scuole primarie che in quelle secondarie obbligatorie, facilitando la loro frequenza anche nella fase post-obbligatoria. E' prevista la permanenza di uno studente nello stesso anno scolastico solo quando si ritiene che in questo modo possa essere facilitato il raggiungimento degli obiettivi o possa essere arricchito il processo di socializzazione (articolo 74, comma 4 e 5). Lo stesso progetto educativo delle scuole deve essere attento alle differenze degli studenti, rispettando il principio di non discriminazione e quello di integrazione educativa, intesi come valori basilari ed imprescindibili (articolo 121, comma 2).

In merito all'iscrizione nelle scuole pubbliche e private, è garantita dalla *Legge Organica dell'Educazione* la parità di accesso, che comporta l'eliminazione delle eventuali

---

persone disabili in modo da non diventare un fattore di discriminazione e da garantire un'adeguata integrazione (articolo 110, comma 2). Inoltre, in caso di numerosi alunni con esigenze specifiche di appoggio educativo, le scuole possono anche ricevere maggiori risorse così da rispondere alle loro esigenze (articolo 112, comma 3 e articolo 112, comma 5). Infine, visto che le scuole devono essere dotate di mezzi e strumenti per fornire un'istruzione di qualità e garantire pari opportunità nell'accesso all'istruzione (articolo 122, comma 1), sono previste risorse per garantire l'attenzione alla diversità degli studenti, in particolare di quelli che hanno necessità specifiche di sostegno educativo (articolo 157, lettera e).

<sup>35</sup> In modo simile si esprime anche l'articolo 111, comma 4 della LOE, il quale precisa che i centri di educazione speciale offrono percorsi educativi rivolti agli studenti con *bisogni educativi speciali* che non possono essere soddisfatti nell'ambito delle misure di attenzione alle differenze personali nelle scuole ordinarie.

barriere architettoniche e la libertà di scelta da parte dei genitori. A livello normativo non è trascurata anche un'equilibrata distribuzione nelle scuole degli alunni con *bisogni educativi speciali*. In nessun caso sono giustificate forme di discriminazione basate sulla nascita, sulla razza, il sesso, le idee politiche o qualsiasi altra condizione di carattere personale o sociale (articolo 84, comma 1 e 3).

Infine, per garantire la qualità educativa di ognuno, la coesione sociale e l'uguaglianza delle opportunità, la legge ribadisce che è assicurata un'adeguata istruzione, frutto dei necessari adattamenti organizzativi e curricolari, degli alunni con *bisogni educativi speciali* (articolo 87, comma 1).

A partire dalla *Legge dell'integrazione sociale dei disabili* (LISMI, 1982), con la *Legge organica di Ordinamento Generale del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) e con la *Legge Organica dell'Educazione* (LOE, 2006) in Spagna è stata delineata un'educazione fondata sul principio di normalizzazione, che ha garantito un *continuum* di bisogni e di necessità e che ha portato a considerare l'educazione "speciale" non come l'educazione "di un tipo di persone" (un "diverso tipo di allievi") ma come l'insieme delle risorse e dei mezzi educativi in vista dello sviluppo e della crescita degli studenti<sup>36</sup>. Un'educazione, quindi, concepita come una combinazione di materiali e di risorse umane disponibili alle scuole per soddisfare le esigenze che gli alunni possono manifestare ed esprimere. Il sistema educativo deve perciò avere le risorse necessarie perché gli alunni con *bisogni educativi speciali* possano svilupparsi al massimo e raggiungere gli obiettivi generali validi per tutti.

Ovviamente questo traguardo finale, che coincide con una scuola per tutti, chiama in gioco anche la professionalità degli insegnanti, perché comporta la realizzazione di azioni educative calibrate sulle possibilità di sviluppo degli studenti. E' quindi necessaria una qualificazione costante del corpo docente, così che possa essere garantita una reale integrazione agli alunni disabili, frutto di una concreta corresponsabilità tra tutti gli insegnanti, in grado di evitare il rischio di legittimare la delega all'insegnante di sostegno e di dare vita ad una prassi educativo-didattica con l'alunno disabile fuori dall'aula e lontano dai compagni, magari motivando questa scelta con il fatto che in questo modo si può lavorare meglio e si può essere maggiormente operativi, manifestando però nel contempo anche una non piena e completa integrazione. Il lavoro in équipe, finalizzato ad una reale ed efficace integrazione scolastica, è una sfida che nelle scuole spagnole non va trascurata e va costantemente affrontata<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> M. R. Oria Segura, *Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol...cit.*, p. 59.

<sup>37</sup> F. Mischi, *La pedagogia speciale in Spagna...cit.*, p. 151.

### 3. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA NEL REGNO UNITO (INGHILTERRA)

Fino agli anni Ottanta del XX secolo il sistema scolastico del Regno Unito è stato contraddistinto da una chiara ed evidente separazione tra le scuole ordinarie (*mainstream schools*), destinate ad accogliere gli studenti “normali”, e quelle speciali (*special schools*), preposte ad accogliere gli alunni che per le loro particolari condizioni venivano ritenuti non adatti alla frequenza degli istituti comuni. Col passare degli anni, però, quella che sembrava una ovvia distinzione, basata sulla differenziazione tra studenti “normali” e “speciali”, apparve sempre più ingiustificabile sia sul piano etico che su quello educativo e di conseguenza anche su quello organizzativo. Il punto di svolta di questo processo fu il *Rapporto Warnock (Warnock Report)* del 1978, elaborato in seguito ad un'inchiesta della commissione extraparlamentare riguardante la scolarizzazione degli studenti “handicappati”, che in modo innovativo introduceva l'espressione *bisogni educativi speciali (special educational needs - SEN)* e sollecitava un mutamento di prospettiva delle strategie formative nei confronti degli studenti “diversi”, tramite l'adozione di un approccio nuovo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Il *Rapporto* indicava la necessità di integrare nelle scuole ordinarie gli studenti che abitualmente erano inseriti nelle scuole speciali, ponendo l'accento sia sull'efficienza di tale approccio, che non doveva essere in conflitto con un utilizzo mirato e sproporzionato delle risorse economiche, sia sulla sua efficacia educativa in termini di organizzazione degli spazi scolastici, riprogettazione del curriculum, attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e necessità di formazione per gli insegnanti<sup>38</sup>.

Una delle più importanti raccomandazioni contenute nel *Warnock Report* prevedeva di non classificare più gli handicap in categorie e di utilizzare, in riferimento agli alunni disabili, l'espressione persona con *bisogni educativi speciali*. Fu così introdotto un cambiamento basilare: la teoria e la pratica pedagogica che prima erano centrate sulle sindromi e sulle categorie incominciarono ad essere fondate su un'attenta valutazione dei bisogni del soggetto. Inoltre, cosa non secondaria, in aggiunta alla sostituzione del termine “handicappato” con la nozione di *bisogni educativi speciali* collegata al declino dell'utilizzo delle vecchie categorie di disabilità ritenute etichettanti, il *Rapporto Warnock* da una parte ampliò l'area dei cosiddetti *bisogni educativi speciali* facendovi rientrare tutti i bisogni educativi individuali specifici degli alunni, come le difficoltà di apprendimento e comportamentali, dall'altra sollecitò la revisione degli interventi formativi a favore degli studenti con bisogni speciali, invitando - dove possibile - a garantire loro un percorso scolastico nelle scuole ordinarie<sup>39</sup>.

Il *Warnock Report* ispirò profondamente la legge sull'istruzione varata nel 1981 (*Education Act*), che a sua volta influenzò le leggi successive, tanto che le leggi sull'istruzione del 1993 e del 1996 utilizzarono la stessa definizione di *bisogni educativi speciali* adoperata dalla

---

<sup>38</sup> F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008, pp. 7-8.

<sup>39</sup> M. Modesti, *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca...cit.*, p. 216

legge del 1981. Secondo questa legge un alunno ha problemi di apprendimento se le sue difficoltà sono molto più evidenti di quelle della maggior parte degli alunni della sua età; se presenta un deficit che limita le sue possibilità di utilizzare al meglio le strutture scolastiche messe a disposizione dei bambini della sua età nelle scuole dell'Autorità Scolastica Locale (LEA)<sup>40</sup>; se ha meno di cinque anni e rientra nelle descrizioni predette o se potrebbe esservi incluso nel caso in cui venisse a mancare un programma di scolarizzazione speciale. Inoltre, la legge sull'istruzione del 1981 stabilì il principio secondo il quale i bambini ed i ragazzi avrebbero dovuto essere scolarizzati in strutture normali, ove ne esistesse la possibilità. L'*Education Act* del 1981, dunque, anche se riconobbe la nozione di *bisogni educativi speciali* e fece propri i principi esposti nel *Rapporto Warnock* con le sue raccomandazioni, non stabilì l'obbligatorietà della frequenza degli alunni con *bisogni educativi speciali* nelle scuole ordinarie (*mainstream schools*). Indicò solo la preferibilità dell'opzione<sup>41</sup>.

L'*Education Act* del 1981, oltre ad introdurre il concetto di *bisogni educativi speciali* per concentrarsi sui bisogni educativi degli alunni piuttosto che su categorie di menomazione di natura medica, prevede l'introduzione della valutazione legale delle difficoltà di apprendimento per stabilire le condizioni in cui uno studente aveva *bisogni educativi speciali* e, in tal caso, quali fossero questi bisogni. A partire dal 1983, quando la legge entrò effettivamente in vigore, se un bambino necessitava di una "attenzione scolastica speciale", al di là di quella che veniva normalmente fornita in una scuola comune, l'Autorità Scolastica

---

<sup>40</sup>Local Education Authority - LEA. Il sistema formativo inglese è più autonomo rispetto agli altri sistemi educativi (scozzese, gallese, irlandese) e sostanzialmente decentrato per la distribuzione di compiti relativi all'istruzione e alla valutazione a vari livelli tra il Governo centrale, le Autorità Scolastiche Locali (*Local Education Authorities-LEAs*), le Istituzioni scolastiche e formative pubbliche e private e le agenzie indipendenti preposte a compiti di monitoraggio e certificazione. Il sistema inglese è caratterizzato da una ampia autonomia organizzativa, finanziaria e gestionale delle istituzioni scolastiche pubbliche e private entro un quadro di vincoli e di misure di verifica assicurate da una serie di corpi intermedi. Il governo centrale del sistema educativo spetta al Ministero dell'Istruzione (*Department for Education- DfE*), organismo pubblico diretto dal *Secretary of State* (Ministro) impegnato nella programmazione delle Politiche per la Formazione, che svolge un ruolo di raccordo con le *LEAs* tramite l'emanazione di atti di indirizzo e si collega con gli organismi pubblici non governativi, centrali e locali, competenti in materia di istruzione e di formazione professionale. Il governo locale dell'istruzione spetta alle *LEAs*, autorità amministrative responsabili dell'istruzione che dispongono di un ampio raggio d'azione e che hanno un ruolo di raccordo sia con gli organi centrali (dipartimentali e non) sia con gli organi periferici (regionali) sia con gli organi direttivi delle istituzioni scolastiche (*Governing bodies*). Le scuole statali sono amministrate dalle novantasei *LEAs*, che sono dislocate in ciascuna area del territorio nazionale. Le *LEAs* hanno la responsabilità di assicurare l'istruzione pubblica gratuita nelle aree di loro competenza e di garantire l'accessibilità dell'offerta di istruzione e formazione professionale nel territorio, gestendo il finanziamento e la manutenzione delle scuole primarie e secondarie inglesi. Le scuole inglesi sono dirette dal cosiddetto *Governing Body* che, all'interno del quadro di finanziamenti stabiliti dall'autorità locale, stabilisce la ripartizione dei fondi tra risorse del personale e ed infrastrutture scolastiche. Il *Governing Body* ha la responsabilità diretta della nomina degli insegnanti, definisce le loro condizioni di lavoro incluso il pagamento degli stipendi e fa in modo che tali condizioni vengano rispettate. Per una panoramica ed un approfondimento del sistema scolastico inglese (*Education and Training system in England*) che si articola in quattro livelli (istruzione primaria - *Primary education*, istruzione secondaria - *Secondary education*, istruzione post obbligo scolastico - *Further Education*, istruzione superiore - *Higher Education*) e che prevede un percorso obbligatorio (*Compulsory Education*) che va dai 5 ai 16 anni, articolato in quattro fasi chiave dell'istruzione (*Key Stages*), due all'interno del ciclo primario (*Key stage 1*: da 5 a 7 anni e *Key stage 2*: da 7 a 11 anni) e due all'interno del ciclo secondario (*Key stage 3*: da 11 a 14 anni e *Key stage 4*: da 14 a 16 anni) si rimanda a G. Allulli, D. Gentilini, *Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi Isfol", numero 4, gennaio 2011, pp.23-26.

<sup>41</sup> S. Phillips, *L'integrazione scolastica nel Regno Unito*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi, *Scuola e diversità in Europa...cit.*, p.63.

Locale doveva fornire un *Certificato di scolarizzazione speciale* indicante la natura esatta del provvedimento richiesto per far fronte ai bisogni dell'alunno in questione. Tutto questo era il risultato di un'indagine interprofessionale dettagliata dei bisogni di apprendimento del bambino che veniva condotta con la consultazione dei genitori<sup>42</sup>.

Nel 1988 un successivo *Education Act* introdusse per la prima volta nelle scuole inglesi, spezzando una tradizione di forte autonomia gestionale e decisionale dei singoli istituti scolastici, un curriculum nazionale (*National Curriculum*), un Programma Nazionale Comune per gli alunni di età compresa fra i 5 ed i 16 anni valido per tutte le scuole pubbliche del Paese, che dava indicazioni molto precise a riguardo dei contenuti fondamentali delle materie di insegnamento, agli standard di apprendimento per ogni classe d'età e alle modalità specifiche di valutazione rispetto al raggiungimento di tali standard<sup>43</sup>. La legge incoraggiava la filosofia dell'integrazione sancendo per tutti gli alunni il diritto ad una scolarità ampia ed equilibrata comprendente il nuovo Programma Nazionale Comune. Anche se gli alunni con un *Certificato di scolarizzazione speciale* potevano essere dispensati da alcuni o anche da tutti gli elementi del Programma Comune, il Ministro dell'Istruzione stabilì delle procedure atte ad evitare facili esenzioni o cambiamenti. Il nuovo scenario per la verità comportò anche degli ostacoli al cammino verso l'integrazione. In effetti l'introduzione della valutazione di tutti gli alunni che seguivano il Programma Nazionale Comune a sette, undici e quattordici anni per mezzo di test standardizzati, i cui risultati erano pubblici, spinse i dirigenti di alcune scuole ad esitare prima di accogliere gli studenti con difficoltà di apprendimento, dato che sorgeva il timore di avere problemi di reclutamento di nuovi alunni se i genitori vedevano che il rendimento scolastico era basso. Inoltre, poiché erano le scuole stesse a definire le proprie risorse e le proprie priorità, nella maggior parte dei casi i bambini con *bisogni educativi speciali*, ma privi di *Certificato*, potevano ritrovarsi in una scuola che dedicava loro solo poche delle sue risorse. Di conseguenza molte scuole richiesero test di valutazione atti ad ottenere i *Certificati* che avrebbero consentito loro di avere fondi supplementari per quegli alunni che erano considerati come voci di spesa gravose per il budget della scuola<sup>44</sup>.

Queste "dichiarazioni" di *bisogni educativi speciali* rilasciate ad alcuni studenti come esito delle valutazioni legali, che precisavano la natura di questi bisogni, come dovevano essere soddisfatti e quali erano le risorse necessarie, comportarono, come alcuni studiosi non hanno mancato di sottolineare, un paradosso: il concetto di *bisogni educativi speciali* ebbe la forza di incentrarsi sui bisogni educativi piuttosto che sulle menomazioni individuali, spostando di fatto il baricentro della questione, ma creò anche come effetto una megacategoria atta a sottolineare la differenza tra le persone, aprendo così un altro problema<sup>45</sup>.

In ogni caso ognuno aveva il diritto di essere scolarizzato in una scuola comune, a meno che i genitori non avessero scelto una struttura specializzata o che la scuola ordinaria fosse stata in grado di dimostrare che l'attività di sostegno svolta per l'alunno risultava

---

<sup>42</sup> *Ivi*, pp.63-64.

<sup>43</sup> F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola...*cit., p. 8.

<sup>44</sup> S. Phillips, *L'integrazione scolastica nel Regno Unito...*cit., pp.64-65.

<sup>45</sup> F. Armstrong, *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 59.

negativa per la scolarizzazione degli altri studenti o che non era possibile garantirla con le risorse disponibili<sup>46</sup>.

La legge sull'istruzione del 1993 confermò la definizione di *bisogni educativi speciali* formulata nel 1981 e riaffermò il diritto di tutti ad una scolarizzazione ampia, equilibrata e differenziata. Con questa legge il governo si impegnò anche a produrre un *Codice di Pratica* per l'identificazione e la valutazione dei *bisogni educativi speciali* (1994), strumento che offrì alle scuole ed alle Autorità Scolastiche Locali delle direttive sul modo di organizzare un programma di scolarizzazione speciale permanente. I principi fondamentali del *Codice* erano i seguenti<sup>47</sup>: tenere in considerazione le esigenze di tutti i bambini con *bisogni educativi speciali* (*children with special educational needs*) durante l'intero periodo della scolarizzazione ed in ogni sua fase; dare la possibilità ai bambini con *bisogni educativi speciali* di accedere ad una scolarizzazione ampia ed equilibrata in collegamento con il Programma Nazionale Comune; rispondere ai *bisogni educativi speciali* della maggior parte degli alunni nell'ambito delle scuole comuni senza dover ricorrere ad una valutazione ufficiale o ad un *Certificato di scolarizzazione speciale*; i bambini che necessitavano di un provvedimento scolastico particolare, compresi quelli in possesso del *Certificato*, dovevano nei limiti del possibile ed a seconda della volontà dei genitori proseguire la loro scolarizzazione all'interno delle scuole comuni. Prima del raggiungimento dell'età prevista per la scuola dell'obbligo era possibile richiedere l'interessamento dell'Autorità Locale o dei servizi pubblici. Inoltre, le conoscenze ed i pareri dei genitori erano ritenuti estremamente importanti, dato che una valutazione efficace e le soluzioni migliori potevano essere possibili solo con la massima collaborazione fra la famiglia, la scuola e l'Autorità Locale.

In linea con questo percorso si collocò l'*Education Act* del 1996 che stabilì di consolidare la formazione dei bambini con *bisogni educativi speciali* all'interno delle strutture ordinarie, di attribuire alle Autorità Scolastiche Locali il compito di identificare questi bambini, di valutarne i bisogni speciali da un punto di vista educativo, medico e psicologico e, laddove necessario, di provvedere alla certificazione formale di tali bisogni (*Statement of Special Educational Needs*), fissando specifici provvedimenti da adottare per farvi fronte<sup>48</sup>.

Un documento significativo che sollecitò con decisione l'inserimento degli alunni con *bisogni educativi speciali* nella scuola ordinaria fu lo *Special Educational Needs and Disability Act* (SENDA) del 2001 che stabilì alcuni punti importanti: rafforzare i diritti dei bambini con *bisogni educativi speciali* ad essere educati nella scuola ordinaria; chiedere all'Autorità Scolastica Locale di prendere provvedimenti relativamente ai servizi di consulenza e informazione per i genitori dei bambini con *bisogni educativi speciali*; attribuire all'Autorità Scolastica Locale il compito di pianificare sistematicamente l'aumento di accessibilità delle scuole pubbliche, delle scuole dell'infanzia pubbliche e delle scuole speciali per bambini con *bisogni educativi speciali*. Restavano invariati i compiti di identificazione e di valutazione

---

<sup>46</sup> S. Phillips, *L'integrazione scolastica nel Regno Unito...cit.*, p. 65.

<sup>47</sup> *Ivi*, pp. 66-67.

<sup>48</sup> M. Modesti, *La pedagogia speciale nel Regno Unito...cit.*, p. 218.

dei *bisogni educativi speciali* attribuiti dall'*Education Act* del 1996 alle Autorità Scolastiche Locali<sup>49</sup>.

Nonostante le dichiarazioni di principio di questa legge, essa non è stata capace, secondo F. Armstrong, di realizzare un cambiamento radicale per tutte le persone disabili, in quanto il governo ha continuato a supportare l'esistenza di scuole speciali sulla base della scelta dei genitori ed ha insistito nel sostenere che vi fosse una reale necessità di tali scuole. Di fatto, quindi, non ha rappresentato una svolta risolutiva<sup>50</sup>.

Lo stesso autore, inoltre, ha rilevato che il dovere di promuovere l'uguaglianza è stato il risultato principale del *Disability Discrimination Amendment Act* del 2005, che ha richiesto a tutti gli istituti scolastici di garantire agli alunni disabili un trattamento uguale e non meno favorevole rispetto ai loro coetanei non disabili: le scuole dovevano essere completamente accessibili, dovevano garantire l'eliminazione del bullismo e delle molestie contro i disabili, dovevano assicurare loro di partecipare pienamente alla vita pubblica della scuola. Ma anche se è stata ratificata da parte del Regno Unito (2006) la *Convenzione ONU* per i diritti delle persone con disabilità - che all'articolo 24 ha previsto il diritto all'istruzione delle persone disabili, un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e la non esclusione dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità -, i governi successivi hanno promosso e sostenuto l'esistenza delle scuole speciali, con il risultato che, negli ultimi dieci anni, vi è stata soltanto una leggera diminuzione del numero di bambini frequentanti questi istituti. In effetti in Inghilterra sono rare le zone senza una scuola speciale e dove anche oggi ogni bambino frequenta una scuola normale<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> *Ibidem*. Per un approfondimento delle procedure e dei contenuti dello *Statement of Special Educational Needs* (certificazione di "bisogni educativi speciali") affidato all'Autorità Scolastica Locale, in un parallelismo anche con la situazione italiana, si rimanda a M. Modesti, *La pedagogia speciale nel Regno Unito...cit.*, pp.218-220 e pp.222-223. In quest'ultime pagine balza all'occhio come in Italia la gestione della certificazione è sostanzialmente in mano all'ASL mentre nel Regno Unito è affidata alla LEA; l'individuazione del ragazzo "in situazione di handicap" o "con bisogni educativi speciali" è rispettivamente affidata allo specialista dell'ASL (o di un centro convenzionato) in Italia e allo psicologo dell'educazione della LEA nel Regno Unito; in entrambi i casi, poi, è prevista un'équipe multidisciplinare che interviene a fare la diagnosi; nel Regno Unito, cosa che non trova un parallelo in Italia, sia gli insegnanti che i genitori devono essere interpellati nella fase di valutazione ed in quella dell'emissione della certificazione, anzi la famiglia stessa può proporre persone di fiducia che possono offrire un punto di vista competente sulla situazione del figlio. Per un approfondimento del contesto scozzese, che presenta alcune peculiarità, si veda quanto riporta lo stesso autore in *Ivi*, pp. 220-221.

<sup>50</sup> F. Armstrong, *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato...cit.*, p. 60.

<sup>51</sup> *Ivi*, pp. 60-61.



#### 4. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN GERMANIA

La Repubblica Federale Tedesca è suddivisa in 16 *Länder*, ciascuno con un ordinamento scolastico autonomo ed una propria organizzazione amministrativa. La Federazione (il *Bund*) ha competenza legislativa su tutto il territorio nazionale per quanto riguarda le linee generali della formazione, della ricerca e della cultura, ma ogni *Land* prende autonomamente le decisioni concernenti l'organizzazione scolastica con un suo Ministero della cultura (*Kulturministerium*) ed un suo Ministero della scienza (*Wissenschaftministerium*). L'insieme del sistema è controllato dallo Stato Federale e le scuole sono istituti pubblici, comunali o privati sotto la sua sorveglianza<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Il federalismo in materia d'istruzione ha una lunga tradizione in Germania risalente all'eredità federale dei precedenti stati tedeschi. Il sistema scolastico tedesco come lo si conosce oggi nacque nel XXIX secolo lasciando sostanzialmente inalterato il sistema tripartito comprendente il *Gymnasium* ("liceo"), che finisce dopo 12 o 13 anni con la maturità e che dà accesso allo studio universitario, la *Realschule* ("scuola secondaria"), che finisce dopo 10 anni e che dà accesso all'istruzione tecnica e la *Hauptschule* ("scuola elementare superiore"), che finisce con un diploma-base dopo 9 anni ([http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_en\\_pdfs/en-2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2012.pdf) [accesso in data 24 giugno 2012]; [http://eacea.ec.europa.eu/education/euridice/documents/tools/108\\_structure\\_education\\_systems\\_IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/euridice/documents/tools/108_structure_education_systems_IT.pdf) [accesso in data 24 giugno 2012]). In un numero crescente di *Länder* si perde questa tripartizione e gli indirizzi scolastici vengono incorporati, sostituiti o rifondati. Il risultato è un mosaico di differenze, anche se le qualifiche scolastiche sono equiparate a livello nazionale. Questa è sinteticamente la situazione nei 16 *Länder* tedeschi.

- *Baden-Württemberg*. Il *Baden-Württemberg* si è finora attenuto alla classica composizione del sistema scolastico; gli alunni dopo quattro anni di elementari possono frequentare tre tipi di scuole superiori: *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*. A partire dall'anno scolastico 2010/11 esiste in *Baden Württemberg* una *Werkrealschule*, che conduce attraverso un percorso formativo d'istruzione superiore e dà la possibilità di ottenere nella decima classe uno specifico attestato di studi, ma rende possibile anche l'acquisizione di un diploma di *Hauptschule* nella nona e decima classe. Come alternativa a questo sistema nel *Baden-Württemberg* c'è la *Gesamtschule* (istituto comprensivo).

- *Baviera*. Anche in *Baviera* si mantiene la classica tripartizione. La *Hauptschule* si è sviluppata in una *Mittelschule* (scuola media) in cui si può ottenere ciò che corrisponde ad un diploma di scuola media oppure anche un diploma superiore. La *Realschule* non è stata modificata, tuttavia vi è in *Baviera* una scuola unica in tutto il territorio nazionale che da generazioni istruisce nuove leve di commercianti: la *Wirtschaftsschule* (scuola d'economia).

- *Berlino*. A partire dall'anno scolastico 2010/2011 a *Berlino* dopo la sesta classe vi sono solo due indirizzi scolastici: la *Sekundarschule* (scuola secondaria) e il *Gymnasium*. La scuola secondaria sostituisce la *Hauptschule*, la *Realschule* e gli istituti comprensivi, i cui percorsi formativi sono destinati ad estinguersi. La scuola secondaria offre tutti i tipi di diploma: da quello della *Mittelschule* (scuola media) alla maturità, nel proprio triennio ginnasiale o in cooperazione con altri tipi di scuole.

- *Brandeburgo*. In *Brandeburgo* dopo una scuola primaria che dura sei anni si possono scegliere tre tipi di scuole: *Oberschule* (istituto superiore), *Gesamtschule* (istituto comprensivo) e *Gymnasium*.

- *Brema*. A *Brema* si è perfezionato il sistema scolastico binario. Dopo la quarta classe esiste oltre al *Gymnasium* solo l'istituto superiore (*Oberschule*) che offre tutti i tipi di qualifiche scolastiche. Tuttavia, qui il diploma di maturità si ottiene dopo la tredicesima classe mentre nel *Gymnasium* si ottiene dopo 12 anni. Nelle classi quinta e sesta gli studenti seguono le lezioni tutti insieme. Dalla settima vengono divisi a seconda dei risultati degli allievi.

- *Amburgo*. Nella città anseatica ci sono due modelli portanti: oltre al *Gymnasium*, c'è solo la scuola di quartiere (*Stadtteilschule*) come ulteriore possibilità di scelta. E' una forma scolastica di nove anni e parte dalla quinta classe per concludersi con la tredicesima. In essa si può raggiungere il "primo diploma di cultura generale" dopo la classe nona o decima, un diploma intermedio dopo la decima classe, un diploma di istituto tecnico dopo la dodicesima classe e la maturità dopo la tredicesima classe.

- *Assia*. In *Assia* dopo la scuola elementare gli allievi hanno la possibilità di scegliere tra istituti comprensivi (*Gesamtschule*), *Hauptschule* e *Realschule*, *Mittelstufenschule* (scuole intermedie) e *Gymnasium*.

- *Meclenburgo Pomerania Anteriore*. La scuola elementare che dura quattro anni trova continuità in due anni scolastici autonomi d'orientamento (*Orientierungsstufe*) ai percorsi didattici, nell'ottica di un apprendimento

Il sistema scolastico tedesco è storicamente contrassegnato dalle presenza di scuole speciali, che si staccano nettamente da quelle frequentate dagli studenti non disabili. Esse sottostanno alla legislazione generale e perciò sono pubbliche e gratuite. Gli insegnanti delle scuole speciali devono avere una preparazione specifica e molto curata. Ogni *Land* applica autonomamente gli indirizzi centrali e per questo non si può descrivere il sistema scolastico speciale tedesco come qualcosa di uniforme. La realtà che ci si trova di fronte è quella di un'organizzazione centrata su specifiche disabilità, con una tipologia di istituti e di classi speciali estremamente parcellizzata.

*L'Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*, il testo della *Raccomandazione della Conferenza dei Ministri della Cultura* (KMK) pubblicata il 16 marzo nel 1972 e contenente il

---

comune più lungo. Questo processo orientativo si svolge in scuole regionali, istituti comprensivi e ginnasi per lo sport e la musica.

- *Bassa Sassonia*. Nella *Bassa Sassonia* oltre a *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium* si trovano vari istituti tecnici (*Oberschule*) e istituti comprensivi (*Gesamtschule*). Gli istituti tecnici comprendono le classi che vanno dalla quinta alla decima. Questo tipo di scuola può essere svolto con o senza l'offerta del *Gymnasium*. Negli istituti comprensivi si insegna ad alunni dalla quinta alla dodicesima classe.

- *Nordreno-Vestfalia*. Accanto alle forme storiche del secondo ciclo (*Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*) sono previste due forme scolastiche basate su un apprendimento comune più lungo. L'istituto comprensivo del primo ciclo riguarda le classi dalla quinta alla decima e nel secondo ciclo dall'undicesima alla tredicesima. C'è un triennio ginnasiale unitario negli istituti comprensivi e nei *Gymnasium* con esami scritti comuni. La scuola secondaria (*Sekundarschule*) va dalla classe quinta alla decima e trasmette agli allievi sia una preparazione al mondo del lavoro sia al diploma di maturità

- *Renania Palatinato*. In *Renania Palatinato* gli scolari possono scegliere dopo le elementari tre tipi diversi di scuole: *Realschule plus*, *Gesamtschule* e *Gymnasium*. Sia la *Realschule plus* che gli istituti comprensivi (*Gesamtschule*) permettono di ottenere sia il diploma che immette nel mondo del lavoro dopo la nona classe, sia il *Mittlerer Abschluss* (diploma di scuola media) dopo la decima classe.

- *Saar*. Al termine della scuola elementare sono a disposizione degli allievi i seguenti istituti d'istruzione superiore: un'allargata *Realschule*, *Gesamtschule*/istituti comprensivi, comunità scolastiche o il *Gymnasium*. Nella *Realschule* allargata e negli istituti comprensivi gli alunni possono sostenere l'esame di maturità così come quello di scuola media. Gli istituti comprensivi e le *Realschule* allargate sono destinate gradualmente a scomparire e la comunità scolastica prenderà il loro posto, dando la possibilità di ottenere tutti i tipi di diplomi.

- *Sassonia*. In *Sassonia* dopo la scuola elementare si può frequentare la *Mittelschule* (scuola media) o il *Gymnasium*. La scuola media è concepita principalmente in funzione del passaggio a percorsi di formazione al lavoro. Qui si possono ottenere la licenza di scuola media, e il diploma di *Realschule*. Il percorso scolastico al *Gymnasium* è di otto anni e si conclude con l'esame di stato unitario a livello regionale.

- *Sassonia Anhalt*. In *Sassonia Anhalt* la scelta scolastica dopo le elementari può essere indirizzata sulla scuola secondaria (*Sekundarschule*), su istituti comprensivi (*Gesamtschule*) o sul *Gymnasium*. La scuola secondaria va dalla quinta alla decima classe e permette di conseguire un diploma di *Realschule* o di *Hauptschule*.

- *Schleswig Holstein*. In *Schleswig-Holstein* il percorso *Hauptschule* e quello *Realschule* sono state uniti in scuole regionali o convertite in comunità scolastiche e sono destinate quindi a scomparire. Nelle comunità scolastiche gli alunni dalla quinta alla decima classe sono istruiti secondo programmi che possono condurre al *Mittlerer Abschluss* (la licenza media) o al passaggio al triennio del *Gymnasium*. La scuola regionale trasmette un'istruzione generale, orientata al lavoro e comprende i percorsi formativi per l'acquisizione del diploma di *Hauptschule* e della *Realschule* al termine delle classi nona e decima.

- *Turingia*. Il sistema scolastico della *Turingia* è composto da scuola elementare, comunità scolastiche, *Regelschule*, istituti comprensivi e *Gymnasium*. Nella comunità scolastica gli allievi apprendono insieme almeno fino all'ottava classe senza la possibilità di essere bocciati. Anche qui si possono ottenere tutti i tipi di diplomi da quello di scuola media, fino alla maturità. La *Regelschule* è quella frequentata dalla maggioranza degli alunni della *Turingia*. In base ai risultati gli allievi possono ottenere un diploma di *Hauptschule* o di *Realschule* oppure continuare al *Gymnasium*

([http://www.neapel.diplo.de/Vertretung/neapel/it/06/Berufliche\\_\\_Bildung\\_\\_und\\_\\_Weiterbildung/seite\\_\\_schule\\_\\_deutschland.html](http://www.neapel.diplo.de/Vertretung/neapel/it/06/Berufliche__Bildung__und__Weiterbildung/seite__schule__deutschland.html)) [accesso in data 24 giugno 2012].

riordinamento del sistema scolastico delle scuole speciali, prevede la seguente tipologia di scuole speciali:

- *Blindenschulen* (scuole per non vedenti)
- *Gehörlosenschulen* (scuole per non udenti)
- *Schwerhörigenschulen* (scuole per audiolesi)
- *Sehbehindertenschulen* (scuole per bambini con problemi visivi)
- *Schulen für Kinder mit kognitiven Problemen* (scuole per bambini con problemi cognitivi)
- *Geistigbehindertenschulen* (scuole per bambini con problemi psichici)
- *Krankenschulen* (scuole per bambini malati)
- *Sprachheilschulen* (scuole per bambini con difficoltà di linguaggio)
- *Lernbehindertenschulen* (scuole per bambini con difficoltà di apprendimento)
- *Schulen für Kinder mit Entwicklungsproblemen* (scuole per bambini con problemi legati allo sviluppo)<sup>53</sup>.

Dato il principio del federalismo, che ha comportato la possibilità per i *Länder* di essere come una piccola isola separata dal resto del Paese, ogni *Land* ha applicato in modo differente la *Raccomandazione* della KMK. Si sono avuti di conseguenza diversi e differenziati sistemi scolastici ordinari e speciali. Nonostante queste diversificazioni, è possibile descrivere a livello generale le caratteristiche comuni delle scuole speciali presenti nei vari *Länder*. Alcune di esse fungono da vere e proprie scuole alternative rispetto a quelle “normali”, mentre altre sono considerate come momenti di passaggio, con lo scopo principale di superare le difficoltà specifiche, per poi integrare nella scuola comune gli alunni che hanno risolto i loro problemi. E’ questo il caso delle scuole per gli alunni con difficoltà di apprendimento, delle scuole per studenti con problemi visivi e uditivi, delle scuole per allievi con difficoltà di linguaggio e delle scuole per gli alunni con disturbi caratteriali. La definizione del tipo di scuola dipende essenzialmente dalla disabilità dell’alunno e dalla sua gravità, e la decisione a quale scuola deve essere assegnato uno studente disabile spetta all’autorità scolastica su parere della scuola di destinazione<sup>54</sup>.

I tipi di istituti “speciali”, con i compiti e le particolarità proprie previste dalla *Empfehlung* della KMK, sono i seguenti<sup>55</sup>.

Le *scuole per non vedenti* accolgono quei ragazzi che non hanno o hanno scarse capacità visive. I compiti degli istituti sono: educare gli alunni ad orientarsi nello spazio, a superare le difficoltà di movimento, a svolgere faccende di vita quotidiana, a ridurre le dipendenze dalle persone vedenti. Si insegna la lettura tattile secondo il metodo Braille. Se la disabilità è la sordo-cecità, gli allievi vengono accolti nelle stesse scuole dei non vedenti perché la loro formazione-istruzione è simile.

Le *scuole per non udenti* accolgono quei ragazzi che, per vari motivi, non possono apprendere l’utilizzo della parola attraverso l’udito. La scuola deve, in tal caso, insegnare ad apprendere la parola usando il tatto all’esterno della gola per rendersi conto della vibrazione che avviene nel parlante proprio in quel punto. Deve anche insegnare ad apprendere la

---

<sup>53</sup> G. Formizzi, *La pedagogia speciale in Germania*, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca...cit.*, p. 471.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 475.

<sup>55</sup> *Ivi*, pp. 475-477.

lettura labiale e come uscire dall'isolamento quale conseguenza della particolare condizione connessa alla disabilità. Il lavoro scolastico segue il programma della scuola comune, ma deve essere pensato sulla base della situazione personale.

Le *scuole per disabili cognitivi* accolgono quei ragazzi che non sono in grado di frequentare le scuole comuni a causa di difficoltà cognitive e per evidenti disturbi dell'apprendimento. Le classi sono strutturate a piccoli gruppi non sulla base dell'età, ma dello sviluppo corporeo e intellettuale dei soggetti, ai quali si offrono percorsi mirati.

Le *scuole per disabili fisici* accolgono quei ragazzi con disturbi motori, menomazioni congenite, danni corporei acquisiti, infiammazioni ossee, problemi della colonna vertebrale, distrofia muscolare, ecc. In tali istituti si insegna ad avere uno sguardo realistico sui propri limiti fisici e sulle proprie possibilità, nonché a rendersi conto che, nonostante la propria disabilità, è possibile svolgere compiti significativi nella società. Queste scuole sono a tempo pieno e sono collegate alle case di cura.

Le *scuole per bambini malati* hanno lo scopo di aiutare gli alunni colpiti da malattia a recuperare il tempo perduto, a mantenere il collegamento con le scuole d'origine e a riprenderne la frequenza regolare. Questi istituti svolgono i programmi sulla base delle scuole di provenienza, prevedendo collaborazioni in ordine ai contenuti ed agli esami da sostenere.

Oltre a questi veri e propri istituti "speciali", sono previste dalla *Empfehlung* anche delle scuole volte al superamento di difficoltà specifiche, in vista dell'integrazione degli allievi nelle classi comuni.

Le *scuole per chi ha difficoltà di apprendimento* accolgono gli allievi che, all'inizio dell'obbligo scolastico, faticano a frequentare la scuola primaria. Questi ragazzi manifestano difficoltà a comprendere quel che viene proposto, hanno problemi di concentrazione e fanno fatica ad organizzare le conoscenze. Se le difficoltà si presentano in una sola disciplina, oppure se la scuola riesce ad affrontare agevolmente i problemi, non sarà necessario segnalare questi alunni alla scuola speciale. Le scuole di questo tipo intendono dare la possibilità ai loro alunni di rispondere autonomamente alle esigenze della vita futura e di trovare un posto nel mondo del lavoro. Per questo è fondamentale rafforzare il senso dell'autonomia individuale ed infondere fiducia nelle personali capacità. Agli alunni con maggior possibilità di uno sviluppo positivo si offre l'opportunità di un ritorno nella *Hauptschule* ("scuola elementare superiore") e di conseguire un diploma.

Le *scuole per coloro che hanno problemi visivi e uditivi* (da distinguere dai non vedenti e dai non udenti) si differenziano nei metodi e nelle tecniche con cui affrontano la difficoltà, ma in entrambi i casi se gli alunni, dopo un percorso positivo, sono in grado di frequentare le lezioni "comuni", possono accedere alla frequenza del *Gymnasium*.

La *difficoltà linguistica* si evidenzia con problemi nella comunicazione e nell'espressione. Dopo trattamenti particolari e dopo uno o due anni trascorsi in istituti specifici, la maggior parte degli alunni di solito frequenta le scuole comuni, oppure alterna la frequenza nei due tipi di scuola.

Le *scuole per chi esprime disturbi caratteriali* accolgono, in periodi definiti, gli alunni che vengono ripetutamente bocciati o che vivono con difficoltà il percorso educativo della scuola comune. Se i disturbi caratteriali sono tali da esigere un trattamento medico o

paramedico con conseguente ricovero, allora gli allievi frequentano le lezioni all'interno della struttura ospitante. In ogni caso le istituzioni scolastiche devono formare i ragazzi in vista del dominio di sé e dell'autocontrollo per integrarsi nelle scuole di tutti.

Dopo la caduta del muro di Berlino (1989) ed il conseguente processo di riunificazione della Germania, che ha comportato la ricomposizione della federazione con i *Länder* orientali, alla luce dell'articolo 3,3 della Costituzione (*Grundgesetz*) nella quale è stato esplicitato il principio di non discriminazione (*nessuno può essere discriminato o privilegiato a causa del sesso, della nascita, della razza, della lingua, dell'origine e della provenienza, della fede e delle convinzioni religiose o politiche e che nessuno può essere discriminato per la sua condizione di disabile*<sup>56</sup>), un contributo rilevante per il processo di integrazione delle persone disabili è stato offerto dalla *Raccomandazione* della KMK del 6 maggio 1994. Essa ha espresso la convinzione che la loro formazione non è compito esclusivamente delle scuole speciali: anche la scuola comune può diventare luogo di educazione che vede insieme persone disabili e non. Le differenze personali, infatti, possono essere considerate positivamente attraverso la collaborazione e la solidarietà. Affinché questo possa essere possibile bisogna ripensare profondamente l'educazione e l'insegnamento, rivedere i metodi e l'organizzazione secondo i principi dell'individualizzazione e dell'interdisciplinarietà, adattandoli il più possibile alle esigenze di sviluppo personale. La stessa diagnosi deve indagare e far emergere sia gli aspetti qualitativi che quantitativi riguardanti le esigenze di promozione di ciascuno. Queste indicazioni della *Raccomandazione* sono state certamente chiare, non essendo però vincolanti per i vari *Länder*, il testo della MKM non ha prodotto reali e grandi riforme. In ogni caso si può dire che la *Raccomandazione* ha rappresentato un sensibile passo in avanti rispetto alla precedente impostazione culturale. La pubblicazione della KMK più che cercare di introdurre dei veri e propri aspetti innovativi, ha cercato di far accettare ai *Länder* i presupposti basilari per una riforma comune<sup>57</sup>.

Quanto fin qui detto riguarda la Repubblica Federale Tedesca nel suo insieme. Per avere un'idea di come l'organizzazione delle scuole speciali sia stata concretizzata in uno specifico territorio, a titolo esemplificativo di seguito viene presentato l'impianto della scolarizzazione speciale del *Land* di Berlino, una città-stato che da un punto di vista giuridico è sia un *Land* che una città, quindi uno dei più importanti centri politico-culturali d'Europa, nonché capitale della Repubblica.

In questo *Land* la gestione della scolarizzazione degli studenti disabili è disciplinata grazie ad una specifica normativa (*Regolamentazione dei servizi scolastici per le persone disabili* del 19 gennaio 2005<sup>58</sup>) ed è organizzata tramite un servizio scolastico composto da 89 scuole speciali statali, le quali consentono di offrire una proposta specifica e personalizzata in base alle reali capacità individuali degli alunni.

---

<sup>56</sup> <http://www.comites-monaco.de/documentazione/60Costituzioni.pdf> [accesso in data 26 giugno 2012].

<sup>57</sup> G. Formizzi, *La pedagogia speciale in Germania...cit.*, pp. 483-486. Per un'analisi sintetica dell'influenza della *Raccomandazione* della KMK sulla legislazione dei vari *Länder* ed alle esperienze in atto si rimanda al contributo dello stesso autore presentato alle pagine 493-496.

<sup>58</sup> Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung - SopädVO). Vom 19 Januar 2005 (GVBl. S. 57) in der Fassung vom 23. Juni 2009 (GVBl. S. 309) in [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed\\_vo.pdf?start&ts=1300173162&file=sopaed\\_vo.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf?start&ts=1300173162&file=sopaed_vo.pdf) [accesso in data 26 giugno 2012]

Le scuole sono così suddivise<sup>59</sup>:

- Förderschwerpunkt* “Sehen” (scuole per persone con problemi visivi): 2 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Hören” (scuole per persone con problemi di udito): 3 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Körperliche und motorische Entwicklung” (scuole per persone con problemi fisici e motori): 6 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Sprache” (scuole per persone con problemi di linguaggio): 11 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Lernen” (scuole per persone con problemi di apprendimento): 43 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Geistige Entwicklung” (scuole per persone con ritardo intellettivo): 16 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Emotionale und soziale Entwicklung” (scuole per persone con difficoltà emotive e sociali): 2 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Autistische Behinderung” (scuole per persone autistiche): 2 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Langfristige Erkrankungen, Hausunterricht” (scuole per persone con malattie a lungo termine): 4 scuole.

A questa offerta pubblica si aggiunge un servizio organizzato da sette scuole speciali private, così suddivise:

- Förderschwerpunkt* “Körperliche und motorische Entwicklung” (scuole per persone con problemi fisici e motori): 1 scuola;
- Förderschwerpunkt* “Geistige Entwicklung” (scuole per persone con ritardo intellettivo): 3 scuole;
- Förderschwerpunkt* “Lernen” (scuole per persone con problemi di apprendimento): 1 scuola;
- Förderschwerpunkt* “Langfristige Erkrankungen, Hausunterricht” (scuole per persone con malattie a lungo termine): 1 scuola;
- Sonstige Förderschwerpunkte* (scuole per persone con pluridisabilità) (1 Schuls tandort).

Dopo una circostanziata valutazione, nel *Land* di Berlino i ragazzi sono inseriti nelle strutture scolastiche a seconda delle singole situazioni personali, così da poter beneficiare di un insegnamento adeguato alle loro reali capacità ed in vista di una vita autonoma.

In conclusione merita di essere sottolineato che nella società tedesca è cresciuta in questi anni l'attenzione verso i temi legati alla disabilità, grazie anche al ruolo esercitato dal *Consiglio per la Disabilità Tedesco* (*Deutscher Behindertenrat* - DBR), una coalizione non governativa di organizzazioni indipendenti di persone disabili impegnate a perseguire obiettivi di parità, a ridurre le disuguaglianze e le discriminazioni, a favorire la partecipazione alla vita sociale. Molti, anche in seguito alla ratifica in Germania della *Convenzione* ONU per i diritti delle persone con disabilità avvenuta il 24 febbraio 2009, parlano di un avvenuto cambiamento di paradigma. E' aumentata infatti la consapevolezza che tutti gli individui sono uguali e che le persone disabili hanno diritto a frequentare le scuole comuni. La *Convenzione* delle Nazioni Unite è sentita come vincolante non solo dal Governo Federale tedesco ma anche dai *Länder*, tanto che sono stati promessi specifici interventi legislativi da attuarsi nei prossimi anni. Nonostante ci sia ancora molta strada da fare e non venga messa in discussione l'esistenza delle istituzioni speciali, sembra che il

---

<sup>59</sup> <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/foerderschule/> [accesso in data 26 giugno 2012]

problema non sia se ci saranno scuole capaci di accogliere tutti gli studenti, ma quando e come tale scelta potrà essere effettuata in modo diffuso<sup>60</sup>.

## 5. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN SVIZZERA

La Svizzera, che ha storia di più di settecento anni, è divenuta uno Stato federale nel 1848. Ha preso forma a poco a poco passando da tre Cantoni (anno 1291) agli attuali ventisei (anno 1979). Rappresenta una grande democrazia il cui rispetto è garantito dalla *Costituzione* federale. La struttura politica svizzera comprende tre livelli: Confederazione, Cantoni e Comuni. La divisione in Cantoni è ripartita principalmente in base alla lingua; le lingue nazionali sono il tedesco, il francese, l'italiano ed il romancio. Il sistema politico svizzero si caratterizza per il federalismo, la decentralizzazione dei poteri ed una democrazia diretta o semi-diretta. I cittadini hanno la possibilità di pronunciarsi attraverso una votazione popolare sulla maggior parte delle leggi. A livello federale il potere legislativo è esercitato dalle due Camere, il *Consiglio nazionale* ed il *Consiglio degli Stati*. La Svizzera è divenuta membro dell'ONU nel 2002. Questo impianto politico-organizzativo è basilare per comprendere il sistema dell'istruzione svizzero che è caratterizzato dal federalismo e dal decentramento<sup>61</sup>. Non esiste infatti a livello nazionale un Ministero per l'educazione e

---

<sup>60</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, p. 65.

<sup>61</sup> Il sistema scolastico in Svizzera è suddiviso in quattro livelli: prescolastico, scuola dell'obbligo, livello secondario, livelli terziario e di 4° grado (formazione continua). La scuola dell'obbligo ha una durata di 9 anni ed è suddivisa in due livelli: primario o scuola elementare e secondario I. Sebbene esistano in Svizzera molte scuole private, la maggioranza degli alunni frequenta le scuole pubbliche di quartiere. L'età minima per l'inizio della scuola elementare varia da Cantone a Cantone, ma non è mai inferiore a 6 anni. Anche la durata è variabile: nella maggioranza dei Cantoni corrisponde a 6 anni, ma in alcuni può essere di 5 o 4 anni. Il livello secondario I è il secondo gradino della scuola dell'obbligo dove gli alunni ricevono un'educazione generale di base. Le scuole di livello secondario I sono di più tipi: alcune forniscono un'istruzione pratica che prepara gli alunni all'apprendistato, altre mirano ad ampliare la cultura generale per consentire l'accesso al livello successivo. La struttura del sistema educativo del livello secondario I e il nome dato alla scuola variano considerevolmente da Cantone a Cantone. La scuola pubblica accoglie il 95% degli alunni del paese ([http://www.swissworld.org/it/educazione/la\\_scuola\\_dellobligo/](http://www.swissworld.org/it/educazione/la_scuola_dellobligo/)) [accesso in data 24 giugno 2012]. All'età di 16 anni gli studenti intenzionati proseguire gli studi iniziano la scuola secondaria II, che ha una durata di 3 o 4 anni. La maggioranza dei giovani frequenta almeno un tipo di scuola secondaria II. I diversi tipi di scuola secondaria possono fornire un tirocinio attitudinale in preparazione all'entrata nel mondo del lavoro o una formazione che consente il proseguimento degli studi al livello terziario. Circa il 25% degli studenti che hanno completato la scuola dell'obbligo non prosegue direttamente al livello secondario II, ma interrompe il corso di studi frequentando un anno scolastico aggiuntivo prima di iniziare l'apprendistato o soggiornando in un'altra regione linguistica ([http://www.swissworld.org/it/educazione/la\\_scuola\\_secondaria/](http://www.swissworld.org/it/educazione/la_scuola_secondaria/)) [accesso in data 24 giugno 2012]. La Svizzera offre un'ampia scelta di educazione a livello terziario. Una divisione a livello verticale può essere fatta tra educazione generale e educazione professionale, e per quanto riguarda quest'ultima una divisione a livello orizzontale tra scuole universitarie professionali e scuole specializzate superiori. L'educazione professionale si divide in due categorie. Da un lato si trovano le scuole universitarie professionali (SUP) che offrono una preparazione specifica di livello universitario, dall'altro lato le scuole specializzate superiori che forniscono qualifiche o professionali o tecniche. La gran parte delle scuole di questo secondo tipo sono supportate dalle relative associazioni professionali, che sono anche responsabili degli esami professionali e del loro svolgimento ([http://www.swissworld.org/it/educazione/scuola\\_di\\_livello\\_terziario/](http://www.swissworld.org/it/educazione/scuola_di_livello_terziario/)) [accesso in data 24 giugno 2012].

l'istruzione, anche se alcuni aspetti amministrativi dell'educazione pubblica, come la durata dell'anno scolastico e il numero di anni di scuola dell'obbligo, sono comuni in tutto il paese. Ogni Cantone ha le sue leggi scolastiche ed anche i Comuni sono abbastanza autonomi, per tale motivo sono possibili soluzioni adatte alle esigenze locali. L'istruzione pubblica compete principalmente al Cantone che gestisce ed organizza il sistema e le riforme scolastiche, anche se esiste una stretta collaborazione tra Confederazione e Cantoni<sup>62</sup>.

Ognuno dei 26 Cantoni ha un suo responsabile dell'educazione (direttore cantonale) che, insieme agli omologhi di tutti gli altri Cantoni, è membro della *Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione* (CDPE). La collaborazione all'interno della CDPE si basa su accordi intercantionali giuridicamente vincolanti (concordati). La CDPE opera in modo sussidiario e lavora nei settori che non possono essere coperti dalle regioni o dai Cantoni. Ha un ruolo fondamentale nelle discussioni sui valori chiave e nella coordinazione della politica dell'educazione<sup>63</sup>.

Nel territorio elvetico le scuole speciali sono nate nel XIX secolo (il primo istituto per ciechi fu realizzato a Zurigo nel 1810), aprendo una lunga e significativa storia educativa nella quale trovarono espressione anche celebri figure come J.H. Pestalozzi; famoso fu il suo istituto per sordomuti aperto nel 1811 a Yverdon. La prima scuola per gli alunni con difficoltà di apprendimento fu aperta a La Chaux-de-Fonds nel 1882. Nel XX secolo, e in particolare negli anni Sessanta, grazie all'introduzione dell'Assicurazione Invalidità vennero creati i primi centri che si occuparono dell'educazione dei giovani con handicap, definiti "scuole speciali". Si svilupparono anche le prime associazioni di aiuto per gli invalidi. Furono proprio le associazioni dei genitori che espressero l'urgenza di una maggiore diffusione delle "scuole speciali" e di modificare l'organizzazione interna di quelle preesistenti, a partire dall'orario continuato e con personale sempre più qualificato. La maggior parte di queste istituzioni sono tuttora esistenti sul territorio elvetico. Esse fanno parte dei cosiddetti *Centri per l'educazione Pedagogico-Educativa*. Tali *Centri* hanno lo scopo di dare istruzione e supporto educativo e sono finanziati sia da fondazioni e da associazioni private sia dai Comuni e dai Cantoni; comprendono servizi di consulenza, centri terapeutici e, appunto, scuole speciali<sup>64</sup>.

In Svizzera il sistema delle scuole speciali ha un impianto ben sviluppato e ben radicato nel territorio. I Cantoni si distinguono molto sia riguardo al mondo dell'istruzione sia riguardo all'integrazione dei bambini e dei soggetti "con bisogni speciali". Essi sono responsabili della formazione dei bambini disabili, i quali, se sono in grado di farlo, frequentano la scuola tradizionale e, come tutti gli altri, sono integrati nelle classi elementari o medie con il supporto di personale specializzato, strumentazioni specifiche e materiale didattico particolare. Oppure viene proposto l'inserimento in classi/scuole speciali che sono regolate da una legislazione specifica e diversa da quella che regola la scuola ordinaria. La scuola ordinaria è spesso restia ad accogliere una persona disabile e tende a demandare il problema nelle strutture speciali, anche se negli ultimi anni, pur nella continuità

---

<sup>62</sup> S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romana...cit.*, pp. 288-290.

<sup>63</sup> <http://www.edk.ch/dyn/11924.php> [accesso in data 15 giugno 2012].

<sup>64</sup> S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romana...cit.*, pp. 298-299.



dell'approccio bi-direzionale contraddistinto dall'esistenza di due distinti sistemi educativi, con la scuola speciale che è differenziata da quella ordinaria, esiste una sempre maggior collaborazione tra le due strutture ed oggi le scuole speciali sono diventate centri di risorsa per le scuole normali<sup>65</sup>. In alcuni Cantoni ed in certi Comuni si sta procedendo all'introduzione in via sperimentale di modelli scolastici integrativi<sup>66</sup>.

La Svizzera, data la sua struttura cantonale, per quanto riguarda la normativa non ha emanato una legislazione uniforme sull'educazione speciale. Nonostante ciò è possibile individuare una serie di documenti che costituiscono un riferimento comune e unitario per tutti i Cantoni. Può essere ricordata, innanzitutto, la *Convention relative aux droits de l'enfant* (*Convenzione relativa ai diritti dei bambini*) del 1997, nella quale vengono richiamati i principi già proclamati dalle Nazioni Unite sui diritti fondamentali di tutti i bambini. Nell'articolo 23 la *Convenzione* estende tali diritti anche ai bambini disabili, ai quali riconosce il diritto di usufruire di un aiuto speciale, di tipo gratuito, per il pieno accesso all'educazione e alla formazione. Un altro documento basilare per l'educazione dei bambini disabili in Svizzera è la *Constitution fédérale de la Confédération Suisse* (*Costituzione Federale*) del 1999, la quale nel capitolo sui *Diritti fondamentali* all'articolo 8 fissa i diritti fondamentali delle persone disabili e stabilisce che nessuno può essere discriminato a causa di un qualsiasi tipo di deficit e, di conseguenza, si provvede, mediante adeguati provvedimenti, all'eliminazione di ogni disparità. Nel 2004 questa linea politica ha assunto caratteri più specifici grazie alla legge federale *sur l'élimination des inégalités frappant les personnes Handicapées* (LHand) del 2004, che ha inteso superare un difetto formale in base al quale l'articolo 8 della *Constitution* poteva essere applicato soltanto quando a causare uno svantaggio era lo Stato (Confederazione, Cantone o Comune), mentre se una persona disabile subiva svantaggi da parte di un individuo o un'impresa privata, essa non poteva difendersi ricorrendo a questa disposizione. Tale legge ha obbligato inoltre i Cantoni a supervisionare la reale fruizione per i bambini e gli adolescenti disabili di un insegnamento di base adattato ai loro bisogni specifici, incoraggiando sempre più l'integrazione dei disabili nella scuola ordinaria. Infine, con la *Loi fédérale sur l'assurance-invalidité* (LAI) del 2005, è stato stabilito l'onere da parte della Confederazione di provvedere ad elargire contributi finanziari per la formazione scolastica speciale, per la formazione iniziale degli insegnanti e per le misure e gli strumenti di tipo medico, pedagogico e terapeutico destinati alle persone disabili fino all'età di venti anni<sup>67</sup>.

Nel sistema scolastico elvetico, caratterizzato da scuole speciali ben dirette e con personale accuratamente formato ed infrastrutture eccellenti - in una parola *klein und fein* ossia *piccole ma buonissime*<sup>68</sup> -, l'interlocutore privilegiato per tutte le questioni inerenti la disabilità e la pedagogia speciale è il *Centro Svizzero di Pedagogia Specializzata* (CSPS), che affronta le questioni legate all'educazione delle persone con *bisogni educativi speciali* e alla disabilità, consiglia le autorità ed i professionisti, funge da piattaforma di informazione e centro di documentazione, divulga ricerche, si rende portavoce delle prospettive e delle

---

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 299 e pp. 310-311.

<sup>66</sup> [http://www.consginevra.esteri.it/Consolato\\_Ginevra/Menu/In\\_linea\\_con\\_utente/appena+\\_arrivato\\_Ginevra/Informazioni\\_Pratiche/scuole+in+Svizzera.htm](http://www.consginevra.esteri.it/Consolato_Ginevra/Menu/In_linea_con_utente/appena+_arrivato_Ginevra/Informazioni_Pratiche/scuole+in+Svizzera.htm) [accesso in data 15 giugno 2012].

<sup>67</sup> S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romana...cit.*, pp. 300-303.

<sup>68</sup> C. Filippini, *Il cammino verso l'integrazione in Svizzera*, risorsa internet reperibile all'indirizzo: [http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=67](http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=67).

innovazioni della pedagogia speciale, organizza seminari e pubblica due riviste di settore. Il *Centro* è nato nel 1972 e beneficia dell'appoggio dell'Ufficio federale delle sicurezze sociali, della *Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione*, dell'Unione svizzera degli istituti di formazione in pedagogia speciale, di diverse associazioni specializzate e professionali, delle associazioni dei genitori<sup>69</sup>.

Data la competenza esclusiva dei Cantoni, nel territorio elvetico la responsabilità tecnica, giuridica e finanziaria dell'educazione speciale è demandata a loro. Essi sono tenuti a definire l'offerta formativa speciale. In sintesi i Cantoni offrono le seguenti forme di scolarizzazione speciale<sup>70</sup>:

- *Educazione pedagogico-curativa precoce*: l'educazione pedagogico-curativa precoce si occupa del trattamento di bambini disabili o con ritardi, limitazioni o compromissioni evolutive. Le misure di sostegno possono essere erogate nel contesto familiare per bambini dalla nascita fino a massimo due anni dopo l'ingresso nella scuola.

- *Scolarizzazione integrativa*: è l'integrazione a tempo pieno o parziale di bambini e degli adolescenti con particolari esigenze educative in una classe regolare attraverso l'impiego delle misure di pedagogia speciale offerte dalla scuola e/o attraverso la disposizione di misure accresciute in base alla procedura di valutazione standardizzata (scolarizzazione speciale integrativa).

- *Classi speciali*: nelle classi speciali è ammesso solo un numero limitato di studenti con compromissioni evolutive o che, per via delle loro difficoltà (difficoltà di apprendimento e disturbi comportamentali), con ogni probabilità non sarebbero in grado di seguire l'insegnamento della scuola regolare. Le classi speciali costituiscono una forma di scolarizzazione a metà tra la scuola regolare e la scuola speciale. Le classi speciali sono ancora disponibili solo in alcuni Cantoni.

- *Scuole speciali*: una scuola speciale fa parte del livello di formazione della scuola dell'obbligo ed è specializzata in determinate forme di disabilità o di difficoltà di apprendimento e di disturbi comportamentali. Alle scuole speciali sono ammessi esclusivamente bambini e adolescenti che in base alla procedura di valutazione standardizzata hanno diritto a misure accresciute. L'ammissione è sottoposta a procedimento di approvazione cantonale. Esiste, inoltre, la possibilità di abbinarvi l'offerta di soggiorno stazionario o l'offerta di assistenza in strutture diurne.

- *Offerte pedagogico-terapeutiche*, come la logopedia e la terapia psicomotoria. Nell'ambito di entrambe le offerte pedagogico-terapeutiche vengono programmate, eseguite e valutate tutte le misure terapeutiche necessarie.

Per le valutazioni, le diagnosi, le consulenze e i trattamenti, nei Cantoni sono istituiti appositi uffici (tra cui i servizi psicologici scolastici). La scolarizzazione speciale avviene su richiesta, dopo le valutazioni e una decisione di assegnazione. Le richieste

---

<sup>69</sup> S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romana...cit.*, pp.308-309.

<sup>70</sup> <http://scenaeducativa.educa.ch/it/organizzazione-obiettivi-piano-studi> [accesso in data 18 giugno 2012]; il server svizzero per l'educazione *educa.ch*, che è una piattaforma elettronica in cui sono coinvolti la *Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione* (CDPE) e l'Ufficio federale responsabile dell'esecuzione della legislazione, contiene anche significative informazioni su Obiettivi di apprendimento, Progetti educativi individualizzati (PEI) e Valutazione degli allievi.

possono essere presentate in primo luogo da insegnanti, medici, operatori sociali, servizi speciali (ad esempio i servizi psicologici scolastici), autorità scolastiche e autorità tutorie. Nella maggior parte dei Cantoni le valutazioni competono ai servizi psicologici scolastici, ai servizi di psicologia infantile e dell'età evolutiva o ad altri esperti. La decisione se un bambino con particolari esigenze educative possa frequentare una scuola regolare (scolarizzazione integrativa) o debba essere inserito in una scuola speciale è presa tramite una *procedura di valutazione standardizzata* (PVS). La procedura è volta alla raccolta sistematica di diverse informazioni sul bambino. In questo contesto le misure non sono fatte scattare da singole caratteristiche, come una menomazione, ma viene determinata l'effettiva esigenza in base a obiettivi di sviluppo e di formazione. La valutazione avviene secondo due fasi di processo standardizzate: la valutazione di base e la valutazione dei bisogni. A loro volta queste fasi sono suddivise in singoli elementi e hanno lo scopo di raccogliere dati da diverse fonti d'informazione. La procedura di valutazione standardizzata consente a chi la applica (il servizio psicologico scolastico, l'ufficio di valutazione) di formulare un giudizio completo e pluridimensionale, costituendo il primo fondamento per un sostegno mirato. La procedura di valutazione standardizzata viene applicata quando le risorse di pedagogia speciale disponibili localmente non sono sufficienti e devono essere messe a disposizione risorse aggiuntive per la formazione e l'educazione. La procedura serve ai Cantoni principalmente come base decisionale per la disposizione di misure di pedagogia speciale accresciute. Le classi speciali, poi, sono suddivise in base al tipo di disabilità e non rispetto all'età dello studente<sup>71</sup>.

Al termine della scuola dell'obbligo, le possibilità per una successiva formazione variano a seconda della tipologia della menomazione: per i giovani con difficoltà di apprendimento esistono le scuole di avviamento professionale, i disabili sensoriali possono iscriversi alle scuole professionali speciali, mentre per i disabili mentali non esistono percorsi specifici ed in questo caso di solito sono inseriti all'interno di attività professionali per le quali non è richiesto un diploma<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> <http://scenaeducativa.educa.ch/it/pedagogia-speciale> [accesso in data 18 giugno 2012]; S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romanza...cit.*, p.299. I dati statistici rilevati sistematicamente per tutta la Svizzera riguardanti i bambini e gli adolescenti "con esigenze educative particolari" sono disponibili solo in misura limitata. In passato l'Ufficio federale di statistica (UFS) ha rilevato il numero di alunni che frequentavano una classe o una scuola speciale. Nell'anno scolastico 2008/09 il 5,1% dei bambini e degli adolescenti della scuola dell'obbligo frequentavano una classe o una scuola speciale. Tuttavia, esistono forti differenze cantonali (<http://scenaeducativa.educa.ch/it/dati-statistici-relativi-pedagogia-speciale>) [accesso in data 18 giugno 2012].

<sup>72</sup> S. Baraldi, *La pedagogia speciale nella Svizzera Romanza...cit.*, p.299. La formazione professionale delle persone disabili e la loro integrazione nel mondo del lavoro costituiscono in Svizzera dei temi centrali; per un approfondimento si rimanda a <http://scenaeducativa.educa.ch/it/preparazione-allattivitafornazione-professionale> [accesso in data 18 giugno 2012].

Box 2.1. – Approfondimento. *L'istruzione per gli alunni disabili in alcuni sistemi scolastici europei: Francia, Germania, Spagna, Svezia, Regno Unito (Inghilterra)* <sup>73</sup>

<b>FRANCIA</b>	
<p>Nella scuola primaria, le <i>classi di integrazione scolastica</i> (CLIS) accolgono gli alunni con handicap mentali, uditivi, visivi o motori, che possono trovare giovamento da un insegnamento individualizzato, adattato alle loro capacità e alla natura e importanza del loro handicap, ma impartito in un ambiente scolastico ordinario.</p> <p>Nell'insegnamento secondario, le <i>sezioni di istruzione generale e professionale adattata</i> (SEGPA) accolgono gli alunni che presentano difficoltà scolastiche all'uscita della scuola primaria. Negli ultimi anni, poi, in numerosi <i>collèges</i> (scuole secondarie inferiori della durata quadriennale che accolgono gli alunni dagli 11 ai 15 anni di età) sono state istituite le cosiddette <i>unità pedagogiche di integrazione</i> (UPI), destinate specificamente agli alunni in situazione di handicap, al fine di assicurare la continuità dei percorsi educativi dalla scuola primaria alla secondaria degli alunni provenienti dalle CLIS, in modo che tali alunni possano continuare a fruire di un percorso scolastico adattato alle loro capacità.</p> <p>Per gli alunni che hanno handicap più gravi, esistono degli istituti specializzati, che dipendono sia dal Ministero dell'educazione, sia dal Ministero della salute, della famiglia e delle persone handicappate, che accolgono alunni dagli 11 ai 18 anni, ritenuti non in grado di frequentare gli istituti di istruzione ordinaria.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Dati statistici (a.s. 2008/09)</i></p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (settore pubblico): 12.542.100.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>scuole comuni</i> e nelle <i>scuole speciali</i> (settore pubblico): 356.803.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle sole <i>scuole speciali</i> (settore pubblico): 75.504.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi speciali</i> all'interno di <i>scuole comuni</i> (settore pubblico): 161.351.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi comuni</i> (settore pubblico): 119.948.</p>
<b>GERMANIA</b>	
<p>L'istruzione degli alunni con bisogni educativi speciali avviene prevalentemente in scuole speciali (<i>Sonderschulen, Förderschulen</i>), ma, recentemente, sono stati introdotti programmi per incoraggiare l'integrazione nell'istruzione ordinaria di coloro i quali vengono ritenuti in grado di seguire l'insegnamento con profitto. Per favorire tale inserimento, nel periodo di transizione da una scuola all'altra, gli insegnanti delle scuole ordinarie lavorano congiuntamente con gli insegnanti delle scuole speciali. Spesso la transizione avviene per gradi, iniziando, per esempio, dallo svolgere congiuntamente attività extracurricolari o tramite l'inserimento nelle cosiddette "classi inclusive", introdotte all'interno delle scuole comuni per consentire un inserimento progressivo da parte degli alunni provenienti dalle scuole speciali.</p> <p>Gli alunni con disturbi del linguaggio o comportamentali sono inseriti sempre in maniera provvisoria nelle scuole speciali, con l'obiettivo di un loro pieno reinserimento nelle classi comuni.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Dati statistici (a.s. 2007/08)</i></p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (settore pubblico e privato): 8.236.221.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>scuole comuni</i> e nelle <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 479.741.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle sole <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 399.229.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi comuni</i> (settore pubblico e privato): 80.512.</p>

<sup>73</sup> Scheda tratta da: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione. Dati statistici. A.S. 2009/2010*, Ottobre 2011, pp. 29-32; disponibile all'indirizzo web: [http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c46ef907-3aa4-47d6-bb20-2490848fe12b/alunni\\_con\\_disabilita\\_as\\_2009-2010\\_def.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c46ef907-3aa4-47d6-bb20-2490848fe12b/alunni_con_disabilita_as_2009-2010_def.pdf) [accesso in data 13 marzo 2012];

<b>SPAGNA</b>	
<p>Vengono considerati alunni con bisogni educativi speciali coloro i quali necessitano di supporti e attenzioni educative specifiche, derivati da handicap, da disturbi specifici o da ritardi nello sviluppo. La tendenza generale è quella di scolarizzare tali alunni nelle scuole comuni.</p> <p>Si tende, invece, ad un inserimento in <i>scuole di educazione speciale</i> solo quando insegnanti e operatori sanitari ritengono che l'inserimento in classi comuni comporterebbe risposte non sufficientemente adeguate alle necessità dell'alunno.</p> <p>Sia nel primo che nel secondo caso, le strategie educative devono essere individuate dopo un attento esame delle necessità dell'alunno, in modo da fornire risposte educative adeguate, che si concretizzano in programmi personalizzati, prevedendo anche modifiche organizzative e curriculari, in modo da garantire l'accesso, la permanenza e la progressione dell'alunno medesimo all'interno del sistema educativo.</p> <p>La normativa di riferimento raccomanda di individuare gli obiettivi da raggiungere partendo dal livello di sviluppo del singolo alunno, dalle sue caratteristiche intellettuali, comunicativo-linguistiche, socio-affettive e motorie.</p> <p>Un obiettivo fondamentale al cui raggiungimento la scuola deve tendere è quello di rendere l'alunno con bisogni educativi speciali quanto più autonomo possibile sia nell'apprendimento sia nella vita quotidiana all'interno della scuola, facendolo partecipare attivamente al processo di insegnamento apprendimento che lo vede protagonista.</p> <p>Le autorità scolastiche sono tenute ad assicurare le risorse umane e gli strumenti necessari per assicurare agli alunni con bisogni educativi speciali il raggiungimento del massimo sviluppo possibile delle proprie capacità personali e degli obiettivi stabiliti, garantendo anche la presenza nelle scuole di tutta la strumentazione tecnica di ausilio all'handicap ritenuta necessaria.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Dati statistici (a.s. 2007/08)</i></p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (settore pubblico e privato): 4.437.258.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>scuole comuni</i> e nelle <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 104.343.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle sole <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 17.400.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi comuni</i> (settore pubblico e privato): 86.943.</p>
<b>SVEZIA</b>	
<p>Supporti per gli alunni con bisogni educativi speciali sono offerti sia nelle scuole comuni, sia nelle scuole speciali.</p> <p>Durante il periodo dell'istruzione obbligatoria, la grande maggioranza degli alunni con bisogni educativi speciali a livello fisico è inserita all'interno delle classi comuni, con dei supporti adeguati alla loro condizione. Fanno eccezione gli alunni sordo-muti, che frequentano scuole speciali. Per coloro che non sono ritenuti in grado di frequentare le scuole comuni a causa di disabilità intellettuali, è prevista la frequenza in scuole speciali o in appositi <i>centri di formazione</i>, istituiti a favore di alunni ritenuti non idonei a seguire corsi e lezioni nemmeno all'interno delle scuole speciali.</p> <p>Molto spesso le scuole speciali sono istituite negli stessi locali delle scuole comuni, in modo che gli alunni possano anche seguire determinate attività con gli alunni delle classi</p>	<p style="text-align: center;"><i>Dati statistici (a.s. 2008/09)</i></p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (settore pubblico e privato): 906.189.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>scuole comuni</i> e nelle <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 13.777.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell'obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle sole <i>scuole</i></p>

<p>comuni. Le scuole speciali hanno un <i>curriculum</i> appositamente determinato dall’Agenzia nazionale svedese per l’educazione (<i>Skolverket</i>). Sulla base delle capacità e dei bisogni di ogni singolo alunno, viene delineato un piano di studi individualizzato, basato sul <i>curriculum</i> delle classi ordinarie, ma adattato a quanto può essere realisticamente acquisito dall’alunno.</p> <p>Il <i>curriculum</i> dei centri di formazione, invece, comprende 5 aree: attività artistiche, comunicazione, abilità motorie, attività della vita quotidiana, consapevolezza della realtà. I contenuti di ciascuna area sono adattati alle abilità dei singoli alunni per mezzo di un piano di studi individualizzato.</p> <p>Anche nell’istruzione secondaria superiore, gli alunni con gravi disabilità intellettuali, che non sono in grado di proseguire gli studi nelle scuole comuni, hanno il diritto di frequentare un corso quadriennale di almeno 3600 ore in una scuola speciale. A questo livello di istruzione, esistono anche scuole speciali per alunni sordo-muti e alunni con disabilità fisiche.</p> <p>L’Agenzia nazionale per l’educazione e le scuole per alunni con bisogni speciali (<i>Specialpedagogiska Skolmyndigheten</i>) è responsabile per la fornitura di materiale didattico e supporti specifici adatti alle varie tipologie di handicap.</p>	<p><i>speciali</i> (settore pubblico e privato): 516.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi speciali</i> all’interno di <i>scuole comuni</i> (settore pubblico e privato): 13.261.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi comuni</i> (settore pubblico e privato): dati non disponibili.</p>
<b>REGNO UNITO (Inghilterra)</b>	
<p>Lo <i>Special Education Needs Act and Disability</i> del 2001 ha sottolineato il diritto degli alunni con bisogni educativi speciali a frequentare scuole comuni, quando possibile. Ciò ha significato una maggiore attenzione alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e alla responsabilizzazione delle scuole nei confronti degli alunni con bisogni speciali, riducendo la frequenza di tali alunni in scuole speciali. Nel caso in cui gli alunni necessitino di supporti e aiuti che non possono essere forniti dalle scuole comuni, è compito delle autorità locali garantire tali supporti in ambienti e orari extrascolastici.</p> <p>Le scuole speciali sono riservate agli alunni che non avrebbero nessun profitto nel frequentare scuole comuni. Sono previste sin dalla scuola dell’infanzia e coprono tutto l’obbligo (fino ai 16 anni) e talvolta anche i 2 anni post-obbligo.</p> <p>Per venire incontro alle famiglie che abitano più lontano da tali scuole, possono essere costituiti anche corsi residenziali. Nelle scuole speciali sono generalmente accolti alunni con problemi visivi, auditivi e di linguaggio, e anche alunni con severi disturbi di apprendimento.</p> <p>Per supportare gli insegnanti degli alunni con bisogni speciali, un’Agenzia governativa – il <i>Qualifications and Curriculum Authority</i> (QCA) - ha pubblicato un <i>set</i> completo di linee guida relative alla stesura del curriculum personalizzato, alle metodologie di insegnamento e alle metodiche di valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali, disponibili anche on-line.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Dati statistici (a.s. 2008/09)</i></p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo, compresi gli alunni con bisogni educativi speciali (settore pubblico e privato): 8.033.690.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>scuole comuni</i> e nelle <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 225.920.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle sole <i>scuole speciali</i> (settore pubblico e privato): 96.130.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi speciali</i> all’interno di <i>scuole comuni</i> (settore pubblico e privato): 16.190.</p> <p>Numero di alunni nella fascia dell’obbligo con bisogni educativi speciali, inseriti nelle <i>classi comuni</i> (settore pubblico e privato): 113.600.</p>

## CAPITOLO TERZO

### LA SCUOLA IN ITALIA TRA PROGRAMMI, CURRICOLO E PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

#### 1. LA SCUOLA ITALIANA ED IL CURRICOLO

*Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani!* Così si è espresso, secondo la tradizione, Massimo D'Azeglio dopo la proclamazione del Regno d'Italia (1861). Anche per Francesco De Sanctis, primo ministro della Pubblica Istruzione del Governo Cavour, lo Stato doveva forgiare *l'italiano nuovo* tramite una *scuola nuova*<sup>1</sup>. In effetti in un'Italia con un elevato numero di analfabeti - nel 1861 erano il 78% della popolazione con un forte *gap* fra alcune regioni del Nord e le regioni del Sud - e con un territorio che per secoli era stato profondamente diviso, proprio la scuola poteva e doveva giocare un ruolo decisivo e determinante in vista dell'unificazione reale del Paese<sup>2</sup>. Data l'urgenza di "fare gli italiani" e di formare una cultura nazionale, ben si capisce perché il sistema scolastico italiano sia stato contraddistinto sin dalle origini da un impianto centralistico. Rigoroso accentramento che trovò la sua chiara e concreta espressione nella diramazione dei diversi *programmi* scolastici. Col tempo, dopo un progressivo dibattito politico-culturale che ebbe significativi risvolti didattico-educativi fino a culminare nella messa in opera dei dispositivi normativi connessi all'autonomia delle istituzioni scolastiche (Legge n. 59/1997 e D.P.R. n. 275/1999), la "logica dei programmi" cedette il passo alla "logica del *curricolo*". Ma il discorso non si fermò qui. Infatti, con un'ulteriore evoluzione determinata dall'approvazione della Legge n. 53/2003, avvenne il passaggio dalla "logica del *curricolo*" a quella dei *piani di studio personalizzati*. Anche in questo caso le evoluzioni e le logiche di discontinuità con il passato non si fecero attendere e con le *Indicazioni per il curricolo*, emanate nel 2007, si registrò un ritorno al *curricolo*. Nelle scuole italiane, dunque, ha avuto luogo dapprima il passaggio dai *programmi* al *curricolo*, poi dal *curricolo* ai *piani di studio personalizzati* ed infine, in modo più celere e brusco, dai *piani di studio personalizzati* al *curricolo*<sup>3</sup>.

In questi passaggi storici che hanno contrassegnato la scuola in Italia e che hanno determinato inevitabili e profonde sollecitazioni pedagogico-organizzative, ha trovato spazio anche il percorso di integrazione delle persone disabili, il quale si è espresso secondo

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 22.

<sup>2</sup> Per un approfondimento della panoramica della storia della scuola italiana si rimanda a: G. Bertagna, *Gli ordinamenti scolastici dalla Legge Casati (1859) alla riforma Gelmini (2010)*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 241-331; N. D'Amico, *Storia e storie di scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010; A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

<sup>3</sup> Nel momento di chiudere il presente lavoro (6 gennaio 2013) non risulta ancora pubblicato in Gazzetta Ufficiale il *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89* firmato dal Ministro Francesco Profumo il 16 novembre 2012. Il testo sarà vigente dal giorno successivo a quello della pubblicazione in Gazzetta Ufficiale; a motivo di ciò esso non è considerato in questa sede.

uno specifico modello attuativo: la cosiddetta via italiana dell'integrazione scolastica inaugurata dalla Legge n.118/1971, centrata su percorsi di istruzione ordinari per tutti gli studenti. Processo di integrazione che, radicato in tutte le scuole, ha avuto un decisivo condizionamento proprio dai predetti cambiamenti vissuti dalla scuola in Italia. Le evoluzioni pedagogico-didattiche della scuola italiana hanno fatto sentire la loro influenza sull'integrazione scolastica non solo da un punto di vista terminologico ma anche da un punto di vista teorico e operativo. Per questo, al fine di cogliere le caratteristiche del modello di integrazione scolastica espresso nel nostro Paese, è importante dedicare un po' di tempo e di spazio all'analisi del contesto scolastico italiano nel quale esso è nato, si è espresso e si è evoluto. Diversamente si potrebbe correre il rischio di porre l'attenzione su di un aspetto particolare, l'integrazione scolastica, perdendo di vista lo scenario generale, la scuola, e quindi di parlare di integrazione scolastica senza aver capito il contesto che l'ha espressa (il *background* culturale che l'ha condizionata, plasmata e sorretta).

Al fine di capire la via dell'integrazione scolastica in Italia e per meglio ragionare sulle prospettive per la valorizzazione delle capacità delle persone disabili, vale la pena gettare lo sguardo sulla realtà scolastica del nostro paese e sui processi evolutivi che l'hanno contraddistinta. Lo scopo dei paragrafi che seguono è quello di chiarire il contesto scolastico nel quale ha affondato le proprie radici il processo di integrazione scolastica delle persone disabili.

### *1.1. Dalle origini della scuola in Italia alla Costituzione*

La scuola italiana è venuta alla luce prima che sorgesse lo Stato italiano. E' nata infatti nel 1859 da quella che oggi chiamiamo Legge Casati (n. 3725 del 13 novembre 1859), dal ministro dell'Istruzione del Regno di Sardegna Gabrio Casati. Questa Legge era valida inizialmente per il Regno di Sardegna e fu poi estesa al nuovo Regno d'Italia nel corso del processo di unificazione nazionale, prevedendo almeno due anni di scuola elementare "obbligatoria". Negli anni successivi, a cavallo tra il XIX e XX secolo, meritano di essere segnalate la Legge Coppino (1877), che ha reso gratuita l'istruzione elementare ed ha introdotto sanzioni per chi disattendeva l'obbligo scolastico (3 anni), e la Legge Orlando (1904) con la quale l'obbligatorietà salì al dodicesimo anno di età dell'allievo. La successiva Legge Daneo-Credaro (1911) definì la scuola elementare come scuola statale ed i maestri impiegati dello Stato. Con l'avvento al potere di Benito Mussolini, rivestì la carica di Ministro della pubblica Istruzione il filosofo Giovanni Gentile, che nel 1923 diede vita ad una riforma scolastica destinata a durare, con pochi accomodamenti, ben oltre il ventennio fascista. Con questa legge l'obbligatorietà fu elevata fino a 14 anni. Nonostante la riforma Gentile fu battezzata dallo stesso Mussolini *la più fascista delle riforme*, essa sarà oggetto di attacchi da parte degli stessi fascisti e sarà ripresa da Giuseppe Bottai nel 1939 con la *Carta della Scuola*. Si trattava da una parte di recuperare la componente tecnico-professionale precedentemente trascurata e dall'altra di far diventare maggiormente la scuola uno strumento di propaganda politica e di fascistizzazione della gioventù. Con la fine della seconda guerra mondiale e la caduta di Mussolini si avviò un processo di defascistizzazione



della scuola in cui non va trascurato il ruolo del pedagogista americano Carleton Wolsey Washburne, il quale collaborò in maniera determinante alla stesura dei nuovi programmi della scuola elementare, provando ad introdurre elementi dell'attivismo deweyano.

La scuola, nella Costituzione della Repubblica italiana del 1948, occupò un posto di primo piano. Gli articoli 33 e 34, all'interno del Titolo II (*Rapporti etico-sociali*), si interessarono espressamente di scuola, ma l'intera Carta costituzionale va ritenuta come quadro istituzionale e valoriale di riferimento per definire l'identità della scuola. In questa cornice hanno quindi grande importanza i principi fondamentali contenuti nei primi 12 articoli, ognuno dei quali può determinare degli effetti anche per il mondo della scuola e può essere considerato in relazione ad essa. L'articolo 3 è uno dei più importanti in quanto stabilisce la pari dignità sociale di tutti i cittadini e la loro eguaglianza di fronte alla legge. Esso impegna la Repubblica a *rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che... impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese* (comma 2). Anche se non è esplicitato chiaramente si può dire che la scuola è sicuramente uno degli strumenti e dei modi con cui la Repubblica opera per rimuovere gli ostacoli che non comportano il *pieno sviluppo della persona umana*. Quindi la scuola svolge un servizio di primario interesse pubblico perché gli alunni-cittadini, senza distinzioni, come dice lo stesso articolo 3, comma 1 (*tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali*), possano pienamente partecipare alla vita del Paese. L'articolo 33 comincia, in relazione all'arte e alla scienza, con l'affermazione della libertà di insegnamento, intesa come divieto di ogni censura preventiva. Sempre l'articolo 33 precisa che spetta alla Repubblica dettare le *norme generali sull'istruzione*, che, nella prospettiva aperta dall'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999), si limitano a indicazioni orientative e non più a prescrizioni rigide (come lo sono stati i *programmi* didattici). Spetta anche alla Repubblica istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi, ma non in maniera da esaurire l'intera offerta formativa del territorio, dato che è riconosciuto a Enti e privati il *diritto di istituire*, senza oneri per lo Stato, *scuole e istituti di educazione*, assicurando *ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali*. In risposta a questo dettato costituzionale è stata emanata la Legge n. 62/2000 sulla parità scolastica<sup>4</sup>. Per garantire il valore legale del titolo di studio, sempre l'articolo 33 della Costituzione prescrive, al termine di un percorso di studi, *un esame di Stato per la ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale*. Il vincolo costituzionale, dunque, impedisce la completa abolizione degli esami di Stato. L'articolo 34 è dedicato al diritto all'istruzione, il quale è garantito da una *scuola aperta a tutti*. Al diritto all'istruzione corrisponde, sempre nell'art. 34, l' "obbligo scolastico" nella misura di *almeno otto anni*. Tale lunghezza coincide con quella già prevista dalla riforma Gentile nel 1923 ma, trattandosi di

---

<sup>4</sup> Per un bilancio sulla parità scolastica in Italia, per ripercorrere le tappe compiute e prospettare la strada ancora da fare si rimanda a CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *A dieci anni dalla Legge sulla parità*, La Scuola, Brescia 2010.

una misura minimale (*almeno*), è stato possibile elevarla, con la Legge n. 9/1999, a 10 anni, cioè fino a 16 anni di età<sup>5</sup>.

La Legge costituzionale n. 3/2001 ha modificato in modo significativo il Titolo V della Costituzione, indirizzato a precisare natura e poteri di regioni, province e comuni<sup>6</sup>. In relazione alla scuola è molto significativo l'art. 117 che nel nuovo testo attribuisce pari dignità alla legislazione statale e a quella regionale *nel rispetto della Costituzione*, mentre prima le Regioni legiferavano *nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato*. Tuttavia, tra Stato e Regioni rimangono prerogative differenti connesse al potere di legislazione esclusiva e di legislazione concorrente. Lo Stato ha il potere di legislazione esclusiva in tutta una serie di settori, tra questi rientrano la *determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale* (art. 117, lettera *m*) e l'istruzione è senza dubbio uno di questi diritti. Allo Stato spetta anche emanare *norme generali sull'istruzione* (art. 117, lettera *n*)<sup>7</sup>. Sempre secondo l'articolo 117 le Regioni hanno invece competenza legislativa esclusiva nel campo dell'*istruzione e formazione professionale* ed in ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato. Costituiscono materia di legislazione concorrente tra Stato e Regione le norme non generali, cioè particolari, in materia di istruzione, non rientranti nella legislazione esclusiva. Lo strumento principe per coordinare le competenze concorrenti Stato e Regione è la *Conferenza Stato-Regioni*.

## 1.2. Dalla Costituzione ai giorni nostri

Dopo l'approvazione della Costituzione, sul finire degli anni Cinquanta si sviluppò sempre più in Italia un significativo dibattito scolastico che portò alla Legge n. 1859 del

---

<sup>5</sup> A decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 l'obbligo di istruzione è elevato da otto a dieci anni (Legge 20 gennaio 1999, n. 9 riguardante *Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*, art.1, comma 1); L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. (Legge 27 dicembre 2006, n.296, comma 622).

<sup>6</sup> La legge costituzionale ha ridisegnato il riparto, tra i diversi soggetti istituzionali della Repubblica, delle competenze legislative, regolamentari e amministrative in materia istruzione e formazione professionale. Questa riforma rientra nel processo di decentramento amministrativo avviato a livello operativo dalla Legge n. 59/1997 (legge Bassanini) e risulta ispirata dal principio di *sussidiarietà*, che ora è espresso esplicitamente nel nuovo testo dell'art. 118 della Costituzione. Mentre prima l'articolo 114 della Costituzione diceva che *la Repubblica si riparte in Regioni, Province e Comuni*, ora il nuovo testo afferma che *la Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato*. Come si può facilmente intuire è invertita in modo significativo la direzione del movimento: nel testo originario si partiva dall'entità maggiore per suddividerla nelle sue componenti, che perciò ricevevano una legittimazione "dall'alto". Nel testo modificato, invece, l'entità complessiva è il risultato dell'unione di diverse unità con un movimento "dal basso". La Repubblica, quindi, è un insieme di diverse istituzioni, tra le quali si colloca anche lo Stato, che ne è una componente e non la sua espressione unica o prevalente.

<sup>7</sup> In particolare le *norme generali* sono da intendersi le disposizioni giuridiche che definiscono gli obiettivi e gli standard d'istruzione e di formazione nazionali; la valutazione della qualità del servizio scolastico erogato; l'autonomia scolastica; la garanzia della libertà d'insegnamento; la garanzia e la disciplina diritti e doveri degli studenti; l'ordinamento scolastico nel suo disegno strategico-sistematico; i piani di studio nazionali; la valutazione dei processi scolastici, certificazione, legalità dei titoli di studio; lo stato giuridico dei docenti per gli aspetti di non negoziazione giuslavoristica.

31/12/1962, istitutiva della scuola media unica. Per la prima volta nella storia italiana una strategica riforma scolastica era il risultato di una discussione e di una elaborazione parlamentare. Sempre negli anni Sessanta, con la Legge n. 444 del 1968, venne istituita la scuola materna statale di durata triennale per i bambini di età compresa fra i tre e i sei anni. A partire dal 1971 (Legge n. 118/1971) incominciarono le prime esperienze di integrazione scolastica delle persone disabili. La legge delega n. 477/1973 diede luogo ai significativi Decreti Delegati del 1974, che segnarono in modo profondo e determinante la vita e l'organizzazione delle scuole italiane<sup>8</sup>. Strategico fu il D.P.R. n. 416/1974 che istituì gli organi collegiali per la gestione delle singole scuole e dell'intero sistema scolastico. Nel 1977 la Legge n. 517 abolì gli esami di riparazione nelle scuole elementari e medie, e introdusse nuove norme per la valutazione degli alunni ed attività integrative anche a carattere interdisciplinare. Questa legge, in riferimento all'integrazione degli alunni disabili nelle classi della scuola dell'obbligo, precisò che in esse sono assicurati *insegnanti specializzati* e dovevano essere assicurati il *servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno* (art.2).

Negli anni Ottanta continuarono senza esiti i tentativi di riforma della scuola secondaria superiore. L'impossibilità di una riforma incrementò il ricorso a diverse sperimentazioni quali via di rinnovamento di questo ordine scolastico. La scuola elementare, invece, riuscì a vivere un periodo di significativa innovazione con i nuovi programmi del 1985 e con la riforma contenuta nella Legge n.148/1990, che sostituì il maestro unico con un modulo di più insegnanti su una stessa classe.

Gli anni Novanta furono attraversati da un lungo dibattito sulla riorganizzazione della pubblica amministrazione, che portò all'approvazione della Legge n. 59/1997 (riforma Bassanini). L'art. 21 di questa Legge si occupò dell'autonomia delle istituzioni scolastiche<sup>9</sup>, le cui principali forme furono l'*autonomia organizzativa*<sup>10</sup>, l'*autonomia didattica*<sup>11</sup> e l'*autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*<sup>12</sup>. Ai sensi dell'art. 1 della Legge n. 59 il Governo doveva

---

<sup>8</sup> I Decreti Legislativi emanati nel 1974 in applicazione della legge delega n.477/1973 avevano lo scopo di dar vita ad una gestione partecipata della scuola attraverso organi collegiali di vario livello (D.P.R. n. 416/74), di ridefinire lo stato giuridico del personale docente, direttivo e ispettivo (DPR n. 417/74), di ridefinire lo stato giuridico del personale non docente (D.P.R. n. 420/74), di fissare criteri e strumenti per la sperimentazione, l'aggiornamento e la ricerca educativa (D.P.R. n. 419/74).

<sup>9</sup> Autonomia significa decentramento di tutte quelle funzioni che è possibile attribuire alle singole istituzioni scolastiche senza snaturare l'identità del sistema educativo nazionale, cioè *fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato* (Legge n. 59/1997, art. 21, comma 1). Non significa perciò frantumazione del sistema scolastico ma maggiore flessibilità nel rispetto dei parametri nazionali.

<sup>10</sup> L'*autonomia organizzativa* è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si può esplicare in maniera assolutamente libera, anche mediante il superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti (Legge n. 59/1997, art. 21, comma 8).

<sup>11</sup> L'*autonomia didattica* è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche. L'autonomia didattica non ha limiti perché si sostanzia anche in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale consentendo quindi qualsiasi innovazione coerente con obiettivi e standard nazionali (Legge n. 59/1997, art. 21, comma 9).

<sup>12</sup> Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari

emanare i decreti legislativi applicativi. Con la pubblicazione del D.P.R. n. 275/1999 fu emanato il *Regolamento* dell'autonomia scolastica, che ne consentì l'entrata in vigore a partire dal 1 settembre dell'anno duemila. Le singole istituzioni scolastiche acquisirono così il potere di definire la propria identità culturale e progettuale attraverso il *Piano dell'Offerta Formativa* (P.O.F.), che doveva raccogliere tutte le attività curricolari ed extracurricolari proposte autonomamente dalle scuole ai propri utenti<sup>13</sup>. Ciascuna scuola era chiamata a determinare nel *Piano dell'offerta formativa, il curriculum obbligatorio per i propri alunni* (DPR n. 275/1999, art. 8, comma 2). I curricula, in base all'art. 9, comma 2 potevano essere arricchiti con discipline e attività facoltative. Questo implicava che l'articolo n. 3 del D.P.R. n. 275/1999 dovesse combinarsi con l'art. 8 del medesimo *Regolamento* dove si precisavano i criteri per la determinazione del curriculum. L'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, infatti, doveva essere temperata da alcuni parametri fissati a livello nazionale volti a tutelare da eventuali allontanamenti dagli obiettivi istituzionali dell'intero sistema nazionale. Ecco quindi che a norma dell'art. 8 del D.P.R. n. 275/1999 al Ministro dell'Istruzione spettava definire, insieme ad altri basilari aspetti, gli *obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni e le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale*<sup>14</sup>.

Quanto fin qui detto a proposito di autonomia scolastica fa balzare subito agli occhi come col tempo sia mutato lo scenario educativo-didattico italiano. Ogni docente, fino all'entrata in vigore dell'autonomia, nella programmazione del proprio insegnamento doveva riferirsi ai *Programmi* ministeriali allora vigenti, che erano un testo statico e prescrittivo emanato dall'autorità centrale (Ministro)<sup>15</sup>. Dovevano essere eseguiti dagli insegnanti che nel concreto non avevano molto spazio per un'autonoma iniziativa.

---

*extrascuolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa* (Legge n. 59/1997, art. 21, comma 10).

<sup>13</sup> Il D.P.R. n. 275/1999 all'articolo n. 3, comma 1, definì il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) come il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa. Il Piano dell'Offerta Formativa è stato introdotto dal *Regolamento* dell'autonomia in sostituzione del precedente Progetto Educativo Istituto (P.E.I.) che conteneva le scelte educative ed organizzative delle scuole, i criteri di utilizzazione delle risorse, gli obiettivi formativi, l'uso delle risorse, la pianificazione delle attività educative, i criteri della formazione delle classi, dell'assegnazione dei docenti e dell'orario (D.P.C.M. del 7/6/1995).

<sup>14</sup> Al Ministro dell'Istruzione spetta definire gli *obiettivi generali del processo formativo* (lettera a); *gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni* (lettera b); *le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale* (lettera c); *l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula* (lettera d); *i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum* (lettera e); *gli standard relativi alla qualità del servizio* (lettera f); *gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi* (lettera g); *i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti* (lettera h) (D.P.R. n. 275/1999, art. 8 comma 1).

<sup>15</sup> Per la scuola materna gli *Orientamenti* contenuti nel D.M. 3 giugno 1991 facevano seguito a quelli del D.P.R. n. 647/1969. Per la scuola elementare i *Programmi* emanati con D.P.R. n. 104/1985 venivano dopo quelli del 1955 e a loro volta dopo quelli del 1945 redatti da Washburne. Per la scuola media i *Programmi* aggiornati con D.M. 9 febbraio 1979 seguivano quelli del 1963. Per la scuola superiore, in mancanza di un documento ufficiale, potevano essere consultati i testi dei diversi progetti di riforma per cogliere gli orientamenti in corso. Per un approfondimento della "logica dei programmi" nella scuola dell'obbligo si rimanda a: F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1984, pp. 35-41.

L'impianto dei *Programmi* corrispondeva ad un sistema scolastico di tipo centralistico e rispecchiava una concezione autoritaria della scuola, cui faceva eco principalmente una didattica nozionistica. Di fatto con i *Programmi* lo Stato stabiliva quali erano i contenuti della formazione ai quali tutte le scuole dovevano uniformarsi. Con l'autonomia scolastica non poteva più essere così.

La "logica dei *Programmi*", tipica espressione di un sistema scolastico centralizzato, imperniata sull'omogeneità dei traguardi formativi, dovette fare i conti da una parte con gli impulsi socio-culturali che progressivamente portarono alla materializzazione dei dispositivi normativi connessi all'autonomia delle istituzioni scolastiche, dall'altra con le innovative spinte pedagogico-didattiche offerte dalle riflessioni internazionali centrate sul tema del *curricolo*, le quali investirono la scuola italiana soprattutto a partire dagli anni Settanta, determinando una profonda e significativa influenza nei programmi stessi, per poi avere espressione nel *Regolamento* dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) e non trovare smentita immediatamente dopo nella Legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli (detta anche Legge Berlinguer-De Mauro)<sup>16</sup>.

Le prime tracce della "logica curricolare" si possono trovare nella Legge n. 517/1977 con l'introduzione nella scuola italiana della *programmazione educativa*, per poi trovare esplicita espressione nei nuovi *Programmi* della scuola media del 1979, in cui si parlava esplicitamente di piani didattici impostati *secondo il criterio della programmazione curricolare*. Su questa linea si possono ricordare anche i nuovi *Programmi* della scuola elementare del 1985, gli *Orientamenti* per la scuola materna del 1991 ed i *Programmi* della sperimentazione Brocca attuati dall'inizio degli anni Novanta, quest'ultimi esplicitamente centrati sugli *obiettivi* e sulla *programmazione per obiettivi*, che erano il vero e proprio cuore dell'azione curricolare. Come si può notare al sostantivo *programmazione* venne associato l'aggettivo *curricolare* in riferimento al percorso da compiere per realizzare gli obiettivi formativi desiderati<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Il disegno di riforma dei cicli (due cicli scolastici di durata diseguale: sette anni di scuola di base e cinque di scuola secondaria) contemplato dalla Legge n. 30/2000 (ora abrogata) si può collocare in una logica di tipo "curricolare", centrata sulle architetture di tipo organizzativo e sulla selezione, da parte dello Stato, dei *saperi essenziali* per i cittadini di oggi e di domani, di cui si occupò una commissione di "saggi" appositamente nominata dal ministero (D.M. n. 50 del 21 gennaio 1997, integrato con D.M. n. 84 del 5 febbraio 1997).

<sup>17</sup> A proposito della normativa dei vari ordini di scuola centrata sul concetto didattico del *curricolo* si può tenere in considerazione quanto segue:

- *Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni* (Legge n. 517/1977, Titolo I - Scuola elementare, art. 2., comma 1). *Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni* (Legge n. 517/1977, Titolo II - Scuola media, art. 7, comma 1).

- *Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il Consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare* (Nuovi programmi della Scuola Media, D. M. 9 febbraio 1979, Parte Terza - Programmazione educativa e didattica, art. 1, comma 1).

- *La programmazione didattica ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare. Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, di effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curricolo, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali. La programmazione, nel quadro della*

Cambiò dunque il paradigma scolastico. Da una scuola preoccupata burocraticamente dall'esecuzione del *programma* si passò ad una scuola preoccupata dell'effettivo raggiungimento degli *obiettivi*, che coincidevano con l'apprendimento dell'allievo. Di conseguenza cambiò anche il paradigma professionale del docente, il quale da esecutore meccanico diventava interprete libero e responsabile dell'efficacia della sua azione. La "logica dei *Programmi*" lasciò inesorabilmente il passo alla "logica del *curricolo*", mettendo progressivamente in risalto il passaggio da un centralismo burocratico-statale ad una forma di decentramento-autonomo con cui le scuole dovevano misurarsi per sviluppare le propria progettualità nei confronti del territorio.

### 1.3. Il curricolo

La pretesa di formalizzare a tavolino il percorso scolastico di insegnamento-apprendimento, ossia il *curricolo*, è un tema che è tornato di attualità in tempi recenti a seguito delle *Indicazioni per il curricolo* del 2007 del ministro Fioroni, che avrebbe smantellato, secondo alcuni autori<sup>18</sup>, la stagione di riforme collegata alla Legge n. 53 del 2003 (la cosiddetta legge Moratti), la quale alla logica della *programmazione curricolare*, basata sulla prevalenza dell'insegnamento sull'apprendimento, aveva contrapposto la cosiddetta *personalizzazione* degli apprendimenti, centrata da una parte sulla "produzione" di sapere personale piuttosto che la semplice riproduzione di un sapere esterno alla persona e dall'altra sulla manifestazione delle competenze personali secondo una progettualità espressa dai *piani di studio personalizzati*.

Che cosa è dunque il *curricolo*?

---

*prescrittività delle mete indicate dal programma, delinea i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto. La programmazione didattica deve essere assunta e realizzata dagli insegnanti anche come sintesi progettuale e valutativa del proprio operato* (Nuovi programmi della Scuola Elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, III Parte, Programmazione didattica).

- *La proposta di linee programmatiche di tipo curricolare si connette al carattere di ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato che la scuola materna assume, mantenendo le sue specifiche caratteristiche relazionali e didattiche. Le indicazioni che seguono configurano le condizioni e gli elementi di una piena affidabilità culturale, progettuale ed educativa* (Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, D.M. 3 giugno 1991, Indicazioni Curricolari, Premessa).

- *Programmazione, peraltro, non significa solo impostare il tracciato limitandosi ad un impianto iniziale di base: ciò viene in parte già fatto nella quasi totalità delle scuole all'inizio dell'anno scolastico per definire, in seno al Collegio dei docenti, linee comuni di comportamento su varie questioni interessanti la vita della scuola: numero di prove scritte per disciplina, suddivisione del programma nell'anno scolastico, proposte di attività extrascolastiche, intese sulla giustificazione delle assenze ecc.. Si rende necessario, invece, che i Consigli di classe verifichino periodicamente, a scadenze stabilite, anche il rapporto intercorrente tra finalità generali e specifiche, obiettivi di apprendimento, contenuti e modalità didattiche: l'importanza che viene data, nel progetto, agli obiettivi di apprendimento con il carattere di prescrittività in ciascuna disciplina, consente di definire questa una programmazione «per obiettivi» in quanto, dal loro raggiungimento o meno, si desume il successo o l'insuccesso dell'azione didattica. Le attività programmatiche sono, dunque, intenzionalmente rivolte a realizzare un percorso scolastico in cui gradualmente si conseguano gli obiettivi prefissati, ritenendo peraltro contenuti e modalità didattiche gli strumenti idonei a tale scopo* (Par. 1.3.1.2., *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Tomo I, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 59/60, Le Monnier, Firenze 1992, p. 35).

<sup>18</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

Nella consapevolezza che già negli anni Sessanta del secolo scorso si potevano raccogliere di esso ben 98 definizioni<sup>19</sup> e che quindi sarebbe più corretto parlare non di una teoria ma di teorie del curricolo<sup>20</sup>, si può subito notare come il termine *curricolo* derivi dal latino *curriculum*, *currere* (correre, quindi corsa o corso) ed indichi il percorso di vita di una persona, ossia l'insieme degli avvenimenti principali della sua vita (*curriculum vitae*). Quando ci si riferisce alla carriera ed alle esperienze professionali si ha il *curriculum professionale*, mentre nel caso degli studi compiuti si ha il *curriculum studiorum*<sup>21</sup>. Una significativa definizione applicata ad una istituzione scolastica è quella offerta da Lawrence Stenhouse: *un curriculum è un tentativo di comunicare i principi e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione in pratica*<sup>22</sup>. Lo stesso autore precisa inoltre: *un curriculum è il mezzo con cui l'esperienza fatta per mettere in pratica una proposta educativa diventa di dominio pubblico. Esso investe sia i contenuti che i metodi e nella sua applicazione più ampia tiene conto anche del problema della sua integrazione nelle istituzioni facenti parte del sistema educativo*<sup>23</sup>. In sintesi si può dire che quella sul curricolo sia la ricerca su contenuti, metodi, esperienze, insegnamento e apprendimento che si realizzano a scuola<sup>24</sup>.

Il concetto di *curriculum*<sup>25</sup> è comparso ed è stato utilizzato nel mondo dell'educazione fin dai primi anni del Novecento del secolo scorso. Tra i primi contributi di stempo educativo-didattico che hanno utilizzato la parola *curriculum* si può citare l'opera di John Dewey *The Child and the Curriculum* (1902)<sup>26</sup>, in cui essa veniva utilizzata con il significato di corso di studi. Alcuni anni dopo Franklin Bobbit nel testo *The Curriculum* (1918) introdusse due definizioni, ed in particolare la seconda, nel mondo dell'educazione,

<sup>19</sup> B. J. Novak, *98 Curriculum Definitions*, in "The Clearing House", vol. 34, n. 6, febbraio 1960, Taylor & Francis, Abingdon pp. 358-356. Per un approfondimento della tematica connessa del curricolo ed alle sue concezioni è significativo il testo pubblicato dal Centre for Educational Reserch and Innovation dal titolo *Curriculum Reform. An Overview of Trends*, OCDE, Paris, 1990, pp. 35-44. Per una panoramica riguardante diverse idee e definizioni di *curricolo* si rimanda a P. Moliterni, *Il curricolo: definizione semantica e elementi costitutivi nella dimensione evolutiva*, in A.I.M.C. (a cura di), *Il curricolo tra autonomia e professionalità*, Armando Editore, Roma, 2011, pp. 31-40.

<sup>20</sup> Per un'analisi delle teorie del curricolo si rimanda a M. Bianco, *Il curricolo. Storie, Teorie e modelli applicativi*, Franco Angeli, Milano 2006, pp.65-91; M. S. Schiro, *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, SAGE Publications, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore 2008. Per una schematica presentazione dei modelli curricolari si veda I. Fiorin, *Programmi, indicazioni nazionali, curricolo*, in G. Cerini (a cura di), *Dalle indicazioni al curricolo*, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 65-68.

<sup>21</sup> Per un approfondimento concettuale e per una panoramica dettagliata si rimanda a M. Pellerrey, *Curricolo*, in J. M. Prelezo, G. Malizia, C. Nanni (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Libreria Ateneo Salesiano (LAS), Roma 2008 (2ª ed.), pp. 290-293.

<sup>22</sup> L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo* (trad. it. 1977), Armando Editore, Roma 1991 (quinta ristampa), p. 18.

<sup>23</sup> Ivi, pp.18-19.

<sup>24</sup> C. Xodo, *Il "curricolo" tra attualità didattica e obsolescenza teorica*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole...cit.*, p.87.

<sup>25</sup> A livello semantico il termine *curriculum* (con il genitivo sottinteso *studiorum*) è latino; il mondo anglosassone se n'è appropriato per indicare il piano degli studi proposto nelle diverse scuole in una prospettiva di autonomia fortemente legata al territorio. È curioso il fatto che in Italia la parola è stata vissuta come se fosse inglese, tanto da essere tradotta con *curricolo* senza mantenere l'originaria grafia latina che in inglese, invece, non è mai stata cambiata. Per una contestualizzazione degli aspetti semantici si rimanda a G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 155-156.

<sup>26</sup> J. Dewey, *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1902.

starà alla base dei successivi studi curriculari. *Il curriculum può essere definito in due modi: l'intero arco di esperienze, dirette e indirette, concernenti lo sviluppo delle abilità di un soggetto; o la successione intenzionalmente strutturata delle esperienze formative che le scuole adotta esplicitamente per completare e perfezionare tale sviluppo*<sup>27</sup>. Vale la pena di sottolineare come Bobbit, attraverso la prospettiva curricolare, abbia introdotto all'interno della scuola il proposito di razionalizzazione che ha dato vita, nel mondo del lavoro, alle tesi di Frederick Winslow Taylor. L'intenzionalità educativa che Bobbit ha espresso attraverso questo termine era saldamente ancorata ai principi tayloristici dell'organizzazione del lavoro, da cui derivava la necessità della specializzazione testimoniata dai comportamenti esperti che l'allievo doveva raggiungere e manifestare. Anche nel mondo della scuola e dell'insegnamento formale, dunque, si reputava necessario definire aprioristicamente le procedure che potevano garantire gli stessi criteri di efficienza e di efficacia che erano stati introdotti nel mondo del lavoro dal modello tayloristico<sup>28</sup>.

Tra le concettualizzazioni di *curricolo* che hanno avuto un'ampia influenza si deve anzitutto ricordare il pensiero di Ralph W. Tyler, esplicitato in un volume del 1949 intitolato *Basic Principles of Curriculum and Instruction*<sup>29</sup>, che ha gettato le basi dell'impostazione curricolare in campo educativo. Non si trattava per la verità di un manuale per costruire un vero e proprio programma didattico-educativo, quanto di un impianto speculativo riguardante come esso doveva configurarsi per poter essere un autentico strumento di formazione. Quattro erano le basilari domande alle quali bisognava rispondere quando si voleva sviluppare un curricolo:

- 1) *Quali sono le finalità educative che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere?*
- 2) *Quali esperienze educative, verosimilmente adatte a raggiungere queste finalità, sono disponibili?*
- 3) *Come possono in concreto essere organizzate queste esperienze?*
- 4) *In quale modo è possibile verificare che queste finalità sono state raggiunte?*

Queste quattro domande costituivano per Tyler *il quadro di riferimento razionale secondo il quale esaminare i problemi del curricolo e dell'istruzione* e le conseguenti risposte erano già un primo modo di concepire il lavoro di progettazione didattica, il quale per sua natura precedeva l'azione didattica vera e propria e quindi doveva essere fatto a tavolino<sup>30</sup>.

Erano queste le premesse essenziali per ottenere il controllo sistematico delle operazioni di apprendimento degli allievi, i cui passaggi furono perfezionati da Hilda Taba (1962), che arrivò a definire i famosi *sette passaggi (step 1-7)* del curricolo<sup>31</sup>:

*Step 1: Diagnosi dei bisogni*

*Step 2: Formulazione degli obiettivi*

*Step 3: Selezione dei contenuti*

*Step 4: Organizzazione dei contenuti*

<sup>27</sup> F. Bobbit, *The Curriculum*, Houghton Mifflin Company, Boston-New York-Chicago 1918, p.43.

<sup>28</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, pp. 148-149; M. Bianco, *Il curricolo. Storia, teorie e modelli applicativi*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 17-18. Per un approfondimento del modello tayloristico si rimanda a A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 25-31.

<sup>29</sup> R.W.Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

<sup>30</sup> *Ivi*, pp.1-2.

<sup>31</sup> H. Taba, *Curriculum Development. Theory and Practice*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, 1962, p.12.



*Step 5: Selezione delle esperienze di apprendimento*

*Step 6: Organizzazione delle esperienze di apprendimento*

*Step 7: Determinazione di ciò che si deve valutare, di come e con quali strumenti è possibile farlo*

Come si può vedere dall'impianto dei vari passaggi, il primo passo consisteva nella *diagnosi dei bisogni* di educazione degli allievi e da questa valutazione iniziale emergeva poi la *formulazione degli obiettivi*. Ebbe così la sua consacrazione ufficiale il termine *obiettivo*, che diventerà un aspetto basilare nelle teorie del curricolo<sup>32</sup>. Curricolo che fu inteso da Nicholls come processo ciclico e senza fine: obiettivi → metodi e materiali → accertamento → effetto retroattivo o *feed-back*<sup>33</sup>.

Nel frattempo altri studiosi svilupparono le loro idee a proposito della definizione e della formulazione degli obiettivi, tra questi meritano di essere ricordati Benjamin S. Bloom e Robert F. Mager.

Bloom, insieme ad un gruppo di colleghi, elaborò negli anni Cinquanta dello scorso secolo una celebre *Tassonomia* degli obiettivi educativi<sup>34</sup> che ebbe una notevole influenza in Italia e che contribuì a “forgiare” nel nostro Paese l'immagine dell'insegnante degli anni Settanta e Ottanta: il docente era pensato come il vero e proprio artefice del percorso di insegnamento, che doveva basarsi su principi-guida precisi, definiti e chiaramente oggettivi. A Bloom va anche attribuita l'elaborazione del *Mastery Learning*, l'apprendimento “per la padronanza”<sup>35</sup>, basato sulla convinzione che la maggior parte degli allievi può raggiungere un elevato livello di bravura (padronanza), in riferimento agli obiettivi previsti e stabiliti, se si ha cura di pensare e di predisporre, in base alle caratteristiche individuali ed ai bisogni del singolo, le condizioni favorevoli per l'apprendimento. Che esistano differenze di attitudini individuali, di ritmi di apprendimento e di motivazione ad apprendere è un fatto innegabile, ma se il problema delle differenze individuali viene affrontato con sistematicità si può ragionevolmente sperare, come afferma testualmente Bloom, di *consentire a quasi tutti gli esseri umani di arrivare al meglio finora raggiunto soltanto da alcuni*<sup>36</sup>. Dice ancora Bloom: *ciò che qualunque essere umano è in grado di apprendere, può essere acquisito da quasi tutti gli individui, se dispongono di condizioni di apprendimento adeguate, sia antecedenti che attuali*<sup>37</sup>. Ed inoltre: *quando si offrono condizioni di apprendimento favorevoli, la capacità di apprendere, il ritmo di acquisizione e la motivazione a proseguire diventano molto simili, per la maggior parte degli studenti*<sup>38</sup>. L'idea fondamentale del *Mastery Learning* era dunque che la maggior parte degli allievi poteva

---

<sup>32</sup> Secondo C. Xodo la categoria più importante, la più suggestiva e promettente messa in campo dalle teorie del curricolo, dopo quella già acquisita di *fine* inerente alla struttura teleologica della pedagogia, è sicuramente quella di *obiettivo*. Per un approfondimento si rimanda a C. Xodo, *Il “curricolo” tra attualità didattica e obsolescenza teorica...cit.*, pp. 84-94. Sulla nozione di *obiettivo didattico* si veda anche M.T. Moscato, *Il concetto di obiettivo didattico e il modello della programmazione*, in M.T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna 2007, pp.69-73.

<sup>33</sup> A. Nicholls, H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1983 (13<sup>a</sup> ed.), pp.10-11.

<sup>34</sup> B. S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwohl (a cura di B.S. Bloom), *Tassonomia degli obiettivi educativi* (trad. it.), Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1986 (3<sup>a</sup> ed.).

<sup>35</sup> B. S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (trad. it.), Editore Armando Armando, 1979, pp. 34 e ss.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 28.

raggiungere un alto livello di capacità di apprendere se si affrontava l'insegnamento in modo individualizzato dando loro quantità, qualità e tempo sufficiente per raggiungere e conseguire la padronanza rispetto ad un obiettivo ben definito<sup>39</sup>.

Il secondo studioso, Mager, offrì un contributo importante in merito alla questione della definizione degli obiettivi didattici in grado di rendere noti gli intenti dell'insegnante. Gli obiettivi *indicano i risultati significativi che si intendono raggiungere con l'istruzione*<sup>40</sup>. In questo quadro, secondo Mager, *per obiettivo si intende la descrizione di una performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti; descrive, cioè, il risultato che l'istruzione si prefigge piuttosto che il metodo didattico*<sup>41</sup>. *Descrive i risultati piuttosto che i mezzi per raggiungerli*<sup>42</sup>. Sempre secondo lo studioso *un obiettivo indica in quale modo l'allievo deve comportarsi in relazione ad alcune esperienze di apprendimento*<sup>43</sup> ed è *utile nella misura in cui tramette ad altri un quadro del comportamento dell'allievo che ha raggiunto il successo che si prefiggeva chi ha formulato l'obiettivo*<sup>44</sup>. Ben si capisce, quindi, perché secondo Mager un obiettivo formulato in modo significativo era quello che riusciva a comunicare l'intento di colui che lo aveva esplicitato: *la migliore formulazione è quella che esclude il maggior numero di possibili significati diverti dal vostro intento*<sup>45</sup>. La formulazione di obiettivi veramente significativi rispondeva alle seguenti tre domande: *Che cosa dovrebbe essere in grado di fare l'allievo? In quali condizioni volete che l'allievo sia in grado di farlo? Come dovrà essere fatto?*<sup>46</sup>. Di conseguenza, in risposta a queste domande, secondo Mager, le caratteristiche di un obiettivo efficace erano le seguenti: 1. *Performance (ciò che l'allievo deve essere in grado di fare)*. 2. *Condizioni (condizioni importanti nei cui limiti ci si aspetta che la performance si realizzi)*. 3. *Criterio (la qualità o il livello di performance che si può considerare accettabile)*<sup>47</sup>. La definizione degli obiettivi era un momento molto importante della *programmazione*, che era una delle quattro funzioni dell'*insegnante-manager* o *insegnante-organizzatore* (questi sono testualmente i termini utilizzati): *programmazione, organizzazione, direzione, controllo*<sup>48</sup>.

E' in questo quadro teorico di stampo behavioristico che numerosi insegnanti hanno incominciato a realizzare ed a costruire una serie di unità didattiche sequenziali che contemplavano minuziosamente la predizione dell'apprendimento atteso ed i comportamenti, al termine del percorso di lavoro, che lo testimoniavano. All'interno di questa lunga stagione pedagogico-didattica merita di essere segnalata l'opera di James H. Block e di Lorin W. Anderson che nel 1975 pubblicarono il celebre libro *Mastery Learning in Classroom Instruction*<sup>49</sup> nel quale veniva precisato che *il mastery learning è una filosofia dell'insegnamento secondo la quale, in condizioni didattiche adeguate, praticamente tutti gli studenti possono*

---

<sup>39</sup> *Ivi*, pp. 13-18; G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, p. 151.

<sup>40</sup> R. F. Mager, *Gli obiettivi didattici* (trad. it.), Lisciani & Zampetti Editori, Teramo 1978 (4ª ed.), p. 8.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>48</sup> J.K. Davies, *Introduzione*, in R.F. Mager, K.M. Beach Jr., *Come progettare l'insegnamento* (trad. it), Lisciani & Zampetti Editori, 1978, pp.10-11. Per i procedimenti da seguire, secondo Mager, per facilitare la definizione dell'obiettivo in modo da poter scegliere la strategia per raggiungerlo si rimanda a R. F. Mager, *L'analisi degli obiettivi* (trad. it.), Editrice Italiana Teramo (EIT), Teramo 1974, pp. 16-22.

<sup>49</sup> J. H. Block, L. W. Anderson, *Mastery learning in classe* (trad. it.), Loescher, Torino 1978.

*imparare, e imparare bene, la maggior parte di ciò che viene loro insegnato*<sup>50</sup>. Fu proprio questo volume, che faceva seguito ad un altro contributo sul *Mastery Learning* curato dallo stesso Block<sup>51</sup>, a rappresentare un punto di riferimento basilare e centrale per l'attività educativo-didattica di un'intera schiera di insegnanti italiani.

Il *Mastery Learning* si prefiggeva di far giungere tutti gli studenti, o quasi tutti, a padroneggiare adeguatamente le conoscenze e le abilità fondamentali, riuscendo a sviluppare tutte le potenzialità pedagogiche implicite nell'approccio curricolare: il successo dell'apprendimento degli allievi era dato dalla capacità didattico-organizzativa dell'insegnante che, attraverso la definizione di obiettivi, la valorizzazione delle diverse disposizioni degli allievi, la pianificazione delle attività, la razionalizzazione degli strumenti e dei tempi, le procedure di valutazione, attuava la propria opera tecnico-demiurgica nei confronti dell'allievo. L'insegnante era chiamato a definire ciò che gli studenti dovevano imparare (obiettivi), suddividere il percorso in una serie di unità didattiche per le quali individuare obiettivi specifici, attuare l'azione didattica e verificare il livello raggiunto in relazione ad uno standard preventivamente stabilito. L'elaborazione etero-diretta dell'apprendimento, la parcellizzazione degli obiettivi da raggiungere e dei comportamenti, l'idea di un allievo che apprendeva per accumulo e percepito come bisognoso di essere condotto dall'esterno all'apprendimento, erano dunque le basi su cui si fondava la didattica per obiettivi ed il *Mastery Learning* stesso, che erano costruiti su di una concezione comportamentista dell'apprendimento<sup>52</sup>.

Il behaviorismo non era interessato al "contenuto" della mente (il funzionamento delle dinamiche interne dell'uomo restava inaccessibile) e dal suo punto di vista l'apprendimento era l'acquisizione di abitudini e associazioni fra stimolo e risposta. L'apprendimento pertanto veniva studiato analizzando le connessioni esistenti fra gli *input* e gli *output*. Diveniva centrale governare quanto entrava nella mente (gli *input*) e quanto usciva (gli *output*) senza avere pretese a riguardo di quanto accadeva tra l'entrata dello stimolo e l'uscita del comportamento. C'era apprendimento quando si stabiliva una connessione prevedibile tra un segnale dell'ambiente (stimolo), un comportamento (risposta) e una conseguenza (rinforzo). Inoltre, connettendo in modo scientifico gli *input* e gli *output* si potevano scoprire regolarità, cosicché a certe sollecitazioni corrispondevano determinati esiti e a certi rinforzi determinati comportamenti. Il comportamento di colui che apprendeva risultava così essere un adattamento agli obiettivi. Si potevano anche scomporre gli *input* e gli *output* in modo da renderli sempre meglio dominabili ed impiegabili a scopi determinati e precisi. Pertanto, una volta stabiliti quali dovevano essere i comportamenti da promuovere nei programmi di insegnamento, si potevano prevedere anche gli stimoli operativi che li determinavano. Compito fondamentale e decisivo era definire gli obiettivi attraverso la descrizione operativa di un comportamento, una performance dell'allievo che testimoniava l'avvenuto apprendimento. Ecco quindi l'importanza delle tassonomie, che erano un sistema di classificazione degli obiettivi

---

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>51</sup> J. H. Block (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata* (trad. it.), Loescher, Torino 1972.

<sup>52</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, pp. 152-153.

didattici e delle relative operazioni mentali che bisognava tenere sotto controllo per attuare una valutazione oggettiva degli apprendimenti acquisiti<sup>53</sup>.

Queste logiche dell'ottica behaviorista e della didattica per obiettivi, centrate sui risultati di apprendimento identificati misurando i comportamenti e le abilità che un allievo metteva in atto dopo essere stato sottoposto ad un percorso di insegnamento, furono messe in discussione soprattutto in seguito all'approccio cognitivista-costruttivista, che all'opposto era centrato sull'insieme dei processi e delle rappresentazioni che avevano luogo nella mente della persona (eventi mentali interni al soggetto) e non sugli *input* e sugli *output* esterni. La mente umana, secondo questa impostazione, non era come un magazzino nel quale si accatastavano le conoscenze e le abilità, al contrario funzionava come una elaboratrice attiva delle informazioni provenienti dagli organi sensoriali, le quali erano decodificate ed elaborate attraverso una serie di processi costruttivi ed incorporate nella struttura cognitiva<sup>54</sup>. Secondo il cognitivismo lo studente non apprendeva per accumulo, ma per rielaborazione personale delle informazioni ricevute. Ogni sapere era un sapere personale, frutto della ricostruzione individuale e delle proprie esperienze. L'esperienza di apprendimento si basava su un processo di riadattamento della conoscenza preesistente in funzione dei bisogni espressi ed esplicitati dalla nuova situazione formativa. Così facendo veniva riconosciuto allo studente più che all'insegnante il vero protagonismo nell'apprendimento, il quale da risultato di conoscenza prodotto dall'azione esterna al soggetto diveniva processo di costruzione personale. Era il soggetto che apprendeva ad essere al centro del processo formativo e l'apprendimento avveniva quando l'allievo elaborava progressivamente e rielaborava criticamente le informazioni. Ovviamente non bisognava trascurare le conoscenze acquisite in luoghi non istituzionali e si trattava di valorizzare anche tutto il portato esperienziale di ciascuno.

L'accento, dunque, non era posto sui comportamenti esterni del soggetto, quanto sui suoi processi mentali interni e, in modo tutt'altro che sequenziale, parcellizzato e deterministico, tipico di una prospettiva behaviorista, gli allievi dovevano svolgere un ruolo attivo. Proprio per questo l'istruzione poteva giocare un ruolo determinante per rafforzare i processi mentali degli studenti. La semplificazione comportamentista dell'apprendimento non reggeva di fronte alla complessità delle azioni mentali effettuate dall'individuo, strettamente legate ai suoi vissuti e alle sue risorse, e quindi occorreva rivedere l'idea di *curricolo*. O meglio si trattava di caratterizzare il curricolo non secondo il valore guida della razionalità del processo di insegnamento, come nel caso del *Mastery Learning*, e della sua efficacia in termini di obiettivi da raggiungere, quanto privilegiare un modello nel quale le discipline erano "strumenti" di sviluppo del pensiero. A questo proposito così si è espresso in modo significativo Jerome Bruner: *Quella del conoscere è un'avventura che porta a spiegare nel*

---

<sup>53</sup> A Cegolon, *Competenza...cit.*, pp. 58-65.

<sup>54</sup> Secondo la concettualizzazione di David P. Ausubel per *struttura cognitiva* si intende l'insieme di tutte le conoscenze possedute dal soggetto in un determinato momento. Un contenuto di apprendimento, secondo questo studioso, è tanto più significativo quanto più profonda ed articolata è la relazione che lo lega alla struttura cognitiva del soggetto. Il sistema umano, nella prospettiva di Ausubel, non prende assolutamente in considerazione una informazione in entrata se essa in qualche maniera non entra in contatto con l'insieme di conoscenze di cui il sistema è in possesso [C. Cornoldi, P. Meazzini, *Introduzione. Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: il contributo di Ausubel*, in D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* (trad. it.), Franco Angeli, Milano 1998, pp. 21-22 e p. 24].

*modo più semplice ed elegante possibile moltissime cose che si incontrano. Esistono infiniti modi diversi per arrivarci, ma, come discente, non si raggiunge davvero la conoscenza se non nei propri termini. Tutto quello che si può fare per una persona che impara ed è avviata a formarsi una propria visione delle cose è aiutarla e incitarla nel suo viaggio. Lo strumento che consente di aiutare e di incoraggiare un discente viene a volte chiamato “curricolo”; abbiamo ormai imparato che il curricolo per antonomasia non esiste. Perché in realtà un curricolo è simile a una conversazione animata su un argomento che, per quanto vi si possono porre dei limiti, non può mai essere definito fin in fondo. Amo definire il curricolo una conversazione “animata” non solo perché se è serio è sempre vitale, ma anche perché viene usata l’animazione in senso lato: materiale di supporto, immagini, testi, film e anche “dimostrazioni”. Il processo insomma comprende la conversazione, il mostrare e il raccontare, e infine la riflessione per proprio conto su tutto quanto<sup>55</sup>.*

In conclusione, l’approccio cognitivista-costruttivista è riuscito a porre in modo innovativo una nuova chiave di lettura dei processi di apprendimento, che non poteva essere trascurata e che, al contrario, bisognava tenere in debita considerazione.

#### *1.4. Dalla scuola del Programma alla scuola del curricolo*

Negli anni Settanta del XX secolo le teorie curriculari arrivarono in Italia e nel giro di pochi anni si passò dal “logica dei Programmi” alla “logica del *curricolo*”, che ebbe modo di rafforzarsi proprio a partire dalla constatazione dell’astrattezza della prima prospettiva. Il paradigma curricolare, ben espresso nel celebre libro di Nicholls dal titolo *Guida pratica all’elaborazione di un curricolo* - in cui il curricolo veniva inteso come *la programmazione di occasioni di apprendimento volte a produrre certi cambiamenti negli alunni e l’accertamento del grado in cui essi hanno avuto luogo*<sup>56</sup> -, fu salutato come la possibilità di dare una risposta tecnico-sistematica alle esigenze di cambiamento avanzate dalla stagione del Sessantotto. Programmare significava introdurre un elemento strumentale che dava voce alle esigenze di trasformazione, di apertura, di democratizzazione e di razionalizzazione della scuola; significava anche introdurre prassi professionali che spostavano l’accento da una dimensione “vocazione” della professione docente a una dimensione “tecnica”, la quale comportava precisi ed oggettivi riferimenti pedagogico-didattici. Non fu un caso che la legittimazione normativa di questa nuova prospettiva trovò spazio proprio a partire dai Decreti Delegati: il D.P.R. n. 416/1974, a proposito del Collegio dei docenti (art. 4), parlò espressamente di *programmazione dell’azione educativa* (lettera a) e di *valutazione dell’efficacia dell’azione didattica in rapporto agli obiettivi programmati* (lettera c). Si trattava di passare dal dettato nazionale stabilito nei *Programmi* alla situazione contingente, particolare e specifica (di un gruppo di allievi e/o di un singolo studente) del *curricolo*. Questo passaggio in Italia trovò espressione anche nei documenti ufficiali, secondo l’impostazione della *programmazione curricolare*<sup>57</sup>, quasi un ossimoro sul piano semantico dato che *programmazione*

---

<sup>55</sup> J. Bruner, *La cultura dell’educazione* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1997, pp. 129-130.

<sup>56</sup> A. Nicholls, H. Nicholls, *Guida pratica all’elaborazione di un curricolo...cit.*, p.10.

<sup>57</sup> Per un approfondimento delle caratteristiche di una programmazione curricolare (“Realtà”, “Razionalità”, “Socialità”, “Pubblicità”) si rimanda a C. Scurati (a cura di), *Un nuovo curricolo nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 22-24.

significa “mettere in azione i programmi”, ossia applicarli, mentre *programmazione curricolare* equivale a “adattare i programmi alla situazione contingente”. La programmazione curricolare dava voce all’esigenza di comporre due prospettive quasi antitetiche, il programma ed il curricolo, in un nuovo modello, dietro il quale stava la convinzione che quanto più la scuola razionalizzava se stessa e quanto più si organizzava in precisi protocolli di programmazione, tanto più si sarebbe elevata la qualità degli apprendimenti scolastici, con un’inevitabile conseguente diminuzione degli insuccessi e della dispersione scolastica<sup>58</sup>.

Con il passare degli anni il paradigma didattico-educativo della programmazione curricolare fu coinvolto dalle spinte di decentramento amministrativo e di autonomia delle istituzioni scolastiche che erano il frutto del mutato scenario culturale degli anni Novanta del secolo scorso. Con l’autonomia venne rotto definitivamente l’impianto deduttivo secondo il quale dalle finalità educative si dovevano ricavare gli obiettivi generali e da questi discendevano gli obiettivi specifici a lungo, medio, breve termine. Arrivava anche a conclusione quell’itinerario di decentramento dei poteri centrali e di attribuzione di responsabilità alle scuole in ordine alla progettualità e alla gestione organizzativo-didattica che sarà ben sintetizzato dall’espressione “dal programma al curricolo”<sup>59</sup>. Sul piano normativo con l’autonomia si entrava pienamente nella stagione del curricolo, inteso come strumento di progettazione e caratterizzato dalla sintesi che nasceva dalla complementarità del polo locale e del polo nazionale. Il curricolo rappresentava un nuovo paradigma rispetto a quello precedentemente costituito dai *Programmi* nazionali. Era contrapposto ai *Programmi*, considerati troppo distanti dalle singole realtà scolastiche, ed era percepito come lo strumento più idoneo, per vicinanza e flessibilità, a interpretare le esigenze che si manifestavano in ogni specifica realtà scolastica in forma peculiare e localizzata. Avvicinare il curricolo alla realtà comportava, simmetricamente, avvicinare la comunità sociale alla scuola. Il curricolo era il simbolo del “nuovo” che stava ripopolando i percorsi formativi della scuola<sup>60</sup>.

Dato che il curricolo era tutt’altra cosa rispetto al programma (più comprensivo, basato su criteri di flessibilità, di scelta ragionata e di considerazione delle varie circostanze e risorse relative alla scuola) dopo l’introduzione ufficiale nel lessico educativo della scuola italiana del concetto di *curricolo*, il problema che si poneva era quello di far entrare questa nozione nella pratica quotidiana degli insegnanti, dei dirigenti e degli studenti. La normativa infatti non prevedeva più dei programmi nazionali definiti dall’alto, ma solo *Indicazioni* di tipo generale. Le scuole, dunque, non erano più viste come il semplice terminale degli *input*

---

<sup>58</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l’educazione...cit.*, pp. 155-157; I. Fiorin, *La scuola del curricolo*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l’educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 82-84.

<sup>59</sup> E. Bertonelli, C. Scurati, P. Boscolo, F. Frabboni, G. Rodano, *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

<sup>60</sup> I. Fiorin, *Programmi, indicazioni nazionali, curricolo...cit.*, p. 63, pp.64-65, p.67. Il curricolo è stato persino considerato una sorta di Robin Hood nella cui faretra brillavano cinque acuminatae “freccie pedagogico-didattiche” che nobilitavano il suo arciere, paladino del diritto di tutti allo studio (di accesso e di successo scolastico) e della qualità dell’istruzione (mediante un’alfabetizzazione di lunga durata e capace di formare teste ben fatte). Le cinque freccie innovative secondo Franco Frabboni sono le seguenti: autonomia scolastica; curricolo nazionale e locale; specificità formativa dei singoli cicli scolastici; ponte tra l’allievo e la cultura; curricolo di istituto, di classe e disciplinare (F. Frabboni, *Il curricolo*, Editori Laterza, 2002, pp. 3-5). Sulla logica curricolare e gli elementi essenziali del curricolo si rimanda anche a C. Scurati, I. Fiorin, *Dai programmi alla scuola. Principi pedagogici e metodologici dell’azione didattica*, La Scuola, Brescia 1997.

provenienti dal centro ed ogni singola istituzione scolastica era chiamata a dialogare con le altre scuole e con le diverse realtà pubbliche e private del territorio (Enti locali, università, associazioni professionali e disciplinari, ecc.). Questa era la nuova sfida che gli insegnanti dovevano affrontare<sup>61</sup>.

Nel quadro di un sistema nazionale di istruzione, ogni scuola doveva assumere a pieno titolo ed in prima persona la responsabilità di elaborare e di prestare un'adeguata offerta formativa, rendendo trasparenti e praticabili i percorsi di studio, le loro articolazioni e le conseguenti scelte organizzative e metodologiche. Da qui la responsabilità di tutte le componenti scolastiche nel costruire e nell'attuare un coerente progetto di formazione, sviluppando, grazie alla flessibilità, un'accurata articolazione del tempo scuola e delle attività educativo-didattiche. Ogni allievo avrebbe dovuto e potuto essere messo nella condizione di realizzare a pieno le proprie specifiche potenzialità. La differenza tra il programma tradizionale ed il curricolo dell'autonomia, quindi, non costituiva un mero artificio semantico, ma definiva i termini di una nuova didattica e di un nuovo modo di fare e di vivere la scuola. Anche il curricolo partiva come il programma dai contenuti, ma era chiamato a delineare l'articolato e complesso processo delle tappe delle scansioni dell'apprendimento. Lo stesso articolo 8 del *Regolamento* dell'autonomia prevedeva che i percorsi disciplinari venissero articolati non più, come nei programmi, secondo una mera sequenza lineare di contenuti, ma attraverso la definizione degli *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni* (lett. b). Il curricolo dell'autonomia era avvertito come il cuore della nuova scuola in quanto era chiamato ad interpretarne la missione e a tradurla in processi di insegnamento e di apprendimento<sup>62</sup>. Il curricolo era dunque un nuovo paradigma rispetto a quello precedentemente costituito dai programmi ed esprimeva una visione pedagogica diversa.

Sorge a questo punto spontanea una domanda. Quale era il contesto storico-culturale degli anni post autonomia, a cavallo tra i due millenni della nostra storia, che ha sorretto in Italia il paradigma curricolare?

Per offrire una risposta è necessario mettere a fuoco gli anni immediatamente precedenti l'approvazione del *Regolamento* dell'autonomia scolastica, collegati al dibattito sui *contenuti essenziali per la formazione di base*<sup>63</sup>, ovvero i cosiddetti saperi essenziali per i cittadini di oggi e di domani di cui si occupò la commissione tecnico-scientifica nominata dal Ministro Berlinguer, meglio conosciuta come *Commissione dei Saggi*. Questa commissione pubblicò nel 1998, al termine dei propri lavori, un significativo documento di sintesi riguardante le conoscenze fondamentali su cui si doveva basare l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nel XXI secolo<sup>64</sup>. Il punto di partenza di questo documento di

---

<sup>61</sup> A. M. Ajello, C. Pontecorvo (a cura di), *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia-RCS, 2002, pp. 12-13.

<sup>62</sup> G. Rodano, *I "luoghi" e i "tempi": autonomia delle scuole e sistema scolastico*, in E. Bertonelli, C. Scurati, P. Boscolo, F. Frabboni, G. Rodano, *La dimensione curricolare...cit.*, p. 104, pp. 106-108, p.111, pp.113-115.

<sup>63</sup> E. Vesentini, L. Berlinguer, E. Cantarella, L. Cavalli Sforza, M. Coccia, A. Conte, P. Damiani, B. Gentili, M. Livi Bacci, C. Magris, R. Maragliano, G. Parisi, E. Raimondi, E. Tonini, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, in "Annali della Pubblica istruzione", n. 1-2/1998, pp. 3-59.

<sup>64</sup> R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), in "Annali della Pubblica istruzione", n. 1-2/1998, pp. 137-145. Si veda anche il volume dal titolo *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. I

sintesi fu indicato in due principi basilari: - *nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, dall'immagine di un individuo ideale, ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso, al termine del percorso della scolarità obbligatoria (quale che sia l'ambito in cui avviene), su una durata probabile di dieci anni;* - *è opportuno ragionare non tanto di materie o di programmi, quanto delle attese delle componenti della società civile (ragazzi, famiglie, mercato del lavoro), e anche delle attese dei professionisti della scuola*<sup>65</sup>. La scuola doveva essere aperta alle istanze sociali, al fine di farsi carico di un bisogno di uguaglianza tra cittadini. Era importante cercare di adeguare la preparazione scolastica alle attese della società civile, evitando l'obsolescenza delle conoscenze e l'appesantimento dei contenuti disciplinari, restando al passo con i tempi. La scuola doveva *diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili*<sup>66</sup>. A ciò si doveva aggiungere l'attenzione al *lavoro collaborativo* e alle tecnologie che *possono essere viste come veicoli*<sup>67</sup>. Il tutto si traduceva nella definizione ed esplicitazione del *quadro dei saperi di base che tutti i giovani devono solidamente possedere all'uscita della formazione scolastica obbligatoria, e sui quali poggiare, con la scolarizzazione successiva ed anche con ogni altra iniziativa di formazione, formale o non formale, quelle capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale*<sup>68</sup>. Merita anche di essere sottolineata l'idea di persona che veniva presentata nel documento, intesa come *sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale*<sup>69</sup>.

Questo è stato il retroterra culturale nel quale ha posto le radici il paradigma curricolare degli anni dell'autonomia scolastica. In questo quadro la formazione della persona era vista "in funzione" delle esigenze culturali della società ed il modello di curriculum era centrato sui contenuti, che dovevano essere adeguati alle esigenze del momento storico e visti come fonte di legittimazione del curriculum stesso. Con questa *Weltanschauung* la Legge n. 9/1999 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione è arrivata a presentare un concetto di *competenza* che restava nell'ambito di una pratica curricolare incentrata sull'acquisizione di conoscenze, tanto da parlare di *competenze acquisite*<sup>70</sup>. Cosa che è stata superata con Legge n.53/2003 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*) che ha abrogato la Legge n. 9/1999 e la Legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli, e che ha postulato un concetto di *competenza* non più riferito a "qualcosa" di separato dalla persona

---

materiali della Commissione dei Saggi, in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 78/1997, Le Monnier, Roma-Firenze.

<sup>65</sup> R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti, *I contenuti essenziali per la formazione di base...cit.*, pp. 137.

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 138.

<sup>67</sup> *Ibidem*.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> *Ivi*, pp. 140-141.

<sup>70</sup> L'art. 1, comma 4, della Legge 20 gennaio 1999, n. 9 (*Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*), così recita: *A conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, nel caso di mancato conseguimento del diploma o della qualifica di cui al comma 1, previo accertamento dei livelli di apprendimento, di formazione e di maturazione, è rilasciata all'alunno una certificazione che attesta l'adempimento dell'obbligo di istruzione o il proscioglimento dal medesimo e che ha valore di credito formativo, indicante il percorso didattico ed educativo svolto e le competenze acquisite*



che doveva essere acquisito, ma al personale modo di essere di ognuno chiamato a manifestarsi in modo unico<sup>71</sup>.

### 1.5. Dalla scuola del curricolo alla scuola dei piani di studio personalizzati

Dopo essere comparso nel D.P.R. 275/1999 (artt. 8 e 9), il tema del *curricolo* fu presente anche nella successiva Legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli dell'istruzione (art. 3 comma 2, art. 4 comma 3, art. 6 comma 1) ma, con il mutamento politico ed passaggio dalla XIII alla XIV legislatura, dal 2001 vi fu un'inversione di tendenza e la nuova parola d'ordine divenne *personalizzazione*, nuova "logica" centrata sull'idea che l'allievo non era semplicemente il destinatario dell'azione educativa pensata da altri e sull'importanza di dare risposte diverse ai differenti "bisogni" personali. La comparsa dell'espressione *personalizzazione* risale agli anni Settanta del secolo scorso con una serie di contributi di Victor García Hoz, autore di un libro che è stato tradotto anche in Italiano proprio con il titolo *L'educazione Personalizzata*<sup>72</sup>.

Il concetto di *persona umana* come fulcro dell'attività educativa non voleva essere solo un richiamo al dettato costituzionale (articolo 3), ma voleva anche recepire la necessità di mettere in primo piano l'allievo colto nella sua unicità, nella sua originalità e nella sua responsabile libertà. Passaggi, questi, segnati in campo pedagogico dal pensiero personalista e rivitalizzati dall'emergere della forte istanza sussidiaria costituzionalizzata dalla Legge n. 3/2001. Al posto del *curricolo* entrarono così in scena i *piani di studio personalizzati*. Con l'approvazione della Legge n. 53/2003 e dei relativi decreti legislativi venne sancito il passaggio dalla "logica del curricolo" a quella dei piani di studio personalizzati, che rappresentavano i nuovi "documenti" di scuola atti a sostituire la programmazione individuale degli insegnanti. Essi erano costruiti con una logica che metteva al centro le persone degli studenti e che valorizzava il percorso personale di ciascuno<sup>73</sup>.

In un testo orientativo, prodotto per la sperimentazione delle *Indicazioni nazionali*, c'è un significativo paragrafo che illustra il *passaggio dai programmi ai curricoli ai piani di studio personalizzati*<sup>74</sup>. Vale la pena riprendere quanto esplicitato a proposito dei concetti in questione.

Il documento precisa a riguardo dei *Programmi*: *Come è noto, essi hanno accompagnato la scuola italiana fin dal suo strutturarsi istituzionale nell'Ottocento [...]. I Programmi designano contenuti di insegnamento dettati centralisticamente, da parte del Ministero, e da svolgere in maniera uniforme in ogni classe del Paese. Tutti i docenti e le scuole, a discendere, devono adeguarsi alle loro indicazioni [...]. Sul piano professionale, quindi, si richiede ai docenti l'atteggiamento impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. I Programmi danno istruzioni, i docenti, in qualunque situazione si trovino, sono chiamati*

---

<sup>71</sup> Sul concetto di *competenza* nella prospettiva della Legge n. 53/2003 e dei suoi decreti attuativi si veda più avanti la parte riguardante la personalizzazione in questo stesso capitolo.

<sup>72</sup> V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata* (trad. it.), La Scuola, Brescia 2005.

<sup>73</sup> G. Sandrone, *Piani di studio personalizzati, organizzazione della scuola, attività docente*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole*, cit... pp. 95-96. G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, pp.160.

<sup>74</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, in "Annali dell'Istruzione", n.5-6/2001-1/2002, Le Monnier, Roma 2002, pp.125-127.

*ad applicarle e ad eseguirle: se non lo fanno, eccedono le norme e diventano trasgressivi. Le istruzioni dei Programmi, perciò, prevalgono sulle esigenze dei singoli allievi. Questi sono chiamati ad adeguarsi a quelle, non viceversa. Quelle diventano il fine dell'attività educativa scolastica. L'allievo perde la sua centralità*<sup>75</sup>.

Circa i *Curricoli* viene esplicitato che la parola *curriculum* (*sottinteso studiorum*) è latina. Gli *Inglese* se ne sono appropriati da tempo per indicare il piano degli studi proposto, nelle diverse scuole, per la maturazione degli allievi. La tradizione anglosassone dell'autonomia delle scuole e la mancanza, in questa cultura, almeno fino al 1988, della nozione di *curriculum nazionale*, ha fatto sì che, nel nostro Paese, la parola *curriculum* abbia cominciato, anzitutto, a circolare come un termine inglese [...]; in secondo luogo, ad assumere un significato antagonista alla parola *Programma* e, infine, ad indicare le scelte educative e didattiche concretamente adottate dai docenti nelle diverse realtà scolastiche per corrispondere in maniera più pertinente alle differenze territoriali, sociali e culturali di provenienza degli allievi<sup>76</sup>.

In merito alla *Programmazione curricolare* viene chiarito che la logica dei *curricoli* ha avuto modo di rafforzarsi, nel nostro Paese, a partire da una constatazione: l'astrattezza dei *Programmi* [...]. Con la *programmazione curricolare* il Ministero è stato così chiamato a concepire in modo diverso i *Programmi*: non più istruzioni da far applicare esecutivamente in ogni classe della penisola, bensì vincoli nazionali che ogni scuola è chiamata autonomamente ad interpretare e ad adattare alle esigenze della propria realtà formativa. Il Ministero, come dispone l'articolo 8 del Dpr. 275/1999, detta, in questa prospettiva, gli ordinamenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, gli obiettivi generali del processo educativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, gli standard di prestazione del servizio, i criteri generali per la valutazione. Questa l'uniformità astratta, valida per qualsiasi scuola e gruppo classe e singolo allievo del Paese, dettata dal centro. La responsabile concretizzazione di tempo, luogo, azione, quantità e qualità di questi vincoli astratti, tuttavia, è di piena responsabilità professionale delle singole scuole e dei docenti. Sul piano professionale, perciò, l'atteggiamento richiesto ai docenti non è più quello dell'applicazione e dell'esecuzione più o meno impiegatizia, bensì quello della creativa e responsabile progettazione di scelte educative e didattiche che declinino ed intercettino il «generale» nel «particolare», il «nazionale» nel «locale», «ciò che vale per tutti» in «ciò che vale per me, per ciascuno» [...]<sup>77</sup>.

Infine, a proposito dei *Piani di studio personalizzati* il documento afferma che con essi, almeno nei propositi, la strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurata con la stagione della *programmazione curricolare*, si dovrebbe completare in tutti i sensi, e rovesciarsi. Sul piano della professionalità, ai docenti è richiesto non più di transitare «dal generale culturale al particolare personale», ma di operare «dal particolare personale al generale culturale». Restano, come nella stagione della *programmazione curricolare*, i vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad intese per una quota regionale nella loro determinazione (sono i «livelli essenziali di prestazione» di cui si parla nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati*). Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli ed acquisirli. Questi, infatti, sono chiamati in causa direttamente nella realizzazione dei vincoli nazionali entro le opportunità offerte dalla progettazione di scuola e di rete. Il risultato dovrebbe essere la costruzione sempre più mirata di *Piani di studio personalizzati*, dove la parola chiave è, appunto, *personalizzati* sia nella

---

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 125.

<sup>76</sup> *Ivi*, pp. 125-126.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 126.

progettazione e nello svolgimento (cfr. le Unità di Apprendimento), sia nella verifica (cfr. il Portfolio delle competenze)<sup>78</sup>.

Come si può intuire con i *piani di studio personalizzati* connessi alla Legge n. 53/2003 ed ai relativi decreti attuativi è entrato in scena un differente modello educativo-didattico in risposta al problema di come agire in ambito scolastico in vista del *pieno sviluppo della persona umana* (Costituzione, art. 3, comma 2). Differente modello che non ha più considerato l'apprendimento come una semplice acquisizione di sapere esterno a chi apprende, ma come libera rielaborazione personale e all'interno di un processo di manifestazione delle competenze personali. Le parole basilari di tutto il discorso sono diventate *piani di studio personalizzati* e *personalizzazione*, sia nella progettazione che nello svolgimento delle attività, con le quali è emersa una peculiare e specifica idea di scuola intesa come "strumento" per dare centralità ad ogni persona e per farla crescere al massimo possibile. Ossia come "strumento" per rendere migliore la competenza di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell'evitare il male, nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia e dell'uguaglianza, nel porsi le domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo<sup>79</sup>.

## 2. LA PERSONALIZZAZIONE

### 2.1. La persona umana

La *persona* è una realtà unica ed irripetibile; individua e indivisibile; distinta e differente dagli altri e dalle cose; esistente qui ed ora con la stessa dignità e la stessa importanza delle persone di ieri, di oggi e di domani. E' del tutto uguale nell'importanza rispetto agli altri, ma del tutto diversa, distinta ed originale per il modo di pensare, di agire, di affrontare le situazioni della vita, di relazionarsi con il mondo, le cose e le altre persone. Ogni persona non è ripresentabile ed è sempre totalmente distinta dalle cose e dalle persone. Non è scomponibile e frazionabile in parti. E' sempre un "intero", un'unità, un tutto integrale di corpo, intelligenza, volontà, apertura all'altro, al nuovo e all'inatteso. E' una realtà sempre nuova mai definibile *a priori*. Ogni persona non *ha* rapporti, ma *è* rapporti; è un *chi* e non un *cosa*. E' sempre un fine e mai un mezzo, mai confondibile con ciò che non è persona. Ogni persona si realizza e si manifesta in un corpo esprimendo caratteri empirici e degli aspetti materiali, ma non *ha* il corpo, è il suo corpo. E' una realtà finita, concreta e visibile collegata alle qualità della terra - è *umana* - , ma non è riducibile alla fisicità. Nessuna persona è un semplice organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente. Ogni

---

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>79</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 5-6.

persona dà inizio ad azioni intenzionali, razionali, libere e responsabili<sup>80</sup>, che incidono sugli altri e sul mondo. Ognuno è chiamato in gioco con la sua responsabilità morale. Tutte le persone sono un *io* razionale pensante, consapevole di sé, delle proprie azioni e del mondo. Un *io* riflessivo in grado di progettare e pensare su quello che è stato fatto, su quello che si sta compiendo e su quello che verrà realizzato. Un *io* introspettivo, retrospettivo e prospettivo. Un *io* razionale e libero. Ognuno è responsabile delle proprie azioni ed è in costante relazione con se stesso, il mondo, gli altri. La persona umana è rapporti e relazioni. La persona è un valore in sé ed il suo valore non è per ciò che essa possiede. La persona ha un valore senza prezzo ed è contraddistinta dall'*unicità*, dalla *singolarità*, dall'*originalità* e dall'*apertura*<sup>81</sup>.

La *persona*<sup>82</sup> non è senza limiti e dipendenze, si innesta in una storia ed in una genealogia e si pone esistenzialmente in “relazione a...”. La persona è libera, può scegliere tra alternative valutate “buone” o “cattive”. E’ originale ed inaugura azioni che introducono nel mondo, in modo creativo, qualcosa che prima non c’era. La persona è irripetibile e le sue azioni sono soltanto sue: è unica. La persona è responsabile e risponde delle sue azioni libere, originali e uniche, accettandone l’imputazione etica che ne deriva. E’ un’unità che integra tutte le differenti dimensioni e qualità che la costituiscono. E’ una realtà che non può mai essere colta per un solo suo aspetto e non può essere fissata e ridotta a qualche sua caratteristica espressa in un determinato momento. La persona umana non solo non è frazionabile in parti o è qualche sua parte, ma non è nemmeno la somma delle sue parti<sup>83</sup>.

## 2.2. Personalizzare l'intervento educativo a scuola

Il concetto di *persona umana* ha alimentato la visione personalista dell’educazione e a sua volta questa visione ha sorretto l’impostazione della Legge n. 53/2003 con i i relativi

---

<sup>80</sup> Per un’analisi del significato delle azioni si rimanda a G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, La Scuola, Brescia 2010, capp. IV-VI.

<sup>81</sup> C. Xodo, *Il problema delle antropologie di riferimento*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole...cit*, pp. 43-44. Secondo V. G. Hoz le connotazioni peculiari del concetto di persona, dalle quali derivano gli orientamenti fondamentali dell’educazione personalizzata, sono la *singolarità*, l’*autonomia*, e l’*apertura*. [V. G. Hoz, *L’educazione personalizzata...cit*, p.28-37].

<sup>82</sup> Da un punto di vista semantico-lessicale la parola *persona* deriva al greco *prosopon* ed indica la maschera. La maschera veniva posta (*pros*) davanti (*opè*) allo sguardo degli attori teatrali per conferire identità ai diversi personaggi. Quindi *prosopon* indicava “quello che si vedeva davanti” (la maschera, l’elemento esteriore) e poi, col tempo, anche il personaggio del teatro rappresentato (elemento interiore). Etimologicamente la parola *persona* rimanda dunque ad una differenza tra due livelli: tra “ciò che appare” e “ciò che sta dietro” (che è altro rispetto a quello che si vede). Anche da un punto di vista terminologico emerge come la persona mentre si mostra agli altri con multiple e diverse manifestazioni non si esaurisce in esse. E’ lei in realtà che le fonda in modo unitario e le rende possibili in modo del tutto originale ed unico. Il combinarsi degli aspetti costitutivi della persona si declinano nella situazione esistenziale di ciascuno contribuendo a reificare l’identità personale di ognuno.

<sup>83</sup> Per un approfondimento del concetto di *persona* si rimanda a G. Bertagna, *Pedagogia “dell’uomo” e pedagogia “della persona umana”: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74: Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L’insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 33-142.

decreti attuativi<sup>84</sup>, venendo codificata con il termine *personalizzazione*. Per comprendere che cosa sia la *personalizzazione* si possono prendere in prestito le parole di Victor García Hoz: *L'educazione personalizzata si fonda sulla considerazione dell'essere umano come una persona e non semplicemente come un organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente, ma soprattutto come essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda. Personalizzare significa riferirsi a una persona [...]. L'educazione personalizzata è tale nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona*<sup>85</sup>.

Nella prospettiva della personalizzazione, dunque, non esiste la persona umana in astratto e non c'è un modello statico di persona a cui tutti dovrebbero aderire, magari proprio grazie all'educazione. Esiste semmai in concreto una "certa" persona umana, qui ed ora, con le "sue" caratteristiche specifiche e diverse rispetto a quelle delle altre persone umane. E' in gioco un'unica ed unitaria realtà dinamica di cui va colta l'originalità e la creatività. In questo quadro essere educatori significa promuovere ogni volta e non una volta per tutte il *pieno sviluppo della persona umana* (Costituzione italiana).

Lo scopo dell'intervento scolastico non può essere l'uniformità scandita da un presunto e inesistente "alunno medio", ma la differenziazione delle proposte e delle opportunità per dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per svilupparsi come persona. Alla luce della persona umana è poco efficace pensare che gli alunni di una classe, per quanto omogenei, possano realizzare il loro apprendimento con lo stesso ritmo, raggiungere gli stessi obiettivi e interessarsi allo stesso modo e nello stesso tempo agli stessi problemi. Semmai può essere più sensato pensare che l'educazione possa realizzarsi in ogni alunno in sintonia con le sue caratteristiche personali. L'educazione può essere tale nella misura in cui si realizza in una persona con manifestazioni proprie, la quale si sente impegnata e motivata per le sue capacità personali e che si realizza per il fatto stesso di vivere e di agire come persona umana. Non si tratta, quindi, di puntare su un modello educativo-didattico in cui l'alunno riceve "qualcosa" (le conoscenze ed il saper fare) che "qualcuno" (il docente) trasmette ed organizza nel contesto scolastico per lui, basandosi su un paradigma dove l'alunno deve raggiungere un traguardo posto da altri (l'insegnante), ma si tratta di valorizzare un modello nel quale c'è la possibilità per l'alunno, il vero protagonista dell'apprendimento, non solo di accogliere ma anche di rielaborare e gestire in modo personale, originale e creativo, il *sapere* (le conoscenze) ed il *saper fare qualcosa* (le abilità) che gli sono offerti e mediati dal docente<sup>86</sup>.

Con la *persona umana* è in gioco una prospettiva non per raggiungere "qualcosa" ma per esprimere e manifestare "qualcuno" in modo originale ed unico. Compito dell'insegnante, perciò, deve essere quello di contribuire al massimo sviluppo dell'allievo,

---

<sup>84</sup> Tra i Decreti attuativi seguiti alla L. n. 53/2003 fra il 2004 ed il 2005 meritano di essere segnalati il Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*), il Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 (*Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53*) e il Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 (*Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c, della legge 28 marzo 2003, n. 53*).

<sup>85</sup> V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata...cit.*, p. 28.

<sup>86</sup> *Ivi*, pp. 22-28; G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, pp.36-41 e pp. 160-170.

stimolando un suo ruolo attivo, e non quello di sviluppare un programma prevedendo solo la sua trasmissione al “destinatario” (alunno). Non si tratta, in altre parole, di fare “qualcosa” per l’allievo o di dare “qualcosa” perché impari, ma si tratta di mobilitare “qualcuno” con l’avvertenza di non eliminare il vero protagonista dell’azione educativo-didattica: l’allievo stesso. Se si vuole che l’apprendimento sia un processo realmente centrato sugli allievi, non percepito come altro rispetto alla vita, anzi colto come un momento in cui crescere, non è possibile pensarlo come un compito che coinvolge solo l’insegnante. Se si vuole parlare di *pieno sviluppo della persona umana* e di apprendimento significativo per la persona coinvolta, esso deve essere in grado di coinvolgere anche lo stesso alunno che vive questo processo. Non si può infatti imporre dall’esterno ad una persona di svilupparsi in un modo obbligato e non si può costringerla ad un apprendimento forzato. Proprio per questo il primo passo che deve compiere un insegnante è quello di rendere cosciente l’allievo (la persona-alunno) delle sue capacità in vista dell’assunzione di precise responsabilità per il massimo sviluppo delle sue competenze personali. Competenze che, nella prospettiva della persona umana, non sono un “oggetto” o “qualcosa” di precostituito e altro rispetto alla persona, ma sono “qualcuno”: il personale modo di essere dell’allievo chiamato a manifestarsi in modo autentico, originale ed unico<sup>87</sup>.

### 2.3. Istruzione e formazione: dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze

Nella prospettiva della personalizzazione ogni *persona umana* è “qualcuno”, ma può anche avere “qualcosa”. E’ quello che è ora, con il suo preciso modo di affrontare le situazioni della vita, ma *ha* anche un insieme di informazioni, di nozioni, di dati, di teorie e di concetti. Ha cioè un *sapere* ed ha anche delle abilità, che sono il *saper fare* qualcosa sapendo il perché. Nella persona umana sono compresenti simultaneamente ed in modo inscindibile una dimensione quantitativa, legata all’avere, al possedere, all’acquisizione, ed una dimensione qualitativa legata all’essere, a come si esprime la singola persona, a come essa valuta ed affronta i problemi e le situazioni in base alle sue potenzialità (*capacità*). La prima dimensione è connessa al *sapere* delle conoscenze e al *saper fare* delle abilità, la seconda dimensione è connessa all’*essere* delle capacità personali (potenzialità) e delle competenze (*saper fare* personale). Conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*) sono come degli ingredienti indispensabili per la manifestazione delle competenze, le quali permettono a ciascuno di affrontare con autonomia i problemi e le situazioni della vita, a scuola e fuori di essa. Consentono cioè di *essere*. Ognuno *ha* un *sapere* e possiede un *saper fare* ed è in continua manifestazione anche grazie al suo *sapere* e al suo *saper fare*. Sviluppare al massimo la

---

<sup>87</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium educationis», vol 2, n. 3, ottobre 2009, Erickson, Trento, pp. 151-152; V. G. Hoz, *L’educazione personalizzata...cit.*, pp. 64-66, pp. 71-73, pp. 82-83; G. Sandrone Boscarino, *Il concetto di competenza religiosa in prospettiva pedagogico-didattica*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L’insegnamento della religione cattolica per la persona...cit.*, pp. 329-331.

persona di ciascuno significa vivere una prospettiva educativa intesa come sviluppo delle competenze (*saper fare personale*), grazie alle conoscenze ed alle abilità<sup>88</sup>.

Ma che cosa sono con precisione le *conoscenze*, le *abilità*, le *capacità* e le *competenze* che costituiscono il reticolo concettuale basilare della riforma impostata con la Legge n. 53/2003?<sup>89</sup>

*Conoscenze*. Le conoscenze sono il *sapere* che costituisce il patrimonio di una cultura. Sono un insieme di concetti codificati e conservati in apposite teorie, ritenuti degni di essere trasmessi alle nuove generazioni. Sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo ricavate dai risultati della ricerca scientifica, accumulatisi nella cultura di una civiltà e riconosciute come *sapere* importante e valevole, strumento generativo di altro *sapere*, guida per l'agire responsabile di ciascuno. Il *sapere* implica l'acquisizione di contenuti, quindi le conoscenze appartengono all'avere dell'uomo, non coincidono con il suo essere, tanto che possono cambiare nel tempo e nello spazio, possono essere perse o modificate da una persona e non per questo la persona finisce con l'avere dei problemi di identità. Una persona *ha* conoscenze e proprio per questo può anche insegnarle (il che non equivale ad essere insegnanti competenti). Come tali le conoscenze sono esterne al soggetto, sono altro da sé (sono relative all'avere) e quindi si può verificare con accuratezza se una persona abbia o non abbia certe conoscenze (*sapere qualcosa, sapere che*)<sup>90</sup>.

*Abilità*. Anche le abilità appartengono alla dimensione dell'*avere* e all'"altro da sé", sono il *fare qualcosa* con perizia, l'insieme dei *saper fare* e dei *come si fa* (*saper fare qualcosa* sapendo il come ed il perché). È abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi o esegue compiti, o colui che fa e che opera bene in un campo, ma colui che conosce anche le ragioni di questo "bene fare" e di questo "bene operare". Le possiede, quindi, chi sa perché operando in un certo modo ottiene determinati risultati. Di ciò che viene fatto, ovviamente, si può anche controllarne l'esecuzione<sup>91</sup>.

Appartenendo alla dimensione quantitativa della persona umana, le conoscenze e le abilità non sono mai dei fini ma solo dei mezzi per crescere come persone umane. Sono in effetti utili ed indispensabili per la trasformazione delle capacità personali (il *poter essere* personale di ciascuno) in competenze (il *saper fare personale*).

*Capacità*. Per capacità si intendono le potenzialità della persona a fare, pensare e agire. Sono le sue possibilità, i suoi punti di forza, il suo *poter essere*. Sono gli aspetti

---

<sup>88</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 21.

<sup>89</sup> Per un approfondimento delle questioni di lessico connesse alla riforma scolastica della Legge n. 53/2003 si rimanda a *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, in "Annali dell'Istruzione", n.5-6/2001-1/2002, Le Monnier, Roma 2002, pp.122-151 e ai Decreti Legislativi n. 59 e n. 226 con i relativi allegati. Si tenga presente che gli allegati del Decreto Lgs. n. 59 sono stati aggiornati e sostituiti dalle indicazioni in calce al Decreto Ministeriale 31 luglio 2007 (*Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*), prorogate poi dal DPR n. 89/2009.

<sup>90</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 53-60; Id., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transazione*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona...cit.*, pp. 293; Id., *Dietro una riforma...cit.*, pp. 95-96; M. F. Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma*, in "Annali dell'Istruzione", n. 6/2002, Le Monnier, Roma 2002, p. 62; Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84.

<sup>91</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp.60-65; Id., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transazione...cit.*, pp. 293; Id., *Dietro una riforma...cit.*, pp. 96; M. F. Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma...cit.*, p. 62; Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84.

personali su cui potenzialmente può fare leva; sono ciò che una persona può fare e che può essere. Le capacità sono una potenza non predeterminata, né predeterminabile; non è pertanto possibile dire in forma esatta e quantificabile le capacità, ossia dire quali sono le capacità potenziali di ciascuno che, proprio per questo, resta in fondo un mistero. Le capacità non sono statiche e definite una volta per tutte, ma sono dinamiche e sempre in evoluzione. Non essendo predeterminate e predeterminabili, sul piano pedagogico non esiste altra strada che attribuire a ciascuna persona tutte le capacità che qualificano in generale gli essere umani in quanto uomini. A partire da questo sarà poi compito dell'intervento educativo impiegare le conoscenze e le abilità per scoprire i livelli e le forme delle specifiche capacità di ciascuno, così da favorirne, con la progettualità pedagogico-didattica, il più alto dispiegamento possibile. Le capacità non sono uguali in tutte le persone. Non esistono una indipendentemente dalle altre, separate e bastevoli a se stesse. Le capacità sono la persona e la persona è una realtà unitaria ed integrale. Le capacità si attualizzano nelle situazioni particolari sotto forma di competenze. Pertanto il problema pedagogico è far sì che ciascuno metta in atto al meglio tutte le capacità, ossia trasformi il *poter essere* (possibilità) in una personale realtà esistenziale, con precise caratteristiche storico-operative. Si tratta di sviluppare le capacità di ciascuno perché si realizzino nel miglior modo possibile<sup>92</sup>.

Mentre le capacità esprimono l'*essere potenziale* di una persona, le competenze manifestano l'*essere attuale*; mentre le prime indicano ciò che *possiamo essere*, le seconde indicano quello che *siamo* adesso in una certa situazione.

*Competenze.* Le competenze sono l'insieme delle capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento possibile nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni che siamo chiamati ad affrontare e risolvere. La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto in modo non solo soddisfacente per sé, ma anche riconosciuto tale dalla comunità professionale e/o sociale in cui si è inseriti. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che, da un lato, coinvolge tutta la persona e connette in maniera unitaria e inseparabile i *saperi* (conoscenze) e il *saper fare qualcosa* (abilità), i comportamenti, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini e, dall'altro, inserisce la persona in un insieme di relazioni sociali. Per questo la competenza, che non esiste se non presupponendo la padronanza di conoscenze/abilità, è anche sempre non solo un lavorare insieme ad altri, ma anche un tener conto del fine e della valutazione sociale di quanto si fa<sup>93</sup>.

---

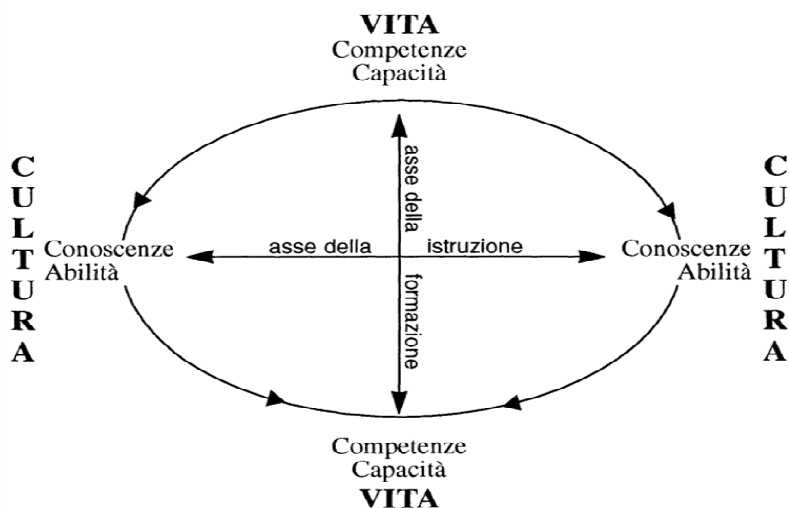
<sup>92</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 22-32; Id., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transazione...cit.*, pp. 287-288; Id., *Dietro una riforma...cit.*, pp. 93-94; M. F. Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma...cit.*, pp. 60-61; Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84.

<sup>93</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 32-53; Id., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transazione...cit.*, pp. 288-289; Id., *Dietro una riforma...cit.*, pp. 94-95; M. F. Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma...cit.*, pp. 61-62;



Sia le capacità che le competenze sono sempre dinamiche e in evoluzione: non solo si può essere diversi fino alla fine della vita, ma si è anche sempre diversi nei differenti contesti e nelle varie situazioni. Non solo si può scoprire nel tempo capacità insospettate, ma anche ci si dimostra diversamente competenti a mano a mano che aumenta l'esperienza e lo studio. La competenza viene sempre messa alla prova e la persona è chiamata a manifestarla nei nuovi casi che le vengono sottoposti. Le conoscenze e le abilità sono una condizione per la competenza ma questa deve sempre essere manifestata ogni volta che si presenta l'occasione.

Senza dimenticare che la persona è una realtà unitaria e integrale, quindi mai frazionabile o scomponibile, si potrebbe rappresentare graficamente l'educazione con due assi: l'asse dell'*essere*, quello della formazione, a cui appartengono le capacità e le competenze, e l'asse dell'*avere*, quello dell'istruzione, a cui appartengono le conoscenze e le abilità<sup>94</sup>.



Il primo asse è quello della vita in cui le capacità di ciascuno sono una potenza non predeterminata né predeterminabile in attesa di trovare la loro specifica "forma". Capacità che sono in costante attesa di mostrarsi in atto, in un contesto preciso, e diventare documentabili e certificabili come competenze personali, quindi riconoscibili da tutti nell'affrontare in un certo modo determinati problemi, nell'eseguire determinati compiti e nell'elaborare determinati progetti, nel pensare, nel giudicare, nel gustare ecc. Tutto questo grazie all'insieme degli interventi formativi promossi certamente dalla scuola, che è l'istituzione educativa formale per eccellenza, ma anche ogni istituzione educativa. Nella scuola le capacità di ciascun allievo (capacità intellettuali, emotive, espressive, estetiche, operative, motorie, sociali, morali, spirituali, religiose) diventano competenze grazie all'impiego delle conoscenze e delle abilità che lo Stato reputa valore da trasmettere alle

Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84. Per un'analisi del concetto di competenza si veda G. Sandrone, *La valutazione e la certificazione delle competenze*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole...cit.*, pp. 165-184; per un'approfondimento di alcuni modelli interpretativi (comportamentista, cognitivista, personalista) e per un'antologia di brani sul concetto di competenza si rimanda a A. Cegolon, *Competenza...cit.*

<sup>94</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, p. 67 e ss.

nuove generazioni. L'asse che parte dalle capacità e giunge alle competenze riguarda dunque l'essere personale di ciascuno: da una parte c'è l'essere possibile, cioè "chi" si può diventare, e dall'altra c'è l'essere realizzato nella storia e nella cultura, cioè "chi" si è diventati. Per questo è detto asse della formazione.

Il secondo asse è quello dell'istruzione, della cultura, del sapere e del saper fare qualcosa "esterni" alla persona e che per questo devono essere interiorizzati. Vale a dire l'insieme dei mezzi e dei contenuti specifici che la scuola ed i docenti adoperano e devono adoperare per il formarsi di ciascuno in senso intenzionalmente educativo, cioè per il pieno sviluppo della persona umana. La cultura diventa formativa nella misura in cui ciascuno la adopera come occasione e strumento per migliorarsi, per essere (competenti) nel mondo. L'istruzione ha senso solo se è formativa, se è un modo e un'occasione per trasformare le capacità personali di ciascuno in competenze altrettanto personali.

Mentre nell'asse dell'istruzione ci sono le conoscenze (*sapere qualcosa*) e le abilità (*saper fare qualcosa*), che sono intersoggettive, uguali dappertutto, valide per tutti, quindi insegnabili a tutti in quanto costituiscono la cultura da trasmettere, nell'asse della formazione ci sono le capacità/competenze che sono un sapere e un saper fare trasformato da ciascuno nella propria unica ed irripetibile vita: un *saper fare personale*. Quindi, dipendendo dalle persone, non sono duplicabili a volontà, né insegnabili a tutti e dappertutto allo stesso modo. Le competenze sono qualcosa di singolare e di concreto, sono un *qui*, un *ora*, un *così*. Se le conoscenze e le abilità si possono e si debbono insegnare, le competenze, che si mostrano in situazione, al pari di ogni esperienza personale non sono insegnabili. Se si vuole sviluppare al massimo la persona di ciascuno, quindi, si delinea la necessità di una prospettiva didattica volta allo sviluppo delle competenze, che sappia tenere costantemente intrecciati l'asse della formazione (l'asse dell'essere e quindi della vita) con quello dell'istruzione (l'asse dell'avere e quindi della cultura)<sup>95</sup>.

#### 2.4. La competenza in situazione

Nella prospettiva personalista la competenza è intesa come un *saper fare personale*, basato su conoscenze e abilità (ossia su un *background* culturale), che si manifesta di fronte a un *compito unitario*, in situazione. Alla luce di questa premessa e di questa consapevolezza pedagogica si possono fare alcune considerazioni a proposito del concetto di competenza.

In primo luogo non c'è competenza senza un saper fare, il che significa che le competenze non sono qualcosa da cercare all'interno del soggetto, ma nel modo in cui la persona si destreggia in modo visibile ed in modo concreto in qualche ambito di realtà ed in qualche situazione concreta. In secondo luogo in quanto saper fare le competenze sono simili alle abilità, ma a differenza di quest'ultime hanno un carattere "personale", ossia mentre le abilità sono un saper fare "impersonale", omologato, uniformato (un calcolo matematico, ad esempio, comporta un'abilità che non ammette differenze), le competenze presentano il marchio e lo stile della persona; proprio per questo nessuno può essere

---

<sup>95</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, pp. 52-53.

competente allo stesso modo e nella stessa forma. In terzo luogo se le competenze non sono abilità, non sono neppure un saper fare innato, spontaneo e naturale; pur essendo radicate nelle parzialità della persona, le competenze non si sviluppano nel vuoto e non potrebbero esistere senza il faticoso lavoro di acquisizione di *saperi* e di *saper fare*: per esistere hanno bisogno del supporto costituito da un saldo *background* culturale, fatto di conoscenze e di abilità. In quarto luogo va tenuto presente che nessun sapere fare personale, fondato su conoscenze e abilità, potrebbe manifestarsi se non di fronte a un compito unitario che le sollecita e le richiede: le competenze sono un saper fare personale che deriva la sua unità e il suo significato dal riferirsi a un *compito in situazione*. Si è competenti, ad esempio, quando si esprime e motiva una propria opinione, si discute una tesi, si risolve un problema, si partecipa a una gara sportiva, ecc. Infine non bisogna trascurare che il *compito unitario* può essere sempre uguale e, tuttavia, non è mai lo stesso: cambiano le situazioni, ossia le condizioni soggettive ed oggettive in cui, di volta in volta, la persona affronta il compito, la situazione, e di conseguenza anche il modo di manifestare le sue competenze. Il carattere situazionale, l'essere in situazione, fa di ogni gesto competente qualcosa di unico e irripetibile<sup>96</sup>.

Quando si parla di competenza personale ci si riferisce a ciò che ciascuno è effettivamente in grado di fare, pensare e agire, in situazione, dinanzi alla complessità di un problema, di una situazione che si è chiamati ad affrontare in un determinato contesto. Le competenze riguardano il modo in cui la persona si destreggia rispetto ai compiti ed ai problemi che gli sono posti. Le competenze sono “gesti” personali che si manifestano secondo lo stile proprio di una persona di fronte a *compiti unitari*, in situazione. Si vedono in azione quando si risolve un problema o si esegue un compito che coinvolge la propria esperienza diretta. Tutto questo in un contesto scolastico è di notevole importanza perché per osservare e valutare le competenze occorre un problema reale durante il quale far agire l'allievo in prima persona, farlo scegliere e giudicare, fargli utilizzare le conoscenze e le abilità, fargli mettere in moto tutto ciò che sa e ciò che è, così da affrontare al meglio la situazione, il compito, il progetto. E' solo durante una situazione concreta che l'allievo è chiamato a mobilitare l'intero della sua persona<sup>97</sup>.

Per la verità questo discorso travalica anche i confini scolastici in quanto le competenze, se ci sono e sono davvero mature, si vedono in azione non solo a scuola, ma anche a casa, per strada, nell'agire quotidiano, nel modo di stare con gli amici, nel lavoro. Si riconoscono dinnanzi alla soluzione più o meno nitida e pertinente che una persona dà ai problemi reali che incontra nella sua vita; a situazioni e compiti concreti, ogni giorno diversi, da affrontare; a progetti personali e sociali da realizzare<sup>98</sup>.

Visto che le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date, ben si capisce

---

<sup>96</sup> E. Puricelli, *La richiesta formale di competenze per la funzione docente*, in G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli 2011, pp. 14-15.

<sup>97</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 42-43, pp. 50-51, pp. 181-185; G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, pp. 185-186.

<sup>98</sup> G. Bertagna, *Perché non esistono competenze senza conoscenze*, in G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e “cultura ponte”»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007, p.8.

perché ogni formulazioni *a priori* delle competenze sia intrinsecamente un'operazione contraddittoria. Le competenze in effetti non sono degli *obiettivi*, non sono “qualcosa” di diverso e separato dalla persona che quest'ultima sarebbe chiamata ad acquisire o cogliere “fuori di sé” per poterlo “portare in sé”. Data la manifestazione *a posteriori* delle competenze, inoltre, non è possibile certificare il raggiungimento di competenze uguali per tutti a livello di classe o di scuola o di nazione, perché in questo caso le competenze finirebbero con l'essere delle conoscenze o delle abilità. Quindi se le competenze hanno a che fare con la persona, e non con “qualcosa” che non è persona, non ha senso parlare di “competenze raggiunte”, semmai bisognerebbe dire “sviluppo, manifestazione, mobilitazione di competenze personali”, “competenze personali mostrate” nell'affrontare problemi, compiti e progetti di diverso tipo in situazione. Una competenza in effetti non può essere valutata con le modalità oggettive e docimologiche; può essere, al contrario, osservata, documentata, narrata, certificata. Le competenze si possono solo descrivere sfuggendo alle logiche di misurazione quantitativa. Le competenze si riferiscono all'essere di una persona di fronte alle situazioni che deve affrontare in modo personale, pertanto a scuola per capire se un allievo sia o non sia competente occorrono strumenti qualitativi, non occorrono i test o le prove oggettive. Servono problemi da risolvere e precise situazioni di compito in cui osservare, analizzare, discutere, colloquiare, intervistare. In una parola: occorre risolvere un compito con perizia in un contesto dato, attraverso un'effettiva prestazione<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze...cit.*, pp. 137-148; Id., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 47-53. Questo approccio alle *competenze* è in linea con il documento europeo dell'OCSE elaborato all'interno del progetto *DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)*. Nel 2003 è stato presentato il *Rapporto finale Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society (Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società)* nel quale la competenza è intesa come la capacità di rispondere a specifiche esigenze individuali e sociali o di effettuare efficacemente e con successo un'attività o un compito; implica dimensioni cognitive e non cognitive, la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini, motivazioni, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali. Le competenze si sviluppano in contesti educativi formali e informali (a scuola ma anche in famiglia, sul lavoro, nelle associazioni, ecc.) e si manifestano in azioni concrete. Lo sviluppo delle competenze dipende in larga misura dall'esistenza di un ambiente materiale, istituzionale e sociale che le favorisce (D. S. Rychen, L. H. Salganik -edited by-, *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen 2003; D.S. Ryken, L.H. Salganik -a cura di-, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007. Meritano anche di essere sottolineate alcune Raccomandazioni del parlamento europeo e del consiglio. La Raccomandazione del 18 dicembre 2006 *relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente nell'Allegato* dice: *Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e 8) consapevolezza ed espressione culturale. Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave. La Raccomandazione del 7 settembre 2006 sul *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente* a proposito delle *competenze* dice che esse: *indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. [...] Le “competenze” sono descritte**

## 2.5. Il processo formativo a scuola

Nella logica pedagogica della Legge n.53/2003 le capacità (il *poter essere*) costituiscono il punto di partenza ed il presupposto del processo educativo. Le capacità sono dei talenti naturali, la “materia prima” che opportunamente “lavorata” può trasformarsi in un “prodotto” finito: le competenze. Le competenze altro non sono se non le capacità portate a maturazione. Questo è il fine formativo del processo educativo. Se nel sistema educativo scolastico le capacità di ciascuno possono trasformarsi ed essere promosse a competenze attuali e personali grazie all’impiego formativo delle conoscenze e delle abilità, questo comporta che a scuola il fine dell’educazione, cioè la crescita e la maturazione della persona (asse della formazione), si “incroci” con gli scopi dell’istruzione, con l’acquisizione di conoscenze e di abilità (asse dell’istruzione). La progettazione didattico-educativa degli insegnanti si colloca pertanto al crocevia tra l’asse della formazione e quello dell’istruzione. Suo compito è quello di rendere possibile l’incontro tra il fine dell’educazione (manifestazione di competenze come espressione di “maturità” della persona) con gli scopi dell’istruzione (trasmissione di *sapere* e di *saper fare qualcosa*). A scuola è tramite l’esperienza di apprendimento che l’alunno può acquisire le conoscenze e le abilità e può trasformare le capacità in competenze. L’apprendimento è quindi inteso non come semplice acquisizione di sapere esterno a chi apprende e come acquisizione di “qualcosa” (in riferimento all’asse dell’essere), ma come trasformazione di un “chi” (in riferimento all’asse dell’essere), dove è evidente che il primo asse, cioè l’acquisizione di abilità e conoscenze, è funzionale al secondo<sup>100</sup>.

Nell’ambito del quadro stabilito dalla Legge n. 53/2003 lo strumento per garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze personali è la progettazione, da parte dei docenti, di *unità di apprendimento* (da notare l’accento sull’apprendimento che chiama in gioco il protagonismo dello studente e non tanto quello del docente), che messe insieme danno origine al *Piano di studio personalizzato*<sup>101</sup>.

---

*in termini di responsabilità e autonomia.* La stessa definizione è ripresentata nell’*Allegato 1* della Raccomandazione del 23 aprile 2008 sulla *costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*.

<sup>100</sup> E. Puricelli, *Le competenze e gli obiettivi formativi*, in “Scuola e Didattica”, n. 11, 15 febbraio 2003, La Scuola, Brescia, pp. 7-14.

<sup>101</sup> Volutamente non si entra nel dettaglio degli aspetti educativo-didattici connessi ai *piani di studio personalizzati* e alle *unità di apprendimento* come l’ideazione e l’individuazione di un apprendimento unitario (in riferimento al *Profilo educativo, culturale e professionale degli studenti*, alle *conoscenze/abilità* ed ai “bisogni” degli alunni), gli obiettivi formativi coinvolti (la trasformazione in obiettivi formativi delle conoscenze e delle abilità connesse all’apprendimento unitario), i contenuti, le attività, gli itinerari educativo-didattici, gli aspetti organizzativi, i tempi, il compito in situazione, la valutazione e la documentazione degli esiti (non solo l’accertamento e la valutazione del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma anche l’accertamento relativo all’apprendimento unitario). Per un approfondimento delle modalità della progettazione secondo la legge n. 53/2003 ed i decreti attuativi si rimanda a: G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 112-134; Id., *Dietro una riforma...cit.*, pp. 150-160; A. Porcarelli, *L’educazione personalizzata e l’insegnamento delle scienze umane*, in M.T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane...cit.*, pp. 151-184; E. Puricelli, *Le competenze e gli obiettivi formativi*, in “Scuola e Didattica”, n. 11, 15 febbraio 2003, La Scuola, Brescia 2003, pp. 7-14; E. Puricelli, *Unità di apprendimento*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003, pp. 383-391; Id., *L’unità di Apprendimento. Chi, come, quando, perché*, Inserto di “Scuola e didattica”, n. 4, 15 ottobre 2003, La Scuola, Brescia, pp. 49-63; G. Sandrone Boscarino, *Il concetto di competenza religiosa in prospettiva pedagogico-didattica...cit.*, pp. 327-332; Id., *I piani di studio personalizzati, organizzazione della scuola, attività docente...cit.*, pp. 103-107; Id., *Personalizzare l’educazione...cit.*, pp. 160-170. Per una prospettiva

Nell'elaborazione delle unità di apprendimento la progettualità formativa dei docenti si pone al centro dell'asse della formazione e di quello dell'istruzione, rappresentando il punto di incontro di due forme convergenti di intenzionalità: la prima che mira alla formazione della persona e la seconda, di tipo strumentale, che è rivolta all'acquisizione di elementi culturali. Ecco perché aspetti basilari delle unità di apprendimento sono l'*apprendimento unitario*, collegato all'asse della formazione, e gli *obiettivi formativi*, collegati all'asse dell'istruzione. Il primo descrive in forma sintetica le competenze su cui si intende lavorare e che si chiede all'alunno di mostrare, i secondi precisano le conoscenze e le abilità che è necessario presupporre e/o acquisire per esercitare le competenze dell'apprendimento unitario. È l'apprendimento unitario che unifica e che dà senso agli obiettivi formativi, conferendo un senso all'esperienza didattica che si intende realizzare: è il nucleo centrale dell'unità di apprendimento. I docenti, utilizzando le conoscenze e le abilità che lo Stato reputa valore trasmettere alle nuove generazioni, devono formulare gli obiettivi formativi in riferimento all'apprendimento unitario, il quale ovviamente deve essere adatto e significativo per gli alunni. Per questo è importante l'analisi della situazione della classe (o del gruppo) in cui si possono individuare le caratteristiche degli allievi e si possono cogliere le loro capacità, nonché i loro interessi, le loro motivazioni ed i loro "bisogni"<sup>102</sup>.

Dato che le competenze possono manifestarsi solo in situazioni reali e che il "luogo" in cui possono manifestarsi ed essere osservate e valutate è lo spazio reale di una situazione di compito intenzionalmente progettato (o imprevisto e inatteso che viene utilizzato intenzionalmente), gli insegnanti devono, nella prospettiva della personalizzazione, prevedere situazioni di compito in cui offrire la possibilità agli allievi di mobilitarsi rispetto alla competenza da esprimere. La situazione di compito deve rappresentare uno spazio di autonomia e di responsabilizzazione dell'allievo nel quale ciascuno può affrontare e portare a termine il compito affidatogli "a modo suo", mostrando o meno le competenze utili a realizzarlo. La situazione di compito, non assimilabile ad una prova di verifica, è un compito reale e complesso che, per essere portato a termine, necessita di conoscenze, di abilità e di risorse personali (motivazione, attitudine...). Ben si capisce, quindi, perché sia in gioco il concetto di *competenza* e non solo quello di *conoscenza*. Due piani, questi, diversi e distinti, ma profondamente intrecciati ed uniti tra loro, in modo tale da contraddistinguere in forma unica ed irripetibile la persona umana<sup>103</sup>.

Certamente si apre il problema di come far convivere le esigenze dell'unità rappresentata dall'apprendimento unitario con la molteplicità delle esigenze di apprendimento dei singoli alunni. A questo proposito si può osservare che le unità di apprendimento si fondano su di un *intero di apprendimento* che è certamente unitario ma che è anche articolato al suo interno. Quindi, pur essendo vero che l'apprendimento unitario può e deve essere prospettato come compito di apprendimento identico per tutti, è altrettanto

---

comparata della ragioni delle riforme scolastiche varate in Italia ed in alcuni Paesi europei si rimanda a F. Gobbo (a cura di), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, SEI, Torino 2006.

<sup>102</sup> A. Porcarelli, *L'educazione personalizzata e l'insegnamento delle scienze umane*, in M.T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane...cit.*, pp. 166-168.

<sup>103</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, pp. 154-155.

vero che nel processo educativo può essere personalizzata l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità strumentali alla realizzazione del compito in situazione richiesto, nel quale manifestare le competenze dell'apprendimento unitario. L'apprendimento unitario può dunque orientare nel decidere su ciò che occorre esigere dagli alunni e su ciò che si può lasciar perdere; in base ad esso, poi, si potranno prendere le decisioni più opportune relative alle "curvature" personalizzate degli alunni. Tenendo quindi conto delle capacità di un certo alunno, delle sue motivazioni, dei suoi bisogni e dei suoi interessi, si può pensare di "curvare" la scelta delle conoscenze e delle abilità, mantenendo però ferma l'unità del compito di apprendimento. Mentre l'apprendimento unitario rimarrà uguale per tutti, per alcuni si dovrà ridurre il carico di conoscenze e di abilità, per altri invece si dovrà aumentarle. In un'unità di apprendimento l'unico punto fermo è solo l'apprendimento unitario<sup>104</sup>.

L'unità di apprendimento parte dunque da un apprendimento unitario da promuovere, vuoto, ipotetico e presunto, per concludersi con una manifestazione concreta e reale di competenze. Alla fine del processo formativo scolastico non si situa solamente l'acquisizione di conoscenze, ma si colloca il compito in situazione che è il momento concreto in cui si esprime l'apprendimento unitario, cioè il momento in cui l'alunno manifesta la competenza personale. Il compito in situazione è il momento della situazione, simulata o reale, in cui l'alunno ha la possibilità di manifestare se e come sta maturando o ha maturato la competenza enunciata dall'apprendimento unitario. E' il momento in cui l'alunno dimostra non solo di aver acquisito determinate conoscenze e abilità, ma manifesta anche di saperle utilizzare in modo personale in situazione, per risolvere un problema, fronteggiare un compito, elaborare un progetto. E' il momento dell'alunno in azione, ma è anche il momento del docente per osservare e descrivere "questa situazione", per descrivere cioè le competenze manifestate<sup>105</sup>.

## 2.6. Conoscenze vs competenze?

Porre al centro dell'azione educativo-didattica dell'insegnante il tema delle *competenze* potrebbe anche spingere a pensare di svalutare in questo modo le conoscenze. Non dimenticando che il paradigma delle conoscenze è stato per tanto tempo, e probabilmente lo è ancora, basilare nella scuola italiana, va osservato che nella prospettiva della personalizzazione le conoscenze (*sapere qualcosa*) e le abilità (*saper fare qualcosa/ sapere come si fa qualcosa*) sono gli "ingredienti" essenziali per la manifestazione delle competenze. Non può esserci competenza se non ci sono conoscenze ed abilità ad essa sottese, non esistono competenze senza conoscenze e abilità. In altre parole non c'è *paideia* possibile priva di tanti e determinati *sapere che cosa* e *sapere come si fa*, anche se essi non fanno la *paideia* visto che essa li supera e ne costituisce l'orizzonte di senso. Di conseguenza l'idea che le competenze

---

<sup>104</sup> E. Puricelli, *Unità di apprendimento*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola...cit.*, pp. 383-386; Id., *L'unità di Apprendimento...cit.*, p. 59.

<sup>105</sup> E. Puricelli, *L'unità di Apprendimento...cit.*, pp. 61-62; G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, p. 182.

possano essere vuote di determinate e specifiche conoscenze e abilità è risibile e quindi ogni tentativo di voler mettere in contrapposizione una “didattica fondata sulle competenze” con una “didattica fondata sul sapere” è di per sé un’operazione insensata<sup>106</sup>.

Semmai è vero che le due predette didattiche si differenziano per la loro centratura, per i loro *focus* e per le conseguenti modalità di verifica e valutazione. Mentre infatti in una didattica fondata sul *sapere* il fine è la trasmissione del *sapere che cosa* e del *sapere come si fa*, in una didattica fondata sulle competenze il fine è la manifestazione di un *chi* in grado di esprimere un saper fare personale basato su conoscenze e abilità, quest’ultime quindi che diventano il “mezzo” e non il “fine”. Inoltre, data la diversa natura delle conoscenze/abilità e delle competenze, differenti sono anche i piani per la loro verifica e valutazione. Bastano, ad esempio, questionari e test ben tarati per le conoscenze e le abilità, mentre occorrono altri strumenti per la verifica e la valutazione delle competenze<sup>107</sup>. Ottimi strumenti quantitativi per la verifica e la valutazione delle prime (conoscenze/abilità) finiscono con l’essere largamente insufficienti per le seconde (competenze): occorrono strumenti diversi. L’importante è non voler ricavare dai risultati della verifica e valutazione delle conoscenze/abilità conclusioni che si possano estendere, magari in modo meccanici e semplicistici, alla verifica e alla valutazione delle competenze. Si tratta, come detto, di piani diversi, anche se poi in ogni caso sono da considerare insieme, proprio perché le une sono strettamente unite alle altre e la persona è un’unità che integra tutte le differenti dimensioni e qualità che la costituiscono<sup>108</sup>.

## 2.7. Piani di studio personalizzati vs programmazione curricolare?

La funzione delle *unità di apprendimento* è formativa nel senso che il loro scopo è quello di promuovere la trasformazione delle capacità di ciascun alunno in competenze, mediante l’utilizzo e la valorizzazione delle conoscenze e delle abilità, senza operare astratte separazioni tra l’asse dell’istruzione e l’asse della formazione. Questo, nella prospettiva della Legge n. 53/2003, significa abbandonare la logica della uniformità delle prestazioni deterministicamente progettate *a priori* e mirare alla mobilitazione delle competenze. Il fuoco dell’attenzione delle unità di apprendimento è di natura pragmatica (un fare, agire, essere competente) e non tematica (un argomento), è una prassi educativo-didattica reale, sensata e compiuta, rispetto alla quale promuovere la maturazione di una competenza. In quanto centrate sulla persona e non su un argomento prevedono esperienze con un ruolo attivo dell’allievo ed una “curvatura” personalizzata dell’apprendimento unitario adattato alle esigenze ed ai “bisogni” di ciascuno.

La logica dei *piani di studio personalizzati* è quindi su di un piano diverso rispetto a quella della *programmazione curricolare*. La centratura dei piani di studio personalizzati, infatti,

---

<sup>106</sup> G. Bertagna, *Perché non esistono competenze senza conoscenze...cit.*, pp.8-9.

<sup>107</sup> Secondo la Legge n. 53/2003 la valutazione delle competenze ha bisogno non di una *pagella*, ma di un *portfolio* detto appunto delle competenze. Per un approfondimento di quest’ultimo strumento si rimanda a G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 137-153; M. F. Sacrestani Mottinelli, *Il linguaggio della riforma...cit.*, pp. 67-69.

<sup>108</sup> G. Bertagna, *Perché non esistono competenze senza conoscenze...cit.*, p. 9.



è sulla persona-studente, quella della programmazione curricolare è invece sulle discipline. Nei primi le discipline sono un “mezzo”, nella seconda sono il “fine”. L’azione educativo-didattica dei primi è volta alla promozione di competenze da sviluppare, quella della seconda è imperniata nella definizione di obiettivi da raggiungere in base alle discipline. La didattica dei piani di studio personalizzati si concretizza in unità di apprendimento, che sono centrate sulla persona e sull’apprendimento dell’allievo, quella della programmazione curricolare si realizza tramite unità didattiche, che sono centrate sull’insegnante e sull’insegnamento. Nei piani di studio personalizzati la progettazione non è in funzione dell’insegnamento ma dell’apprendimento e prevede compiti reali al fine di promuovere le competenze, ossia lo sviluppo della persona, nella programmazione curricolare l’azione educativo-didattica è in vista dello sviluppo del programma, ossia della trasmissione delle conoscenze.

Se da una parte il concetto di *curricolo* fa leva su di una concezione behavioristica dell’apprendimento, secondo la quale esso si identifica nel cambiamento prodotto nel comportamento dell’allievo attraverso l’azione esteriore di insegnamento dei contenuti culturali che si intende trasmettere, dall’altra il *piano di studio personalizzato* risponde ad una logica pedagogica che rimanda alla concezione cognitivista e personalizzata dell’apprendimento, per cui l’individuo apprende non per accumulo ma per elaborazione delle informazioni ricevute. Mentre un impianto curricolare è compatibile con un insegnamento centrato sulle conoscenze e non prevede affatto la situazionalità dell’azione complessa messa in atto dal soggetto in apprendimento, un impianto personalizzato – basato sul concetto di *competenza* – non è centrato sulle conoscenze ma su situazioni di compito nelle quali poter manifestare le competenze personali di ciascuno grazie a conoscenze e abilità disciplinari. La logica della personalizzazione, dunque, è una risposta ai limiti espressi storicamente dalla programmazione curricolare: la rigidità, la precedenza attribuita al programma rispetto allo studente, la prevalenza dell’insegnamento sull’apprendimento, la direttività nell’azione educativa, l’assenza di creatività, il livellamento e l’omologazione dei risultati di apprendimento<sup>109</sup>.

## 2.8. Il ruolo degli insegnanti nel contesto scuola

Nel quadro formativo tracciato dalle unità di apprendimento emerge un’importante e significativa idea di insegnante, il cui ruolo è quello di essere il diretto responsabile di un processo educativo non centrato sull’interrogativo “che cosa sa/dovrebbe sapere questo mio allievo”, ma sulle domande “chi è costui?”, “chi mi aspetto che sia questo mio allievo?” Il ruolo dell’insegnante, cioè, è quello di essere protagonista di un processo educativo teso allo sviluppo della persona umana. Certamente le conoscenze e le abilità sono il “che cosa” ogni docente è tenuto ad insegnare, ma questo, nella prospettiva della personalizzazione, è in vista della manifestazione delle competenze - che non sono abilità esperte - e non è fine a se stesso. L’apprendimento non può essere riducibile all’acquisizione di sole conoscenze e

---

<sup>109</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l’educazione...cit.*, p. 78; Id., *La valutazione e la certificazione delle competenze...cit.*, pp. 167-168.

abilità, queste sono solamente ciò che deve essere usato come “mezzo” per la trasformazione delle capacità di ciascuno in un “chi” competente.

Poter dire “chi” è una persona e la sua maniera di affrontare un compito complesso, se è o meno un “chi” competente, è una sfida di non poco conto che comporta per gli insegnanti il partire dall’osservazione delle capacità personali di ciascuno affinché, grazie agli ingredienti strumentali rappresentati dalle conoscenze e dalle abilità, le potenzialità possano essere sviluppate in competenze. Comporta il “leggere” il gruppo-classe non in riferimento ai contenuti, ma utilizzando la chiave di lettura offerta dalla prospettiva delle competenze. Comporta l’essere convinti che i vincoli oggettivi (numero degli alunni, spazi e risorse, magari connotate dalla scarsità) non sono così determinanti come lo è ogni persona-docente. Perché se il vero apprendimento è radicato nella libertà dello studente, il quale se non si mobilita non apprende nulla, ciò significa che quello che conta è l’esserci di una “guida” competente in grado di rendere ogni allievo protagonista del suo percorso formativo. Conta cioè un insegnante che continui a pensare l’allievo come ad un insieme di potenzialità da valorizzare in forme differenziate e mai espresse una volta per tutte. La potenzialità di conoscere, in effetti, propria di ciascun allievo, non si attiva per addestramento tecnico ma richiede il coinvolgimento personale ed un’autonoma adesione alla ricerca. L’istruzione, compito della scuola, può realizzarsi davvero se ogni conoscenza è *sapere* che si incarna nella vita di ciascuno e proprio in quanto non separato da essa acquista senso e significato. In questo modo l’educazione, attraverso l’istruzione che si realizza nella scuola come istituzione sociale, può essere un’autentica occasione di crescita e di maturità personale, coincidente con il formarsi di ciascuno attraverso gli strumenti messi a disposizione di tutti<sup>110</sup>.

Questo in fondo equivale a dire che la sfida odierna alla quale la scuola deve saper dare un adeguato riscontro è quella di riuscire a rispondere al desiderio di *educazione* e non solo di soddisfare il bisogno di *cura*<sup>111</sup>. Desiderio di educazione centrato sullo sviluppo della persona umana attraverso l’utilizzo del patrimonio culturale nazionale, così come vuole la nostra Carta costituzionale. Ma anche come viene sempre più espresso a livello internazionale, dove è rimarcata l’importanza di dare peso al pieno allo sviluppo personale degli studenti ed alla valorizzazione delle loro doti, considerate delle vere e proprie leve per sconfiggere le disuguaglianze, per migliorare il sistema scolastico e per affrontare la questione dello svantaggio. La sfida è quella di riuscire a porre ogni allievo nella condizione di realizzare tutto il suo potenziale e di non cadere nell’autoreferenzialità didattico-educativa degli insegnanti<sup>112</sup>.

Alla luce della personalizzazione gli insegnanti sono chiamati a vivere un significativo rapporto educativo con tutti gli studenti, in una classe che non è concepita come una realtà singola e uniforme, ma come un gruppo di differenti persone. E’ riduttivo un approccio unico per tutti i membri della classe ed è invece strategico un lavoro insieme

---

<sup>110</sup> G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* (a cura di G. Sandrone) trad. it., La Scuola, Brescia 2011, p. 27; G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica...cit.*, pp. 5-19.

<sup>111</sup> A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>112</sup> CERI, OCSE, *Personalizzare l’insegnamento* (trad.it), il Mulino, Bologna 2008.

all'insegnante ed ai compagni, che sono essi stessi fonte di risorse per l'apprendimento. E' in gioco il passaggio dall'insegnamento collettivo, in cui l'insegnante dà "qualcosa", ad un apprendimento cooperativo. Tutto questo comporta certamente la necessità, da parte degli insegnanti, di attuare un lavoro meno isolato, meno "indipendente" e più collegiale. Lavoro che inevitabilmente implica anche un'adeguata organizzazione degli spazi scolastici. Nella prospettiva della personalizzazione, infatti, non ha senso un'edilizia scolastica standardizzata. Acquista perciò importanza non solo l'organizzazione degli "studi" degli allievi, ma anche l'organizzazione del "lavoro" degli insegnanti e, di conseguenza, dell'intero sistema scolastico. Non c'è personalizzazione senza il coinvolgimento diretto dello studente-persona in apprendimento e neppure senza il protagonismo di tutti i soggetti che si muovono intorno a questa persona attiva in un processo di educazione<sup>113</sup>. Con la personalizzazione viene dato valore alla persona, alle relazioni interpersonali e alla qualità dei contesti educativi ed è chiamato in gioco il coinvolgimento personale degli allievi nel modo di apprendere. La personalizzazione è una via significativa per la costruzione dell'identità dello studente, per renderlo capace di progettare la propria esistenza e per fare di lui una persona capace di apprendere per tutta la vita. Questa è una sfida decisiva che chiama in causa in modo determinante gli insegnanti ad esprimere al massimo tutte le loro potenzialità. In una parola ad essere competenti<sup>114</sup>.

### 3. PERSONALIZZAZIONE UGUALE INDIVIDUALIZZAZIONE?

Dopo l'affacciarsi nelle scuole italiane del principio di *personalizzazione*, l'espressione ha subito corso il rischio di essere intesa come la ridenominazione della collaudata *individualizzazione*. In realtà i due concetti hanno ragioni epistemologiche diverse e non coincidenti. La personalizzazione è sorretta dal concetto di *persona* mentre l'individualizzazione dal concetto di *individuo*. C'è in gioco, quindi, una valenza antropologica diversa, che ha dei risvolti anche di tipo pedagogico. Da una parte la persona e dall'altra l'individuo, anche se di fatto la persona è "individua", ha cioè i caratteri dell'individuo pur non riducendosi ad essi. La persona umana è individuo indivisibile (individuo = la parte non ulteriormente divisibile di un tutto, di un intero), uguale agli altri individui, con le caratteristiche dell'indipendenza e dell'autonomia proprio in quanto individuo come gli altri. La *persona umana* è una realtà unica ed irripetibile nel suo farsi personalità, distinta dalle altre realtà individue e quindi individualità.

---

<sup>113</sup> Per un approfondimento del contesto organizzativo e didattico nella logica della personalizzazione e per un'analisi del passaggio dalla gerarchia alla poliarchia sotteso alla riforma Moratti si rimanda a G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, pp. 29-56, pp. 139-150 e a G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata...cit.*, pp. 35-40.

<sup>114</sup> G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli 2011; G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e «cultura ponte»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007 (in particolare il capitolo primo).

Una significativa lettura del rapporto esistente tra la *persona* e l'*individuo* e di conseguenza tra la *personalizzazione* e l'*individualizzazione* è quella offerta da Giuseppe Bertagna, secondo il quale si può dire che la persona è una questione metafisica, mentre l'individuo è una questione fisico-empirica e storica. La persona è una questione di antropologia filosofica, l'individuo invece di antropologia culturale (ma anche paleontologia, sociologia, politica, storia, psicologia, neurologia, genetica, biologia, etologia, ecc.). La persona è il fondamento della società e delle istituzioni, non ne dipende, mentre l'individuo dipende dalla società e dai contesti istituzionali, sociali, ambientali, subendone anche le influenze inevitabili. L'individuo, sempre secondo Bertagna, è differente da ogni altro individuo ed è la parte più piccola e indivisibile di un corpo sociale, ambientale od organico. Trova senso solo in quanto parte di un intero di cui è parte e che lo sopravanza. Se non è riconosciuto parte di questo intero non è un individuo. Da qui gli sforzi per riconoscerlo parte dell'intero e di farlo "funzionare" come parte che contribuisce al tutto del corpo storico-sociale, ambientale o organico. L'individuo, in una prospettiva sociale, ha senso solo in quanto parte di una società civile al cui buon funzionamento partecipa, adeguandosi ed eventualmente sacrificandosi ai bisogni e agli scopi più grandi di lui<sup>115</sup>. *La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto. Anche se non si hanno tutte le caratteristiche anatomiche, genetiche, chimiche, psicologiche, fisiologiche che hanno tutti o la maggior parte degli individui esistenti. La persona, in quanto assoluta, non si può sacrificare per nessun bisogno, per nessun motivo e per nessun fine che le sia esterno: essa è causa e fine a se stessa. L'individuo (a livello sociale o ambientale od organico che dir si voglia), in quanto dipendente, è l'opposto: si può e si deve sacrificare a bisogni sociali, ambientali ed organici più grandi e più larghi di lui; e si può e si deve sacrificare perfino a fini etici non posti direttamente o sovranamente da lui, in libertà, ma lui imposti da altri individui come lui, e ciò proprio perché, a differenza della persona, non è causa e fine a se stesso*<sup>116</sup>.

Dunque la prospettiva della persona rispetto all'individuo è semplicemente rovesciata. Ma che differenza esiste a livello pedagogico tra l'*individualizzazione* e la *personalizzazione*? A livello pedagogico parlare di *individualizzazione* vuol dire riferirsi ai processi attraverso i quali si promuove il riconoscimento di ogni essere individuale di essere parte dell'essere sociale e civile esistente (il "tutto"), vuol dire far comprendere ad ogni individuo il suo essere dipendente da questo "tutto". Vuol dire riferirsi ai processi che costituiscono le condizioni affinché ogni individuo sia o diventi parte attiva del "tutto" a cui appartiene e contribuisca al suo sviluppo. L'individualizzazione, in questa prospettiva, è anche l'insieme dei processi per rendere ogni individuo, diverso da tutti gli altri, uguale il più possibile agli altri in quanto deve uniformarsi al "tutto" in cui è inserito<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione...cit.*, pp. 38-39; Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona...cit.*, pp. 64-81 e pp. 109-139; G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata...cit.*, p. 32.

<sup>116</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica...cit.*, p.39.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

Parlare di *personalizzazione*, invece, significa riferirsi ai percorsi educativi attraverso i quali ogni persona viene intenzionalmente accompagnata a riconoscersi per ciò che è, come “intero”, e come tale non può mai essere considerato parte funzionale di un “tutto” che lo sopravanza. Non è pensabile assimilare l’individualità di ciascuno alle caratteristiche generali di un “intero”, un corpo sociale e civile che non rispetta la persona. Per questo a livello pedagogico, nella prospettiva della personalizzazione, le azioni devono essere organizzate in modo tale da richiedere sempre alla persona di essere co-protagonista e di essere co-operatore della propria maturazione e del proprio sviluppo<sup>118</sup>.

La proposta educativa e metodologico-didattica dell’individualizzazione in questi anni è stata presentata come la strategia migliore e più giusta per assicurare ad ogni individuo-cittadino (“parte”) l’integrazione nella società (“tutto”), al di là delle differenze di vario tipo di partenza, per assicurare a tutti le medesime opportunità se non addirittura gli stessi risultati. Due, secondo Giuseppe Bertagna, sono le sue note caratteristiche. La prima è che l’individualizzazione riguarda la responsabilità ed il protagonismo sociale e civile dell’insegnante e della scuola in quanto istituzione. In questo quadro il docente diventa il mezzo attraverso il quale la società civile integra in se stessa l’individuo. Non si tratta tanto di insegnare ciò che è richiesto o che interessa allo studente, ma ciò che, secondo gli esperti dello Stato, servirà in futuro allo studente per diventare cittadino e lavoratore. L’individualizzazione in effetti ha sempre messo in campo l’obiettivo di trasmettere conoscenze e abilità ritenute socialmente utili e scientificamente legittimate, e se ha dedicato attenzione all’apprendimento lo ha fatto in funzione dei risultati attesi dall’insegnamento formale. La seconda nota distintiva è che l’individualizzazione esalta la responsabilità ed il protagonismo tecnico-professionale dell’insegnante e della scuola. L’individualizzazione parte dal principio che si debbano e si possano dare a tutti le stesse cose e, dovendo fare ciò, l’insegnante e la scuola svolgono la loro funzione se assicurano a tutti - adoperando tempi, spazi e tecniche adatti a ciascuno - lo stesso bagaglio culturale stabilito dalla società civile, necessario per l’integrazione in essa. In questa prospettiva la scuola sarebbe lo strumento tecnico-sociale attraverso il quale ogni allievo si impadronirebbe dello stesso bagaglio culturale di tutti e sarebbe anche lo strumento attraverso cui avverrebbe la compensazione delle opportunità: offrire di più a chi ha di meno, per consentire a tutti di acquisire gli stessi risultati<sup>119</sup>.

Si è così dinnanzi ad un movimento formale che Giuseppe Bertagna chiama per un verso “deduttivo e nomotetico” e per l’altro “quantitativo”. “Deduttivo e nomotetico” perché lo Stato o le istituzioni sociali stabiliscono ciò che tutti i docenti devono insegnare a tutti i componenti delle nuove generazioni, per una loro adeguata integrazione sociale e per realizzare la giustizia educativa. Il docente conosce questi contenuti di insegnamento e gioca la sua professionalità nel consegnarli agli allievi, i quali se ne devono impadronire tutti. Naturalmente, in questo procedimento, svolge un ruolo cruciale la cosiddetta

---

<sup>118</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica...cit.*, pp. 40-41; G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata...cit.*, p. 33.

<sup>119</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica...cit.*, pp. 42-43; Id., *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci*, in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009, p. 107.

programmazione curricolare: prevedere a priori ciò che tutti devono sapere, nel modo che è predeterminato e secondo una trasparenza pubblica che si possono controllare. “Quantitativo” perché, a tutti i livelli in cui si svolge questa procedura, si ha a che fare con cose e comportamenti visibili, misurabili, verificabili, nei quali c’è un privilegio del risultato sul processo, visto che conterebbe di più il primo del secondo (privilegio del quantitativo)<sup>120</sup>.

La personalizzazione al contrario è il processo attraverso il quale ogni persona si riconosce come “intero” e non “parte” (di un intero); ma è anche il processo educativo attraverso il quale una persona (educando) è aiutata intenzionalmente da un’altra persona (educatore) a riconoscersi come “intero” e non “parte”; nondimeno è il processo attraverso il quale le persone impegnate professionalmente nell’istituzione scuola, al fine di promuovere il *pieno sviluppo della persona umana*, organizzano le attività al fine di aiutare se stesse e le persone che le frequentano a riconoscersi come “interi” e non “parte”<sup>121</sup>. Anche se tutte le persone sono uguali - tutte di dignità assoluta, tutte da rispettare senza condizioni, tutte da considerare un “intero” -, non esiste una persona uguale all’altra; ciascuna, infatti, è se stessa e lo è in maniera assoluta. L’uniformità perciò potrebbe essere un valore per gli uomini trattati come “oggetti”, ma non può esserlo per le persone che sono “soggetti” e che rivendicano di essere trattati come tali<sup>122</sup>.

Ecco perché, ancora secondo Giuseppe Bertagna, nelle istituzioni educative occorre moltiplicare il più possibile gli sforzi e le occasioni nei quali gli studenti, i docenti e le famiglie possano esercitare la libertà, la novità, il potere inaugurante delle loro differenze, senza pretendere di imporre solo l’obbligatorio, il collaudato e quello che è già iniziato, che dovrebbe essere percorso in modo uguale per tutti. Sono infatti le uniformità sociali imposte dall’esterno alla persona, tramite un processo di individualizzazione non coincidente con quello della personalizzazione, ad impedire l’espressione della sua unicità e della sua originalità, le quali potrebbero invece costringere l’uniformità sociale a strutturarsi in modo tale da valorizzare il più possibile le differenze di tutti, non lasciando indietro nessuno. Dunque, lo sforzo pedagogico della personalizzazione è quello di agire affinché la libertà, l’originalità e l’unicità di ciascuno possano davvero sempre più vincere ogni tipo di condizionamento naturale, sociale, istituzionale e organizzativo<sup>123</sup>.

Personalizzazione vuol dire assicurare le condizioni organizzative e professionali perché lo studente e la sua famiglia non siano considerati semplicemente come destinatari di un intervento educativo deciso, magari in modo burocratico, solo da altri, ma siano ritenuti diretti co-protagonisti, co-operatori, co-negoziatori e co-gestori della propria maturazione, del proprio progetto di vita e del proprio destino. Se l’individualizzazione dell’insegnamento è gestita dall’insegnante, la personalizzazione dell’apprendimento è co-gestita con lo studente. Se individualizzazione significa impegno per offrire a tutti lo stesso bagaglio culturale nei percorsi formali di istruzione, anche se con tempi, modi e condizioni diverse, adatte appunto a ciascun individuo, la personalizzazione è un modo di trattare

---

<sup>120</sup> G. Bertagna, *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci...* cit., p. 108.

<sup>121</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica...* cit., p. 44.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 48.

complessivamente il contesto di apprendimento, che deve essere assunto dal punto di vista dell'apprendimento e non dell'insegnamento, perché è l'apprendimento che deve essere personalizzato e non l'insegnamento. La personalizzazione non è solo una risposta alle difficoltà degli allievi e non può essere considerata solo un processo: è anche il risultato di una determinata impostazione educativa che non riguarda solo gli alunni più deboli o quelli più in difficoltà di apprendimento, ma che tocca tutti.

*Personalizzare*, secondo le parole di Giuseppe Bertagna, significa trovare le condizioni (organizzative, professionali e umane) perché i processi di *individualizzazione* non siano decisi da altri, *ma siano sempre ragionati, conosciuti e scelti da sé e per sé, da ogni studente, insieme alla sua famiglia, come un arricchimento di sé e del senso da attribuire alle attività educative e didattiche nel contesto della propria vita. La personalizzazione, quindi, mette al centro del processo formativo non la cura e la sollecitudine dell'educatore a far condividere un disegno nobile quanto si vuole all'educando, ma la libertà della persona, nella convinzione che non ci sia nessuno meglio di ciascuno in grado di decidere ciò che è "bene" per sé. La cura e la sollecitudine dell'educatore vanno bene e sono indispensabili nella misura in cui si mettono al servizio della libertà della persona e intendono potenziarla senza mai pretendere di sostituirla*<sup>124</sup>. E' la persona il fine di tutto.

Perciò *individualizzazione* e *personalizzazione* non possono essere adoperati come sinonimi ma, semmai, essere considerati in un rapporto di contenente-contenuto tale per cui la personalizzazione contiene in sé l'individualizzazione ma, nello stesso tempo, la trascende, esattamente come il concetto di *persona* comprende e trascende quello di *individuo*<sup>125</sup>. Non si tratta tanto di porre in alternativa la personalizzazione e l'individualizzazione, quanto, tenendo ben presenti le loro differenze, di non ridurre l'una all'altra o di non negare l'una per l'altra. L'individualizzazione sottolinea il proposito di far condividere a ciascuno il patrimonio di cultura che la Repubblica reputa opportuno assicurare ai cittadini per renderli sempre meglio tali e la personalizzazione, ancora secondo Giuseppe Bertagna, *sottolinea come questo proposito non debba diventare invasivo [...], ma ulteriore occasione per esaltare la libertà di chi insegna e di chi apprende e la centralità assoluta della persona, di ogni persona. Per cui davanti alla libertà e alla centralità della persona, il processo di individualizzazione deve arrendersi, e i tecnici della scuola (i docenti e i dirigenti) sono chiamati, a questo punto, a costruire percorsi formativi non a partire da ciò che loro reputano «bene» o «necessità», ma da ciò che è reputato tale dallo studente e dalla famiglia. Compito dei tecnici della scuola, semmai, sarà allora quello di verificare come, sempre rispettando la coscienza morale e civile degli studenti delle famiglie [...], e quindi la libertà è la centralità di quest'ultimi, sia possibile realizzare comunque, attraverso strade inedite creative, l'incontro se non altro critico tra apprendimento e insegnamento, tra ciò che lo studente vuole liberamente apprendere e ciò che il docente e la scuola sarebbero tenuti a insegnargli per «norma generale sull'istruzione» della Repubblica*<sup>126</sup>.

In una prospettiva di *individualizzazione* è l'istituzione e chi ci lavora ad individuare ciò che è "bene" e che è "utile" per favorire l'apprendimento di ciascun allievo, mentre in una prospettiva di *personalizzazione* sono l'allievo e la sua famiglia che, in modo cooperativo con i professionisti scolastici, individuano il percorso migliore per il personale successo

---

<sup>124</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, p. 351.

<sup>125</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione...cit.*, p. 116.

<sup>126</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, pp. 351-352.

formativo. Individualizzazione e personalizzazione, fuori da qualsiasi opposizione ed anche da qualsiasi identificazione, stanno l'una all'altra come il parziale sta al generale. In questo rapporto l'uguaglianza è il principio di riferimento, non il risultato meccanico ed automatico dell'azione educativa, tanto che si potrebbe dire che la personalizzazione è tale da contenere l'individualizzazione. Per cui nella prospettiva di condurre tutti, sia pur attraverso strade diverse alla meta educativa comune, l'insegnante attiva in modo professionale azioni individualizzate, per esempio ridotte o ampliate rispetto al contenuto o al tempo, ma lo fa in una "logica di personalizzazione", ossia di coinvolgimento diretto, reale e responsabile del soggetto-persona protagonista del proprio percorso educativo. La personalizzazione, insomma, non è una riproposizione del *Mastery Learning* e dell'individualizzazione tradizionale ma, prendendo atto dell'uno e dell'altra, le connette in un impianto teorico e in una serie di conseguenze operative fondate sulla persona, che è libera e responsabile in tutto e per tutto<sup>127</sup>.

Da un punto di vista behavioristico il principio di individualizzazione coincide con la riduzione o il potenziamento quantitativo o qualitativo dei contenuti utilizzati. In questo quadro l'individualizzazione è una tecnica didattica in grado, mediante opportuni artifici, come il *Mastery Learning*, di distribuire a tutti gli stessi apprendimenti, che è cosa ben diversa dalla personalizzazione<sup>128</sup>. Visto che alla base del principio di personalizzazione sta la scommessa che la creazione di itinerari di apprendimento motivanti, significativi e dotati di senso per lo studente possa rendere efficace la sua esperienza di apprendimento, la personalizzazione rimarca fortemente il senso dell'apprendere, mentre l'individualizzazione sottolinea maggiormente quello della tecnica dell'insegnare. La personalizzazione non nega dunque l'individualizzazione, ma si differenzia da essa: l'una sta all'altra come il contenuto sta al contenente. E' proprio questo rapporto contenente-contenuto che consente la loro integrazione. Di conseguenza, come afferma Giuliana Sandrone, *la personalizzazione non riguarda solo chi non ce la fa, il candidato più o meno potenziale all'insuccesso scolastico, ma riguarda tutti gli allievi ed è il postulato che guida un'azione educativa tesa ad un fine comune che ciascuno deve per raggiungere sviluppando al massimo grado possibile le proprie potenzialità, attraverso percorsi di individualizzazione. Un equilibrio necessario, dunque, quello tra personalizzazione e individualizzazione, all'interno del quale la prima necessariamente richiede la seconda, ma non viceversa*<sup>129</sup>. Non è sufficiente differenziare i percorsi di insegnamento-apprendimento in base alle caratteristiche del singolo allievo, occorre anche *ragionare sulla necessità di un riferimento generale comune che garantisca il bene di tutti e la coesione sociale, così come occorre confrontarsi con la debolezza di un'idea illuministica di educazione che tenta di forgiare tecnicamente l'allievo,*

---

<sup>127</sup> G. Sandrone, *I piani di studio personalizzati, organizzazione della scuola, attività docente...cit.*, p. 98.

<sup>128</sup> L'individualizzazione dei percorsi di insegnamento storicamente ha assunto più o meno consapevolmente un'idea di differenza individuale come mancanza quantitativa di acquisizione rispetto al livello di apprendimento atteso in una determinata tappa del percorso di istruzione. Questa prospettiva, molto collegata alla logica della programmazione curricolare, si è innestata sulla matrice behavioristica del processo di insegnamento-apprendimento. Nel contesto educativo italiano per diversi anni non solo l'individualizzazione non è mai stata abbandonata, ma è stata sempre presentata come la strategia per eccellenza per assicurare ad ogni individuo la migliore integrazione possibile nella società di cui era parte, al di là delle differenze biologiche, ambientali e sociali che caratterizzavano la sua individualità (G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata...cit.*, pp. 28-29).

<sup>129</sup> G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata...cit.*, p. 34.



*prescindendo non solo dalla sua esperienza pregressa, ma dalla sua stessa libera adesione al percorso educativo stesso*<sup>130</sup>.

#### 4. IL RITORNO DELLA PROSPETTIVA CURRICOLARE

L'idea di *personalizzazione*, così come è venuta a presentarsi sulla scena italiana, si è poggiata sulla convinzione che l'allievo non era semplicemente il destinatario dell'azione educativa pensata da altri, ma ne era il soggetto principale in quanto riconosceva la significatività dell'azione stessa alla quale aderiva. E' stata alla base della prospettiva tracciata dalla Legge n. 53/2003 e dei suoi decreti legislativi. Al centro della prospettiva della personalizzazione c'erano i *piani di studio personalizzati*, intesi come strumento per transitare da un'organizzazione caratterizzata dall'uniformità ad una modalità organizzativa volta a mobilitare le capacità dell'allievo in vista della manifestazione delle competenze personali. La personalizzazione degli interventi educativi ha rappresentato il codice pedagogico intorno a cui ha preso forma il progetto di riforma predisposto durante il ministero Moratti tra il 2001 ed il 2006, anni durante i quali è tramontata la prospettiva curricolare. Il passaggio dai *piani di studio personalizzati* al *curricolo* non fu indolore, tanto che il dibattito conseguente all'abbandono della logica curricolare assunse anche toni accesi. Così Giorgio Chiosso ha inquadrato la situazione di quel periodo. *I forti contrasti che hanno diviso il mondo della scuola italiana hanno tuttavia fatalmente condizionato lo svolgersi del confronto che è subito abortito in polemiche dal sapore fortemente ideologico. Così mentre la personalizzazione era presentata con eccessiva enfasi dai sostenitori della riforma come una svolta in grado di risolvere molti problemi della scuola italiana, gli avversari la demonizzavano irragionevolmente, denunciandola come una delle forme pedagogiche attraverso cui si manifesterebbe il capitalismo maturo, si accrescerebbero le chances formative dei ricchi e si ridurrebbe la scuola a una sorta di un supermercato del sapere dove ciascuno sceglie ciò che preferisce, ecc. ecc. Banalità che hanno finito per impoverire oltre misura il dibattito che ben presto si è avvitato su se stesso, scontando una buona dose di semplicismo e soprattutto di provincialismo. Ma oltre a queste ragioni contingenti i principi della personalizzazione si sono scontrati in Italia con una radicata cultura della programmazione curricolare, intrecciata a sua volta con una tradizione scolastica a forte componente statalista e scuolacentrica. All'azione personalizzante disposta in funzione di compiti da padroneggiare viene anteposta la priorità di un nucleo di saperi uniformi e predefiniti, lasciando le scuole soltanto la possibilità di operare in termini di semplice individualizzazione degli apprendimenti*<sup>131</sup>.

Di fatto, dopo gli anni del ministero Moratti, in giro di poco tempo si realizzò l'abbandono dei piani di studio personalizzati per fare ritorno al curricolo.

Infatti, con il cambiamento di Governo, avvenuto nel 2006, venne ripreso il termine *curricolo* per opera del Ministro Fioroni, il quale con Decreto Ministeriale 31 luglio 2007 diramò le *Indicazioni per il curricolo* per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo nel quadro di una sperimentazione nazionale biennale. Le indicazioni emanate con questo

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>131</sup> G. Chiosso, *Presentazione*, in CERI, OCSE, *Personalizzare l'insegnamento...cit.*, pp. 25-26.

decreto aggiornarono le precedenti indicazioni contenute negli allegati A,B,C, e D del Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 e la loro attuazione, inizialmente prevista per gli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009, fu prorogata oltre tale termine dal D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, dato che prima della conclusione del biennio sperimentale si verificò un nuovo cambio di Governo.

Sotto il Ministro Gelmini il 25 giugno 2008 fu emanato il Decreto Legge n. 112, convertito dalla Legge n. 133 del 6 agosto 2008, il quale all'articolo 64 si occupò di varie tematiche e prevede anche la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico; venne anche proposta la ridefinizione dei curricoli vigenti nei diversi ordini di scuola (comma 4, lett. b). Per effetto di tale norma il Governo predispose il summenzionato D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009 (*Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*), il D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010 (*Riordino degli istituti professionali*), il D.P.R. n. 88 del 15 marzo 2010 (*Riordino degli istituti tecnici*) ed il D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010 (*Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*).

In riferimento al tema delle *Indicazioni nazionali*, merita di essere riportato l'art. 1 del D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009 con il quale si precisò l'aggiornamento delle precedenti *Indicazioni* e fu previsto un Atto di Indirizzo del Ministro al fine di individuare i criteri generali per armonizzare gli assetti pedagogico-didattici ed organizzativi: *In sede di prima attuazione del presente regolamento, e comunque per un periodo non superiore a tre anni scolastici decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B, C e D del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 31 luglio 2007. Con atto di indirizzo del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi agli obiettivi previsti dal presente regolamento (comma 3). Nel corso del triennio scolastico 2009/2010-2011/2012, l'eventuale revisione delle Indicazioni nazionali, di cui al comma 3, da adottarsi mediante regolamento [...] è effettuata, sulla base degli esiti di apposito monitoraggio sulle attività poste in essere dalle istituzioni scolastiche, affidato all'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ANSAS) e all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) (comma 4).*

L'Atto di Indirizzo previsto dal comma 3 dell'art. 1 del D.P.R. n. 89/2009 non si fece attendere (8 settembre 2009), ma in riferimento alle *Indicazioni* non aggiunte sostanzialmente nulla a quanto già detto, in attesa che si procedesse *alla loro compiuta armonizzazione*<sup>132</sup>. Fu pertanto istituita una Commissione di studio *con il compito di coordinare e*

---

<sup>132</sup> Così dice testualmente l'Atto di Indirizzo: *Come è noto, negli ultimi anni le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B e C del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo di cui al decreto 31 luglio 2007, sperimentate – queste ultime – nel biennio 2007/2008 e 2008/2009 hanno costituito un punto di riferimento per la progettazione dei piani dell'offerta formativa. Il nuovo Regolamento dell'assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione stabilisce ora che - per un periodo non superiore ai prossimi tre anni scolastici - continuino ad applicarsi le Indicazioni suddette, in attesa che si proceda alla loro compiuta armonizzazione. Essa è appunto prevista dal Piano programmatico elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze ed ha l'obiettivo di contemperare i contenuti tecnicamente rigorosi, essenziali per l'insegnamento, con l'accessibilità e la comprensione da parte dell'intera koiné scolastica e della pubblica opinione. In tal senso acquista un peculiare rilievo, tanto più alla luce della esperienza degli istituti comprensivi, sia l'azione di ricerca sui temi della continuità e del curricolo verticale, sia le attività di elaborazione sulle conoscenze/competenze di base e sui traguardi da*

*orientare le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia, del primo ciclo e dei Licei, secondo criteri di unitarietà e di verticalità coerenti con i processi di progressivo approfondimento e sviluppo delle conoscenze e delle abilità e di maturazione delle competenze caratterizzanti le singole articolazioni del percorso scolastico (art. 1, D.M. 11 marzo 2010, n. 26). Nel frattempo, il 27 gennaio 2010, fu approvato il Decreto Ministeriale n. 9 concernente l'Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.*

Alla luce di quanto fin qui detto risulta chiaro come la situazione nel sistema scolastico italiano sia stata in continua evoluzione e come il quadro fondato sulla progettualità didattico-educativa centrata sulle competenze, previsto dalla Legge n. 53/2003 e dai relativi decreti attuativi, sia stato messo in discussione a partire dalle *Indicazioni per il curriculum* del Ministro Fioroni (D.M. 31/7/2007). Con la XV legislatura (Ministro Fioroni) e la XVI legislatura (Ministro Gelmini) si è assistito ad un vero e proprio “cambio di rotta” rispetto alla logica dei piani di studio personalizzati (Ministro Moratti). Con le *Indicazioni per il curriculum*, sia nella denominazione sia nella sostanza, avvenne un vero e proprio ritorno al curriculum e la logica della personalizzazione fu in poco tempo letteralmente accantonata. Per far tornare tutto come era prima è bastato trasformare le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* in *Indicazioni per il curriculum*. Di conseguenza il curriculum è tornato ad essere riproposto come una categoria centrale nella prassi didattico-educativa del sistema scolastico italiano, segnando una discontinuità inequivocabile con la Legge n. 53/2003 ed i suoi decreti attuativi.

La valenza dei curricoli di istituto rilanciati di nuovo con forza è stata così delineata da Italo Fiorin: *Il compito della scuola è quello di elaborare il proprio curriculum didattico integrando nelle proprie scelte le richieste che il centro esprime attraverso le proprie Indicazioni. In concreto, il curriculum risulta composto dall'integrazione di due fondamentali componenti, quella nazionale, che stabilisce il minimo comune denominatore indispensabile alla tenuta del sistema, e quella della singola istituzione scolastica, alla quale viene riconosciuta piena autonomia progettuale, didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo. Le due componenti non vanno viste come parti separate e giustapposte, ma nella loro integrazione, che si esprime in forma necessariamente originale, individuata, diversa da situazione a situazione. Il processo di costruzione del curriculum ha il compito di mediare i rapporti tra il livello del discorso pedagogico generale, e quello strettamente locale. Sono compresenti in esso il piano delle finalità generali e quello operativo e particolare; finalità generali e scelte riferite alla specifica realtà locale rappresentano i due poli entro i quali si esercita la dialettica curricolare, che comporta l'esigenza di una sintesi tra le finalità, in cui trova espressione il piano assiologico, e gli obiettivi, che sono invece il terreno dell'azione pratica e circoscritta. La scuola come luogo educativo di formazione e istruzione non può fare a meno né delle une né degli altri.*

---

*raggiungere al termine della scuola dell'infanzia e dei due segmenti della scuola del primo ciclo che da tempo stanno conducendo l'amministrazione, le associazioni professionali e disciplinari degli insegnanti, nonché - in primo luogo - il mondo della scuola "militante" nelle sue diverse articolazioni. La prospettiva comune è appunto quella di pervenire a definizioni ed esiti dei curricoli largamente condivisi dall'intera comunità educante. Sarà cura dell'amministrazione accompagnare questo complessivo processo con opportune misure. In particolare saranno programmate, attivate e incentivate iniziative finalizzate a raccogliere, valutare e diffondere le migliori esperienze di ricerca didattica ed educativa anche in collaborazione con l'ANSAS e l'INVALSI. Nel corso del triennio saranno previsti ed adottati strumenti e metodiche comuni per il sostegno e il riconoscimento del lavoro delle scuole. Un piano di monitoraggio e di valutazione, assistito dalla periodica consultazione del CNPI, verificherà l'efficienza e gli esiti dell'iter triennale finalizzata all'armonizzazione delle Indicazioni nazionali e delle Indicazioni per il curriculum in vista della messa a regime (Atto di Indirizzo, 8 settembre 2009, Punto n. 2 - L'armonizzazione delle "Indicazioni" e l'essenzializzazione dei curricoli: un'opportunità progettuale per le scuole dell'autonomia).*

*Dalla complementarità dei due poli emerge il curricolo, come strumento di progettazione e ricerca educativa, che per un verso pone problemi di fondazione e giustificazione (ciò di cui si occupano prevalentemente le cosiddette «teorie curriculari») e per l'altro problemi di funzionamento ed efficacia (che vengono trattati soprattutto nell'ambito delle «strategie curriculari» o del «curriculum design»). Di conseguenza, qualunque sia la prospettiva curricolare cui si aderisce, il nodo di questioni che devono essere affrontate coinvolge tutti i fattori connessi con il processo educativo, dai contenuti agli esiti formativi, dalla modalità di realizzazione ai condizionamenti dovuti alle situazioni socioambientali<sup>133</sup>.*

*In sintesi, secondo Fiorin, il curricolo va costruito nella scuola, non viene emanato dal centro per essere applicato; tale costruzione deve permettere l'accordo tra istanza centrale, normativa e unitaria, e istanza locale, pragmatica e flessibile; la costruzione del curricolo implica una considerazione della scuola come luogo di ricerca, in rapporto dialettico con le istanze provenienti dalla comunità scientifica, le istanze provenienti dalla comunità sociale e quelle etiche e che caratterizzano l'orizzonte dei valori condivisi rappresentati sia a livello centrale sia a livello locale; la problematica curricolare è il terreno su cui si muove l'innovazione educativa<sup>134</sup>.*

Ma che rapporto c'è tra le *Indicazioni* ed i curricoli di istituto?

*A proposito di questo rapporto dice ancora Italo Fiorin: Se, come si è visto, le Indicazioni non sono programmi, non vanno nemmeno identificate con il curricolo. Non è casuale che il testo appena varato porti come titolo Indicazioni per il curricolo. La relazione tra i due strumenti progettuali è molto stretta. Non si tratta di intendere i due documenti come giustapposti, il primo riferito a ciò che tutte le scuole devono garantire e il secondo ciò che invece di specifico compete alla singola scuola. In realtà il curricolo comprende le Indicazioni, le assume e le utilizza<sup>135</sup>.*

*Infine, in riferimento alle idee cardine delle Indicazioni, così si esprime lo stesso autore: Per dirlo in termini estremamente sintetici, a fondamento del curricolo, vengono posti tre grandi riferimenti pedagogici: la centralità della persona e quindi l'attenzione allo sviluppo delle sue dimensioni costitutive; l'impegno per la costruzione di un mondo migliore, e quindi il concetto di cittadinanza; la comunità educante vista come la dimensione educativa che meglio consente di accogliere la persona, di valorizzarla appieno e di aiutarla ad assumere responsabilità nei confronti degli altri e dell'ambiente. Le finalità dei diversi ordini di scuola rappresentano un filo rosso che cuce il curricolo dai tre ai quattordici anni. Lo sviluppo dell'identità, la formazione di solide competenze di cittadinanza, il possesso di una autonomia non solo di tipo motorio, ma affettiva e cognitiva, sono riferimenti comuni dell'intero curricolo. Un altro filo rosso è dato dalla preoccupazione di favorire la progettazione di percorsi didattici all'insegna dell'unitarietà. (...) Le discipline sono considerate come fondamentali strumenti culturali, alfabeti che gli alunni devono imparare a utilizzare per scoprire la realtà e dare senso alla molteplicità dell'esperienza. Ma non vanno intese come territori rigidamente separati da confini. All'idea del confine che divide si preferisce quella del sentiero che collega, crea relazioni, allarga le possibilità del conoscere. Un ulteriore forte riferimento comune è dato dalla finalizzazione della didattica alla promozione delle competenze e, quindi, dall'identificazione di quelli che vengono chiamati i 'traguardi di sviluppo delle competenze'. I traguardi sono direzioni di sviluppo dell'azione didattica e aiutano a finalizzarla. Non vanno intesi come livelli di apprendimento che devono essere raggiunti per gli alunni, ma come criteri che guidano l'insegnamento. La competenza, per sua natura, non è mai del tutto raggiunta, ma l'apprendimento consente di pervenire*

---

<sup>133</sup> I. Fiorin, *Indicazioni e scuola del curricolo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n.4-5, Le Monnier 2007, p.18.

<sup>134</sup> *Ivi*, pp. 18-19

<sup>135</sup> *Ivi*, p.20.

*progressivamente a livelli di padroneggiamento sempre più elevati. Sotto questo profilo, lo sviluppo della competenza viene a coincidere con lo sviluppo delle dimensioni della persona e non può esaurirsi né nella scuola dell'infanzia, né nella scuola, ma continuare lungo tutto l'arco della vita*<sup>136</sup>.

Sorge a questo punto una domanda: in che cosa si può notare la discontinuità tra le *Indicazioni per il curriculum* del Ministro Fioroni e le *Indicazioni per i piani di studio personalizzati* del Ministro Moratti?

A colpo d'occhio i due testi non paiono facilmente conciliabili e non lo sono per una serie di ragioni che segnalano una vera e propria frattura fra i due documenti. Alcune differenze sostanziali tra le due *Indicazioni*, nella cornice dei vincoli espressi dall'art. 33, comma 2 della Costituzione (*la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione*) e dei principi di sussidiarietà verticale ed orizzontale, sono - secondo Giuseppe Bertagna - le seguenti<sup>137</sup>.

Anzitutto le *Indicazioni per il curriculum* respingono in maniera intenzionale pressoché tutti gli oggetti pedagogico-didattici che sostanziano le precedenti *Indicazioni nazionali*: manca ogni riferimento al *Profilo Educativo, Culturale e Professionale*, agli *Obiettivi generali del processo formativo* (di cui parla l'articolo 8 del DPR 275/1999), agli *Obiettivi formativi* (di cui parla l'articolo 13 dello stesso DPR), alle *Unità di apprendimento*, ai *Piani di studio personalizzati*, al *Portfolio*, al *tutor*, alle *discipline facoltative opzionali*, al *monte ore su base annuale*, agli *Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze* dell'articolo 8 del DPR 275/1999 che sono diventati semplicemente gli *Obiettivi di apprendimento*, rendendo così impossibile distinguere questi sia dagli obiettivi formativi sia dalle competenze. Sul piano dei principi culturali e pedagogici, poi, spariscono il principio dell'ologramma ed il reticolo concettuale delle capacità, conoscenze, abilità e competenze.

Inoltre, mentre nelle *Indicazioni per i piani di studio personalizzati* le discipline avevano valore nella dimensione in cui erano "mezzi" per il *pieno sviluppo della persona umana*, che era il vero "fine", le *Indicazioni per il curriculum* invertono l'impostazione tanto che, come si può cogliere dal titolo del primo capitolo (*Cultura Scuola Persona*), la cultura conta più della scuola e la scuola più della persona; prima invece l'ordine era rovesciato: persona, scuola, cultura. Nelle *Indicazioni per il curriculum* la *persona* è sinonimo di *individuo* e la persona-individuo, grazie alla scuola, è chiamata a diventare cittadino, cioè a superare la propria auto-centratura e a condividere quei valori che fanno sentire i membri di una società come parte di una comunità vera e propria. La persona è tale in quanto *cittadino* ed il cittadino sarebbe chiamato a inverarsi in un "nuovo umanesimo". Si assiste perciò ad un movimento dalla persona (privata, individuale), al cittadino (pubblico, nazionale, comunitario) all'uomo (universale, planetario). Tutto questo è cosa ben diversa dall'idea di *persona* precedentemente espressa, che era il fondamento e l'autenticazione critica della cittadinanza e dell'umanità, le quali esistevano solo se si realizzava a pieno il valore della persona umana e sulla quale poggiavano tutte le manifestazioni della convivenza civile.

Oltre a ciò, secondo G. Bertagna, l'attenzione alla realtà locale del curriculum avviene prescindendo dall'unicità e dalla singolarità dello studente concreto, avviene cioè *a priori*. Per quanto il curriculum vada costruito nella scuola, non viene meno il fatto che si tratti

---

<sup>136</sup> *Ivi*, pp. 21-22.

<sup>137</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, pp. 343-367, per l'argomentazione completa si rimanda al testo integrale dell'autore.

comunque di un prodotto sottratto alla negoziazione diretta e cooperativa di tutti gli attori coinvolti (studenti, genitori, docenti). Il soggetto di tutte le operazioni indicate per la predisposizione del curricolo è sempre e solo la scuola. La famiglia e lo studente entrano nella costruzione del curricolo al massimo come oggetti di una sollecitudine e di una cura professionali dei docenti e non anche come soggetti attivi. Il curricolo perciò è frutto di una programmazione aprioristica.

Infine, a parere di Bertagna, le *Indicazioni per il curricolo* sembrano in un primo momento recepire il principio secondo il quale le conoscenze e le abilità disciplinari e interdisciplinari non sarebbero “fini” a se stesse, ma strumenti per promuovere lo sviluppo delle competenze personali degli allievi. Tuttavia il testo non dice nulla sul modo di intendere la competenza, che resta un mistero. Ci sono e sono fissati “traguardi di sviluppo” indispensabili per raggiungerla, ma non si dice che cosa essa sia. Il testo, poi, propone per le competenze la concezione sostanzialistica e oggettualistica tipica delle conoscenze. Le competenze sarebbero “oggetti” che, come le conoscenze e le abilità, la scuola dovrebbe ordinare e trasmettere nell’insegnamento<sup>138</sup>. Non sarebbero affatto, come nelle precedenti *Indicazioni*, quanto l’allievo mostrerebbe di esprimere come persona, affrontando in situazione problemi, compiti, progetti che hanno a che fare con la sua vita sociale, culturale e professionale, ossia modi di essere del soggetto. Va notato, a questo proposito, il silenzio del documento del 2007 sul *Profilo educativo culturale e professionale dello studente*, che era stato pensato proprio per evidenziare il passaggio da una scuola delle conoscenze e abilità a una scuola delle competenze. Non a caso nelle *Indicazioni per il curricolo* quando si parla di “traguardi per lo sviluppo delle competenze”, quindi traguardi che per essere di sviluppo delle competenze dovrebbero essere a loro volta segnali di competenze, in realtà si finisce per parlare di conoscenze disciplinari.

Il giudizio finale di Giuseppe Bertagna è lapidario: in fondo le *Indicazioni* del 2007 non hanno fatto altro che rilegittimare a trent’anni di distanza la “programmazione curricolare” deduttivistica, deterministica, tecnicistica e comportamentista<sup>139</sup>.

Sempre a proposito del discorso sulle competenze personali contenuto nelle *Indicazioni per il curricolo* si può aggiungere una sottolineatura di Giuliana Sandrone: *benché non si fornisca una definizione di “competenza”, è possibile attraverso un’attenta analisi del testo, sia sull’asse paradigmatico sia sull’asse sintagmatico, ricavare elementi significativi per ricostruirne il significato che viene strettamente ri-connesso alla specificità del saperi; si parla, infatti, con un livello di dettaglio enorme, di competenze specifiche di una disciplina o di settori di essa, di competenze trasversali fra le discipline di un’area o in relazione a un campo d’esperienza. Quando, invece, si fa riferimento alla persona si dice che acquisisce/apprende/applica competenze in contesti diversi da quello dell’aula in cui le ha apprese, trovandosi nella necessità di riorganizzare/reinventare le proprie competenze, soggette a diventare obsolete nel volgere di pochi anni. Ci si trova, dunque, di fronte a un concetto polisimico di competenza che parte da un ancoraggio disciplinare forte [...], ma che deve poi confrontarsi, con qualche inevitabile difficoltà e confusione, con il carattere soggettivo, intenzionale, attivo e situazionale<sup>140</sup>.*

---

<sup>138</sup> *Ivi*, pp. 362-365.

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 366.

<sup>140</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l’educazione...cit.*, pp. 182-183.

Aspetto, quest'ultimo, che è stato messo in risalto anche da due Raccomandazioni del parlamento europeo e del consiglio (Raccomandazione del 7 settembre 2006 e Raccomandazione del 23 aprile 2008)<sup>141</sup>. Non a caso la definizione di *competenze* delle predette Raccomandazioni europee è stata fatta propria dallo stesso ministro Fioroni in occasione del Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*), in cui nel *Documento tecnico* di accompagnamento del Decreto è stato precisato che le “*Competenze*” *indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.* Proprio esattamente come avevano già detto i documenti europei.

In conclusione si può avanzare una riflessione. E' senza dubbio vero che, come sostiene Italo Fiorin, il passaggio dalla cultura dei *Programmi*, espressione del centralismo, alla cultura delle *Indicazioni*, espressione dell'autonomia delle scuole, non è facile. Può essere pure condivisibile l'idea, ancora dello stesso autore, che i tre testi delle *Indicazioni* succedutisi in un breve lasso temporale (gli *Indirizzi per l'attuazione del curriculum* del Ministro De Mauro nel 2000, le *Indicazioni per i piani di studio personalizzati* del Ministro Moratti nel 2003, le *Indicazioni per il curriculum* del ministro Fioroni nel 2007) possono essere visti come tentativi di superamento della “logica dei programmi” e della “cultura centralistica”<sup>142</sup>, però è altrettanto vero che attuando continui “cambiamenti di fronte” si rischia di incrementare la confusione nelle scuole e di non far capire ai docenti, ai genitori e agli stessi studenti le logiche decisive sottostanti ai documenti ministeriali che si collocano all'interno della cornice dell'autonomia e del quadro costituzionale. Il pericolo è che a furia di “cambiare le carte in tavola” gli insegnanti finiscano col vivere, nel quotidiano scolastico, un “curricolo implicito”, ossia un curriculum frutto della propria esperienza personale e professionale, ma indipendentemente dalle *Indicazioni*, che potrebbero essere viste come un “corpo estraneo”, quasi inutile perché in continuo cambiamento. Il rischio è che col passare del tempo nelle scuole si viva la proposta didattico-educativa secondo una “propria logica” e non secondo una prospettiva atta a garantire un'attenzione locale ma di respiro nazionale. Per questo è quanto mai urgente riuscire a rispondere una volta per tutte alle seguenti domande: *Indicazioni* per che cosa? Per l'*attuazione del curriculum*? Per i *piani di studio personalizzati*? Per il *curriculum*? Per qualcosa d'altro? Oppure per *chi*?

---

<sup>141</sup> Si veda quanto già detto nella seconda parte del presente capitolo (nota n. 99)

<sup>142</sup> I. Fiorin, *Programmi, indicazioni nazionali, curriculum... cit.*, p.70.

<p><b>1. Popolazione scolarrizzata e lingua di istruzione</b></p> <p>Al 31 dicembre 2009, l'Italia aveva una popolazione complessiva di 60.340.328, con una popolazione di età compresa fra 0 e 29 anni pari a 10.080.506 unità. Nell'anno scolastico 2009/2010, i bambini iscritti nella scuola dell'infanzia sono stati 1.007.108. Gli studenti nell'istruzione scolastica sono stati 7.804.711. Di questi 2.578.650 nella scuola primaria, 1.670.117 nella scuola secondaria inferiore e 2.548.836 nella scuola secondaria superiore (i dati si riferiscono alle scuole statali). La lingua di istruzione è l'italiano, ma in alcune aree è ufficialmente previsto l'insegnamento anche nella lingua minoritaria parlata in quella zona (la tutela delle lingue e delle culture minoritarie è prevista dalla Costituzione e dalla legge 482/1999. Sono lingue minoritarie: l'albanese, il catalano, il tedesco, il greco, lo sloveno, il croato, il francese, il francoprovenzale, l'occitano, il friulano, il ladino e il sardo).</p>
<p><b>2. Gestione amministrativa e finanziamento dell'istruzione con fondi pubblici</b></p> <p>La responsabilità generale in ambito educativo spetta al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, che opera a livello centrale, mentre a livello locale operano gli Uffici scolastici regionali e provinciali. Le regioni possono delegare determinate responsabilità alle province e ai comuni. In base alla legge n.59 del 15 marzo 1997 e al successivo regolamento di esecuzione (DPR 275/1999), le scuole hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. La Costituzione stabilisce che lo Stato ha l'obbligo di offrire un sistema scolastico statale a tutti, ma prevede anche l'esistenza di scuole non statali che possono essere di due tipologie: paritarie o non paritarie (legge 27/2006). Le prime, sono le scuole gestite da privati o da Enti pubblici, alle quali è stata riconosciuta la parità sulla base di determinati requisiti fra i quali: l'adozione di un progetto educativo coerente con i principi costituzionali e di legge, l'accoglienza di chiunque voglia iscriversi, personale docente in possesso dell'abilitazione e assunto nel rispetto dei contratti collettivi (legge 62/2000). Le scuole paritarie sono abilitate a rilasciare titoli di studio aventi valore legale e rientrano nel sistema nazionale di istruzione e formazione. Le scuole non-paritarie sono quelle che non hanno richiesto la parità o che non hanno i requisiti previsti dalla legge per richiederla. Non possono rilasciare titoli di studio aventi valore legale e non possono assumere la denominazione di "scuola" né essere sedi nelle quali si assolve il diritto/dovere all'istruzione e formazione. Nel 2004, è stato istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, con il compito di migliorare e armonizzare progressivamente la qualità del sistema educativo, attraverso la valutazione della sua efficienza anche in relazione al contesto internazionale. Il Servizio nazionale è stato affidato all'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione – INVALSI (Dlgs 286/2004). Anche le università hanno acquisito gradualmente autonomia amministrativa, finanziaria e gestionale. Il Ministero è responsabile della distribuzione dei finanziamenti, del monitoraggio e della valutazione. Quest'ultima è svolta dall'Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur) istituita nel 2008. In base all'autonomia universitaria (Regolamento n. 509 del 3 novembre 1999, emanato in applicazione della legge 127/1997) ogni istituto universitario stabilisce l'organizzazione dei propri corsi di studio in relazione agli obiettivi formativi del corso in oggetto; inoltre, ogni università decide l'organizzazione e la struttura dell'insegnamento dei propri corsi di diploma nei regolamenti didattici, che vengono stabiliti dal rettore e approvati dal Ministero.</p>
<p><b>3. Educazione prescolare</b></p> <p>Scuola dell'infanzia - Età: 3-6 anni</p> <p>La scuola dell'infanzia costituisce il primo livello del sistema di istruzione e formazione e non è obbligatoria. Possono iscriversi i bambini e le bambine che compiono i 3 anni di età entro il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento. A richiesta delle famiglie, possono iscriversi anche i bambini che compiono 3 anni entro il 30 aprile dell'anno di riferimento. I bambini iscritti nelle scuole dell'infanzia, sia statali che non-statali, sono circa il 96-97 % dell'intera popolazione di età compresa fra 3 e 5 anni. Le scuole dell'infanzia sono gratuite. Per i servizi di trasporto e mensa le famiglie versano un contributo, dal quale sono esonerati i meno abbienti.</p>
<p><b>4. Istruzione obbligatoria</b></p> <p>- Livelli</p> <p>Primo ciclo di istruzione:</p> <p>Scuola primaria - Età: 6-11 anni</p> <p>Scuola secondaria di primo grado - Età: 11-14 anni</p>

<sup>143</sup> Scheda Eurydice (ottobre 2011) reperibile all'indirizzo internet: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_IT\\_IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_IT.pdf) [accesso in data 12 giugno 2012]



## Secondo ciclo di istruzione

Età: 14-16 anni

L'istruzione è obbligatoria da 6 a 16 anni di età (la Costituzione stabilisce che l'istruzione è obbligatoria fino a 14 anni di età. La durata dell'istruzione obbligatoria è stata aumentata fino a 16 anni di età nell'a.s. 2007/2008, in base alla legge finanziaria del 2007). Il diritto/dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni viene assolto nell'ambito del sistema di istruzione o al conseguimento di una qualifica professionale triennale (a scuola o nell'ambito della formazione professionale iniziale) entro i 18 anni di età. L'istruzione obbligatoria copre il primo ciclo di istruzione (8 anni) e i primi due anni del secondo ciclo di istruzione.

- Criteri di ammissione

L'iscrizione alla prima classe della scuola primaria è obbligatoria per i bambini e le bambine che hanno compiuto 6 anni entro il 31 dicembre, o, anticipatamente, entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. L'iscrizione al primo anno della scuola secondaria di primo grado è obbligatoria per gli alunni che hanno completato la scuola primaria con esito positivo. L'iscrizione e la frequenza sono gratuite per tutto il primo ciclo di istruzione. La scelta della scuola spetta ai genitori, nei limiti dei posti disponibili.

- Orario giornaliero, settimanale e annuale

L'anno scolastico è costituito da almeno 200 giorni di lezione distribuiti fra il 1° settembre e il 30 giugno. Le scuole sono aperte 5 o 6 giorni a settimana. L'orario obbligatorio annuale delle lezioni nella scuola primaria è di 891 ore e nella scuola secondaria di primo grado è di 990 ore che, distribuite su 33 settimane convenzionali di lezioni, corrispondono ad un orario medio settimanale rispettivamente di 27 e 30 ore. All'autonomia didattica e organizzativa delle scuole compete l'articolazione del monte ore durante l'anno. Nella scuola primaria sono possibili articolazioni orarie anche di 30 e 40 ore settimanali (tempo pieno). Nelle prime classi della scuola primaria è stato introdotto, inoltre, un orario di 24 ore settimanali.

- Livelli e gruppi di età

Gli alunni sono normalmente suddivisi per età anagrafica. In base all'autonomia organizzativa delle scuole, possono essere formati anche gruppi di età diverse, a seconda delle attività da svolgere. Ogni classe ha, in genere, un massimo di 26-27 alunni e un minimo di 15 alunni nella scuola primaria, e un massimo di 27-28 e un minimo di 18 nelle prime classi della scuola secondaria di primo grado. Nella scuola primaria gli insegnanti sono generalisti. A livello di scuola secondaria di primo grado gli alunni hanno insegnanti specialisti.

- Programmi di studio

Nelle scuole del primo ciclo di istruzione si applicano le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati del 2004 insieme alle Indicazioni per il curricolo del 2007. Nei tre anni scolastici successivi (dal 2009/2010 fino al 2011/2012 compreso), le attività svolte dalle scuole saranno oggetto di monitoraggio, i cui esiti potranno portare ad un'ulteriore modifica. Tali Indicazioni esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole sono tenute. Le Indicazioni sono stabilite a livello nazionale e adattate ai bisogni locali da ogni singola scuola, nell'ambito dell'autonomia scolastica. Per ogni materia vengono indicate conoscenze e abilità che l'azione della scuola aiuterà a trasformare in competenze personali di ciascun alunno. Per la scuola primaria sono indicati gli obiettivi specifici di apprendimento per le seguenti materie: religione cattolica, italiano, inglese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia e informatica, musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive. Per la scuola secondaria di primo grado sono stabiliti gli obiettivi specifici di apprendimento per le seguenti materie: religione cattolica, italiano, inglese, una seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia e informatica, musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive. Gli insegnanti hanno autonomia nella scelta dei libri di testo e dei metodi di insegnamento. Entro il 2012, è previsto che tutti i testi siano scaricabili online.

- Valutazione, passaggio di classe e qualifiche

Per entrambi i livelli di istruzione, la valutazione degli apprendimenti degli alunni, sia periodica che annuale, è svolta dagli insegnanti attraverso l'attribuzione di un voto numerico espresso in decimi. Nella scuola primaria il voto è accompagnato anche da un giudizio analitico. Gli insegnanti, con decisione assunta all'unanimità, possono non ammettere gli alunni alla classe successiva, "in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione". Al termine del primo ciclo di istruzione, gli alunni sostengono un esame di Stato che, se superato con una valutazione complessiva superiore a sei decimi, porta al conseguimento del relativo diploma. Questo costituisce titolo di accesso al livello secondario superiore (secondo ciclo di istruzione). Il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado avviene a seguito di valutazione positiva effettuata al termine del livello primario. Nella scuola secondaria di primo grado, gli alunni passano all'anno successivo se ottengono un voto di almeno sei decimi in ciascuna materia. A livello secondario inferiore, anche la valutazione del comportamento dell'alunno è espressa con voto numerico (da 0 a 10). Un voto inferiore a sei decimi, attribuito dal consiglio di classe, comporta il mancato passaggio all'anno successivo e la non ammissione all'esame finale del primo ciclo.

## 5. Istruzione secondaria superiore e istruzione post-secondaria

### - Tipi di istituto

Secondo ciclo di istruzione (istruzione post-obbligatoria)

Liceo classico, Liceo scientifico, Liceo linguistico, Liceo delle scienze umane, Liceo musicale e coreutico, Liceo artistico: Età: (14) 16-19

Istituto tecnico Età: (14) 16-19

Istituto professionale Età: (14) 16-19

Istruzione e formazione professionale Età: (14) 16-17

Istruzione e formazione tecnica superiore Età: 19-21

Il livello secondario superiore, denominato secondo ciclo di istruzione, è costituito dall'istruzione secondaria superiore di competenza statale, offerta dai licei, dagli istituti tecnici e dagli istituti professionali; e dall'istruzione e formazione professionale di competenza regionale, offerta dalle agenzie formative accreditate presenti sul territorio nazionale. Dall'a.s. 2010/2011 la riforma è stata applicata a partire dalle prime classi ed entrerà a completo regime nell'a.s. 2014/2015. Come anticipato in tabella, l'attuale percorso liceale prevede 6 indirizzi. Alcune novità introdotte sono le seguenti: l'insegnamento della lingua latina obbligatorio nel liceo classico, scientifico, linguistico e delle scienze umane e opzionale nel liceo artistico e nel liceo musicale e coreutico; l'insegnamento della lingua straniera per tutti i 5 anni del corso di studio, un incremento orario dell'insegnamento della matematica, della fisica e delle scienze, l'introduzione al quinto anno del CLIL (apprendimento integrato di lingua e contenuto), che prevede l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica. Per quanto riguarda, invece, gli istituti tecnici e professionali, la riforma prevede quanto segue: gli istituti tecnici offrono percorsi di studio in due settori, economico (2 indirizzi) e tecnologico (9 indirizzi); gli istituti professionali prevedono, invece, percorsi di studio in due settori, servizi (4 indirizzi) e industria e artigianato (2 indirizzi). Per entrambi i tipi di percorsi, alcune novità introdotte sono: l'orario settimanale di 32 ore effettive più alcune ore di laboratorio, l'incremento delle ore di insegnamento della lingua inglese (nei tecnici), il potenziamento di stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro (nei professionali).

L'istruzione e formazione tecnica superiore prevede corsi offerti dagli Istituti Tecnici Superiori – ITS e percorsi offerti dagli istituti di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS).

### - Criteri di ammissione

Si iscrivono ai percorsi del secondo ciclo coloro che hanno superato l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo e che sono in possesso del relativo diploma. L'iscrizione e la frequenza non sono gratuite, ma l'ammontare delle tasse è modesto e deciso dallo Stato. Sono esonerati dal pagamento delle tasse gli iscritti al primo, secondo e terzo anno del secondo ciclo in quanto soggetti al diritto/dovere all'istruzione e formazione. La scelta della scuola è libera, nei limiti dei posti disponibili. A livello regionale, sono offerti percorsi triennali di formazione professionale di base, nell'ambito dei quali può essere assolto l'obbligo di istruzione. Ai corsi degli ITS e ai percorsi IFTS vengono ammessi giovani e adulti, occupati e non occupati, in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore. Inoltre, ai percorsi IFTS possono accedere anche coloro che sono in possesso di un diploma professionale di tecnico, coloro che sono in possesso dell'ammissione al quinto anno dei percorsi liceali, e coloro che non sono in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore, previo accreditamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro successivi all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

### - Programmi di studio

L'amministrazione centrale stabilisce il curriculum di base per ogni tipo di indirizzo dell'istruzione di secondo grado generale, professionale e tecnica, e fornisce un orientamento sui metodi di insegnamento. Le materie di base comuni a tutti gli istituti sono: italiano, storia, una lingua straniera, matematica ed educazione fisica. Il sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (ITS e IFTS) è articolato in percorsi che hanno l'obiettivo di formare figure professionali a livello post-secondario per rispondere alla domanda proveniente dal mondo del lavoro pubblico e privato.

### - Valutazione, passaggio di classe e qualifiche

La valutazione degli apprendimenti e del comportamento è periodica e annuale e avviene con l'attribuzione, da parte degli insegnanti, di un voto numerico espresso in decimi (da 0 a 10). Per essere ammessi all'anno successivo, è necessario avere ottenuto una votazione uguale o superiore a 6/10 in ciascuna materia e nel comportamento. Se il voto in una o più materie è inferiore, l'ammissione viene sospesa e lo studente deve recuperare le lacune entro l'inizio dell'anno scolastico successivo. Se lo studente ottiene la sufficienza nella verifica effettuata prima dell'inizio dell'anno scolastico, è ammesso all'anno successivo. Alla fine della scuola secondaria di secondo grado, sia generale che tecnica e professionale, gli alunni sostengono un esame di Stato il cui superamento con successo porta al conseguimento del certificato di fine studi secondari superiori, che costituisce titolo per il proseguimento degli studi. I corsi promossi dagli Istituti Tecnici Superiori, ai fini del rilascio della certificazione da parte dell'istituto tecnico o professionale (ente di riferimento dell'ITS), si

concludono con verifiche finali delle competenze acquisite dagli studenti. Allo stesso modo, i percorsi IFTS, ai fini del rilascio della certificazione da parte delle Regioni, si concludono con verifiche finali delle competenze acquisite. I percorsi degli Istituti Tecnici Superiori sono finalizzati al conseguimento di diplomi di tecnico superiore, mentre i percorsi IFTS programmati dalle Regioni sono finalizzati al conseguimento di un certificato di specializzazione tecnica superiore; entrambi costituiscono titolo per l'accesso ai pubblici concorsi.

## **6. Istruzione superiore**

### **- Tipi di istituti**

L'istruzione superiore è articolata in istruzione universitaria, e non universitaria. Quest'ultima è offerta dal sistema dell'Alta formazione artistica e musicale (Afam) e da altri tipi di istituti. Appartengono al sistema Afam i seguenti istituti: le Accademie di belle arti, l'Accademia nazionale di arte drammatica, l'Accademia nazionale di danza, i Conservatori di musica, gli Istituti superiori per le industrie artistiche. Solo le università e gli istituti dell'Afam rilasciano titoli aventi valore legale. L'istruzione superiore, sia universitaria che offerta dal sistema Afam, è organizzata in 3 cicli: il primo ciclo della durata di 3 anni per il conseguimento della Laurea (L); il secondo della durata di 2 anni per il conseguimento della Laurea magistrale; il terzo ciclo corrispondente al dottorato di ricerca. I corsi in medicina e chirurgia, veterinaria e odontoiatria, continuano a essere organizzati in un ciclo unico della durata di 5 o 6 anni, al termine del quale viene conseguita la laurea magistrale.

### **- Accesso**

Ai corsi dell'istruzione superiore possono accedere tutti coloro che hanno superato l'esame di Stato e conseguito un diploma di istruzione secondaria superiore. Per l'accesso ai corsi di laurea in medicina e chirurgia, odontoiatria, veterinaria, architettura è necessario sostenere un esame di ammissione selettivo (accesso a numero chiuso). Tuttavia, le procedure di selezione per l'accesso sono definite a livello di istituto universitario. Per accedere agli istituti dell'Afam, è richiesto anche il possesso di un'adeguata preparazione di base. Le conoscenze richieste e le modalità di verifica sono definite dai singoli istituti.

### **- Qualifiche**

Le università hanno autonomia per la progettazione dei corsi di studio, per i quali viene stabilito il nome e gli obiettivi formativi, il quadro generale delle attività formative da inserire nei curricula, i crediti assegnati a ciascuna attività formativa e le modalità della prova finale per il conseguimento del titolo. Obiettivi e criteri generali comuni sono, comunque, definiti a livello nazionale per tutti i corsi. Le università rilasciano i seguenti titoli: la laurea (L) di primo livello conseguibile dopo 3 anni di corso (180 crediti); la laurea magistrale di secondo livello dopo ulteriori 2 anni di corso (120 crediti), e il dottorato di ricerca (terzo livello) dopo un corso di durata variabile a seconda dell'area di studio. Gli istituti dell'Alta formazione artistica e musicale rilasciano i seguenti titoli: Diploma accademico di primo livello, conseguibile dopo un corso di 3 anni (180 crediti) e il Diploma accademico di secondo livello, conseguibile dopo ulteriori 2 anni di corso (120 crediti).

## **7. Bisogni educativi speciali**

Gli studenti con bisogni educativi speciali sono integrati nei percorsi di istruzione ordinari con insegnanti di sostegno a disposizione.

## **8. Insegnanti**

In seguito alla riforma della formazione iniziale degli insegnanti, introdotta con il Decreto n.249/2010, per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria è necessario seguire un percorso di studi della durata di cinque anni, mentre gli insegnanti del livello secondario, oltre agli studi universitari di durata quinquennale, devono seguire un anno di tirocinio formativo attivo. Le università, inoltre, offrono formazione ai docenti in servizio per le nuove professionalità richieste dalla scuola che cambia. Gli insegnanti della scuola primaria sono generalisti, anche se assumono la responsabilità di un'area disciplinare. Gli insegnanti del livello secondario sono specialisti. Tutti gli insegnanti sono dipendenti pubblici.

## CAPITOLO QUARTO

### LA VIA ITALIANA DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA

#### 1. LE FASI DELL'INTEGRAZIONE NELLA SCUOLA IN ITALIA

L'integrazione scolastica degli alunni disabili costituisce un punto di forza del sistema scolastico italiano. La prospettiva della piena integrazione scolastica ha una lunga storia alle spalle, scandita da alcune fasi che hanno dato sempre più forza ad alcune idee che oggi appaiono persino ovvie e scontate. Da un punto di vista storico si possono evidenziare alcuni momenti nei quali si sono espresse differenti logiche: a partire da quella dell'*esclusione*, per poi passare a quella della *medicalizzazione* e dell'*inserimento*, e poi giungere a quella dell'*integrazione*. Dato che nelle scuole di oggi non è in gioco solo l'integrazione dell'allievo disabile ma anche quella di tutti gli studenti, alla logica dell'integrazione è stata aggiunta la fase delle *integrazioni*. Come fase successiva all'integrazione si può collocare anche quella dell'*inclusione*, che storicamente si può mettere in parallelo a quella delle *integrazioni*. Lo scenario è, come si può notare, vasto ed articolato ed è frutto di variegate impostazioni concettuali e di differenti chiavi di lettura.

##### *1.1. Dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione*

La *logica dell'esclusione*<sup>1</sup> delle persone disabili va dalle origini del sistema scolastico italiano fino agli anni Cinquanta del XX secolo. Essa si manifestò essenzialmente attraverso forme di rifiuto e di delega da parte dello Stato italiano. Le forme di esclusione si concretizzarono primariamente nel non prevedere per l'alunno disabile la frequenza scolastica nelle classi ordinarie; le forme di delega si manifestarono principalmente in un non intervento esplicito in campo educativo. Dalla Legge Casati del 1859 ai primi anni Sessanta gli aspetti dell' "educazione speciale" delle persone disabili furono generalmente ignorati dallo Stato, tranne che per gli alunni ciechi e sordomuti, per i quali fin dai primi anni del Novecento esistevano norme che regolavano la frequenza della scuola dell'obbligo<sup>2</sup>. Lo Stato italiano si disinteressò della scolarizzazione delle persone disabili e

---

<sup>1</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, pp. 69-70; I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 133-134. Sull'aspetto dell'esclusione si veda anche: M. Maviglia, *Vedi alla voce: integrazione*, in G. Onger, *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Vannini Editrice, Gussago (Bs) 2008, pp. 16-17.

<sup>2</sup> Una disposizione esplicita è contenuta nel Regio Decreto del 31 dicembre 1923 n. 3126 che prevedeva l'estensione dell'obbligo scolastico ai ciechi ed ai sordomuti (per i sordomuti l'obbligo era esteso al sedicesimo anno di età).

lasciò la loro “cura” alle iniziative della carità privata o dei singoli comuni (con la Legge Casati la scuola elementare era affidata ai comuni ed erano ancora loro che gestivano i servizi sanitari e di assistenza sociale). Fu così che le prime scuole “speciali” per alunni disabili furono organizzate, tra la fine dell’Ottocento e gli inizi del Novecento, non per iniziativa dello Stato ma per opera dei comuni.

L’art. 415 del *Regolamento Generale sui servizi dell’istruzione elementare* del 1928 (approvato con Regio Decreto n. 1297/1928) espresse con efficacia la logica dell’esclusione: *Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su conforme parere dell’ufficiale sanitario, proporre l’allontanamento definitivo dell’alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà la assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel comune o, secondo i casi, d’accordo con la famiglia, inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l’educazione dei corrigendi.*

In seguito, quando le scuole elementari passarono tutte effettivamente allo Stato, per effetto del Regio Decreto n. 786/1933, venne data facoltà alle scuole speciali istituite dai comuni di continuare a funzionare come scuole statali in regime di convenzione (artt. 28 e 29). Le convenzioni consentivano di aumentare il numero delle classi in relazione alle esigenze che progressivamente si manifestavano. Fu così che lo Stato intervenne indirettamente, mediante l’azione degli insegnanti, nello sviluppo che le scuole speciali comunali ebbero in Italia dal 1934 in poi, rafforzando in questo modo la logica dell’esclusione. Parallelamente all’opera dei comuni sorsero, su iniziativa di istituzioni religiose e laiche a sfondo assistenziale, istituti medico-pedagogici con internato, che sopperirono alle necessità educative e riabilitative dei casi più gravi<sup>3</sup>.

Negli anni Cinquanta lo Stato ritenne un suo preciso dovere interessarsi degli studenti disabili attraverso una politica di rafforzamento e di diversificazione delle strutture speciali, che di conseguenza registrarono un notevole incremento. Anche nelle scuole statali fu favorita la presenza di classi differenziali o speciali. La Circolare Ministeriale n. 1771/12 dell’11 marzo 1953 chiarì la differenza, a livello di scuola elementare, tra le *classi speciali* per minorati e di *differenziazione didattica*, da un lato, e le *classi differenziali* dall’altro: le prime erano istituti scolastici nei quali veniva impartito l’insegnamento elementare ai bambini aventi determinate menomazioni ed anche istituti nei quali venivano adottati speciali metodi didattici per l’insegnamento agli “anormali”. Le seconde, invece, non erano istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accoglievano gli alunni *nervosi, tardivi, instabili* che erano considerati inadattati alla scuola comune e ai “normali” metodi e ritmi d’insegnamento e potevano raggiungere un livello adeguato solo se l’insegnamento veniva ad essi impartito con modi e forme “particolari”. Tale indirizzo fu esteso alla scuola media nel 1962, anno in cui, con la Legge n.1859 del 31 dicembre, si ebbe la sua istituzione; con l’art. 11 furono previste *classi di aggiornamento*<sup>4</sup> per gli alunni che

---

<sup>3</sup> M. Zelioli, *Le parole dell’handicap*, Franco Angeli, Milano 2001, pp.31-33; G. Pesci, S. Pesci, *Le radici della pedagogia speciale*, Armando Editore 2005 Roma, pp. 59-61.

<sup>4</sup> *Classi di aggiornamento - Nella scuola media è data facoltà di istituire classi di aggiornamento che si affiancano alla prima e alla terza. Alla prima classe di aggiornamento possono accedere gli alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media. Alla terza classe di aggiornamento possono accedere gli alunni che non abbiano conseguito la licenza di scuola media perché respinti. Le classi di aggiornamento non possono avere più di 15 alunni ciascuna; ad esse vengono destinati insegnanti particolarmente qualificati* (art. 11, Legge n.1859/1962 - abrogato dalla Legge n. 517/1977).

presentavano difficoltà di apprendimento, mentre l'art. 12 esplicitò l'istituzione di *classi differenziali* per alunni "disadattati"<sup>5</sup>.

Negli anni Sessanta sorsero numerose strutture "speciali" e la disabilità venne marcatamente percepita come "malattia sociale" secondo un approccio fu di tipo medico (*logica della medicalizzazione*)<sup>6</sup>. Il modello medico si caratterizzò per l'attenzione centrata sul deficit della persona tanto da essere definita da esso e per questo diventare "handicappata". L'handicap definiva la persona come un "caso". L'approccio di tipo medico spingeva l'insegnante a non sentirsi in grado di affrontare i problemi e perciò, in caso di bisogno, chiamava in aiuto lo specialista. L'intervento dello specialista consentiva, attraverso lo strumento della diagnosi, di classificare l'alunno e l'etichetta, inquadrando e classificando la persona, consentiva di riordinare lo stato delle cose. L'attribuzione dell'etichetta portava come effetto per il docente a dare peso solo ai comportamenti dell'allievo che rientravano nei giudizi già emessi e nelle categorie prestabilite dall'etichetta stessa. Il tutto era rafforzato anche da un atteggiamento di delega agli specialisti, con una conseguente diminuzione di responsabilità personale (deresponsabilizzazione). Da qui l'allontanamento dalla classe ordinaria dell'alunno "handicappato", considerato un caso fonte di problemi. Tale allontanamento prendeva corpo attraverso una serie di deleghe, che andavano dall'insegnante di classe, al medico scolastico, al capo istituto, ma senza un lavoro collegiale d'équipe centrato sulla corresponsabilità. La comunità scolastica, nel suo insieme, non veniva coinvolta in alcun modo. Anche la certificazione della disabilità non era prodotta all'interno di un processo di coinvolgimento capace di portare all'assunzione di responsabilità collegiali e diventava il lasciapassare verso strutture distinte dalla cosiddetta normalità, "speciali" appunto.

Pochi mesi prima dell'istituzione della scuola media unica, la Circolare Ministeriale n. 4525 del 9/7/1962, avente per oggetto *Scuole speciali e classi differenziali*, precisò l'importanza di un intervento "speciale" e sottolineò la necessità di selezionare con attenzione, e solo in base a precise diagnosi, i soggetti da inviare a queste strutture per non indirizzare *gli scolari che possano trarre profitto da un buon insegnamento individualizzato nella scuola comune*. La stessa circolare puntualizzò che la segnalazione della minorazione del soggetto doveva essere fatta dall'insegnante con relazione scritta al Direttore didattico, il quale, dopo l'accertamento del tipo di minorazione da parte delle competenti autorità sanitarie (medico scolastico, o ufficiale sanitario e medico condotto), avrebbe avviato l'alunno alla scuola corrispondente.

---

<sup>5</sup> *Classi differenziali - Possono essere istituite classi differenziali per alunni disadattati scolastici. Con apposite norme regolamentari, saranno disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, le forme adeguate di assistenza, l'istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, ed ogni altra iniziativa utile al funzionamento delle classi stesse. Della Commissione, che dovrà procedere al giudizio per il passaggio degli alunni a tali classi, faranno parte due medici, di cui almeno uno competente in neuropsichiatria, in psicologia o in materie affini, e un esperto in pedagogia. Le classi differenziali non possono avere più di 15 alunni. Con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, sentito il Consiglio superiore, sono stabiliti per le classi differenziali, che possono avere un calendario speciale, appositi programmi e orari d'insegnamento (art. 12, Legge n.1859/1962 - abrogato dalla Legge n. 517/1977).*

<sup>6</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, pp. 70-71; I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi...cit.*, pp. 134-137.

Le scuole speciali e le classi differenziali, che separavano i ragazzi “anormali” dai cosiddetti “normali” (nelle classi differenziali secondo la C.M. n. 4525 del 9/7/1962 erano accolti alunni le cui “anomalie” erano tali da prevedere un facile e rapido adattamento alla scuola comune), ebbero la massima espansione negli anni Sessanta del secolo scorso grazie soprattutto a massicci finanziamenti statali. A questo proposito va tenuto presente che dopo l’istituzione della scuola media (31 dicembre 1962, Legge n. 1859) si verificò un cospicuo incremento dell’istruzione speciale in questo segmento di scolarità e, di conseguenza, un sensibile travaso di alunni disabili dalla scuola elementare, dove vi era la consuetudine di trattenerli fino a 14 anni<sup>7</sup>.

Il seguente prospetto numerico illustra in modo eloquente la situazione nelle scuole statali italiane negli anni Sessanta, periodo in cui è ben visibile il costante aumento delle modalità “speciali”<sup>8</sup>.

Anno scolastico	Scuole elementari			Scuole medie		
	N. classi speciali	N. classi differenziali	Totali	N. classi differenziali presso scuole medie comuni	N. classi differenziali presso istituti di rieducazione	Totali
1963/64	2.247	1.133	3.380	35	/	35
1964/65	2.670	1.675	4.345	89	/	89
1965/66	3.394	1.831	5.225	123	/	123
1966/67	3.565	3.023	6.588	239	126	365
1967/68	4.157	4.172	8.329	337	139	476
1968/69	4.743	5.106	9.849	470	156	626
1969/70	5.326	5.695	11.021	689	170	859
1970/71	5.876	6.199	12.075	787	154	941

La punta massima è raggiunta nell'anno sc. 1973/74 (6.790); dal 1974/75 inizia la flessione (6.692)

Le forme “speciali” toccarono anche la scuola materna. Con Legge n. 444/1968 (*Ordinamento della scuola materna statale*) venne stabilito che *per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell’intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali* (art.3).

<sup>7</sup> M. Pavone, *La via italiana all’integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*, in A. Canevaro (a cura di), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità...cit.*, p. 161.

<sup>8</sup> M. Zelioli, *Le parole dell’handicap...cit.*, p. 75.

## 1.2. Dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento

L'incremento delle istituzioni "speciali" fu notevole a partire dagli anni Sessanta. Poi, negli anni del decennio successivo, si registrò una flessione, segno di una tendenza diversa che porterà a transitare dalla logica della medicalizzazione alla *logica dell'inserimento*<sup>9</sup>. Si diffuse sempre di più un intenso dibattito pedagogico connesso alla scuola diventata di massa e divenne emergente il problema della democratizzazione dell'insegnamento e della reale partecipazione di tutti senza discriminazioni elitarie o personali. La sfida era quella, sollecitata anche dalle riflessioni culturali del Sessantotto, di fare della scuola un'istituzione davvero capace di garantire ad ognuno, indipendentemente dalle diverse condizioni di partenza, il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di cittadinanza<sup>10</sup>. Fu in questo periodo che, in risposta alle pesanti critiche nei confronti della scuola considerata tradizionale, verbalistica, nozionistica, passivizzante, burocratizzata, elitaria e non capace di essere attenta ai più deboli, presero piede sempre più in Italia le teorie curricolari.

La contestazione alla scuola e alla didattica tradizionali portarono ad un impegno volto alla trasformazione della scuola stessa, che doveva essere più democratica. Bisognava riuscire a garantire anche agli alunni che si trovano nelle situazioni di maggior svantaggio il pieno successo negli studi. Ben si capiscono tutte le azioni, espresse in quegli anni, volte ad un rinnovamento dell'impianto scolastico e del modello didattico. Divenne anche sempre più marcata la critica nei confronti dell'emarginazione istituzionalizzata. Sull'onda della contestazione, nella prima parte degli anni Settanta si diede il via a un rapido abbattimento delle istituzioni speciali e all'inserimento degli alunni disabili nella scuola normale. Mancava però una cultura pedagogica capace di affrontare le varie dinamiche connesse alla sfera della disabilità.

Con gli anni Settanta, che furono quelli della grande "democratizzazione" della società e della scuola, anche l'inserimento scolastico degli studenti disabili trovò la sua regolamentazione. Il 30 marzo 1971 venne emanata la Legge n. 118 che segnò una decisiva svolta culturale<sup>11</sup>. La legge sancì il principio secondo il quale, di norma, l'istruzione dell'obbligo doveva avvenire nella scuola comune:

*Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati:*

- a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa a carico dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- b) l'accesso alla scuola mediante accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

<sup>9</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, pp. 72-74; I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi...cit.*, pp. 137-139; S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2001, pp. 29-36. Sull'aspetto dell'inserimento si veda anche: M. Maviglia, *Vedi alla voce: integrazione...cit.*, pp. 17-21.

<sup>10</sup> S. Nocera, *La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative*, in SEDC – Southern Europe Disability Committee, CND – Consiglio Nazionale sulla Disabilità, *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi) 2003, p. 21.

<sup>11</sup> M. Zanobini, M.C. Usai, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 1995, p. 215.



*L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tali gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata la frequenza degli invalidi e dei mutilati civili alle scuole superiori o universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni scolastiche e per i doposcuola (art. 28, Legge n. 118/1971).*

La possibilità di frequenza scolastica degli alunni disabilità in classi ordinarie non fu però associata a provvedimenti atti a facilitare la sua attuazione. Non si intervenne adeguatamente per rimuovere le barriere architettoniche, mancavano gli insegnanti specializzati, non c'era un'adeguata azione di formazione dei docenti e un'efficace sensibilizzazione sociale. C'era la convinzione che la semplice frequenza di una classe "normale" potesse "normalizzare" le persone disabili. E fu così che l'inserimento delle persone disabili nelle classi comuni venne etichettato addirittura come "selvaggio" o "brado"<sup>12</sup>. In questo scenario gli insegnanti si trovarono a vivere un'esperienza di accoglienza e di proposta educativa per certi versi anche scioccante. Pochissimi, in una cornice di scarsa programmazione unitaria di team, sapevano come operare, che cosa proporre ad un allievo con potenzialità e comportamenti differenti. Nonostante tutto ciò bisogna riconoscere che questa fase ebbe il grande merito di avviare il cammino di integrazione delle persone disabili<sup>13</sup>. Cammino che caratterizzò l'Italia con un volto per nulla ovvio e per nulla scontato nel panorama internazionale. Non tutti i Paesi, infatti, intrapresero una strada così fortemente orientata all'inserimento e all'integrazione delle persone disabili nelle scuole di tutti<sup>14</sup>.

### *1.3. Dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione: lo snodo della Legge n. 104/1992*

La logica dell'inserimento della prima metà degli anni Settanta rappresentò un punto di svolta rispetto alle concezioni precedenti incentrate nella logica dell'esclusione, anche se, come è stato sottolineato e fatto notare, non mancarono le criticità. Il dibattito del periodo fu segnato da una concezione ottimisticamente "ingenua" della scuola. Sembrava quasi che bastava l'inserimento fisico dell'alunno nella scuola per una congrua quantità di tempo perché ne derivassero, *tout court*, dei vantaggi. Un'altra convinzione largamente diffusa era che ciò che importava, inserendo persone disabili nella scuola comune, era la "socializzazione". Mancava, infine, ogni indicazione circa le strategie dell'integrazione, che sapessero tener conto della complessità delle variabili in gioco<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> F. Larocca, *Prefazione*, in A. Lascioli (a cura di) *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 10.

<sup>13</sup> L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia 2008, p. 13.

<sup>14</sup> M. Maviglia, *L'integrazione scolastica in Italia: un profilo storico*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi (a cura di), *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 227.

<sup>15</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, p.74.

Riuscì però a farsi strada una *logica* diversa, di *integrazione*, che trovò spazio negli anni immediatamente successivi<sup>16</sup>. Nel 1974 il Ministro della Pubblica Istruzione nominò una *Commissione*, presieduta dall'on. Franca Falcucci, con il compito di esaminare come veniva attuato l'inserimento degli alunni disabili nelle scuole italiane e di delineare i possibili orientamenti futuri. Frutto del lavoro di questa Commissione fu la cosiddetta *Relazione Falcucci*, che riuscì ad essere un documento di elevato spessore in grado di influenzare gli atti politici successivi riguardanti la disabilità (come la Legge n. 517/1977) e di far lievitare la discussione in merito, contribuendo anche a mutare la visione pedagogica.

Nel documento furono sottolineate alcune posizioni ed alcune idee particolarmente importanti che contraddistinsero il passaggio da una concezione puramente assistenziale, propria della logica dell'inserimento, a una più improntata all'integrazione<sup>17</sup>:

- la condizione della piena integrazione era data da un modo nuovo di essere della scuola: non era sufficiente inserire l'alunno disabile nella scuola se all'interno di essa si delegava a qualche insegnante, ad esempio di sostegno, il compito educativo;
- se la scuola voleva essere un ambiente favorevole all'integrazione era necessario ridiscutere alcune convinzioni pedagogiche radicate e le conseguenti pratiche consolidate a livello di curricolo, di didattica, di organizzazione della classe, di rapporti con l'esterno;
- veniva superata l'idea di una "norma" al di sotto della quale non era giustificabile la frequenza scolastica: *il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella (Relazione Falcucci, punto n.1);*
- la condizione professionale che permetteva il superamento dei vecchi parametri di riferimento dell'azione didattica e garantiva un insegnamento su misura era data dall'adozione della logica della programmazione di tipo curricolare; la *Relazione Falcucci* fu il primo concreto passo verso una didattica non più centrata su contenuti predeterminati, su programmi dati dal centro e sull'esecutività dei docenti chiamati solo a svolgere il programma, ai quali, invece, era richiesto di programmare con autonomia e responsabilità;
- l'introduzione della logica della programmazione di tipo curricolare portava con sé tre implicazioni rilevanti: a) la necessità di specializzazione; b) il superamento del rapporto biunivoco insegnante-classe nella scuola elementare e, nella scuola media, il superamento dell'idea che la classe fosse l'unico possibile modo di raggruppare gli alunni; c) l'introduzione di nuove figure professionali, tanto interne all'organico statale quanto esterne all'amministrazione scolastica (équipe);

---

<sup>16</sup>Ivi., pp. 74-78; I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi...cit.*, pp. 139-142; S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia...cit.*, pp. 37-41. Sull'aspetto dell'integrazione si veda anche: M. Maviglia, *Vedi alla voce: integrazione...cit.*, pp. 21-27.

<sup>17</sup> I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi...cit.*, pp. 139-140. Per il testo della *Relazione Falcucci* si rimanda al sito della Società Italiana di Pedagogia Speciale SIPeS <http://www.sipes.it/normativa/relazione-commissione-falcucci-1975.html> [accesso in data 22 ottobre 2012].

- la preoccupazione che animava la *Relazione* andava oltre una visione settoriale per abbracciare in un unico progetto la scuola materna e quella elementare e media, anticipando l'idea di "scuola di base";
- la *Relazione* non si limitava ad affrontare il tema delle condizioni pedagogiche dell'inserimento, ma richiamava anche alcune condizioni strutturali, quali: la stabilità degli insegnanti e la loro qualificazione professionale, l'adeguatezza delle strutture scolastiche, l'efficienza dei servizi territoriali;
- dopo aver prospettato un'idea di scuola certamente molto lontana dalla situazione presente nel 1975, anno di pubblicazione del documento, i membri della *Commissione* si preoccuparono anche di indicare alcuni elementi decisivi per una strategia dell'integrazione, prefigurando un Ufficio centrale a livello di Ministero e la creazione di servizi socio-psicopedagogici presso ogni Provveditorato, così da realizzare a livello provinciale e distrettuale un'efficace azione di coordinamento.

La successiva Legge n. 517/1977 (*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*)<sup>18</sup> recepì pienamente lo spirito della *Relazione Falucci* e ne tradusse i suggerimenti in norma. Questa legge riuscì a tracciare una nuova visione di scuola connessa al superamento della concezione individualistica del programma e dell'insegnamento, alla flessibilità organizzativa, all'adozione di nuove modalità e di nuovi strumenti di valutazione, alla consapevolezza della centralità dello studente e del suo diritto alla piena educazione. A catalizzare il discorso fu il concetto di *integrazione* (in luogo di inserimento), con particolare riferimento a quelli che la legge chiamò *alunni portatori di handicaps*. La legge abolì le classi differenziali ed ogni forma di ghettizzazione e contemplò, in vista dell'integrazione scolastica, l'assegnazione di insegnanti di sostegno oltre che a forme collegiali di realizzazione della programmazione educativo-didattica<sup>19</sup>. Rimase per la disabilità sensoriale

---

<sup>18</sup> La Legge n. 517/1977 è in prima battuta una normativa riguardante la valutazione degli studenti ma che, attraverso l'individualizzazione dei percorsi, si pone come essenziale anche l'obiettivo di integrare gli *alunni portatori di handicaps*. Di fatto è stata un varco importante nella politica dell'integrazione scolastica. Per un approfondimento su questi aspetti si rimanda a L. Ferraboschi, *Legge 517 del 1977: un varco importante nella politica dell'integrazione scolastica*, in G. Onger, *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani...cit.*, pp. 39-59.

<sup>19</sup> *Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale. Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di interclasse si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico (art. 2, Legge n. 517/1977; in modo analogo si esprime anche l'art. 7 della stessa legge che riguarda la scuola media). Le classi di aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite (art. 7, ultimo comma, Legge n. 517/1977).*

la preoccupazione di assicurare forme specialistiche: *L'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si adempie, per i fanciulli sordomuti, nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole, elementari e medie, nelle quali siano assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti [...]* (Legge n. 517, art. 10).

L'idea centrale era che le scuole non potevano limitarsi ad assegnare il compito educativo ai singoli insegnanti, magari operanti nella solitudine e nel contesto della propria disciplina. Era la scuola tutta che doveva avere a cuore il percorso scolastico di ogni allievo, indipendentemente dalla situazione personale. La Legge riuscì dunque a prefigurare una scuola capace di assumersi la responsabilità del successo scolastico di tutti gli studenti e le teorie curricolari, in questo scenario, potevano rappresentare un forte e decisivo contributo sia a livello di impostazione teorica che per tutto quello che riguardava l'organizzazione metodologico-didattica.

Negli anni successivi venne anche affrontato l'aspetto dell'integrazione degli studenti disabili nella scuola secondaria superiore<sup>20</sup>. Inoltre, grazie un progressivo processo di "consapevolezza integrativa" frutto dei nuovi programmi ministeriali e della prospettiva curricolare, migliorò per tutti gli allievi la proposta educativo-didattica ed anche gli studenti disabili poterono vivere un clima di migliore accoglienza e di valorizzazione<sup>21</sup>.

La Legge n. 104/1992 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*) regolò per la prima volta in modo organico, e non solo per la scuola, le forme e le modalità per l'assistenza e per l'integrazione, con i relativi diritti, delle *persone handicappate*. La promulgazione della legge-quadro inaugurò la fase dell'"attenzione integrativa" nella quale i docenti si sentirono più competenti e preparati a gestire le progettualità formative connesse alle persone disabili. Il timore di agire con un alunno "diverso" lasciò il posto alla consapevolezza di poter agire con determinazione in vista di risultati importanti e significativi. I docenti, infatti, facendo tesoro delle esperienze precedentemente acquisite e superando gli errori del passato, permisero al soggetto "certificato" di vivere più adeguatamente la sua dimensione educativa: gli allievi furono integrati nelle classi e gli insegnanti di sostegno divennero effettivamente docenti a pieno titolo del team di insegnanti che si occupavano della classe<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Basti pensare alla C.M. n.129 del 1982 e alla C.M. n.262 del 1988. Secondo la prima circolare va fatto un lavoro di informazione presso le famiglie degli allievi disabili circa le prospettive successive alla scuola media ma, mentre si auspicano l'abbattimento delle barriere architettoniche e l'utilizzo di sussidi per gli handicap sensoriali, si sottolinea come nella scuola secondaria superiore sia impossibile operare individualizzazioni che differiscano dai percorsi ordinamentali previsti per il conseguimento del titolo di studio corrispondente. Con la seconda circolare viene affrontata l'effettiva realizzazione del diritto allo studio nella scuola superiore attraverso indicazioni sia di ordine organizzativo, quali l'assegnazione alla classe o la predisposizione di ambienti idonei, sia di ordine pedagogico-didattico che di ordine amministrativo, quali le procedure di svolgimento dei programmi o la valutazione degli apprendimenti (G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, p. 593).

<sup>21</sup> L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola... cit.*, pp. 13-14.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 14. Per un approfondimento del cammino italiano verso l'integrazione fino alla legge-quadro si veda anche L. d'Alonzo, *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 27-39. Per uno sguardo sintetico dalla scolarizzazione separata all'integrazione si rimanda a G. F. Ricci, D. Resico, *L'approccio integrato alla persona diversamente abile*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 46-50. Per un'analisi storico-pedagogica e legislativa dell'integrazione scolastica in Italia si rinvia a L. de Anna, *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini

La Legge n. 104/1992 è stata una “legge-cornice” davvero determinante in riferimento ai principi sulle persone handicappate<sup>23</sup>.

Secondo questa legge è *persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione* (art. 3, comma 1).

L'articolo 1 della legge-quadro riconosce la persona disabile come persona nella pienezza della dignità umana, con tutti i diritti che appartengono ad ogni essere umano, e la Repubblica è garante di questo riconoscimento<sup>24</sup>.

I punti che riguardano specificamente la scuola sono quelli che vanno dall'articolo 12 all'articolo 17. La loro influenza è stata così decisiva che le parti più significative per la scuola della legge-quadro confluirono quasi letteralmente nel Testo Unico dell'istruzione (Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297).

L'articolo 12 afferma il diritto della persona handicappata all'educazione e all'istruzione. Stabilisce che l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione e definisce l'iter finalizzato all'integrazione scolastica. Dice testualmente la legge:

1. *Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.*
2. *E' garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.*
3. *L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.*
4. *L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.*
5. *All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato [...].*
6. *Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.*
7. *(omissis)*
8. *Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.*
9. *Ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica [...].*

---

Studio, Milano 1998, pp. 37-69. Per un'ampia e documentata panoramica della via italiana dell'integrazione scolastica si può fare riferimento a M. Zelioli, *Le parole dell'handicap...cit.*, pp. 31-56.

<sup>23</sup> S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia...cit.*, pp. 45-48.

<sup>24</sup> *La Repubblica*: a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata (Legge n. 104/1992, art 1).

10. Negli ospedali, nelle cliniche e nelle divisioni pediatriche gli obiettivi di cui al presente articolo possono essere perseguiti anche mediante l'utilizzazione di personale in possesso di specifica formazione psicopedagogica che abbia una esperienza acquisita presso i nosocomi o segua un periodo di tirocinio di un anno sotto la guida di personale esperto (Legge n. 104/1992, art. 12).

L'articolo 13 si occupa dell'integrazione scolastica della persona handicappata che si realizza nelle sezioni nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università. È previsto per gli enti locali l'obbligo di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali. Nelle scuole di ogni ordine e grado sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati<sup>25</sup>.

L'articolo 14 delinea le modalità di attuazione dell'integrazione scolastica delle persona handicappata:

1. Il Ministro della pubblica istruzione provvede alla formazione e all'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica degli studenti handicappati [...]. Il Ministro della pubblica istruzione provvede altresì:

- a) all'attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;
- b) all'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata;
- c) a garantire la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore ed il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica della persona handicappata in tutti gli ordini e gradi di scuola, consentendo il completamento della scuola dell'obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età; nell'interesse dell'alunno,

---

<sup>25</sup> 1. L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza [...] anche attraverso:

a) la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma [...]. Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche [...];

b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;

c) la programmazione da parte dell'università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;

d) (omissis)

e) (omissis)

2. Per le finalità di cui al comma 1, gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviare precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.

3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando [...] l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

Artt. 4 - 5 (omissis)

6. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

6-bis. Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici [...] nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato [...] (Legge n. 104/1992, art 13).

*con deliberazione del collegio dei docenti, sentiti gli specialisti [...] su proposta del consiglio di classe o di interclasse, può essere consentita una terza ripetenza in singole classi.*

*Artt. 2 - 7 (omissis) (Legge n. 104/1992, art. 14).*

L'articolo 15 istituisce a livello provinciale i gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica (GLIP) e a livello scolastico di gruppi di lavoro per l'handicap (GLH)<sup>26</sup>.

L'articolo 16 tratta della valutazione del rendimento e delle prove d'esame:

*1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.*

*2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.*

*3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.*

*4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari.*

*5. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato [...]. E' consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato.*

*5-bis. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo (Legge n. 104/1992, art. 16).*

L'articolo 17 si occupa della formazione professionale per le persone handicappate<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> 1. Presso ogni ufficio scolastico provinciale è istituito un gruppo di lavoro composto da: un ispettore tecnico nominato dal provveditore agli studi, un esperto della scuola [...], due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate maggiormente rappresentative a livello provinciale [...]. Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni.

2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo.

3. I gruppi di lavoro di cui al comma 1 hanno compiti di consulenza e proposta al provveditore agli studi, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma [...], per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

4. I gruppi di lavoro predispongono annualmente una relazione [...] (Legge n. 104/1992, art. 15).

<sup>27</sup> 1. Le regioni [...] realizzano l'inserimento della persona handicappata negli ordinari corsi di formazione professionale dei centri pubblici e privati e garantiscono agli allievi handicappati che non siano in grado di avvalersi dei metodi di apprendimento ordinari l'acquisizione di una qualifica anche mediante attività specifica nell'ambito delle attività del centro di formazione professionale tenendo conto dell'orientamento emerso dai piani educativi individualizzati realizzati durante l'iter scolastico. A tal fine forniscono ai centri i sussidi e le attrezzature necessarie.

2. I corsi di formazione professionale tengono conto delle diverse capacità ed esigenze della persona handicappata che, di conseguenza, è inserita in classi comuni o in corsi specifici o in corsi prelaborativi.

3. Nei centri di formazione professionale sono istituiti corsi per le persone handicappate non in grado di frequentare i corsi normali. I corsi possono essere realizzati nei centri di riabilitazione, quando vi siano svolti programmi di ergoterapia e programmi finalizzati all'addestramento professionale, ovvero possono essere realizzati dagli enti di cui all'articolo 5 della citata legge n. 845 del 1978, nonché da organizzazioni di volontariato e da enti autorizzati da leggi vigenti. Le regioni [...]

Alla L. n. 104/1992 seguì il suo documento attuativo, il D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, che identificò con precisione le caratteristiche dei documenti che dovevano caratterizzare l'iter di integrazione dell'allievo disabile (*Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato*).

Alla luce delle prospettive evidenziate dalla Legge-quadro si può dire che tre suoi basilari aspetti, oltre alla dichiarazione della persona disabile come persona nella pienezza della dignità umana e con ogni diritto riconosciuto a tutti, sono i seguenti: la visione sistemica dell'integrazione; l'individuazione di strumenti istituzionali e di procedure che le scuole devono seguire; le modalità di individuazione dell'alunno come "persona handicappata" e la conseguente progettazione<sup>28</sup>.

a. *La visione sistemica dell'integrazione.* La Legge-quadro si rivolge a tutti i soggetti istituzionali che possono agire per garantire i diritti delle persone disabili, nella consapevolezza che solo attraverso la cooperazione interistituzionale e il coordinamento si possono offrire risposte significative e si possono attuare progettualità rilevanti in vista non solo dell'assistenza ma anche dell'integrazione delle persone disabili. Anche se il compito della scuola è più volte richiamato, non ci si rivolge solo ad essa e, soprattutto, la scuola stessa è sollecitata a intessere relazioni strette con tutti i soggetti istituzionali.

b. *L'individuazione di strumenti istituzionali e di procedure che le scuole devono seguire.* La Legge-quadro precisa le linee generali di politica dell'integrazione e si preoccupa di garantire i supporti istituzionali, assegnando ai diversi soggetti chiamati in causa ruoli e responsabilità diverse e complementari, in vista di efficaci forme di collaborazione. La Legge n.104/1992 va oltre la Legge n. 517/1977 che si fermava nel perimetro della progettualità scolastica, ed inserisce la scuola nella più vasta rete di relazioni territoriali. Tra gli strumenti previsti per favorire l'integrazione scolastica si prevedono gli *Accordi di programma*, da stipularsi tra istituzioni scolastiche e servizi sanitari, socioassistenziali, culturali e, in definitiva, tra tutti i soggetti presenti sul territorio che possono costituire una risorsa per l'integrazione. Lo scopo basilare è quello di promuovere una programmazione integrata, capace di valorizzare, in una logica di cooperazione, le potenzialità educative presenti nel territorio. Un secondo strumento importante è costituito dal *Gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica* (GLIP) che è previsto a livello provinciale. Si tratta di un gruppo, di tipo interistituzionale, con il compito di definire gli interventi scolastici a sostegno delle persone disabili, fornendo supporto alle varie articolazioni del sistema scolastico e alle

---

provvedono ad adeguare alle disposizioni di cui al presente comma i programmi pluriennali e i piani annuali di attuazione per le attività di formazione professionale [...].

4. Agli allievi che abbiano frequentato i corsi di cui al comma 2 è rilasciato un attestato di frequenza utile ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio nel quadro economico-produttivo territoriale.

5. Fermo restando quanto previsto in favore delle persone handicappate dalla citata legge n. 845 del 1978, una quota del fondo comune di cui all'articolo 8 della legge 16 maggio 1970, n. 281, è destinata ad iniziative di formazione e di avviamento al lavoro in forme sperimentali, quali tirocini, contratti di formazione, iniziative territoriali di lavoro guidato, corsi prelaborativi [...] (Legge n. 104/1992, art. 17).

<sup>28</sup> Associazione TreeLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, pp. 79-81; I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi...cit.*, pp. 143-144.



famiglie delle persone disabili. Inoltre, a livello territoriale periferico, presso gli istituti scolastici, è previsto un analogo gruppo di studio e di lavoro (GLH).

c. *Modalità di individuazione dell'alunno come "persona handicappata" e progettazione.* La Legge-quadro individua, dopo la procedura che porta dall'individuazione dell'alunno come "persona handicappata", lo scenario della progettazione educativa e didattica che coinvolge la scuola. Entrano così nel lessico scolastico termini quali *diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato*, con il conseguente apporto degli insegnanti di sostegno e degli assistenti alla persona.

Questi sono gli aspetti basilari della Legge n. 104/1992. Dall'anno di emanazione della legge-quadro ad oggi il quadro generale normativo è profondamente mutato. E' avvenuto infatti il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (Legge n. 59/1997 e DPR n. 275/1999) ed il nuovo strumento progettuale è divenuto il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.). Con esso la responsabilità di concretizzare in azione educativa e didattica la cultura dell'integrazione è compito di ogni istituzione scolastica. Questo implica per le scuole il sapersi connotare sempre di più come "comunità educative" capaci di promuovere il pieno sviluppo di ogni persona umana, così come vuole la *Costituzione*. Oggi, dunque, ogni scuola è chiamata a misurarsi con la sfida della differenza, che nasce non solo dalla presenza di alunni disabili ma dalla eterogeneità delle varie situazioni personali e culturali presenti in ciascuna classe. E' necessario un contesto scolastico capace di accogliere e di valorizzare tutti. Proprio in questo, secondo alcuni autori, sta il passaggio dalla logica dell'integrazione alla logica dell'*inclusione*<sup>29</sup>.

#### 1.4. *Dalla logica dell'integrazione alla logica delle integrazioni*

Nella cornice dell'autonomia scolastica tracciata in Italia alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e di fronte alla singolarità di ogni allievo, alla scuole si prospetta un significativo compito: saper accogliere e valorizzare le peculiarità e le differenze di ogni studente. E' in vista di questo fine e per garantire le integrazioni di tutti gli studenti attivi nel contesto scolastico (*logica delle integrazioni*), che gli insegnanti sono chiamati ad organizzare sapientemente le scelte metodologiche, didattiche e progettuali. Oggi in ogni istituzione scolastica non è in gioco solo l'integrazione dell'alunno disabile, ma quella di tutti gli allievi; è in causa il saper accettare la sfida posta dalle differenze di ognuno. Si affianca, dunque, all'integrazione delle persone disabili sia il processo di integrazione necessario agli studenti che provengono da culture diverse o che manifestano forme più o meno clamorose di insofferenza nei confronti dell'ambiente educativo formale, sia quello di tutti<sup>30</sup>.

Siamo in una fase pedagogico-educativa che è centrata sulla conduzione integrata dell'insegnamento-apprendimento in grado di rispondere ai "bisogni" di tutti e di ciascuno,

---

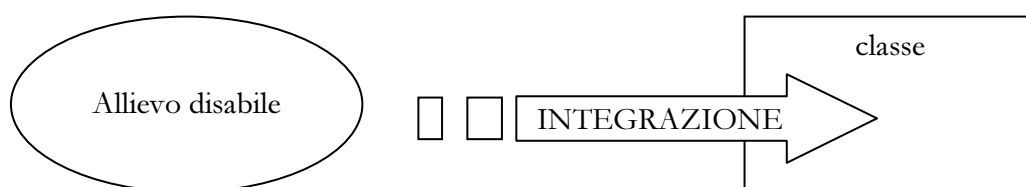
<sup>29</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, pp. 81-82; I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi...cit.*, pp. 144-147.

<sup>30</sup> G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 590-591.

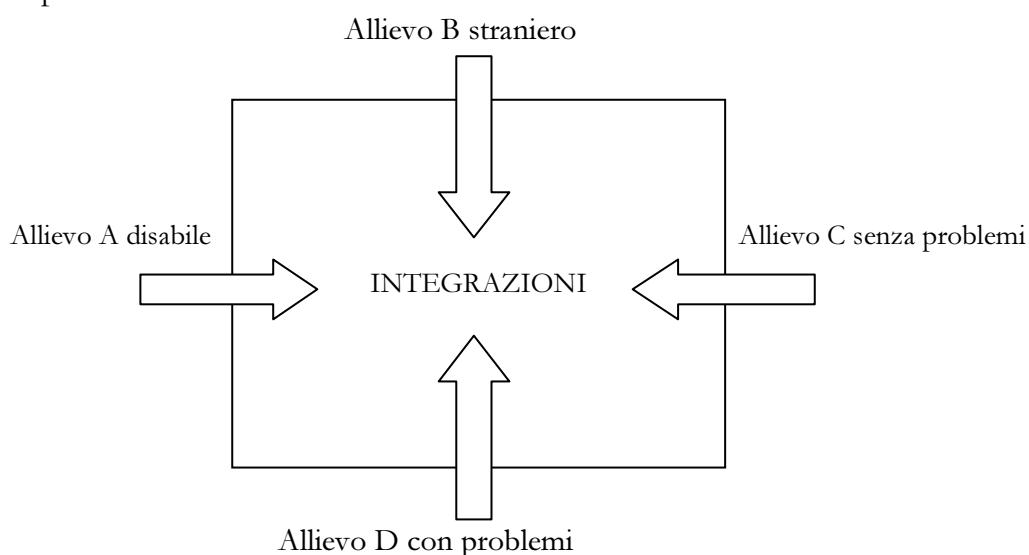
e che prevede un grande investimento da parte degli insegnanti per riuscire a vivere un clima educativo positivo. Spesso gli studenti obbligano a un impegno elevato e non è semplice insegnare a gruppi di allievi con “bisogni” personali molto diversificati e che manifestano variegata esigenze specifiche. Non è basso il numero degli allievi con problematiche comportamentali, con incapacità attentive, con vissuti affettivi familiari spinosi, privi di interesse per le attività delle proposte e connesse all’insegnamento. A ciò va aggiunto anche un numero sempre più elevato di studenti stranieri che richiedono attenzioni personalizzate. Oggi è sempre più complesso condurre una classe che vede al suo interno tante differenze personali e culturali. La persona disabile non rappresenta più il “problema della classe”, dato che le sue difficoltà diventano parte di una preoccupazione educativa più generale, che coinvolge in uguale misura le istanze e le necessità personali di ogni soggetto chiamato vivere un’esperienza scolastica significativa. Questo cambiamento di prospettiva pedagogica, centrato sulla gestione delle integrazioni per integrare la persona disabile, ribalta completamente la vecchia prospettiva integrativa<sup>31</sup>.

Lo schema seguente, elaborato da Luigi d’Alonzo, può aiutare a capire meglio il passaggio alla nuova visione dell’integrazione<sup>32</sup>.

Vecchia prospettiva:



Nuova prospettiva:



<sup>31</sup> L. d’Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola... cit.*, pp. 16-17.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 19.

Se si focalizza l'attenzione sul fatto che occorre, all'interno di una classe e di una scuola, impostare una vita di gruppo per rispondere alle esigenze specifiche di ognuno, si può arrivare con facilità a comprendere come sia ormai fuori luogo parlare di *integrazione* riferendosi solo alla persona disabile. Si tratta in realtà di realizzare non un'integrazione al singolare, ma una pluralità di *integrazioni*. Oggi è doveroso e necessario capire come rispondere ai bisogni educativi di tutti per favorire le loro integrazioni nella classe. La scuola, in altre parole, è chiamata ad un ulteriore passo innovativo sulla visione pedagogica della differenza: ogni singolo allievo manifesta "bisogni" specifici che devono essere riconosciuti, accettati ed ai quali va data un'adeguata risposta. Per questo si impone la necessità di trovare metodi di conduzione integrata della classe, capaci di corrispondere ai bisogni differenti dei differenti alunni. La classe che ha successo nell'integrazione dei suoi allievi, quindi anche della persona disabile, è una classe che è predisposta ad accettare le "necessità" personali, ma soprattutto che sa cogliere le differenze personali, sa modellarsi in rapporto ad esse e sa incontrare i "bisogni" di ogni allievo al fine di una sua reale valorizzazione. Nella fase delle integrazioni la scuola è un contesto stimolante per tutti<sup>33</sup>.

## 2. IL DIRITTO ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA ED I DISPOSITIVI PEDAGOGICI PER LA DISABILITÀ

### 2.1. *La legge-quadro sull'handicap e l'Atto di indirizzo*

Il diritto all'integrazione scolastica degli alunni disabili trova fondamento negli articoli 3 e 34 della *Costituzione* italiana. La concreta attuazione di questo diritto è stata attuata nel tempo procedendo attraverso alcuni passaggi significativi, come la Legge n. 118/1971 e la Legge n. 517/1977, ed ha trovato la sua piena espressione nelle Legge n. 104 del 1992, che ha operato una completa sistemazione della disciplina in materia. L'evoluzione del quadro normativo ha posto l'Italia all'avanguardia nella legislazione sull'integrazione scolastica non solo in campo europeo ma anche mondiale. L'integrazione scolastica rappresenta una tappa significativa del tentativo della scuola italiana di adeguare il proprio modo di essere alle esigenze di crescita e di valorizzazione della persona umana, esigenza ben espressa dalla stessa *Costituzione*. Questo è certamente un motivo di orgoglio per il nostro Paese<sup>34</sup>.

Il diritto all'integrazione scolastica è disciplinato *in primis* dalla *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (n. 104/1992) le cui indicazioni sono state recepite anche dalla normativa successiva con indubbi effetti sulla vita dei diretti interessati. L'integrazione scolastica delle persone disabili è una delle parti più elaborate della legge-quadro, normata in particolare dall'art. 12 (diritto all'educazione e all'istruzione),

---

<sup>33</sup> *Ivi*, pp. 17-18; M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci editore, Roma 2004, pp. 69-71.

<sup>34</sup> G. Trainito, *Prefazione*, in S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia...cit.*, pp. 9-10.

dall'art. 13 (strumenti per l'integrazione che devono essere messi a disposizione in modo coordinato da scuola, Enti locali e ASL) e dall'art. 14 (modalità di attuazione dell'integrazione con chiari compiti del Ministero).

Il comma 5 dell'art. 12 esplicita i passaggi qualificanti l'iter finalizzato all'integrazione scolastica degli alunni disabili:

- individuazione dell'alunno come persona handicappata
- definizione di una *diagnosi funzionale*
- predisposizione di un *profilo dinamico-funzionale*
- formulazione di un *piano educativo individualizzato*

I commi 6 e 7 identificano altri momenti significativi rappresentati dalle occasioni di verifica degli interventi e dall'aggiornamento della documentazione:

- alla elaborazione del *profilo dinamico-funzionale iniziale* seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico (comma 6)
- il *profilo dinamico-funzionale* è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore (comma 8).

Come si può evincere dall'art. 12, comma 7 della Legge-quadro la definizione delle modalità di svolgimento dei compiti attribuiti alle ASL in materia di integrazione scolastica degli alunni disabili è rinviata ad un apposito *Atto di indirizzo e coordinamento*<sup>35</sup>. L'Atto di indirizzo è stato emanato con Decreto Presidente della Repubblica il 24 febbraio 1994<sup>36</sup> ed ha precisato l'iter per l'*individuazione dell'alunno come persona handicappata* (art. 2), i contenuti e le modalità di redazione della *diagnosi funzionale* (art.3), le caratteristiche del *profilo dinamico funzionale* (art. 4) e del *piano educativo individualizzato* (art. 5). L'art. 7 si è occupato della tempistica e della finalizzazione delle *verifiche*.

L'Atto di indirizzo, nella parte relativa all'individuazione dell'alunno come persona handicappata, è stato modificato con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri n. 185 del 23 febbraio 2006<sup>37</sup>, il quale *stabilisce le modalità e i criteri per l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap* (art. 1)<sup>38</sup>.

## 2.2. L'individuazione dell'alunno in situazione di handicap

L'Atto di indirizzo del 1994 così delinea le modalità di *individuazione dell'alunno come persona handicappata* (art. 2): *All'individuazione dell'alunno come persona handicappata, al fine di assicurare l'esercizio del diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica, di cui agli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992, provvede lo specialista, su segnalazione ai servizi di base, anche da*

<sup>35</sup> I compiti attribuiti alle unità sanitarie locali dai commi 5 e 6 sono svolti secondo le modalità indicate con apposito atto di indirizzo e coordinamento... (Legge n. 104/1992, art. 12, comma 7).

<sup>36</sup> Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap (D.P.R. 24 febbraio 1994).

<sup>37</sup> Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289 (D.P.C.M. n. 185 del 23 febbraio 2006).

<sup>38</sup> Per un approfondimento di tutti questi aspetti si rimanda a M. Pavone, *L'integrazione degli allievi con disabilità, la riforma della scuola e il quadro normativo*, in D. Ianes, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro*, Erickson, Trento 2009, pp. 424-459.

*parte del competente capo d'istituto, ovvero lo psicologo esperto dell'età evolutiva, in servizio presso le UU.SS.LL. o in regime di convenzione con le medesime, che riferiscono alle direzioni sanitaria ed amministrativa, per i successivi adempimenti, entro il termine di dieci giorni dalle segnalazioni.*

In merito a questo aspetto il D.P.C.M. del 2006 precisa, in tre commi (art.2), le nuove modalità ed i criteri per l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap:

*1. Ai fini della individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, le Aziende Sanitarie dispongono, su richiesta documentata dei genitori o degli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno medesimo, appositi accertamenti collegiali, nel rispetto di quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104.*

*2. Gli accertamenti di cui al comma 1, da effettuarsi in tempi utili rispetto all'inizio dell'anno scolastico e comunque non oltre trenta giorni dalla ricezione della richiesta, sono documentati attraverso la redazione di un verbale di individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap ai sensi dell'articolo 3, comma 1 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni. Il verbale, sottoscritto dai componenti il collegio, reca l'indicazione della patologia stabilizzata o progressiva accertata con riferimento alle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nonché la specificazione dell'eventuale carattere di particolare gravità della medesima, in presenza dei presupposti previsti dal comma 3 del predetto articolo 3. Al fine di garantire la congruenza degli interventi cui gli accertamenti sono preordinati, il verbale indica l'eventuale termine di rivedibilità dell'accertamento effettuato.*

*3. Gli accertamenti di cui ai commi precedenti sono propedeutici alla redazione della diagnosi funzionale dell'alunno, cui provvede l'unità multidisciplinare, prevista dall'articolo 3, comma 2 del decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, anche secondo i criteri di classificazione di disabilità e salute previsti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il verbale di accertamento, con l'eventuale termine di rivedibilità ed il documento relativo alla diagnosi funzionale, sono trasmessi ai genitori o agli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno e da questi all'istituzione scolastica presso cui l'alunno va iscritto, ai fini della tempestiva adozione dei provvedimenti conseguenti.*

### *2.3. La Diagnosi funzionale*

La Diagnosi Funzionale è così definita nel D.P.R. 24/2/1994. *Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli artt. 12 e 13 della legge 104/1992 (art. 3, comma 1).*

*Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima (art. 3, comma 2). Essi hanno il compito di eseguire accertamenti che prendano in esame l'anamnesi fisiologica e patologica prossima e remota del soggetto, con particolare riferimento alla nascita e alle fasi di sviluppo neuro-psicologico da zero a sedici anni, alle vaccinazioni, alle malattie riferite, alle eventuali ospedalizzazioni, agli eventuali interventi terapeutici e chirurgici, alle eventuali esperienze riabilitative (art. 3, lett. a). A questi accertamenti si aggiunge una diagnosi clinica redatta dal medico specialista nella patologia*

segnalata con preciso riferimento all'eziologia e alle conseguenze funzionali accompagnate da una previsione di evoluzione naturale (art. 3, lett. b).

La diagnosi funzionale, essendo finalizzata al recupero del soggetto, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti: cognitivo, affettivo relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia personale e sociale (art. 4, lett. a-g).

E' importante sottolineare, alla luce del D.P.C.M. n. 185/2006 (art. 2, comma 1), che da una parte la richiesta di certificazione dell'handicap e, quindi, della successiva stesura di diagnosi funzionale, è prerogativa del soggetto a cui è costituzionalmente affidata la responsabilità primaria dell'educazione dei figli, la famiglia (o degli esercenti la potestà parentale); dall'altra che la diagnosi funzionale, cui provvede l'unità multidisciplinare, deve essere formulata secondo i criteri di classificazione di disabilità e salute previsti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (art. 2, comma 3). Pertanto il riferimento più recente per la redazione della Diagnosi Funzionale è la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF), che rappresenta uno strumento diagnostico adeguato in quanto abbandona una prospettiva meramente tecnico-sanitaria e afferma una prospettiva interdisciplinare, capace di tenere presente i diversi aspetti della vita della persona disabile<sup>39</sup>.

#### 2.4. Il Profilo Dinamico Funzionale

Il Profilo Dinamico Funzionale, ai sensi del D.P.R. 24/2/1994, è *atto successivo alla Diagnosi Funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)* (art. 4, comma 1).

Il Profilo Dinamico Funzionale è elaborato, con la collaborazione dei genitori della persona disabile, congiuntamente dagli operatori socio-sanitari e dai docenti curricolari e specializzati (quindi tutti gli insegnanti del gruppo classe) (art. 4, comma 1).

Il Profilo Dinamico Funzionale comprende necessariamente, secondo l'art. 3 dell'Atto di indirizzo, la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che mostra di incontrare in settori di attività e l'analisi del suo sviluppo potenziale a breve e medio termine, desunto dall'esame dei seguenti parametri:

- *cognitivo, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio-grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.), alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;*
- *affettivo-relazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e all'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;*

---

<sup>39</sup> G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema...cit.*, p. 594. Per un discorso sulla Diagnosi Funzionale su base ICF si rimanda al punto 1.3. del capitolo quinto del presente lavoro.

- comunicazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati;
- linguistico, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;
- sensoriale, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;
- motorio-prassico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motoria interiorizzate;
- neuropsicologico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettuale e all'organizzazione spazio-temporale;
- autonomia, esaminata con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale;
- apprendimento, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età prescolare o scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.).

All'elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale iniziale seguono verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e per l'aggiornamento del documento stesso: *In via orientativa, alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, alla fine della seconda media, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore, il personale di cui agli articoli precedenti traccia un bilancio diagnostico e prognostico finalizzato a valutare la rispondenza del profilo dinamico funzionale alle indicazioni nello stesso delineate e alla coerenza tra le successive valutazioni, fermo restando che il profilo dinamico funzionale è aggiornato [...] a conclusione della scuola materna, della scuola elementare, della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore* (art. 4, co. 4).

Merita di essere evidenziato come con il Profilo Dinamico Funzionale si tratti di indicare il prevedibile livello di sviluppo che lo studente disabile mostra di possedere in tempi brevi e medi. Così si esprime il D.P.R. 24/2/1994: *Il profilo dinamico funzionale, sulla base dei dati riportati nella diagnosi funzionale [...] descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili* (art. 4, comma 2)<sup>40</sup>.

## 2.5. Il Piano Educativo Individualizzato

Il Piano Educativo Individualizzato, secondo il D.P.R. 24/2/1994, è il documento nel quale *vengono descritti gli interventi, integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno disabile, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione* (art. 5, comma 1). E' redatto congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dall'ASL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno (art. 5, comma 2).

<sup>40</sup> Per un approfondimento del Profilo Dinamico Funzionale in collegamento al Piano Educativo Individualizzato si veda quanto esposto nel punto 1.4. del capitolo quinto.

*Il Piano Educativo Individualizzato tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche (art. 5, comma 3).*

*Nella definizione del Piano Educativo Individualizzato, i soggetti coinvolti propongono, ciascuno in base alla propria esperienza pedagogica, medico-scientifica e di contatto e sulla base dei dati derivanti dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale [...] gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap. Detti interventi propositivi vengono, successivamente, integrati tra di loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità comunque disponibili (art. 5, comma 4).*

Il Piano Educativo Individualizzato dovrebbe essere soggetto a verifiche possibilmente trimestrali o straordinarie per casi di particolare difficoltà. Gli esiti delle devono confluire nel Piano Educativo Individualizzato (art. 6, comma 3).

Come il Profilo Dinamico Funzionale dal quale trae origine, anche il Piano Educativo Individualizzato ha carattere dinamico e può essere soggetto a modifiche sempre, a seconda degli esiti delle verifiche. La sua progettazione, che non può essere demandata al solo insegnante di sostegno e che deve essere ispirata dai principi di collegialità e di inter-professionalità, è tutt'altro che definitiva ed esercita una forte valenza orientativa nei confronti degli interventi da attivare, producendo anche effetti diretti sul Profilo Dinamico Funzionale, in quanto questo tenderà per forza ad essere modificato a seconda dei traguardi raggiunti dall'allievo disabile<sup>41</sup>.

Il Piano Educativo Individualizzato è un progetto operativo interistituzionale tra operatori della scuola, dei servizi sanitari e sociali, in collaborazione con i genitori, ed è un progetto educativo-didattico riguardante la dimensione dell'apprendimento correlata agli aspetti riabilitativi e sociali. Contiene: fonti di informazione, obiettivi, modalità di utilizzazione delle ore di sostegno, itinerari di lavoro, metodologie e strumenti, tecniche, modalità di coinvolgimento della famiglia, tempi, eventuali supporti sanitari, sociali e riabilitativi, interventi dell'ASL e del Comune di residenza, verifiche<sup>42</sup>.

## *2.6. L'influenza della logica curricolare e della logica bio-medica dell'OMS sulla via italiana dell'integrazione*

In Italia l'integrazione scolastica degli alunni disabili ha posto le sue basi nella Legge n. 118/1971. Il concetto di integrazione e la definitiva abolizione delle classi differenziali, però, sono stati sanciti con la Legge n. 517/1977 (art. 2 e 7) che ha previsto forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap all'interno delle classi

---

<sup>41</sup> L. Chiappetta Cajola, *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, p. 231. Per una comprensione più approfondita del Piano Educativo Individualizzato si rimanda al punto 1.4. del capitolo quinto del presente lavoro.

<sup>42</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte... cit.*, p. 234.



ordinarie. La successiva legge-quadro (n. 104/1992) ha precisato le modalità di attuazione dell'integrazione scolastica (artt. 12-17).

Nel sistema scolastico italiano gli anni successivi sono stati attraversati dall'ampio ed articolato discorso dell'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999) ed il tema dell'integrazione ha trovato posto in questo nuovo quadro. Parallelamente a livello internazionale, per opera dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, a partire dal 1970 sono state precisate le categorie diagnostiche per classificare le malattie ed i problemi correlati alla salute (*International Classification of Diseases - ICD*). L'OMS ha offerto la sua interpretazione più esaustiva del concetto di disabilità nel 2001 con l'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, che ha superato la precedente classificazione del 1980 (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps - ICIDH*)<sup>43</sup>.

Questo "clima" socio-culturale ha certamente fatto sentire la sua determinante influenza nel percorso di integrazione in Italia, il quale ha assunto delle caratteristiche specifiche proprio in seguito ai vari passaggi delle normative nazionali ed alle diverse "chiavi di lettura" internazionali proposte dell'OMS. Dato che nei confronti della via italiana dell'integrazione scolastica è stato decisivo il condizionamento delle leggi e delle classificazioni dell'OMS, non è fuori luogo, per meglio cogliere i suoi "pregi" ed i suoi "difetti", chiedersi quali sono state le "logiche" sottostanti che hanno percorso la nostra storia ed hanno influenzato profondamente il sistema scolastico italiano.

In base alla sua parabola evolutiva, si può dire che il "volto" dell'integrazione scolastica italiana è stato condizionato in modo profondo da due logiche: quella curricolare (a) e quella bio-medica (b).

a. L'influenza della "logica curricolare". La tappa decisiva e basilare che ha segnato il vero inizio dell'integrazione delle persone disabili nella scuola ordinaria è legata alla Legge n. 517/1977, la quale è passata alla storia per l'abolizione delle *classi di aggiornamento* e le *classi differenziali* (art. 7) e per l'attuazione di *forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati* (art. 2 ed anche 7). Questa legge è spesso riferita quasi esclusivamente al tema dell'integrazione, in realtà dovrebbe essere considerata più come un tassello della riforma scolastica che ha coinvolto il sistema formale di istruzione italiano. Essa infatti ha gettato le basi per una nuova impostazione pedagogica dell'istruzione nelle scuole di tutti. Come è stato giustamente sottolineato<sup>44</sup>, due sono principalmente le dimensioni innovative: la prima è connessa alla *programmazione educativa* (art. 2., comma 1 e art. 7, comma 1) e la seconda alla valutazione, con l'introduzione delle schede di valutazione e l'abolizione delle votazioni numeriche<sup>45</sup>. Indubbiamente l'abolizione

---

<sup>43</sup> Sugli aspetti riguardanti le classificazioni dell'O.M.S. si rimanda a quanto già detto nel capitolo primo del presente lavoro.

<sup>44</sup> L. de Anna, *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali...*, cit., p. 62.

<sup>45</sup> Così recita la legge: *L'insegnante o gli insegnanti di classe sono tenuti a compilare ed a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti. Dagli elementi registrati sulla scheda viene desunta trimestralmente dall'insegnante o dagli insegnanti della classe una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione, il cui contenuto viene illustrato ai genitori dell'alunno o a chi ne fa le veci dall'insegnante o dagli insegnanti, unitamente alle iniziative eventualmente programmate in favore dell'alunno [...]. Gli elementi della valutazione trimestrale costituiscono la base per la formulazione del giudizio finale di idoneità per il passaggio dell'alunno alla classe*

delle classi differenziali, la promozione di attività integrative e l'introduzione della figura dell'insegnante specializzato, nonché del servizio socio-psico-pedagogico, costituiscono degli elementi basilari del processo di integrazione previsto dalla Legge n. 517/1977. Però è necessario cogliere anche l'ampia portata del discorso sulla programmazione, che è legato all'azione collegiale degli insegnanti ed alla valutazione. Non a caso la Legge n. 517/1977 non è una specifica legge connessa alla disabilità, ma è una legge che contiene, come dice il titolo stesso, le norme sulla valutazione in risposta ai problemi legati alla democratizzazione dell'istruzione nella scuola di tutti<sup>46</sup>.

E' stato proprio nel periodo dell'emanazione della Legge n. 517/1977, negli anni Settanta del secolo scorso, che si sono diffuse in Italia le teorie curricolari. Con la scuola di massa, in effetti, l'esigenza di predisporre offerte formative e culturali comuni ha condotto a riesaminare i criteri della valutazione, con tutto quello che questo comportava sia sul piano della programmazione educativa che sul piano organizzativo-didattico. Le forme tradizionali di esame, di misurazione e di valutazione delle acquisizioni insegnate, e di conseguenza della didattica, mostravano sempre più i propri limiti e furono considerate inadeguate. Non a caso si svilupparono in Italia i nuovi modelli di didattica e di valutazione collegate alle esperienze americane del *Mastery Learning*, che si fondavano sul concetto di individualizzazione dell'insegnamento<sup>47</sup>.

La Legge n. 517/1977 fu una norma che ufficializzò la metodologia allora ritenuta più innovativa, il *Mastery Learning*, che rappresentava in maniera paradigmatica l'individualizzazione applicata alla didattica per obiettivi. Alcuni passaggi di questa legge rappresentavano persino delle vere e proprie suggestioni anticipatrici dello scenario, allora ancora lontano, relativo all'autonomia scolastica prevista dal D.P.R. n. 275/99<sup>48</sup>. Basta leggere l'articolo 7 della Legge n. 517 relativo alle cosiddette 160 ore<sup>49</sup>, all'interno delle quali

---

*successiva. La frequenza dell'alunno e il giudizio finale sono documentati con apposito attestato. (Legge n. 517/1977, art. 4 - scuola elementare). Il consiglio di classe con la sola presenza dei docenti è tenuto a compilare e a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto sia globalmente sia nelle singole discipline. Dagli elementi registrati sulla scheda vengono desunti trimestralmente dal consiglio di classe motivati giudizi analitici per ciascuna disciplina e una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione. Gli insegnanti della classe illustreranno ai genitori dell'alunno o a chi ne fa le veci i giudizi analitici e la valutazione sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno, unitamente alle iniziative eventualmente programmate in favore dell'alunno medesimo [...]. Il consiglio di classe, in sede di valutazione finale, delibera se ammettere o non ammettere alla classe successiva gli alunni della prima e della seconda classe e all'esame di licenza gli alunni della terza classe, formulando un giudizio di idoneità o, in caso negativo, un giudizio di non ammissione alla classe successiva o all'esame di licenza. Il giudizio finale tiene conto dei giudizi analitici per disciplina e delle valutazioni espresse nel corso dell'anno sul livello globale di maturazione, con riguardo anche alle capacità e alle attitudini dimostrate. L'esame di licenza si conclude con il giudizio sintetico [...]. La valutazione dell'alunno e il giudizio finale sono documentati con apposito attestato. (Legge n. 517/1977, art. 9 - scuola media).*

<sup>46</sup> Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico (Legge n. 517/1977).

<sup>47</sup> L. de Anna, *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali...*, pp. 62-63.

<sup>48</sup> G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema...*, p. 592.

<sup>49</sup> Così dice l'articolo 7 della Legge n. 517/1977: *Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. [...] Le attività [...] si svolgono periodicamente in sostituzione delle normali attività didattiche e fino ad un massimo di 160 ore nel corso dell'anno scolastico con particolare riguardo al tempo iniziale e finale del periodo delle lezioni, secondo un programma di iniziative di integrazione e di sostegno che dovrà essere elaborato dal collegio dei docenti sulla base di criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle*

si potevano scomporre le classi e organizzare i ragazzi non in base all'età anagrafica ma in base ai loro bisogni formativi, predisponendo gruppi di studenti fondati su diversi criteri, quali gli interessi, le difficoltà degli allievi o le loro eccellenze, gli stili cognitivi, ecc.. il tutto anche in una prospettiva di lavoro interdisciplinare. In un simile contesto il discorso dell'integrazione della disabilità risultava molto facile, quasi spontaneo, perché l'individualizzazione diventava il criterio comune utilizzato per tutti gli allievi<sup>50</sup>.

La prospettiva della individualizzazione condizionò sia la Legge n. 517/1977 che la Legge n.104/1992, la quale precisò i vari aspetti connessi all'integrazione sociale e scolastica delle persone disabili e parlò in modo preciso, oltre che di Diagnosi Funzionale e di Profilo Dinamico Funzionale, anche di Piano Educativo Individualizzato (art. 12, comma 5). Veniva così confermato, anche terminologicamente (piano educativo *individualizzato*), che lo scenario educativo-didattico in cui si muoveva la Legge-quadro ed il successivo Atto d'indirizzo (D.P.R. 24/2/1994) era quello della *programmazione curricolare* con al centro l'individualizzazione, facendo sentire notevolmente le sue influenze fino a noi.

Era sì in gioco un'impostazione individualizzata, ma sempre rispetto ad un'impostazione curricolare, ossia rivolta all'acquisizione di conoscenze e di contenuti disciplinari razionalmente organizzati. Lo scopo dell'azione didattica rimaneva l'apprendimento disciplinare, anche se era necessario metterlo in rapporto alle capacità dello studente disabile ed alle aspettative di sviluppo che si potevano ragionevolmente porre. Cosa ben diversa dalla promozione della crescita della persona e dallo sviluppo delle sue capacità in competenze personali tramite saperi disciplinari acquisiti secondo una prospettiva di *personalizzazione*. Del resto non bisogna dimenticare che la logica della personalizzazione, con tutto quello che comportava da un punto di vista epistemologico e pedagogico-didattico-organizzativo, avrebbe fatto la sua comparsa nella normativa italiana solo nel decennio successivo alla legge-quadro, con la Legge n. 53/2003 ed i suoi Decreti attuativi.

La logica della programmazione curricolare è ravvisabile anche nella separatezza degli obiettivi da mettere a fuoco e da perseguire nelle diverse aree della Diagnosi Funzionale prevista dall'Atto di Indirizzo e nel Profilo Dinamico Funzionale. Infatti i parametri cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico-comunicazionale, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia ed apprendimento, vengono esposti ed elencati separatamente, senza neppure ipotizzare di attuare ad un certo punto anche un'organica lettura unitaria. In base a questa logica, nel Profilo Dinamico Funzionale si dovrebbero dapprima isolare le diverse aree e poi individuare settorialmente i possibili sviluppi e gli spazi di miglioramento, il tutto in modo slegato e non connesso. Alla fine del percorso si può avere un'artificiosa valutazione sommativa. E' proprio questa la prospettiva della *programmazione curricolare* che collegava l'apprendimento disciplinare dell'alunno con l'azione

---

*proposte dei consigli di classe. Esse sono attuate dai docenti delle classi nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe. Le attività previste dall'ultimo comma dell'articolo 3 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, devono essere coordinate con le iniziative comprese nel programma di cui al precedente quinto comma. Il suddetto programma viene periodicamente verificato e aggiornato dal collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di classe, nelle riunioni periodiche previste [...] verificano l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e propongono gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro [...].*

<sup>50</sup> G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema...cit.*, p. 592.

esterna del docente, il quale programmava in modo aprioristico le fasi e gli stadi di insegnamento e nel fare ciò distingueva e separava le diverse aree di intervento, per poi operare in modo sommativo al termine del percorso. Tutto ciò a discapito dell'unità della persona che non è fatta "a compartimenti" e che elabora in modo esclusivo ed unico le informazioni e le acquisizioni, in un processo di co-costruzione con l'insegnante in cui lo studente gioca un ruolo determinante e strategico nello sviluppo delle proprie conoscenze, abilità e competenze.

In base a tutto quanto fin qui detto, è chiaro come i segni dell'influenza della logica curricolare e del principio di individualizzazione siano ben evidenti nella normativa che ha contraddistinto in modo originale e peculiare la via italiana dell'integrazione.

b. L'influenza della "logica bio-medica". L'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), elaborata dall'OMS nel 1980, ha fatto sentire profondamente i suoi effetti sulla Legge-quadro del 1992 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*). Ciò è ben visibile già a partire dal termine impiegato per riferirsi alla persona disabile: *handicappata*<sup>51</sup>. Per la verità la parola *handicap/handicappato* è ormai anacronistica e la stessa Organizzazione Mondiale della Sanità non la utilizza più in quanto è connessa ad una logica che punta l'attenzione sulla malattia e fa quindi riferimento all' "epistemologia del danno", tipica dell'ICIDH e non dell'ICF<sup>52</sup>. Nell'ICIDH da una menomazione (danno biologico) seguiva la disabilità (incapacità personale di svolgere le normali attività della vita quotidiana) e da queste derivava l'handicap inteso come condizione di svantaggio sociale (conseguenze sociali di menomazione/disabilità). Col tempo, nel linguaggio comune il concetto di *handicap* ha cominciato ad indicare la condizione della persona (*handicappato*) e non la condizione di svantaggio sociale. Il modello ICIDH presentava, secondo uno schema lineare, la disabilità e l'handicap come conseguenza di un danno biologico in seguito ad una malattia, un disturbo, un evento traumatico. L'handicap di conseguenza manifestava gli effetti derivanti dalla presenza della disabilità ed in ultima analisi di una menomazione, considerata la causa di tutto.

Alla luce di questo quadro, si trattava di minimizzare, di curare o addirittura di cercare di eliminare la causa del problema. E quando ciò non era possibile le persone con menomazioni erano viste come non "normali". Dato che una persona era malata/menomata era anche "anormale", perché era distante dalla "norma" e faceva emergere uno "scarto", una diversità appunto, rispetto ai soggetti "normali". La persona disabile, quindi, faceva parte di una minoranza a cui bisognava cercare di dare opportunità

---

<sup>51</sup> La parola *handicap* non è italiana, ma è entrata nell'uso comune della nostra lingua, tant'è che ricorre nel titolo della stessa legge-quattro del 5 febbraio 1992. *Handicap* è un termine inglese che deriva da *hand in cap*, procedura usata nel mondo delle corse dei cavalli per tirare a sorte - mettendo la mano nel cappello - chi deve partire dietro agli altri, in svantaggio, nelle cosiddette "corse a *handicap*". Di per sé *handicap* non significa altro che lo svantaggio in cui si trova un soggetto rispetto ad altri soggetti di parità posti nello stesso contesto nell'affrontare la stessa attività, lo stesso compito e gli stessi ostacoli. (M. Zelioli, *Se l'handicap è nella scuola...*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2004, p. 9). Anche la stessa classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del 1980 (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* - ICIDH) intende l'*handicap* come la *condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo individuo limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali*.

<sup>52</sup> Per un approfondimento di questi aspetti si rimanda a quanto detto nel capitolo primo del presente lavoro.

uguali a quelle degli altri. Nelle scuole italiane tutto questo non poneva problemi particolari, dato che da un punto di vista didattico il paradigma curricolare, vista la sua logica di individualizzazione, si prestava molto bene a dare una risposta qualificata all'esigenza di garantire a tutti un percorso "su misura". Lo stesso *Mastery Learning* era basato sul convincimento che gli studenti potevano pervenire alla "padronanza", in riferimento a certi obiettivi, se si predisponesse accuratamente, in base alle caratteristiche individuali del soggetto, le condizioni favorevoli per l'apprendimento. Si trattava di concepire l'insegnamento in modo individualizzato così da dare quantità, qualità e tempo sufficienti per raggiungere la padronanza rispetto ad obiettivi ben precisati e definiti. Il successo degli allievi, quindi, dipendeva dalla capacità didattico-educativa degli insegnanti, chiamati a suddividere il percorso in una serie di fasi centrate sulla definizione di obiettivi specifici, in base ai quali organizzare l'azione didattica e poi verificare i livelli raggiunti. Il tutto determinando il "profilo" dell'alunno desiderabile e ponendo la "normalità" come punto di riferimento esterno al soggetto cui bisognava il più possibile aderire. Nel caso dell'alunno disabile si trattava di definire gli standard minimi da conseguire al fine di raggiungere il più possibile il profilo idealizzato dall'istituzione, anche se il fatto di attribuire essenzialmente all'organismo dell'alunno la causa delle sue condizioni, secondo la prospettiva dell'ICIDH, equivaleva in molti casi a delegare in modo significativo agli operatori sanitari le scelte basilari in merito alla strutturazione del percorso formativo dell'allievo stesso<sup>53</sup>.

La Legge n. 104/1992 è stata considerata importante e, da alcuni autori, una vera e propria "rivoluzione copernicana" in quanto non era più incentrata sui servizi e gli operatori ma sulla persona e le sue difficoltà. In effetti con essa, per la prima volta, si prendeva in considerazione la persona in difficoltà lungo tutto l'arco dell'esistenza - dalla nascita all'età adulta - con i molteplici aspetti che la riguardavano (salute, integrazione sociale e scolastica, formazione professionale, lavoro, casa, trasporti, superamento delle barriere architettoniche e comunicative, agevolazioni varie). Oggi, però, questa legge-quadro può persino apparire datata per il forte centralismo che la rende anacronistica rispetto ai processi di decentramento nell'organizzazione e nella gestione dell'amministrazione pubblica attuati in seguito ai processi di autonomia dell'ultimo decennio del XX secolo. Soprattutto può essere ritenuta superata per quanto riguarda l'invasività della sanitarizzazione della disabilità che affonda le sue radici nella classificazione ICIDH, la quale ormai è del tutto superata dalle novità introdotte dal modello ICF<sup>54</sup>.

L'influenza dell'ICIDH è ben ravvisabile nell'art. 3 della legge-quadro, leggendo il quale si può cogliere che *è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione* (art. 3, comma 1). La Legge n. 104/1992, dunque, offre una definizione che ha il suo criterio nel concetto di minorazione fisica, psichica o sensoriale, e proprio questa definizione oggi

---

<sup>53</sup> F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008, p. 19.

<sup>54</sup> M. Pavone, *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi...cit.*, pp. 168-169.

mostra tutti i suoi limiti in quanto è troppo caratterizzata da una “concezione medica” e quindi è troppo riduttiva<sup>55</sup>.

Il modello medico ha portato a dare enfasi alle procedure diagnostiche, all'eziopatogenesi ed a fare riferimento ai *bisogni educativi speciali* della persona disabile, con la conseguenza che la disabilità è stata spesso affrontata come un problema principalmente individuale e quindi con il pericolo di attuare un processo di marginalizzazione anziché di integrazione. Il rischio di un approccio prevalentemente medico alla disabilità ed in risposta ai *bisogni educativi speciali* è stato quello di leggere una persona solo per i suoi deficit. Del resto parlare di persone con *bisogni educativi speciali* era già il primo passo per arrivare all'etichettatura di alcuni soggetti come diversi in quanto con bisogni “speciali” e quindi appartenenti ad una “speciale categoria”. I *bisogni educativi speciali* suggerivano, in altre parole, una visione della disabilità come problema che riguardava la singola persona perdendo di vista uno sguardo più globale e completo connesso alla situazione nella quale la persona si trovava a vivere. Proprio la logica dei *bisogni educativi speciali* è stata per molto tempo, e forse in molte situazioni lo è ancora, il quadro di riferimento degli interventi educativi nelle scuole. Il risultato è stato che le classi erano viste come un insieme di allievi “normali” in cui era presente un allievo “speciale”, non a caso certificato da una precisa diagnosi medica che attestava la disabilità. Il tutto era rafforzato dalla presenza di un docente “speciale” (di sostegno) per un alunno “speciale”, che in molti casi operava in base ad un Piano Educativo Individualizzato da lui solo elaborato, in una cornice di distinzione, se non addirittura di separazione, rispetto ai colleghi ed ai compagni. Gli interventi erano finalizzati a dare all'alunno disabile opportunità uguali o quanto meno il più possibile analoghe a quelle degli altri.

Alla “epistemologia del danno”, collegata all'ICIDH e centrata su aspetti “quantitativi” - quanto un uomo è menomato, quante cose è ancora o non è più in grado di fare -, corrispondeva un paradigma “assimilazionista” fondato sull'idea che il compito della persona disabile era quello di diventare il più possibile simile a una persona “normale”. Anche nel contesto scolastico spesso si è fatto implicitamente riferimento a questo paradigma basato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica fondamentalmente strutturata in funzione degli alunni “normali”. L'integrazione ha così corso il rischio di diventare un processo centrato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo dell'appartenenza era misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dell'alunno. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile veniva valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separava dagli allievi “normali”. Questo modello, però, non era privo di limiti, in quanto non solo era improbabile che questo varco potesse essere effettivamente colmato (con il carico di frustrazione conseguente), ma era l'idea stessa che il compito del disabile era quello di diventare il più possibile simile a una persona normale a

---

<sup>55</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, p. 78.

creare il presupposto dell'esclusione. Porre la "normalità" come modello di riferimento significava negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità<sup>56</sup>.

Tutto questo era proprio il contrario del *pieno sviluppo della persona umana*, così come voleva la nostra Carta costituzionale. Ecco perché anche in Italia è stato espresso un giudizio negativo contro il modello bio-medico e, sotto l'influsso delle riflessioni e degli impulsi provenienti dal mondo anglosassone collegati al modello sociale della disabilità, ha trovato spazio la critica inclusiva all'integrazione scolastica italiana.

La stessa OMS ha disapprovato fortemente la "logica bio-medica" ed ha avanzato in alternativa, come già precedentemente detto, un nuovo paradigma (*International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF*), che ha condizionato dal 2001 anche il mondo scolastico. Il nuovo approccio, meno riduttivo e più globale, è stato approvato nel corso della 54<sup>a</sup> Assemblea Mondiale della Sanità. Dal 22 maggio 2001, giorno dell'approvazione, con l'ICF è stato superato il modello bio-medico che era alla base della Legge-quadro in favore del modello bio-psico-sociale. Da quel giorno tutti sono stati chiamati a misurarsi con il nuovo paradigma ed a confrontarsi con l'inedito scenario.

Dai primi anni del XXI secolo in Italia c'è stata una discreta attenzione nei confronti dell'ICF, che si è concretizzata in significativi convegni ed in rilevanti pubblicazioni. Nonostante i vari progetti condotti a livello nazionale ed europeo circa l'applicazione dell'ICF<sup>57</sup>, oggi c'è ancora un forte bisogno di confronto operativo e di formazione: i tempi non sono ancora maturi<sup>58</sup>. Gli stessi docenti non sono stati fino ad ora massicciamente coinvolti e quindi non sono stati pienamente responsabilizzati ad impiegare in modo competente l'ICF, nonostante questa classificazione sia un modello che può essere utilizzato nel momento della Diagnosi Funzionale ed anche nelle diverse fasi della costruzione del Piano Educativo Individualizzato<sup>59</sup>. Sotto questo aspetto bisogna riconoscere che molti passi devono essere ancora fatti nella prospettiva della ricerca, dell'applicazione e della sperimentazione dell'ICF in ambito scolastico. Proprio questi passi sono stati chiaramente stimolati da alcuni recenti interventi del Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, come le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009), il *Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione dell'inclusione* (2010) e la *Circolare Ministeriale n. 83 del 4 ottobre 2012 - Integrazione scolastica degli alunni con disabilità -*

---

<sup>56</sup> F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione...cit.*, pp. 12-13.

<sup>57</sup> Alcuni progetti a livello europeo sono collegati a: European Agency for Development in Special Needs Education (<http://www.european-agency.org/>); MHADIE - Measuring Health and Disability in Europe (<http://www.mhadie.it/>); MURINET (Multidisciplinary Research Network on Health and Disability in Europe) (<http://www.murinet.eu/>). Merita di essere segnalato il *Portale Italiano delle Classificazioni* ([http://www.reteclassificazioni.it/portal\\_main2.php?&portal\\_view=home](http://www.reteclassificazioni.it/portal_main2.php?&portal_view=home)) che è lo strumento per l'informazione, la formazione all'uso, l'aggiornamento e lo sviluppo delle classificazioni e delle terminologie internazionali e nazionali usate in ambito sanitario, prime fra tutte la Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD) e la Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute (ICF e ICF-CY).

<sup>58</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011, p. 25.

<sup>59</sup> Per una Diagnosi Funzionale scritta su base ICF si rinvia a D. Ianes, *La Diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Erickson, Trento 2004; per alcuni spunti operativi su come usare l'ICF nella scuola si rimanda a: D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento, 2011.

Legge 440/97<sup>60</sup>. Il cammino da far è ancora molto lungo e necessita di maggiori sforzi, di decisivi impegni e di strategici investimenti a tutti i livelli.

### 3. LA CRITICA INCLUSIVA ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA ITALIANA SECONDO IL MODELLO SOCIALE DELLA DISABILITA' ED ALCUNE DIFFERENTI PROSPETTIVE INTERPRETATIVE

Dal periodo dell'entrata in vigore dell'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999) il termine *inclusione*, proveniente dal mondo anglosassone, ha cominciato a circolare e a diffondersi sempre di più anche in Italia. Numerose sono state le pubblicazioni che si sono

---

<sup>60</sup> Al fine di promuovere l'applicazione dell'ICF nel contesto scolastico meritano di essere segnalate tre iniziative per opera del M.I.U.R.:

1. *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (M.I.U.R. 2009). Al punto n. 3 della prima parte del documento si fa esplicito riferimento all'importanza che il personale scolastico di avvicini alla conoscenza del nuovo modello dell'OMS: *L'ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle A.A.S.S.L.L., che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. E' dunque opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento [...]* ([http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274\\_09](http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09)) [accesso in data 31 ottobre 2012].

2. *Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione dell'inclusione*. Questo progetto, promosso nel 2010 dal M.I.U.R. (2 settembre 2010) e rivolto a tutte le istituzioni scolastiche nazionali statali e paritarie di ogni ordine e grado, ha come finalità *l'individuare le modalità di applicazione della cultura del modello ICF nella scuola, in ordine ai fattori contestuali e all'area dell'attività e della partecipazione nella comunità scolastica, al fine di offrire un prodotto generalizzabile in vari contesti per il miglioramento dell'integrazione scolastica*. Nel progetto è inoltre specificata anche la necessità di sviluppo di competenze specifiche da parte dei docenti: *L'integrazione scolastica ha una storia trentennale, caratterizzata da numerosi successi di integrazione e socializzazione nei gruppi sociali e nelle comunità scolastiche. Caratterizza inoltre il sistema formativo italiano, nella compagine europea. Il modello inclusivo comporta lo sviluppo di competenze specifiche degli insegnanti curricolari e di sostegno, ma anche l'acquisizione di strumenti interpretativi della realtà scolastica in grado di leggere la complessità del contesto in cui si colloca l'alunno con disabilità. In questo senso il modello ICF risulta una risorsa importante e di notevole potenziale al fine di individuare analiticamente gli elementi contestuali che condizionano il livello di disabilità dell'alunno e qualificano il suo grado di partecipazione sociale; la stessa disabilità, infatti, come precisato dall'ICF, risulta dall'interazione fra un deficit corporeo e il contesto di vita. Il Progetto è pertanto orientato a utilizzare l'ICF come strumento culturale e concettuale al fine di buone pratiche di inclusione e di partecipazione sociale degli alunni con disabilità. [...]* L'ICF può quindi rappresentare un modello culturale e concettuale capace di analizzare i vari aspetti del contesto che determinano il grado di inclusione dell'alunno. L'obiettivo principale del progetto in questione è pertanto quello di individuare, cercando di superare le difficoltà inerenti la complessità del modello ICF, le modalità di applicazione dello stesso nelle istituzioni scolastiche, con particolare riguardo all'analisi dei fattori contestuali, agli elementi determinanti la partecipazione nel contesto scolastico, ai facilitatori e alle barriere che determinano le performance degli alunni con disabilità (<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/14284/11210>) [accesso in data 31 ottobre 2012].

3. *C.M. n. 83 del 4 ottobre 2012 - Integrazione scolastica degli alunni con disabilità – Legge 440/97. Piano di riparto dei fondi per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi. Esercizio Finanziario 2011*. Anche questa circolare viene fatto esplicito riferimento all'ICF. Per quanto attiene alle iniziative di formazione del personale docente sono evidenziati i seguenti suggerimenti: *potenziamento delle attività di formazione tesa a diffondere fra i docenti curricolari la cultura dell'integrazione, con particolare riguardo alla relazione educativa che si instaura con gli alunni con disabilità; acquisizione o potenziamento di metodologie didattiche mirate, per migliorare le opportunità di formazione degli alunni con disabilità, anche mediante le nuove tecnologie; attività di formazione per la diffusione della conoscenza del modello ICF dell'OMS con particolare riguardo alla sua applicazione nella scuola*. ([http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1219cecf-bd5b-4319-b5c1-2ed8d4ba544b/cm83\\_12.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1219cecf-bd5b-4319-b5c1-2ed8d4ba544b/cm83_12.pdf)) [accesso in data 31 ottobre 2012].



occupate di *inclusione* ed in anche ambito scolastico questo vocabolo ha preso sempre più piede, sostituendosi in molte occasioni alla parola *integrazione*. I due termini - *integrazione* e *inclusione* - sono persino comparsi insieme in modo perfettamente compatibile, come in alcuni documenti ufficiali. Tra questi spiccano le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, che nel titolo hanno impiegato il termine *integrazione* e poi nella *III parte* del documento hanno esplicitato l'intento di approfondire - cambiando l'espressione - *la dimensione inclusiva della scuola*. Addirittura, parlando di *leadership educativa e cultura dell'integrazione*, nelle *Linee guida* i due termini sono appaiati, viene infatti esplicitato che *l'integrazione/inclusione scolastica è (al singolare!) un valore fondativo*<sup>61</sup> e, poco dopo, nel paragrafo dedicato alla *Programmazione*, viene affermato che *si è integrati/inclusi in un contesto [...] quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni accanto agli altri*<sup>62</sup>. Dunque il termine *integrazione* e la parola *inclusione* sono sinonimi? Sono equivalenti?

Offrire una risposta in poche righe non è cosa facile e semplice. Il termine *inclusione*, in effetti, non è comunemente usato a livello internazionale prima degli anni Novanta del secolo scorso<sup>63</sup> e presenta diverse interpretazioni a seconda degli ambiti di ricerca (pedagogico, sociologico, politico) ed a seconda della logica che sta alla base del suo utilizzo<sup>64</sup>.

Riferendosi al caso italiano ed assumendo come punto di vista il modello sociale della disabilità<sup>65</sup>, è possibile individuare almeno tre posizioni riferite all'*inclusione*<sup>66</sup>.

Una prima posizione nei primi anni XXI secolo può essere definita di "compromesso" ed ha considerato il termine *inclusione* inadeguato per il sistema educativo italiano, tanto che è stato mantenuto il termine *integrazione*.

Una seconda posizione negli anni immediatamente seguenti (metà del primo decennio del duemila) ha scelto di utilizzare il termine *inclusione* anche se considerato fondamentalmente un "inglesismo" e quindi un sinonimo di *integrazione*. In sostanza si pensava che il termine *inclusione*, seppur utilizzato, non aggiungeva nulla che non era già presente in quello di *integrazione*, però in questo modo si poteva mantenere viva l'eredità della politica italiana dall'integrazione scolastica senza essere tagliati fuori dal confronto internazionale. Come evoluzione di questa posizione c'è stata anche quella che ha portato ad interpretare il concetto di *inclusione* come una forma di "integrazione più ampia", che concerneva non soltanto gli alunni disabili, ma anche gli alunni stranieri, gli svantaggiati dal punto di vista economico sociale e in generale tutti quegli alunni che avevano difficoltà ad accedere al normale curriculum scolastico.

---

<sup>61</sup> M.I.U.R., *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del (2009), p.13.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>63</sup> F. Armstrong, *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 55.

<sup>64</sup> S. D'Alessio, *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva...cit.*, p. 75.

<sup>65</sup> Per un quadro concettuale del modello sociale della disabilità si rimanda a quanto detto nel primo capitolo del presente lavoro.

<sup>66</sup> S. D'Alessio, *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia...cit.*, *Ivi*, pp. 75-80.

Infine in Italia, temporalmente in modo parallelo, si è assistito allo sviluppo di una terza posizione, che si può definire “radicale”, nella quale sono state presentate una serie di riflessioni sul sistema italiano in linea con il lavoro svolto dagli attivisti disabili del modello sociale della disabilità (Barton e Oliver), dei sociologi dell’educazione (Armstrong, Barton, Tomlinson, Slee, Allan) e dei riformisti del sistema educativo (Ainscow, Booth) soprattutto appartenenti al mondo accademico anglosassone. In questo caso il concetto di *inclusione* non aveva nulla a che fare con l’inclusione degli alunni definiti come “vulnerabili” o con *bisogni educativi speciali* della precedente posizione e, se ciò avveniva, voleva dire che ci si stava muovendo ancora in una logica che era quella dell’*integrazione* scolastica, non in quella di *inclusione*. No a caso la posizione “radicale” si è opposta ad una visione che considerava l’inclusione come un sinonimo di *integrazione* scolastica, tanto da problematizzare fortemente la politica e le pratiche dell’integrazione scolastica.

Proprio quest’ultima posizione, sorta alla luce del modello sociale della disabilità, è qui di seguito approfondita e presentata.

### 3.1. L’inclusione secondo il modello sociale della disabilità

All’interno del modello sociale della disabilità la questione cruciale non è la condizione di bisogno del soggetto, quanto l’inadeguatezza, soprattutto culturale e organizzativa, delle strutture, dei percorsi e delle relazioni educative e formative che generano esclusione e sradicamento identitario: l’essere disabilitato come conseguenza della disabilità<sup>67</sup>. Di conseguenza la logica dei *bisogni educativi speciali*, che assume il concetto di “distanza dalla norma” e di deficit come riferimento teorico, è proprio ciò che bisogna evitare con l’inclusione.

La prospettiva inclusiva espressa in Italia secondo l’approccio del modello sociale della disabilità, che vede tra i suoi esponenti più rappresentativi Roberto Medeghini, Walter Fornasa e Simona D’Alessio, critica fortemente l’integrazione scolastica proprio in quanto legata alla concettualizzazione dei *bisogni educativi speciali* riferiti solo a “qualcuno” appartenente ad una presunta categoria (ad esempio le persone disabili), mentre nella propria individualità ciascuno è portatore ed esprime “bisogni speciali”. Siccome non esistono persone “normali” e “anormali” in quanto la normalità è la condizione del quotidiano di ciascuno<sup>68</sup>, è importante non porre l’attenzione solo su “qualche particolare alunno”, circoscrivendo e accentuando il riferimento alla categoria dei bisogni educativi speciali, ma attuare un’ampia riflessione riguardante i bisogni formativi di “tutti” ed attivare un processo di cambiamento complessivo dell’organizzazione e dei processi di insegnamento e di apprendimento, non riducendosi ad attuare solo forme di razionalizzazione del sistema scolastico e di organizzazione di risorse.

Secondo l’approccio del modello sociale della disabilità, con l’*integrazione* e l’*inclusione* sono in scena due paradigmi completamente diversi. Roberto Medeghini sottolinea che il

---

<sup>67</sup> W. Fornasa, *Cosa indicano gli indicatori (e perché)?*, in R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, G. Onger, *L’inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009, p. 71.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

primo (*integrazione*) ha come riferimento principale l'area dei *bisogni educativi speciali* e le forme di caratterizzazione del sistema scolastico (risorse, procedure, strutture), il secondo (*inclusione*), assumendo come fondamentale il concetto non deficitario di "differenze", rivolge la sua attenzione a tutti coloro che partecipano alla vita istituzionale scolastica e sociale, alle relazioni fra processi sociali ed educativo-formativi, ai processi e alle barriere all'apprendimento e alla partecipazione che determinano esclusione o emarginazione del percorso educativo e formativo. Per i fattori dell'inclusione, quindi, i due termini - *integrazione* e *inclusione* - da un punto di vista concettuale devono essere chiaramente distinguibili e scindibili<sup>69</sup>.

Il concetto di integrazione scolastica, secondo la prospettiva "radicale", si collega alla Legge n.104/1992, che ha cercato di superare le settorializzazioni assistenziali e puramente socializzanti degli interventi degli anni Settanta guidati dalla prospettiva dell'inserimento. L'obiettivo dell'integrazione è stato lo sviluppo delle potenzialità della persona disabile nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione, anche valorizzando il concetto di contitolarità dell'insegnante di sostegno, ma il riferimento è rimasto il "bisogno" prodotto da una condizione deficitaria. Tanto che le risorse umane (insegnante di sostegno) e finanziarie sono state utilizzate per costruire processi di adattamento di chi si inseriva nell'organizzazione senza produrre modificazione al contesto. Ciò, secondo i sostenitori del modello sociale della disabilità, derivava dal concetto stesso di integrazione che, poggiandosi sui principi di adattamento e di normalizzazione, non interpretava il contesto e la sua organizzazione come fattori disabilitanti. L'inclusione, quindi, non poteva essere sinonimo di integrazione. A parere degli esponenti dell'inclusione "radicale", essa assumeva alcuni principi dell'integrazione, ma li ampliava fino a comprendere il suo legame con il tema dell'organizzazione scolastica, della cittadinanza e con altre questioni connesse al problema dell'esclusione e della giustizia sociale. Da questo punto di vista l'inclusione rappresentava il tentativo di saldare fra loro i vari processi formativi e scolastici, quelli sociali e delle politiche relative ai servizi. L'inclusione scolastica, quindi, assumeva una nuova prospettiva in quanto veniva vista e analizzata come parte di un più ampio intervento di inclusione sociale. Proprio la natura sociale dell'inclusione richiedeva non solo un passaggio rispetto al *cosa*, ma anche al *chi*. Infatti se l'integrazione aveva come riferimento principale i "bisogni" delle persone disabili o i "bisogni speciali", l'inclusione all'opposto rivolgeva la sua attenzione a tutti coloro che partecipano alla vita istituzionale e sociale. Ed era questa caratteristica, che aveva una ricaduta sui contesti scolastici, a segnare la differenza fra l'inclusione e l'approccio dell'integrazione. In effetti l'inclusione non si limitava agli alunni disabili oppure agli alunni riconosciuti con "bisogni educativi speciali", ma prendeva in carico l'insieme delle differenze, comprendendo tutti gli alunni di una scuola<sup>70</sup>.

Dato che l'integrazione ha assunto un ruolo sempre più conservatore ed ha perso progressivamente la spinta innovativa iniziale, la conseguenza è stata un'accentuata difficoltà a trovare risposte adeguate non solo all'imporsi delle differenze personali, ma

---

<sup>69</sup> R. Medeghini, *La ricerca della qualità*, in R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, G. Onger, *L'inclusione scolastica...cit.*, p. 51.

<sup>70</sup> R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, G. Onger, *Glossario*, in Id., *L'inclusione scolastica...cit.*, pp. 167-168.

anche alla richiesta di una loro lettura non deficitaria in grado di mettere in primo piano il ruolo dei contesti e in discussione la delega della loro gestione alle figure specializzate (come l'insegnante di sostegno ed il personale dei servizi sanitari). Per questi motivi oggi, secondo Roberto Medeghini, si impone un ripensamento dei presupposti sui quali si sono costruite sino ad ora le esperienze di integrazione<sup>71</sup>.

La prospettiva inclusiva, nella cornice del modello sociale della disabilità, rappresenta secondo i suoi fautori una svolta innovativa, in quanto non assume l'idea di adattamento e di normalizzazione, e sposta il punto di vista prendendo in esame il ruolo dei contesti e delle istituzioni scolastiche nella costruzione e/o nell'accentuazione e/o nella prevenzione delle condizioni disabilitanti per gli alunni e gli studenti. Sposta cioè l'attenzione sulle barriere alla partecipazione e all'apprendimento di tutti, disabili e non. L'inclusione, quindi, è un processo di cambiamento del sistema educativo al fine di contribuire alla costruzione di una società più inclusiva. In particolare l'educazione inclusiva mira a garantire la partecipazione di tutti gli alunni nel processo di apprendimento in quanto persone e non perché appartenenti a una "speciale" categoria (disabile, straniero, ecc.)<sup>72</sup>.

Mentre l'integrazione scolastica, per gli esponenti del paradigma inclusivo "radicale", è rimasta ancorata al campo applicativo dei "bisogni speciali" riferiti a categorie di allievi "diversi" dalla norma, nella prospettiva inclusiva il riferimento è l'insieme delle abilità differenti degli alunni. Mentre con l'integrazione l'attenzione era posta sui processi di adattamento, di normalizzazione e di razionalizzazione dell'organizzazione scolastica, nella prospettiva dell'inclusione non ci si rivolge a un sostegno specifico, circoscritto alle condizioni deficitarie, ma a forme di insegnamento e di organizzazione che comprendono già in esse tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alle differenti richieste poste dagli alunni<sup>73</sup>.

La specificità dell'inclusione, dunque, è lo spostamento dell'attenzione dal "bisogno speciale" alle barriere che limitano la partecipazione e l'apprendimento, dalla caratterizzazione deficitaria di una persona alla strutturazione del contesto e ai modi personali di ciascuno di porsi nelle esperienze di apprendimento e socio-relazionali. Il quadro teorico di riferimento dell'*inclusione*, dunque, è del tutto diverso da quello dell'*integrazione*<sup>74</sup>.

### 3.2. L'esperienza italiana alla luce dell'inclusione secondo il modello sociale della disabilità

L'esperienza scolastica italiana, secondo gli esponenti dell'approccio inclusivo "radicale", è stata ispirata dal modello di integrazione legato allo sfondo teorico dei *bisogni educativi speciali*. La stessa legislazione, secondo loro, ha assunto come base i concetti di

---

<sup>71</sup> R. Medeghini, *Introduzione*, in R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, G. Onger, *L'inclusione scolastica...cit.*, p. 11.

<sup>72</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

<sup>73</sup> *Ivi*, pp. 12-13.

<sup>74</sup> *Ivi*, pp. 13-14.

compensazione (Legge n. 517/1977) e di normalizzazione (Legge n. 104/1992). Questo ha prodotto condizioni per l'accesso alla scuola degli alunni disabili tramite una diagnosi medica e il loro affidamento alle figure specializzate (insegnanti di sostegno), il cui compito era ed è quello di favorire l'adattamento a condizioni già poste dall'organizzazione. Inizialmente tali insegnanti rappresentavano un potenziale importante per l'attivazione del processo d'integrazione, ma nel corso degli anni è emersa una funzione conservatrice di tale figura, rintracciabile nella continua delega attribuita ad essa dagli altri insegnanti nella gestione dell'alunno disabile. In parallelo, sul versante formativo, la creazione di percorsi differenziati per insegnanti (insegnanti per la classe e insegnanti specializzati per l'integrazione) ha favorito una frattura nella professionalità docente e nella responsabilità della presa in carico non solo degli alunni disabili, ma anche di tutti coloro che presentavano difficoltà nel loro percorso formativo<sup>75</sup>.

Queste scelte non sono rimaste inerti, ma hanno prodotto, secondo il punto di vista dell'integrazione illuminata dal modello sociale della disabilità, visioni dell'integrazione fondate su diverse forme di delega allo "specialista" (insegnante specializzato per integrazione, neuropsichiatra, psicologo, ecc.). Proprio qui sta il problema che l'integrazione non ha affrontato o meglio non è riuscita a superare, se cioè l'elemento fondamentale che guida l'analisi delle situazioni e degli interventi debba essere ricercato nelle condizioni deficitarie degli alunni e nella necessità dei diversi sostegni e risorse, oppure debba prendere in esame la relazione fra le culture dell'apprendimento, le culture organizzative e le modalità applicative utilizzate dalla scuola e dagli insegnanti per rispondere alle differenze presenti<sup>76</sup>.

E' nel differente posizionarsi rispetto agli interrogativi precedenti che emerge la diversa prospettiva entro cui si muovono l'approccio dei *bisogni educativi speciali* e quello dell'inclusione. Secondo la prospettiva inclusiva "radicale", mentre il primo approccio assume la concezione dell'integrazione come processo di adattamento/normalizzazione in un insieme di norme e codici comportamentali stabiliti a priori, il secondo approccio sposta l'attenzione sulle barriere alla partecipazione e all'apprendimento di tutti. La differenza diventa quindi sostanziale tanto che risulta contraddittorio l'utilizzo del termine inclusione nella prospettiva dei *bisogni educativi speciali*. Se per la prospettiva dell'integrazione i termini *inclusione* e *integrazione* sono interscambiabili, nella prospettiva dell'inclusione i due termini non lo sono e non lo possono essere in quanto l'inclusione non si riduce all'inserimento e al sostegno degli alunni con *bisogni educativi speciali* nei percorsi ordinari né ai tentativi di adattamento e di razionalizzazione di un contesto per accoglierli<sup>77</sup>.

L'inclusione, dunque, secondo i suoi sostenitori supera la prospettiva deficitaria e assume come riferimento l'insieme delle abilità differenti attraverso le quali gli alunni si propongono ai loro insegnanti, innescando così richieste legittime di cambiamento nei confronti dell'organizzazione e della didattica. Il termine "abilità differenti", nella prospettiva inclusiva, non assume il significato di abilità ritenute distanti dalla norma e quindi deficitarie, ma fa riferimento all'insieme dei percorsi, dei modi e degli stili che ogni

---

<sup>75</sup> R. Medeghini, *La ricerca della qualità...cit.*, p. 64.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> *Ivi*, pp. 64-65.

alunno, compreso quello definito bravissimo, mette in atto per orientarsi e agire nei processi di apprendimento-insegnamento, determinandone così la specificità. Ciò non significa mettere in secondo piano le specificità dei singoli, confondendole in un generico discorso differenze, anzi queste assumono un significato e una valenza maggiore: infatti si presentano come modi personali di porsi e di affrontare le situazioni di apprendimento e di relazione a cui vanno date risposte significative e convincenti da parte dell'istituzione scolastica e dei suoi insegnanti<sup>78</sup>.

L'educazione inclusiva, quindi, fornisce uno sfondo adeguato per tutte le "abilità differenti" in ambienti di apprendimento e di relazione, ed il suo valore e il suo tratto distintivo stanno nell'assunzione di un concetto di *differenze* che, anziché ridurre l'attenzione sulle specificità, le amplia e le modifica trasformandole da distanza dalla norma a modi personali degli alunni di porsi nelle diverse situazioni<sup>79</sup>.

Questo passaggio risulta fondamentale in quanto, dal un punto di vista inclusivo "radicale", uno dei motivi dell'appannamento e dell'attuale difficoltà del concetto di *integrazione* sta nella sua riduzione e nel suo chiudersi all'interno delle differenze definite deficitarie, distinguendo le risposte da dare agli alunni disabili o con difficoltà da quelle relative agli alunni con processi di apprendimento definiti "normali"<sup>80</sup>.

In sostanza l'approccio inclusivo anziché essere un tema specifico relativo a come alcuni studenti possano essere integrati e integrarsi nella scuola ordinaria, diventa uno sfondo sia teorico che operativo per modificarne i presupposti e farla diventare un'istituzione che riesce a corrispondere alle differenze di tutti gli alunni e di tutti gli studenti<sup>81</sup>.

Alla luce di tutto quanto fin qui detto risulta chiaro perché, a parere dei teorici dell'inclusione ispirata dal modello sociale della disabilità, non esiste alcuna relazione teorica e concettuale fra *inclusione* e *integrazione*. Solo l'inclusione non rivolge la sua attenzione ai casi deficitari o con particolari bisogni, ma allarga la sua analisi a tutte le situazioni e condizioni educative nel loro incontro con le culture dell'organizzazione scolastica. Solo l'inclusione assume come ambito d'analisi le ricadute e le influenze che le strutturazioni dei contesti hanno sulle diverse situazioni educative e di apprendimento personali o di gruppo<sup>82</sup>.

Per meglio cogliere la differenza tra l'integrazione e l'inclusione è possibile, assumendo il punto di vista dell'inclusione "radicale", tracciare un profilo delle due prospettive ponendole in parallelo e facendo ruotare il discorso attorno ai seguenti aspetti chiave: finalità, modelli teorici, focus dell'azione in campo scolastico, modelli di insegnamento<sup>83</sup>.

Al fine di una lettura più pratica le due posizioni sono riportate affiancate nella seguente tabella.

---

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

<sup>83</sup> R. Medeghini, *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva...cit.*, pp. 120-122.

	<i>Inclusione</i>	<i>Integrazione</i>
<i>Finalità (mete prefissate)</i>	L'inclusione, andando oltre l'ottica della razionalizzazione, si pone l'obiettivo di superare le barriere alla partecipazione e all'apprendimento, ridiscutendo i presupposti sui quali si fonda l'omogeneizzazione formativa.	L'integrazione si propone il reperimento di risorse, spazi e sostegni che possono consentire l'inserimento e il raggiungimento di risultati adeguati nel campo della comunicazione, dell'autonomia, della socializzazione e dello scambio relazionale.
<i>Modelli teorici</i>	Nell'ambito inclusivo il modello orientativo è il paradigma ecologico delle interazioni fra sistemi, fra le loro culture e le loro storie, in un rimando continuo fra dimensioni <i>macro</i> (politiche, sistema sociale e istituzionale) e <i>micro</i> (sistemi di funzioni come ad esempio la scuola, i servizi alle persone e i sistemi di significati espressi delle singole persone o da gruppi) e la loro organizzazione. In questa prospettiva diventa fondamentale il superamento della concezione abilista che ispira le visioni deficitarie e i loro supporti compensativi per collocare le riflessioni e l'azione all'interno del concetto inclusivo di interazioni fra abilità differenti come modi personali di porsi all'interno delle relazioni.	L'integrazione si ispira ad un modello condizionale, compensativo e normalizzante che cerca di costruire le condizioni attraverso sostegni e risorse che compensino in un qualche modo il deficit dell'alunno disabile e gli permettano di adattarsi al contesto.
<i>Focus dell'azione in campo scolastico (destinatari delle finalità)</i>	I destinatari delle finalità sono tutti gli alunni che si trovano a vivere un'esperienza scolastica impropriamente definita "della normalità". L'inclusione fa riferimento a percorsi personalizzati per tutti gli studenti, richiedendo ai piani di studio un ampio margine di flessibilità e di cambiamento.	Nel caso dell'integrazione i destinatari delle finalità sono gli alunni disabili con il loro deficit, in quello dei "bisogni speciali" sono gli allievi che incontrano particolari difficoltà nel percorso scolastico. L'integrazione ed i "bisogni educativi speciali" chiedono agli insegnanti di rivolgere l'attenzione alle possibilità di contatto tra il piano di studio normale e quello degli alunni disabili o in difficoltà.

<p><i>Modelli di insegnamento (modi pedagogico-didattici e socio-relazionali di avvicinarsi al tema delle differenze)</i></p>	<p>L'inclusione sottolinea che l'obiettivo centrale è il superamento culturale e didattico del principio dell'omogeneizzazione formativa la quale tende a rispondere alla presenza di "pluralità" con criteri di omogeneità. Tale cambiamento richiede a tutti gli insegnanti, ai loro percorsi di insegnamento e all'organizzazione di avere in sé i presupposti e le condizioni per rispondere alle differenze degli alunni in un'ottica di sostegni distribuiti. Questo non può però ridursi ad operazioni di semplificazione e di riduzione, prestando attenzione solamente agli aspetti di contenuto, ma deve prendere in considerazione il legame fra processi di insegnamento e di apprendimento. Infatti l'approccio inclusivo richiama la caratteristica relazionale della didattica, cioè quella dimensione co-costruttiva nella quale il conoscere viene visto come attività, cioè come costruzione e organizzazione del sapere da parte dell'alunno in una continua interazione e negoziazione con i significati proposti dall'insegnante e del gruppo classe.</p>	<p>Gli approcci dell'integrazione e dei bisogni educativi speciali tendono a riferirsi ad un sostegno specifico che si deve coordinare con il percorso normale e con gli insegnanti di classe.</p>
---	--	--

In conclusione si può sostenere che nella prospettiva del modello sociale della disabilità le attività e gli interventi di integrazione scolastica in Italia non sono e non sono state delle forme di inclusione<sup>84</sup>. Alla luce di questa prospettiva, non c'è altra possibilità che compiere un radicale passaggio dall'*integrare* all'*includere*<sup>85</sup>.

<sup>84</sup> S. D'Alessio, *Is the Policy of Integrazione Scolastica an Inclusive Policy? Challenges and Innovations in a Lower Secondary School*, in N. Bélanger, H. Duchesne, *Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa 2010, p. 227.

<sup>85</sup> R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 87 e ss.



### 3.3. Oltre la dicotomia integrazione/inclusione

Chi si occupa di inclusione scolastica con un approccio anglosassone segue spesso radicalmente il modello sociale della disabilità e quindi non vuol sentir parlare di politiche “speciali” per la disabilità, di *bisogni educativi speciali* e di pedagogia e di didattica “speciale”, che sarebbero etichettanti e stigmatizzanti. In questa prospettiva, in effetti, il focus non è l’individuo che si differenzia dalla “norma”, ma le strutture che lo ospitano e le pratiche disabilitanti che si perpetuano in esse, le quali possono rappresentare la causa originaria del bisogno espresso dall’alunno. Ben si capisce quindi perché alla luce del modello sociale della disabilità si punti diritto alla piena e totale inclusione, alla “vera” inclusione, che è un processo di trasformazione radicale del sistema educativo e che ha come finalità lo sviluppo di una società giusta e democratica partendo proprio dalla scuola. Affinché ciò si verifichi, l’inclusione mira ad identificare tutti quei meccanismi che escludono alcuni individui dal processo di partecipazione sociale attiva sulla base di una loro presunta diversità dalla “norma” e promuove una serie di cambiamenti strutturali, pedagogici ed organizzativi necessari per scardinare tutte le forme di discriminazione, esplicite o implicite, ancora presenti nel sistema educativo. L’inclusione, nella cornice del modello sociale, si rivolge alle differenze di tutti gli allievi senza il riferimento ad un criterio deficitario e si propone come un nuovo paradigma per orientare nuovi processi educativi e di apprendimento, quindi una nuova scuola, svincolata proprio per questo dall’idea di integrazione e di *bisogni educativi speciali*<sup>86</sup>.

Con l’intento di andare oltre la dicotomia integrazione/inclusione, merita di essere segnalato l’apporto di Dario Ianes che propone una visione complessiva in grado di valorizzare tutti i vari aspetti in gioco: dall’integrazione degli alunni disabili (primo aspetto) all’inclusione degli alunni con *bisogni educativi speciali*, intesi alla luce dell’ICF ed in questo senso “nuovi” e non assimilabili alla canonica concezione<sup>87</sup> (secondo aspetto), fino alla piena inclusione di tutti gli alunni (terzo aspetto). L’intento è quello di far coesistere queste tre dimensioni, che devono rinforzarsi vicendevolmente e non opporsi in nome di una presunta superiorità di una sull’altra. Viene dunque ipotizzata l’esistenza di un paradigma che non sottolinea l’alternativa degli approcci (integrazione o inclusione), ma che esprime un modello in grado di offrire una visione non dicotomica.

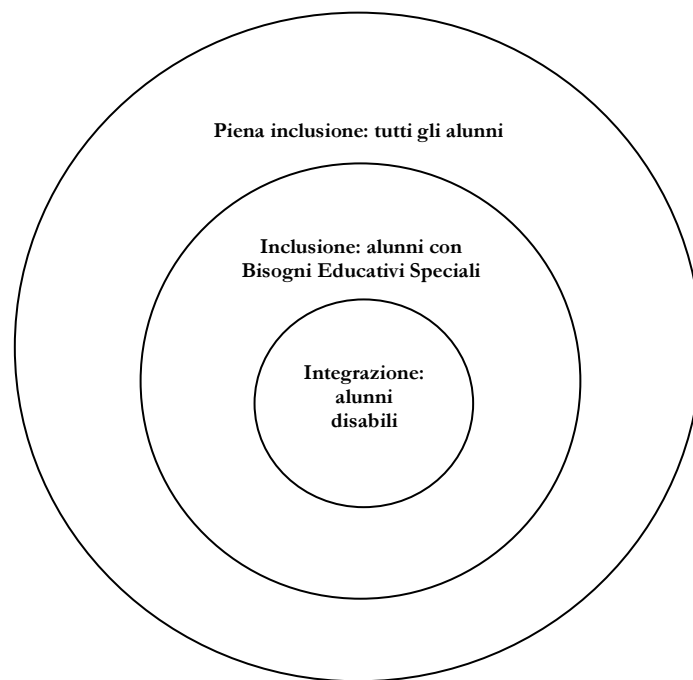
Al fine di illustrare questa prospettiva Dario Ianes offre il seguente schema che illustra i rapporti reciproci degli elementi in campo<sup>88</sup>.

---

<sup>86</sup> S. D’Alessio, *Decostruire l’integrazione scolastica e costruire l’inclusione in Italia...cit.*, p. 69.

<sup>87</sup> Sulla “nuova” concezione di *bisogno educativo speciale* si veda anche quanto è esposto nel capitolo quinto al punto 1.5. del presente lavoro.

<sup>88</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l’integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento 2010, p. 21.



Nella parte interna dello schema, secondo Ianes, si trova l'*integrazione*, rivolta agli alunni disabili, per realizzarne il massimo possibile degli apprendimenti e della partecipazione. Questo è ovviamente attuabile nella misura in cui i vari contesti normali della scuola si coinvolgono e agiscono modificandosi, e queste modifiche possono, e dovrebbero, essere in direzione inclusiva. Dovrebbero cioè creare un ambiente di apprendimento e di partecipazione più adatto anche per tutti gli alunni<sup>89</sup>.

La parte mediana dello schema è l'*inclusione* e cioè il rispondere in modo efficacemente individualizzato a tutti *bisogni educativi speciali* degli alunni. Dunque certo agli allievi disabili, ma anche a tutti quegli altri alunni con qualche difficoltà di funzionamento, dovuta a qualsiasi combinazione sfavorevole dei fattori di salute individuati dal modello ICF dell'OMS. E' qui in gioco un concetto di *bisogno educativo speciale* diverso da quello solitamente presente nella letteratura e nelle prassi anglosassoni, che invece è, secondo Dario Ianes, un assemblaggio delle più frequenti patologie diagnosticate dei sistemi internazionali DSM IV TR o ICD-10. Nella "nuova" concezione di *bisogno educativo speciale* trovano spazio tutti quegli alunni, con o senza diagnosi clinica, che per qualche aspetto problematico del loro funzionamento bio-psico-sociale, su base ICF, in modo permanente o transitorio incontrano maggiori difficoltà nel soddisfare i loro normali bisogni educativi, che per presto diventano *bisogni educativi speciali*. Dunque il punto di partenza non sono le diagnosi cliniche, ma una concezione globale su base ICF del funzionamento umano, che può leggere e comprendere tutte le situazioni di difficoltà, dalle disabilità classiche, fino alle difficoltà di integrazione linguistica e culturale, fino alle problematiche comportamentali, relazionali e affettive. Questa macro categoria su base ICF evidentemente non ha alcun

<sup>89</sup> D. Ianes, *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento, p. 444; D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione...cit.*, p. 22.

valore clinico - per questo ci sono le diagnosi basate sui sistemi di classificazione internazionale - ed il suo significato e la sua utilità sono strettamente politici, nel senso dell'eguaglianza e delle pari opportunità, perché aprono la possibilità di attivare prassi eque di riconoscimento di tutte le condizioni di difficoltà e non soltanto di quelle certificate secondo la Legge n. 104/1992. A tutt'oggi, infatti, secondo Dario Ianes, rimane una condizione di non equità: un alunno che ha una certificazione di disabilità gode di fatto di maggior diritto ad avere risorse aggiuntive rispetto all'alunno che non ha una certificazione sanitaria, anche se le sue condizioni reali di funzionamento sono molto complesse e richiederebbero interventi specifici (non a caso alcuni autori propongono una modificazione della Legge n.104/1992 nella direzione di una concezione più equa e globale della disabilità e delle varie condizioni di salute e funzionamento in situazioni sfavorevoli, superando il modello rigidamente bio-strutturale medico verso una visione bio-psico-sociale). Si tratta, dunque, di introdurre il concetto di *bisogno educativo speciale* nelle prassi scolastiche di lettura dei bisogni reali e di conseguenza attribuire risorse aggiuntive<sup>90</sup>.

La parte più larga dello schema, secondo Dario Ianes, è la *piena inclusione*: una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di ogni alunno, non soltanto quelle degli allievi con *bisogni educativi speciali*. Una scuola che non pone barriere, ma anzi valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti. Una scuola davvero fattore efficace di promozione sociale e attenta alle caratteristiche individuali, sia nei casi delle difficoltà che nei casi delle variabilità "normali", fino alle eccellenze. Questo livello comprende dentro di sé integrazione e inclusione<sup>91</sup>.

In conclusione, a parere di Ianes, *l'importante è condividere la visione di fondo dei diritti di ogni alunno all'apprendimento e alla piena partecipazione sociale nelle scuole e nelle occasioni formative normali, a prescindere dalla sua condizione biopsicosociale*<sup>92</sup>.

Alla luce di quanto fin detto si può cogliere come la dicotomia integrazione/inclusione, messa ben in risalto da un approccio inclusivo "radicale", si sia attenuata di molto. Anzi possa essere addirittura superata percependo il gruppo classe come un'unica realtà dinamica in continua evoluzione nella quale si pongono i vari allievi con le loro specificità e le loro differenze. La piena partecipazione ed il massimo apprendimento, in effetti, sono gli obiettivi per tutti, e questa identica visione di fondo valida per ognuno non ripropone distinzioni in base ad una presunta "norma", esterna alla persona, valida solo per qualcuno con certe caratteristiche bio-mediche specifiche. Resta vero, però, che nel modello proposto da Dario Ianes per qualcuno (alunni disabili) c'è l'integrazione e per qualcun altro (alunni con "bisogni educativi speciali" e senza di essi) c'è l'inclusione. E se il processo evolutivo che coinvolge tutti gli allievi di una classe è lo stesso, e se lo scenario di riferimento per ciascun studente è *l'apprendimento massimo possibile e la più piena partecipazione*

---

<sup>90</sup> D. Ianes, *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali...cit.*, p. 444; D. Ianes, H. Demo. F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione...cit.*, pp. 22-23.

<sup>91</sup> D. Ianes, *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali...cit.*, p. 445; D. Ianes, H. Demo. F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione...cit.*, p. 24.

<sup>92</sup> D. Ianes, *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali...cit.*, p. 445.

*sociale nelle scuole e nelle occasioni formative*<sup>93</sup>, perché si dovrebbero utilizzare due termini diversi (integrazione e inclusione)?

E' indubbio, però, che il modello prefigurato da D. Ianes, al di là degli aspetti semantici, ha il pregio di sottolineare l'importanza, cosa per nulla scontata ed ovvia nelle scuole italiane, di uno sguardo specifico rivolto a tutti gli allievi che possono avere "bisogni" particolari ("speciali") e che occorre fare realmente qualcosa di specifico per loro. E' questa un'attenzione che va certamente sempre più valorizzata dagli insegnanti in quanto non è frequente l'utilizzo dell'ICF nel contesto scolastico e soprattutto è ancora molto diffusa l'abitudine di delegare agli specialisti uno "sguardo osservativo" delle caratteristiche di una persona, come se non fosse un compito dell'insegnante anche quello di capire in prima persona i "talenti" e le eventuali difficoltà degli alunni che si hanno di fronte. Questo magari giustificato dal pregiudizio, non ancora definitivamente tramontato tra i docenti, che una scuola giusta "non deve fare differenze" e quindi, in assenza di una certificazione specialistica, bisogna trattare tutti allo stesso modo, quando invece, come diceva già don Lorenzo Milani, *non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali*<sup>94</sup>.

### 3.4. *Inclusione: un concetto polisemico?*

La parola *inclusione* sta prendendo sempre più piede in Italia, tanto da mettere in ombra, in una sorta di "eclissi terminologica", quello di *interazione*. Se però il concetto di *integrazione*, da quanto è apparso in Italia negli anni Settanta del XX secolo, è stato tendenzialmente univoco, non si può dire la stessa cosa per il concetto di *inclusione*, almeno per l'uso che ne è stato fatto fino ad ora. Il termine *inclusione*, infatti, essendo di derivazione anglosassone (*inclusion*) è stato tradotto letteralmente in italiano, ma è stato anche collegato a visioni paradigmatiche diverse, tra loro persino discordanti, tanto da correre il rischio di assumere una valenza polisemica.

Un conto, infatti, è intendere la parola *inclusione* all'interno del paradigma tracciato dal modello sociale della disabilità, dove l'inclusione non ha nulla a che fare con l'*integrazione*, anzi trova la sua specificità proprio distinguendosi da essa. Ed un conto è pensare che *inclusione* e *integrazione*, in fondo, siano sinonimi, tanto da essere intercambiabili o coincidenti con una sola prospettiva, come sembra di scorgere nelle *Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del M.I.U.R. (2009), che addirittura fondono insieme i due termini in questione (*integrazione/inclusione*)<sup>95</sup>. Un altro conto ancora è collegare, come ha fatto Dario Ianes, l'*inclusione* ai *bisogni educativi speciali* (intesi alla luce dell'ICF dell'OMS) di alcuni allievi, per poi prefigurare la *piena inclusione* riferita a tutti gli alunni di una classe.

E' inevitabile che di fronte ad impostazioni così divergenti ci sia il rischio di fare confusione e di non avere le idee chiare. Questo rischio del resto è confermato oggi da diversi insegnanti, i quali nel quotidiano contesto scolastico non sempre hanno piena

---

<sup>93</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione...cit.*, p. 25.

<sup>94</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina 1967, p. 55.

<sup>95</sup> M.I.U.R., *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del (2009), p.13 e p. 15.

consapevolezza delle valenze in gioco quando utilizzano il vocabolo *integrazione* e quando impiegano il termine *inclusione*<sup>96</sup>. E' questo un segnale che vale la pena di non trascurare, anche perché non si tratta solo di adottare un termine "alla moda", ma di agire in modo qualificato nel quotidiano educativo alla luce di presupposti teorico-concettuali ben precisi e coerenti. In questo senso il pericolo è, utilizzando le parole di Ludwig Wittgenstein, che *i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo*<sup>97</sup>.

Dato che la *piena* inclusione, nella prospettiva di Dario Ianes, coincide con le *integrazioni* di tutti gli allievi di una scuola - integrazioni come esito e come processo della piena valorizzazione delle potenzialità e delle differenze di ciascuno in vista della partecipazione - e dato che le integrazioni così intese sono la cornice all'interno della quale si colloca anche la prospettiva inclusiva più "radicale", forse potrebbe essere logico decidere di impiegare il termine *integrazioni* al posto di *integrazione* o *inclusione*, termine che tra l'altro semanticamente sottolinea maggiormente la pluralità delle persone e l'esito di un processo evolutivo valido per tutti senza comportare una categorizzazione delle diversità interpersonali. Certo bisognerà tenere presente che con il suo utilizzo non ci si collega ad un'integrazione "di vecchio stampo", ma si fa riferimento ai nuovi scenari messi in gioco proprio dall'inclusione e dalle logiche di valorizzazione delle differenze personali tanto care anche alla *personalizzazione*. Il termine *integrazioni*, dunque, per la sua capacità di sottolineare l'importanza di uno sviluppo personale non standardizzato e di evidenziare la necessità di "fare differenze" in vista del protagonismo di tutti, potrebbe essere utile per evitare il rischio della deriva polisemica del concetto di *inclusione*.

In ogni caso merita di essere sottolineato il fatto che, al di là del termine utilizzato, quando si vuole adoperare un'espressione anziché un'altra (*integrazione* o *inclusione*) è importante essere consapevoli degli scenari di riferimento e delle dinamiche teoriche in questione, perché c'è sempre il pericolo di non intendersi e di creare le distanze - che sono l'opposto di qualsiasi logica integrativa o inclusiva - proprio nel momento in cui si impiega una parola. E sicuramente l'unica cosa di cui oggi non c'è bisogno, soprattutto nella scuola, è la confusione.

### 3.5. Lo sviluppo non standardizzato a scuola: le integrazioni

Come poc'anzi visto il tema delle differenze è molto sottolineato dalla prospettiva inclusiva, ma è anche rimarcato dalla prospettiva delle integrazioni. *La differenza non presuppone l'opposizione, è vero piuttosto che l'opposizione presuppone la differenza*<sup>98</sup>. Così si è espresso Gilles Deleuze ed il suo pensiero si presta a porre in risalto come la differenza sia il modo di esprimersi della realtà e sia la condizione che emerge dall'identità stessa della vita e delle persone umane. La diversità, in effetti, non è un problema, ma è una risorsa. Per questo

---

<sup>96</sup> Si veda a questo proposito quanto viene illustrato nel capitolo sesto del presente lavoro nella tabella 6.76.

<sup>97</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916* (trad. it.) (a cura di A. G. Conte), Einaudi, Torino 1998, p. 88.

<sup>98</sup> G. Deleuze, *Differenza e ripetizione* (trad. it), Raffaello Cortina Editore, Milano 1997, p. 73.

soprattutto a scuola bisognerebbe “fare differenze”, così da dare peso e valore all’originalità personale di ciascuno. Di tutti senza distinzioni.

Il “fare differenze” collima perfettamente con un’educazione personalizzata (personalizzazione), che per sua natura vuole riconoscere e valorizzare le differenze individuali e vuole anche cogliere gli allievi nella loro specificità, per non incasellarli in un astratto concetto di “omogeneità formativa”. Una scuola capace di “fare differenze” non può limitarsi alle “etichette”, perché, come ha evidenziato Giuseppe Bertagna, *le etichette (superdotato, disabile, spastico, normale, psicotico, maniaco depressivo, schizofrenico ecc.) tradiscono spesso i contenuti dei barattoli; la teoria non riesce a descrivere l’intero della realtà a cui pur intende riferirsi o, peggio, che pretende di esaurire; le persone umane sono sorprendenti, sempre, mai determinate e crocifisse a un ruolo insuperabile: mai «normali del tutto» o «disabili del tutto» o «superdotate in tutto» [...]. Bisogna dunque diffidare delle classificazioni, delle rigidità e delle definizioni astratte, delle diagnosi sentenziose quando queste si riferiscono a persone umane, a qualsiasi persona, in qualsiasi stato e contesto viva la sua vita*<sup>99</sup>.

Fare differenze non vuol dire aumentare il numero degli alunni che in campo formale ricevono gli aiuti, ma significa agire sui meccanismi del fare scuola in modo che essa non diventi l’origine dei problemi ai quali si vuole dare risposta ed ogni allievo possa avere il massimo sviluppo possibile. Nella prospettiva della persona umana, in effetti, ogni azione educativa intenzionale dovrebbe avere il compito di valorizzare la specificità e la singolarità di ciascun allievo, perché queste caratteristiche rendono ogni studente unico, impossibile da omologare ad un modello standard di riferimento (*exemplar*).

Seguendo il pensiero di Giuseppe Bertagna si può dire che non esiste la persona umana come *exemplar*, non esiste cioè un modello statico di persona a cui tutti saremmo chiamati ad aderire, magari attraverso un percorso progressivo di avvicinamento lineare, per sua natura quindi escludente e nevrotizzante. Ogni persona, al contrario, è sempre un unitario ed unico *exemplum* dinamico - un “chi”, un soggetto, un “qualcuno” - di cui va colta a volta a volta la specificità, l’originalità, la creatività che varia nel tempo, nello spazio, nelle circostanze, nei contesti, nei prodotti. Riuscire in questa impresa ed essere in grado di valorizzare ogni volta la specificità, l’originalità e la creatività di ciascuno con opportune occasioni di esercizio, significa concretizzare sul piano esistenziale e sociale l’ottica pedagogica e dare sostanza a una pedagogia del *pieno sviluppo della persona umana* (Costituzione italiana)<sup>100</sup>.

Proprio perché unico e unitario *exemplum* dinamico, ogni persona, a parere di G. Bertagna, non si può mai cogliere e dichiarare per un suo aspetto soltanto (per esempio la dimensione intellettuale, sociale, espressiva, motoria, biologica, morale, ecc.). Bisogna, invece, avere sempre presenti tutti insieme gli aspetti che caratterizzano la persona umana. Fissare chiunque a un sintomo positivo o negativo, oppure a una o più dimensioni che pure lo contraddistinguono in determinati tempi, spazi e contesti, significa soltanto scotomizzarlo e “non vedere mai l’altra faccia della luna”. La persona umana in quanto tale non solo non è qualche sua parte più o meno importante, ma non è nemmeno la somma di

---

<sup>99</sup> G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia “speciale” come pedagogia generale*, in “Orientamenti pedagogici”, vol. 56, n. 6, novembre-dicembre 2009, Erickson, Trento, p. 966.

<sup>100</sup> *Ivi*, pp. 978-979.

tutti gli elementi analitici che la compongono. Ogni “tutto” è sempre qualcosa in più e di diverso dalla somma delle sue parti. La sintesi delle parti non potrà mai essere e dire il “tutto” a cui si riferisce, pertanto il “tutto” della persona per essere colto esige la prospettiva dell’integralità, della globalità e dell’olismo, non quella della sintesi delle sue parti<sup>101</sup>.

Inoltre, secondo di Giuseppe Bertagna, essendo la persona relazionale, si ha sempre a che fare anche con la totalità del contesto ambientale e sociale con cui essa si trova in relazione. Cioè non è possibile pensare alla persona umana come *exemplum* unico, unitario, dinamico e valorizzare l’integralità personale senza passare, allo stesso tempo, dalla valorizzazione dell’integralità sociale. Relazionalità non significa soltanto rapporto a due (tra educatore e educando, tra adulto e bambino, tra malato e terapeuta, tra disabile e riabilitatore ecc.). Significa anche riconoscere che ogni persona è tale perché e se inserita nella rete reale e possibile di tutte le persone esistenti. Singolarità e socialità stanno, perciò, per forza, sempre insieme. La famiglia, il gruppo, la chiesa, la cooperativa, il sindacato, i partiti, la politica, la società, la nazione, il mondo, l’umanità non sono cose astratte, sono la rete delle relazioni tra le persone all’interno delle quali i rapporti interpersonali individuali trovano il loro senso e la loro possibilità di sviluppo<sup>102</sup>.

Alla luce di queste considerazioni risulta chiaro come nei confronti della persona umana non si possano intraprendere percorsi educativi se non nella specificità del suo essere *exemplum*, ossia se non nella le specificità del suo modo di apprendere e di costruire l’apprendimento. In questo senso la decisione di come progettare e realizzare i percorsi educativi intenzionali nei confronti di questo *exemplum*-allievo non è altro che la scelta metodologica e strumentale tramite la quale l’insegnante modella in base alla situazione personale e contingente di ciascuno la propria intenzionalità educativa. Le scelte metodologiche, le strategie, le situazioni educative, l’organizzazione dei contenuti, in una parola tutti gli aspetti didattici sono in funzione della crescita e dello sviluppo massimo delle potenzialità di ogni allievo, ossia in vista del suo sviluppo personale, e si collocano all’interno del principio-guida generale della crescita completa ed integrale della persona, che è uguale per tutti e non cambia in base a variare degli studenti.

Per contribuire allo sviluppo personale di ciascuno, per focalizzare le competenze già manifestate e quelle ancora da esplicitare, per sollecitare le possibilità di crescita di ogni allievo non serve una didattica “speciale”, basta solo una didattica “generale” contraddistinta, a seconda delle situazioni contingenti, da tratti di specificità e tale da consentire la gestione competente della classe. Se quello che serve è saper gestire e condurre responsabilmente e consapevolmente un gruppo classe, allora quello che è in gioco è una “didattica generale” in grado di rispondere ai bisogni formativi di tutti gli allievi in base alla loro specificità ed alle differenze di ciascuno. E’ proprio la “specificità” di ciascun studente, collegata al massimo sviluppo di tutte le possibilità della persona umana, che spinge ogni insegnante a vivere la pedagogia generale in modo “speciale”. Questo vale per tutti, non solo per qualcuno. Se i docenti - tutti i docenti, non solo gli “specialisti” come gli insegnanti di sostegno in caso della presenza di un allievo disabile - fanno propria

---

<sup>101</sup> *Ivi*, pp. 979-980.

<sup>102</sup> *Ivi*, pp. 980-981.

la prospettiva secondo la quale il fine dell'azione educativa scolastica è lo sviluppo delle capacità di ogni studente e la loro trasformazione in competenze personali, essi poi possono senza problemi utilizzare tutte le metodologie didattiche a loro disposizione affinché ogni allievo, con le specificità che gli sono proprie, riesca a scoprire la strada migliore, una volta acquisite le conoscenze e le abilità disciplinari, per trasformare le sue capacità personali in competenze. Ossia possa riuscire ad utilizzare le conoscenze e le abilità disciplinari come strumenti per affrontare efficacemente le situazioni e i problemi che si presentano a scuola e fuori di essa.

Nella prospettiva delle integrazioni ed in vista dello sviluppo non standardizzato della persona, non è in campo una didattica "speciale" per qualcuno, ma è in scena una consapevole scelta didattica per tutti, al fine di rispondere ai bisogni formativi di ognuno e per mettere a disposizione di ciascuno quello di cui ha bisogno per sviluppare al massimo le sue potenzialità. Ciò che è davvero strategico è che tutto il team docente si ponga l'interrogativo a proposito di quali possano essere i percorsi migliori da proporre ad ogni studente, nella sua specifica situazione, in vista del suo massimo sviluppo personale ed in vista della costruzione della sua identità individuale. Questo vale per tutti gli allievi e non solo per gli studenti disabili, a proposito dei quali è certamente indispensabile padroneggiare, da parte di tutti i docenti, le necessarie conoscenze a riguardo dell'eziologia e della fenomenologia della loro disabilità, ma senza chiamare in causa una didattica "speciale" valida soltanto per loro. Basta una didattica arricchita di tecniche, di strumenti e di strategie di tipo specifico, esattamente come in una logica di valorizzazione di tutte le differenze presenti nel gruppo. E' in gioco, quindi, una didattica all'interno di un criterio di riferimento (lo sviluppo della persona) capace di essere specifica rispetto alle situazioni personali, proprio perché ogni persona è "specifica" (differente), è un *exemplum* unico, unitario, dinamico, originale, relazionale.

Allora se non è in campo una didattica "speciale" rivolta solo a qualcuno, ma è in gioco una didattica volta al massimo sviluppo di ognuno, ciò significa che è in scena l'integrazione di ciascuno. Meglio sono in scena le *integrazioni* di tutti e non solo quella dell'alunno disabile. Se in effetti ciò che conta è lo sviluppo non standardizzato di ognuno, la posta in gioco è l'effettiva integrazione di ciascuno nelle scuole di tutti. Nella prospettiva delle *integrazioni*, dunque, si tratta di tratta di "fare differenze" per "fare integrazioni".



#### Box 4.1 - Quadro normativo della via italiana per l'integrazione

L'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni è stata la scelta che la scuola italiana ha operato parallelamente al processo del suo sviluppo e simmetricamente alla sua democratizzazione, per essere davvero di tutti e per tutti. La scuola così è diventata uno dei principali luoghi sociali dove l'integrazione si è fatta effettiva. La stessa integrazione vissuta nelle scuole ha permesso di arricchirle in quanto le ha spinte a guardare le potenzialità personali in modi inusuali ed ha contribuito a far cogliere l'importanza di investire sulla formazione di tutto il personale, portando anche il mondo scolastico a confrontarsi non solo con la prospettiva sanitaria ma anche con quella più ampia di tipo sociale, istituzionale e contestuale. Il superamento delle scuole speciali e delle classi differenziali ha influenzato anche altri settori della società italiana e l'integrazione si è estesa dal campo dell'istruzione e della formazione a quello della vita sociale e del mondo del lavoro<sup>103</sup>. La legislazione ha seguito quest'evoluzione con la creazione di normative e di procedure dal carattere interistituzionale finalizzate a favorire il successo personale, non solo scolastico, degli alunni disabili. Accordi di programma, gruppi di lavoro interistituzionali provinciali e regionali, gruppi di lavoro scolastici, docenti di sostegno,

---

<sup>103</sup> Per un approfondimento del tema del lavoro e dell'integrazione lavorativa si rimanda soprattutto, scegliendo tra le numerose pubblicazioni, a: L. d'Alonzo, *Handicap: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 1997; L. d'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia 2006; M. Cairo, *Disabilità e integrazione lavorativa*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007, pp. 431-448; L. d'Alonzo, *Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009, pp. 79-97; A. Canevaro, *Lavoro e persone con bisogni speciali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento, pp. 115-116; M. Paolini, *Chi sarei se potessi essere...*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento, pp. 149-154; L. Callegari, *Dieci anni con la Legge 68/99*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento, pp. 121-128; P. Wehman, A. Renzaglia, P. Bates, *Verso l'integrazione sociale*, Erickson, Trento, 1988; F. Larocca, *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 2003; A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori (AIPD), *Persone con disabilità intellettuale al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*, Erickson, Trento 2009; P. Baratella, E. Littamè, *I diritti delle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2009; M. Conclave, A. Petrangeli, G. Gorini, R. Serio, *L'applicazione di ICF alle politiche attive del lavoro*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009, pp. 111-121; C. Calkins, H. Walker, *L'adattamento all'ambiente di lavoro nei soggetti deboli*, Erickson, Trento 1994; A. Lascioli, *L'inserimento lavorativo della persona con disabilità intellettuale*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 2, aprile 2012, Erickson, Trento, pp. 114-124; G. Migliaccio, *Economicità, efficacia ed efficienza dei fattori produttivi «limitati». Produttività delle «diverse abilità» e tutela della loro sicurezza*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 2, aprile 2012, Erickson, Trento, pp. 141-149; S. Santilli, *Gli atteggiamenti dei datori di lavoro nei confronti delle persone con disabilità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 2, aprile 2012, Erickson, Trento, pp. 183-196; S. Gheno, A. Bolis (a cura di), *Il Lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano 2005; S. Angeloni, *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*, Franco Angeli, Milano 2010; G. Scartozzi, *Inserimento dei lavoratori svantaggiati e cooperative sociali*, in P. Olivelli, M. Tiraboschi (a cura di), *Il diritto del mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano 2005; P. Checucci, *Le convenzioni nell'ambito dell'inserimento lavorativo delle persone disabili*, in P. Olivelli, M. Tiraboschi (a cura di), *Il diritto del mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano 2005; S. Rosato, *Nuove opportunità di inclusione per i "diversamente abili": l'articolo 14 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276*, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano 2004; G. Scartozzi, *Il collocamento dei disabili*, in P. Olivelli (a cura di), *Il "collocamento" tra pubblico e privato*, Giuffrè, Milano 2003; S. Bruzzone, *Disabilità e lavoro: legislazioni a confronto*, in «Diritto delle relazioni industriali», n. 1/2000, Giuffrè, Milano.

assistenti per l'autonomia personale, ausili e sussidi didattici specifici, criteri di formazione delle classi sono solo alcuni degli elementi di un disegno complessivo che si è articolato ed arricchito nel tempo. Anche la terminologia ha avuto nel frattempo una sua evoluzione, passando da denominazioni centrate su “problemi” (*alunni disadattati* nell'art. 12 della Legge n. 1859/1962, *mutilati e invalidi civili non autosufficienti* nell'art. 28 della Legge n. 118/1971, *portatori di handicaps* nella Legge n. 517/1977, *persone handicappate* nella Legge n. 104/1992) a quelle più recenti come *persone disabili* (utilizzata ad esempio nella legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, n.328/2.000) o *persona con disabilità* (impiegata nella *Convenzione delle Nazioni Unite* del 2006 e nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica* diramate nel 2009 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)<sup>104</sup>.

L'evoluzione normativa italiana sulla disabilità, che ha avuto il suo culmine nelle legge-quadro n. 104 del 1992, è stata notevole, tanto da pervenire ad una produzione fra le più avanzate nel mondo<sup>105</sup>. L'itinerario normativo percorso negli anni ha progressivamente consolidato il principio dell'integrazione, anche se questo certamente non può bastare per garantire il riconoscimento dei diritti e soprattutto che essi vengano attuati. Oggi non è sufficiente produrre le leggi, bisogna essere in grado di viverle ed è quindi in gioco più una questione di civiltà che di produzione normativa. Le leggi, in effetti, non sono in grado, per il solo fatto di esserci, di trasformare la realtà. Le leggi “buone” sono certamente una condizione necessaria, ma non bastano e non sono sufficienti. Infatti anche quando applicate, e questo in teoria potrebbe non essere sempre vero, c'è sempre il rischio di una loro concretizzazione puramente burocratica o tecnicistica, magari contraddittoria. Il cammino in questo senso non è ancora del tutto concluso.

L'integrazione ha spinto il nostro sistema scolastico su posizioni avanzate, ma il discorso non può essere considerato chiuso, perché nel processo di integrazione la qualità del risultato si costruisce attraverso la qualità del processo e dunque non possono bastare le dichiarazioni di principio, anche se postulate per legge. Il problema che resta aperto non è come in passato di tipo quantitativo - legato alla quantità degli alunni disabili “esclusi” dai percorsi scolastici ordinari (negli anni Sessanta non erano pochi gli alunni handicappati frequentanti le strutture “speciali”) - ma di tipo qualitativo: non è infatti mai vinta abbastanza la battaglia per attuare in modo adeguato gli interventi educativo-didattici per gli studenti disabili, battaglia che coincide con quella di tutti coloro che, esattamente come gli allievi disabili, vivono quotidianamente il loro sviluppo personale nelle scuole.

---

<sup>104</sup> G. Colosio, *Le norme dell'istruzione. Un approccio per temi*, De Agostini, Novara 2011, p. 1

<sup>105</sup> Basti pensare che accedendo al sito *Normattiva* (<http://www.normattiva.it>), il portale della Legge vigente curato della Presidenza del Consiglio dei ministri, del Senato della Repubblica e della Camera dei deputati (con gli atti normativi numerati pubblicati in *Gazzetta Ufficiale* dal 1946 ad oggi), se si scrive la parola chiave *disabili* nell'apposito menu “Ricerca” si ottengono come risultati ben 162 atti ufficiali che, in un modo diretto o indiretto, si occupano del tema in questione. Sotto la voce *handicap*, invece, come risultati della ricerca appaiono 214 atti e sotto la voce *handicappati* gli atti di riferimento sono 52 [accesso in data 25 ottobre 2011].

*Alcune norme rilevanti nell'evoluzione legislativa in materia di disabilità e pronunce significative della Corte Costituzionale*<sup>106</sup>

1. Legge n. 482/1968 - *Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private*
2. Legge n. 406/1968 - *Norme per la concessione di un'indennità di accompagnamento ai ciechi assoluti assistiti dall'Opera nazionale ciechi civili*
3. Legge n. 118/1971 - *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*
4. Legge n. 517/1977 - *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*
5. Legge n. 833/1978 - *Istituzione del servizio sanitario nazionale*
6. Legge n. 18/ 1980 - *Indennità di accompagnamento agli invalidi civili totalmente inabili*
7. D.Lgs. n. 509/1988 - *Norme per la revisione delle categorie delle minorazioni e malattie invalidanti, nonché dei benefici previsti dalla legislazione vigente per le medesime categorie, ai sensi dell'art. 2, comma 1, della L. 26 luglio 1988, n. 291*
8. Legge n. 13/1989 - *Disposizioni per favorire il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici privati*
9. Legge n. 381/1991 - *Disciplina delle cooperative sociali*
10. Legge n. 104/1992 - *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*
11. D.P.R. n. 503/1996 - *Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici, spazi e servizi pubblici*
12. Legge n. 68/1999 - *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*
13. Legge n. 383/2000 - *Disciplina delle associazioni di promozione sociale*
14. Legge n. 53/2000 - *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*
15. Legge n. 328/2000 - *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*
16. D.Lgs. n. 151/2001 - *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, a norma dell'articolo 15 della legge 8 marzo 2000, n. 53*
17. Legge n. 288/2002 - *Provvidenze in favore dei grandi invalidi*
18. Legge n. 289/2002 - *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003)* [in particolare art. 35 comma 7]
19. Legge delega n. 53/2003 - *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*
20. D.Lgs. n. 216/2003 - *Attuazione della direttiva 200/78/CE per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro*

---

<sup>106</sup> Il sito internet HandyLex.org ([www.handylex.org](http://www.handylex.org)), dal quale si è attinto per l'elaborazione di questo box [accesso in data 26 ottobre 2011], è un servizio dell'Unione Italiana Lotta alla Distrofia Muscolare che riporta cronologicamente le norme, sia nazionali che regionali, riguardanti le persone disabili dal 1962 al 2011. In totale sono riportate 569 normative tra Leggi, Decreti, Circolari, Provvedimenti, Parei, Sentenze, Direttive, Delibere, Risoluzioni, Messaggi, Note Ministeriali, Ordinanze. Il loro numero si distribuisce negli anni con una crescente produzione, segno di una più spiccata attenzione, a partire dagli anni Novanta e precisamente: n. 1 nel 1962, n. 3 nel 1968, n. 2 nel 1970, n. 2 nel 1971, n. 1 nel 1972, n. 1 nel 1973, n. 1 nel 1974, n. 2 nel 1975, n. 1 nel 1977, n. 3 nel 1978, n. 4 nel 1979, n. 6 nel 1980, n. 4 nel 1982, n. 4 nel 1983, n. 5 nel 1984, n. 3 nel 1985, n. 9 nel 1986, n. 6 nel 1987, n. 9 nel 1988, n. 8 nel 1989, n. 17 nel 1991, n. 23 nel 1992, n. 19 nel 1993, n. 28 nel 1994, n. 22 nel 1995, n. 21 nel 1996, n. 18 nel 1997, n. 38 nel 1998, n. 31 nel 1999, n. 33 nel 2000, n. 34 nel 2001, n. 18 nel 2002, n. 20 nel 2003, n. 17 nel 2004, n. 11 nel 2005, n. 16 nel 2006, n. 27 nel 2007, n. 17 nel 2008, n. 28 nel 2009, n. 23 nel 2010, n. 19 nel 2011.

21. Legge n. 4/2004 - *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*
22. Legge n. 6/2004 - *Introduzione nel libro primo, titolo XII, del codice civile del capo I, relativo all'istituzione dell'amministrazione di sostegno e modifica degli articoli 388, 414, 417, 418, 424, 426, 427 e 429 del codice civile in materia di interdizione e di inabilitazione, nonché relative norme di attuazione, di coordinamento e finali*
23. Decreto Presidente del Consiglio dei Ministri n. 185/2006 - *Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289*
24. Legge n. 167/2009 - *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 settembre 2009, n. 134, recante disposizioni urgenti per garantire la continuità del servizio scolastico ed educativo per l'anno 2009-2010*
25. Sentenza - Corte Costituzionale 03/06/1987 n. 215 - *Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118: Scuola - mutilati ed invalidi civili - soggetti portatori di handicap - diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori - effettiva e concreta realizzazione del diritto - mancata assicurazione - violazione degli artt. 3.30.31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale*
26. Sentenza - Corte Costituzionale 31/01/1990 n. 50 - *Giudizi di legittimità costituzionale dell'art. 5 della legge 2 aprile 1968, n. 482 (Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private), il relazione agli artt. 1, 2 e 3 della stessa legge*
27. Sentenza - Corte Costituzionale 29/07/1996 n. 325 - *Legge 5 febbraio 1992, n.104, art. 33, quinto comma - Cost., art. 3 - Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale*
28. Sentenza - Corte Costituzionale 10/05/1999 n. 167 - *Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale. Handicap (Portatori di) - Adeguato accesso alla via pubblica per mutilati e invalidi con difficoltà di deambulazione - Costituzione di servitù in favore di edifici di civile abitazione - Preclusione - Esigenza di indefettibile tutela di interessi fondamentali della persona - Riferimento alla giurisprudenza della Corte in materia (vedi sentenza n. 215/1987) - Lesione del fondamentale diritto dei soggetti alla salute comprensiva anche di quella psichica - Illegittimità costituzionale. (C.C., art. 1052, secondo comma)*
29. Sentenza - Corte Costituzionale 22/11/2002 n. 467 - *Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale. Previdenza e assistenza - Minori invalidi civili - Indennità di frequenza di scuole di ogni ordine e grado - Mancata estensione della provvidenza ai minori invalidi che frequentano l'asilo nido (di età inferiore ai tre anni) - Contrasto con i principi di solidarietà, di eguaglianza e di effettiva assistenza sociale - Illegittimità costituzionale in parte qua. - Legge 11 ottobre 1990, n. 289, art. 1, comma 3. - Costituzione, artt. 2, 3 e 38*
30. Sentenza - Corte Costituzionale 08/06/2005 - *Giudizio di legittimità costituzionale dell'art. 42, comma 5, del decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151 (Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e paternità, a norma dell'articolo 15 della legge 8 marzo 2000, n. 53)*
31. Sentenza - Corte Costituzionale 18/04/2007 n. 158 - *Giudizio di legittimità costituzionale dell'art. 42, comma 5, del decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151 (Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, a norma dell'art. 15 della legge 8 marzo 2000, n. 53)*
32. Sentenza - Corte Costituzionale 29/07/2008 n. 306 - *Giudizio di legittimità costituzionale del combinato disposto dell'art. 80, c. 1º, della legge 23/12/2000, n. 388, in combinato disposto con l'art. 9, c. 1º, del decreto legislativo 25/07/1998, n. 286, come modificato dall'art. 9 della legge 30/07/2002, n. 189, in relazione all'art. 1 della legge 11/02/1980, n. 18*
33. Sentenza - Corte Costituzionale 26/01/2009 n. 19 - *Giudizio di legittimità costituzionale dell'art. 42, comma 5, del decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151 (Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, a norma dell'art. 15 della legge 8 marzo 2000, n. 53). Disabile - Figlio convivente - Diritto al congedo straordinario per l'assistenza - Mancata previsione*

34. Sentenza - Corte Costituzionale 22/02/2010 n. 80 - *Istruzione pubblica - Insegnanti di sostegno per disabili - Riduzione del numero dei posti e conseguentemente delle ore di insegnamento settimanali - Abolizione della deroga prevista dalla normativa precedente per le forme di disabilità particolarmente gravi*
35. Sentenza - Corte Costituzionale 16/12/2011 - *Giudizio di legittimità costituzionale del "coordinato disposto" degli articoli 1 della legge 11 ottobre 1990, n. 289 (Modifiche alla disciplina delle indennità di accompagnamento di cui alla legge 21 novembre 1988, n. 508, recante norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili ed ai sordomuti e istituzione di un'indennità di frequenza per i minori invalidi) e 80, comma 19, della legge 23 dicembre 2000, n. 388 (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato – legge finanziaria 2001)*

*Le principali norme sugli alunni disabili<sup>107</sup>*

1. Legge 05/02/1992 n. 104 - *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
2. Decreto Ministeriale 26/6/1992 - *Criteri per la costituzione dei gruppi di lavoro provinciali interistituzionali a nomina del provveditore agli studi, ai sensi dell'articolo 15 della Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*
3. Decreto Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione - Ministero della Sanità - Ministero per gli Affari Sociali 09/07/1992 - *Indirizzi per la stipula degli accordi di programma ai sensi dell'art. 13 della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*
4. Decreto del Presidente della Repubblica 24/02/1994 *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*
5. Decreto Legislativo 16/4/1994 n. 297- *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (Parte II, Titolo VII, Capo IV)*
6. Legge 27/12/1997 n. 449 - *Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica*
7. Decreto Presidente del Consiglio dei Ministri - 23/02/2006 n. 185 - *Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289*
8. *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, trasmesse con nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009*
9. Legge 03/03/2009 n. 18 - *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*
10. Decreto Legge 31/05/2010 n. 78, convertito, con modifiche, dalla Legge 30 luglio 2010, n. 122 - *Misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica*

---

<sup>107</sup> Per un approfondimento sintetico delle norme contenute in questo box si rimanda a G. Colosio, *Le norme dell'istruzione. Un approccio per temi...cit.*, pp. 2-5.

Il Ministero dell'Istruzione ha emanato il 4 agosto 2009 le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*<sup>109</sup>, che raccolgono una serie di direttive finalizzate, nel rispetto dell'autonomia scolastica e della legislazione vigente, a migliorare il processo di integrazione degli alunni disabili. Le *Linee guida* constano di tre parti:

#### I PARTE: IL NUOVO SCENARIO. IL CONTESTO COME RISORSA

1. I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità
  - 1.1 Art. 3 ed Art. 34 Costituzione
  - 1.2 Legge 118/71 e Legge 517/77
  - 1.3 Legge 104/92
  - 1.4 DPR 24 febbraio 1994
2. Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità
3. La Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'OMS

#### II PARTE: L'ORGANIZZAZIONE

1. Il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali
2. Rapporti interistituzionali

#### III PARTE: LA DIMENSIONE INCLUSIVA DELLA SCUOLA

1. Il ruolo del dirigente scolastico
  - 1.1 Leadership educativa e cultura dell'integrazione
  - 1.2 Programmazione
  - 1.3 Flessibilità
  - 1.4 Il progetto di vita
  - 1.5 La costituzione di reti di scuole
2. La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti
  - 2.1 Il clima della classe
  - 2.2 Le strategie didattiche e gli strumenti
  - 2.3 L'apprendimento-insegnamento
  - 2.4 La valutazione
  - 2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno
3. Il personale ATA e l'assistenza di base
4. La collaborazione con le famiglie

Lo scopo dichiarato è quello di rilanciare il tema dell'integrazione scolastica in relazione all'attuale momento di trasformazione del sistema scolastico italiano ed anche in vista di una riflessione critica sulla storia dell'integrazione scolastica in Italia, che è valutata positivamente: *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adattarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici* (p. 3).

Il documento inizia nella prima parte (*Il nuovo scenario. Il contesto come risorsa*, pp. 5-9) richiamando i principi costituzionali ed i principali provvedimenti normativi che hanno

---

<sup>108</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, pp. 94-95; L. Rondanini, *Ragazzi disabili a scuola*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn) 2012, pp. 121-123.

<sup>109</sup> Reperibili all'indirizzo internet [http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274\\_09](http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09) [accesso in data 25 ottobre 2012]. Per un approfondimento si rimanda a S. Nocera, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento, pp. 521-525. Per alcuni spunti di riflessione avanzati da A. Canevaro e D. Ianes si può vedere l'Appendice 2 in D. Ianes, *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento, pp. 452-558.

consentito alla scuola italiana di percorrere il cammino dall'inserimento all'integrazione scolastica. Si fa riferimento a due importanti riferimenti internazionali: la Convenzione ONU per i diritti delle persone disabili, ratificata dal Parlamento italiano con Legge n. 18 del 3 marzo 2009, e l'I.C.F. dell'O.M.S., che sposta la centralità sul concetto di salute secondo la visione bio-psico-sociale (dalla prospettiva sanitaria a quella bio-psico-sociale). Questo collegamento a due basilari fonti internazionali fa intuire da una parte la validità della scelta italiana, che ha anticipato gli orientamenti mondiali, dall'altra l'interesse ad agganciare la visione nazionale alla prospettiva internazionale.

La seconda parte del documento (*L'organizzazione*, pp. 10-11) affronta il tema della *governance* a livello regionale e territoriale nel nuovo contesto normativo venutosi a creare con l'autonomia scolastica, il decentramento amministrativo e il compimento del processo attuativo del Titolo V della Costituzione. In questa parte, che contiene raccomandazioni sul cambiamento degli assetti da provinciale a regionale dopo la costituzione degli uffici scolastici regionali, si suggerisce in particolare la costituzione dei G.L.I.R. (*Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale*) e dei G.L.I.P. (*Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale*), quest'ultimi *intesi come organismi meramente attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale* (p. 10).

La terza parte del documento (*La dimensione inclusiva della scuola*, pp. 12-20) compie un'analisi del ruolo del dirigente scolastico, della corresponsabilità educativa e formativa degli insegnanti, dell'apporto del personale amministrativo, tecnico e ausiliario e della collaborazione delle famiglie che devono essere coinvolte e costantemente informate. E' un misto di richiami di respiro pedagogico che sembrano voler ricordare i punti qualificanti di una scuola inclusiva (collaborazione tra docenti, raccordo con la famiglia, rifiuto della logica della delega e della responsabilizzazione, flessibilità organizzativa e didattica) e di suggerimenti più specifici (assegnazione dell'insegnante di sostegno, progettazione, valutazione, individuazione di un referente di istituto, ecc.).

Le *Linee guida*, anche se certamente sono un documento rilevante sotto il profilo culturale e normativo, di fatto poco innovano rispetto all'esistente. Probabilmente il loro scopo è duplice: rassicurare circa la volontà ministeriale di continuare nella direzione dell'integrazione e dell'inclusione, senza strappi con il passato; richiamare a corrette modalità di comportamento, nella consapevolezza che ci sono ancora molte situazioni che presentano criticità.

## CAPITOLO QUINTO

### LA VIA DELLE INTEGRAZIONI

#### 1. LE DIFFERENZE, I “BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI” E LE RISORSE PERSONALI

##### 1.1. *Le differenze personali e la formazione della persona umana*

*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.*

*È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

(Costituzione italiana, art. 3).

Alla luce della nostra Costituzione si può dire che l'interesse più grande per un insegnante sia quello di far sì che ogni allievo possa esprimere il pieno sviluppo personale. Ossia che possa *formar-si*.

La formazione, nella prospettiva della persona umana, non significa riferirsi solo al possesso di conoscenze (*sapere, sapere qualcosa, sapere che*) e di abilità (*sapere come si fa qualcosa*). La formazione è il processo che supera il semplice *sapere qualcosa* e *sapere come si fa qualcosa* per rendere ognuno competente, grazie all'utilizzo di conoscenze e abilità e grazie al lavoro interiore di ciascuno, nell'affrontare i problemi che incontra nella scuola e nella vita. La formazione, dunque, è il processo attraverso il quale ogni persona cresce, si rende sempre più realizzata e competente nel risolvere i problemi posti dall'esistenza ed incontrati nell'esperienza personale.

Le conoscenze e le abilità riguardano l'avere di una persona. È abile, ad esempio, che si impadronisce di un comportamento e di una tecnica necessari per risolvere determinati problemi; comportamento e tecnica che però sono per così dire aggiunti alla natura di chi li esercita e non ne sono un'espressione originaria. Hanno un valore strumentale, tanto che possono servire oggi e possono essere sostituiti domani. La competenza, al contrario, su qualsiasi problema o situazione si eserciti, esplicita l'essere di una persona. Il suo valore è finale, non strumentale. Si è competenti in qualcosa se nel momento in cui si affronta la situazione si manifesta al meglio e fino in fondo quello che siamo, la nostra natura<sup>1</sup>.

La scuola è l'istituzione sociale specifica che ha lo scopo di educare e aiutare il *formar-si* delle persone attraverso l'istruzione. In essa è in gioco il trasformare i contenuti in

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p.136.



conoscenze, l'impadronirsi di comportamenti e di tecniche (abilità), e poi utilizzare tutto questo per essere competenti, per *formar-si* appunto<sup>2</sup>.

Si tratta, perciò, di cogliere e di valorizzare l'unicità e l'irripetibilità di ciascuno senza uniformarle a ciò che negherebbe queste irriducibili peculiarità. Con il processo formativo non si tratta di collocare il caso singolo di ogni persona in categorie classificatorie, ma è necessario procedere al contrario e considerare in che cosa e perché il caso singolo - ogni persona è un caso singolo - fuoriesce dall'omologazione in quanto "individuale", così da valorizzare il suo sviluppo personale<sup>3</sup>.

Non c'è vera formazione se si vuole far diventare gli altri uguali a noi o ad una presunta norma, oppure se c'è omologazione. Non c'è formazione se si negano e si neutralizzano le differenze individuali, se si opera per uniformarle all'uguale per tutti o alla "media". Al contrario c'è formazione quando ogni persona può diventare se stessa ed avere gli strumenti, i tempi e gli spazi per farlo. Ossia quando ognuno può valorizzare le proprie differenze, quando l'unicità personale può essere esaltata, quando ad essa non vi si deve rinunciare in nome dell'uniformità "esterna". Solo valorizzando l'individualità di ciascuno non si arriverà a negare l'originalità di tutti e si potrà dare valore al potere inaugurante delle differenze personali.

La strada educativa personale da percorrere, dunque, non è quella che devono vivere tutti, magari allo stesso modo nello stesso tempo. Al contrario è necessario che ognuno, indipendentemente dalle caratteristiche personali, anzi proprio in nome di esse, possa esercitare la propria libertà nella responsabilità. Sono infatti le uniformità imposte dall'esterno che impediscono alla persona umana l'espressione delle sue unicità, e sono proprio quest'ultime che possono costringere le uniformità scolastiche, sociali, territoriali a strutturarsi in modo tale da valorizzare le differenze di tutti, senza tralasciare qualcuno.

Questa è una prospettiva pienamente rispettosa del *pieno sviluppo della persona umana* ed è una prospettiva di speranza non solo per le persone disabili, ma per tutti. Del resto sono proprie differenze personali che rendono sia le scuole che la società migliori.

Lo sforzo formativo della scuola dovrebbe essere proprio quello di fare in modo che l'originalità e l'unicità di ciascuno - di tutti, persone disabili e non - possano vincere ogni condizionamento istituzionale. Questa prospettiva è ben sottolineata dalla *personalizzazione*, che sottrae le persone dalle logiche standardizzanti e che preferisce gli interventi centrati sui soggetti anziché l'omologazione, così che possa essere garantito il loro attivo coinvolgimento nel processo educativo. In effetti la persona verso cui si rivolge il servizio scolastico o un'azione educativa è innanzitutto una risorsa, non solo un utente-destinatario dell'intervento. E' un soggetto-persona di cui occorre attivare e mobilitare le capacità, non un oggetto-utente-cliente da prendere semplicemente in cura e da assistere. L'obiettivo principale potrebbe essere identificato nell'aiutare le persone ad aiutare se stesse, ad esprimere il loro specifico volto umano, a manifestare chi sono e ad esplicitare le loro differenze nell'autonomia. Si tratta di poter scegliere, perché scegliere significa

---

<sup>2</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 393 e p. 396.

<sup>3</sup> G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia "speciale" come pedagogia generale*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 56, n. 6, novembre-dicembre 2009, Erickson, Trento, pp. 972-973.

esercitare un “potere”, come ben espresso dall’approccio anche delle capacità di Amartya Sen. Per questo bisogna fare il possibile per introdurre nella scuola e nei servizi in genere forme di diversificazione dell’offerta e puntare ad un sistema in grado di erogare prestazioni sempre più personalizzate e meno standardizzate. Le scuole e le attività educative possono essere una leva fondamentale per disegnare una società più consapevole e responsabile, in una parola più umana<sup>4</sup>.

Questo scenario mette prepotentemente in gioco la capacità degli insegnanti di passare da una visione pedagogica in cui è prevalente un approccio segnato dall’uniformità a uno connotato dalla *personalizzazione*, dove ciò che conta è il *pieno sviluppo della persona umana*<sup>5</sup>. Pieno sviluppo della persona umana che equivale alla piena valorizzazione di tutti e di ciascuno, che significa riconoscere l’importanza di potersi esprimersi in modo differente dagli altri, di vivere in modo unico le relazioni interpersonali. In una parola garantire il *pieno sviluppo della persona umana* vuol dire affermare le *integrazioni* di tutti. Tutti hanno il diritto di appartenere e di partecipare proprio in quanto differenti. E questo, merita ancora una sottolineatura, non riguarda solo le persone disabili ma riguarda tutti.

## 1.2. La valorizzazione delle differenze nel contesto scolastico

Nel contesto scolastico, per garantire il *pieno sviluppo della persona umana* non basta semplicemente fare posto alle differenze. Bisogna affermarle, metterle al centro dell’azione formativa in quanto generative di processi vitali che permettono, visto lo scarto di prospettiva derivante dalle differenze biologiche, culturali, nelle abilità, ecc., lo sviluppo della persona umana e del gruppo, in un processo di continua evoluzione e differenziazione. E’ in questo *continuum* che ogni persona può differenziare se stessa in modo singolare. Si tratta perciò di affrontare e di vivere le differenze di ciascuno, di guardare alla differenza personale in quanto singolarità positiva e di vedere i “bisogni” individuali nel quadro più ampio della pluralità delle differenze. La classe, in questo prospettiva, non è un insieme di alunni “normali” in cui è presente qualche alunno “speciale” più o meno certificato; al contrario gli alunni “particolari” (disabili, stranieri in condizioni socioeconomiche svantaggiate, dislessici, con problemi di attenzione, con un disagio emotivo, socialmente isolati, fragili da un punto di vista psichico, ecc.) sono la larga maggioranza<sup>6</sup>.

Se non si pensa “per casi” ma “per differenze” si è in grado di osservare e comprendere pienamente la complessità degli alunni e dei loro “bisogni”. Si riesce anche a vederli come portatori di risorse e la stessa nozione di “sostegno” viene profondamente trasformata. Frequentemente il sostegno si è incarnato in un docente di supporto, magari affiancato da un educatore, assegnato ad un alunno di cui veniva certificata la disabilità. La situazione molto spesso ha visto una sostanziale separazione tra la gestione dell’alunno

---

<sup>4</sup> G. Chiosso, *Presentazione*, in CERI, OCSE, *Personalizzare l’insegnamento*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 13-15.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>6</sup> F. Dovigo, *L’Index per l’inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow, *L’index per l’inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008, p. 17 e p. 22.

“speciale” - affidata al docente di sostegno- e quella della classe “normale”. Il risultato è stato che spesso l’esclusione non era più *dalla* scuola ma *dentro* la scuola. Se invece si entra nella logica della valorizzazione delle differenze personali, ogni attività dovrebbe accrescere la capacità della scuola di rispondere alla diversità degli alunni. Pertanto, in questa prospettiva, l’aiuto dato all’alunno certificato da un insegnante di sostegno diviene un caso particolare di un più ampio lavoro di supporto che coinvolge tutta la classe. Per alcuni alunni il supporto può richiedere l’intervento di personale aggiuntivo, di sostegno appunto, ma ciò non deve far dimenticare che tutti gli alunni hanno bisogno di forme differenziate di “sostegno” nel loro percorso educativo. Il sostegno dunque non riguarda solo l’alunno disabile e ogni allievo va seguito e supportato nel suo percorso di apprendimento tenendo conto delle differenze che lo caratterizzano. Ogni alunno è un “caso” - in senso positivo - che richiede di essere compreso, seguito, aiutato nella costruzione di un profilo personale che non è assimilabile a quello di nessun altro<sup>7</sup>.

Con precisione così Fabio Dovigo delinea lo scenario di riferimento della valorizzazione delle differenze nel contesto scolastico: *Se il fine della scuola è non solo informare ma anche costruire autonomia, non solo istruire ma anche personalizzare, diviene necessario confrontarsi pienamente con ciò che autonomia e personalizzazione significano. Affrontare questa sfida significa oltrepassare il modello del docente che, chiuso nella sua aula, fornisce i contenuti dell’apprendimento, perché tale modello risulta sempre più inadeguato a far fronte alla complessità delle richieste provenienti dagli alunni. Occorre imparare in questo senso a riconoscere che gli alunni sono una risorsa fondamentale per sviluppare autonomia e personalizzazione, nel momento in cui li mettiamo in condizione di fare comunità, di aiutarsi a vicenda in un’ottica non solo di competizione ma anche di cooperazione*<sup>8</sup>.

Si tratta, dunque, di capire che esistono le differenze tra le persone e che bisogna saperle comprendere, vivere, accettare e valorizzare. E’ necessario puntare l’attenzione alla valorizzazione delle differenze personali senza che nessuno si senta forzato ad adeguarsi a una norma esterna omologante, ad un’etichetta rigida. Proprio il saper dare una risposta ai modi personali di porsi di tutti gli allievi, ossia l’essere in grado di rispondere alle differenze, significa attuare di un’educazione per tutti e non equivale solo alla volontà di garantire ad ognuno la possibilità di partecipare alle esperienze scolastiche. Bisogna quindi saper affermare le differenze, saper “pensare al plurale”, *fare differenze*<sup>9</sup>, per costruire le integrazioni che sono sfondo valoriale delle differenze di tutti e di ciascuno.

Una scuola per tutti è una scuola attenta alle differenze ed in essa tutti devono familiarizzare con le differenze in quanto si è sensibili alle sfumature personali di ciascuno. Fare differenze a scuola non deve essere un tabù per i docenti, magari con la giustificazione che in classe non si devono fare preferenze e che gli alunni sono tutti uguali. In realtà gli allievi non sono tutti uguali e questa diversità non va nascosta, ma va ascoltata e interpretata nel suo porre domande, che non sempre hanno facili risposte o risposte

---

<sup>7</sup> *Ivi*, pp. 22-23.

<sup>8</sup> *Ivi*, pp. 23-24.

<sup>9</sup> F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l’inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2007.

“standard”. Spetta ai docenti offrire risposte e strumenti diversi ed adeguati alle singolarità<sup>10</sup>.

La formazione deve portare a capire che esistono differenze tra le persone e non ha più senso promuovere una pratica pedagogica che favorisce un “determinato” allievo o, ancora peggio, che classifica ed etichetta. La scuola non deve favorire un fisso e prestabilito profilo di alunno omologato, in quanto determinando un simile profilo di alunno desiderabile, determinerebbe anche ciò che è la normalità e, di conseguenza, ciò che è “normale” e ciò che è “anormale” o non accettabile. Così facendo, però, la differenza assumerebbe una valenza negativa: tutto ciò che non è all’interno del prevedibile diventerebbe un’anormalità e dovrebbe essere “smistato”. Dato che la differenza non è una deviazione dall’umanità, ma un modo di essere totalmente umano, ci vuole una scuola che prenda in carico le differenze individuali di tutti gli alunni e che sia capace di modificare e di rendere flessibili i propri modelli<sup>11</sup>.

Una scuola che opera per le integrazioni di tutti ha come obiettivo un’educazione di qualità per ciascuno, nel rispetto di ogni differenza ed evitando qualsiasi meccanismo di esclusione<sup>12</sup>. Per questo nelle scuole dovrebbero essere sempre più presenti e vissuti, all’interno dei processi formativi, i concetti di: *differenza* (e non *diversità*) che dovrebbe essere colta e promossa sempre; *specificità personali* da valorizzare grazie ad interventi *specifici* (non *speciali*); *personalizzazione* che dovrebbe essere attuata in vista della promozione delle differenze individuali e quindi con interventi specifici per il *pieno sviluppo della persona umana*. Ognuno nella scuola, proprio in quanto persona unica, differente ed irripetibile, dovrebbe poter beneficiare di un’attenzione personalizzata senza appartenere ad una “speciale” categoria. Nessuno dovrebbe mai arrivare a considerare le sue caratteristiche specifiche (fisiche, intellettive, sociali, ecc.) come una “maledizione” o come una “tragedia personale”. Perché se ciò si verificasse a causa di qualcuno, alla luce della persona umana non sarebbe fuori luogo che si avanzi persino una richiesta di perdono<sup>13</sup>.

In conclusione: si tratta di *personalizzare* al fine di promuovere la piena manifestazione di ognuno in base alle sue caratteristiche ed alle sue differenze, e non solo di *individualizzare*<sup>14</sup>.

### 1.3. La Diagnosi Funzionale secondo l’ICF-CY come base per valorizzare le differenze

Per cogliere le caratteristiche e le differenze personali di un allievo disabile è certamente utile la Diagnosi Funzionale, che è uno strumento specifico previsto dalla normativa (Legge n. 104/1992, Atto di indirizzo del 24 febbraio 1994, D.P.C.M. n. 185/1986). Il discorso è di primo acchito scontato, in realtà non lo è in quanto quando si

---

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>11</sup> I. C. Hierro Parolin, *L’inclusione scolastica: lo scenario attuale*, in I. C. Hierro Parolin (a cura di), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (trad. it), Erickson, Trento 2010, p. 26-27 e p. 32.

<sup>12</sup> C. L. Gabardo Pellanda, *Possibilità di inclusione nel sistema scolastico*, in *ivi*, p. 137.

<sup>13</sup> G. Vico, *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e Pensiero, Milano 2009, pp. 95-191.

<sup>14</sup> Si intende qui l’individualizzazione come illustrata nel capitolo terzo del presente lavoro.

parla di strumenti entra subito in gioco il ragionamento del loro fine e del loro utilizzo (come, quando, perché, con chi); cosa che è tutt'altro che neutra.

Oggi la Diagnosi Funzionale, alla luce della normativa di riferimento e per come viene largamente intesa e utilizzata in Italia, risente di un'impostazione prevalentemente clinico-medica e molto spesso fornisce ben pochi aiuti concreti agli insegnanti impegnati a definire la progettazione educativa. Per questo si potrebbe dire che è poco "funzionale"<sup>15</sup>.

La Diagnosi personale, però, è la base indispensabile per la valorizzazione delle differenze personali e per una buona definizione di un Piano Educativo Individualizzato. Per consentire questo, la Diagnosi Funzionale dovrebbe essere un percorso globale di conoscenza e di comprensione profonda ed estensiva del funzionamento della persona e dei suoi contesti. Serve dunque un modello di persona adeguato in grado di far comprendere la complessità dei funzionamenti di bio-psico-sociale degli allievi. Il modello utile a questo scopo è quello dell'ICF dell'OMS<sup>16</sup>. La concettualizzazione dell'OMS, infatti, risponde pienamente all'esigenza di avere una modalità conoscitiva in grado di comprendere la realtà globale della persona e dell'allievo disabile, quindi è in grado di aiutare gli insegnanti nel loro compito didattico-formativo.

Per costruire un buon Piano Educativo Individualizzato, come sostengono Dario Ianes e Sofia Cramerotti, c'è bisogno di una metodologia di diagnosi che sia realmente funzionale, cioè che descriva dettagliatamente le caratteristiche dell'alunno, le interpreti e cerchi di spiegarle, ma che nel contempo sia connessa strettamente alla realtà della vita scolastica, familiare e sociale, nei suoi aspetti di insegnamento/apprendimento e di relazionalità, socialità e sviluppo psicologico-affettivo. Non è dunque una diagnosi clinica un po' «allungata», anzi, si potrebbe, per chiarire ulteriormente il nostro discorso, proporre l'abolizione dell'espressione «Diagnosi funzionale» a favore dell'espressione «valutazione psicoeducativa funzionale»<sup>17</sup>.

La Diagnosi Funzionale, anche solo da un punto di vista terminologico, non si presta ad un discorso semplice ed ovvio, tanto che sarebbe meglio non chiamarla più "diagnosi", perché la parola rimanda a significati eziologici, nosografici e classificatori, ma "profilo di funzionamento"<sup>18</sup>.

Utilizzando il pensiero di Matilde Leonardi e di Daniela Ajovalasit, si può dire che la definizione semantica di Diagnosi Funzionale è scorretta e meglio sarebbe chiamare "diagnosi" ciò che viene ben classificato dall'ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision*) e "profilo funzionale" ciò che viene definito con l'ICF e l'ICF-CY. E' infatti importante, secondo queste autrici, porre l'attenzione sul fatto che mediante l'utilizzo della classificazione ICF è possibile sostituire il concetto di "diagnosi funzionale", troppo restrittivo e inappropriato a cogliere i bisogni oggettivi della persona, con l'uso del profilo di funzionamento ottenuto con l'ICF e di una diagnosi mediante i codici diagnostici ICD-10. In tal modo è possibile cogliere sia l'aspetto

---

<sup>15</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento 2011, p. 59.

<sup>16</sup> Si veda a questo proposito quanto presentato nel capitolo primo a proposito modello bio-psico-sociale dell'OMS.

<sup>17</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY...cit.*, pp. 60-61.

<sup>18</sup> D. Ianes, A. Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento 2008, p. 17.

funzionale, che quello diagnostico, senza perdere le informazioni sulla persona che risultano essere essenziali per la progettazione e senza fermarsi alla sola diagnosi che spesso diventa una etichetta che non dice nulla sul reale funzionamento della persona<sup>19</sup>.

Appare subito chiaro come la Diagnosi Funzionale, elaborata in base alla concettualizzazione dell'OMS, si lega direttamente ai processi di integrazione scolastica, di apprendimento e socializzazione. Non si esprime, infatti, solo in termini tecnico-sanitari e cerca di attivare collaborazioni a più largo raggio, coinvolgendo direttamente gli insegnanti e la famiglia, nel rispetto delle prerogative professionali in campo<sup>20</sup>. Contrariamente alla prassi tradizionale che ha visto il personale delle Aziende Sanitarie come protagonista principale della Diagnosi Funzionale e che ha spesso evidenziato una sorta di distribuzione di ruoli (la Diagnosi Funzionale ai medici ed il Piano Educativo Individualizzato agli insegnanti, con i genitori, pur considerati fondamentali, semplicemente ascoltati e informati), il modello ICF implica necessariamente la presenza di tutte le persone che ruotano intorno all'allievo con le loro diverse funzioni. Una Diagnosi Funzionale elaborata sulla base dell'ICF è un documento scritto a più voci: figure specialistiche socio-sanitarie, insegnanti e genitori. La sua stesura non dovrebbe mai essere delegata al neuropsichiatra, allo psicologo o all'unità multidisciplinare. E non può che essere così in quanto i diversi aspetti e le caratteristiche dell'allievo devono essere descritti in reciproca relazione tra di loro. Deve cioè essere concretizzata una lettura dinamica e complessa del funzionamento umano, fondamentale per comprendere la persona umana<sup>21</sup>.

La Diagnosi Funzionale dovrebbe cercare di raggiungere la conoscenza più approfondita ed estesa possibile delle varie caratteristiche della persona nella situazione/relazione che esamina. Ma, oltre ad avere una finalità descrittiva degli aspetti in gioco, essa dovrebbe anche elaborare ipotesi sulle interconnessioni e relazioni di reciproca influenza tra fattori diversi (ad esempio tra attività e specifiche funzioni corporee; tra fattori contestuali, ambientali e personali; tra fattori contestuali personali e partecipazione sociale, ecc.). L'aspetto analitico-descrittivo dovrebbe essere compresente e integrato con lo sforzo di comprendere le relazioni<sup>22</sup>.

Nella prospettiva della Diagnosi Funzionale collegata alla definizione del Piano Educativo Individualizzato sussiste un'esigenza specifica di carattere pragmatico espressa dal termine "funzionale". I dati raccolti nella Diagnosi Funzionale, che sono cosa ben diversa dalla semplice diagnosi clinica volta ad individuare la persona come "handicappata" da un punto di vista medico-legale, dovrebbero consentire di operare direttamente nel concreto della prassi scolastica quotidiana, e questo vuol dire che una Diagnosi Funzionale è realmente "funzionale" solo se è di immediata utilità per i docenti, se riesce a guidarli

---

<sup>19</sup> M. Leonardi, D. Ajovalasit, *Il progetto personalizzato per il bambino con disabilità alla luce della classificazione ICF e ICF-CY*, 2008, pp.5-6, risorsa internet reperibile all'indirizzo <http://www.silsismi.unimi.it/new/allegati/4811.pdf> [accesso in data 20 maggio 2012].

<sup>20</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY...cit.*, p. 60.

<sup>21</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo...cit.*, pp. 12-13.

<sup>22</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY...cit.*, p. 60.

direttamente nella scelta di strade operative e progettuali sulla base delle caratteristiche peculiari della persona<sup>23</sup>.

Ben si capisce, quindi, perché Dario Ianes e Sofia Cramerotti sostengano e rimarchino in modo evidente che *non si può delegare la Diagnosi funzionale esclusivamente ai tecnici specialisti, con l'aspettativa illusoria che essi forniscano agli insegnanti un "distillato" prodigioso di conoscenze e di linee operative, miracolosamente capace di metterli in condizione di lavorare adeguatamente, risolvendo ogni dubbio e difficoltà. La conoscenza approfondita della situazione dell'alunno, l'esplorazione delle sue capacità, dei suoi deficit e delle varie cause che portano a questa situazione devono coinvolgere una gamma molto ampia di persone e professionalità che, naturalmente, si pongono da prospettive e con metodologie di valutazione diverse, necessariamente da integrare e completare a vicenda*<sup>24</sup>.

Dunque non basta dare voce agli specialisti sanitari, è necessario ascoltare e dare peso a tutte le persone che ruotano attorno alla persona disabile, senza trascurare la stessa persona disabile. Non esiste, infatti, una situazione sempre identica, non esiste una presunta categoria onnicomprensiva e universale che omologa le persone e le loro situazioni esistenziali. Esiste semmai una concreta situazione, dovuta a fattori diversi, che è sempre differente in quanto è la persona che è differente da tutte le altre. Non esiste un modo uguale di vivere la "stessa" disabilità e la situazione personale è sempre connotata da caratteristiche specifiche. La situazione cambia da una persona all'altra. Esiste sempre una differente situazione concreta originata dalle persone che vivono in base a caratteristiche mai ripresentabili in modo identico ed uniforme. Si tratta, quindi, di cogliere le differenze che sono dovute a fattori diversi (fisici, ambientali, relazionali, personali, ecc.) e di evitare l'omologazione delle persone in base ad un'etichetta standardizzata.

Per questo la Diagnosi Funzionale dovrebbe essere un compito multidisciplinare e collegiale, che spetta a tutti gli attori coinvolti nella realizzazione del Piano Educativo Individualizzato e nel processo di integrazione scolastica: agli insegnanti in primo luogo, agli specialisti sanitari e sociali, alla famiglia ed eventualmente ad altre figure significative. Tra tutti questi, ovviamente, non si deve dimenticare l'allievo stesso chiamato ad assumere il ruolo di narratore di se stesso (dei suoi limiti, dei suoi punti di forza, delle sue aspirazioni e dei suoi progetti). Merita di essere evidenziato anche il ruolo della famiglia dell'allievo disabile, che possiede una quantità immensa di dati che provengono dalla conoscenza esperienziale<sup>25</sup>.

La Diagnosi Funzionale diventa allora, secondo Dario Ianes e Sofia Cramerotti, non solo compito interdisciplinare, ma qualcosa di più: *diventa una raccolta di informazioni e una elaborazione a più mani, dove diversi apporti vanno sintetizzati e resi significativi da una regia attenta e consapevole: una regia che sappia assumere le funzioni di organizzare e coordinare la raccolta di dati, finalizzandola in modo chiaro ed esplicito al miglioramento della prassi scolastica quotidiana, ma che sappia anche attivare la pluralità di contributi, decentrando e delegando vari aspetti della conoscenza dell'alunno. [...] Dato che la Diagnosi funzionale deve essere realmente "funzionale" all'integrazione*

---

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY...*cit, p. 61.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

scolastica [...], la regia dovrebbe essere collocata all'interno della scuola e gestita da un ristretto gruppo operativo che conosca perfettamente le situazioni di apprendimento e di socialità di quella scuola<sup>26</sup>.

Una Diagnosi Funzionale che vuole essere davvero utile e completa non può essere effettuata con alcune osservazioni, con qualche scheda o semplici test. È un processo articolato e proprio la concettualizzazione dell'ICF consente di organizzare in modo globale ed articolato la raccolta delle informazioni. La situazione globale di una persona, del suo stato di salute e di funzionamento nei suoi contesti reali di vita, può essere, alla luce dell'ICF, descritta mettendo in relazione informazioni sulle condizioni fisiche, sulle funzioni corporee, sulle strutture corporee, sulle attività personali, sulla partecipazione sociale, sui fattori contestuali ambientali, sui fattori contestuali personali<sup>27</sup>.

Meritano di essere riprese le parole di Matilde Leonardi e di Daniela Ajovalasit riguardanti l'utilizzo della classificazione ICF-CY nella progettazione personalizzata, che operativamente presenta diversi aspetti importanti:

- *Offre una base metodologica scientificamente rigorosa analizzando ed evidenziando tutti i possibili ambiti (funzioni o strutture corporee, attività, partecipazione e fattori ambientali) per la presa in carico del bambino;*

- *Fotografa la condizione di salute e l'ambiente e descrive il funzionamento della persona senza perdere di vista gli aspetti di partecipazione e i fattori ambientali (scuola, relazioni con i pari e i familiari, tempo libero, lavoro, ecc.);*

- *Permette di lavorare sul funzionamento della persona (quindi sulla persona e sul suo ambiente) a prescindere dall'inquadramento a priori in categorie (diagnosi);*

- *Consente un inquadramento funzionale, oltre la diagnosi, e permette una sistematizzazione dei dati clinici consentendo la traduzione delle informazioni cliniche in linguaggio ICF attraverso la standardizzazione degli strumenti di assessment nei codici*

ICF.

- *Permette un linguaggio comune tra tutti gli operatori interessati e consente veramente di mettere al centro del progetto la persona ed i suoi bisogni e non i servizi disponibili.*

*Operativamente è possibile ottenere un profilo di funzionamento utile per la creazione di un progetto personalizzato mediante l'utilizzo degli strumenti derivati dalla Classificazione come l'ICF Checklist e gli ICF-CY Questionnaires e il WHO DAS II<sup>28</sup>.*

L'uso di ICF-CY, secondo le stesse autrici, *rappresenta una risorsa per l'equipe multidisciplinare, per gli operatori socio-sanitari, gli insegnanti e per il sistema familiare diventando un linguaggio comune e permettendo di condividere lo stesso framework concettuale; implica da parte di tutti gli operatori maggior capacità di coinvolgimento in equipe e saper veramente mettere il bambino con disabilità e il suo ambiente al centro della progettazione di cura e presa in carico; coinvolge attivamente la famiglia, il*

---

<sup>26</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY...cit.*, pp. 61-62.

<sup>27</sup> Per un'analisi approfondita di queste aree si rimanda a: D. Ianes, S. Cramerotti, *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY...cit.*, pp. 63-107; D. Ianes, *La Diagnosi funzionale educativa secondo ICF-CY (International Classification of Functioning – versione per bambini e adolescenti – OMS, 2007)*, in D. Ianes, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro*, Erickson Trento 2009, pp. 69-109; D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2005, pp. 72-140. Per un quadro d'insieme si veda D. Ianes, *La Diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento 2004.

<sup>28</sup> M. Leonardi, D. Ajovalasit, *Il progetto personalizzato per il bambino con disabilità alla luce della classificazione ICF e ICF-CY...cit.*, p. 6.



contesto, i servizi e contribuisce alla costruzione della rete tra tutti questi soggetti; ICF CY, essendo in linea con ICF, evita che le informazioni acquisite fino ai 18 anni vengano perse per l'utilizzo di strumenti completamente differenti. Cambiare fascia di età non vuol dire modificare radicalmente il funzionamento, mentre il sistema così agisce. In questo senso ICF è l'unico strumento che garantisce continuità informativa, attraverso le diverse discipline e lungo il percorso di vita di una persona con disabilità; permette al bambino stesso o all'adolescente di esprimere quelle che sono le barriere che è necessario eliminare per garantire la totale partecipazione: in questo modo il bambino stesso partecipa alla costruzione del suo percorso di presa in carico; identifica nella PARTECIPAZIONE l'obiettivo principale di qualunque progetto di presa in carico personalizzata<sup>29</sup>.

In conclusione, la Diagnosi Funzionale, al fine di una piena valorizzazione delle differenze, deve diventare sempre più pedagogica, sempre più legata funzionalmente all'integrazione scolastica e non deve essere una pura e semplice espansione medico-sanitaria della certificazione clinica. Al contrario, basandosi su di un'antropologia globale, su un modello antropologico positivo (*human functioning*), e mettendo in gioco un lavoro interdisciplinare tra insegnanti, operatori dell'ASL e dei familiari, deve occuparsi dell'intera situazione di vita di un allievo e deve essere utile alla concretizzazione da parte degli insegnanti di attività didattico-educative appropriate ed efficaci. In questo probabilmente i docenti devono ancora fare ancora molti passi avanti per elaborare e perseguire una visione più estesa e intrecciata delle variabili in gioco nella comprensione dei loro alunni<sup>30</sup>.

#### 1.4. Il Piano Educativo Individualizzato alla luce dell'ICF-CY e della personalizzazione

Nei confronti dell'allievo conosciuto e compreso grazie alla Diagnosi Funzionale gli insegnanti devono costruire le loro attività educativo-didattiche su misura della sue singole e specifiche peculiarità, ponendo particolare attenzione ai suoi punti di forza, dai quali si potrà partire per impostare il lavoro. La costruzione del Piano Educativo Individualizzato e la sua applicazione concreta non possono essere delegate unicamente ed esclusivamente all'insegnante di sostegno, perché tutti gli insegnanti devono esserne partecipi. L'integrazione degli alunni disabili non deve vedere escluso qualcuno. Tanto più che il Piano Educativo Individualizzato non si può ridurre all'attuazione di qualche ora o di qualche attività svolta con l'insegnante specializzato, magari in un'apposita "aula di sostegno". Ogni insegnante e l'intera comunità scolastica devono mobilitare tutte le risorse disponibili per soddisfare i bisogni formativi dell'alunno disabile. Un buon Piano Educativo

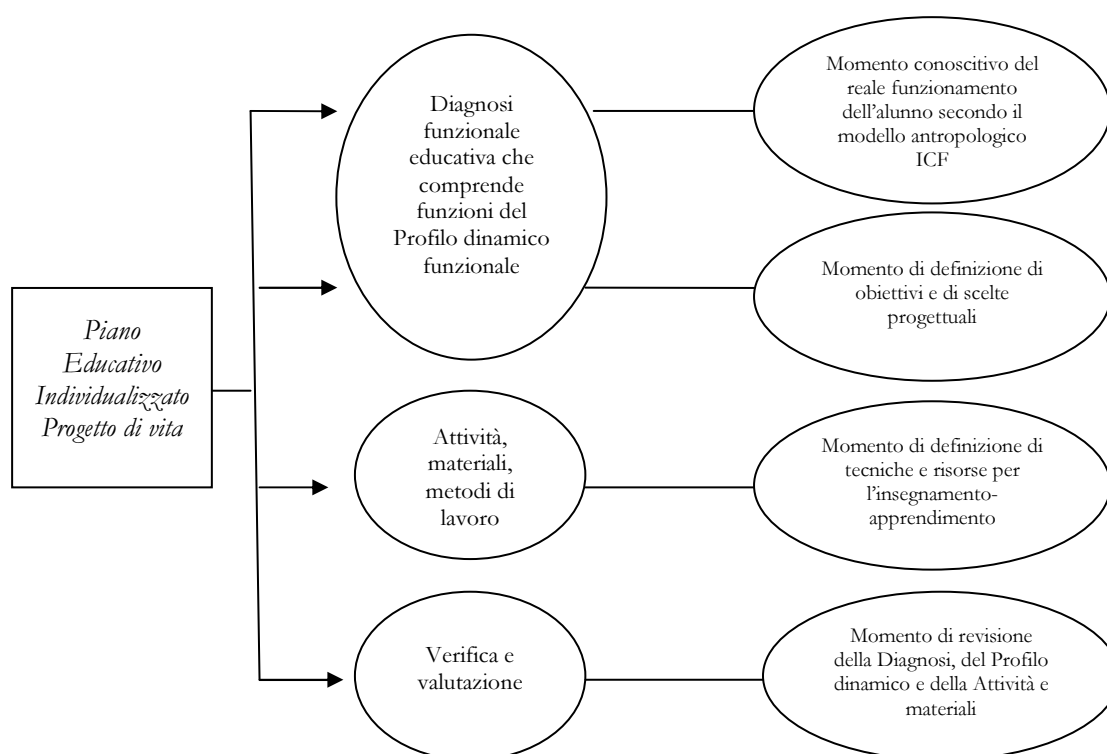
---

<sup>29</sup> *Ivi*, pp. 6-7.

<sup>30</sup> D. Ianes, A. Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 17; M. Leonardi, P. Meucci, *Classificare la disabilità: cosa è e come è nata la classificazione ICF dell'OMS. Progettare per le persone con disabilità*, in D. Cervellin (a cura di), *La scuola con l'handicap*, Marsilio Editori, Venezia 2009, pp. 28-33. Per un approfondimento della Diagnosi funzionale anche in collegamento al sistema ICF si rimanda a R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento 2007, pp. 109-171.

Individualizzato pensato e gestito nella corresponsabilità è basilare in quanto è la via maestra per un'integrazione scolastica efficace<sup>31</sup>.

Per rispondere a questa esigenza Dario Ianes e Sofia Cramerotti hanno elaborato un modello di Piano educativo Individualizzato costituito da quattro basilari aspetti, che corrispondono ad altrettante fasi di lavoro. La seguente figura illustra il loro modello organizzato in quattro momenti/componenti:<sup>32</sup>



- a. La *Diagnosi funzionale educativa*. La Diagnosi Funzionale educativa è la prima componente del Piano Educativo Individualizzato; essa si pone come obiettivo fondamentale la conoscenza più estesa e la comprensione più approfondita possibile dell'alunno. Il modello ICF è una modalità adeguata per cogliere la realtà globale della persona. Dato che la Diagnosi Funzionale deve essere "funzionale educativa", ossia utile alla realizzazione concreta e quotidiana di attività didattiche ed educative appropriate, essa deve risultare da un lavoro interdisciplinare, che veda la collaborazione degli insegnanti, degli operatori dell'ASL e dei familiari. In tutto questo il ruolo della scuola deve essere centrale. Una Diagnosi Funzionale completa che coinvolge un'ampia gamma di persone e fonti diverse, può fornire un quadro

<sup>31</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *Individualizzare la programmazione educativa: la stesura del PEI su base ICF-CY*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo...cit.*, pp. 227-228.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 228. La spiegazione dei contenuti dello schema (*Diagnosi funzionale educativa, Profilo Dinamico Funzionale, attività, materiali e metodi di lavoro, verifiche e valutazioni*), si basa su quanto esposto in D. Ianes, S. Cramerotti, *Individualizzare la programmazione educativa: la stesura del PEI su base ICF-CY...cit.*, pp. 229-238; D. Ianes, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 3. Raccolta di buone prassi di PEI compilati e commentati*, Erickson Trento 2009, pp. 14-34.

articolato dei punti di forza e di debolezza dell'allievo, un quadro sul quale costruire una serie di attività concrete per e con quell'alunno, in quella specifica situazione e con le risorse realisticamente a disposizione. Per tutto questo, però, si ha bisogno di un momento di sintesi, un momento "organizzatore" dei dati di conoscenza capace di trasformarli in progettazione di attività didattiche ed in linee educativo-gestionali da utilizzare nel quotidiano. Questo strumento è il Profilo Dinamico Funzionale, che consente la connessione tra la Diagnosi Funzionale e le attività di insegnamento.

- b. Il *Profilo Dinamico Funzionale*. In base ai dati emersi dalla Diagnosi Funzionale occorre identificare gli obiettivi che si potranno prevedere nel corso delle attività didattiche. E' nel Profilo Dinamico Funzionale che si possono esplicitare le linee concrete di prospettiva, cioè quello che si vorrà raggiungere. Il Profilo Dinamico Funzionale funge da strumento di raccordo tra la conoscenza dell'alunno, prodotta dalla Diagnosi Funzionale educativa, e la definizione di attività, tecniche, mezzi e materiali per la prassi didattica di ogni giorno. Per evitare il rischio che i vari dati di tipo medico, familiare, sociale, evolutivo, psicologico, emotivo, relazionale, comportamentale, ecc., prodotti dalla Diagnosi Funzionale si accumulino in modo disordinato, con la conseguente fatica a ricomporre l'unità globale ed unica di quell'alunno, il Profilo Dinamico Funzionale aiuta a ricostruire una sintesi integrata che permette di comprendere le caratteristiche dell'alunno con la sua situazione e la sua storia, trasformandole in obiettivi a breve, medio e lungo termine. La stessa logica pedagogica ed allargata presente nel momento della Diagnosi funzionale va riproposta anche in occasione del Profilo Dinamico Funzionale, che è un "ponte" con la Diagnosi Funzionale in vista della definizione della progettualità educativa.

Pertanto il Profilo Dinamico Funzionale potrebbe essere inteso come un processo costituito da quattro fasi:

1. sintetizzare in modo significativo i risultati della Diagnosi Funzionale (sintesi e coordinamento dei dati raccolti con lo scopo di capire meglio la situazione dell'alunno e proporgli una proposta su misura);
2. definire gli obiettivi a lungo termine (quelli che idealmente si vorrebbe raggiungere in una prospettiva temporale che si potrebbe collocare dall'uno ai tre anni);
3. scegliere gli obiettivi a medio termine (da raggiungere nell'arco di alcuni mesi o di un anno scolastico);
4. definire gli obiettivi a breve termine e le sequenze di sotto-obiettivi (semplificazione degli obiettivi a medio termine e loro eventuale scomposizione in sotto-obiettivi che facilitino l'apprendimento).

Tra i metodi più utilizzati per costruire sequenze di sotto-obiettivi facilitanti si possono ricordare: il ridurre le difficoltà dell'obiettivo semplificando le richieste di corretta esecuzione, quali ad esempio l'accuratezza, la velocità di azione, l'intensità, la durata (semplificazione che sta alla base della tecnica di insegnamento che va sotto il nome di *shaping*); il ridurre la difficoltà dell'obiettivo attraverso l'uso degli aiuti necessari e sufficienti (uso accorto e pianificato di aiuti); il ridurre la

difficoltà dell'obiettivo attraverso l'analisi del compito (*task analysis*: l'analisi del compito permette di scomporre un obiettivo elencando le serie di risposte singole che compongono quel compito oppure individuando le abilità più semplici che vanno costruite per prime).

Dopo le quattro fasi con cui viene costruito il Profilo Dinamico Funzionale, entra in scena tutto il discorso della gestione didattico-educativa.

- c. Le *attività*, i *materiali* e i *metodi di lavoro*. In questo momento del Piano Educativo Individualizzato si devono elaborare le soluzioni operative nella dinamica insegnamento-apprendimento per favorire il raggiungimento degli obiettivi definiti nel Profilo Dinamico Funzionale. Si devono identificare i tempi, gli spazi, le risorse materiali, organizzative, strutturali e metodologiche, nonché le tecniche utili per realizzare le attività educativo-didattiche.
- d. Le *verifiche* e le *valutazioni*. La quarta parte del Piano Educativo Individualizzato riguarda le attività di verifica, che dovrebbero accompagnare in modo costante le varie attività realizzate, mettendo a fuoco se il percorso è stato utile a migliorare la persona, il suo essere competente nel quotidiano. In questo senso si può dire che il Piano Educativo Individualizzato non è solo un piano educativo ma è soprattutto un Progetto di vita il cui orizzonte, non ristretto nella scuola, spinge a guardare al “domani” e alla vita.

Il Progetto di vita, secondo Dario Ianes e Sofia Cramerotti, è *innanzitutto un «pensare» in prospettiva futura, o meglio pensare doppio, nel senso di immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere, ecc. e contemporaneamente di preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità, ecc.*<sup>33</sup>. Progetto di vita, dunque, come un orientamento di prospettiva interno alla varie attività volto alla manifestazione della competenza personale<sup>34</sup>. Ovviamente sulla base delle caratteristiche emerse e di tutto quello che si sarà scoperto di nuovo, si potranno riformulare i contenuti del Profilo Dinamico Funzionale e si potrà anche verificare, valutare e correggere la stessa Diagnosi Funzionale. La verifica del Piano Educativo Individualizzato è quindi un momento fondamentale, che non va sottovalutato e che vede coinvolte tutte le varie figure educative che rientrano nel percorso educativo/progetto di vita. Anche il momento di verifica e di revisione del Piano Educativo Individualizzato deve essere condiviso e le modifiche che vengono apportate al piano di lavoro devono essere necessariamente concordate e accettate da tutti i componenti, quindi eventualmente mediate e negoziate.

Merita di essere evidenziato, come hanno sottolineato ancora Dario Ianes e di Sofia Cramerotti<sup>35</sup>, che parlare di Progetto di vita non significa riferirsi a un paio di foglietti aggiunti in coda al Piano Educativo Individualizzato, semmai a un “orientamento di

---

<sup>33</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *Individualizzare la programmazione educativa: la stesura del PEI su base ICF-CY...cit.*, p. 238; D. Ianes, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 3...cit.*, p. 34.

<sup>34</sup> Per un approfondimento del Progetto di vita si rimanda a D. Ianes, *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009, pp. 165-188.

<sup>35</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *Individualizzare la programmazione educativa: la stesura del PEI su base ICF-CY...cit.*, pp. 241-243; D. Ianes, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 3...cit.*, pp. 34-36.

prospettiva”, interno alle varie attività, connesso alla manifestazione delle competenze personali ed equivalente al pieno sviluppo della persona umana. Progetto di vita che comporta anche l’ampliamento di orizzonte rispetto agli attori nella prospettiva della Legge n. 328/2000 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*)<sup>36</sup>. Deve cioè essere sicuramente coinvolta la scuola, ma anche la famiglia, i servizi (socio-sanitari, per l’impiego, educativi, domiciliari, ecc.), le risorse relazionali informali della rete familiare (parenti, amici, ecc.), le risorse associative, ricreative e culturali di un territorio e di una comunità, gli stessi i vicini di casa. In questa prospettiva una linea di azione concreta è quella di esplorare, estendere e rendere più ricca e consapevole la rete di rapporti e opportunità di relazione e di aiuto in cui è inserita la persona disabile. Un’altra basilare linea di azione è quella di creare collegamenti, alleanze, sinergie, accordi, comunicazioni, mediazioni, patti. Sviluppare cioè una visione il più possibile comune. Anche perché nella logica della sussidiarietà è proprio agli Enti locali e alle amministrazioni pubbliche più vicine alla vita dei cittadini che è demandata la responsabilità di prendersi carico globalmente della loro situazione di vita. Inoltre, una terza linea fondamentale di azione è quella di rendere sempre - e sempre più - protagonista la stessa persona disabile del proprio Progetto di vita, in quanto qualsiasi progettualità, sia essa “individuale” o di “rete”, se appare una soluzione “esterna”, non condivisa e non assunta in prima persona, anche se è pensata in termini di funzionalità, può essere più fonte di malessere e di tensioni che di miglioramento.

Del resto la prospettiva della *personalizzazione* insegna proprio questo: non può essere che la persona sia semplicemente la destinataria di un’azione educativa pensata da altri. E questo paradigma di riferimento, che è anche un vero e proprio stile di lavoro, deve essere ben visibile da subito, a partire dal momento della Diagnosi Funzionale, passando tra le varie forme di progettualità e di intervento (Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato, progetto di rete), per poi arrivare fino alla vita adulta. Solo così ogni scelta, anche la più concreta ed operativa, contribuirà a rendere adeguato il Progetto di vita. Anzi la linfa vitale di un vero ed autentico Progetto di vita non può che essere il

---

<sup>36</sup> Con la Legge n. 328/2000 si disciplina la programmazione e l’organizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali di competenza degli Enti locali, delle Regioni e dello Stato secondo i principi di sussidiarietà, cooperazione, efficacia, efficienza ed economicità. Essa ha lo scopo di costruire un sistema di servizi alla persona ed è diretta prioritariamente ad anziani, disabili, minori in difficoltà ma anche a tutti i cittadini che per qualche motivo si trovano in situazione di disagio. Prevede l’affiancamento di Cooperative sociali, Associazioni senza scopo di lucro, Associazioni di volontariato, No profit, Onlus, ecc. I servizi previsti sono: 1. servizio sociale e segretariato sociale per informazione e consulenza personale e al nucleo familiare; 2. servizio di pronto intervento sociale per le emergenze personali e familiari; 3. strutture residenziali e semi-residenziali per soggetti con fragilità sociali; 4. centri di aggregazione residenziali o diurni a carattere comunitario. La legge prefigura che per la gestione di questi servizi i Comuni, le Associazioni di comuni, le Comunità montane, le ASL, ecc. operino in concertazione tra di loro. Dunque, anche l’azione nei confronti della disabilità, attivata dalla scuola, dall’ASL, dagli Enti locali, dal cosiddetto Terzo settore, non può essere realizzata in una dimensione di isolamento, ma necessita di sinergia e di cooperazione tra i diversi soggetti che si attivano nei confronti della persona disabile (G. Sandrone, *L’orientamento e l’integrazione come compiti di sistema*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, p. 597). Per un approfondimento della legge-quadro n. 328/2000 si rimanda a A. Esposito (a cura di), *Il lungo cammino dell’integrazione. Dall’inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Anicia, Roma 2003.

principio *niente su di noi senza di noi*<sup>37</sup>, che è tanto caro ai *Disability Studies* e che è davvero la cartina di tornasole di un autentico processo di integrazione<sup>38</sup>.

#### 1.4.1. La valenza educativa del Profilo Dinamico Funzionale

Il Profilo Dinamico Funzionale ha una forte valenza educativa. L'aspetto significativo che merita di essere evidenziato è il suo carattere "dinamico", l'attenzione che si concentra in quella che Lev Semenovic Vygotskij ha denominato la zona di sviluppo "prossimale". Il fatto, cioè, di dare spazio a tutte le potenzialità che si possono sviluppare nell'allievo, ben sapendo che per quanto venga prestata attenzione a tutti gli aspetti fenomenologici, l'inesauribilità della persona umana può sempre eccedere gli ambiti e le modalità di sviluppo razionalmente prevedibili. In questo senso si può dire che il Profilo Dinamico Funzionale abbia una forte valenza pedagogica. La Diagnosi Funzionale certamente è il punto di partenza fondamentale per l'azione educativa, ma l'osservazione dell'educatore, la raccolta e la lettura delle informazioni date dalla famiglia e dagli altri soggetti che partecipano alla vita della persona disabile rappresentano gli strumenti che permettono di collocare il processo educativo in una situazione di dinamicità, di paziente e positiva attesa. E' questa una dimensione educativa che vede nello sviluppo della persona e delle sue relazioni la strada principale all'interno della quale convogliare ed organizzare i contenuti e le attività che la scuola è tenuta a pianificare al fine di portare al pieno sviluppo le capacità di ciascun allievo, disabile e non. Non a caso il Profilo Dinamico Funzionale è strettamente correlato al Piano Educativo Individualizzato nel quale sono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro che vengono predisposti per l'allievo disabile in un determinato periodo, ai fini della concretizzazione effettiva del suo diritto all'educazione e all'istruzione<sup>39</sup>.

In questa cornice educativa si può anche recuperare la teoria delle *affordances* elaborata da James J. Gibson<sup>40</sup>. Le *affordances* (da *to afford*, fornire, presentare) sono quel che l'ambiente offre, fornisce e dà. Sono proprietà specifiche dell'ambiente significative e

---

<sup>37</sup> J. I. Charlton, *Nothing about us without us. Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley/Los Angeles/London 1998.

<sup>38</sup> Anche l'approccio delle *capabilities* di Amartya Sen sottolinea l'importanza di mettere la persona al centro delle *policy* come attore attivo. Per un approfondimento di questo scenario si rimanda a M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *L'approccio delle capabilities applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*, LitografEditor, Cerbara (PG) 2011, pp. 53-67. Ulteriori spunti di riflessione sul P.E.I. sono contenuti in I. Menegoi Buzzi, *Piano Educativo Individualizzato*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi (a cura di), *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 159-164; L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci Editore, Roma pp. 31-32; M. Pavone, *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 150-152.

<sup>39</sup> G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole...cit.*, p. 595. Per un approfondimento del P.D.F. nella prospettiva della "dinamicità" e della "funzionalità" si veda M. Pavone, M. Tortello (a cura di), *Individualizzazione e integrazione. Insegnare agli alunni handicappati nella scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 34-41.

<sup>40</sup> J.J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva* (trad. it.), Società editrice il Mulino, Bologna 1999, pp. 205-229.

rilevanti per chi vi vive, che vengono prese in considerazione in quanto riferite ad un osservatore<sup>41</sup>.

Ogni elemento dell'ambiente, secondo Gibson, ha le proprie *affordances* per l'individuo che vi è dentro. Una strada dà a chi cammina un'*affordance* di locomozione, un pendio è una caratteristica del terreno che può o meno essere un'*affordance* per la il movimento, un ostacolo dà *affordance* di collisione, un ciglio di un burrone è un luogo di caduta che dà un'*affordance* di lesione. E così via<sup>42</sup>. Secondo Gibson ogni elemento ha qualche *affordance* che può avere un effetto positivo o negativo su qualcuno e ci sono illimitate opportunità di vivere nell'ambiente. L'osservatore può o meno percepire o prestare attenzione all'*affordance*, ma questa, essendo invariante, è sempre pronta ad essere percepita<sup>43</sup>.

L'*affordance* può essere intesa come l'insieme di azioni e di utilizzi che un oggetto invita a compiere su di esso. Quindi l'adattamento all'ambiente di una persona non coincide con il suo sforzo di coesistere con il proprio ambiente, ma, nella prospettiva delle *affordances*, è un incontro tra il soggetto ed il contesto ove l'ambiente non è concepito come un ostacolo ma come disponibilità ed invito all'azione (azione del soggetto nell'ambiente). *Affordances*, perciò, come opportunità di azione e come essere in grado di fare qualcosa. Tutto questo con inevitabili effetti concreti.

In effetti se si guarda la storia di ognuno risulta immediatamente chiaro come l'incontro tra le *affordances* dei rispettivi contesti produce risorse completamente differenti tra una persona e l'altra. Anche la stessa rappresentazione che la persona ha di se stessa dipende in gran parte dalle decisioni di coloro che le ruotano attorno. Ciò è vero per tutti ma lo in particolar modo per le persone disabili.

Il compito dell'educatore/insegnante, dunque, è quello di concepire ed organizzare *affordances* che facilitino l'azione della persona, che valorizzino le sue risorse. La scuola in questo senso è certamente uno strategico ambiente in grado di aiutare ognuno a promuovere le proprie potenzialità. Questo discorso vale per tutti, ma è particolarmente importante nello scenario del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato riferiti ad una persona disabile. Non bisogna mai dimenticare, infatti, che

---

<sup>41</sup> Ivi, p. 229.

<sup>42</sup> P. Bozzi, R. Luccio, *Introduzione all'edizione italiana*, in J.J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva...cit.*, p.16. L'argomentazione che Gibson conduce nel suo volume a proposito delle *affordances* è molto serrata; a titolo di esempio si riporta quanto segue tratto dalle pp. 210-224: l'*affordance* dell'aria è la respirazione; quella dell'acqua è quella del bere o dell'essere versata o del lavare, non è invece l'*affordance* del sostegno per gli animali di grandi dimensioni. Una superficie orizzontale, piatta, estesa e rigida rappresenta l'*affordance* del sostegno, mentre una superficie orizzontale, piatta, estesa e non rigida, come un lago, non costituisce un'*affordance* per potervi stare sopra in piedi o per camminare, rappresenta semmai un'*affordance* per galleggiare o nuotare. Una superficie verticale, estesa e rigida, come un muro o una parete, è una barriera per la locomozione a piedi. Il ciglio di un precipizio da un lato presenta l'*affordance* di camminare lungo di esso, la locomozione, mentre dall'altro rappresenta l'*affordance* di cadere e di farsi male. Un oggetto appuntito e allungato offre l'*affordance* del perforare e se è grande è una lancia, mentre se è piccolo è un ago o uno spillo. Una fibra, un filo, una corda, una fune rappresentano l'*affordance* di legare, annodare, tessere, ricamare. Una matita costituisce l'*affordance* di fare tracce. Una parete di vetro offre l'*affordance* di vedere attraverso, ma non di camminare attraverso. Il fuoco offre l'*affordance* di scaldare e bruciare. Un coltello rappresenta l'*affordance* di tagliare se viene maneggiato in un certo modo, ma anche quella di essere tagliati se viene maneggiato in modo diverso.

<sup>43</sup> Ivi, p. 221, p. 222, p. 224.

le risorse esistono sempre, ovunque e in chiunque, per cui bisogna “trovarle”. Nonostante i limiti personali, bisogna sempre sforzarsi di intravedere “qualcosa di nuovo”.

#### *1.4.2. Il Profilo Dinamico Funzionale ed il Piano Educativo Individualizzato nella prospettiva della personalizzazione*

L'organizzazione del Piano Educativo individualizzato precedentemente esposta ha messo in luce una massiccia “logica degli obiettivi”: a lungo termine, a medio termine, a breve termine. Questa “logica” come si pone nei confronti della “logica della personalizzazione”?

Per rispondere a questa domanda è utile ricordare quanto già esposto a proposito del rapporto tra l'individualizzazione e la personalizzazione<sup>44</sup>, che si pongono in un rapporto di contenente-contenuto, di parziale-generale, tale per cui la personalizzazione contiene in sé l'individualizzazione. Non si tratta, quindi, di porre queste le prospettive in un rapporto di reciproca negazione.

Questo aspetto è particolarmente importante perché lavorare nel contesto scolastico “per obiettivi” mediante specifiche tecniche di insegnamento (individualizzazione) può essere certamente un modo significativo per aiutare, in forma individualizzata appunto, l'allievo disabile, come del resto tutti. Non basta però una taratura del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato solo su obiettivi, occorre sottolineare il senso personale dell'apprendere (personalizzazione). In questo senso si può dire che la personalizzazione non nega affatto l'individualizzazione, ma si differenzia da essa perché se l'individualizzazione può essere intesa come una tecnica didattica in grado, mediante opportuni artifici, di “distribuire” a tutti gli stessi apprendimenti, indipendentemente dal loro significato per i singoli allievi, la personalizzazione va oltre. La personalizzazione sottolinea maggiormente il principio del senso personale dell'apprendere, mentre l'individualizzazione quello della tecnica dell'insegnare. Tutto dipende dall'intenzionalità educativa.

La prospettiva della personalizzazione aiuta a capire che bisogna “andare oltre” e che si tratta di ragionare non solo su obiettivi ma anche sullo sviluppo delle competenze. La taratura, cioè, non è sul semplice raggiungimento di alcuni obiettivi ma sulla manifestazione delle competenze. E proprio questa, tra l'altro, dovrebbe essere la prospettiva del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, che coincide con un autentica prospettiva di Progetto di vita.

Non bisogna mai dimenticare che il fine della scuola – e questo vale per tutti e non solo per le persone disabili - è quello di far crescere la persona, facendo in modo che le capacità personali si trasformino in competenze. Non si tratta quindi di guardare solo all'*output* (esito), ma anche a come la persona vive e rielabora gli *input*. Nel processo educativo, in realtà, è in gioco la manifestazione di un “chi” e non di un “qualcosa”. Ecco perché la personalizzazione richiede l'individualizzazione, ma non viceversa. Va benissimo attivare azioni individualizzate, ad esempio ridotte rispetto al contenuto e al tempo, ma

---

<sup>44</sup> Si veda a questo proposito la terza parte del capitolo terzo.



bisognerebbe farlo in una logica di personalizzazione, ossia non considerando lo studente come il destinatario, ma come il protagonista del proprio percorso, così da puntare alla piena espressione delle competenze personali. Il protagonismo diretto dello studente ed anche della sua famiglia non equivale solo all'essere consultati, comporta soprattutto un'adesione personale al percorso educativo.

Su questi aspetti così si è espressa Giuliana Sandrone: *per l'allievo disabile, così come per tutti gli allievi di qualsiasi scuola, si può ragionevolmente parlare di personalizzazione se, e solo se, l'organizzazione della scuola consente una scelta condivisa di percorsi educativi che, meglio di altri, presentino i presupposti per lo sviluppo delle potenzialità personali dell'allievo. Condivisi da chi? Da tutti coloro che, a cominciare dall'allievo stesso [...], si muovono intorno alla situazione specifica: i genitori, i sanitari, l'assistente ad personam, l'educatore, gli eventuali volontari del terzo settore e, soprattutto proprio per la loro specificità professionale, i docenti, primo fra tutti il docente di sostegno. Solo l'adesione condivisa al percorso progettato, infatti, permette una prospettiva personalizzata che tiene conto della necessità di mettere in campo tutta la sapienza pedagogica, didattica, epistemologica, relazionale, ... per favorire la crescita reale dell'allievo. Il risultato non è mai scontato, né aprioristicamente prevedibile ma tutto deve esser predisposto nel migliore dei modi possibile. [...] Molto spesso può accadere che il Piano Educativo Individualizzato diventi uno strumento di sofisticata emarginazione piuttosto che di integrazione. E' il rischio che si corre quando la persona disabile viene riconosciuta come portatrice di bisogni in prevalenza sanitari e riabilitativi, o quando si ritiene che l'intervento tecnicamente ineccepibile (da un punto di vista didattico o epistemologico) sia sufficiente per rispondere ai bisogni formativi dell'allievo<sup>45</sup>.*

Quindi non basta un'operazione di riduzione/potenziamento dei contenuti (individualizzazione), occorre invece puntare allo sviluppo massimo delle potenzialità attraverso processi di individualizzazione. Si tratta, in una parola, di individuare il percorso migliore per il personale successo formativo. La "logica degli obiettivi" non va buttata via, un conto però è lavorare sempre soltanto "per obiettivi", senza avere di fronte lo scenario della manifestazione delle competenze, ed un conto è prevedere, in modo da aiutare l'allievo, una modalità di lavoro per obiettivi, grazie anche specifiche strategie di insegnamento (*shaping, task analysis, tecniche di prompting e di fading, tecnica del modeling, tecniche di rafforzamento positivo, chaining, ecc.*<sup>46</sup>) per poi andare oltre e considerare tutto questo come "mezzo" e non come "fine". Il fine in effetti non è il raggiungimento degli obiettivi, ma lo sviluppo della persona umana. Questo significa considerare tutti i processi di individualizzazione in vista dello sviluppo personale, in modo che, utilizzando certi contenuti e certe abilità, le capacità possono trasformarsi in competenze. E' in questo senso che il Profilo Dinamico Funzionale ed il Piano Educativo Individualizzato dovrebbero essere tarati sullo sviluppo pieno delle competenze, ossia della persona, e non solo su obiettivi.

Se il "soggetto logico" del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato è lo studente, e non le discipline ed i contenuti, ciò significa che le discipline hanno grande valore, ma sono solo degli "strumenti" per promuovere le

---

<sup>45</sup> G. Sandrone, *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema...cit.*, pp. 595-596.

<sup>46</sup> Per un approfondimento di queste e di altre strategie di insegnamento-apprendimento si rimanda a D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2006, pp. 67e ss.

competenze, non sono cioè esse il fine. Ed allora partendo da un ideale “profilo dello studente”, inteso come punto di riferimento a cui guardare (magari ipotizzato proprio nel Profilo Dinamico Funzionale), si potrebbero individuare delle competenze sulle quali “lavorare” in modo prioritario (da promuovere) affrontando situazioni di compito. Non si tratta semplicemente di svolgere dei “programmi” o di acquisire dei contenuti, oppure semplicemente di impadronirsi di certe abilità, occorre invece utilizzare le conoscenze e le abilità come degli “ingredienti” per la manifestazione delle competenze, ossia per lo sviluppo della persona umana. Se questo è lo scenario, allora bisogna abituare l’allievo non solo a *sapere* e a *saper fare*, ma anche a “prendersi in mano” e a lavorare su se stesso in quanto il suo *essere* è oltre il semplice possesso di conoscenze e di abilità. Questo, tra l’altro, coincide perfettamente con la prospettiva del Progetto di vita.

Nell’elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato non bisogna dimenticare che le discipline ed i contenuti sono da intendersi come “mezzi” e non come “fine”; che le discipline offrono gli ingredienti per il passaggio dalle capacità-potenzialità alle competenze, quindi sono essenziali, ma la centratura deve essere sullo sviluppo della persona e non sul semplice raggiungimento degli obiettivi fini a se stessi. Non bisogna anche trascurare il fatto che non si tratta solo di “avere” (conoscenze ed abilità) ma conta soprattutto l’ “essere” (competenze). Le attività educativo-didattiche e la progettazione, inoltre, non devono essere centrate sull’insegnante ed in funzione sull’insegnamento, ma sull’allievo e sull’apprendimento. Non è in gioco infatti lo sviluppo del “programma”, ma la manifestazione della persona. Non basta perciò puntare alla trasmissione di conoscenze e di abilità, ma occorre promuovere le competenze e quindi non è sufficiente una “didattica contenutistica” ma occorre una “didattica per compiti reali”.

Merita di essere osservato come nella prospettiva della personalizzazione in realtà è in gioco un percorso “specifico” centrato sulla persona disabile che prevede anche strumenti “specifici”, ma che non ha nulla a che fare con non un percorso “speciale”. E’ in campo, cioè, per l’allievo disabile l’identico processo che vale per tutti, mediato solamente da strumenti su misura (“specifici”). Come ognuno ha bisogno del suo “sostegno” per potersi esprimere al massimo come persona, anche l’allievo disabile ne ha bisogno in base alla sua specificità e alle caratteristiche espresse dalla Diagnosi Funzionale, dal Profilo Dinamico Funzionale e dal Piano Educativo Individualizzato. E’ in gioco quindi una “specificità” ma non una “specialità”.

Tra l’altro tutto questo – aspetto che merita di essere colto e valorizzato - è perfettamente compatibile con l’ICF dell’OMS, che si coniuga perfettamente con una pedagogia della persona umana.

### 1.5. L'ICF come base per cogliere i “nuovi” Bisogni Educativi Speciali e rispondere alle differenze personali di tutti

Proprio nell'anno dell'emanazione in Italia della Legge n. 118/1971, in Inghilterra venne pubblicato il libro di Ronald Gulliford *Special Educational Need*<sup>47</sup> che si occupò della natura dei *bisogni educativi speciali*, delle difficoltà emotive, degli handicaps intellettivi, visivi, psichici, multipli, delle difficoltà specifiche di apprendimento, delle difficoltà comunicative, di vari aspetti connessi a deficit sensoriali, fisici e mentali. Verso tutto questo mondo “speciale” bisognava appunto concretizzare attenzioni educative “speciali”. Entrò così in scena la prospettiva della “specialità” connessa alla disabilità

Il termine *special needs* (bisogni speciali) in Inghilterra fu collegato anche alla baronessa Warnock che nel 1978 intendeva favorire il processo di inserimento/integrazione degli alunni disabili dalla scuola speciale alla scuola ordinaria, processo che in Italia per la verità era già avvenuto alcuni anni prima, con la legge n. 118/1971. Con questa terminologia la Warnock sperava di contribuire a modificare gli atteggiamenti negativi che si perpetuavano nei confronti degli alunni che si differenziavano dalla “norma”. L'educazione “speciale” mirava a trovare gli strumenti di insegnamento capaci di favorire il processo di apprendimento degli studenti a rischio di fallimento scolastico sulla base delle diverse forme di deficit. In questo modo, però, anche se in contesti ordinari, il lavoro svolto con gli allievi con “bisogni speciali” era il medesimo delle scuole speciali, di compensazione del deficit e di normalizzazione dello studente affinché quest'ultimo potesse adattarsi al contesto scolastico. Di fatto i presupposti teorici che sostenevano l'intervento specialistico in contesti segreganti (scuole speciali) o in contesti normali erano gli stessi<sup>48</sup>.

Ben si capisce, quindi, la presa di posizione negli anni a seguire del movimento dei *Disability Studies*, i quali sottolinearono come il concetto di *bisogno educativo speciale* facesse propria una concezione di adattamento alla norma in seguito a un deficit interno la persona, fattore causale delle difficoltà che determinavano appunto i “bisogni speciali”. Pertanto, anziché puntare l'attenzione sulla persona, bisognava fissarla sulle barriere sociali che determinavano la discriminazione e l'esclusione. Bisognava adattare l'ambiente alla persona e non viceversa.

Il termine *bisogni educativi speciali* fu utilizzato e trovò una buona diffusione anche in convegni mondiali ed in alcuni significativi documenti internazionali, come in occasione della conferenza di Salamanca dell'UNESCO (1994). Venne anche utilizzato nel contesto delle indagini dell'OCSE, dove fu collegato e correlato all'attivazione di risorse aggiuntive (di personale, di materiali, di tipo finanziario) destinate a determinate categorie di studenti: la categoria A era quella dei *bisogni educativi speciali* riferiti ad allievi con disabilità, la categoria B includeva i *bisogni educativi speciali* riferiti agli allievi con difficoltà, la categoria C concerneva i *bisogni educativi speciali* riferiti ad allievi con svantaggi di ordine socio-culturale.

---

<sup>47</sup> R. Gulliford, *Special Educational Needs*, Routledge & Kegan Paul, London 1971.

<sup>48</sup> S. D'Alessio, *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, in R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 77.

Questo è stato lo scenario di riferimento fino al 2001, quando è stata approvata l'ICF da parte dell'OMS. Da allora, e proprio alla luce di questa classificazione (intesa come comprensione del funzionamento globale della persona e non nel senso di etichettatura diagnostico-eziologica), fu possibile arrivare ad una formulazione molto diversa di *bisogni educativi speciali*. Il mutamento di prospettiva introdotto dall'ICF, infatti, rendeva possibile sviluppare una nuova e specifica attenzione per individuarli, riconoscerli ed accoglierli. In Italia questo lavoro è stato fatto da Dario Ianes e da Sofia Cramerotti, che hanno messo a fuoco i “nuovi” *bisogni educativi speciali* proprio alla luce della più recente classificazione dell'OMS (ICF). L'ICF è un modello adatto a questo scopo perché interpreta la salute ed il funzionamento umano come risultante dell'interazione complessa, globale e multidimensionale tra diversi fattori.

Secondo l'OMS il funzionamento, cioè la salute o la disabilità di una persona, va letto e compreso in modo globale, come frutto dinamico dell'interazione reciproca tra: condizioni fisiche e dotazione biologica, contesti ambientali e personali. Nella dialettica di questi fattori si trovano le strutture e le funzioni corporee, nonché le attività personali e la partecipazione sociale. Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, la persona crescerà sana e funzionerà bene dal punto di vista educativo-apprenditivo; diversamente, il suo funzionamento sarà quello di un soggetto con *bisogni educativi speciali*, dove cioè i normali bisogni educativi incontrano maggiore difficoltà nel trovare risposte adeguate per il fatto che il suo funzionamento bio-psicosociale risulta essere problematico. Alla luce di questo modello antropologico si comprende chiaramente come una difficoltà di funzionamento globale possa originarsi da fattori biologici, contestuali ambientali o contestuali personali, da deficit di attività personali, di partecipazione sociale, in tante combinazioni diverse quante sono le situazioni individuali di vita. In uno qualsiasi di questi ambiti si può generare una causa o concausa di *bisogno educativo speciale*, che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi, i quali potranno essere dei facilitatori o delle barriere. Attraverso queste interazioni complesse si produrrà, dinamicamente, il funzionamento educativo apprenditivo della persona. In questo modo il modello ICF, in particolare nella versione ICF-CY dedicata ai bambini e agli adolescenti, consente di comprendere, definire e comunicare le diverse situazioni di *bisogno educativo speciale*. Alcune, ad esempio, saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali (come nel caso della sindrome di Down), altre da problemi contestuali ambientali e/o di partecipazione (ad esempio svantaggi socioculturali)<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola...cit.*, pp. 9-10; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, pp. 83-84. Per un esame dell'impianto concettuale dell'ICF si rimanda alla quarta parte del capitolo 1 del presente lavoro; per un approfondimento del “funzionamento” umano alla luce dell'ICF nella prospettiva dei *bisogni educativi speciali* si veda lo schema contenuto in: D. Ianes, S. Cramerotti, *L'ICF e i suoi risvolti pedagogico-didattici*, in “Dirigenti Scuola”, n. 2, novembre-dicembre 2006, La Scuola, Brescia, p. 91; D. Ianes, V. Macchia, *I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011, p. 152; D. Ianes, *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli essenziali di Qualità*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione...cit.*, p. 57; D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali...cit.*, p.29.

Dato che il *bisogno educativo speciale* è inteso come funzionamento problematico nei vari intrecci di fattori ICF, le persone con *bisogni educativi speciali* sono quelle in cui, in età evolutiva, i normali bisogni educativi incontrano maggiore complessità nel trovare risposte a motivo di qualche difficoltà nel loro *human functioning*<sup>50</sup>.

L'allievo che viene valutato secondo il modello ICF può evidenziare difficoltà specifiche in uno o più dei seguenti ambiti, dai quali si potrà generare un *bisogno educativo speciale*, che poi interagirà con gli altri ambiti originando la situazione globale di questo allievo<sup>51</sup>:

1. *condizioni fisiche*: malattie varie, acute o croniche, fragilità, situazioni cromosomiche particolari, lesioni, ecc.
2. *strutture corporee*: mancanza di un arto, di una parte della corteccia cerebrale, ecc.
3. *funzioni corporee*: deficit visivi, deficit motori, deficit attentivi, di memoria, ecc.
4. *attività personali*: scarse capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle azioni, di comunicazione, di autoregolazione metacognitiva, di interazione sociale, di autonomia, di cura del proprio luogo di vita, ecc.
5. *partecipazione sociale*: difficoltà a rivestire i ruoli sociali di allievo, a partecipare alle situazioni sociali più tipiche nei vari ambienti e contesti, ecc.
6. *fattori contestuali ambientali*: famiglia problematica, cultura diversa, situazioni sociali difficili, culture e atteggiamenti “ostili”, scarsità di servizi e di risorse, ecc.
7. *fattori contestuali personali*: scarsa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, ecc.

L'allievo potrà avere una difficoltà di funzionamento, e cioè un *bisogno educativo speciale*, originata dalle infinite combinazioni di questi sette ambiti. Ovviamente il loro peso varierà da alunno ad alunno, anche all'interno di una stessa condizione biologica (non esistono ad esempio due alunni con sindrome di Down uguali) o contestuale ambientale (non esistono due alunni immigrati uguali). L'allievo con *bisogni educativi speciali*, dunque, ha una qualche “difficoltà di funzionamento”, permanente o transitoria, globale o specifica, originata da varie combinazioni di fattori di salute e di funzionamento secondo l'ICF<sup>52</sup>.

Come si può facilmente intuire questa idea di *bisogno educativo speciale* è molto distante rispetto a quella frutto di un approccio basato sull'eziologia dei deficit ed a quella derivante dalla pura e semplice diagnosi delle patologie (DSM IV TR o ICI-10). Si tratta di compiere, in effetti, una nuova lettura su base ICF dei “bisogni”, o meglio di identificare con una modalità efficace i *bisogni educativi speciali* che sono concepibili come “categoria allargata”, capace di dare visibilità, oltre che alla disabilità tradizionalmente intesa, anche allo spettro più ampio di difficoltà che hanno altrettanto diritto ad una risposta su misura. Secondo l'attuale normativa che regola l'integrazione scolastica degli allievi disabili, in effetti, per l'assegnazione e la distribuzione delle risorse specifiche previste per la sua realizzazione

---

<sup>50</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative...cit.*, p. 14 e D. Ianes, *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli essenziali di Qualità...cit.*, p. 46.

<sup>51</sup> D. Ianes, S. Cramerotti, *L'ICF e i suoi risvolti pedagogico-didattici...cit.*, pp. 91-92.

<sup>52</sup> D. Ianes, A. Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 18; D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005, p. 33 e ss; S. Cramerotti, C. Scataglini, D. Ianes, *Fare sostegno nelle scuole superiori: strategie, proposte e idee per una didattica inclusiva*, in “Difficoltà di apprendimento”, vol. 14, n. 2, dicembre 2008, p. 200.

essere certificati è fondamentale. È la certificazione che mette l'alunno disabile nella condizione di poter godere dei diritti previsti dalla normativa. Senza di essa la difficoltà e la relativa specifica risposta ad essa diviene questione di sensibilità e di buona volontà degli insegnanti. Ne nasce quindi una situazione in cui alcune tipologie di "difficoltà" sono più legittime di altre a ricevere misure pedagogico-didattiche specifiche adeguate, mentre altre restano in una sorta di "zona d'ombra". Da qui l'importanza della diffusione nelle scuole di una pratica dell'integrazione che faccia riferimento ai *bisogni educativi speciali* su base ICF piuttosto che alla disabilità, per allargare il punto di vista ed aprirlo alla via dell'inclusione, che permetterebbe di realizzare una scuola per tutti in quanto capace di rispondere alle diverse caratteristiche degli alunni<sup>53</sup>.

Merita a questo proposito di essere messo in risalto il pensiero di Dario Ianes e di Andrea Canevaro: *come ogni insegnante minimamente avvertito e sensibile sa, gli alunni che hanno bisogno di interventi individualizzati sono oggi ben più di quelli «ufficialmente» certificati dalle Aziende Sanitarie (un 2/3%): esiste infatti un 15/20% di alunni con varie difficoltà educative, apprenditive, di comportamento e di relazione. Questo dato di fatto della Scuola reale (in costante aumento), assieme all'evolversi della riflessione psicopedagogica sulla lettura dei bisogni educativi degli alunni, dovrebbe rendere necessaria, oggi, una pratica istituzionale di lettura-riconoscimento di tutti veri Bisogni Educativi Speciali degli alunni, superando la vecchia pratica della certificazione medica. I Bisogni Educativi Speciali di un alunno migrante o ancora con difficoltà di lettura oppure con disagio psicologico di origine familiare, o con problemi di comportamento, non possono «valere» di meno, nell'attribuzione e gestione di risorse aggiuntive, di quanto valgano quelli di un alunno «titolato» dalla sindrome di Down o da una tetraparesi. Non devono sussistere bisogni educativi di serie A e di serie B. Il «riconoscere» le situazioni di Bisogno Educativo Speciale è un compito che la Scuola non può delegare all'esterno. La scuola si deve attrezzare, reticolandosi con tante realtà tecniche del territorio, per operare una lettura il più possibile corretta, onesta, e non autoreferenziale<sup>54</sup>.*

Dunque, sulla base dell'ICF che non è, come erroneamente come qualcuno ritiene, uno strumento che riguarda solo le persone disabili, si può dire che ogni allievo a scuola potrebbe incontrare una situazione che gli crea un *bisogno educativo speciale*. Per questo gli insegnanti dovrebbero essere pronti nel saper cogliere e nel saper gestire gli interventi "su misura" delle varie situazioni. I *bisogni educativi speciali* sono molti e molto diversi e i docenti dovrebbero essere in grado di leggerli tutti. Solo così potrà esserci una scuola capace di integrare ogni allievo<sup>55</sup>.

Secondo questa prospettiva, dopo una Diagnosi Funzionale su base ICF-CY connessa alla sfera della disabilità e quindi rivolta alle persone disabili, dovrebbe essere presente anche una modalità più ampia di lettura e di riconoscimento dei "bisogni" in grado di cogliere tutte le condizioni personali e sociali di difficoltà degli allievi, anche di quelli cioè non ufficialmente "diagnosticati". Ossia il consiglio di classe o il team dei docenti dovrebbero leggere i bisogni specifici degli alunni disabili e, dopo aver esaminato la realtà della classe, dovrebbero identificare anche i vari alunni con *bisogni educativi speciali* per

---

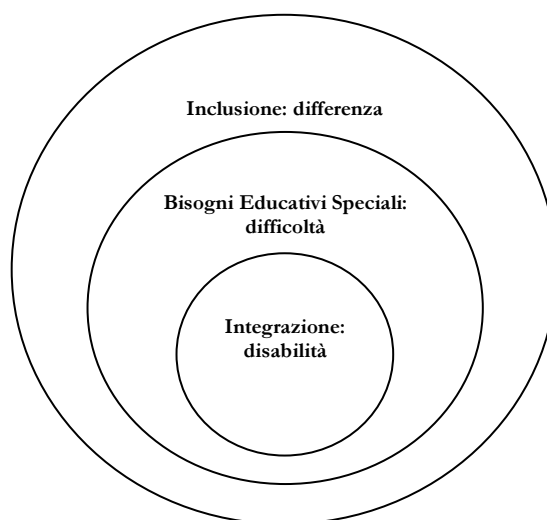
<sup>53</sup> D. Ianes, H. Demo, *Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento, p. 475.

<sup>54</sup> D. Ianes, A. Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 19.

<sup>55</sup> D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze...cit.*, p. 30.

poi definire il fabbisogno delle risorse e la progettazione per realizzare buone prassi di integrazione e inclusione<sup>56</sup>.

In questo quadro concettuale il processo di inclusione è quello che porta alla valorizzazione delle differenze presenti in una classe. All'interno di esso si collocano i *bisogni educativi speciali* intesi come “categoria allargata” che rende visibile lo spettro delle difficoltà personali. Inoltre ci sono gli alunni disabili “certificati”. Il tutto è inserito in un processo unico. La figura seguente, elaborata da Dario Ianes, illustra il processo che prevede l'allargamento del concetto di integrazione a quello di inclusione passando dalla tappa intermedia dei *bisogni educativi speciali*<sup>57</sup>:



Una volta riconosciute le situazioni di tutti gli allievi con *bisogni educativi speciali*, si apre il discorso di come fare per rispondere a tutti questi bisogni, perché una “normalità” improvvisata non riesce a creare miracolosamente una buona e qualitativa inclusione.

Secondo Dario Ianes, la scuola deve attivare un ampio e ricco ventaglio di risorse in modo metodologicamente corretto e si deve allargare l'orizzonte del concetto di risorsa, pensando che possano essere risorse per l'inclusione anche aspetti e persone della comunità scolastica che tipicamente non erano considerate tali. Nella “normalità” del fare scuola in effetti ci sono le risorse aggiuntive che servono. Se si allarga il campo delle risorse attivabili nella “normalità” si trova una grande quantità di punti di forza, umani, materiali, metodologici, relazionali, che non erano pensati e usati perché ritenuti non abbastanza “speciali”, non abbastanza tecnicamente specializzati o competenti (ad esempio i compagni di classe e gli insegnanti curricolari). Si tratta perciò di coinvolgere e corresponsabilizzare l'intero quadro di risorse della comunità scolastica, ma anche territoriale. Per questo, a parere di Ianes, si deve parlare di “speciale normalità”, cioè del fatto che queste risorse di normalità devono essere arricchite di “specialità” e cioè di tecnica, di formazione, di sostegni, di specificità scientificamente dimostrata utile allo specifico *bisogno educativo speciale*. La “speciale normalità” è una normalità più ricca, più specifica ed efficace rispetto ai vari

<sup>56</sup> D. Ianes, A Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 20.

<sup>57</sup> D. Ianes, H Demo, *Uno strumento per una identificazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola...cit.*, p. 170.

*bisogni educativi speciali*, ma principalmente una normalità di relazioni e di attività. Dunque una “normalità” arricchita di quello che serve di “specialità”, frutto dell’impegno e della competenza di tutti gli insegnanti, ma anche di insegnanti specializzati, psicologi, pedagogisti, neuropsichiatri, logopedisti, psicomotricisti, ecc.<sup>58</sup>.

La “speciale normalità” si potrebbe definire come le aspettative, gli obiettivi, le prassi le attività rivolte a tutti gli alunni, nessuno escluso, nell’ordinaria offerta formativa, che però si arricchiscono in una specificità tecnica non comuni, fondata sui dati scientifici e richiesta dalle nuove complessità dei *bisogni educativi speciali*<sup>59</sup>. “Speciale normalità” significa normalità arricchita, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente i vari *bisogni educativi speciali*<sup>60</sup>.

La “speciale normalità” riesce rispondere due a fondamentali bisogni dell’alunno in difficoltà: un bisogno di normalità, di fare le stesse cose degli altri, nelle normali attività didattiche, un bisogno cioè di appartenenza, accanto però a un bisogno di specialità “tecnica” e cioè di poter fare le cose che la sua specifica condizione chiede per poter funzionare al meglio delle sue possibilità in senso educativo-apprenditivo<sup>61</sup>.

Progettare le risorse in termini di “speciale normalità” vuol dire attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di quel tanto di specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei “principi attivi” tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati<sup>62</sup>.

Le categorie di risorse che il consiglio di classe o il team dei docenti può decidere di progettare e attivare per organizzare una stabile struttura educativa-didattica secondo la “speciale normalità” sono: sensibilizzazione e promozione culturale; organizzazione scolastica generale; spazi e architettura; alleanze extrascolastiche; formazione e aggiornamento; documentazione; didattica comune inclusiva; percorsi educativi e relazionali comuni inclusivi; didattica individuale; percorsi educativi e relazionali individuali; ausili, tecnologie materiali speciali; interventi di assistenza e di aiuto personale; interventi riabilitativi; interventi sanitari e terapeutici<sup>63</sup>.

Prima di concludere merita di essere fatta un’osservazione critica.

Da tutto quanto fin qui detto sui “nuovi” *bisogni educativi speciali* e sulla “speciale normalità” risulta chiaro come lo scenario emerso sia ampio ed articolato, ben diverso da quello rappresentato dalla precedente idea di *bisogni educativi speciali*. Da una parte va

---

<sup>58</sup> D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione...cit.*, pp. 13-14.

<sup>59</sup> D. Ianes, A Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 23.

<sup>60</sup> D. Ianes, *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli essenziali di Qualità*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione...cit.*, p. 74; D. Ianes, A Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 25; D. Ianes, V. Macchia, *I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY...cit.*, p. 162.

<sup>61</sup> D. Ianes, A Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 24.

<sup>62</sup> D. Ianes, A Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, p. 25; D. Ianes, V. Macchia, *I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY...cit.*, p. 161.

<sup>63</sup> D. Ianes, A Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi...cit.*, pp. 23-25; D. Ianes, *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli essenziali di Qualità...cit.*, pp. 74-88; D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione...cit.*, pp. 76-104; D. Ianes, V. Macchia, *I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY...cit.*, pp. 163-165; D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali...cit.*, pp.47-50.



riconosciuto che è certamente innovativo, come ha fatto Dario Ianes, cogliere una classe come un sistema al cui interno esistono ed interagiscono allievi disabili (certificati), allievi con *bisogni educativi speciali* (con difficoltà) e poi tutti gli altri con le loro differenze, coinvolti in un unico processo inclusivo. Resta vero, però, che vengono impiegate delle parole che rimandano a una dimensione “speciale” (bisogni educativi *speciali* e “speciale normalità”), le quali terminologicamente si collegano ad un qualcosa di eccezionale, non comune, non generale, appunto “speciale”, quando invece il *pieno sviluppo della persona umana* è un principio identico per tutti, pur con delle caratteristiche peculiari, determinate, precise e particolari, ossia *specifiche* (non speciali) a seconda della situazione di ciascuno.

Se il processo formativo è in funzione dello sviluppo massimo delle potenzialità di una persona, non serve nulla di “speciale”, basta che ogni aspetto organizzativo e didattico sia all’interno del principio guida “generale” della crescita completa ed integrale della persona umana. Basta cioè un approccio “generale” capace di contraddistinguersi in base alle specificità degli allievi ed seconda delle situazioni contingenti. Una valida didattica “generale” sa rispondere ai bisogni formativi di tutti gli studenti in funzione delle loro specificità, sa rispondere ai bisogni di ognuno e mettere loro a disposizione quello che serve per valorizzare i talenti individuali e per sviluppare al massimo le potenzialità personali.

Il “fare differenze” spinge a ragionare non per “diversità” ma appunto per “differenze” ed a pensare, nel quotidiano agire educativo-didattico, non allo “speciale” ma allo “specifico” personale. In questo senso si può dire che la “speciale normalità”, intesa come normalità educativa in grado di rispondere ai bisogni specifici di tutti, in fin dei conti è molto vicina alla prospettiva della personalizzazione.

E’ molto utile avvalersi di strumenti come l’ICF-CY per cogliere le specificità connesse ad una disabilità oppure riferite ad alcune difficoltà di funzionamento della persona umana. Tutto questo poi però deve essere collegato all’interno del principio guida generale della crescita completa e integrale della persona, e proprio in base ad esso si devono attivare tutte le modalità didattico-gestionali di una classe che sono ritenute valide ed opportune. Anche per questo forse è più logico utilizzare il termine *bisogni educativi specifici* anziché quello di *bisogni educativi speciali*, con l’avvertenza di estenderlo a tutti i protagonisti di un processo formativo presenti in una classe e di non riservarlo solo a qualcuno.

In base ai “bisogni specifici” di ciascuno, rilevati anche con strumenti adeguati ed efficaci come l’ICF-CY, si tratta di pensare “per differenze” e non “per casi”; di conseguenza tutti si trovano ad essere in una situazione che, nel percorso di apprendimento, comporta un certo “sostegno” basato proprio sulle differenze personali. E’ in gioco la prospettiva delle integrazioni di tutti in base alle proprie peculiarità personali ed ognuno ha bisogno di “sostegno” per il pieno sviluppo personale e per l’integrazione. Si tratta di garantire a tutti un processo personalizzato in grado di rispondere ai bisogni educativi specifici di ciascuno e di guardare lo specifico di ciascuno al fine del suo massimo sviluppo personale.

Questa è la prospettiva delle *integrazioni*, che coincide con il puntare l’attenzione sulle “risorse personali” di una persona e non sulle sue “capacità residue”.

## 1.6. Dalle capacità residue alle risorse personali

La scuola italiana e con essa il contesto sociale, politico ed istituzionale sono stati profondamente influenzati dalla classificazione ICIDH dell'OMS (1980), che ha alimentato una visione della disabilità intesa come “assenza” e come “riduzione” rispetto a un modello ideale di “normalità”. Solo con l'ICF è avvenuta l'eliminazione della nozione di *handicap* ed è stata sottolineata l'importanza di guardare alla persona disabile secondo una logica di “funzionamento” e non di “limitazione”. L'ICF ha offerto le chiavi concettuali per lasciare alle spalle i limiti che hanno contrassegnato il processo di integrazione delle persone disabili dovuti all'impostazione bio-medica dell'ICIDH ed ha anche permesso di delineare un nuovo scenario culturale in cui il paradigma della “normalità” potesse essere compatibile con quello della “specialità”, tanto da poter ragionare, come alcuni studiosi hanno fatto, in termini di “speciale normalità”.

Prima dell'ICF, con la logica dell'ICIDH, il centro di gravità dell'attenzione era la classificazione delle disfunzioni. Contava identificare, inquadrare e classificare il danno ed il deficit era il punto di partenza degli interventi. Il discorso era centrato sulle ripercussioni biologiche, dovute ad un incidente o ad una malattia, che comportavano delle conseguenze alla persona. Il cuore dell'ICIDH era l'“epistemologia del danno”.

In collegamento a questa logica si è fatto spazio il concetto di “capacità residue”, che ha trovato chiara espressione nella normativa antecedente l'ICF, come nella Legge n.104/1992 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*), nella Legge n. 68 del 12 marzo 1999 (*Norme per il diritto al lavoro dei disabili*) e nel Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 13.01.2000 (*Atto di indirizzo e coordinamento in materia di collocamento obbligatorio dei disabili*)<sup>64</sup>.

Il concetto di “capacità residue”, nonostante le apparenze, è connesso ad una logica sottrattiva: il danno è al centro dell'identità individuale e la persona risulta essere “frammentata” in una serie di aspetti “residui”. Di conseguenza il discorso diviene finalizzato a chiarire e a ricercare “quanto” una persona è minorata e “quante” cose sa ancora fare. Questa logica “quantitativa” centrata sull' “epistemologia del danno” ha portato in certe situazioni a cercare di superare il danno tramite interventi volti all'acquisizione di abilità “normali”, come se non ci fossero “deficit”, con la conseguenza di porre la persona disabile di fronte a compiti spesso insormontabili e quindi con un'accentuazione dei problemi. In altri casi ha portato anche a cercare di contenere il danno

---

<sup>64</sup> Il concetto di *capacità residue* compare sia nella Legge-quadro che nella Legge n. 68 del 12 marzo 1999 ed anche nel Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 13.01.2000: *Gli accertamenti relativi alla minorazione, alle difficoltà, alla necessità dell'intervento assistenziale permanente e alla capacità complessiva individuale residua...* (Legge n.104/1992 art. 4, comma 1); *...valutazione delle residue capacità lavorative...* (Legge n. 68/1999, art. 6, comma 2, lett. b); *La diagnosi funzionale è la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico e sensoriale della persona disabile* (D.P.C.M. 13.01.2000, art.5, comma 1); *L'accertamento è eseguito secondo le indicazioni contenute nella scheda per la definizione delle capacità di cui all'allegato 1, utilizzando le definizioni medico-scientifiche, contenute nell'allegato 2* (D.P.C.M. 13.01.2000, art.5, comma 3); *L'accertamento delle condizioni di disabilità comporta la definizione collegiale della capacità globale attuale e potenziale della persona disabile e l'indicazione delle conseguenze derivanti dalle minorazioni...* (D.P.C.M. 13.01.2000, art.5, comma 4).

e di agire sulle “capacità residue”, evitando il confronto con la “normalità”, così da sfuggire al fallimento, con l’effetto però di non promuovere l’integrazione, anzi di rafforzare il contrario. Di fatto la logica centrata sul danno ha spinto a vivere situazioni “speciali” che per loro natura erano distanti da una presunta “norma”.

Per cogliere in modo più adeguato e completo la persona umana è stato necessario abbandonare l’assolutezza del danno, cambiare epistemologia, ed abbracciare un modello più ampio in cui il funzionamento umano potesse essere considerato in una logica contestuale, senza permanere all’interno di una logica che considerava la menomazione come un allontanamento dalla “norma”. Questo è avvenuto con l’ICF, che ha definitivamente lasciato alle spalle il modello bio-medico. Alla luce dell’ICF è stato possibile capire che la strada da percorrere non era più quella di rinchiudere la persona “schiacciata” dal danno dentro un’ottica individuale, ma quella di valorizzare l’esistenza e la possibilità di differenti “normalità”. Si trattava di dare valore alla persona umana nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno. Non bisognava più prendere come riferimento l’organismo (sintomatologia, problemi, ecc.) ma la persona in evoluzione, così da essere in grado di coglierne le varie espressioni nei modi possibili dell’essere differenti. Basilare non era individuare le “capacità residue” per poi agire in base ad esse, ma analizzare e valorizzare le risorse<sup>65</sup>.

Mentre la logica delle “capacità residue” era in relazione alla monolitica idea di “normalità”, intesa come uno standard di riferimento verso il quale il deficit risultava un distanziamento per sottrazione, con la logica delle “risorse” il punto di vista è spostato su quale “normalità” è possibile per una persona in una certa situazione. Mentre le “capacità residue” rimandavano a ciò che si era perso e a ciò che resisteva nonostante tutto (il deficit), le “risorse” rinviano a ciò che una persona è ed è riuscita a sviluppare proprio in quanto persona con “certe” caratteristiche, in “quella” situazione ed in “quel” contesto di vita. I “limiti”, dunque, non sono più l’unico punto di osservazione di una persona. E visto che nessuno è mai privo di risorse, è importante riuscire a riconoscerle, fare leva su di esse e saperle valorizzare, così da dar loro l’occasione di crescere fino a livelli straordinari. Non basta contenere il danno. Bisogna saper cogliere di ogni persona l’aspetto evolutivo e non limitarsi a semplicistiche, limitanti ed impoverenti “etichette”.

Dato che non bisogna fermarsi alle apparenze, anche la stessa Diagnosi riferita ad una persona disabile deve essere più un punto di partenza che un punto di arrivo: non deve essere considerata un immutabile destino. Pur non negando la realtà, si tratta di permettere a ciascuno di sviluppare al massimo le proprie capacità e le proprie potenzialità. Ognuno del resto può intraprendere cammini differenti a seconda di come il contesto sceglie di rispondere allo “stimolo” della sua presenza. A differenza dell’individuazione delle “capacità residue” l’analisi delle risorse non si limita ad un elenco di ciò che rimane al soggetto. Al contrario è un processo di co-costruzione nel quale il “soggetto osservante” e l’“oggetto osservato” si qualificano come interconnessi, suscettibili di reciproche influenze: entrambi immersi in un contesto che può modulare e plasmare i risultati di questo incontro.

---

<sup>65</sup> A. M. Murdaca, *Complessità della persona e disabilità. Le nuove frontiere culturali dell’integrazione*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi) 2008, p. 14, p. 18, p. 27.

L'essere in grado di cogliere le risorse in ogni situazione, persino in quelle con vincoli che sembrano insormontabili, è un talento da affinare quotidianamente soprattutto in ambito scolastico, frutto anche della costante messa in discussione dei docenti, chiamati ad una costante e sapiente "flessibilità di sguardo" ed a vivere una relazione formativa mai ferma alle apparenze.

Gli insegnanti hanno il compito di permettere alle risorse personali di adattarsi alle nuove situazioni, divenendo funzionali allo sviluppo evolutivo; hanno il compito di spingere ogni allievo a confrontarsi con *affordances* ambientali costituite come invito all'azione. Si tratta di aiutare l'allievo a sviluppare le proprie potenzialità e le proprie possibilità, ponendolo di fronte a confronti ed a sfide che può affrontare, guidandolo nella messa in discussione del proprio limite ed accompagnandolo nell'esplorazione di quell'area, chiamata da Lev Semenovic Vygotskij, di sviluppo "prossimale".

L'area di sviluppo "prossimale" corrisponde allo spazio intermedio, alla distanza che esiste fra il livello di sviluppo attuale (o effettivo) della persona, determinato dalla soluzione indipendente di problemi, e il suo livello di sviluppo emergente o potenziale, determinato dalla soluzione di problemi sotto la guida e con la mediazione di un adulto o attraverso la collaborazione dei compagni. E' la differenza fra due prestazioni: senza e con aiuto. Per questo la persona dovrebbe essere impegnata in attività di apprendimento da un lato troppo difficili e complesse per essere attuate in modo indipendente e senza aiuto, e dall'altro entro il livello di sviluppo potenziale, dove certi traguardi sono possibili con alcune forme di aiuto. I compiti, cioè, dovrebbero essere complessi ma non al punto da essere impossibili se la persona viene aiutata (da un adulto o da un compagno). Secondo la prospettiva vygotskiana i compiti proposti dall'educatore dovrebbero collocarsi nella zona di sviluppo "prossimale" per motivare e favorire l'apprendimento, perché se il compito è troppo complesso per l'allievo e questi non può avere successo è facile che si verifichi un blocco dell'apprendimento. Non per questo però bisogna proporre attività che non presentano difficoltà, in quanto così facendo si perderebbe la grande opportunità di risvegliare determinati processi interni di sviluppo. L'insegnante, dunque, deve essere uno stimolatore dello sviluppo dell'allievo, suscitando apprendimenti in cui si sollecitano potenzialità non ancora espresse a diventare evidenti e ad evolversi. L'insegnamento può essere davvero utile solo quando si colloca oltre il livello di sviluppo attuale e conduce l'allievo ad intraprendere attività che lo spingano a superare se stesso<sup>66</sup>.

Scrivo in modo significativo Lev Semenovic Vygotskij: *Ciò che il bambino può fare in cooperazione oggi, può farlo da solo domani. Perciò l'unico tipo efficace di istruzione è quello che precede lo sviluppo e lo guida; deve essere diretto non tanto alle funzioni mature quanto a quelle in fase di maturazione*<sup>67</sup>. Ecco dunque l'importanza di costruire attorno alla persona un contesto dove

---

<sup>66</sup> L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (trad. it.), Universitaria – G. Barbera, Firenze 1966, p. 129; L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (trad. it.), Giunti, Firenze 2007, pp. 131-132; L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma 2004, pp. 68-69; L. Dixon-Krauss, *La prospettiva storico-sociale di Vygotskij sull'apprendimento e le sue applicazioni*, in L. Dixon-Krauss (a cura di), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica* (trad. it.), Erickson, Trento 1998, pp. 34 e ss.

<sup>67</sup> L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (trad. it.), Giunti, Firenze 2007, p. 133; L.S. Vygotskij, *Thought and language*, The Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge-Massachusetts 1962, p. 104.

le risorse individuali possano trovare sbocchi positivi. Del resto una risorsa che non si riesce a valorizzare non esiste.

Le competenze personali possono manifestarsi anche in virtù dell'attrito con il proprio contesto, con la necessità di trovare risposte e soluzioni a problemi non banali. Se una persona è posta di fronte ad un obiettivo alla sua portata, anche se difficile non si arrenderà fino a quando lo avrà raggiunto. La "saggezza" degli insegnanti diviene pertanto vitale nello strutturare un percorso disseminato di "prove", magari anche difficili, che gli alunni però possono superare. Una persona, infatti, si muove in risposta agli stimoli che riceve ed un sapiente dosaggio di *affordances* ambientali separa il senso di fallimento, che genera nella persona opposizione, dal senso di riuscita, che genera autostima.

A scuola ogni allievo, ognuno senza distinzioni, mai dovrebbe essere visto a partire dai suoi limiti e sempre dovrebbe essere "letto" in base alle risorse ed alle potenzialità che gli permettono di svilupparsi appieno in quanto persona. Se infatti il punto di partenza nel cogliere la persona umana sono i limiti, diviene difficile pensare per potenzialità e tenere presente che queste non si esauriscono una volta per tutte<sup>68</sup>. Non esistono situazioni senza via d'uscita, perché qualsiasi persona posta nelle adeguate condizioni può esprimere forme non convenzionali e inaspettate di creatività, dovute all'inesauribile ricchezza della persona umana. Del resto quando si ha a che fare con la persona umana niente è mai guadagnato una volta per tutte e niente è mai perduto per sempre.

Ecco anche perché è importante il costituirsi di una *partnership* educativa che coinvolga gli insegnanti ed i genitori. La scuola e la famiglia devono incontrarsi per un reciproco scambio di significati e per l'analisi e la valorizzazione delle risorse. Le stesse famiglie sono una risorsa che non può essere trascurata in vista del massimo sviluppo della persona. Ogni nucleo familiare dispone di punti di forza e con ogni famiglia è doverosa una preziosa interazione comunicativa e collaborativa affinché nessuno risulti perdente. I docenti sono certamente gli esperti didattico-educativi, ma nessuno conosce i figli come i genitori. Per questo essi non devono essere intesi come semplice destinatari degli interventi e devono essere percepiti come i co-protagonisti del progetto di vita del figlio. La famiglia non può essere considerata secondo la logica dei bisogni da soddisfare, ma deve essere colta secondo la prospettiva dell'*empowerment*, quindi non può essere esclusa dai processi decisionali ed educativi. La famiglia non è l'oggetto passivo di interventi assistenziali, è invece un soggetto attivo portatore di valori e di risorse, importanti per vedere il figlio sempre ricco di potenzialità e di risorse<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola...cit.*, p. 17.

<sup>69</sup> M. G. Francia, *Famiglia, ente locale e territorio: risorse essenziali per l'integrazione*, in M. Cairo, *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 59; M. Zanobini, *Disabilità e famiglia*, in M. Zanobini, M. C. Usai, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 195 e ss.; L. Croce, F. Di Cosimo, *Lavorare con famiglie "difficili" di alunni e studenti con disabilità a scuola. Esprimere competenze professionali per condividere modelli operativi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 1, febbraio 2012, Erickson, Trento, pp. 49-57; A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006, p.113; M. Pavone, *Introduzione*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, 2009, p. 13; M. Zanobini, M. Manetti, M. C. Usai, *Premessa*, in M. Zanobini, M. Manetti, M. C. Usai, *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Erickson, Trento 2002, p. 7; D. Resico, *La famiglia del diversamente abile: attese, problemi, potenzialità*, in G. F. Ricci, D. Resico, *L'approccio integrato alla persona diversamente abile* (a cura di), Franco Angeli, Milano 2007, p. 36; F. Giannone, *I genitori sono bravi (e vanno accompagnati)*, in "L'integrazione scolastica e

### 3. LE SCUOLE DELLE INTEGRAZIONI

#### 3.1. Gestire le integrazioni

L'integrazione scolastica non è una questione che emerge solamente quando è presente una persona disabile. Pertanto è doveroso e necessario capire come favorire le integrazioni di tutti. A questo proposito così si esprime Luigi d'Alonzo: *nelle nostre scuole occorre fare un salto di qualità sul piano dell'integrazione. I tempi sono maturi e le contingenze obbligano a ripensare ad un nuovo modello, dove l'interesse e le attenzioni personali nei confronti dei disabili si generalizzano e diventino metodo trasversale di riferimento per operare all'interno delle classi, in modo da corrispondere alle esigenze specifiche di ogni allievo. Gli insegnanti hanno tutte le abilità per affrontare una nuova sfida educativa poiché in questi anni il loro bagaglio di conoscenze si è arricchito enormemente rispetto al passato [...]. Siamo convinti che gli insegnanti possano accettare una nuova prova; vi sono infatti le premesse per agire e risolvere le questioni legate all'assunzione di un nuovo modello pedagogico volto a misurarsi non semplicemente con l'integrazione del disabile, ma con tutte le "integrazioni" necessarie all'interno della classe<sup>70</sup>.*

La prospettiva delle integrazioni implica più di una semplice accoglienza delle differenze. Comporta il saper fornire risposte adeguate al vasto spettro delle specificità personali e la creazione di un contesto educativo capace di corrispondere alle esigenze di tutti gli allievi. Significa non vivere una cultura della specializzazione in cui le differenze sono considerate il compito esclusivo delle figure specializzate (docente di sostegno, specialista socio-sanitario, esperto esterno). Al contrario prevede la mobilitazione di misure da parte della scuola nel suo complesso per valorizzare le differenze, che sono una provocazione ed un arricchimento per l'intero contesto educativo e non un problema. La prospettiva delle integrazioni è un processo per rapportarsi alle differenze di tutti gli allievi e per adattare a loro il sistema educativo. Il gruppo-classe in questo senso è il risultato del coinvolgimento e dell'integrazione di tutti.

Sale pertanto alla ribalta la questione di come favorire le integrazioni, ossia di come impostare una vita di gruppo idonea a soddisfare le esigenze specifiche di ogni allievo presente a scuola, di come dare risposte adeguate ai vari bisogni formativi che si esprimono in una classe, di come progettare l'insegnamento in modo che si tengano presenti le differenze personali degli allievi. Gli insegnanti devono essere coscienti che molto dipende dalla loro abilità nel condurre e nel gestire una vita di gruppo atta a favorire le integrazioni personali. La gestione della classe è un fatto determinante perché è il fattore che più influenza l'apprendimento e la maturazione personale degli allievi<sup>71</sup>.

Secondo Luigi d'Alonzo i pilastri sui quali costruire un processo educativo valido per tutti e quindi volto a favorire le integrazioni sono<sup>72</sup>:

---

sociale", vol. 8, n. 1, febbraio 2009, p. 35; M. Pavone, *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 212-214; B. Grasselli, *La famiglia con figlio disabile. L'aiuto che genera aiuto*, Armando Editore, Roma 2008, p. 12.

<sup>70</sup> L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia 2008, p. 24.

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 24-26.

<sup>72</sup> *Ivi*, pp. 18-23.

1. *Mettere in evidenza i bisogni e non le limitazioni.* Ogni allievo è una persona e come tale occorre considerarlo. Ognuno chiede che i suoi bisogni vengano presi in considerazione dall'ambiente socio-affettivo di riferimento; ognuno ha urgenza che tali bisogni vengano soddisfatti. È basilare pertanto dare vita ad un processo educativo all'interno della classe capace di rispondere ai bisogni personali di ciascuno.
2. *Scegliere di operare primariamente sulle risorse dell'individuo.* Per ogni persona è importante progettare un'azione educativa che tenga in considerazione principalmente le sue risorse. Operare sulle risorse è un imperativo che riguarda tutti. Ognuno ha il bisogno di percepirsi come persona valida e capace, degna di operare in modo da raggiungere risultati importanti a scuola e nella vita. Il ruolo dell'educatore è decisivo per aiutare ogni persona ad affrontare l'esperienza in modo da riuscire a comprendere il valore del proprio "io".
3. *Considerare il momento dell'accoglienza un aspetto prioritario.* Il modello pedagogico volto alle integrazioni deve fondarsi principalmente su un'atmosfera educativa nella quale ogni persona si sente accolta per quello che è, con i suoi limiti e di suoi pregi. Ne deriva la necessità che ogni allievo possa trovare un'accoglienza educativa ed affettiva tale da ingenerare in lui un autentico benessere individuale per affrontare le esperienze e le attività richieste con serenità. L'insegnante deve far percepire il suo interesse verso ogni persona, perché ognuno ha bisogno di percepire un clima relazionale positivo dover mettere in gioco la propria individualità.
4. *Sollecitare la partecipazione.* Il modello delle integrazioni non può sussistere se non viene impostato su solide basi partecipative in cui le singole individualità non scompaiano ma vengono valorizzate per il bene comune e di ciascuno. La partecipazione è un prerequisito fondante. L'allievo deve sentire di essere parte di un gruppo di lavoro dove anche lui può, anzi deve, apportare il suo contributo. Le sue opinioni, il suo impegno, il suo lavoro vengono richiesti perché ritenuti importanti non solo dall'insegnante, ma anche dai compagni.
5. *Tenere presenti i fini ultimi dell'azione educativa.* Le integrazioni possono realizzarsi solamente se il riferimento costante dell'agire educativo è lo sviluppo globale ed integrale della persona e la conquista della piena libertà, da realizzare nel mondo diventando cittadini di una società fondata sul lavoro.

Una scuola che opera per le integrazioni sa soddisfare le necessità di tutti gli allievi, sa favorire la loro maturazione, sa contribuire al loro massimo sviluppo personale, sa sollecitare la manifestazione delle loro competenze. Con la prospettiva delle integrazioni è in gioco lo sviluppo di modi di insegnamento capaci di rispondere alle specificità individuali ed in grado di garantire la partecipazione ed il successo di tutti, accettando e promuovendo le differenze personali, che non hanno nulla di "anormale".

Educazione per tutti non significa puro e semplice inserimento di ogni studente nei percorsi ordinari, ma equivale alla valorizzazione delle differenze personali presenti a scuola, comporta il saper valorizzare nello stesso tempo tutti gli allievi che sono differenti l'uno dall'altro. Uno dei compiti istituzionali della scuola è proprio quello di garantire l'apprendimento di ciascuno attraverso le forme più varie. Una scuola è davvero per tutti

quando ognuno può trovare supporti adeguati per la sua formazione e la sua crescita. Il significato educativo della dimensione organizzativa a scuola è, in fondo, quello di accogliere, valorizzare e dare senso alle molteplici attività dell'allievo perché egli possa trovare un ambiente in grado di sostenerlo nei suoi processi di crescita in rapporto alle sue potenzialità. In questo quadro le attività di sostegno sono parte integrante di ogni insegnante e di ogni insegnamento. Ogni docente, in effetti, quando progetta il proprio lavoro e quando lo mette in pratica dovrebbe avere in mente tutti i suoi allievi, con le loro differenze e con i loro modi particolari di apprendere e relazionarsi. Le differenze dovrebbero essere tenute presenti nella progettazione degli insegnanti indipendentemente dalla presenza in classe di uno studente disabile o dell'insegnante di sostegno<sup>73</sup>.

Caratteristica basilare di una organizzazione scolastica che voglia caratterizzarsi in vista della promozione delle integrazioni è quella della flessibilità, che mira a far sì che tutti gli allievi possano esprimere i migliori risultati possibili attraverso la predisposizione di itinerari educativo-didattici coerenti con i loro ritmi di apprendimento. La gestione delle differenze richiede che tutta la scuola si configuri idonea ad operare per le integrazioni. Nel caso in cui ci sia uno studente disabile, la presenza dell'insegnante di sostegno è certamente una risorsa irrinunciabile, ma non può nulla se non vi è una condivisione da parte di tutti i docenti a riguardo del progetto educativo. Analogamente quando in classe c'è un alunno straniero le strategie di intervento non possono essere delegate ad una figura specifica, seppure necessaria, ma devono scaturire da un lavoro di squadra. Detto ciò, e nella consapevolezza che non può essere una sola figura a trasformare un'organizzazione complessa come la scuola, è altrettanto vero che sono molto importanti le figure di sistema (gruppi di lavoro, commissioni, figure strumentali, ecc.) che hanno il compito di presidiare gli aspetti inerenti le differenze, ossia di tenere sotto controllo le varie dimensioni connesse alle integrazioni. Il tutto ovviamente senza trascurare il coinvolgimento ed il protagonismo, nel rispetto dei rispettivi ruoli, dei genitori<sup>74</sup>.

### *3.2. Gestire la classe per le integrazioni*

Il modello italiano di integrazione scolastica deve guadagnare terreno sul piano qualitativo. Serve sapere gestire la classe per gestire le integrazioni di tutti<sup>75</sup>.

Gestire la classe significa *agire in modo tale che ogni allievo possa trovare le giuste attenzioni educative e didattiche soddisfacendo i propri bisogni personali, promuovendo e mantenendo un proficuo ambiente di apprendimento*<sup>76</sup>. Gestione della classe non significa solo mantenere la disciplina. Non è solo riprendere il singolo allievo per i suoi atteggiamenti inopportuni, ammonire il comportamento maleducato, rimproverare i ragazzi che chiacchierano, richiamare chi si muove in aula senza permesso, condannare l'atto irresponsabile, punire l'alunno offensivo,

---

<sup>73</sup> M. Maviglia, *Inclusione e autoanalisi dell'organizzazione scolastica*, in R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, G. Onger, *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009, pp. 26-27, pp. 29-30 e p. 31.

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 32 e pp. 36-37.

<sup>75</sup> L. d'Alonzo, *Presentazione*, in "Dirigenti Scuola", n. 2, novembre-dicembre 2006, La Scuola, Brescia, p. 7.

<sup>76</sup> L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Scuola, Firenze 2012, p. 11.



richiamare l'intera classe per ristabilire l'ordine, pregare gli allievi perché abbiano una condotta civile, criticare gli atteggiamenti demotivati, minacciare alcuni alunni con conseguenze negative, minacciare la convocazione dei genitori o l'intervento del Dirigente scolastico. La gestione della classe comprende tutto ciò che il docente mette in atto per promuovere l'interesse e la partecipazione dello studente verso le attività di classe e per stabilire un vantaggioso e costruttivo ambiente di lavoro<sup>77</sup>.

Per condurre con successo una classe bisogna riconoscere le situazioni specifiche di ognuno ed operare favorendo l'integrazione e al tempo stesso i processi di crescita personali. Non si può prescindere dall'accoglienza e dalla valorizzazione delle diversità: solo nell'integrazione e grazie ad essa si possono trovare le risposte utili ai bisogni di tutti e di ciascuno<sup>78</sup>. Secondo Luigi d'Alonzo *per gestire la classe in modo ottimale occorre aver chiaro che il docente deve indirizzarsi verso una conduzione dei rapporti interpersonali e di gruppo volti a promuovere nell'allievo un atteggiamento positivo verso la proposta educativo-didattica. Questo significa conoscere ciò che più condiziona l'apprendimento in classe e proporre di conseguenza attività in grado di catturare l'attenzione dei ragazzi, incoraggiarne la partecipazione, sostenerne l'impegno*<sup>79</sup>.

Gestire la classe significa innanzitutto saper motivare, ossia non sottovalutare tutti quei fattori che promuovono l'interesse e determinano l'attività di una persona, ricordando sempre che *vi sono importanti differenze individuali nella motivazione che devono essere prese in considerazione*<sup>80</sup>.

Gestire la classe implica anche non trascurare la decisiva funzione che il senso di autoefficacia svolge nello sviluppo umano. Dice a questo proposito Albert Bandura: *Le persone hanno la facoltà di determinare il proprio funzionamento psicosociale attraverso meccanismi di autoregolazione. Fra i meccanismi di autoregolazione, nessuno è più centrale e di maggiore portata delle convinzioni che le persone hanno circa la propria efficacia personale. Il concetto di «senso di autoefficacia» si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personali e agiscono*<sup>81</sup>.

E' importante promuovere un clima educativo costruttivo capace di attivare l'interesse e l'apprendimento negli allievi, basato su cinque pilastri sicuri<sup>82</sup>:

- *Atmosfera formativa positiva*. Creare un'atmosfera formativa positiva è un prerequisito fondamentale per l'azione educativo-didattica senza il quale è difficile riuscire a mettere in atto tutte le potenzialità personali. Per poter crescere bene ogni persona ha necessità di fare le esperienze in serenità e in un ambiente dove si possa sperimentare benessere. Le abilità non si conquistano nella paura, le competenze non si maturano nella tensione e non si esprimono nella discordia, né nella preoccupazione di non corrispondere alle attese degli

---

<sup>77</sup> *Ivi*, pp. 13-15.

<sup>78</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

<sup>79</sup> *Ivi*, p.14.

<sup>80</sup> J. W. Atkinson, *La motivazione* (trad. it.), Società editrice il Mulino, Bologna 1973, p. 27.

<sup>81</sup> A. Bandura, *Il senso di autoefficacia personale e collettivo*, in A. Bandura (a cura di ), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione* (trad. it.), Erickson, Trento 1996, p. 15.

<sup>82</sup> L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola...cit.*, pp. 92-109.

adulti, al contrario possono manifestarsi in un ambiente socio-effettivo ricco di umanità e fitto di relazioni interpersonali basate sul rispetto e sulla fiducia reciproca.

- *Fiducia e aspettative.* Fiducia e aspettative sono i pilastri per la costituzione di un clima formativo efficace. Le attese degli insegnanti circa le conoscenze, le abilità e le competenze dei loro allievi suscitano negli studenti delle motivazioni personali così intense da risultare molto importanti per l'apprendimento. Gli allievi si impegnano maggiormente e si attivano in modo più accurato se percepiscono la stima e le forti aspettative dei docenti. Quando l'insegnante crede negli studenti, anche gli studenti credono in loro stessi.

- *Relazione interpersonale intenzionale.* E' importante costruire con gli allievi una relazione interpersonale ottimale, rispettosa e ricca di incontri, dove l'ascolto delle esigenze dell'allievo diviene la strada maestra per risolvere i problemi e per affrontare le situazioni. La qualità della relazione insegnante-allievo influenza direttamente le prestazioni scolastiche ed il comportamento in classe dello studente.

- *Capacità ermeneutica.* Tra le abilità basilari per un insegnante vi è certamente la capacità ermeneutica, ossia l'abilità di comprendere e di capire correttamente gli atteggiamenti e le parole dell'allievo. Solamente in questo modo è possibile progettare e pianificare un'azione educativo-didattica in grado di soddisfare i suoi bisogni e stimolare il suo massimo sviluppo.

- *Vivere esperienze di comunità.* E' anche importante creare e vivere la vita di classe come un'esperienza di comunità. È fondamentale per gli allievi apprendere, impegnarsi, riflettere, partecipare e gioire in un ambiente educativo dove si fanno reali esperienze di vita democratica e sociale. Lo studente offre il meglio di sé solo quando sa di poter frequentare un contesto scolastico dove le sue esigenze vengono riconosciute e valorizzate dall'insegnante e dai compagni.

Per favorire processi di insegnamento e apprendimento veramente efficaci per gli studenti è basilare impostare una didattica affascinante, dove risulta evidente la carica emotiva dei docenti e la loro passione nel vivere le attività didattiche. Occorre che gli insegnanti si sforzino di variare il modo di insegnare ed adottino più modalità, anche con strumenti diversi, nel gestire la lezione. E' basilare incoraggiare alla partecipazione, chiedere l'iniziativa e l'intraprendenza degli allievi. E' necessario ancorare i contenuti alla realtà ed impostare le attività sollecitando la curiosità naturale degli allievi. Le attività devono anche essere organizzate in un modo tale da permettere a tutti gli studenti di capitalizzare con successo il loro impegno: un allievo non si attiva in un determinato compito se non intravede che ce la può fare, non si impegna se si prefigura un esito negativo<sup>83</sup>.

Gestire le integrazioni significa prevedere come, se e quando favorire le relazioni interpersonali in classe. Questo comporta un'attenta progettazione degli spazi all'interno dell'aula e fuori di essa, perché il modo in cui i docenti strutturano gli ambienti condiziona largamente le esperienze che gli allievi vivono nel corso delle attività scolastiche. L'ideale è utilizzare l'ambiente a disposizione in base agli obiettivi che gli insegnanti si prefigge<sup>84</sup>.

Per gestire la classe in modo efficace è necessario anche adottare norme di comportamento valide per tutti. Occorre perciò che gli allievi conoscano molto bene le

---

<sup>83</sup> L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola...cit.*, pp. 118-119.

<sup>84</sup> *Ivi*, pp. 120-121.

regole all'interno del gruppo, che devono essere chiare (l'allievo deve sapere come agire) ragionevoli (l'allievo deve essere in grado di rispettarle); attuabili (devono essere applicabili sempre)<sup>85</sup>.

Per poter gestire la classe in modo da permettere le integrazioni delle diverse esigenze personali bisogna credere nelle integrazioni: se gli insegnanti non credono nella fattibilità delle integrazioni non è possibile fare nulla. E' necessario un lavoro unitario di team che sappia esprimere una proficua collaborazione fra tutti i docenti implicati in un gruppo classe: è necessario operare in piena unità di intenti. Anche il dirigente scolastico è di fondamentale importanza per le integrazioni, perché può essere un punto di riferimento fondamentale sia per affrontare i vari aspetti educativo-didattici che per favorire un clima professionale ottimale. Nel caso della presenza dell'insegnante di sostegno occorre che la contitolarità sia assunta come valore fondante. La logica delle integrazioni spinge i docenti ad essere sempre più competenti: ogni loro intervento educativo-didattico non può essere improvvisato e richiede di essere pensato e sorretto da considerazioni scientifiche che non è possibile trascurare<sup>86</sup>.

In conclusione, gestire la classe significa saper soppesare e non sottovalutare le scelte organizzative e didattiche, far vivere all'allievo una relazione positiva e fruttuosa con l'insegnante e con i compagni, saper utilizzare metodi di istruzione che facilitano l'ottimizzazione dell'apprendimento, saper affrontare le situazioni che si verificano in gruppo, saper interpretare i comportamenti degli studenti, saper indicare direttive e risolvere i molteplici quesiti che l'esperienza pone<sup>87</sup>. Soprattutto significa pianificare ed attuare, in base a solide teorie didattico-gestionali, azioni educative che non sono dei "fini" ma dei "mezzi", volti al pieno sviluppo della persona umana, alla massima manifestazione delle competenze personali e al saper affrontare i problemi nella scuola e nella vita. Tutto questo pone al centro dell'attenzione la questione degli insegnanti che si configura come un vero e proprio nodo qualitativo strategico. Nelle scuole delle integrazioni e della personalizzazione, infatti, ci sarà sempre meno bisogno di docenti assorbiti a tempo pieno in una classe e saranno sempre più necessarie professionalità altamente flessibili, esperte nella gestione della relazione interpersonale, nell'attività di tutorato, nella documentazione, capaci di predisporre piani di studio interattivi e transdisciplinari<sup>88</sup>.

---

<sup>85</sup> *Ivi*, pp. 124-127; L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica...cit.*, p. 52.

<sup>86</sup> L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola...cit.*, pp. 137-145. Per un approfondimento degli aspetti riguardanti la gestione delle dinamiche di classe e la gestione della didattica anche con esempi di applicazione si rimanga a L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica...cit.*, pp. 70-220.

<sup>87</sup> L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica...cit.*, pp. 15-16. Per gli studi, le ricerche ed alcune teorie pubblicati sulla gestione della classe nel corso degli ultimi anni a livello internazionale, in particolare riferiti a Jacob Kounin, Rudolf Dreikurs, William Glasser, Lee Canter, Fredric Jones, Alfie Kohn, Nicholas J. Long, Jere Brophy, si rimanda a L. d'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola...cit.*, pp. 26-82 e a L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica...cit.*, pp. 61-66.

<sup>88</sup> G. Chiosso, *Presentazione*, in CERI, OCSE, *Personalizzare l'insegnamento...cit.*, p. 22.

## CAPITOLO SESTO

### L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA E NELLA PROVINCIA DI BERGAMO

#### 1. LE INDAGINI SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA CONDOTTE IN ITALIA

##### *1.1. Le persone disabili in Italia e gli studenti disabili nelle scuole italiane*

La fonte principale per stimare il numero delle persone disabili presenti in Italia è l'indagine campionaria ISTAT sulle *Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari*, anni 2004-2005 (data di pubblicazione: 31 gennaio 2008)<sup>1</sup>. Dall'analisi affiora che in Italia le persone disabili sono 2 milioni e 609 mila, pari al 4,8% circa della popolazione di 6 anni e più che vive in famiglia<sup>2</sup>. La stima si basa su un criterio molto restrittivo di disabilità, quello secondo cui, in linea con i principi della vecchia classificazione ICIDH (*International Classification of Impairment, Disease, Disability and Handicap* - 1980) dell'OMS, vengono considerate come disabili quelle persone che nel corso dell'intervista hanno riferito di non essere in grado di svolgere almeno una delle attività della vita quotidiana. Sono considerate persone con disabilità coloro che, escludendo le condizioni riferite a limitazioni temporanee, hanno dichiarato di non essere in grado nello svolgere le abituali funzioni quotidiane, pur tenendo conto dell'eventuale ausilio di apparecchi sanitari (protesi, bastoni, occhiali, ecc.). Le funzioni essenziali della vita quotidiana comprendono: le Attività della Vita Quotidiana (autonomia nel camminare, nel salire le scale, nel chinarsi, nel coricarsi, nel sedersi, vestirsi, lavarsi, fare il bagno, mangiare), il confinamento a letto, su una sedia (non a rotelle), in casa, e le difficoltà sensoriali (sentire, vedere, parlare)<sup>3</sup>. Sfuggono, in quanto non rilevate, le persone che vivono in istituto e i bambini sotto i 6 anni<sup>4</sup>.

Il numero delle persone disabili è correlato all'età: quasi la metà, un milione e 200 mila, ha più di ottanta anni. Il 66,2 % delle persone disabili sono donne, 1 milione e 700 mila, che corrisponde al 6,1 % delle donne italiane; tra gli uomini la percentuale è pari al 3,3%, valore quasi dimezzato rispetto alle donne. Le persone disabili sono più presenti

---

<sup>1</sup> Disponibile all'indirizzo web: <http://www.istat.it/it/archivio/10836> [accesso in data 23 novembre 2011].

<sup>2</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, Istat, Roma 2009, p. 15; [http://www.handicapincifre.it/prehome/stima\\_numerodisabili.asp](http://www.handicapincifre.it/prehome/stima_numerodisabili.asp) [accesso in data 23 novembre 2011].

<sup>3</sup> [http://www.handicapincifre.it/descrizioni/lista\\_met.asp?cod\\_met=2](http://www.handicapincifre.it/descrizioni/lista_met.asp?cod_met=2) [accesso in data 23 novembre 2011]. Nel rilevare gli aspetti connessi alla disabilità l'ISTAT ha fatto riferimento al questionario predisposto negli anni Ottanta da un gruppo di lavoro dell'OCSE sulla base della classificazione ICIDH (*International Classification of Impairment, Disease, Disability and Handicap* -1980) dell'OMS; anche se sono noti i limiti di tale strumento, non è a tutt'oggi disponibile una mappatura statistica parametrata sulla nuova classificazione ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health* - 2001) dell'OMS.

<sup>4</sup> A. Solipaca, *Le persone con disabilità in Italia: il quadro numerico della statistica ufficiale*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L.Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009, p. 95.

nell'Italia insulare (5,7%) e nel Sud (5,2%), mentre al Nord la percentuale di persone disabili supera di poco il 4%<sup>5</sup>.

A proposito delle tipologie di disabilità l'ISTAT rileva che circa 700 mila persone di 6 anni e più presentano difficoltà nel movimento, pari all'1,3% delle persone di 6 anni e più. Le persone che hanno complicazioni nelle funzioni della vita quotidiana, ossia che faticano ad espletare le principali attività di cura personali, sono circa 376 mila, pari allo 0,7%. Altro dato significativo che fornisce l'ISTAT è quello relativo alle persone di 6 anni e più che dichiarano problemi nella sfera delle comunicazioni, quali l'incapacità di vedere, sentire o parlare, che sono circa 217 mila, pari allo 0,4%. Infine le persone di 6 anni e più che vivono in famiglia e dichiarano di avere difficoltà gravi in tutte e tre le aree considerate nell'indagine (alla vista, all'udito e alla parola; nel movimento; nelle funzioni della vita quotidiana) sono 290 mila, pari allo 0,5% della popolazione<sup>6</sup>.

Le condizioni di salute delle persone disabili sono peggiori rispetto a quelle del resto della popolazione. Quasi il 60% lamenta un problema multicronico e circa il 58% si percepisce in cattive condizioni di salute. Il resto della popolazione invece dichiara una cattiva condizione di salute solo nel 7% dei casi<sup>7</sup>.

L'ISTAT fornisce ulteriori dati significativi in merito al rapporto delle persone disabili con i loro nuclei familiari. Il 93% delle persone disabili vive in famiglia. Il 37% vive con il partner (il 27% senza figli ed il 10% con figli). Il 32% vive solo. Tra le persone disabili della fascia 6-44 anni il 62% è rappresentato da figli che vivono con i genitori<sup>8</sup>.

Sempre l'ISTAT ci permette di rilevare il dato relativo alle condizioni economiche delle famiglie che hanno al loro interno una persona disabile e di cogliere i maggiori problemi economici che esse hanno rispetto alle famiglie in cui non c'è una persona disabile. La spesa mensile a carico delle famiglie per assistere una persona disabile è di 487,00 euro, pari a circa il 18% dei consumi complessivi della famiglia. Per i consumi sanitari queste famiglie spendono mensilmente 125,00 euro, contro 90,00 euro del resto delle famiglie. Se poi si analizzano i consumi, indipendentemente dalla destinazione della spesa, si può notare che una famiglia al cui interno c'è una persona disabile spende molto di più dei nuclei familiari in cui non è presente una persona disabile: 2.669,00 euro contro 2.378,00 euro mensili<sup>9</sup>.

Riguardo ai livelli di istruzione, il 50% delle persone disabili ha la licenza elementare e la quota di coloro che è senza titolo di studio è pari al 23%. Nelle regioni del Sud sono molto più alte le percentuali di coloro che non hanno conseguito un titolo di studio. Rispetto alla popolazione totale, le persone disabili hanno un livello di istruzione più basso: il 17% ha la licenza media e l'8% ha raggiunto il diploma superiore, a fronte del 31% e del 28% della popolazione italiana. Il titolo di studio conseguito cresce nelle generazioni più giovani. Le persone disabili nella fascia 25-44 anni hanno nel 44% dei casi la licenza media inferiore e nel 20% il diploma superiore. Tra le persone con una

---

<sup>5</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia... cit.*, pp. 15-16.

<sup>6</sup> *Ivi*, pp. 21-22.

<sup>7</sup> A. Solipaca, *Le persone con disabilità in Italia... cit.*, p. 97.

<sup>8</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia... cit.*, pp. 27-28.

<sup>9</sup> A. Solipaca, *Le persone con disabilità in Italia... cit.*, p. 97.

difficoltà alla vista, all'udito o alla parola si riscontrano alti titoli di studio: il 3,0% ha un dottorato, una laurea o un diploma universitario e il 15,3% un diploma superiore. Tra le persone con difficoltà nel movimento o con due difficoltà nelle aree considerate nell'indagine (difficoltà alla vista, all'udito e alla parola; difficoltà nel movimento; difficoltà nelle funzioni della vita quotidiana) si hanno titoli di studio bassi: rispettivamente il 52,2% e il 52,5% dei casi ha conseguito la licenza elementare<sup>10</sup>.

Prendendo in considerazione l'anno scolastico in cui è stata attuata l'indagine ISTAT sulle *Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari*, anni 2004-2005<sup>11</sup>, i dati del Ministero dell'istruzione evidenziano che nell'anno scolastico 2005-2006 gli studenti disabili, inseriti in ogni ordine e grado di scuola, sia statale che non statale, sono in totale 178.220 e rappresentano il 2,0 per cento del totale degli alunni iscritti (tabella 6.1.1). Dopo il conseguimento del diploma nella scuola secondaria di primo grado, più del 60% degli studenti disabili si iscrive all'istruzione professionale (tabella 6.1.2).

Tabella 6.1.1. - *Alunni disabili per ordine e grado scolastico. Scuole statali e non statali. Anno scol. 2005-06*

Scuole statali e non statali		
Ordine e grado scolastico	Alunni disabili	% sul totale alunni
Infanzia	17.481	1,1
Primaria	67.755	2,4
Secondaria I grado	55.244	3,1
Secondaria II grado	37.740	1,4
Totale	178.220	2,0

Tabella 6.1.2. - *Alunni disabili della scuola secondaria di II grado per tipo di istruzione e tipo di istituto. Anno scolastico 2005-2006*

Tipo di istruzione	Valori assoluti	% sul totale alunni
Istruzione classica, scientifica e magistrale	4.128	0,4
Istruzione tecnica	7.715	0,8
Istruzione professionale	22.532	4,1
Istruzione artistica	3.365	3,2
Totale secondaria II grado	37.740	1,4

Nell'anno scolastico 2009-2010 gli alunni disabili delle scuole statali e non statali sono 200.462, con un'incidenza percentuale rispetto alla popolazione studentesca totale delle scuole statali e non statali del 2,2% (tabella 6.2.1)<sup>12</sup>. In merito alla scelta degli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado statale si registra, nello stesso anno scolastico, la netta preferenza dell'istituto professionale: gli alunni disabili che vi si

<sup>10</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia... cit.*, pp. 29-33.

<sup>11</sup> Ivi, pp. 76-82; A. Solipaca, *Le persone con disabilità in Italia... cit.*, pp. 101-102.

<sup>12</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione. Dati statistici. A.S. 2009/2010*, Ottobre 2011, p.8; disponibile all'indirizzo web: [http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c46ef907-3aa4-47d6-bb20-2490848fe12b/alunni\\_con\\_disabilita\\_as\\_2009-2010\\_def.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c46ef907-3aa4-47d6-bb20-2490848fe12b/alunni_con_disabilita_as_2009-2010_def.pdf) [accesso in data 13 marzo 2012]; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, p. 105.

iscrivono rappresentano il 58,1% del totale degli alunni di questo grado scolastico (tabella 6.2.2)<sup>13</sup>.

Tabella 6.2.1. - *Alunni disabili per ordine e grado scolastico. Scuole statali e non statali. Anno scol. 2009-10*

Scuole statali e non statali		
Ordine e grado scolastico	Alunni disabili	% sul totale alunni
Infanzia	20.151	1,2
Primaria	73.964	2,6
Secondaria I grado	59.345	3,3
Secondaria II grado	47.002	1,8
Totale	200.462	2,2

Tabella 6.2.2. - *Alunni disabili della scuola secondaria di II grado per tipo di indirizzo. Scuole statali Anno scolastico 2009-2010*

Indirizzo	Valori assoluti	% sul totale alunni scuola secondaria
Liceo classico	877	1,9
Liceo scientifico	1.632	3,6
Ex-magistrale	2.736	6,1
Istituti tecnici	9.993	22,2
Istituti professionali	26.190	58,1
Liceo artistico	940	2,1
Istituto d'arte	2.676	5,9
Totale secondaria II grado	45.044	100

Una disaggregazione dei dati dell'anno scolastico 2005-2006 in riferimento al tipo di gestione (statale e non statale) rivela che nelle scuole non statali la percentuale di alunni disabili è inferiore rispetto alle scuole statali: nelle prime si attesta allo 0,9% sul complesso degli iscritti rispetto al 2,2% delle seconde. Questa tendenza è confermata anche nell'anno scolastico 2009-2010 (1,3% nelle scuole non statali e 2,4% in quelle statali) (tabella 6.3)<sup>14</sup>. All'interno delle scuole non statali, le scuole paritarie accolgono 11.150 alunni disabili che rappresentano l'1% del totale degli iscritti in tali scuole nell'anno scolastico 2009-2010<sup>15</sup>.

Con uno sguardo prospettico<sup>16</sup> si può sostenere che il numero complessivo di alunni disabili presenti nel sistema scolastico italiano è costantemente cresciuto: dai 138.648 alunni disabili rilevati nell'anno scolastico 2001-02 si è passati ai 178.220 del 2005-06, per arrivare a 200.462 nel 2009-10, rispettivamente l'1,5%, il 2,0% ed il 2,2%

<sup>13</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione...* cit., pp.9-11.

<sup>14</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia...* cit., p. 81; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione...* cit., p.8.

<sup>15</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione...* cit., p.24. A proposito delle scuole paritarie merita di essere riportato quanto sottolinea il documento del M.I.U.R.: *Dall'A.S. 2003/2004 all'A.S. 2009/2010, nella scuola paritaria, a fronte di un aumento di circa il 12,4% del totale degli alunni, l'incremento degli alunni con disabilità è stato complessivamente del 55,1%, indicando un nuovo interesse delle famiglie verso questo settore di scuole. Ciò risulta senza dubbio un dato estremamente positivo, anche in ordine alla prospettiva di una equa distribuzione degli alunni con disabilità fra scuola statale e non statale (Ibidem).*

<sup>16</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...* cit., pp. 104-107.

della popolazione studentesca totale, con un aumento del 45% (+59% al Nord, +60% al Centro, +25% al Sud). Tale aumento non ha investito allo stesso modo tutti gli ordini ed i gradi scolastici dato che gli aumenti più consistenti si sono verificati nelle scuole secondarie di secondo grado, dove il numero degli alunni disabili è più che raddoppiato (tabella 6.4).

Tabella 6.3 - *Alunni disabili per tipo di gestione e ordine/grado scolastico. Anno scol. 2005-06 e 2009-2010*

Anno scolastico 2005-2006						
Ordine e grado scolastico	Scuola statale		Scuola non statale		Totale Scuole	
	Valori assoluti	% sul totale alunni	Valori assoluti	% sul totale alunni	Valori assoluti	% sul totale alunni
Infanzia	12.369	1,3	5.112	0,8	17.481	1,1
Primaria	63.762	2,5	3.993	1,5	67.755	2,4
Sec. I grado	52.717	3,2	2.527	1,9	55.244	3,1
Sec. II grado	36.443	1,5	1.297	0,5	37.740	1,4
Totale	165.291	2,2	12.929	0,9	178.220	2,0
Anno scolastico 2009-2010						
Ordine e grado scolastico	Scuola statale		Scuola non statale		Totale Scuole	
	Valori assoluti	% sul totale alunni	Valori assoluti	% sul totale alunni	Valori assoluti	% sul totale alunni
Infanzia	14.074	1,4	6.077	0,9	20.151	1,2
Primaria	69.021	2,7	4.943	2,0	73.964	2,6
Sec. I grado	56.106	3,4	3.239	3,0	59.345	3,3
Sec. II grado	45.044	1,8	1.958	1,0	47.002	1,8
Totale	184.245	2,4	16.217	1,3	200.462	2,2

Tabella 6.4 - *Alunni disabili nel sistema scolastico italiano per ordine e grado scolastico. Anni scolastici 2001-02, 2005-06, 2009-10*

Anni scolastici	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	% sul totale alunni
2001-02	13.540	57.251	46.298	21.559	138.648	1,5
2005-06	17.481	67.755	55.244	37.740	178.220	2,0
2009-10	20.151	73.964	59.345	47.002	200.462	2,2
Var. 2001-02/2009-10	+49%	+29%	+28%	+118%	+45%	/

Comunque, nonostante in un decennio l'aumento degli studenti disabili si sia riscontrato maggiormente nelle scuole secondarie di secondo grado, è nella secondaria di primo grado che l'incidenza degli alunni disabili sul totale della popolazione studentesca si ravvisa in modo più consistente: raggiunge il 3,3% nell'anno scolastico 2009-10 a fronte del 2,6% nella primaria e del 1,8 nella secondaria di secondo grado. In particolare l'incidenza percentuale degli alunni disabili nel sistema scolastico italiano nell'arco di un ventennio evidenzia il passaggio dall'1,7% al 2,6% nelle scuole primarie e dall'1,9% al 3,3% nelle scuole secondarie di primo grado (tabella 6.5)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010*, Istat, Roma 2011, p.2, disponibile all'indirizzo web: <http://www.istat.it/it/archivio/6283> [accesso in data 23 novembre 2011].



Tabella 6.5 - *Percentuale di alunni disabili sul totale degli alunni nella primaria e secondaria I grado*

Anno scolastico	Primaria	Secondaria di I grado
1989/90	1,7	1,9
2001/02	2,1	2,6
2005/06	2,4	3,1
2009/10	2,6	3,3

Inoltre, a proposito dell'incidenza degli studenti disabili sul totale degli alunni italiani delle scuole statali e non statali, si può osservare che, nell'anno scolastico 2009-2010, nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo grado essa è crescente (1,8% nella classe I<sup>a</sup> di scuola primaria e 3,5% nella classe V<sup>a</sup>; 3,1% nella classe I<sup>a</sup> di scuola secondaria di primo grado e 3,7% nella classe III<sup>a</sup>), mentre nelle scuole secondarie secondo grado essa è decrescente (2,3% nella classe I<sup>a</sup> e 1,9% nella classe V<sup>a</sup>)<sup>18</sup>. I dati indicano un progressivo incremento della percentuale degli studenti disabili sul totale degli alunni durante il percorso scolastico fino alla conclusione della scuola secondaria di primo grado. Questo fatto potrebbe essere dovuto al numero di alunni disabili che ripetono l'anno scolastico<sup>19</sup>.

Nelle scuole italiane sono presenti sempre più alunni stranieri con disabilità certificate. Il loro numero si è espanso con un ritmo molto più intenso rispetto all'aumento del numero di studenti stranieri presenti nelle scuole italiane. Dall'anno scolastico 2008-2009 all'anno scolastico 2009-2010 il numero degli alunni stranieri disabili ha visto uno sviluppo del 15% nella scuola primaria, del 18% nella scuola secondaria di primo grado e del 23% nella scuola secondaria di secondo grado, mentre in modo inferiore gli studenti stranieri sono cresciuti del 4% nella scuola primaria, del 7% nella secondaria di primo grado e del 10% nella secondaria di secondo grado (tabella 6.6)<sup>20</sup>.

Tabella 6.6 - *Alunni disabili stranieri per ordine/grado scolastico. Variazione percentuale anni scolastici 2008-09 e 2009-2010*

Anni scolastici	Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado	
	Stranieri	di cui disabili	Stranieri	di cui disabili	Stranieri	di cui disabili
2008-09	234.200	6.421	140.000	4.343	130.000	1.575
2009-10	244.500	7.408	150.300	5.143	143.200	1.933
Variazione	4%	15%	7%	18%	10%	23%

Nell'anno scolastico 2009-2010, nella scuola statale, l'incidenza percentuale degli alunni stranieri disabili sul totale degli alunni disabili è pari all'8,4%<sup>21</sup>. Sul totale degli alunni stranieri, quelli disabili sono pari al 2,6%<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione... cit.*, p.19.

<sup>19</sup> *Ivi*, p.20.

<sup>20</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, pp. 109-110.

<sup>21</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione... cit.*, p. 13.

<sup>22</sup> *Ivi*, p.9 e p. 13.

La rilevazione del *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* per l'A.S. 2009/2010 offre dei significativi dati anche in merito alle tipologie di disabilità presenti nelle scuole statali. Su 184.245 alunni disabili nelle scuole di ogni ordine e grado l'1,8% ha una disabilità visiva, il 3,2% una disabilità uditiva, il 5,8% una disabilità motoria, il 68% una disabilità intellettiva ed il 21,1% rientra nel parametro "altro tipo di disabilità"<sup>23</sup>.

In termini generali gli alunni disabili nella scuola italiana, nell'anno scolastico 2009-10, sono 200.464, con una netta prevalenza di disabilità di tipo psicofisico, che è espressa dal 94,7% del totale degli studenti disabili (tabella 6.7)<sup>24</sup>.

Tabella 6.7 - *Alunni disabili nella scuola italiana per tipo di disabilità. Anno scolastico 2009-10*

Anno scolastico 2009-10		
Disabilità	Numeri assoluti	percentuale
Psicofisico	189.947	94,7%
Visivo	3.748	1,9%
Uditivo	6.769	3,4%
Totale	200.464	100%

Infine, circa il rapporto tra alunni disabili ed insegnanti di sostegno, per l'anno scolastico 2009-2010 la media nazionale si attesta sul valore di due alunni con disabilità per un docente di sostegno. Vi sono lievi scostamenti a livello territoriale: nel Nord Italia vi è un docente di sostegno per 2,1 alunni con disabilità; nel Centro gli alunni con disabilità sono in media 2,2 per ogni docente di sostegno; nel Sud e nelle Isole sono 1,9<sup>25</sup>.

Di fronte all'estensione ed alla portata numerica del quadro statistico appena descritto è difficile pensare che i valori espressi non comportino delle forti ripercussioni sia nella società civile che nella variegata realtà scolastica italiana, contraccolpi che certamente non si connotano e non si caratterizzeranno solo da un punto di vista economico. I numeri presentano una situazione in continua e costante evoluzione, ed in particolare nel contesto dell'istruzione mettono in risalto un profondo processo di inserimento delle persone disabili nelle scuole italiane. Promuovere l'inserimento nelle scuole, però, non basta. Occorrono anche radicali e significative azioni di integrazione, volte a *rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana* (art. 3, Carta Costituzionale). Azioni che per essere incisive devono basarsi su accurate documentazioni. In effetti senza un'adeguata panoramica del contesto è difficile pianificare gli interventi in modo adeguato e compiere le scelte più opportune. Ecco perché progressivamente in questi anni si sono sviluppate in Italia diverse ricerche, che hanno cercato di documentare, analizzare e valutare le prassi di integrazione scolastica, in vista di un continuo e progressivo cambiamento qualificato della situazione.

<sup>23</sup> *Ivi*, p.21.

<sup>24</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, p. 111.

<sup>25</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione... cit.*, p. 27.

## 1.2. Le direttrici delle indagini sull'integrazione scolastica e la prima ricerca INVALSI sugli indicatori di qualità

In Italia le indagini sull'integrazione scolastica degli alunni disabili si sono sviluppate secondo quattro direttrici<sup>26</sup>.

*Prima direttrice* - Ricerche descrittive e valutative delle prassi di integrazione, nelle quali, solitamente tramite questionari rivolti agli insegnanti, dirigenti e famiglie, si valutano e si descrivono i livelli di qualità dell'integrazione scolastica in un momento dato, ossia ciò che si sta attuando, come lo si sta facendo, le risorse disponibili ed i vincoli strutturali.

*Seconda direttrice* - Ricerche-azioni su buone prassi di integrazione, nelle quali vengono analizzate esperienze singole, di classi o scuole, e da queste situazioni ne vengono dedotti aspetti generali sugli aspetti strutturali, processuali e di esito dell'integrazione.

*Terza direttrice* - Ricerche sulla definizione di indicatori di qualità dell'integrazione, che si sono orientate alla definizione del concetto di *qualità* dell'integrazione, elaborando varie ipotesi di indicatori osservabili ed eventualmente misurabili di aspetti strutturali, processuali e di esito, da rilevare nelle varie situazioni scolastiche.

*Quarta direttrice* - Ricerche sugli effetti delle prassi di integrazione scolastica, nelle quali l'obiettivo principale riguarda la dimostrazione dell'efficacia dei processi di integrazione, gli esiti positivi documentati negli alunni disabili stessi (a livello cognitivo, affettivo, interpersonale, ecc.), nei compagni di classe, nelle famiglie e negli insegnanti.

In riferimento alla *prima direttrice*, merita di essere segnalata ed illustrata, sia per il campione indagato che per il significativo *focus* di attenzione sulle prassi di integrazione, l'indagine dell'INVALSI che si è svolta nell'anno scolastico 2005/06 e che ha coinvolto le scuole statali e non statali di ogni ordine e grado<sup>27</sup>. Con l'obiettivo di rilevare e di conoscere le risorse umane, materiali, organizzative, procedurali, strumentali che insieme contribuiscono a tessere e realizzare l'integrazione degli alunni disabili, il questionario della rilevazione, strutturato con domande chiuse ed organizzato in tre parti (elementi strutturali, elementi di processo, elementi di risultato), è stato proposto alle scuole statali e non statali del primo ciclo (scuole primarie e scuole secondarie di primo grado) e del secondo ciclo (scuole secondarie di secondo grado) al cui interno risultavano iscritti degli alunni disabili. È stato compilato su base volontaria e, pur avendo un carattere libero, ad esso vi hanno risposto n. 4.731 istituti statali del primo ciclo, n. 490 istituti statali del secondo ciclo, n. 612 istituti non statali (tutti del primo ciclo), per un totale di n. 5.833 questionari validi comprensivi di tutti gli ordini di scuola, statale e non statale. Per la compilazione del questionario ha aderito circa il 62% degli istituti statali del primo ciclo e

---

<sup>26</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, University Press, Bolzano 2009, pp. 15-17. Il volume riporta anche, per ogni direttrice, alcuni esempi di ricerche pubblicate in testi o su riviste.

<sup>27</sup> INVALSI, *Rapporto finale relativo al questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – anno scolastico 2005-06*, disponibile all'indirizzo Web: <http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=risquestistema> [accesso in data 23 novembre 2011].

un esiguo numero di istituti statali del secondo ciclo, tanto che per quest'ultimi il valore statistico è stato poco significativo. Ecco perché l'indagine dell'INVALSI presenta solo i dati relativi alle scuole primarie e secondarie del primo ciclo di istruzione, all'interno delle quali, negli ultimi dieci anni, si è registrata una progressiva crescita del numero degli alunni disabili: dall'1,4% del 1996/97 al 2,1% del 2005-2006.

### *1.2.1. Gli elementi strutturali della ricerca INVALSI*

Per quanto riguarda la numerosità delle classi in cui sono inseriti gli alunni disabili<sup>28</sup>, la ricerca dell'INVALSI fa emergere che la composizione dei gruppi nel 42,2% delle situazioni è di 20 alunni con la presenza di un solo alunno disabile, nel 32,9% dei casi la classe è composta da non più di 25 alunni con un allievo disabile, nell'11,5% dei contesti da non più di venti alunni con due studenti disabili e nell'8% delle situazioni da non più di 25 allievi con due studenti disabili. Sostanzialmente analoga risulta essere la composizione delle classi nella scuola non statale. Da notare che il 5,3% delle classi delle scuole statali ed il 13,2% delle classi delle scuole non statali del primo ciclo è composto da più di 25 alunni con la presenza di uno o due alunni disabili.

La tipologia di disabilità più frequente nella scuola statale è quella mentale o mentale associata a quella sensoriale e/o motoria (78,1%). Nella scuola non statale sono ugualmente prevalenti gli alunni con disabilità mentale o mentale associata a sensoriale e/o motoria (63%)<sup>29</sup>.

Entrando nel merito degli elementi di struttura<sup>30</sup>, il 21,3% degli istituti statali ha tra il 6% ed il 10% di insegnanti specificamente formati, il 13% ha una percentuale di docenti formati che arriva al 20% del totale dei professionisti scolastici ed il 4,6% ha più del 20% degli insegnanti preparati. A fronte di ciò il 31,5% degli istituti statali dichiara di non avere alcun docente in possesso del titolo specifico per l'insegnamento agli alunni disabili. Per quanto riguarda gli istituti non statali il 67,7% di essi esplicita di non avere alcun insegnante specificamente formato fra il proprio corpo docente. Inoltre il 52,3% degli istituti statali indica che nessun insegnante curricolare, negli ultimi 3 anni, ha partecipato ad iniziative di formazione sull'integrazione; percentuale che rimane sostanzialmente simile anche per gli istituti non statali (49,7%). Solo l'11,1% degli istituti statali ha al proprio interno tutti gli insegnanti di sostegno con un incarico a tempo indeterminato, mentre nel 78% degli istituti non statali i docenti a tempo indeterminato sono meno del 25%. Per il 52,7% degli istituti statali ed il 62,3% degli istituti non statali gli insegnanti di sostegno a tempo determinato sono meno del 25%. Da notare che il 50,2% degli istituti statali ha tutti i docenti di sostegno in possesso del titolo specifico per l'insegnamento, a fronte di un 3% che non ne ha alcuno. Questo dato si inverte per quanto riguarda la scuola non statale: per il 45,9% degli istituti nessun docente di sostegno è in possesso del titolo specifico, mentre per il 24,8% di essi tutti i docenti

---

<sup>28</sup> *Ivi*, pp. 32-35.

<sup>29</sup> *Ivi*, pp. 35-36.

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 38-67.

impegnanti nelle attività di sostegno sono formalmente titolati. Solo il 32% degli istituti statali ed il 20% di quelli non statali ha dichiarato di avere docenti di sostegno che hanno frequentato corsi di alta qualificazione, minore è invece la percentuale di istituti statali (24%) e non statali (16%) con insegnanti di sostegno che hanno conseguito un titolo alta qualificazione specifico rispetto alle tipologie di disabilità.

Altro aspetto indicativo è quello relativo alla tempestività di nomina del Centro Servizi Amministrativi (C.S.A.) degli insegnanti di sostegno: solo nel 6,9% degli istituti statali tali docenti sono nominati tutti entro il primo mese dall'inizio delle lezioni, mentre nel 57,6% di essi nessuno lo è. Un altro indicatore significativo è quello della continuità didattica: il 3,7% degli alunni delle scuole statali cambia insegnante di sostegno più volte durante un anno scolastico e nel 38,8% dei casi i docenti sono cambiati ogni anno scolastico. Solo nel 28,9% delle situazioni gli insegnanti sono stati gli stessi per almeno due anni consecutivi e solo per il 28,6% degli alunni disabili sono rimasti gli stessi per l'intero ciclo di studi. La situazione è migliore nelle scuole non statali dove nel 43,2% degli istituti gli alunni disabili hanno l'insegnante per tutto il ciclo di studi e nel 44,3% delle scuole è a disposizione per almeno due anni consecutivi.

Solo poco più della metà (57%) degli istituti statali prevede l'individuazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) di un docente con funzione strumentale per la disabilità; nella scuola non statale tale figura è ancora meno presente, essendo prevista solo nel 35,2% dei casi. Un indicatore importante riguarda l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione che è stata garantita agli studenti disabili per il 19,1% nelle scuole statali e per il 27,8% in quelle non statali. Risulta un dato incoraggiante il fatto che il 19,4% degli istituti statali attivi tutti i propri collaboratori scolastici nei servizi di supporto e sostegno dei disabili. Quanto alla loro formazione ben il 55,1% delle scuole statali ha almeno un collaboratore formato e l'11,4% li ha tutti preparati in base a corsi specifici. Per converso il 44,9% degli istituti statali e la quasi totalità di quelli non statali (97,8%) non ha personale formato.

Un ulteriore rilevatore riguarda i dirigenti scolastici: il 62,9% dei dirigenti delle scuole statali ed il 43,4 % di quelle non statali ha frequentato almeno un corso di aggiornamento sull'integrazione. Più nello specifico il 20,2% dei dirigenti delle scuole statali ed il 16,4% di quelle non statali hanno partecipato a corsi di formazione permanente presso centri specializzati riconosciuti o accreditati. Inoltre il 10,8% dei dirigenti delle scuole statali ed il 6,3% di quelle non statali è in possesso del titolo di specializzazione per il sostegno.

Puntando l'attenzione sulla formazione in servizio si può dire che solo il 44% degli istituti statali ed il 39,9% di quelli non statali prevede iniziative di formazione e aggiornamento rivolte a tutto il personale sulle tematiche dell'integrazione degli alunni disabili; solo nel 10,8% degli istituti statali e nel 12,3% di quelli non statali ci sono docenti che partecipano a progetti di formazione permanente sulla pedagogia e sulle didattiche speciali e dei linguaggi presso centri specializzati.

Quanto ai rapporti con l'esterno, la maggior parte delle scuole statali (81,2%) e la metà circa di quelle non statali (54,7%) prevede degli incontri con gli Enti locali; momenti di incontro sono previsti anche con le Cooperative di servizio (41,1% istituti statali e

21,7% non statali) e con le Associazioni per le persone disabili (50,4% istituti statali e 39,9% non statali). Il 47,3% degli istituti statali ed il 49% di quelli non statali hanno stabilito dei contatti con i Centri di documentazione Territoriale che sono presenti sul territorio.

In riferimento agli ausili e ai sussidi didattici specifici la maggior parte delle scuole statali (84%) e la metà di quelle non statali (50,9%) prevede nel programma annuale la destinazione di specifiche risorse finanziarie per il loro acquisto. In merito alla presenza di barriere architettoniche ben il 38,1% delle scuole non statali ed il 26,6% di quelle statali dichiara di non avere bagni accessibili ai disabili. Inoltre circa un terzo delle scuole statali ed oltre la metà (55%) di quelle non statali non risponde alla domanda relativa alla presenza di ascensori, servo-scala o montacarichi.

### 1.2.2. *Gli elementi di processo della ricerca INVALSI*

Passando agli elementi di processo<sup>31</sup> il *Rapporto INVALSI* illustra quegli aspetti dell'organizzazione didattica che consentono, attraverso un percorso di qualità, l'integrazione scolastica degli alunni disabili. Anzitutto dal P.O.F. dell'83,2% delle scuole statali e del 50,9% di quelle non statali si possono evincere, attraverso uno specifico progetto, le modalità per l'inserimento graduale degli alunni disabili, ed è una prassi ampiamente diffusa nelle scuole quella di documentare nel P.O.F. la realizzazione di progetti per favorire la continuità tra segmenti di scolarità (91,1% istituti statali e 66,7% non statali).

La rilevazione dei livelli iniziali di apprendimento, di socializzazione e di autonomia viene effettuata nella maggior parte degli istituti tramite colloqui con le famiglie (92,8% istituti statali e 91,5% non statali); anche la tecnica dell'osservazione (91,4% istituti statali e 85,2% non statali) e gli incontri congiunti tra ASL e docenti (85,7% istituti statali e 68,9% non statali) sono molto frequenti. La somministrazione di prove iniziali costituisce, inoltre, un significativo punto di partenza sia negli istituti statali (74,9%) sia in quelli non statali (63,5%), mentre non sono abituali i colloqui individuali con lo studente (rispettivamente 48,6% e 34%).

Per quanto riguarda i criteri per l'inserimento nelle classi degli alunni disabili, una particolare attenzione viene data, nelle scuole statali, alle indicazioni fornite dagli insegnanti del precedente ordine di scuola (89,8%) e agli aspetti relazionali del gruppo classe (79,8%). Similmente importanti risultano essere le indicazioni fornite dai genitori sia nella scuola statale sia in quella non statale, rispettivamente del 72,6% e del 66,7%, mentre l'elemento che meno incide nella definizione dei criteri utilizzati per inserire gli alunni nelle classi è la presenza di insegnanti con preparazione specifica, rispettivamente il 51,2% e 29,2%.

In riferimento al *Gruppo di studio e di lavoro d'istituto* (GLHI) previsto dalla Legge n. 104/1992, solo il 52% degli Istituti statali ed il 18% di quelli non statali dichiara che le

---

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 68-80.

componenti esterne all'istituzione scolastica, ovvero i rappresentanti delle ASL e degli Enti locali, partecipano sistematicamente alle riunioni dei GLHI. Un ulteriore strumento di lavoro previsto dalla Legge è il Gruppo di lavoro operativo (GLHO) e nel 27% delle scuole statali il GLHO si riunisce tre volte l'anno; meno frequenti sono gli incontri nella scuola non statale, dove vi è una frequenza di circa due incontri l'anno. Va sottolineato che il 41% delle scuole non statali non ha risposto alla domanda. Solo per il 60% degli istituti statali e per il 32% di quelli non statali, i genitori degli alunni disabili partecipano regolarmente alle riunioni dei gruppi di lavoro.

Altro indicatore basilare è quello riferito ai documenti per l'integrazione: la Diagnosi Funzionale (D.F.), il Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) ed il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.). In merito alla D.F. le scuole lamentano l'incompletezza di indicazioni importanti e significative: ad eccezione dei dati anagrafici e di quelli sulla diagnosi clinica tutte le altre informazioni risultano non sempre presenti. Inoltre la tempestività del rilascio concomitante alla scadenza della data delle iscrizioni (gennaio-febbraio) riguarda solo il 37% delle scuole statali; ben il 43 % riceve la D.F. entro il mese di maggio. Circa un quinto degli istituti statali ottiene il documento oltre tale data. Quanto al P.D.F. la quasi totalità delle scuole dichiara che nel documento sono contenute sia la descrizione delle difficoltà specifiche dell'alunno disabile (91% scuole statali e 88% scuole non statali) sia l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine (90% scuole statali e 71% scuole non statali). In riferimento alla coralità e alla corresponsabilità nell'elaborazione del P.E.I., per il 29% delle scuole statali esso è redatto dagli insegnanti del Consiglio di classe e da quelli di sostegno, per 13% da tutte le figure previste per legge (insegnanti di sostegno, docenti del Consiglio di classe, genitori dell'alunno, operatore psicopedagogico, eventuale addetto alle terapie riabilitative), per l'11% dagli insegnanti del Consiglio di classe, dall'insegnante di sostegno e dai genitori. Non va trascurato il fatto che per il 9% degli istituti statali la messa a punto del P.E.I. è svolta solo dall'insegnante di sostegno. Anche negli istituti non statali la percentuale più alta delle figure che redigono il P.E.I. è quella riferita agli insegnanti del Consiglio di classe che lo predispongono con quelli di sostegno (32%); quest'ultimi però lo elaborano in forma solitaria nel 9% delle scuole non statali.

### *1.2.3. Gli elementi di risultato della ricerca INVALSI*

Indagando gli elementi di risultato e quindi entrando nel vivo delle modalità di valutazione<sup>32</sup>, la ricerca dell'INVALSI evidenzia come le valutazioni periodiche e finali siano elaborate in una percentuale altissima di casi (85,2% negli istituti non statali e 91,2% degli statali) congiuntamente dai docenti curricolari e da quelli di sostegno. Nella valutazione dei livelli di socializzazione e di autonomia personale dei singoli allievi gli istituti scolastici ricorrono prevalentemente all'osservazione sistematica quotidiana (87,9% nella scuole statali e 79,9% nelle scuole non statali) e all'attività di lavoro in gruppo (76,5% nelle scuole statali e 59,4% nelle scuole non statali). Nella verifica

---

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 81-93.

periodica degli apprendimenti scolastici lo strumento più diffuso è costituito da prove differenziate che vengono abbondantemente utilizzate da circa il 45% degli istituti statali. La situazione è analoga anche nelle scuole non statali. Circa i risultati, emerge che nel 46,4% degli istituti gli alunni disabili sono promossi, anche se nel 4,4% dei casi essi non conseguono il diploma di Stato relativo al primo ciclo di istruzione.

Quanto all'autovalutazione della qualità realizzata nelle scuole, svolta dai Gruppi di Lavoro d'Istituto (GLHI), essa è ancora assai poco diffusa, essendo effettuata solo dal 53,3% delle scuole statali e nel 32,4% di quelle non statali. Non cambia di molto la situazione per quanto riguarda i Gruppi di Lavoro Operativi (GLHO), che esprimono il 45,2% di autovalutazione negli istituti statali ed il 26,1% nelle scuole non statali. Il percorso di integrazione è oggetto di riflessione condivisa da parte del Collegio dei docenti soltanto nel 51% degli istituti statali, soprattutto in occasione del bilancio di fine anno. Maggiore risulta essere la valutazione del percorso da parte del Collegio dei docenti negli istituti non statali (71,4%), prevalentemente durante le riunioni di verifica in itinere.

A proposito della rilevazione del grado di soddisfazione dell'utenza, più dei 2/3 delle scuole dichiarano di effettuare una rilevazione in tal senso utilizzando prevalentemente strumenti informali di rilevazione (74,8% nelle scuole statali e 92% nelle non statali) quali ad esempio colloqui e incontri. Passando alla valutazione delle risorse umane per l'integrazione da parte delle scuole statali, queste risultano adeguate solo nel 15% delle situazioni, appena sufficienti nel 33,4% dei casi e scarse per il restante 50%. Migliore è la valutazione da parte delle scuole non statali per le quali sono considerate adeguate per il 35,5% di esse, sufficienti per il 34% degli istituti e scarse per il 26,1% dei casi. Quanto alla presenza di sussidi e di strumentazione per l'integrazione, sia le scuole statali sia quelle non statali esprimono un giudizio sufficiente (istituti statali 45% e istituti non statali 44,3%). Anche la collaborazione dei servizi sanitari ed assistenziali viene giudicata soddisfacente solo da poco più della metà delle scuole (53% istituti statali e 53,1% istituti non statali), mentre l'altra metà sostiene che non aiuta molto la scuola.

Un dato rilevante è quello relativo al fatto che il 48,6% delle scuole statali ed il 34,6% degli istituti non statali affronti a volte come disabilità i problemi di disadattamento e di comportamento. Molto importante, infine, è la percezione dei cambiamenti nella didattica verificatisi a seguito dell'integrazione scolastica. Le scuole statali dichiarano per il 45,7% che è modificata l'impostazione della tradizionale lezione frontale, mentre ciò è espresso dal 31,8% di quelle non statali. Variazioni complessivamente significative sono dichiarate dal 26% delle scuole statali e dal 28,9% da quelle non statali. Non è invece cambiato nulla per il 25,6% delle scuole statali e per il 33% delle paritarie.

#### *1.2.4. Il valore della ricerca INVALSI*

Merita di essere sottolineato il valore descrittivo della ricerca INVALSI, dalla quale è possibile cogliere in modo sostanzioso le linee di tendenza entro le quali si è mossa, e probabilmente si sta muovendo ancora, la scuola italiana del primo ciclo. Se si



pensa al lasso di tempo intercorso, storicamente di non poco conto, tra le tre basilari Leggi (Legge n.118/1971, Legge n. 517/1977, Legge n.104/1992) che hanno contraddistinto l'Italia a livello internazionale e l'attuazione dell'indagine INVALSI sull'integrazione scolastica degli alunni disabili nell'anno scolastico 2005-06, la situazione che emerge è quella di un quadro con significative luci, ma anche con tante e preoccupanti ombre. Tra queste vanno certamente evidenziate la mancata formazione del personale, la continuità didattica precaria, la documentazione incompleta, la variabile presenza dei genitori, la collaborazione non piena degli operatori dei servizi, le barriere architettoniche, il ritardo nelle nomine degli insegnanti. Sotto questo punto di vista arrivare a definire la realtà scolastica italiana come una situazione di completa e di matura integrazione non corrisponde ai fatti.

La ricerca INVALSI, grazie agli spunti di riflessione che offre, può essere considerata come una preziosa occasione per fotografare in modo descrittivo la situazione e per stimolare ulteriori studi finalizzati ad analizzare le prassi di integrazione. Non a caso negli ultimi anni l'esigenza di attuare ulteriori azioni di indagine si è concretizzata in alcune rilevanti ricerche dall'alto valore scientifico, che hanno messo a fuoco la realtà dell'integrazione scolastica da più punti di vista. Queste ricerche hanno così consentito di chiarire in modo approfondito ed articolato la connotazione e le prerogative dell'integrazione scolastica nel contesto italiano.

### *1.3. Le ultime ricerche italiane sull'integrazione scolastica*

A distanza di quattro decenni dalla Legge n.118/1971 volta all'inserimento delle persone disabili nelle scuole, sono salite alla ribalta diverse ricerche che, avendo come oggetto di studio l'integrazione scolastica e gli atteggiamenti, le pratiche e le opinioni degli insegnanti, hanno voluto comprendere in modo approfondito le caratteristiche delle prassi integrative all'interno del sistema scolastico italiano, così da cogliere, anche con la visuale delle persone disabili e delle loro famiglie, i lati positivi, i miglioramenti reali, ma anche le criticità e gli eventuali dilemmi della situazione.

Tre sono stati i principali filoni di ricerca che meritano di essere segnalati per il loro respiro quantitativo a livello nazionale.

*Primo filone* - Ricerche di Canevaro, d'Alonzo e Ianes. Con l'intento di cogliere appieno i processi generati dall'integrazione scolastica ed i suoi effetti sulle persone disabili, nel biennio 2007-08 è stata realizzata una ricerca intitolata *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*<sup>33</sup>, che ha coinvolto circa 2.000 persone mediante un questionario a risposte chiuse e risposte aperte riguardanti cinque aree tematiche<sup>34</sup>. Il

---

<sup>33</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, University Press, Bolzano 2009.

<sup>34</sup> Le cinque aree tematiche delle domande sono: percorso scolastico dall'asilo nido fino alle scuole secondarie di primo grado; percorsi di formazione dopo l'obbligo scolastico; occupazione, lavoro e vita adulta; integrazione sociale; famiglia. Il questionario è riportato in A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007... cit.*, pp. 25-41.

questionario, che poteva essere compilato dalla persona disabile o dai suoi familiari, è stato risposto su base volontaria ed ha permesso di descrivere i percorsi scolastici delle persone disabili, il loro inserimento nel mondo del lavoro, nonché alcuni aspetti della loro vita sociale e familiare da adulti.

Immediatamente dopo questa ricerca, in una seconda fase di lavoro condotto nel 2009-2010 dagli stessi responsabili scientifici (a cui si è aggiunta R. Caldin), una ricerca dal titolo *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*<sup>35</sup> ha coinvolto più di 3.200 professionisti del mondo della scuola, che hanno compilato volontariamente un questionario *on line* in forma chiusa<sup>36</sup>. Questa ricca indagine ha avuto i seguenti obiettivi: raccogliere le opinioni e gli atteggiamenti generali sul tema dell'integrazione scolastica degli insegnanti, descrivere puntualmente una situazione concreta di integrazione scolastica riferita a un caso specifico di alunno con cui si è lavorato e ci si è confrontati nel corso della carriera professionale, offrire un approfondimento tematico specifico relativo agli alunni con disabilità con genitori di cittadinanza non italiana, immigrati o adottati da famiglie italiane<sup>37</sup>.

*Secondo Filone* – Ricerche dell'ISTAT. Anche l'Istituto Nazionale di Statistica ha descritto il quadro della situazione delle persone disabili, sia a livello sociale sia a livello scolastico, con importanti apporti scientifici, facilitando la comprensione delle caratteristiche legate alle loro condizioni di vita e permettendo di capire le specificità dell'integrazione scolastica in Italia. Tra questi contributi scientifici spiccano il volume *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*<sup>38</sup>, la pubblicazione *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010*<sup>39</sup>, il rapporto *Anno scolastico 2010-2011. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*<sup>40</sup>. In particolare con gli ultimi due studi statistici sono state offerte delle preziose fotografie - significative ed aggiornate - riguardanti la situazione degli alunni disabili nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, statali e non statali, consentendo di cogliere gli aspetti e le peculiarità del loro percorso scolastico.

*Terzo Filone* – Ricerche della Fondazione Giovanni Agnelli. Nel 2010, in continuità con due precedenti rilevazioni condotte sui docenti neoassunti nell'anno scolastico 2007-2008 e 2008-2009, è stata condotta dalla Fondazione Giovanni Agnelli l'indagine

---

<sup>35</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.

<sup>36</sup> Il questionario, composto da 67 domande, riguardava le informazioni personali, la scuola, l'alunno, il percorso scolastico (in classe, in parte in classe ed in parte fuori, fuori dalla classe), le metodologie didattiche, la collaborazione con l'extra-scuola, la socialità, gli alunni disabili di origine straniera, la soddisfazione degli insegnanti, la loro percezione di cambiamento e le loro opinioni. E' contenuto in D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento 2010, pp. 227-246.

<sup>37</sup> F. Zambotti, *Analisi descrittiva dei dati della ricerca*, in A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione...cit.*, p.44.

<sup>38</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, Istat, Roma 2009.

<sup>39</sup> ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010*, Istat, Roma 2011.

<sup>40</sup> ISTAT, *Anno scolastico 2010-2011. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, Istat, Roma 2012 (reperibile all'indirizzo internet: <http://www.istat.it/it/archivio/50280>) [accesso in data 21 marzo 2012].

neoassunti 2009-2010, che è stata realizzata attraverso il sito internet *www.docentineoassunti.it*<sup>41</sup>. Grazie al coinvolgimento dei relativi Uffici Scolastici Regionali, l'indagine si è svolta in 12 regioni<sup>42</sup>. Il campione ha compreso la quasi totalità dei neoassunti italiani: sono stati raccolti 7.700 questionari, corrispondenti al 96% dei docenti neoassunti 2010 (8.000 su tutto il territorio nazionale). Di questi ben 3.625, pari al 47,1%, era insegnate di sostegno. Gli esiti relativi alla sezione del questionario dedicato all'integrazione scolastica degli studenti disabili sono presentati in una parte del *Rapporto* elaborato dall'Associazione TreeLLLe, dalla Caritas Italiana e dalla Fondazione Giovanni Agnelli dal titolo *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*<sup>43</sup>. Questo *Rapporto* è di grande valore ed è fonte di preziose riflessioni in quanto fa un ampio e documentato bilancio di come funziona in Italia l'integrazione scolastica degli alunni disabili, evidenziandone i nodi critici come base per significative proposte in vista di un nuovo approccio all'integrazione scolastica. Il *Rapporto* traccia il profilo socio-professionale degli insegnanti, permettendo anche di cogliere le opinioni dei docenti rispetto all'esperienza di insegnamento ed al sistema dell'integrazione.

Data la portata valoriale di questi filoni di ricerca e per meglio comprendere le caratteristiche delle prassi integrative italiane, di seguito verranno approfonditi i risultati ed i contributi di queste venature d'indagine.

### 1.3.1. L'indagine di Canevaro, d'Alonzo e Ianes "L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007"

La ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007* si colloca in una dimensione longitudinale analizzando, attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone disabili, le situazioni di vita e le esperienze scolastiche delle persone disabili che hanno avuto una scolarità speciale e le generazioni successive che hanno beneficiato di percorsi di scolarità integrata<sup>44</sup>. Oltre alla verifica o falsificazione delle ipotesi, il desiderio degli autori era quello portare un contributo originale italiano al dibattito internazionale sulla *full inclusion* e di stimolare l'avvio di ulteriori ricerche sugli esiti dell'integrazione scolastica in Italia. La ricerca in particolare si poneva gli obiettivi di scandagliare: 1. i percorsi di scolarità, formazione e integrazione lavorativa e sociale nei sette gruppi d'età considerati; 2. le tendenze negli anni della soddisfazione rispetto ai percorsi di integrazione della famiglia e delle persone con disabilità; 3. i percorsi scolastici (e post-scolastici) integrativi e la qualità della vita presente e futura della persona con disabilità<sup>45</sup>.

---

<sup>41</sup> Su questo sito internet è stato disponibile un questionario di 45 domande chiuse e semichiusate che doveva essere compilato *online* entro il 12 giugno 2010.

<sup>42</sup> Le Regioni coinvolte sono state: Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Emilia-Romagna, Marche, Toscana, Lazio, Campania, Puglia, Sicilia, Sardegna.

<sup>43</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, pp. 124-133.

<sup>44</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007... cit.*, p. 19.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 21.

A livello metodologico la ricerca ha analizzato sette gruppi di persone disabili, di varia diagnosi e gravità, distribuiti su tutto il territorio nazionale, appartenenti alle seguenti fasce d'età: nati prima del 1970, nati dal 1970 al 1974, nati dal 1975 al 1979, nati dal 1980 al 1984, nati dal 1985 al 1989, nati dal 1990 al 1994, nati dal 1995 al 2001.

Alla famiglia, e quando è stato possibile anche al soggetto disabile, è stata somministrata nel corso del 2007 un'intervista-questionario a risposte chiuse volte a far descrivere la concreta situazione di integrazione vissuta in un certo periodo<sup>46</sup>. Le persone partecipanti sono state contattate tramite istituzioni e associazioni che lavoravano con persone disabili e attraverso il passaparola e la pubblicazione su riviste; l'iniziativa è stata resa nota anche in alcuni convegni<sup>47</sup>.

Il questionario, che doveva essere scaricato e stampato dal sito *www.pedagogiaspeciale.it*, ha dato la possibilità di analizzare i dati relativi ad un gran numero di soggetti, precisamente 1.877 (il 57,3% di sesso maschile ed il 42,7% di sesso femminile)<sup>48</sup>. Esso, con 8 item iniziali, richiedeva informazioni anagrafiche sulla persona disabile. Seguivano i 219 item relativi alle 5 aree tematiche che si intendevano indagare: 1. percorso scolastico dall'asilo nido (0-3 anni) fino alla scuola secondaria di I grado (medie); 2. dopo l'obbligo con i vari percorsi di formazione; 3. occupazione, lavoro e vita adulta; 4. Integrazione sociale; 5. Famiglia<sup>49</sup>.

Gli item relativi alla scuola primaria e secondaria di primo grado sono stati divisi in tre parti: una riferita alla scuola "normale" (la scuola comune frequentata da tutti), una alla scuola speciale (frequentata esclusivamente da alunni disabili) e una alla classe differenziale (un gruppo di alunni disabili in scuole "normali" con attività di apprendimento in classi separate). Dal compilatore doveva essere elaborata solo la parte relativa al tipo di scuola/classe frequentata. Inoltre, ogni ordine di scuola "normale" (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado, formazione professionale) prevedeva una parte composta da tre item in cui descrivere il tipo di integrazione vissuto dal compilatore: A) percorso formativo sempre integrato in classe, in cui l'alunno disabile partecipava a tutte le attività della propria classe; B) percorso formativo alterno, in parte integrato ed in parte fuori dalla classe, in cui l'alunno disabile trascorreva alcuni momenti con la classe ed altri fuori (aula apposita, corridoio, bidelleria, spazi diversi); C) percorso formativo fuori dalla classe, in cui lo studente disabile, pur essendo iscritto ad una classe normale, passava tutto il tempo all'esterno della sua classe, in un'altra aula o altrove nella scuola. Il soggetto poteva indicare uno o più percorsi in base alla propria esperienza nei singoli ordini di scuola. Nelle rimanenti aree tematiche venivano invece poste delle domande relative alla vita extrascolastica e alla vita adulta. Era chiesto anche di rispondere a domande sulla propria situazione lavorativa, familiare e sociale, nonché di valutare la propria soddisfazione rispetto a diversi aspetti<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>50</sup> *Ivi*, pp. 23-24.

Per quanto riguarda la frequenza dei vari ordini di scuola, i risultati della ricerca mostrano che all'abbassarsi dell'età dei soggetti di riferimento è associato un innalzamento delle percentuali di frequenza a scuola. Nella scuola dell'infanzia si passa da una frequenza del 41,4% delle persone nate prima del 1970 ad una del 98,6% dei nati fra il 1995 e il 2001<sup>51</sup>. Un significativo innalzamento delle percentuali si registra anche nelle scuole secondarie di secondo grado, dove partendo da un 25,6% dei soggetti più anziani (nati prima del 1970) si passa ad un 60,4% di frequenza per le persone nate fra il 1985 ed il 1989<sup>52</sup>. Anche nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo grado i dati confermano la tendenza ad un incremento delle percentuali di frequenza parallelo all'abbassamento dell'età. Precisamente dal 61,9% dei nati prima del 1970 al 90,3% dei nati tra il 1995 ed il 2001, nel caso della scuola primaria<sup>53</sup>, e dal 44,3% dei nati prima del 1970 all'88,1% dei nati tra il 1990 ed il 1994, nel caso delle secondaria di primo grado<sup>54</sup>. La frequenza da parte di alunni disabili è in aumento in ogni ordine di scuola normale, ad eccezione della formazione professionale dove, invece, essa tende a mantenersi su valori costanti (23,2% dei nati prima del 1970 e 20,3% dei nati tra il 1985 ed il 1989)<sup>55</sup>.

Per quel che riguarda la scuola speciale, nella scuola primaria le percentuali di frequenza passano dal 25,9% dei nati prima del 1970 al 3,1% dei nati fra il 1995 ed il 2001<sup>56</sup>; nella scuola secondaria di primo grado si va da un 12,2% dei soggetti nati prima del 1970 ad uno 0% delle persone nate fra il 1995 ed il 2001<sup>57</sup>. Per la classe differenziale, invece, considerando gli stessi anni, nelle scuole primarie si passa da un percentuale di 7,7% ad una di 1,9% e nelle scuole secondarie di primo grado dal 2,7% allo 0%<sup>58</sup>.

Al fine di indagare una possibile associazione fra la durata della formazione normale e l'età dei soggetti considerati, ossia se al variare dell'età cambi anche la durata dell'iter formativo, la ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007* prende in esame i soggetti che hanno raggiunto l'età per frequentare la scuola secondaria di secondo grado, considerando le persone nate entro il 1989 (N = 1.190) ed aggregando la scuola secondaria di secondo grado con la scuola professionale. I dati mostrano che all'abbassarsi dell'età è collegato un allungamento della durata dell'iter formativo. A livello descrittivo, confrontando il gruppo dei più anziani con quello dei più giovani, si vede che i soggetti che non intraprendono alcun percorso nella scuola dell'obbligo normale calano dal 23,5% (nati prima del 1970) al 2,8% (nati dal 1985 al 1989) e che diminuiscono anche i valori percentuali delle persone delle stese fasce di età che concludono il loro percorso formativo con la scuola primaria (dal 24,7% al 4,7%) e con la scuola secondaria di primo grado (dal 28,3% al 21,7%). Invece cresce la percentuale dei soggetti che nel corso della loro formazione arrivano a frequentare anche

---

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 62 e p. 124.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 105 e pp. 124-125.

<sup>53</sup> *Ivi*, pp. 71-72 e p. 124.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 87 e pp.124-125.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 125.

<sup>56</sup> *Ivi*, p.72 e pp. 126-127.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 88 e p. 127.

<sup>58</sup> *Ivi*, p.72, p. 88 e pp. 126-127.

la scuola secondaria di secondo grado o la formazione professionale: si passa dal 23,5% al 70,8%<sup>59</sup>.

Il questionario della ricerca chiedeva di indicare se la persona disabile, in quanto alunno di una classe, avesse avuto un percorso formativo sempre in classe (percorso A), in parte in classe ed in parte fuori dalla classe (percorso B) o fuori dalla classe (percorso C). Dall'indagine emerge che il percorso A è il più rappresentato in tutti gli ordini di scuola nel gruppo delle persone più anziane. Ad eccezione della scuola dell'infanzia (dal 59,1% dei nati prima del 1970 al 67,1% dei nati tra il 1995 ed il 2001) e della scuola primaria (dove resta costante: dal 52,4% al 52,6%), i suoi valori di frequenza tendono a diminuire con l'abbassarsi dell'età delle persone considerate: dal 55,7% dei nati prima del 1970 al 43,5% dei nati tra il 1995 ed il 2001 nella scuola secondaria di primo grado, dal 79,5% dei nati prima del 1970 al 53,1% dei nati tra il 1985 ed il 1989 nella scuola secondaria di secondo grado e dall'89,3% dei nati prima del 1970 al 64,7% dei nati tra il 1985 ed il 1989 nella formazione professionale. Si può notare, inoltre, in tutti gli ordini di scuola e per gli stessi anni di riferimento, una crescita dei valori percentuali che rappresentano il percorso B: dal 13,9% al 35,9% nell'infanzia; dal 25% al 60,4% della primaria; dal 35,9% al 69,9% della secondaria di primo grado; dal 16,4% al 51,9% della secondaria di secondo grado; dal 7,5% al 44,1% della formazione professionale. Nelle scuole primarie ed in quelle secondarie di primo grado il percorso B arriva ad essere addirittura più frequente rispetto al percorso A: il 60,4% dei nati tra il 1995 ed il 2001 contro il 52,6 nella scuola primaria ed il 69,9% contro il 43,5% nella scuola secondaria di primo grado. Per quel che riguarda il numero di persone che dichiarano di aver vissuto il percorso C, esso è rappresentato da percentuali minoritarie rispetto agli altri due in tutti gli ordini di scuole, anche se con una lieve tendenza alla crescita: dal 10,1% al 13,3% nell'infanzia; dal 10,8% al 15,8% della primaria; dal 7,8% al 20,4% della secondaria di primo grado; dal 4,5% al 15,7% della secondaria di secondo grado; dal 3,8% al 14,7% della formazione professionale<sup>60</sup>.

Con uno sguardo d'insieme dai dati della ricerca emerge che nella scuola dell'infanzia il percorso A è quello maggiormente espresso da tutte le fasce di età. Nella scuola primaria i valori del percorso A tendono a rimanere costanti nel tempo e sono abbastanza equilibrati con quelli del percorso B. Nelle scuole secondarie di primo grado si registra una sensibile diminuzione del percorso A a vantaggio del percorso B. Nelle scuole secondarie di secondo grado e nella formazione professionale il percorso A decresce in modo abbastanza accentuato e parimenti aumenta sensibilmente il percorso B.

Alcuni item del questionario avevano lo scopo di rilevare la soddisfazione delle persone selezionate rispetto alla propria esperienza scolastica. A questo proposito in tutti i gradi scolastici il grado di soddisfazione tende a crescere. Nella scuola dell'infanzia i nati prima del 1970 hanno una media di soddisfazione del 6,59 mentre nei nati fra il 1995 ed il 2001 è del 7,28; nella scuola primaria, per gli stessi anni di riferimento, il grado di soddisfazione è del 6,23 per il primo gruppo e del 7,67 per il secondo gruppo; nella scuola

---

<sup>59</sup> *Ivi*, pp. 131-132.

<sup>60</sup> *Ivi*, pp. 133-136.

secondaria di primo grado i nati prima del 1970 hanno una media di soddisfazione del 6,48, mentre i nati dal 1995 al 2001 esprimono una media del 7,62; nelle scuole secondarie di secondo grado si passa da un 6,83 dei nati prima del 1970 ad un 7,33 dei nati dal 1990 al 1994. Si verifica una crescita della soddisfazione anche nella formazione professionale, ma in modo meno significativo rispetto agli altri gradi e ordini scolastici: dal 6,89 dei nati prima del 1970 al 7,31 dei nati tra il 1990 ed il 1994<sup>61</sup>.

I dati raccolti dalla ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007* presentano anche i percorsi intrapresi dalle persone disabili nel passaggio dalla formazione scolastica e professionale al mondo del lavoro o al mondo universitario, illustrando anche l'accesso ai Servizi di Integrazione Lavorativa (S.I.L.) ed i percorsi di integrazione lavorativa. Per quanto riguarda la frequenza dal servizio integrazione lavorativa i dati raccolti mostrano una frequenza per il 9,4% sul campione totale (1.877). La durata della frequenza si attesta su una media di 3,82 anni (su 151 soggetti). La percezione di positività del S.I.L. ha un valore medio di 7,59 (su 168 soggetti). Il S.I.L. si è dimostrato efficace nel trovare un'occupazione per il 56,2% dei 162 soggetti che hanno risposto alla domanda<sup>62</sup>. Il 15,1% dei soggetti ha avuto altre esperienze di integrazione lavorativa. La durata media del percorso di integrazione lavorativa è stata di 3,47 anni (su 61 soggetti). La percezione di positività media del percorso di integrazione lavorativa si attesta su un valore di 7,55 su una scala da 1 a 10 (su 71 soggetti). Il 47,3% dei soggetti (su 31) che ha risposto alla domanda ha trovato lavoro successivamente alla frequenza di un percorso di integrazione lavorativa<sup>63</sup>.

Il 5% del totale del campione, pari a 94 soggetti, ha frequentato l'università. La durata media del percorso universitario di 85 persone che hanno risposto alla domanda è di 4,18 anni. Di 86 soggetti che hanno risposto alla domanda poco meno della metà, il 44,2% (38 persone), ha effettivamente conseguito il titolo accademico al termine del percorso di studio universitario. Una percezione elevata di positività dell'esperienza universitaria è riscontrabile nel valore medio di 8,27 in una scala tra 1 e 10, raccolto su 82 persone<sup>64</sup>. Il 33,5% dei soggetti che ha compilato il questionario è occupato presso un Centro Occupazionale Diurno (C.E.O.D.), il 23,0% rimane a casa con la famiglia, mentre il 22,0% è occupato in altri lavori non specificati nel questionario. Il 9,0% è occupato in un'azienda, mentre percentuali inferiori sono attribuite ai lavori presso cooperative (il 3,8% in cooperative di tipo A ed il 3,0% in cooperative di tipo B) o presso Centri Socio Educativi (3%). Il 5,2% viene accolto da un istituto, mentre solo lo 0,4% del campione risiede attualmente in una casa di riposo<sup>65</sup>.

La percezione di positività rispetto alla socialità e all'integrazione sociale ha, nei soggetti interpellati, un valore medio di 7,35. La percezione di positività rispetto alla produttività e alla soddisfazione economica si attesta sul valore medio di 5,20, mentre quella rispetto al ruolo, alle attività e alle mansioni svolte nel corso dell'occupazione e

---

<sup>61</sup> *Ivi*, pp. 137-140.

<sup>62</sup> *Ivi*, pp. 144-146.

<sup>63</sup> *Ivi*, pp. 147-149.

<sup>64</sup> *Ivi*, pp. 149-151.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 153.

della vita adulta ha un valore medio di 6,12. La percezione di positività rispetto alla coerenza con il percorso formativo precedentemente compiuto ha un valore medio di 5,57<sup>66</sup>.

Dagli esiti del questionario emerge che 498 persone hanno avuto precedentemente esperienze lavorative o altre occupazioni. Precisamente il 38,6% era occupato in casa con la famiglia, mentre il 29,5% svolgeva le proprie attività presso un Centro Occupazionale Diurno. Il 14,3% era occupato presso un'azienda, mentre l'8,6% presso un Centro Socio Educativo. Gli istituti accoglievano il 7,8% dei soggetti e le cooperative di tipo A e B occupavano rispettivamente il 5,0% ed il 4,6%. Infine l'1,2% del campione risiedeva in una casa di riposo<sup>67</sup>. In merito all'aiuto ricevuto nel trovare lavoro, il 45,8% delle persone che ha risposto alla domanda ha dichiarato di non essere stato aiutato da nessun tipo di servizio. Tra le risorse che sono maggiormente utili per trovare occupazione, spicca l'assistente sociale (20,1%) ed il Servizio di Integrazione Lavorativa (19,2%). Il collocamento mirato o obbligatorio è stato utile per l'11,9% dei casi, mentre percentuali più basse sono state attribuite alla scuola superiore e alla formazione professionale (rispettivamente 5,3% e 6,2%)<sup>68</sup>. Per quanto riguarda le persone attualmente situate presso un Centro Socio Educativo, un Centro Occupazionale Diurno, un Istituto o casa di riposo, l'assistente sociale si è rivelato utile per trovare collocamento in queste strutture per il 69,5% dei soggetti<sup>69</sup>.

A proposito dell'integrazione percepita rispetto allo spostamento con mezzi pubblici, il valore medio attribuito è stato di 5,43 punti su una scala da 1 a 10. All'integrazione percepita nel corso delle attività lavorative è stato assegnato un valore medio di 5,93 punti. Il grado di integrazione percepita all'interno delle amicizie nate sul posto di lavoro ha un valore medio di 6,62. L'integrazione percepita presso i Centri Socio Educativi o presso i Centri Occupazionali Diurni raggiunge una media di 7,27<sup>70</sup>. La percezione di positività rispetto a contatti, amicizie e relazioni sociali con persone disabili si attesta su un valore medio di 7,14 in una scala da 1 a 10. Per quanto riguarda le amicizie, i contatti e le relazioni con persone non disabili, il valore medio è di 7,28<sup>71</sup>. L'origine dell'amicizia, per il 54,5% delle persone che ha risposto alla domanda, è stata la famiglia. L'extra-scuola è stato indicato dal 53,5%, mentre la scuola è stata segnalata dal 48,9% dei soggetti<sup>72</sup>.

Il 56,4% delle persone svolge attività extrafamiliari (coro, scout, parrocchia, sport, ecc.) con altre persone disabili, mentre il 64,8% le vive insieme a persone non disabili<sup>73</sup>. Secondo il 39,7% del campione che ha risposto alla domanda del questionario ci sono servizi presenti sul proprio territorio (associazioni, rappresentanti del mondo del volontariato, ecc.) che favoriscono l'integrazione sociale. Per il 20,9% delle persone

---

<sup>66</sup> *Ivi*, pp. 153-155.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 156.

<sup>69</sup> *Ibidem*.

<sup>70</sup> *Ivi*, pp. 157-158.

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 158-159.

<sup>72</sup> *Ivi*, pp. 159-160.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 160.



questa presenza esiste ma è saltuaria, mentre per il 39,4% dei soggetti non è disponibile alcun servizio<sup>74</sup>. A proposito delle attività svolte in contesti normali, 62,0% è la percentuale del tempo trascorso dalle persone in momenti percepiti come “normali”, assieme a persone “normali”<sup>75</sup>. Rispetto alle attività di integrazione, la soddisfazione della persona disabile ha ottenuto un valore medio di 7,49 in una scala da 1 a 10. In modo analogo, la soddisfazione della famiglia ha ottenuto un valore medio di 7.38, confermando una percezione di alta positività<sup>76</sup>.

Per quanto riguarda le famiglie delle persone disabili, la ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007* fa emergere che l'età media dei genitori è superiore per i padri, rispetto alle madri: 52,12 anni di media per la madre e 54,20 per il padre. Inoltre, i dati riferiti a 1.696 soggetti, pari al 90,4% del campione, evidenziano un'alta percentuale di persone che risiedono in casa propria (93,2%) e percentuali più basse per soggetti che dimorano in istituto (0,4%) o in comunità alloggio (1,7%). Il 75,7% delle persone che ha risposto al questionario possiede una stanza propria all'interno della casa o della struttura in cui alloggia<sup>77</sup>.

La percezione di soddisfazione e fiducia rilevata per quanto riguarda la situazione economica si attesta su un valore medio di 6,33 (in una scala da 1 a 10). Quasi identico è il valore medio (6,30) registrato nella soddisfazione e nella fiducia per la presenza e disponibilità di altri familiari. Più elevato è il valore medio (7,11) rispetto alla soddisfazione e fiducia nei valori esistenziali e/o religiosi. Per quanto concerne la percezione di soddisfazione e fiducia nella presenza e disponibilità di operatori e servizi, il valore medio è di 6,02<sup>78</sup>. Il grado di fiducia medio rispetto alla situazione economica è di 6,05, mentre il valore medio attribuito alla presenza e disponibilità di familiari è di 5,98. Molto simili sono i valori medi attribuiti al livello di fiducia rispetto alla futura presenza di operatori e servizi (5,80) e alla fiducia in una futura vita adulta soddisfacente (5,88)<sup>79</sup>.

Il valore medio relativo alla percezione di penalizzazione della famiglia per la presenza di una persona disabile rispetto ad un nucleo familiare con figli non disabili è, su una scala da 1 a 10, di 5,41. Questo valore è inferiore a quello medio rilevato rispetto alla percezione di miglioramento portato alla famiglia dalla presenza della persona disabile (6,74)<sup>80</sup>. I valori medi relativi alla percezione di positività dell'aiuto ricevuto dal soggetto da parte degli operatori nelle diverse fasi della vita presentano risultati eterogenei. Il valore più basso (4,46) è relativo all'aiuto ricevuto nella fase prescolastica (2-3 anni). Di poco superiore (4,75) è il valore medio connesso all'aiuto ricevuto dagli operatori al momento della diagnosi. Il valore medio più alto (6,13) riguarda l'aiuto ricevuto dagli operatori nel corso del periodo scolastico. Per quanto riguarda la vita adulta, sono molto simili i risultati medi riscontrati nel periodo di transizione dopo la scuola verso il lavoro e

---

<sup>74</sup> *Ivi*, pp. 160 - 161.

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 161.

<sup>76</sup> *Ivi*, pp. 161 - 163.

<sup>77</sup> *Ivi*, pp. 166 - 167.

<sup>78</sup> *Ivi*, pp. 167 - 168.

<sup>79</sup> *Ivi*, pp. 168 - 169.

<sup>80</sup> *Ivi*, pp. 169 - 170.

la vita adulta (5,76) ed il valore relativo all'aiuto ricevuto nel corso della vita adulta, nella maturità e vecchiaia (5,80)<sup>81</sup>.

L'aiuto derivante dalla frequentazione di altre famiglie con figli disabili è stato misurato con un valore medio di 5,91 in una scala da 1 a 10 su un campione di 1.278 soggetti. Su 1.586 persone (pari all'84,5% del campione) che hanno risposto alla domanda, il 23,2% vede spesso altre famiglie di persone disabili. La maggioranza (57,4%) afferma di incontrare talvolta famiglie con persone disabili, mentre il 19,4% indica di non incontrarne mai<sup>82</sup>. Infine, di 793 persone che hanno risposto alla domanda (pari al 42,2% del campione totale) l'87,9% afferma di aderire e/o partecipare ad associazioni di famiglie di persone disabili. Il 21,4% aderisce e/o partecipa a gruppi di auto mutuo aiuto<sup>83</sup>.

### 1.3.2. *L'indagine di Canevaro, d'Alonzo, Ianes e Caldin "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti"*

Dopo una prima fase di indagine centrata sulle persone disabili e le loro famiglie, illustrata con il volume *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007*, una seconda fase di ricerca dal titolo *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*, avviata nel 2009 per opera dello stesso gruppo di responsabili scientifici - Canevaro, d'Alonzo, Ianes -, ha posto l'attenzione sullo sguardo degli insegnanti verso l'integrazione scolastica. E' stato attuato anche un approfondimento sugli alunni disabili di origine straniera curato da Roberta Caldin, che si è aggiunta all'equipe scientifica.

*L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti* è un progetto di ricerca finanziato dalla Libera Università di Bolzano (LUB) e supportato dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) con l'obiettivo principale di comprendere in maniera approfondita il sistema dell'integrazione scolastica, raccogliendo le voci dei professionisti che nel mondo della scuola operano quotidianamente<sup>84</sup>.

Per raggiungere questo obiettivo il gruppo di ricerca ha costruito un questionario on line, composto da 67 domande, pubblicato dal mese di maggio 2009 al mese di gennaio 2010<sup>85</sup>, strutturato in tre grandi blocchi: informazioni rispetto alla propria persona e alla situazione lavorativa riguardante l'integrazione; scelta di una singola situazione di integrazione scolastica riferita ad uno specifico allievo e descrizione del percorso e dei risultati; opinioni personali rispetto a tematiche generali ed a percezioni di cambiamento dell'integrazione maturate nel corso della carriera lavorativa. Nei nove mesi di pubblicazione del questionario on line sono state raccolte le risposte di 3.230 docenti italiani, costituendo un campione di ricerca interamente basato su una partecipazione

---

<sup>81</sup> *Ivi*, pp. 170 – 172.

<sup>82</sup> *Ivi*, pp. 172 – 173.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 174.

<sup>84</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, p.46.

<sup>85</sup> Il questionario delle ricerche sulle opinioni e gli atteggiamenti dei docenti è stato somministrato via Web all'indirizzo <http://formare.erickson.it/questionario/limesurvey/index.php>.

spontanea al progetto scientifico. Il campione, composto fortemente da popolazione femminile (90,1%) rispetto a quella maschile (9,9%), contiene professionisti a partire dall'asilo nido fino alla scuola secondaria di II grado e alla formazione professionale (28,8% del NordEst; 28,5% del NordOvest; 23,3% del Sud e Isole; 19,4% del Centro). Vi è una forte rappresentanza della scuola primaria (45,5%). Gli insegnanti di sostegno sono il 59,6% e quelli curricolari il 35,1%<sup>86</sup>.

Dai dati descrittivi sulle opinioni che sono state raccolte fra i soggetti che hanno partecipato alla ricerca emerge che: *vi è una percezione generalmente positiva dell'integrazione per quello che riguarda i benefici che essa porta al clima della classe, ai processi di apprendimento della classe e alla crescita professionale degli insegnanti; vi è invece una parte maggioritaria del campione che ritiene che l'integrazione non riesca a garantire risposte adeguate ai bisogni specifici dell'alunno con disabilità; la collaborazione fra docenti è sentita come prioritaria rispetto al numero di ore assegnate all'insegnante di sostegno; il ruolo dell'insegnante di sostegno divide l'opinione dei partecipanti in due gruppi praticamente di ugual numero fra coloro che ne sostengono la necessità e coloro che invece appoggiano l'eliminazione della distinzione fra insegnante curricolare e di sostegno; vi è un rifiuto maggioritario dell'idea di istituire all'interno delle scuole normali piccoli gruppi omogenei di alunni con patologie particolarmente complesse per costruire percorsi speciali*<sup>87</sup>.

Inoltre, in base all'analisi dei dati descrittivi relativi alle opinioni generali degli insegnanti, si possono notare le contraddizioni rispetto a un sistema visto sì come necessario, non messo in discussione dalla larga maggioranza del campione, ma che, man mano che si passa dal piano teorico a quello pratico, crea insoddisfazione. *Un sistema ben voluto da tutti, in grado di portare i vantaggi maggiori per la popolazione scolastica (compagni e professionisti), ma non per l'alunno a cui esso è principalmente rivolto. Un sistema visto come valore della scuola italiana stessa, ma che, nella maggioranza dei casi, non è percepito come in grado di garantire le risposte efficaci ai bisogni degli alunni per cui è stato pianificato. Una presenza a scuola degli alunni con disabilità che non è messa in discussione, ma che si vuole gestita in maniera diversa, da una parte con una richiesta forte e diffusa di maggiore collaborazione tra quanti, già oggi, sono responsabili dei percorsi scolastici degli alunni con disabilità, anche iniziando a pensare a un possibile superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali; dall'altra con una minoranza (non trascurabile) di chi è possibilista verso l'attuazione di percorsi separati all'interno delle scuole normali, in totale controtendenza con la legislazione e le pratiche attuali di integrazione scolastica*<sup>88</sup>.

A proposito dei concreti e reali percorsi di integrazione scolastica, dai risultati della ricerca emerge che i docenti riconoscono positivamente l'esperienza di integrazione da loro descritta, ma sono più pronti a riconoscere un valore all'integrazione per quanto riguarda il proprio vissuto ed il vissuto della famiglia, ossia i due attori che essi indicano come agenti effettivamente attivi in modo soddisfacente all'interno della programmazione educativa rivolta all'alunno disabile. Allo stesso tempo i docenti avvertono come l'integrazione sia più efficace per quanto riguarda il piano della socializzazione piuttosto che il piano dell'apprendimento. Riconoscono in maniera inferiore i benefici portati

---

<sup>86</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, pp.46-51.

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 138.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 60.

all'apprendimento di nuove conoscenze tra i compagni di classe e solo un poco di più i vantaggi portati all'apprendimento dello studente disabile protagonista della situazione descritta. Ne risulta cioè un sistema che porta le maggiori ricchezze sul piano della socializzazione, ma che ha più problemi nel soddisfare in modo pieno i processi di apprendimento. Un'integrazione che sembra avvertita più come portatrice di benefici per i docenti e le famiglie, piuttosto che per l'allievo stesso e per i suoi compagni<sup>89</sup>.

Dall'analisi delle opinioni del campione di ricerca risultano anche confermate tre tendenze già note negli studi su opinioni e atteggiamenti verso l'integrazione scolastica. *Gli insegnanti di sostegno, a confronto con quelli curricolari, mostrano opinioni leggermente più positive sui benefici dell'integrazione scolastica. La stessa tendenza si riscontra anche negli insegnanti degli ordini di scuola più bassi (scuola dell'infanzia e primaria) rispetto a quelli più alti. Infine, si evidenzia come anche fra coloro che sono in possesso del titolo di specializzazione per il sostegno all'integrazione sono diffuse opinioni che mettono maggiormente in luce i vantaggi che l'integrazione porta a scuola. Nel riflettere sull'insieme delle caratteristiche personali degli insegnanti emerge inoltre l'interesse dato per cui i gruppi di insegnanti che credono di più ai benefici dell'integrazione (di sostegno, di ordini di scuola bassi e con titolo di specializzazione per il sostegno) sono anche coloro che esprimono più degli altri una posizione dubbiosa sul ruolo dell'insegnante di sostegno<sup>90</sup>.*

In merito alle relazioni tra opinioni e pratiche di insegnamento e indicatori di socialità, dall'indagine *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti* affiora una difficoltà diffusa nel tradurre i principi generali in percorsi didattici svolti prevalentemente in classe con metodologie partecipative. Allo stesso tempo emerge l'importanza della condivisione della programmazione tra colleghi, evidenziando come essa sia un momento basilare del sistema di integrazione, anche se la delega all'insegnante di sostegno è ancora molto frequente<sup>91</sup>.

Dai dati della ricerca spunta anche un orientamento positivo rispetto ai processi di socializzazione: *laddove il docente investe con decisione sui valori dell'integrazione e rifiuta ipotesi di ritorno alle classi speciali del passato, avremo anche una migliore socializzazione e un'attività di aiuto spontaneo più frequente tra compagni e alunno con disabilità. Una tendenza positiva confermata anche per i momenti informali della quotidianità scolastica e nei momenti dell'extrascuola, dove, però, è necessario evidenziare una minore relazione tra opinioni e pratiche di socialità. In questo senso, il dato ha comunque una sua spiegazione nel fatto che l'insegnante con le sue credenze e le sue opinioni è in grado di incidere in maniera significativa sulle pratiche di socializzazione all'interno della classe e all'interno della quotidianità scolastica, mentre riesce a incidere meno sul tempo extrascolastico. Il dato sull'extrascuola, a questo proposito, è un dato seriamente preoccupante, che mostra in maniera drammatica i limiti del sistema attuale, comunque incapace di garantire una vita sociale tra pari al di fuori del tempo scolastico per la maggior parte degli alunni con disabilità anche nelle migliori situazioni descritte, con un'integrazione svolta sempre in classe, con docenti che credono fermamente nei valori dell'integrazione e dell'inclusione, anche se riferita a casi lievi e tipologie di disabilità meno complesse<sup>92</sup>.*

---

<sup>89</sup> *Ivi*, pp. 86-87.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>91</sup> *Ivi*, pp. 157-158.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 158.

### 1.3.3. I Rapporti dell'ISTAT

L'ISTAT offre nel volume *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*<sup>93</sup> un quadro minuzioso e completo sul numero delle persone disabili in Italia, sulle loro caratteristiche sociodemografiche, sulle loro condizioni di salute, sull'esperienza scolastica e lavorativa, sulla vita quotidiana, sulle relazioni familiari e sul livello di partecipazione sociale. Il volume ricostruisce, attraverso un'analisi multiforme, le diverse fasi delle persone disabili, dal periodo scolastico a quello della vecchiaia. Come sostiene l'Istituto Nazionale di Statistica, *le analisi svolte sono finalizzate a documentare le principali dimensioni che caratterizzano l'intero arco di vita, come le condizioni di salute, l'esperienza lavorativa, le relazioni familiari e, più in generale, il livello di partecipazione sociale delle persone con disabilità. Il volume si articola in diversi capitoli tematici che affrontano gli argomenti citati, approfondendo anche gli aspetti legati alle politiche sociali finalizzate all'inserimento scolastico, all'integrazione lavorativa e al complesso di aiuti, formali e informali, sui quali le persone con disabilità possono contare. Viene inoltre documentata quella parte della protezione sociale dedicata al sistema di previdenza per le persone con disabilità*<sup>94</sup>.

Secondo l'ISTAT ne emerge un quadro contrastante. *Sono infatti evidenti i progressi che le politiche hanno introdotto in un'ottica di inclusione delle persone con disabilità e la legge 104 del 1992 ne costituisce il principale esempio. Altri interventi normativi pregnanti si possono cogliere dalla legge 68 del 1999 in materia di inserimento lavorativo e la 328 del 2000 in tema di integrazione socio sanitaria. Queste leggi pongono l'Italia, per molti aspetti, all'avanguardia tra i Paesi europei in materia di politiche sulla disabilità, tuttavia permangono numerose lacune nell'attuazione di queste normative, dovute probabilmente alla lentezza delle amministrazioni nel loro recepimento e alla scarsità di risorse finanziarie a disposizione dei governi locali competenti in materia sociale. Una delle conseguenze di quanto detto è che nel nostro Paese il principale strumento di supporto alle persone con disabilità e alle loro famiglie è rappresentato dal sistema dei trasferimenti monetari, sia di tipo pensionistico sia assistenziale. Permane quindi la carenza di servizi e assistenza formale da parte del sistema sociale, questo deficit ricade inevitabilmente sulle famiglie che continuano a svolgere e a farsi carico della maggior parte delle attività di cura e di aiuto ai loro componenti in condizione di disabilità. Le politiche sull'inserimento scolastico e lavorativo non hanno ancora conseguito a pieno gli obiettivi prefissati, lo testimoniano i dati sui livelli di istruzione delle persone con disabilità sensibilmente più bassi rispetto al resto della popolazione e il numero di occupati che non è ancora in linea con il resto del Paese*<sup>95</sup>.

Per quanto riguarda la dimensione lavorativa l'ISTAT rileva che i dati dei Centri per l'impiego testimoniano che il numero di coloro che è disposto a lavorare è ancora troppo basso, segno di una persistente sfiducia verso la reale possibilità di svolgere una vita lavorativa, a causa delle limitazioni imposte dalla propria condizione di salute e delle barriere, culturali e ambientali, che si frappongono tra le persone con disabilità e il mondo del lavoro<sup>96</sup>. Inoltre, sempre secondo l'ISTAT, altri aspetti qualificanti della partecipazione sociale necessitano ancora di miglioramenti i dati testimoniano, infatti, che vi sono ambiti in cui la mancanza di autonomia costituisce un elemento di

---

<sup>93</sup> ISTAT, *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, Istat, Roma 2009.

<sup>94</sup> *Ivi*, pp. 10-11.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>96</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

*esclusione e marginalizzazione. Il disagio si amplifica nei contesti in cui l'attività sociale è condizionata dalla limitazione fisica; un esempio su tutti è rappresentato dalla difficoltà legata all'utilizzo dei trasporti pubblici*<sup>97</sup>.

Le conclusioni dell'ISTAT sottolineano con forza *quanto la disabilità non sia solo una condizione ineluttabile, frutto di problemi di salute, ma sia anche la conseguenza dell'interazione con un ambiente spesso ostile. Pertanto per attuare politiche sociali efficaci ci si dovrà orientare sempre verso interventi finalizzati ad abbattere le barriere, di qualsiasi natura, che ostacolano il processo di inclusione delle persone con disabilità nel tessuto sociale. Questo obiettivo è perseguibile attraverso un processo virtuoso che parta dall'identificazione dei bisogni della popolazione e arrivi all'individuazione delle azioni da attuare per migliorare il livello di inclusione delle persone con disabilità*<sup>98</sup>.

Pochi anno dopo le ricerche contenute nel volume *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, l'ISTAT, circoscrivendo il discorso sull'integrazione degli alunni disabili nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali, negli anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010, ha svolto un'indagine (tra il 20 aprile e il 22 maggio del 2009 e tra il 26 aprile e il 30 maggio del 2010) con l'obiettivo di rilevare le risorse, le attività e gli strumenti di cui si sono dotati i singoli plessi scolastici per favorire l'integrazione scolastico degli alunni disabili. Il tasso di risposta per l'indagine relativa all'anno scolastico 2008/2009 è stato del 77%, con 20.426 scuole che hanno compilato il questionario. Il tasso di risposta per la ricerca dell'anno successivo è stato dell'89%, con 23.451 scuole che hanno partecipato all'indagine<sup>99</sup>.

*Gli alunni con disabilità presenti nella scuola dell'obbligo nell'anno scolastico 2009/2010 sono poco più di 130 mila; di questi, circa 73 mila sono studenti della scuola primaria e circa 59 mila della scuola secondaria di I grado. In entrambi gli ordini scolastici le alunne con disabilità rappresentano solo un terzo della popolazione (nella scuola primaria sono 32,6% e nella scuola secondaria il 37,3% degli alunni con disabilità). Nella scuola primaria la popolazione scolastica con disabilità ha un'età media intorno ai 9,7 anni e ben il 33% degli alunni frequentanti ha un'età superiore ai 10 anni. Nella scuola secondaria di I grado l'età media della popolazione con disabilità è pari a 13,5 anni, con una percentuale di alunni con età superiore ai 15 anni pari al 20%. Questi dati evidenziano un elevato livello di ripetenza nella popolazione con disabilità, fenomeno negativo in quanto, in alcuni casi, testimonia un semplice prolungamento nel tempo del progetto riabilitativo dell'alunno con disabilità, soprattutto in mancanza di servizi territoriali capaci di prendere in carico tali persone*<sup>100</sup>.

In merito ai dispositivi pedagogici per la disabilità, l'ISTAT rileva che *il 95% degli alunni con disabilità, in entrambi gli ordini scolastici, ha una diagnosi funzionale. Tale percentuale è superiore al 93% in tutte le ripartizioni e in tutti gli ordini scolastici considerati con un valore massimo pari al 97% nel Mezzogiorno. Minore (intorno all'85%) è invece la percentuale di alunni con un profilo dinamico funzionale. Al Centro e al Nord si trova la percentuale più alta di alunni con disabilità che non ha tale documentazione: rispettivamente, 17,1% e 18,7% degli alunni della scuola primaria e 14,9% e 13,5% degli alunni della scuola secondaria di I grado. Per quanto riguarda il programma*

---

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010*, Istat, Roma 2011, p.1.

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 2.

educativo individuale le percentuali aumentano nuovamente per la scuola primaria, con valori superiori al 93%, e per la scuola secondaria, con valori superiori al 96%<sup>101</sup>.

Circa la certificazione attestante lo stato di disabilità, il rapporto dell'ISTAT evidenzia che nella scuola primaria il 72,7% degli alunni con disabilità possiede una certificazione di disabilità (l. 104/92): la percentuale più alta si riscontra al Nord (84,5%), mentre la più bassa nel Mezzogiorno (63%). Sono poco meno del 2% gli alunni con disabilità che hanno la sola certificazione di invalidità (l. 118/71). Il 13,8% degli alunni ha entrambe le certificazioni: al Mezzogiorno si riscontra la percentuale maggiore, con circa il 21% degli alunni, mentre al Nord tale percentuale si dimezza (9,2%). Gli alunni che, invece, non hanno alcuna certificazione sono l'11,8%, con un valore massimo al Centro, dove ben il 22,3% degli alunni non ha alcuna certificazione, mentre al Nord gli alunni senza certificazione sono solo il 5,5%. Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado si osservano le stesse differenze territoriali dell'ordine scolastico inferiore. A livello nazionale sono il 66,8% gli alunni ad avere la sola certificazione di disabilità (80,9% al Nord, 52,6% al Mezzogiorno); sono poco sopra il 2% quelli con la sola certificazione di invalidità; mentre rappresentano il 13,1% gli alunni con doppia certificazione (7,8% al Nord, 21,8% al Mezzogiorno). Gli alunni senza alcuna certificazione rappresentano il 17,7% della popolazione scolastica oggetto di studio (9,6% al Nord e 26,2% al Centro)<sup>102</sup>.

A proposito delle figure professionali a sostegno dell'integrazione scolastica, la figura professionale di riferimento è quella del docente curricolare e del docente di sostegno, cui si affiancano, per lo sviluppo della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione, altre figure professionali, tra le quali l'assistente educativo culturale (AEC) o assistente ad personam, il facilitatore della comunicazione, il comunicatore per sordi e il collaboratore scolastico con assegnazione specifica per l'assistenza agli alunni con disabilità. [...] Nell'anno scolastico 2008/2009 i dati del Miur indicano che nella scuola statale ci sono circa 60.529 insegnanti di sostegno nel complesso dei due ordini scolastici, considerando sia quelli a tempo indeterminato sia determinato. Di questi, 33.556 lavorano nella scuola primaria e 26.973 nella scuola secondaria di I grado<sup>103</sup>.

L'indagine dell'ISTAT mostra inoltre che, in aggiunta agli insegnanti di sostegno, lavorano nelle scuole statali e non statali circa 13 mila assistenti educativi culturali (AEC), 700 comunicatori per sordi, 1.500 facilitatori della comunicazione e 20.289 collaboratori scolastici con assegnazione specifica per l'assistenza agli alunni con disabilità<sup>104</sup>.

Dopo la fotografia statistica dell'integrazione degli alunni disabili nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali riferita agli anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010, l'Istituto nazionale di statistica, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha realizzato, tra il 26 aprile e il 10 giugno del 2011, una rilevazione sull'integrazione scolastica degli alunni disabili nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, statali e non statali. Le informazioni sono provenute da 22.808 scuole, pari al 90% delle scuole oggetto di indagine. Gli esiti sono stati documentati nel rapporto dal titolo *Anno scolastico*

---

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 14.

2010-2011. *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*<sup>105</sup>.

Da questo report emergono i seguenti aspetti significativi. Nell'anno scolastico 2010-2011 gli alunni con disabilità nella scuola primaria sono circa 78 mila (pari al 2,8% del totale), mentre nella scuola secondaria di primo grado sono poco più di 61 mila (il 3,4% del totale). Nelle scuole primarie il 13,9% degli alunni con disabilità non è autonomo nello spostarsi all'interno dell'edificio scolastico, una percentuale che scende all'11,4% nella scuola secondaria di primo grado. Nella scuola primaria si registra anche la percentuale più elevata di alunni non autonomi nel mangiare (9,9%, a fronte del 6,4% di alunni della scuola secondaria) e nel recarsi al bagno da soli (20,1% degli alunni della scuola primaria contro il 13,2% della scuola secondaria di primo grado). Il ritardo mentale, i disturbi del linguaggio, quelli dell'apprendimento e i disturbi dell'attenzione rappresentano i problemi più frequenti negli alunni con disabilità di entrambi gli ordini scolastici considerati. La maggioranza (84,5% degli alunni della scuola primaria e 82,1% della scuola secondaria di primo grado) degli alunni con disabilità ha la certificazione Legge 104/92, ma una quota superiore al 13% non ha alcuna certificazione. Dai dati del Miur gli insegnanti di sostegno sono poco più di 63 mila. Il 64,2% degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e il 69,8% di quelli della scuola secondaria svolge l'attività a tempo pieno nello stesso plesso. La quota restante svolge la propria attività su più plessi scolastici sia all'interno dello stesso istituto sia su istituti diversi. La maggior parte delle famiglie incontra gli insegnanti curricolari, al di fuori degli incontri d'istituto dei Gruppi di Lavoro sull'Handicap (GLH), meno di una volta al mese (43,4% nella scuola primaria, 52,6% nella scuola secondaria di primo grado); più frequenti sono, invece, i colloqui tra familiari e l'insegnante di sostegno: per entrambi gli ordini scolastici: poco più del 60% delle famiglie li incontra almeno una volta al mese. Circa il 10% delle famiglie di alunni con disabilità ha fatto ricorso per avere un aumento delle ore di sostegno. Gli alunni con disabilità passano la maggior parte del loro tempo all'interno della classe (in media 25,8 ore settimanali per la scuola primaria e 23,1 per quella secondaria) e svolgono attività didattica al di fuori della classe solo per un numero residuale di ore (in media 3,7 ore settimanali nella scuola primaria e 4,1 nella scuola secondaria di primo grado). La partecipazione degli alunni con disabilità alle attività extrascolastiche sembra ancora essere molto difficile. Poco più del 50% degli alunni con disabilità in entrambi gli ordini scolastici prende parte a questo tipo di attività. La partecipazione ai campi scuola diminuisce drasticamente, arrivando, per entrambi gli ordini scolastici, a coinvolgere circa il 16% di alunni con disabilità [...]<sup>106</sup>.

Dal report dell'ISTAT traspare anche che nelle scuole primarie e secondarie di primo grado stanno crescendo in modo costante gli alunni disabili. Essi sono il 2,8% del totale degli alunni nella scuola primaria nel 2010-2011 a fronte del 2,6% del 2009-2010 e sono il 3,4% del totale nella scuola secondaria di primo grado nel 2010-2011 a fronte del 3,3% del 2009-2010<sup>107</sup>. I maschi rappresentano più del 60% degli alunni con disabilità di entrambi gli ordini scolastici. Si registrano 193 maschi ogni 100 femmine nella scuola primaria, 169 maschi ogni 100 femmine in quella secondaria di primo grado. L'età media si attesta a 9,7 anni per gli alunni con disabilità iscritti nella scuola primaria ed è pari a 13,7 anni per quelli che frequentano la scuola secondaria di primo grado, non evidenziando differenze territoriali apprezzabili rispetto al valore medio

---

<sup>105</sup> ISTAT, *Anno scolastico 2010-2011. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, Istat, Roma 2012.

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 2.



nazionale. Il dato sull'età media è frutto di una percentuale elevata di alunni con disabilità che permangono nella scuola oltre l'età prevista: l'11% degli studenti con disabilità della scuola primaria ha un'età superiore agli 11 anni e il 20% di quelli della scuola secondaria ha più di 14 anni<sup>108</sup>.

A proposito degli insegnanti di sostegno il report dell'ISTAT evidenzia che essi sono poco più di 63 mila. Il numero medio di alunni con disabilità per insegnante è molto vicino, a livello nazionale, a quello che era il tetto previsto dalla Legge 244/2007 (un insegnante di sostegno ogni due alunni con disabilità): ci sono 1,8 alunni con disabilità ogni insegnante di sostegno nella scuola primaria e 1,9 nella scuola secondaria di primo grado. Le differenze territoriali sono molto marcate: la Provincia autonoma di Bolzano, per entrambi gli ordini scolastici, ha un numero maggiore di alunni per insegnante di sostegno (3,5 alunni nella scuola primaria, 4,2 alunni nella scuola secondaria di primo grado). Il rapporto più basso si riscontra in Molise per la scuola primaria con 1,4 alunni per insegnante di sostegno e in Sardegna per la scuola secondaria di primo grado con 1,6 alunni<sup>109</sup>.

Il report dell'Istituto nazionale di statistica si occupa anche di ore settimanali di sostegno e di assistenza educativa. Con riferimento alle ore settimanali di sostegno assegnate in media all'alunno con disabilità, si evidenzia un gradiente territoriale per entrambi gli ordini scolastici, con un numero di ore maggiore nelle scuole del Mezzogiorno (14,1 ore medie settimanali nella scuola primaria e 11,4 ore medie settimanali nella scuola secondaria di primo grado) ed un numero più basso di ore nelle scuole primarie del Centro (10,9 ore medie settimanali), seguite dalle scuole secondarie di primo grado del Nord (8,9 ore medie settimanali)<sup>110</sup>. In merito alle ore di assistenza il report fa notare che se si analizza il numero di ore prestate dall'assistente educativo culturale o assistente ad personam (AEC), figura professionale specifica per l'alunno con problemi di autonomia e pagata dagli Enti locali, si evidenzia che gli alunni non autonomi in tutte le attività considerate (spostarsi, mangiare, andare al bagno) mediamente dispongono di circa 10 ore settimanali di assistenza nelle scuole primarie e 7 ore in quelle secondarie; per gli alunni con limitazioni minori di autonomia le ore medie scendono a 3 per entrambi gli ordini scolastici<sup>111</sup>.

A riguardo della documentazione prevista dalla legge al fine di garantire l'integrazione scolastica, il report dell'ISTAT fa emergere che a livello nazionale non tutti gli alunni dispongono della documentazione completa prevista dalla legge. Nelle scuole primarie, infatti, la percentuale di alunni per i quali è stata predisposta la diagnosi funzionale è pari al 94,9%, quella che ha un profilo dinamico funzionale è pari all'86,4% e per il 97,5% di alunni è stato redatto il programma educativo individualizzato. Nelle scuole secondarie di primo grado le percentuali si attestano, rispettivamente, al 95,7%, 88,8% e al 98,7%. Per entrambi gli ordini scolastici, la percentuale maggiore di alunni con tutta la documentazione completa necessaria risiede nelle regioni del Mezzogiorno. Nella quasi totalità dei casi (99%) tale documentazione è a disposizione del corpo insegnante, sia esso curricolare o di sostegno, anche se nulla si può dire sul reale utilizzo delle informazioni in essa contenute ai fini della programmazione dell'attività scolastica<sup>112</sup>.

---

<sup>108</sup> *Ibidem*.

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 8.

#### 1.3.4. *Il Rapporto dell'Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli "Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte"*

L'Associazione TreeLLLe, la Caritas Italiana e la Fondazione Giovanni Agnelli hanno pubblicato nel 2011 un significativo *Rapporto*<sup>113</sup> volto a verificare in che misura il modello realizzato in Italia, centrato coraggiosa scelta dell'integrazione degli alunni disabili nella scuola di tutti, ha effettivamente funzionato ed ha raggiunto i suoi obiettivi. Il *Rapporto* ricostruisce l'evoluzione storica del modello italiano e del quadro giuridico in materia di integrazione e inclusione scolastica, ripercorrendo i principali passaggi che hanno portato all'assetto attuale: dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione; dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento; dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione; dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione.

Il *Rapporto* entra anche nel merito delle finalità dell'integrazione scolastica, individuata e descritta nei seguenti aspetti fondanti e caratterizzanti: socializzazione, partecipazione sociale, appartenenza e identità sociale; apprendimento di competenze; autonomia a livello comportamentale e psicologico; identità, autostima, personalità e comportamenti positivi; competenze lavorative e di partecipazione sociale estesa; arricchimento relazionale, umano e apprenditivo di tutti gli alunni; collaborazione e sostegno alla famiglia dell'alunno con disabilità; sviluppo professionale e umano della varie figure che operano nella scuola e miglioramento dei processi organizzativi dell'istituzione; crescita culturale diffusa rispetto alle differenze<sup>114</sup>.

Il *Rapporto* fotografa il modello italiano di integrazione scolastica fornendone un quadro statistico aggiornato. I dati confermano per l'Italia la forte crescita del numero di alunni disabili (incremento del 45% dal 2001/2002 al 2009/2010), alla quale fa seguito l'aumento dei docenti di sostegno (aumento del 27% dal 2001/2002 al 2009/2010). In merito a quest'ultimi il *Rapporto* presenta un estratto relativo alla sezione riguardante l'integrazione scolastica degli studenti disabili dell'indagine neoassunti nell'anno scolastico 2009/2010 condotta dalla Fondazione Giovanni Agnelli. Se da un lato i docenti di sostegno sono mediamente più giovani e più qualificati rispetto ai colleghi curricolari, dall'altro lamentano una carenza di *status* e un'identità professionale dai contorni incerti, talvolta inadeguata o marginale, spesso poco valorizzata per l'assenza di collaborazione all'interno della scuola. Questo giustifica la loro propensione alla fuga verso posti e cattedre comuni, evidenziando come il posto di sostegno spesso rappresenti più una scorciatoia per l'immissione in ruolo che una scelta convinta. Purtroppo la massiccia mobilità connessa ad un'alta incidenza del precariato e la fuga dagli incarichi di sostegno rappresentano una distorsione di natura strutturale del sistema scolastico italiano, da cui deriva quella discontinuità didattica che penalizza gli allievi<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.

<sup>114</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte...cit.*, pp. 12-16 e pp. 21-104.

<sup>115</sup> *Ivi*, pp. 16-18 e pp. 124-133.

Le parti del *Rapporto* che hanno suscitato più eco nella stampa<sup>116</sup> e nelle associazioni, ma soprattutto nella SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)<sup>117</sup>, sono da una parte quelle riguardanti i nodi critici del modello attuale di integrazione (a) e dall'altra quelle concernenti le linee progettuali e le proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni disabili (b).

a. In merito al primo aspetto, quello riguardante i nodi critici, il *Rapporto* compie un'analisi severa del modello italiano di integrazione e, dopo aver ripreso brevemente i suoi caratteri salienti, si addentra nella descrizione e nell'analisi di una serie di gravi problematiche e criticità: *limiti e controindicazioni delle attuali procedure formali e di certificazione; scarsa capacità di interazione e cooperazione tra la scuola e gli altri attori chiamati a collaborare per il successo dei processi di integrazione (famiglie, servizi sanitari e sociali, volontariato); mobilità elevata del personale docente (e in particolare degli insegnanti di sostegno); organizzazione «piatta» della scuola italiana, priva di figure specializzate che aiutino gli insegnanti nell'analisi delle situazioni e nella ricerca collettiva di soluzioni efficaci; insegnanti di sostegno dal profilo professionale incerto (e in molti casi inadeguato allo scopo), poco valorizzati e motivati, insegnanti curricolari spesso privi di formazione pedagogica speciale e poco disposti a collaborare con i colleghi di sostegno; altro personale scolastico (dalla dirigenza al personale ATA) incapace o imbrigliato burocraticamente nell'espletamento del proprio ruolo potenziale per una più efficace realizzazione dell'integrazione scolastica; scarsa corresponsabilizzazione delle famiglie nella coprogettazione dei piani educativi e di vita degli alunni con disabilità; rischi di segregazione degli allievi con disabilità (specie nella secondaria si 2° grado) e assenza di servizi di orientamento in grado di supportare e agevolare il ruolo delle famiglie; mancanza di valutazione dei processi e dei risultati; carenza nei sistemi informativi e di monitoraggio del fenomeno disabilità, ecc.*<sup>118</sup>

Purtroppo, secondo il *Rapporto*, le criticità evidenziate risultano particolarmente difficili da rimuovere ed in definitiva, seppur non privo di aspetti positivi, *l'attuale sistema sembra avere fallito il suo principale obiettivo: sviluppare in modo diffuso e stabile pratiche educative per un'efficace integrazione scolastica e, in prospettiva, sociale e lavorativa degli alunni con disabilità*<sup>119</sup>.

b. Circa le linee progettuali e alle proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni disabili, il *Rapporto* sottolinea che, a fronte di un modello teorico avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione a causa di: *a) carenze organizzative; b) scarso controllo qualitativo dei processi; c) assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità; d) carenze di governance del sistema nazionale d'integrazione scolastica, che rappresenta circa il 10% dell'intero budget scolastico nazionale*<sup>120</sup>.

Per superare questi limiti il *Rapporto* propone cinque linee progettuali e strategiche profondamente innovative per elaborare un nuovo modello capace di attuare in forma

---

<sup>116</sup> Si vedano, ad esempio, gli articoli del 14 giugno 2011 pubblicati da *La Stampa* (*Sostegno a scuola, ora si cambia*, di Flavia Amabile, p. 24), *il Sole 24 ore* (*Sportello Unico per l'integrazione*, di Eugenio Bruno, p. 24), *Avvenire* (*Disabili a scuola: investire in qualità*, di Luca Liverani, p. 11) ed il contributo del 18 ottobre 2011 divulgato da *Italia Oggi* (*C'è il rischio che il sistema collassi, serve una nuova strategia*, di Andrea Gavosto, p. 43).

<sup>117</sup> Si veda il sito SIPeS <http://www.s-sipes.it/>. Per un approfondimento della posizione della SIPeS in parallelo con quella del Rapporto si rimanda a quanto espresso nelle Conclusioni del presente lavoro.

<sup>118</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana... cit.*, p. 18.

<sup>119</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 191.

compiuta l'integrazione scolastica in Italia e per elaborare un sistema di integrazione efficace ed efficiente. Le cinque idee propositive del *Rapporto* sono ispirate da una serie di esigenze fondamentali, le quali, secondo gli estensori, devono essere tenute ben presenti per cogliere fino in fondo le linee progettuali e per evitarne interpretazioni distorte. Queste esigenze fondamentali sono nove.

1. *Mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica e i risultati positivi che essa deve produrre per gli alunni con disabilità e le loro famiglie. In termini di efficacia, gli alunni con disabilità devono poter trarre dall'integrazione reali benefici per quanto riguarda i risultati di apprendimento, di socialità, di identità e autonomia, sia nel breve periodo, sia nello sviluppo del loro progetto per una vita adulta, che deve vedere il massimo possibile di integrazione sociale e lavorativa. In termini di efficienza, va sempre raffrontato il risultato ottenuto con i costi sostenuti e la possibilità di un miglior utilizzo delle risorse per raggiungere i risultati attesi*<sup>121</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica deve funzionare bene e tutti (alunni, famiglie, insegnanti) hanno diritto a un'integrazione efficace, che funzioni realmente.

2. *Garantire la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti nei processi di integrazione, di cui devono diventare i veri protagonisti. La buona qualità dell'integrazione si fa attraverso le attività didattiche individualizzate, realizzate quotidianamente dagli insegnanti curricolari, non attraverso una delega agli insegnanti di sostegno. In altre parole, l'integrazione vera è una questione di «normalità» che coinvolge sia insegnanti curricolari sia insegnanti con competenze specifiche nell'ambito del sostegno e dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Tutti i docenti devono avere competenze nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale sufficienti a realizzare questo obiettivo*<sup>122</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica deve essere un dovere di tutti gli insegnanti e non solo un compito dell'insegnante di sostegno.

3. *Realizzare un nuovo servizio permanente (Centro Risorse per l'Integrazione – CRI) che metta a disposizione delle scuole di un certo ambito territoriale una serie di specifiche competenze tecniche, funzionali a rendere più efficaci le normali pratiche educative e didattiche. Una buona integrazione ha bisogno di azioni tecnicamente avanzate, soprattutto nelle situazioni più complesse; in altre parole, l'integrazione è anche una questione di «specialità» tecnica degli approcci educativo-didattici*<sup>123</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica ha bisogno di specifiche competenze tecniche (pedagogiche, psicologiche, didattiche, logopediche, neuropsichiatriche, ecc.) mediate da una struttura locale.

4. *Valorizzare appieno le possibilità di autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche. Grazie, infatti, all'autonomia progettuale, organizzativa e didattica di cui dispongono, le scuole possono allestire un'offerta formativa che preveda soluzioni nuove e più adeguate di impiego del personale, di gestione della didattica e di collaborazione con i servizi sociali e sanitari del territorio, oltre che con altre realtà educative e di servizio*<sup>124</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica deve fondarsi sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, le quali possono dispiegare ancora molte delle possibilità da essa offerte.

---

<sup>121</sup> *Ivi*, pp. 191-192.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 192.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

5. *Rendere realmente possibile la collaborazione della famiglia con la scuola e i servizi sociali e sanitari. La famiglia dell'alunno con disabilità, infatti, non è semplicemente destinataria di interventi di supporto, ma può e deve diventare un soggetto significativo per l'elaborazione e la realizzazione del progetto educativo complessivo*<sup>125</sup>.

6. *Potenziare pratiche di coordinamento e collaborazione a livello di comunità locale. È nella concretezza della dimensione locale che gli attori possono individuare le migliori soluzioni allocative per le risorse umane e materiali, condividendo e realizzando modalità di accompagnamento della famiglia dell'alunno con disabilità in modo personalizzato e stabile. Anche a questo scopo è cruciale il ruolo del nuovo CRI (si veda il punto 3)*<sup>126</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica si fonda sulla collaborazione con la famiglia dell'alunno disabile e con le varie risorse (educative, culturali, lavorative, ecc.) della società e della comunità locale.

7. *Fornire sistematicamente una valutazione delle pratiche e dei risultati dell'integrazione scolastica. Questo richiede una giusta attenzione sia alla valutazione formativa dell'alunno, sia alla valutazione d'istituto (interna ed esterna). Inoltre va curata la rilevazione dei livelli di soddisfazione da parte dell'utenza*<sup>127</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica va valutata con forme metodologicamente corrette volte a coglierne i processi ed i risultati.

8. *Abbandonare le rigide e inadeguate procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno ad alunni con disabilità o con difficoltà di varia natura, senza prestare adeguata attenzione alle specificità e ai differenti BES derivanti da tali differenti problematiche. Un'efficace azione di integrazione deve guardare oltre la mera crescita dell'organico di sostegno che, come attualmente formato e prevalentemente impiegato, rischia di rivelarsi ipertrofico e scarsamente efficace, ma fondarsi, da un lato, su una maggiore e più condivisa diffusione di competenze in pedagogia speciale tra tutti gli insegnanti, dall'altro, prevedendo nuove figure di specialisti con profili professionali più avanzati e mirati sulle differenti aree di disabilità o BES; soprattutto un effettivo «gioco di squadra» a favore dell'integrazione, che coinvolga la scuola — nel suo complesso — e gli altri attori chiamati a cooperare in tal senso sul territorio*<sup>128</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica non si riduce ad una pura e semplice attribuzione di ore di sostegno, ma richiede di mettere in relazione la reale situazione dell'alunno, della classe, della scuola con le varie risorse utili.

9. *Assicurarsi che gli elementi progettuali del nuovo modello siano applicabili, pur con le dovute modificazioni, anche ad altre situazioni di difficoltà al di là della disabilità. Ci si riferisce specificamente al caso dei disturbi dell'apprendimento (DSA), come definiti nella legge 170/2010, e ad altre difficoltà di natura emotiva, comportamentale e di rilevante svantaggio socioculturale*<sup>129</sup>.

In altre parole: l'integrazione scolastica deve creare le condizioni efficaci anche per un'offerta formativa che sappia rispondere in modo personalizzato alle varie forme di disturbo dell'apprendimento, difficoltà e differenza individuale.

---

<sup>125</sup> *Ibidem.*

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 193.

<sup>127</sup> *Ibidem.*

<sup>128</sup> *Ibidem.*

<sup>129</sup> *Ibidem.*

Queste sono le nove esigenze fondamentali che nel *Rapporto* sono state tenute in considerazione nell'elaborare le cinque linee strategiche e progettuali finalizzate alla modifica della situazione attuale in Italia ed in vista di un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni disabili. Nella trasformazione dell'attuale situazione vengono conservati dal *Rapporto* due punti fermi, che sono considerati fondamentali: 1. *Sul piano dei principi: l'adesione e la coerenza ai valori che sono all'origine della via italiana all'integrazione e che hanno nella legge 517/1977 un imprescindibile punto di riferimento istituzionale.* 2. *Sul piano delle scelte finanziarie: il mantenimento dell'attuale livello di risorse dedicate con, però, nuove modalità di utilizzazione. Il modello a regime si basa sull'ipotesi che le risorse complessivamente destinate all'integrazione siano confermate rispetto a quelle attualmente erogate, anche se la loro composizione (tipicamente: risorse economiche, umane e tecnologiche, ecc.) tenderà progressivamente a mutare per soddisfare meglio i bisogni degli alunni con disabilità, coerentemente con la lettura dei bisogni concertata (ad opera di Centri Risorse per l'Integrazione, scuole e famiglie) e con un uso migliore del potenziale, in termini di progettualità e autonomia, delle istituzioni scolastiche<sup>130</sup>.*

Secondo il *Rapporto*, dunque, si tratta di mantenere il quadro dei principi e l'impegno delle risorse, cambiandone però profondamente la qualità.

Alla luce della cornice sin qui tracciata il *Rapporto* precisa le seguenti cinque linee strategiche e progettuali.

1. *Prima linea strategica: evoluzione dell'attuale figura dell'insegnante di sostegno. L'ipotesi progettuale prevede il passaggio degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole e contemporaneamente la creazione di un congruo numero di insegnanti «specialisti» ad alta competenza, con un profilo professionale ad hoc, formati al massimo livello e stabili nel loro ruolo. Gli insegnanti attualmente di sostegno passano gradualmente, con titolarità piena, negli organici ordinari [...]. Parallelamente, su base provinciale o territoriale viene definito il numero necessario di «specialisti» ad alta competenza con i relativi campi di expertise che daranno supporto tecnico alle scuole. Questi specialisti [...] sono figure professionali a tempo pieno, in grado di formare e supervisionare le varie componenti scolastiche, fornendo loro competenze chiave per un'efficace didattica dell'integrazione. Gli insegnanti specialisti non hanno ore di lavoro didattico diretto con gli alunni con disabilità, se non per quanto tecnicamente necessario nelle fasi di valutazione iniziale e di monitoraggio degli interventi realizzati dai colleghi curricolari tramite la loro supervisione [...]. Gli specialisti sono operativi su base territoriale, prestando la loro opera itinerante in una serie di scuole, e hanno sede nel Centro Risorse per l'Integrazione (CRI). In questo modo la figura dell'insegnante di sostegno come la conosciamo si sdoppia in due dimensioni operative: la gran parte di essi diventa insegnante curricolare contitolare a tutti gli effetti, assegnato alla scuola, e una ristretta parte, rigorosamente selezionata e formata, entra in una dimensione consulenziale tecnica ad alta competenza<sup>131</sup>.*

Ecco, dunque, la prima decisiva e radicale proposta del *Rapporto* centrata sulla piena contitolarietà e con la possibilità per le scuole di avere a disposizione, in aggiunta, il lavoro tecnico di insegnanti specialisti. Ovviamente è fondamentale e necessario, come viene sottolineato dal *Rapporto* stesso, un livello di formazione diffusa.

2. *Seconda linea strategica: abolizione degli effetti scolastici della certificazione sanitaria e nuove modalità di attivazione delle risorse umane e finanziarie. La lettura dei bisogni di integrazione*

---

<sup>130</sup> *Ivi*, pp. 194-195.

<sup>131</sup> *Ivi*, pp. 195-196.

dovrà essere fatta dalle scuole in concertazione con il CRI e non più dalle ASL. Il punto chiave è l'abolizione degli effetti scolastici della certificazione (prevista dall'Atto di indirizzo del febbraio 1994) e la sua sostituzione con un documento iniziale individuale che sia un «profilo di funzionamento» costruito su una base bio-psico-sociale (si veda ICF dell'OMS). Resta inteso che tale sganciamento dell'attribuzione di risorse dalla certificazione sanitaria è relativo ai soli effetti scolastici da questa conseguenti e non annulla o riduce in alcun modo le provvidenze (agevolazioni, sussidi, assistenza, ecc.) che da essa derivano. La certificazione ASL non è più la leva che genera organico aggiuntivo per le scuole. Ciò non significa certo che l'alunno con disabilità non debba avere una sua diagnosi. Si verifica, però, un significativo cambiamento di prospettiva nella lettura dei bisogni dell'alunno: da un approccio ancora prevalentemente medico si passa a un approccio di natura pedagogica che considera la persona non riduttivamente, quasi fosse definita solo per gli elementi di deficit e disabilità, ma nella sua interezza, osservando come si relaziona, sotto il profilo educativo e apprenditivo, nei contesti scolastici e familiari. La progettazione di interventi individualizzati, in riferimento ai bisogni dell'alunno, è principalmente responsabilità della scuola. In questo compito le scuole, sostenute dagli insegnanti specialisti del CRI, si avvalgono delle collaborazioni degli operatori dei vari servizi del territorio e dei familiari. Valorizzando la sua autonomia, la scuola assume dunque il ruolo centrale nella lettura dei bisogni di integrazione dei suoi alunni con disabilità, collaborando con i servizi sociali e sanitari e con le altre realtà del territorio, tra cui la famiglia. A sostegno di questo ruolo si suggerisce che le istituzioni scolastiche costituiscano dei dipartimenti (o nuclei) per l'integrazione, come complemento e sviluppo degli attuali gruppi lavoro sull'handicap d'istituto, composti da una qualificata rappresentanza di insegnanti della scuola. Il dipartimento monitora e cura tutte le attività in materia di integrazione e dialoga, attraverso un proprio referente, con i CRI e con gli altri attori coinvolti a livello territoriale nei processi di integrazione degli alunni con disabilità. Per questo va modificata, negli aspetti che incidono sull'integrazione scolastica, la legge 104/1992 e il conseguente Atto di indirizzo del 1994, e vanno definite le prassi di utilizzo di due soli strumenti di lavoro pedagogico-didattico-psicosociale: il profilo di funzionamento e il piano educativo individualizzato-progetto di vita (in sostituzione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale)<sup>132</sup>.

Con questa seconda linea strategica del Rapporto si vuole superare un altro schema rigido del modello italiano di integrazione: certificazione di disabilità dell'ASL uguale risorse aggiuntive scolastiche (ore di sostegno).

3. Terza linea strategica: attivazione a livello territoriale di nuovi Centri Risorse per l'Integrazione per il coordinamento e la valorizzazione delle risorse e per l'accompagnamento delle famiglie. Viene istituito il Centro Risorse per l'Integrazione (CRI), nuova struttura autonoma dotata di personalità giuridica e autonomia amministrativa, a livello provinciale o subprovinciale. Il centro è diretto da un proprio dirigente responsabile e dispone di personale tecnico e amministrativo. Il CRI: a) gestisce e coordina le risorse e le competenze destinate alle scuole per realizzare i processi di integrazione, e collabora con queste ultime nella definizione dei loro progetti; b) svolge un servizio di orientamento a favore degli alunni con disabilità e delle rispettive famiglie, assistendole e accompagnandole nei vari momenti legati a fasi successive di vita e integrazione; c) svolge anche la funzione di «sportello unico» per le famiglie degli alunni con disabilità, in modo da garantire un'unica fonte coerente e continua di informazioni e aiuto nell'accompagnamento dalla nascita all'età adulta nel rapporto con la scuola e gli altri servizi e risorse del

---

<sup>132</sup> Ivi, pp. 196-197.

territorio. Gli insegnanti specialisti dipendono dal CRI, dove svolgono servizio quando non sono impegnati nelle scuole. Anche gli attuali insegnanti di sostegno dipendono dal CRI. Una parte del personale ATA viene selezionata e assegnata al CRI come assistenza e sostegno all'integrazione. Le modalità di impiego presso le istituzioni scolastiche, tanto degli insegnanti ad alta specializzazione quanto degli attuali insegnanti di sostegno e del personale ATA, avvengono su incarico del dirigente del CRI, in relazione a una valutazione che viene effettuata sulla base della programmazione delle istituzioni scolastiche, di una concertazione con i diversi soggetti coinvolti e delle risorse disponibili. In particolare, nei CRI si raccolgono i progetti delle istituzioni scolastiche con le relative richieste e si concerta l'attivazione e l'assegnazione integrata delle risorse dei vari livelli delle amministrazioni. Sempre presso il CRI avviene la concertazione con gli operatori dei servizi e le altre figure professionali del territorio (ad esempio cooperative, associazioni, gruppi e organismi di volontariato, ecc.). La destinazione delle risorse alle scuole, a cura del CRI, è il risultato finale di questo impegno ricognitivo e progettuale. Le scuole concertano in sede CRI le risorse di cui hanno bisogno per realizzare i loro progetti di integrazione [...]<sup>133</sup>.

La terza linea strategica del *Rapporto* ipotizza una vera e propria novità nel panorama dell'integrazione scolastica: l'attivazione a livello territoriale di *Centri Risorse per l'Integrazione* (CRI), veri e propri centri di progettazione/gestione delle risorse per una piena integrazione.

4. Quarta linea strategica: *istituzione di forme di valutazione della qualità dell'integrazione*. La qualità totale dei percorsi di integrazione è oggetto di valutazione continua tramite un patto istituzionalizzato tra CRI, singola scuola e famiglie degli alunni con disabilità. In modo collaborativo, vanno concordati gli aspetti costitutivi della qualità dell'integrazione scolastica. Verranno definiti e concordati elementi minimi vincolanti in termini strutturali e processuali del sistema (ad esempio tipo di documentazione, numero e modalità di incontri scuola-famiglia, ecc.), nonché le modalità di soddisfazione delle famiglie e di valutazione da parte dei docenti (e, se possibile, da parte degli stessi alunni con disabilità) sui risultati dei percorsi di integrazione, in termini di apprendimenti conseguiti, relazionalità e autonomia dell'alunno. La scuola e le famiglie devono definire collaborativamente i contenuti e i risultati di qualità, e valutarli a fine anno scolastico, e non delegare questa valutazione a un contenzioso in sede giudiziale. Se la valutazione della qualità dell'integrazione degli alunni avviene con continuità nello stretto rapporto che si instaura tra scuola e famiglia, va però prevista un'azione di monitoraggio e di valutazione sistematica, esterna, a cura del CRI. In questo modo si istituisce un sistema continuo di coprogettazione della qualità CRI, tra scuola e famiglie, con relativa valutazione periodica e correttivi, in un virtuoso processo triangolare di corresponsabilità<sup>134</sup>.

In risposta ad una delle criticità italiane, la mancanza di valutazione dei processi e dei risultati, la quarta linea strategica del *Rapporto* prevede la necessità di istituire forme di valutazione della qualità dell'integrazione, in una logica di piena corresponsabilità tra famiglia e scuola.

5. Quinta linea strategica: *attivazione di un coordinamento e di un monitoraggio centrale dei processi di integrazione scolastica*. Le linee progettuali devono tener conto di tre ambiti fondamentali: la direzione strategica, l'informazione e la ricerca. a) Il primo impegno riguarda il livello strategico, quello delle scelte politiche di medio e lungo periodo. Il tema dell'integrazione è interdisciplinare, e quindi necessariamente interministeriale: basti pensare alla comunicazione, all'assistenza (oggi competenza degli

---

<sup>133</sup> *Ivi*, pp. 197-199.

<sup>134</sup> *Ivi*, pp. 199-200.



enti locali), all'informazione, alla ricerca, all'impiego delle tecnologie, alla formazione e al lavoro. In queste condizioni il coordinamento è molto lento e laborioso se non può contare su un comitato interministeriale coordinato da un ministero «capofila» che, reputiamo, potrebbe essere il MIUR. A livello centrale andrebbe quindi costituita una direzione politica unitaria, con la delega per il coordinamento delle iniziative relative all'integrazione e la valutazione dei piani e dei progetti, a partire da quelli che riguardano l'istruzione e l'avviamento al lavoro. A tale livello potrebbe funzionare anche un «Consiglio Nazionale per la Disabilità», dotato di relativa autonomia, con funzioni di controllo, valutazione e proposta. b) Per quanto riguarda l'informazione, la situazione è molto critica e può contare soprattutto sulla disponibilità di dati di origine amministrativa, i quali sono dispersi tra amministrazioni centrali e periferiche. Esistono altresì pochi riferimenti generali sulla diffusione del fenomeno della disabilità, sul profilo sociodemografico e sulle condizioni di vita di tale popolazione. In sostanza i dati esistenti sono altamente disomogenei e non strutturati in archivi. È quindi urgente porre le basi della costituzione di un «sistema integrato» di fonti informative sulla disabilità, basato su un insieme di strumenti, metodi e procedure utili ad acquisire, a vari livelli territoriali e amministrativi, i dati necessari ad analizzare i bisogni informativi, programmare e valutare i servizi offerti nonché monitorare la qualità delle iniziative. Il sistema informativo dovrebbe avvalersi della possibilità, per le amministrazioni, gli enti locali, le scuole e gli operatori, di accedere a tutte le informazioni sulle nuove soluzioni tecnico-organizzative per il miglioramento dei servizi pubblici e privati nel campo dell'integrazione sociale delle persone disabili. c) Per la ricerca, in primo luogo quella delle tecnologie di riduzione e compensazione delle disabilità, è urgente che essa venga posta come priorità tematica nell'agenda governativa al momento della definizione dei programmi di promozione e di finanziamento. Va sottolineato, ad esempio, che senza questa «priorità» l'avvento della società basata sulle tecnologie dell'informazione può rappresentare una forma ulteriore di discriminazione e di esclusione. La tecnologia diventa sempre più facile e disponibile ma ancora non è sufficientemente diffusa; fattori sociali e demografici quali il titolo di studio, l'età, il reddito influiscono ancora in maniera determinante nell'adozione e utilizzo delle nuove tecnologie. Ma nel sostegno e nell'impulso alla ricerca sulla disabilità non vanno dimenticati gli ambiti sociologico, psicologico, medico, neurologico, pedagogico, in un quadro che deve superare le chiusure disciplinari e l'isolamento in cui versa troppo spesso il lavoro dei singoli ricercatori: i gruppi di lavoro sono ancora troppo pochi per avere un riconoscimento accademico. In sostanza si tratta di: a) iscrivere la disabilità nella strategia nazionale di ricerca e di innovazione per avviare una politica scientifica globale al fine di unificare i tre grandi campi accademici oggi presenti: scienze ingegneristiche, scienze biomediche, scienze umane e sociali; b) favorire la costituzione di una sede consultiva intersettoriale dedicata alla disabilità in modo da superare l'attuale dispersione tra ministeri, università ed enti; c) mettere in comunicazione i centri di ricerca e adeguare a questo scopo il sistema informativo<sup>135</sup>.

La quinta ed ultima linea progettuale del nuovo modello proposto dal *Rapporto* sottolinea l'urgenza di un coordinamento tra le tante istituzioni che ruotano attorno alla sfera dell'integrazione scolastica e di un accurato monitoraggio del processo di integrazione scolastica, nonché l'importanza di dare un impulso alla ricerca scientifica sui vari aspetti della disabilità.

---

<sup>135</sup> Ivi, pp. 200-202.

## 2. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA SECONDO GLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE DELLA PROVINCIA DI BERGAMO - ANNO SCOLASTICO 2010-2011

### 2.1. *Una ricerca sull'integrazione scolastica nella provincia di Bergamo*

Alla fine dell'anno scolastico 2010-11, nel predetto quadro di indagini nazionali, è stata effettuata una ricerca sull'integrazione scolastica nel contesto territoriale delle scuole statali e paritarie della provincia di Bergamo<sup>136</sup>. Essa condivide molti obiettivi e molte modalità di rilevazione con gli approcci sperimentali del filone di ricerca che si rifà a Canevaro, d'Alonzo e Ianes<sup>137</sup> ed ha come scopo principale quello di comprendere nel modo più approfondito possibile le modalità di integrazione scolastica basandosi sui pareri e le indicazioni degli insegnanti che quotidianamente operano nelle scuole e che vivono direttamente negli istituti scolastici i percorsi di integrazione. Per questo sono state raccolte in modo diretto, tramite uno specifico questionario, le voci dei docenti delle scuole bergamasche, statali e non statali, sia per fare luce sulle opinioni e gli atteggiamenti dei docenti nel momento in cui sono parte attiva nei processi di integrazione scolastica, sia per esplorare le caratteristiche dell'integrazione nelle scuole in un territorio circoscritto, al fine di poterle confrontare, se possibile, con quanto è emerso in questi ultimi anni dalle ricerche nazionali, così da identificare ciò che viene confermato e cogliere quanto viene eventualmente smentito.

### 2.2. *Gli obiettivi dell'indagine*

Gli obiettivi principali della ricerca sull'integrazione scolastica attuata nelle scuole statali e paritarie della provincia di Bergamo sono sei:

1. cogliere se e quanto l'integrazione è un tema attuale all'interno delle scuole e quali sono le figure coinvolte;
2. comprendere la conoscenza del P.O.F. e l'utilizzo dei dispositivi pedagogici per la disabilità (Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato) da parte degli insegnanti;
3. capire i reali percorsi di integrazione scolastica attuati nelle scuole, con le relative modalità di realizzazione;
4. cogliere, dentro e fuori la scuola, gli essenziali aspetti di socializzazione dell'alunno disabile;
5. rilevare la collaborazione tra gli insegnanti, i genitori e gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...);
6. capire le opinioni dei docenti rispetto all'integrazione scolastica e alle sue modalità attuative.

---

<sup>136</sup> La ricerca è stata condotta dal sottoscritto nell'ambito della tesi di dottorato della Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro dell'Università di Bergamo (Dottorato di ricerca - XXV Ciclo).

<sup>137</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.

### 2.3. La struttura del questionario, le modalità attuative e la somministrazione nelle scuole statali e paritarie bergamasche

Per raggiungere gli obiettivi prefissati è stato predisposto un questionario con 66 domande chiuse, aventi una sola possibilità di risposta, da rivolgere ai docenti delle scuole statali e paritarie degli istituti bergamaschi. Il questionario, riguardante diverse aree, ha chiesto agli insegnanti di esprimersi in merito ad alcune informazioni personali, alla gestione scolastica della disabilità nelle loro scuole e al grado di condivisione rispetto a certe affermazioni<sup>138</sup>.

Il questionario è stato strutturato in modo tale da poter rilevare la percezione della qualità dell'integrazione da parte dei docenti, sia quelli di classe curricolari sia quelli di sostegno, ai quali si chiedeva di pensare ad uno solo dei loro alunni disabili. Al fine di coinvolgere gli insegnanti delle scuole statali e paritarie della provincia di Bergamo sono state percorse due strade parallele collimanti con la natura giuridica degli istituti scolastici.

La prima, per le scuole paritarie, tramite una comunicazione del Delegato Vescovile per la Scuola della Curia vescovile di Bergamo ai dirigenti scolastici delle scuole cattoliche primarie e secondarie di primo e secondo grado della Diocesi di Bergamo, al fine stimolare gli insegnanti, che nell'anno scolastico 2010-11 avevano nelle proprie classi uno o più alunni disabili, ad una fattiva disponibilità e ad una preziosa collaborazione. A loro era richiesto di rispondere al questionario sull'integrazione scolastica che, una volta compilato, doveva essere spedito via mail ad un apposito indirizzo di posta elettronica<sup>139</sup>. La compilazione volontaria del questionario era possibile dalla metà del mese di maggio 2011 alla metà del mese di giugno 2011.

La seconda via per concretizzare l'indagine è stata attuata tramite l'Ambito Territoriale di Bergamo, *Area D – Supporto alle scuole. Integrazione disabili, immigrati, ed. alla salute*. Il Dirigente dell'Ambito, con una specifica comunicazione del 14 giugno 2011 ai dirigenti scolastici delle scuole statali di ogni ordine e grado, ha chiesto la disponibilità ai docenti statali, che realizzavano la loro attività didattico-educativa in classi con alunni disabili certificati aventi diritto al sostegno (non erano da includere gli alunni con difficoltà di apprendimento senza certificazione e gli alunni con DSA), di compilare in forma anonima il questionario *on line* dal 20 giugno 2011 al 16 luglio 2011. Per accedere alla compilazione non obbligatoria del questionario *on line* gli insegnanti dovevano collegarsi all'indirizzo internet [www.questionariointegrazionescolastica.it](http://www.questionariointegrazionescolastica.it)<sup>140</sup> ed inserire il codice meccanografico della scuola di appartenenza insieme alla *password*, i quali erano stati

---

<sup>138</sup> Cfr. *Appendice n.1.* dove è riportato solo il questionario rivolto agli insegnanti delle scuole statali. Quello per i docenti delle scuole paritarie differisce esclusivamente per gli aspetti legati alla gestione che, data la peculiare natura dovuta alla *status* paritario, non collima con l'architettura statale. Mentre infatti nelle scuole statali è prevista la figura del Dirigente Scolastico, la Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità, il D.S.G.A, nelle scuole paritarie è contemplato il Presidente/Legale rappresentante, il Coordinatore/Direttore/Preside ed il Segretario.

<sup>139</sup> Il questionario doveva essere compilato dai docenti tramite un file *excel* che era stato precedentemente predisposto ed inviato alle scuole. Una volta completato, il file *excel* doveva essere inviato al seguente indirizzo mail aperto per l'occasione: [statistica@curia.bergamo.it](mailto:statistica@curia.bergamo.it).

<sup>140</sup> Per mezzo del Registrar ARUBA-REG è stato registrato il nome a dominio [questionariointegrazionescolastica.it](http://questionariointegrazionescolastica.it), come registrante è stato messo il sottoscritto.

comunicati ad ogni singolo dirigente scolastico dall'Ufficio sostegno alla persona dell'Ambito territoriale di Bergamo con una comunicazione riservata.

La scelta di attuare l'indagine nelle scuole statali e nelle scuole paritarie alla conclusione dell'anno scolastico 2010-11 è stata motivata dal fatto che si volevano rilevare le concrete caratteristiche delle prassi integrative attuate nelle scuole alla fine del periodo educativo-didattico vissuto con tutta la classe e dopo un anno di prassi collegiali condivise. Al termine del percorso scolastico sarebbe stato più facile cogliere, in riferimento ad un'esperienza effettivamente vissuta, la situazione concreta dell'integrazione scolastica degli alunni disabili.

#### 2.4. Il campione di ricerca

Il campione dell'indagine negli istituti scolastici statali e paritari della provincia di Bergamo è interamente basato su un'adesione spontanea e volontaria dei docenti al progetto di ricerca. Durante il mese disponibile per l'elaborazione sono state raccolte le risposte di 103 insegnanti, su 1.058, di istituti paritari<sup>141</sup>, tramite invio del questionario per posta elettronica, e le risposte di 632, su 12.119, docenti di scuole statali<sup>142</sup>, con invio del questionario *on line* tramite il sito internet. Negli istituti statali la maggiore adesione si è avuta a livello di scuola primaria (49,84% dei questionari) e negli istituti paritari la più ampia restituzione dei questionari si è registrata a livello di scuola secondaria (32,04% dei questionari). La tabella 6.8 illustra nel dettaglio la situazione.

Tabella 6.8 – *Questionari docenti per ordine e grado scolastico. Scuole statali e paritarie di Bergamo. Anno scolastico 2010-11*

Scuole statali			Scuole paritarie		
Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	percentuale	Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	percentuale
Infanzia	38	6,01	Infanzia	/	/
Primaria	315	49,84	Primaria	32	31,07
Secondaria I grado	165	26,11	Secondaria I grado	33	32,04
Secondaria II grado	113	17,88	Secondaria II grado	21	20,39
Formazione Professionale	1	0,16	Formazione Professionale	17	16,50
Totale	632	100	Totale	103	100

Se si pensa che nell'anno scolastico 2010-11 gli alunni disabili presenti negli istituti scolastici bergamaschi sono stati 3.214 per quanto riguarda le scuole statali (186 nella scuole dell'infanzia, 1.362 nelle scuole primarie, 1.097 nella scuole secondarie di primo

<sup>141</sup> Nell'anno scolastico 2010-2011 i docenti delle scuole primarie paritarie della Diocesi di Bergamo sono 351, quelli delle scuole secondarie di primo grado sono 357 e quelli delle secondarie di secondo grado sono 350 (di cui 127 della formazione professionale) per un totale di 1.058. Fonte: Diocesi di Bergamo - Ufficio Scuola, *Tabelle dell'annuario delle scuole cattoliche 2007-2012* (materiale ad uso interno).

<sup>142</sup> Nell'anno scolastico 2010-2011 gli insegnanti delle scuole dell'infanzia statali della provincia di Bergamo sono 775 (di cui 88 di sostegno), quelli delle scuole primarie statali sono 4.055 (di cui 626 di sostegno), quelli delle scuole secondarie di primo grado sono 2.580 (di cui 490 di sostegno) e quelli delle secondarie di secondo grado sono 3.259 (di cui 246 di sostegno) per un totale di 12.119 (di cui 1.450 di sostegno). Fonte: Ambito Territoriale di Bergamo – Ufficio Organici, *Determinazione organico di fatto a.s. 2010/11* (scheda non pubblicata e ad uso interno).

grado, 569 nelle scuole secondarie di secondo grado)<sup>143</sup> e 223 per quanto riguarda le scuole paritarie non includenti le scuole dell'infanzia (53 nelle scuole primarie, 91 nella scuole secondarie di primo grado, 10 nelle scuole secondarie di secondo e 69 nella formazione professionale)<sup>144</sup>, risulta subito ovvio un sostanzioso scarto tra il numero degli alunni disabili presenti nelle scuole bergamasche (quasi 3.500) ed il numero di questionari raccolti (n. 735). Visto che la quantità dei questionari ottenuti è di gran lunga inferiore al numero degli studenti disabili, l'indagine condotta nelle scuole della provincia di Bergamo non può offrire una descrizione perfettamente rappresentativa della realtà dell'integrazione scolastica. Tuttavia, nonostante i limiti oggettivi dovuti all'essenza di un campione effettivamente rappresentativo, che non permette delle ponderate generalizzazioni, la ricerca consente ugualmente di avere una descrizione orientativa delle prassi attuate dagli insegnanti nel processo di integrazione. Anche se i questionari raccolti sono il frutto di un'adesione volontaria dei docenti, il loro numero, pur distante dal totale degli insegnanti, rappresenta ugualmente un sostanzioso dato quantitativo. Per questo, nella cornice di un paradigma non generalizzabile valido solo per offrire dei parametri indicativi, è possibile avere uno spaccato dei professionisti operanti nelle scuole bergamasche ed un quadro approssimativo delle loro prassi e delle loro opinioni. Nonostante i limiti predetti, i risultati sono utili sia per cogliere i tratti salienti delle caratteristiche dell'integrazione scolastica nelle scuole della provincia di Bergamo che per un confronto con altre ricerche sperimentali di respiro nazionale.

Entrando nel merito del campione bergamasco si può osservare che la componente femminile dei docenti è prevalente rispetto a quella maschile, sia nelle scuole statali che in quelle paritarie. Nel complesso le donne insegnanti statali sono 410, il 64,87% (tabella 6.9), mentre quelle delle scuole paritarie sono 73, il 70,87% (tabella 6.10). La stratificazione del campione rispetto al grado scolastico è riportata nella tabella 6.9 (scuole statali) e nella tabella 6.10 (scuole paritarie).

Da un punto di vista professionale il campione è abbastanza equilibrato con uno sbilanciamento positivo verso gli insegnanti curricolari (57,75% nelle scuole statali e 55,34% nelle scuole paritarie) rispetto a quelli di sostegno (41,61% nelle scuole statali e 44,66% nelle scuole paritarie). Quest'ultimi risultano rappresentati in modo minore in tutti gli ordini ed i gradi scolastici statali e paritari, con la sola eccezione della scuola primaria paritaria (tabella 6.11 e tabella 6.12).

Per quanto concerne il titolo di specializzazione per il sostegno, l'87,95% degli insegnanti curricolari delle scuole statali non lo possiede. Precisamente ne sono privi il 95,83% dei docenti della scuola dell'infanzia, l'88,60% della scuola primaria, l'89,02% della scuola secondaria di primo grado e l'83,08% della scuola secondaria di secondo grado (tabella 6.13). Questi dati testimoniano come una preparazione specifica non sia una prerogativa ordinaria.

---

<sup>143</sup> *Ibidem*.

<sup>144</sup> Fonte: Diocesi di Bergamo - Ufficio Scuola, *Tabelle dell'annuario delle scuole cattoliche 2010/11* (materiale ad uso interno).

Tabella 6.9 – *Genere docenti per ordine e grado scolastico. Scuole statali di Bergamo.*  
Anno scolastico 2010-11

Maschi – docenti scuole statali			Femmine – docenti scuole statali		
Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%	Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%
Infanzia	22	57,89	Infanzia	16	42,11
Primaria	90	28,57	Primaria	225	71,43
Secondaria I grado	65	39,39	Secondaria I grado	100	60,61
Secondaria II grado	45	39,82	Secondaria II grado	68	60,18
Formazione Professionale	/	/	Formazione Professionale	1	100,00
Totale insegnanti	222	35,13	Totale insegnanti	410	64,87

Tabella 6.10 – *Genere docenti per ordine e grado scolastico. Scuole paritarie di Bergamo.*  
Anno scolastico 2010-11

Maschi – docenti scuole paritarie			Femmine – docenti scuole paritarie		
Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%	Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%
Infanzia	/	/	Infanzia	/	/
Primaria	3	9,37	Primaria	29	90,62
Secondaria I grado	15	45,45	Secondaria I grado	17	51,51
Secondaria II grado	4	19,04	Secondaria II grado	16	76,19
Formazione Professionale	6	35,29	Formazione Professionale	11	64,70
Totale insegnanti	28	27,18	Totale insegnanti	73	70,87
Risposte nulle: 2					

Tabella 6.11 – *Ruolo docenti per ordine e grado scolastico. Scuole statali di Bergamo.*  
Anno scolastico 2010-11

Insegnanti curricolari statali			Insegnanti di sostegno statali		
Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%	Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%
Infanzia	24	63,16	Infanzia	14	36,84
Primaria	193	61,27	Primaria	120	38,10
Secondaria I grado	82	49,70	Secondaria I grado	82	49,70
Secondaria II grado	65	57,52	Secondaria II grado	47	41,59
Formazione Professionale	1	100,00	Formazione Professionale	/	/
Totale	365	57,75	Totale	263	41,61
Risposte nulle: 4					

Tabella 6.12 – *Ruolo docenti per ordine e grado scolastico. Scuole paritarie di Bergamo.*  
Anno scolastico 2010-11

Insegnanti curricolari scuole paritarie			Insegnanti di sostegno scuole paritarie		
Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%	Scuola di insegnamento	Numeri assoluti	%
Infanzia	/	/	Infanzia	/	/
Primaria	9	28,12	Primaria	23	71,88
Secondaria I grado	19	57,58	Secondaria I grado	14	42,42
Secondaria II grado	20	95,24	Secondaria II grado	1	4,76
Formazione Professionale	9	52,94	Formazione Professionale	8	47,06
Totale	57	55,34	Totale	46	44,66

Tabella 6.13- *Titolo di specializzazione per il sostegno docenti curricolari per ordine e grado scolastico (2010-11)*

<b>Insegnanti curricolari statali</b>		
Scuola di insegnamento	Con titolo	Senza titolo
Infanzia ( <i>Risposte ottenute: 24</i> )	1 (4,17%)	23 (95,83%)
Primaria ( <i>Risposte ottenute: 193</i> ) <i>Risposte nulle: 1 (0,52%)</i>	21 (10,88%)	171 (88,60%)
Secondaria I grado ( <i>Risposte ottenute: 82</i> )	9 (10,98%)	73 (89,02%)
Secondaria II grado ( <i>Risposte ottenute: 65</i> ) <i>Risposte nulle: 1 (1,54%)</i>	10 (15,38%)	54 (83,08%)
Formazione Professionale ( <i>Risposte ottenute: 1</i> )	1 (100,00)	/
Totale risposte ottenute: 365	42 (11,51%)	321 (87,95%)

La situazione si capovolge tra gli insegnanti di sostegno statali. Nel 19,77% dei casi essi sono privi del titolo di specializzazione. Esattamente il 42,86% dei docenti della scuola dell'infanzia, il 27,50% di quelli della scuola primaria ed il 15,85% di quelli della scuola secondaria di primo grado. Invece i docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado hanno tutti il titolo (tabella 6.14). Se da una parte si deve riconoscere che una larga maggioranza degli insegnanti statali di sostegno possiede una specializzazione dedicata per il sostegno (79,85%), è degno di essere sottolineato il fatto che, in una funzione così importante e strategica, quasi il 20% dei docenti di sostegno sia senza un titolo di qualificazione per il ruolo che ricoprono.

Tabella 6.14 – *Titolo di specializzazione per il sostegno docenti di sostegno scuole statali. Anno scol. 2010-11*

<b>Insegnanti di sostegno statali di Bergamo</b>		
Scuola di insegnamento	Con titolo	Senza titolo
Infanzia ( <i>Risposte ottenute: 14</i> )	8 (57,14%)	6 (42,86%)
Primaria ( <i>Risposte ottenute: 120</i> )	87 (72,50%)	33 (27,50%)
Secondaria I grado ( <i>Risposte ottenute: 82</i> )	69 (84,15%)	13 (15,85%)
Secondaria II grado ( <i>Risposte ottenute: 47</i> ) <i>Risposte nulle: 1 (2,13%)</i>	46 (97,87%)	/
Totale risposte ottenute: 263	210 (79,85%)	52 (19,77%)

Un ulteriore aspetto riguardante l'esperienza scolastica dei docenti deriva dall'anzianità di servizio. La maggioranza degli insegnanti statali ha più di 25 anni di servizio (24,84%) e di questi solo il 14,01% è costituito da insegnanti di sostegno, esprimendo in questo modo una significativa presenza di professionisti scolastici curricolari con una considerevole esperienza lavorativa. Mettendo a fuoco l'esperienza scolastica dei docenti con minor anni di servizio, si può osservare che i neo assunti sono pressoché assenti e che gli insegnanti con meno di 5 anni di servizio sono circa il 10%. E' proprio tra questi che emerge la percentuale più alta (74,63%) degli insegnanti di sostegno. La situazione si ribalta nelle scuole paritarie bergamasche, nelle quali prevalgono gli insegnanti più giovani: il 52,42% è occupato da 1 a 5 anni (di questi il 55,56% è costituito da insegnanti di sostegno) e non sono presenti insegnanti con un'anzianità di servizio superiore a 16 anni.

## 2.5. La gestione dell'integrazione nelle scuole bergamasche

Di seguito verranno illustrati, partendo dagli aspetti organizzativo-gestionali, i dati riferiti agli insegnanti degli istituti scolastici bergamaschi e alle loro prassi integrative. Dove è possibile sarà fatto, per un confronto di respiro nazionale, un parallelismo con gli esiti della ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*<sup>145</sup>, dalla quale l'indagine nel territorio di Bergamo ha tratto ispirazione. Ciò consentirà di capire meglio le caratteristiche e le peculiarità dell'integrazione scolastica nelle scuole della provincia di Bergamo.

### 2.5.1. L'integrazione scolastica nel POF e gli interventi a favore degli alunni disabili

Dai dati della ricerca condotta nella provincia di Bergamo emerge che nel Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) di quasi tutte scuole statali viene affrontato il tema dell'integrazione scolastica. Infatti su 632 risposte ottenute nelle scuole statali ben 596 (il 94,30% del totale) precisano che il P.O.F. si occupa di alunni disabili (il 92,11% dell'infanzia, il 94,92% della primaria, il 93,33% della secondaria di primo grado, il 94,69% della secondaria di secondo grado) (tabella 6.15) .

Inoltre è degno di nota il fatto che quasi il 70% dei docenti statali sa indicare se nel P.O.F. della propria scuola gli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine di *integrazione* o di *inclusione*, a testimonianza di come nelle scuole statali non sia presente un unico modello di riferimento, quello dell'integrazione, e stia avendo sempre più spazio il paradigma dell'inclusione, tanto che l'11,08% degli insegnanti indica che nelle proprie scuole il P.O.F. parla di inclusione scolastica, a fronte del 57,44% dei docenti con un P.O.F. che presenta gli interventi con il termine integrazione scolastica. Regna però anche molta confusione: per il 15,82% degli insegnanti gli interventi educativo-didattici del P.O.F. sono presentati con il termine integrazione e/o inclusione scolastica indistintamente, come se fossero parole equivalenti, ed il 13,45% non sa quali termini sono usati nel P.O.F. (tabella 6.16)<sup>146</sup>.

Tabella 6.15 – POF e alunni disabili. Scuole statali. Anno scolastico 2010-11

Domanda: Il P.O.F. della sua scuola si occupa di alunni disabili?					
	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria di I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria di II grado <i>Risposte: 113</i>
Sì	596 (94,30%)	35 (92,11%)	299 (94,92%)	154 (93,33%)	107 (94,69%)
Non so	27 (4,27%)	1 (2,63%)	11 (3,49%)	10 (6,06%)	5 (4,42%)
No	7 (1,11%)	2 (5,26%)	5 (1,59%)	/	
Risposte nulle	2 (0,32%)	/	/	1 (0,61%)	1 (0,88%)

<sup>145</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*

<sup>146</sup> All'approfondimento degli aspetti connessi ai P.O.F. connotati dall'integrazione ed ai P.O.F. connotati dall'inclusione è stato dedicato, al punto 2.12 del presente capitolo, uno specifico *focus* al quale si rimanda per un'analisi dettagliata.



Tabella 6.16 – POF e integrazione/inclusione Scuole statali. Anno scolastico 2010-11

<b>Domanda: Gli interventi educativo-didattici presentati nel P.O.F. della sua scuola a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine integrazione scolastica o inclusione scolastica?</b>	
<b>Scuole statali di ogni ordine e grado</b> Risposte 632	
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di integrazione scolastica: 363 (57,44%)	
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di integrazione scolastica e/o di inclusione scolastica indistintamente: 100 (15,82%)	
Non so: 85 (13,45%)	
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di inclusione scolastica: 70 (11,08%)	
Risposte nulle: 7 (1,11%)	
Il P.O.F. non si occupa di integrazione scolastica, né di inclusione scolastica: 7 (1,11%)	

L'attenzione educativa verso gli alunni disabili trova spazio anche nelle scuole paritarie bergamasche, nelle quali quasi l'85% dei P.O.F. si occupa di alunni disabili. Non è però secondario sottolineare che nel 15,53% degli istituti paritari, soprattutto della secondaria di primo grado (27,27%), questo non avviene (tabella 6.17).

Tabella 6.17 – POF e alunni disabili. Scuole paritarie. Anno scolastico 2010-11

<b>Domanda: Il P.O.F. della sua scuola si occupa di alunni disabili?</b>		
	<b>Scuole di ogni ordine e grado.</b> Risposte 103	<b>Scuole Secondarie di primo grado.</b> Risposte 33
Si	86 (83,49%)	24 (72,73%)
No	16 (15,53%)	9 (27,27%)
Risposte nulle	2 (1,94%)	/

A proposito dell'utilizzo nel P.O.F. delle scuole paritarie del termine *inclusione* o *integrazione*, come si può evincere dalla tabella 6.18 valgono globalmente le riflessioni che sono già state fatte a proposito delle scuole statali.

Tabella 6.18 – POF e integrazione/inclusione Scuole paritarie. Anno scolastico 2010-11

<b>Domanda: Gli interventi educativo-didattici presentati nel P.O.F. della sua scuola a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine integrazione scolastica o inclusione scolastica?</b>	
<b>Scuole paritarie di ogni ordine e grado</b> Risposte 103	
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di integrazione scolastica: 61 (59,22%)	
Il P.O.F. non si occupa di integrazione scolastica, né di inclusione scolastica: 15 (14,56%)	
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di integrazione scolastica e/o di inclusione scolastica indistintamente: 12 (11,65%)	
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di inclusione scolastica: 10 (9,70%)	
Non so: 3 (2,91%)	

L'interesse diffuso verso i temi dell'integrazione è ricavabile anche dalla presenza di funzioni strumentali ricoperte da specifici docenti e dall'esistenza di gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica. Nelle scuole statali della provincia di Bergamo è il docente che ricopre il ruolo di funzione strumentale per la disabilità (o il docente referente per la disabilità) che nel 41,14% dei casi affronta gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile. A ciò si deve aggiungere il 13,13% delle situazioni nelle quali è il Gruppo di lavoro di docenti di Istituto che si occupa primariamente di fare fronte alla situazione. Una impostazione più collegiale emerge nelle scuole paritarie, nelle quali è il consiglio di classe ad affrontare principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile (34,95% dei casi totali). In ogni caso anche nelle scuole paritarie

operano i gruppi di lavoro di docenti per l'integrazione (14,56%), mentre sono pressoché assenti i docenti con funzione di sistema per l'integrazione scolastica. L'integrazione è dunque oggetto di riflessione e di lavoro all'interno delle scuole del territorio bergamasco.

Questa attenzione verso l'integrazione degli alunni disabili trova riscontro a livello nazionale, dove emerge che l'integrazione scolastica è un tema diffusamente contenuto all'interno della documentazione ufficiale degli istituti di ogni ordine e grado, tanto che in quasi tutte le scuole (85%) è un tema trattato nel Piano dell'Offerta Formativa<sup>147</sup>.

Infine, in riferimento a ciò che si vive nelle scuole della provincia di Bergamo in attuazione del P.O.F., gli insegnanti ritengono che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino più aspetti positivi che negativi (55,54% nelle scuole statali) o addirittura ritengono che siano molto positivi (61,17% nelle scuole paritarie). Da notare anche una non irrilevante percentuale degli insegnanti statali (4,11%) che pensa che gli interventi attuati esprimano molti aspetti negativi (tabella 6.19).

Tabella 6.19 - *Valutazione interventi a favore degli alunni disabili. Scuole statali/paritarie. Anno scol. 2010-11*

Scuole statali			Scuole paritarie		
Domanda: <i>Pensando a ciò che si vive nella sua scuola in attuazione del P.O.F., pensa che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino...</i>	Numeri assoluti	%	Domanda: <i>Pensando a ciò che si vive nella sua scuola in attuazione del P.O.F., pensa che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino...</i>	Numeri assoluti	%
Più aspetti positivi che negativi	351	55,54	Molti aspetti positivi	63	61,17
Molti aspetti positivi	227	35,92	Più aspetti positivi che negativi	37	35,92
Molti aspetti negativi	26	4,11	Molti aspetti negativi	/	/
Non so	24	3,80	Non so	1	0,97
Totale risposte	632	100	Totale risposte	103	100

### 2.5.2. *Gli studenti disabili e la gestione in classe*

Per quanto riguarda la situazione personale degli alunni disabili descritti nel questionario, il quadro che emerge dai dati è abbastanza eterogeneo. Nella variegata fotografia relativa alle diverse tipologie di disabilità si vede spiccare il 55,06% degli insegnanti delle scuole statali ed il 57,28% dei docenti delle scuole paritarie che, pensando ad uno solo dei loro studenti disabili, indicano la prevalenza, in base alla certificazione, di alunni con minorazioni intellettive/mentali. Significativamente presenti sono anche le situazioni di pluridisabilità (16,77%) nelle scuole statali ed i disturbi comportamentali (26,21%) nelle scuole paritarie.

I casi di disabilità cognitiva (33,6%) e di pluridisabilità (22,4%) rappresentano, con le stesse modalità di indicazione da parte degli insegnanti, chiamati a scegliere un'unica situazione rappresentativa nel corso della propria esperienza lavorativa, la maggioranza delle situazioni anche a livello nazionale<sup>148</sup>.

La tabella 6.20 presenta il quadro generale della situazione nelle scuole statali e nelle scuole paritarie della provincia di Bergamo, nelle quali le minorazioni intellettive, che riguardano numericamente la maggioranza delle situazioni, sono così caratterizzate

<sup>147</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, p.53 e p.194.

<sup>148</sup> *Ivi*, pp. 63-64.

nei diversi gradi e ordini scolastici: 26,32% nella scuola dell'infanzia statale; 53,02% nella scuola primaria statale; 68,48% nella scuola secondaria di primo grado statale; 50,44% nella scuola secondaria di secondo grado statale; 56,25 nella scuola primaria paritaria; 72,72% nella scuola secondaria di primo grado paritaria; 60,00% nella scuola secondaria di secondo grado paritaria; 29,41% nella formazione professionale paritaria, dove però sono prevalenti i disturbi comportamentali (41,17%).

Con queste note distintive riferite alla tipologia di disabilità, gli insegnanti come ritengono che sia la situazione dell'alunno disabile? In risposta a questa specifica domanda la maggioranza dei docenti pensa che la situazione in classe sia gestibile (54,11% nelle scuole statali e 71,84% nelle scuole paritarie); solo in casi molto limitati è ingestibile (2,06% nelle scuole statali e 1,94% nelle scuole paritarie). Trova espressione anche la fatica degli insegnanti nella gestione dell'alunno disabile, che si riscontra nel 43,35% delle situazioni nelle scuole statali e nel 22,33 dei casi delle scuole paritarie, con una prevalente espressione nelle scuole primarie statali (50,79%), che sono l'unico contesto educativo in cui le situazioni gestibili non sono la maggioranza dei casi (47,62%) (tabella 6.21).

Tabella 6.20 – *Tipologia di disabilità. Scuole statali e paritarie di Bergamo. Anno scolastico 2010-11*

Scuole statali			Scuole paritarie		
Tipologia di disabilità	N.	%	Tipologia di disabilità	N.	%
Minorazioni intellettive	348	55,06	Minorazioni mentali	59	57,28
Pluridisabilità	106	16,77	Disturbi comportamentali	27	26,22
Disturbi comportamentali	70	11,08	Pluridisabilità	7	6,80
Disturbi di personalità	46	7,28	Disturbi di personalità	3	2,91
Minorazioni motorie	32	5,06	Minorazioni motorie	3	2,91
Minorazioni sensoriali	26	4,11	Minorazioni visive	3	2,91
Risposte nulle	4	0,63	Nulle	1	0,97
Totale risposte	632	100,00	Totale risposte	103	100,00

Tabella 6.21 – *Situazione in classe. Scuole statali e paritarie di Bergamo. Anno scolastico 2010-11*

Scuole statali di ogni ordine e grado			Scuole paritarie di ogni ordine e grado		
Domanda: <i>Ritiene che la sua situazione (dell'alunno disabile) in classe sia...</i>	Numeri assoluti	%	Domanda: <i>Ritiene che la sua situazione (dell'alunno disabile) in classe sia...</i>	Numeri assoluti	%
Gestibile	342	54,11	Gestibile	74	71,84
Gestibile con fatica	274	43,35	Gestibile con fatica	23	22,33
Ingestibile	13	2,06	Ingestibile	2	1,94
Risposte nulle	3	0,47	Nulle	4	3,89
Totale risposte	632	100,00	Totale risposte	103	100,00
Scuole primarie statali			Scuole primarie paritarie		
Gestibile con fatica	160	50,79	Gestibile con fatica	8	25,00
Gestibile	150	47,62	Gestibile	21	65,62
Ingestibile	3	0,95	Ingestibile	1	3,13
Risposte nulle	2	0,63	Risposte nulle	2	6,25

### 2.5.3. Le ore di sostegno e di assistenza personale

A proposito dell'entità di ore specifiche di sostegno assegnate settimanalmente a ciascun alunno disabile, dalle risposte degli insegnanti statali si evince che in quasi l'85% delle situazioni oscilla tra le sei e le dodici ogni settimana, testimoniando una discreta copertura temporale, giudicata però non sufficiente dai docenti che hanno risposto al questionario. Infatti il 68,83% di essi non ritiene che le ore di sostegno assegnate siano sufficienti, a fronte del 29,91% che le valuta invece in modo adeguato: non sono sufficienti per il 55,26% dei docenti della scuola dell'infanzia, per il 67,30% della scuola primaria, per il 70,91% della secondaria di primo grado, per il 74,34% della secondaria di secondo grado.

Disaggregando ulteriormente i dati riferiti agli istituti statali si può cogliere che nelle scuole dell'infanzia sono riconosciute dodici ore di sostegno al 34,21% degli alunni disabili, nelle scuole primarie sono assegnate undici ore di sostegno al 40,00% dei casi, nelle scuole secondarie di primo grado sono attribuite nove ore di sostegno al 60,00% delle situazioni e nelle scuole secondarie di secondo grado sono stabilite nove ore settimanali di sostegno al 35,40% degli alunni disabili.

Spostando l'attenzione nelle scuole paritarie della provincia di Bergamo, dalle risposte dei docenti si può evincere che nel 26,21% delle situazioni, percentuale che esprime la maggioranza relativa dei casi, le ore settimanali di sostegno assegnate sono dodici. A specificare questo *trend* è soprattutto il 46,87% degli insegnanti della scuola primaria ed il 30,30% dei docenti della secondaria di primo grado. Da notare che il 52,42% degli insegnanti delle scuole paritarie, in controtendenza rispetto ai colleghi delle scuole statali, ritiene che le ore di sostegno assegnate siano sufficienti. E' di questo avviso il 71,87% dei docenti della scuola primaria; il 51,51% della secondaria di primo grado; il 14,28% della secondaria di secondo grado; 64,70% della formazione professionale.

Con uno sguardo d'insieme si può cogliere che i dati riferiti alle ore di sostegno degli istituti scolastici della provincia di Bergamo sono tendenzialmente allineati con quelli nazionali, anche se sono ad essi inferiori, visto che in quest'ultimi la media delle ore di sostegno assegnate ad ogni singolo caso è di 12,35 a settimana<sup>149</sup>.

Per quanto riguarda le ore di assistenza personale, a fronte di una media nazionale di 6,32 ore a settimana<sup>150</sup>, il 42,72% dei docenti delle scuole statali della provincia di Bergamo indica che non sono state assegnate ore di assistenza personale, l'11,55% precisa che ne sono state conferite più di diciotto alla settimana ed il 6,96% specifica che ne sono state previste dieci settimanali. Nelle scuole paritarie l'8,73% degli insegnanti precisa che le ore di assistenza personale sono dodici e la stessa percentuale è espressa da altri docenti che indicano una sola ora alla settimana. Sempre nelle scuole paritarie il 7,76% dei docenti puntualizza che le ore di assistenza sono sedici. Il ritenere sufficienti le ore di assistenza personale accomuna i docenti delle scuole statali e degli istituti paritari del

---

<sup>149</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, pp. 65 e 196.

<sup>150</sup> *Ibidem*.

territorio bergamasco, dato che la minoranza degli insegnanti statali (36,08%) non le considera sufficienti e la stessa tendenza è espressa dai docenti delle scuole paritarie (26,21%).

#### 2.5.4. La Diagnosi Funzionale ed il suo utilizzo

La Diagnosi Funzionale (D.F.), precisata nell'*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap* (D.P.R. 24 febbraio 1994), è la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992. Alla D.F. provvede l'unità multidisciplinare composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'ASL o in regime di convenzione con la medesima.

La D.F. è un documento basilare per gli insegnanti. Lo è nella misura in cui permette una chiara conoscenza dell'alunno e mette in evidenza anche le sue risorse e le sue potenzialità, così da consentire di elaborare in un modo davvero consapevole, competente e convinto il Profilo Dinamico Funzionale ed il Piano Educativo Individualizzato. Ecco perché, dato questo strategico valore della D.F., non è secondario chiedersi se i professionisti scolastici la ritengono comprensibile, se la utilizzano collegialmente e se, secondo loro, è un documento utile nel contesto educativo di lavoro. Proprio per indagare questi aspetti sono state proposte ai docenti delle scuole della provincia di Bergamo tre specifiche domande. Una sulla comprensibilità della D.F., una sul suo utilizzo e una sulla sua riflessione collegiale.

Dalle risposte emerge che solo una minoranza degli insegnanti statali ritiene che la D.F. sia scritta in modo poco comprensibile (20,89%) e che la maggioranza di essi (38,77%) la utilizza spesso durante l'anno scolastico. Inoltre quasi la metà (48,89%) di loro discute spesso con i colleghi su di essa. Queste tendenze quantitative sono tutte confermate nei diversi ordini e gradi scolastici statali (tabella 6.22). La stessa propensione la si può riscontrare nelle scuole paritarie, nelle quali il 76,69% dei docenti ritiene che la D.F. sia scritta in modo comprensibile (90,62% nella primaria; 87,87% nella secondaria di primo grado; 52,38% nella secondaria di secondo grado; 58,82% nella formazione professionale) e dove il 33,98% la utilizza spesso durante l'anno scolastico (50,00% nella primaria; 27,27% nella secondaria di primo grado; 14,28% nella secondaria di secondo grado; 41,17% nella formazione professionale). Bisogna aggiungere che nelle scuole paritarie la D.F. è spesso (60,19%) discussa con i colleghi (46,87% nella primaria; 81,81% nella secondaria di primo grado; 52,38% nella secondaria di secondo grado; 52,94% nella formazione professionale).

La situazione che emerge nella realtà bergamasca fa capire che i docenti sono in grado di comprendere la D.F. e che solo raramente sono incapaci di utilizzarla, riuscendo a fare di essa un oggetto di riflessione collegiale. I dati non evidenziano una drammatica

Tabella 6.22 - *Diagnosi Funzionale. Comprensione, utilizzo e riflessione. Scuole Statali (2010-2011)*

<b>Domanda:</b> <i>Ritiene che la sua Diagnosi Funz. sia scritta in modo...</i>	<b>Ogni ordine e grado</b> <i>Risposte 632</i>	<b>Infanzia</b> <i>Risposte 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte 315</i>	<b>Secondaria I grado</b> <i>Risposte 165</i>	<b>Secondaria II grado</b> <i>Risposte 113</i>
Comprensibile	444 (70,25%)	31 (81,58%)	218 (69,21%)	124 (75,15%)	71 (62,83%)
Poco comprensibile	132 (20,9%)	4 (10,53%)	66 (20,95%)	29 (17,58%)	32 (28,32%)
Non conosco la D. F.	46 (7,28%)	3 (7,89%)	26 (8,25%)	10 (6,06%)	7 (6,19%)
Non comprensibile	7 (1,11%)	/	3 (0,95%)	1 (0,61%)	3 (2,65%)
Risposte nulle	3 (0,47%)	/	2 (0,63%)	1 (0,61%)	/
<b>Domanda:</b> <i>Quando utilizza la sua Diagnosi Funzionale?</i>	<b>Ogni ordine e grado</b> <i>Risposte 632</i>	<b>Infanzia</b> <i>Risposte 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte 315</i>	<b>Secondaria I grado</b> <i>Risposte 165</i>	<b>Secondaria II grado</b> <i>Risposte 113</i>
Spesso (durante l'anno scolastico)	245 (38,77%)	12 (31,58%)	122 (38,73%)	69 (41,82%)	42 (37,17%)
Solo all'inizio dell'anno scolastico	133 (21,04%)	10 (26,32%)	61 (19,37%)	34 (20,61%)	28 (24,78%)
Raramente (durante l'anno scolastico)	87 (13,77%)	3 (7,89%)	47 (14,92%)	23 (13,94%)	13 (11,50%)
Sempre (durante l'anno scolastico)	77 (12,18%)	7 (18,42%)	36 (11,43%)	20 (12,12%)	14 (12,39%)
Solo prima dell'inizio dell'anno scolastico	48 (7,59%)	3 (7,89%)	26 (8,25%)	9 (5,45%)	10 (8,85%)
Mai (durante l'anno scolastico)	28 (4,43%)	2 (5,26%)	11 (3,49%)	9 (5,45%)	6 (5,31%)
Risposte nulle	14 (2,22%)	1 (2,63%)	12 (3,81%)	1 (0,61%)	/
<b>Domanda: Con quale frequenza riflette con i colleghi sulla D.F.?</b>	<b>Ogni ordine e grado</b> <i>Risposte 632</i>	<b>Infanzia</b> <i>Risposte 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte 315</i>	<b>Secondaria I grado</b> <i>Risposte 165</i>	<b>Secondaria II grado</b> <i>Risposte 113</i>
Spesso	309 (48,89%)	21 (55,26%)	148 (46,98%)	83 (50,30%)	57 (50,44%)
Raramente	235 (37,18%)	11 (28,95%)	116 (36,83%)	63 (38,18%)	44 (38,94%)
Sempre	43 (6,80%)	4 (10,53%)	28 (8,89%)	8 (4,85%)	3 (2,65%)
Mai	31 (4,91%)	2 (5,26%)	11 (3,49%)	10 (6,06%)	8 (7,08%)
Risposte nulle	14 (2,22%)	/	12 (3,81%)	1 (0,61%)	1 (0,88%)

distanza tra gli insegnanti e la D.F., la quale non risulta essere una “diagnosi-etichetta” fine a se stessa. Se questo però vale per molte situazioni, è abbastanza singolare che non tutti i docenti conoscano la D.F. (il 7,28% degli insegnanti statali ed il 5,82% dei docenti nelle scuole paritarie) e che in alcune situazioni la D.F. non venga mai utilizzata durante l'anno scolastico (il 4,43% nelle scuole statali di ogni ordine e grado ed il 3,88% nelle paritarie), senza contare che per il 4,91% dei docenti degli istituti statali e per il 2,91% degli insegnanti degli istituti paritari non viene fatta oggetto di riflessione collegiale. Da una parte gli elementi quantitativi fanno intuire che la maggioranza degli insegnanti nella

provincia di Bergamo esprime un atteggiamento attivo nei confronti della D.F., particolarmente utile per garantire un significativo processo di integrazione scolastica, dall'altra gli stessi dati fanno emergere, in alcune situazioni, che questo non avviene, con il rischio di affrontare la situazione personale dell'alunno disabile senza le necessarie informazioni diagnostiche ed evolutive contenute nella Diagnosi Funzionale.

#### *2.5.5. Il Profilo Dinamico Funzionale e la sua utilità*

E' importante ora analizzare il ruolo del Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.), che è strettamente collegato e successivo alla Diagnosi funzionale. Il P.D.F. vede la partecipazione diretta dei docenti nella sua elaborazione, i quali sono protagonisti della sua stesura insieme agli operatori delle unità sanitarie locali; è prevista anche la collaborazione dei genitori dell'alunno disabile. Il P.D.F., come indicato nel D.P.R. 24 febbraio 1994 (*Atto di indirizzo*), comprende la descrizione funzionale dell'alunno in base a varie aree dello sviluppo (cognitiva, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistica, sensoriale, motorio-prassica, neuropsicologica, autonomia, apprendimento) e costituisce una guida per la progettazione degli interventi in relazione allo sviluppo potenziale e alle difficoltà dimostrate. Dato questa strategica importanza del P.D.F. è fondamentale riuscire a cogliere il punto di vista degli insegnanti a suo riguardo. Ecco perché, con lo scopo di mettere a fuoco la conoscenza e l'utilità del P.D.F. nelle scuole, sono state elaborate due domande da sottoporre ai docenti degli istituti statali e paritari della provincia di Bergamo.

Dagli esiti delle risposte emerge che il 79,27% degli insegnanti nelle scuole statali ed il 62,13% nelle scuole paritarie conosce il Profilo Dinamico Funzionale. Il P.D.F., alla data di compilazione del questionario, in alcune realtà scolastiche non era ancora completo ed era in via di elaborazione<sup>151</sup>. I docenti statali che hanno dichiarato di non conoscere il P.D.F. dell'alunno disabile prescelto per la compilazione del questionario sono il 12,82% (5,26% nell'infanzia; 9,52% nella primaria; 13,33% nella secondaria di primo grado; 23,01% nella secondaria di secondo grado) e quelli delle scuole paritarie sono il 29,13% (6,25% nella primaria; 12,12% nella secondaria di primo grado; 61,90% nella secondaria di secondo grado; 64,70% nella formazione professionale) (tabella 6.23).

Due sono le principali osservazioni che si possono avanzare.

La prima è che non va trascurato il fatto che un'abbondante maggioranza dei docenti conosce il P.D.F., ma se si pensa che il primo passo per ben affrontare una situazione è quello di conoscerla, non può che destare perplessità la significativa percentuale degli insegnanti, più nelle scuole paritarie che in quelle statali, che gestisce l'integrazione dei propri studenti senza una reale consapevolezza della descrizione funzionale dell'alunno disabile.

La seconda osservazione è strettamente collegata alla prima e focalizza il discorso sulla differenza di conoscenza dell'alunno disabile tra i docenti del primo ciclo (primaria e

---

<sup>151</sup> E' di questo avviso il 7,12% degli insegnanti statali ed il 7,77% degli insegnanti delle scuole paritarie (tabella 6.23), nonostante la somministrazione del questionario sia stata effettuata alla fine dell'anno scolastico, quando ormai le progettualità didattico-educative sono terminate.

secondaria di primo grado) e quelli del secondo ciclo (secondaria di secondo grado e formazione professionale). Come si può evincere dalle risposte degli insegnanti delle scuole statali e paritarie, la scarsa conoscenza del P.D.F. non è presente nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, con valori abbastanza simili e vicini al 10%, ma il problema è relativo ai docenti statali delle scuole secondarie di secondo grado che lo esprimono nel 23% delle situazioni ed è superiore al 60% tra i docenti delle scuole secondarie di secondo grado paritarie.

Tabella 6.23 – *Conoscenza del Profilo Dinamico Funzionale. Scuole Statali e Paritarie. A.scol. 2010-11*

Scuole statali			Scuole paritarie		
Domanda: <i>Conosce il suo P.D.F. (dell'alunno prescelto)?</i>			Domanda: <i>Conosce il suo P.D.F. (dell'alunno prescelto)?</i>		
Ogni ordine e grado (Risposte 632)	N. assol.	%	Ogni ordine e grado (Risposte 103)	N. assol.	%
Sì	501	79,27	Sì	64	62,13
No	81	12,82	No	30	29,13
Il PDF è in via di elaborazione	45	7,12	Il PDF è in via di elaborazione	8	7,77
<b>Infanzia</b> Risposte 38			<b>Infanzia</b> Risposte 0		
Sì	31	81,58	Sì	/	/
No	2	5,26	No	/	/
Il PDF è in via di elaborazione	4	10,53	Il PDF è in via di elaborazione	/	/
<b>Primaria</b> Risposte 315			<b>Primaria</b> Risposte 32		
Sì	257	81,59	Sì	28	87,50
No	30	9,52	No	2	6,25
Il PDF è in via di elaborazione	25	7,94	Il PDF è in via di elaborazione	2	6,25
<b>Second. I grado</b> Risposte 165			<b>Second. I grado</b> Risposte 33		
Sì	136	82,42	Sì	24	72,73
No	22	13,33	No	4	12,12
Il PDF è in via di elaborazione	6	3,64	Il PDF è in via di elaborazione	5	15,15
<b>Second. II grado</b> Risposte 113			<b>Second. II grado</b> Risposte 21		
Sì	77	68,14	Sì	7	33,33
No	26	23,01	No	13	61,90
Il PDF è in via di elaborazione	10	8,85	Il PDF è in via di elaborazione	/	/
			<b>Formaz. Profess.</b> Risposte 17		
			Sì	5	29,41
			No	11	64,70
			Il PDF è in via di elaborazione	1	5,89

I docenti del primo ciclo, dunque, riescono ad essere più protagonisti nell'utilizzare gli strumenti messi a disposizione dalla legge rispetto agli insegnanti degli istituti secondari di secondo grado, soprattutto delle scuole paritarie. Verosimilmente questo scollamento tra la fase di conoscenza dell'alunno con il suo sviluppo potenziale a breve e medio/lungo termine (P.D.F.) e la fase educativo-didattica nella quotidiana realtà scolastica gestita dagli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado trova una spiegazione nel percorso storico sin qui avvenuto, frutto anche del massiccio aumento degli alunni disabili che si è riscontrato maggiormente ed in modo repentino, come testimoniano le statistiche nazionali<sup>152</sup>, nelle scuole secondarie di secondo grado rispetto agli istituti del primo ciclo. L'innalzamento dell'obbligo formativo, avvenuto con la Legge n.9/1999<sup>153</sup>, ha riguardato tutta la popolazione studentesca, ma ha inciso maggiormente

<sup>152</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, p.106.

<sup>153</sup> La legge n.9/1999, contenente *Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*, ha innalzato dall'anno scolastico 1999-2000 di due anni (da otto a dieci anni) l'obbligo di istruzione anche per i ragazzi con disabilità.



sui ragazzi a rischio di fuoriuscita dal sistema scolastico dopo la licenza media e tra questi certamente sono da annoverare anche gli alunni disabili. La situazione nuova ha presumibilmente comportato più fatica ad essere affrontata nei suoi vari aspetti, compreso il P.D.F., dai professionisti scolastici del secondo ciclo rispetto ai docenti del primo ciclo, perché quest'ultimi, essendo nell'usuale fascia dell'obbligo scolastico, hanno avuto modo di sedimentare con più calma e di affrontare con maggiore completezza i vari aspetti legati all'integrazione scolastica degli alunni disabili già a partire dagli innovativi cambiamenti legislativi introdotti in Italia negli anni Settanta del secolo scorso, che hanno stimolato i docenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado ad avere una maggiore familiarità con gli strumenti di integrazione scolastica previsti poi dall'*Atto di indirizzo* del 1994.

Spostando l'attenzione dalla conoscenza del P.D.F. alla sua utilità, dai risultati dei questionari somministrati nelle scuole del territorio di Bergamo emerge che secondo un terzo degli insegnanti degli istituti statali (29,59%) esso è particolarmente utile nelle riunioni tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...), manifestando una buona utilità nel contesto di una logica di rete. Diverso invece è il discorso nelle scuole paritarie, nelle quali è maggiormente evidente un uso del P.D.F. più interno agli istituti scolastici, tanto che il 38,83% dei docenti di queste scuole indica l'utilità del P.D.F. soprattutto in occasione delle riunioni del gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica. Inoltre, il 15,53% dei docenti delle scuole paritarie precisa che il P.D.F. è particolarmente utile nei momenti di riunione tra insegnanti, genitori e specialisti. Ciò che accomuna il contesto scolastico statale a quello paritario è la percentuale medio-bassa dei docenti (il 18,20% nelle scuole statali ed il 14,56% nelle scuole paritarie) che ritiene il P.D.F. particolarmente utile nei momenti collegiali di riunione tra insegnanti, testimoniando come il P.D.F. non sia molto utilizzato in occasione di lavori comuni, nonostante sia proprio la collegialità a dare una cornice valoriale e di senso alle quotidiane azioni educativo-didattiche.

Tutto ciò è particolarmente sintomatico se si pensa che il P.D.F. è un documento che comprende la descrizione funzionale dell'alunno e l'analisi del suo sviluppo potenziale a breve e medio termine, aspetti decisamente importanti per una personalizzazione della proposta didattico-educativa, che chiama in causa il protagonismo di tutti i docenti secondo una logica sinergica. Una maggiore utilità del P.D.F. nei momenti collegiali di riunione tra docenti si riscontra negli insegnanti delle scuole statali secondarie di secondo grado (28,32%) e in quelle secondarie di primo grado (22,42%). Infine, aspetto certamente non marginale e secondario, è la percentuale non irrilevante dei docenti statali che non sa quando è utile il P.D.F.: i dati mostrano che il 7,28% dichiara di non saperlo (il 5,26% nell'infanzia; il 5,08% nella primaria; il 7,88% nella secondaria di primo grado ed il 13,27% nella secondaria di secondo grado) e quest'ultima fotografia quantitativa fa scorgere quanto sia ancora molto problematico per alcuni docenti il discorso intorno al P.D.F. e alla sua effettiva utilità ai fini dell'integrazione scolastica (tabella 6.24).

Tabella 6.24 – *Utilità del Profilo Dinamico Funzionale. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

Domanda: <i>Quando è particolarmente utile il suo (dell'alunno) P.D.F.?</i>	Ogni ordine e grado <i>632 risposte</i>	Infanzia <i>38 risposte</i>	Primaria <i>315 risposte</i>	Secondaria I grado <i>165 risposte</i>	Secondaria II grado <i>113 risposte</i>
Nei momenti di riunione tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assis. soc)	187 (29,59%)	14 (36,84%)	88 (27,94%)	52 (31,52%)	33 (29,20%)
Nelle riunioni del gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica	126 (19,94%)	8 (21,05%)	73 (23,17%)	27 (16,36%)	17 (15,04%)
Nei momenti collegiali di riunione tra docenti	115 (18,20%)	3 (7,89%)	43 (13,65%)	37 (22,42%)	32 (28,32%)
Nei momenti di colloquio degli insegnanti con gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assis. soc.)	99 (15,66%)	7 (18,42%)	64 (20,32%)	18 (10,91%)	10 (8,85%)
Non so	46 (7,28%)	2 (5,26%)	16 (5,08%)	13 (7,88%)	15 (13,27%)
Nei momenti di colloquio degli insegnanti con i genitori	18 (2,85%)	2 (5,26%)	8 (2,54%)	7 (4,24%)	1 (0,88%)
Altro	17 (2,69%)	1 (2,63%)	8 (2,54%)	7 (4,24%)	1 (0,88%)
Mai	13 (2,06%)	1 (2,63%)	7 (2,22%)	3 (1,82%)	2 (1,77%)

#### 2.5.6. Il Piano Educativo Individualizzato e la sua elaborazione/utilizzazione

Dopo una panoramica sulla Diagnosi Funzionale e sul Profilo Dinamico Funzionale è utile spostare il discorso sul Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.), il documento nel quale vengono descritti, come prevede il D.P.R. 24 febbraio 1994, gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti in un determinato periodo di tempo, sia per la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, che per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile. Il P.E.I., che è definito sulla base dei dati derivanti dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico Funzionale, integrando i diversi interventi delle figure coinvolte in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano formativo correlato alle potenzialità dell'alunno, è il documento complessivo con il quale il Consiglio di Classe progetta, dopo aver sentito le indicazioni della famiglia e degli operatori socio-sanitari, le modalità di intervento educativo-didattico. Per questo è particolarmente significativo cogliere le indicazioni degli insegnanti rispetto a questo strategico strumento.

Gli esiti della ricerca condotta nelle scuole della provincia di Bergamo evidenziano che il P.E.I. viene redatto per quasi la totalità degli alunni disabili (97,15% nelle scuole statali e 97,08% nelle scuole paritarie). Nel 62,18% dei casi delle scuole statali il P.E.I. è stato realmente elaborato dall'insegnante di sostegno, mentre nella maggioranza delle situazioni delle scuole paritarie è stato elaborato dal Consiglio di classe (37,86%), esprimendo così una maggiore collegialità rispetto alle scuole statali nelle quali il P.E.I. viene scritto dal Consiglio di classe nel 28,64% dei casi. Pure nelle scuole paritarie è forte il protagonismo dei docenti di sostegno (33,98%). La Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale dell'alunno disabile sono stati dei punti di riferimento per l'elaborazione del P.E.I. per l'89,87% dei docenti nelle scuole statali e l'88,34% nelle scuole paritarie, il quale ha visto la diretta partecipazione dell'insegnante compilatore del

questionario nella sua stesura (82,12% nelle scuole statali e 88,34% nelle scuole paritarie). Per il 52,85% delle situazioni delle scuole statali ed il 60,19% delle scuole paritarie il P.E.I. è spesso utilizzato in modo collaborativo tra gli insegnanti e, nella stessa entità (58,54% nelle scuole statali e 53,39% nelle scuole paritarie), è abbastanza collegato al P.O.F. della scuola. Infine mentre il P.E.I. della maggioranza dei docenti delle scuole paritarie (54,36%) ha un significativo collegamento con la progettazione di classe ed è verificato ed eventualmente modificato al bisogno (89,32%), in circa la metà delle scuole statali il P.E.I. è abbastanza collegato alla progettazione di classe (49,05%) ed è verificato ed eventualmente modificato al bisogno (94,30%). Pertanto emerge che il P.E.I. delle scuole paritarie è più connesso alla progettazione di classe rispetto al P.E.I. delle scuole statali. La caratterizzazione delle scuole statali è contenuta nella tabella che segue (tabella 6.25).

Tabella 6.25 – *Piano Educativo Individualizzato. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

<b>Scuole statali di ogni ordine e grado. Risposte ottenute: 632</b>	
<b>Domanda:</b> <i>Esiste per lui il Piano Educativo Individualizzato?</i>	Si: 614 (97,15%)
	No: 11 (1,74%)
	Non so: 2 (0,32%)
<b>Domanda:</b> <i>Il suo Piano Educativo Individualizzato è stato realmente elaborato da:</i>	Insegnante di sostegno: 393 (62,18%)
	Consiglio di classe: 181 (28,64%)
	Gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica: 31 (4,91%)
	Nessuno: 5 (0,79%)
	Funzione strumentale disabilità/referente disabilità: 4 (0,63%)
	Assistente alla persona: 2 (0,32%)
<b>Domanda:</b> <i>La sua D.F. ed il suo P.D.F. sono stati punti di riferimento per l'elaborazione del P.E.I.?</i>	Si: 568 (89,87%)
	Non so: 33 (5,22%)
	No: 27 (4,27%)
<b>Domanda:</b> <i>Lei ha partecipato all'elaborazione del suo P.E.I.?</i>	Si: 519 (82,12%)
	No: 105 (16,61%)
<b>Domanda:</b> <i>Con quale frequenza il suo P.E.I. è utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti?</i>	Spesso: 334 (52,85%)
	Raramente: 146 (23,10%)
	Sempre: 123 (19,46%)
	Mai: 23 (3,64%)
<b>Domanda:</b> <i>Il suo P.E.I. è collegato al P.O.F. della scuola?</i>	Abbastanza: 370 (58,54%)
	Molto: 154 (24,37%)
	Poco: 74 (11,71%)
	Per nulla: 21 (3,32%)
<b>Domanda:</b> <i>Il suo P.E.I. è collegato alla progettazione di classe?</i>	Abbastanza: 310 (49,05%)
	Molto: 232 (36,71%)
	Poco: 67 (10,60%)
	Per nulla: 12 (1,90%)
<b>Domanda:</b> <i>Il suo P.E.I. è verificato ed eventualmente modificato al bisogno?</i>	Si: 596 (94,30%)
	Non so: 16 (2,53%)
	No: 13 (2,06%)

I dati espressi dagli insegnanti delle scuole statali indicano con chiarezza la familiarità del P.E.I. in tutte le scuole, anche se la sua reale elaborazione rischia di essere il frutto di una delega degli insegnanti curricolari al solo docente di sostegno, aspetto

questo che trova riscontro, quasi con un'identica percentuale, anche su un piano nazionale, dove nella maggioranza delle situazioni (il 64,3%) il P.E.I. è realizzato esclusivamente dall'insegnante di sostegno, facendo così emergere una delle maggiori criticità dell'intero sistema dell'integrazione: la mancanza di corresponsabilità<sup>154</sup>. Va comunque riconosciuto a tutti gli insegnanti della provincia di Bergamo di non essere del tutto distanti da questo documento così strategico, che vede impegnato un gran numero di loro (82,12%) a dare un contributo per la sua elaborazione. Un elemento di criticità è ravvisabile nel fatto che il P.E.I. rischia di essere un documento non sempre utile a livello collegiale; infatti per un quarto delle situazioni scolastiche esso è raramente utilizzato in modo collaborativo tra gli insegnanti. Non è assente nelle scuole statali del territorio di Bergamo anche il pericolo di elaborare un P.E.I. non del tutto o poco collegato al P.O.F. della scuola e alla progettazione di classe, pur essendo altrettanto vero che è molto alta la percentuale degli insegnanti che nel corso dell'anno sono attivi nel verificarlo ed eventualmente modificarlo al bisogno.

Il quadro che emerge potrebbe essere definito a "luci" e a "ombre", mostrando come il processo di integrazione scolastica nelle scuole statali bergamasche abbia ancora un significativo percorso da compiere, soprattutto verso un pieno ancoraggio del P.E.I. al P.O.F. e alla progettazione di classe, valorizzando a pieno titolo la corresponsabilità di tutti i docenti ed eliminando le deleghe all'insegnante di sostegno. Da notare il fatto che questo discorso attraversa come un filo rosso tutti i gradi scolastici ed accomuna sia le scuole statali del primo ciclo che gli istituti secondari statali di secondo grado (tab. 6.26).

Tabella 6.26-P.E.I. elaborazione e collegamento con il P.O.F. e la progettazione di classe. Sc. Statali. A.s. 2010-11

	<b>Infanzia</b> <i>Risposte: 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte: 315</i>	<b>Sec. I grado</b> <i>Risposte: 165</i>	<b>Sec. II grado</b> <i>Risposte: 113</i>
<b>Domanda: Il suo P.E.I. è collegato al P.O.F. della scuola?</b>				
Abbastanza	16 (42,11%)	183 (58,10%)	103 (62,42%)	68 (60,18%)
Molto	9 (23,68%)	79 (25,08%)	42 (25,45%)	24 (21,24%)
Per nulla	6 (15,79%)	10 (3,17%)	2 (1,21%)	3 (2,65%)
Poco	5 (13,16%)	36 (11,43%)	16 (9,70%)	16 (14,16%)
<b>Domanda: Il suo P.E.I. è collegato alla progettazione di classe?</b>				
Molto	17 (44,74%)	118 (37,46%)	58 (35,15%)	39 (34,51%)
Abbastanza	15 (39,47%)	145 (46,03%)	93 (56,36%)	57 (50,44%)
Poco	3 (7,89%)	38 (12,06%)	13 (7,88%)	12 (10,62%)
Per nulla	1 (2,63%)	8 (2,54%)	1 (0,61%)	2 (1,77%)
<b>Domanda: Il suo P.E.I. è stato elaborato da:</b>				
Insegnante di sostegno	25 (65,79%)	196 (62,22%)	112 (67,88%)	59 (52,21%)
Gruppo di lavoro per l'integrazione scol.	5 (13,16%)	16 (5,08%)	3 (1,82%)	7 (6,19%)
Consiglio di classe	5 (13,16%)	90 (28,57%)	45 (27,27%)	41 (36,28%)
Nessuno	1 (2,63%)	2 (0,63%)	/	2 (1,77%)
Funzione strumentale/referente disabilità	/	3 (0,95%)	/	1 (0,88%)
Assistente alla persona	/	1 (0,32%)	1 (0,61%)	/

<sup>154</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit*, p. 66 e p. 197.

### 2.5.7. La progettazione didattica

A proposito delle modalità di elaborazione della progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina, gli esiti del questionario utilizzato nelle scuole della provincia di Bergamo fanno emergere che è l'insegnante disciplinare, insieme all'insegnante di sostegno, a predisporla nel 53,96% delle situazioni statali e nel 41,74% dei casi delle scuole paritarie. In quest'ultime è consistente anche un'elaborazione della progettazione per opera del solo insegnante disciplinare (30,09%), modalità che è meno presente nelle scuole statali (9,97%). Nel 17,25% dei casi delle scuole statali e nel 15,53% delle situazioni delle scuole paritarie ad elaborare la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina è il solo insegnante di sostegno. Nelle scuole statali questa caratteristica è maggiormente presente nelle scuole dell'infanzia statali (31,58%) ed ha una quasi identica distribuzione negli altri gradi scolastici statali: 18,10% nelle scuole primarie, 17,58% nelle scuole secondarie di primo grado e 9,73% nelle scuole secondarie di secondo grado (tabella 6.27).

Nelle scuole paritarie, invece, l'insegnante di sostegno elabora la progettazione nel 15,62% delle situazioni delle scuole primarie, nel 24,24% della scuole secondarie di I grado, nel 4,76% delle scuole secondarie di II grado e nell'11,76% della formazione professionale. Soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado è massiccio (90,47% dei casi) il protagonismo diretto dell'insegnante disciplinare.

Tabella 6.27 – *Elaborazione della progettazione didattica dell'alunno disabile. Scuole Statali (2010-11)*

<b>Domanda: Chi elabora la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina?</b>	<b>Scuole di ogni ordine e grado</b> <i>Risposte 632</i>	<b>Infanzia</b> <i>Risposte 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte 315</i>	<b>Secondaria I grado</b> <i>Risposte 165</i>	<b>Secondaria II grado</b> <i>Risposte 113</i>
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	341 (53,96%)	8 (21,05%)	161 (51,11%)	96 (58,18%)	75 (66,37%)
Insegnante di sostegno	109 (17,25%)	12 (31,58%)	57 (18,10%)	29 (17,58%)	11 (9,73%)
Insegnanti disciplinari e Ins.sostegno e Ass. alla persona	96 (15,19%)	12 (31,58%)	49 (15,56%)	22 (13,33%)	13 (11,50%)
Insegnante disciplinare/curricolare	63 (9,97%)	4 (10,53%)	34 (10,79%)	14 (8,48%)	11 (9,73%)
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	16 (2,53%)	1 (2,63%)	11 (3,49%)	4 (2,42%)	/
Insegnante disciplinare e Assistente alla persona	2 (0,32%)	1 (2,63%)	1 (0,32%)	/	/
Assistente alla persona	2 (0,32%)	/	2 (0,63%)	/	/

I dati riferiti all'esclusiva elaborazione della progettazione didattica da parte dell'insegnante di sostegno nelle scuole statali e paritarie evidenziano una grave carenza di collaborazione tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti di sostegno, aspetto questo che certamente rappresenta uno dei principali punti di debolezza del processo di integrazione. La solitudine professionale dell'insegnante di sostegno non può essere giustificata, non solo perché la contitolarità, che esclude qualsiasi forma di delega, è un principio chiaramente sancito dalle legge, ma anche perché la scarsa collaborazione tra insegnanti comporta di conseguenza l'affermarsi del binomio insegnante di sostegno-allievo disabile,

con un parallelo disinteresse delle altre componenti dell'istituzione formativa al processo di integrazione scolastica.

Se poi si pensa che il 2,53% delle situazioni statali e l'1,94% delle scuole paritarie, percentuali per la verità non elevatissime ma ugualmente importanti, vedono la coppia insegnante di sostegno/assistente alla persona impegnata in solitudine nell'elaborazione della progettazione didattica dell'alunno disabile, il quadro appare ancor più disarmante. Infatti la non consuetudine alla collaborazione fattiva tra professionisti scolastici manifesta la difficoltà presente in alcune scuole a valorizzare in modo ordinario tutte le differenze personali e la resistenza a superare un'idea di disabilità intesa come appartenenza ad una categoria distinta dalla norma, che ha bisogno, per la sua specificità, di figure speciali per essere affrontata.

## *2.6. I percorsi di integrazione*

Per comprendere le prassi di integrazione scolastica degli alunni disabili è strategico mettere a fuoco i percorsi di integrazione che essi vivono nel sistema scolastico, descrivendo se si sono svolti in classe o fuori da essa. Al fine di chiarire questi basilari aspetti il questionario somministrato nelle scuole statali e paritarie della provincia di Bergamo è stato strutturato in modo tale da far emergere, oltre alla composizione numerica delle classi, anche il tempo settimanale trascorso dall'alunno disabile dentro la classe per lo svolgimento delle attività didattiche, la progettazione/gestione delle attività in classe e fuori da essa, nonché le caratteristiche didattico-organizzative delle attività fuori dalla classe.

Questo discorso in alcuni punti ha dei collegamenti con le recenti ricerche nazionali; pertanto, quando possibile, verrà attuata con esse una comparazione sulle modalità di partecipazione dell'alunno disabile alla vita della classe.

### *2.6.1. La composizione delle classi, il tempo settimanale trascorso in classe e le attività scolastiche*

Per quanto riguarda la composizione delle classi in cui sono inseriti gli alunni disabili, il 10,76% dei docenti statali indica che nella maggioranza dei casi esse sono composte da 22 alunni (24 alunni nelle scuole dell'infanzia per il 23,68% degli insegnanti; 20 alunni nelle scuole primarie per il 14,29% dei docenti; 24 alunni nelle scuole secondarie di primo grado per il 13,94% degli insegnanti; 24 alunni nelle scuole secondarie di secondo grado per il 13,27% dei docenti).

Nelle classi delle scuole paritarie il numero degli alunni disabili è leggermente superiore rispetto a quello delle scuole statali. Negli istituti paritari i gruppi sono composti per il 16,50% degli insegnanti da 25 alunni (25 alunni nelle scuole primarie per il 25,00% dei docenti; 24 alunni nelle scuole secondarie di primo grado per il 24,24% degli insegnanti; 20 alunni nelle scuole secondarie di secondo grado per il 33,33% dei docenti; 20 alunni nella formazione professionale per il 35,29% degli insegnanti).

All'interno di questo quadro riferito alla composizione delle classi, che presenta una situazione numerica collocata nella fascia 20/25 alunni per gruppo, superando i 25 alunni solo in alcune situazioni, non è secondario chiedersi quale è la percentuale di tempo settimanale che l'alunno disabile trascorre dentro la classe per lo svolgimento delle attività didattiche. Secondo il 20,73% degli insegnanti statali è del 90%, mentre è del 100% per il 18,44% dei docenti della scuole paritarie.

Se si pensa che per il 78,95% dei docenti statali la percentuale di tempo trascorso settimanalmente in classe dall'alunno disabile non è inferiore al 50%, che la stessa modalità temporale è espressa dal 72,81% degli insegnanti degli istituti paritarie, che solo per il 4,27% degli insegnanti degli istituti statali il tempo trascorso in classe ha una percentuale del 10% e che la stessa percentuale di tempo è indicata dal 7,76% dei docenti paritari, certamente non si può sostenere che le scuole bergamasche siano organizzate secondo una rigida logica separatista. Tuttavia non si può negare nemmeno una massiccia espressione della modalità alterna, ossia di una presenza in parte in classe ed in parte fuori. Non a caso nel 21,04% delle situazioni statali e nel 27,18% di quelle paritarie l'alunno disabile vive fuori dalla classe più della metà del tempo scolastico. Da notare che le percentuali più alte di piena integrazione (100% del tempo settimanale trascorso in classe) si trovano nelle scuole statali legate ai casi di disturbi di personalità.

La situazione dettagliata del tempo trascorso in classe nelle scuole di ogni ordine e grado statali è riportata nella tabella 6.28, mentre il tempo settimanale che l'alunno trascorre dentro la classe per lo svolgimento delle attività didattiche in base alla tipologia della disabilità è espresso dalla tabella 6.29.

La presenza di un percorso alterno è testimoniata oltre che a livello provinciale anche a livello nazionale, dove la percentuale di alunni che sono in parte con i compagni ed in parte sono portati fuori dal gruppo o dalla classe è del 35% nella scuola dell'infanzia, del 60% nella scuola primaria, del 69% della secondaria di primo grado e del 51% della secondaria di secondo grado<sup>155</sup>. Una conferma di questo orientamento viene dalla ricerca condotta sotto il coordinamento scientifico di Canevaro, d'Alonzo, Ianes e Caldin, la quale mostra che il 54,8% degli insegnanti intervistati, cioè la maggioranza assoluta del campione, dichiara di svolgere il percorso di integrazione in parte in classe e in parte al di fuori di essa. Sempre in questa ricerca, poco meno del 40 per cento (39,5%) dichiara di attuare l'integrazione sempre all'interno della classe e solo un residuo 5,7% asserisce di attuarla sempre al di fuori<sup>156</sup>. Dunque la situazione di radicale integrazione, o di *full inclusion* se si preferisce utilizzare questo termine, con l'alunno disabile sempre in classe è, sia nella provincia di Bergamo che nel panorama nazionale, ancora un traguardo da raggiungere.

Non è secondario chiedersi in quale grado scolastico si evidenziano le percentuali maggiori di piena integrazione, cioè di tempo totalmente vissuto in classe da parte dell'alunno disabile. Dall'analisi dei dati presentati nella tabella 6.28, relativa ai percorsi di

---

<sup>155</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007... cit.*, pp. 134-135.

<sup>156</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, pp. 67-68.

integrazione realizzati nei diversi gradi scolastici statali, si può dedurre che esse sono maggiormente ravvisabili nelle scuole dell'infanzia (31,58%), seguite dalle percentuali delle scuole primarie (14,29%), delle scuole secondarie di II grado (14,16%) e delle scuole secondarie di I grado (3,64%). I dati ci dicono che probabilmente, come anche a livello nazionale<sup>157</sup>, è più facile attuare la piena integrazione con i bambini più piccoli, con un'età che tende a rendere meno evidenti le differenze all'interno del gruppo dei pari, all'interno di una strutturazione degli spazi e della didattica altamente flessibile come quella della scuola dell'infanzia. Allo stesso tempo i dati indicano, anche in questo caso con un conferma a livello nazionale<sup>158</sup>, che all'ingresso nelle scuole primarie, con una più rigida organizzazione delle classi e della didattica disciplinare, l'integrazione piena compie un significativo salto all'indietro, per peggiorare ulteriormente nelle scuole secondarie di I grado che si trovano in maggiore difficoltà ad attuare la *full inclusion*.

Tabella 6.28 – Percentuale di tempo trascorso in classe dell'alunno disabile. Scuole Statali (2010-2011)

<b>Ogni ordine e grado. Risposte ottenute: 632</b>	
<b>% tempo trascorso in classe:</b>	
90% (131 - 20,73%)	
80% (108 - 17,09%)	
100% (79 - 12,50%)	
70% (77 - 12,18%)	
<b>Infanzia. Risposte ottenute: 38</b>	<b>Primaria. Risposte ottenute: 315</b>
<b>% tempo trascorso in classe</b>	<b>% tempo trascorso in classe</b>
100% (12 - 31,58%)	90% (69 - 21,90%)
90% (9 - 23,68%)	80% (45 - 14,29%)
80% (5 - 13,16%)	100% (45 - 14,29%)
<b>Secondaria I grado. Risposte ottenute: 165</b>	<b>Secondaria II grado. Risposte ottenute: 113</b>
<b>% tempo trascorso in classe</b>	<b>% tempo trascorso in classe</b>
80% (38 - 23,03%)	90% (23 - 20,35%)
90% (30 - 18,18%)	80% (20 - 17,70%)
100% (6 - 3,64%)	100% (16 - 14,16%)

Tabella 6.29 – Tipologia di disabilità e tempo trascorso in classe. Scuole Statali (2010-2011)

<b>Ogni ordine e grado. Risposte ottenute: 632</b>	
<b>Tipologia di disabilità</b>	<b>% tempo trascorso in classe</b>
<b>Disturbi di personalità</b> <i>Risposte 46</i>	<b>100% (14 - 30,43%)</b> 90% (12 - 26,09%) 80% (7 - 15,22%)
<b>Minorazioni motorie</b> <i>Risposte 32</i>	90% (13 - 40,63%) <b>100% (5 - 15,63%)</b> 70% (3 - 9,38%)
<b>Minorazioni sensoriali</b> <i>Risposte 26</i>	90% (8 - 30,77%) 70% (4 - 15,38%) <b>100% (4 - 15,38%)</b>
<b>Pluridisabilità</b> <i>Risposte 106</i>	90% (15 - 14,15%) 70% (15 - 14,15%) <b>100% (13 - 12,26%)</b>
<b>Minorazioni intellettive</b> <i>Risposte 348</i>	80% (69 - 19,83%) 90% (67 - 19,25%) <b>100% (35 - 10,06%)</b>
<b>Disturbi comportamentali</b> <i>Risposte 70</i>	90% (15 - 21,43%) 80% (14 - 20,00%) 70% (8 - 11,43%) <b>100% (7 - 10,00%)</b>

<sup>157</sup> *Ivi*, p.68.

<sup>158</sup> *Ivi*, p.69.



Spostando il *focus* di attenzione dal tempo settimanale trascorso dall'alunno disabile dentro la classe alla progettazione e alla gestione delle attività in classe, gli esiti del questionario somministrato ai docenti della scuole della provincia di Bergamo fanno emergere che nel 40,35% degli istituti statali (tabella 6.30) e nel 27,18% delle scuole paritarie è la coppia insegnante disciplinare e insegnante di sostegno che affronta congiuntamente questi aspetti. Il discorso si ribalta per quanto riguarda il prevalente protagonismo del solo insegnante disciplinare nella progettazione e nella gestione delle attività in classe che trova espressione nel 28,32% delle situazioni statali e nel 55,33% dei casi paritari. Ad incidere su quest'ultimo dato degli istituti paritari è soprattutto la situazione delle scuole secondarie, dato che la progettazione e la gestione delle attività da parte del solo insegnante disciplinare non è la maggiore percentuale espressa nelle scuole primarie (il 28,12% a fronte del 59,37% della coppia docente disciplinare/sostegno), mentre lo è nelle scuole secondarie di I grado (48,48%), nelle scuole secondarie di II grado (95,23%) e nella formazione professionale (70,58%).

Invece si registra una tendenza di percentuale allineata nelle scuole statali ed in quelle paritarie per quanto riguarda la delega al solo insegnante di sostegno di progettare e di gestire le attività in classe: il 10,60% negli istituti statali e l'8,73% in quelli paritari (6,25% nelle scuole primarie; 18,18% nelle scuole secondarie di I grado; 0% nelle scuole secondarie di II grado; 5,88% nella formazione professionale). Valgono anche in questo caso le osservazioni già avanzate a proposito del P.E.I.: è difficile pensare che un'integrazione scolastica matura e di qualità non comporti l'eliminazione delle deleghe, di qualsiasi tipo, all'insegnante di sostegno.

Tabella 6.30 – *Progettazione e gestione delle attività in classe. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

<b>Domanda: Le attività in classe sono progettate e gestite prevalentemente da:</b>	<b>Ogni ordine e grado</b> <i>Risposte 632</i>	<b>Infanzia</b> <i>Risposte 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte 315</i>	<b>Secondaria I grado</b> <i>Risposte 165</i>	<b>Secondaria II grado</b> <i>Risposte 113</i>
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	255 (40,35%)	10 (26,32%)	115 (36,51%)	78 (47,27%)	52 (46,02%)
Insegnante disciplinare	179 (28,32%)	11 (28,95%)	104 (33,02%)	35 (21,21%)	28 (24,78%)
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	88 (13,92%)	10 (26,32%)	43 (13,65%)	23 (13,94%)	12 (10,62%)
Insegnante di sostegno	67 (10,60%)	4 (10,53%)	27 (8,57%)	22 (13,33%)	14 (12,39%)
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	33 (5,22%)	2 (5,26%)	23 (7,30%)	5 (3,03%)	3 (2,65%)
Insegnante disciplinare e Assistente alla persona	4 (0,63%)	1 (2,63%)	2 (0,63%)	1 (0,61%)	/
Risposte nulle	3 (0,47%)	/	/	1 (0,61%)	2 (1,77%)
Assistente alla persona	2 (0,32%)	/	1 (0,32%)	/	1 (0,88%)
Non si progettano e non si gestiscono attività in classe	1 (0,16%)	/	/	/	1 (0,88%)

## 2.6.2. Le attività fuori dalla classe

La modalità di presenza in classe dell'alunno disabile in forma alterna, in parte dentro ed in parte fuori, è quella che contraddistingue il modello italiano di integrazione. Non è pertanto secondario mettere a fuoco sia i motivi che spingono gli insegnanti ad attuare dei percorsi educativo-didattici in spazi riservati, sia le modalità pratiche con cui vengono attuate le attività fuori dalla classe. Ecco perché per calare il discorso nella realtà bergamasca e rispondere a queste domande sono stati rivolti ai docenti delle scuole della provincia di Bergamo alcune specifici quesiti riguardanti le attività vissute ed attuate fuori dalla classe.

Tabella 6.31 – *Attività fuori dalla classe. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

<b>Scuole statali di ogni ordine e grado. Risposte ottenute: 632</b>	
Domanda: <i>Le attività fuori dalla classe sono progettate e gestite prevalentemente da:</i>	
Insegnante di sostegno (264 - 41,77%)	
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno (141 - 22,31%)	
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona (100 - 15,82%)	
Non si progettano e non si gestiscono attività fuori dalla classe (55 - 8,70%)	
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona (44 - 6,96%)	
Insegnante disciplinare (10 - 1,58%)	
Assistente alla persona (10 - 1,58%)	
Insegnante disciplinare e Assistente alla persona (2 - 0,32%)	
Domanda: <i>Se esce dalla classe con quale frequenza è con un gruppo di compagni della sua classe?</i>	
Raramente (248 - 39,24%)	
Spesso (159 - 25,16%)	
Mai (147 - 23,26%)	
Sempre (62 - 9,81%)	
Domanda: <i>Se esce dalla classe con quale frequenza è con altri alunni disabili?</i>	
Mai (342 - 54,11%)	
Raramente (160 - 25,32%)	
Spesso (83 - 13,13%)	
Sempre (27 - 4,27%)	
Domanda: <i>Se esce dalla classe è per anticipare o rielaborare le attività che vengono svolte in classe?</i>	
Spesso (265 - 41,93%)	
Raramente (129 - 20,41%)	
Sempre (112 - 17,72%)	
Mai (108 - 17,09%)	
Domanda: <i>Se esce dalla classe è perché in questo modo l'insegnante di sostegno (o l'assistente alla persona) può mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che potrebbe offrirgli quando è in classe?</i>	
Sempre (305 - 48,26%)	
Spesso (209 - 33,07%)	
Raramente (54 - 8,54%)	
Mai (46 - 7,28%)	
Domanda: <i>Se esce dalla classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe?</i>	
Spesso (274 - 43,35%)	
Raramente (136 - 21,52%)	
Sempre (123 - 19,46%)	
Mai (81 - 12,82%)	
Domanda: <i>Se esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi?</i>	
Spesso (233 - 36,87%)	
Sempre (149 - 23,58%)	
Raramente (129 - 20,41%)	
Mai (104 - 16,46%)	
Domanda: <i>Se esce è perché i suoi comportamenti sono problematici?</i>	
Mai (336 - 53,16%)	
Raramente (171 - 27,06%)	
Spesso (86 - 13,61%)	
Sempre (25 - 3,96%)	

Le risposte ottenute nelle scuole statali (tabella 6.31) mettono in luce che le attività fuori dalla classe sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante di sostegno (41,77%). Raramente (39,24%) l'alunno disabile lavora fuori dalla classe con un gruppo di compagni della sua stessa classe. Mai (54,11%) è con altri alunni disabili. Inoltre, se lo studente disabile esce dalla classe, spesso (41,93%) è per anticipare o rielaborare le attività che vengono svolte in classe. Se l'alunno disabile non è in classe è perché in questo modo l'insegnante di sostegno (o l'assistente alla persona) può, secondo il 48,26% dei docenti interpellati, mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il P.E.I. rispetto a quello che potrebbe offrirgli quando è in classe.

Se l'allievo disabile svolge delle attività fuori dalla classe è per avvalersi spesso (43,35%) di tecniche non utilizzabili in classe o perché spesso (36,87%) i contenuti disciplinari sono troppo complessi. Infine, secondo la maggioranza degli insegnanti statali contattati (53,16%), l'uscita dalla classe dell'alunno disabile non trova motivazione nei suoi comportamenti problematici.

Per quanto riguarda la progettazione e la gestione delle attività fuori dalla classe emerge l'atteggiamento di delega, già espresso in occasione del P.E.I., verso l'insegnante di sostegno (41,77%) o verso l'insegnante di sostegno unitamente all'assistente alla persona (15,82%), scelte concrete queste che, se messe insieme, riguardano la maggioranza delle situazioni (57,59%). Solo il 6,96% delle situazioni vede il protagonismo congiunto dell'insegnante disciplinare, l'insegnante di sostegno e l'assistente alla persona (tabella 6.31). Pur con dei leggeri scostamenti percentuali il discorso è identico in tutti i gradi scolastici statali (tabella 6.32).

L'uscita dalla classe dell'alunno disabile è connotata da un tendenziale isolamento rispetto ai compagni, in una forma individualizzata che prevede una forte relazione con l'adulto ma non con i pari. Infatti i dati dei docenti statali indicano che se l'alunno disabile non lavora in classe con i compagni, nemmeno fuori dalla classe svolge delle attività con loro (23,26%). Se esce dalla classe con i compagni questo è un evento raro (39,24%). E' evidente quindi una modalità di lavoro che spinge a sganciare lo studente disabile dall'ordinario contesto scolastico, separandolo e distanziandolo rispetto ai compagni, assumendo una prospettiva del tutto opposta a quella tracciata dalla piena integrazione. Questa tendenza, meno visibile nella scuola dell'infanzia dove spesso (31,58%) o sempre (21,05%) l'uscita dalla classe è con un gruppo di compagni, è rintracciabile sia nelle scuole primarie sia nelle scuole secondarie di I grado e sia nelle scuole secondarie di II grado. In quest'ultime l'assenza di relazioni con i compagni trova la sua massima espressione (36,28%) (tabella 6.32).

L'uscita dalla classe dell'alunno disabile, oltre che ad essere connotata da un tendenziale isolamento, è contraddistinta anche da una spiccata separazione: più del 40% delle situazioni nelle scuole statali della provincia di Bergamo, distribuite tra raramente (25,32%), spesso (13,13%) e sempre (4,27%), vede il realizzarsi dell'uscita dell'alunno disabile dalla classe affinché stia insieme ad altri studenti disabili. Anche in questo caso i valori che indicano una più alta integrazione si riscontrano nelle scuole dell'infanzia, nelle quali per il 68,42% dei casi il bambino non è fuori dalla classe con altri alunni disabili, mentre l'espressione più alta di forme separate e per certi aspetti anche ghetizzanti sono

promosse nelle scuole secondarie di secondo grado, dove spesso (24,78%) l'uscita dalla classe dell'alunno disabile avviene con altri studenti disabili (tabella 6.32).

Le attività svolte fuori dalla classe che collegamento hanno con le attività che vengono attuate in classe? Se è pur vero che nella maggioranza delle situazioni quando l'alunno disabile esce dalla classe è per anticipare o rielaborare le attività che vengono svolte in classe, è altrettanto degno di nota il fatto che in quasi il 40% dei casi l'uscita dalla classe è raramente (20,41%) o mai (17,09%) in funzione di un'anticipazione o di una rielaborazione delle attività che vengono svolte in classe, testimoniando un significativo scollamento con l'ordinaria azione educativo-didattica. In questo caso una minor separazione si registra nella scuola secondaria di primo grado dove spesso (53,94%) o sempre (18,79%), ossia nel 70% circa delle situazioni, se l'alunno disabile esce dalla classe è per anticipate o rielaborate i lavori che sono attuati in classe (tabella 6.32).

In riferimento all'aiuto maggiore che si può mettere a disposizione all'alunno disabile, tramite l'insegnante di sostegno o l'assistente alla persona, portandolo fuori dalla classe, i dati fanno emergere che a fronte della maggioranza dei casi (circa l'80%) in cui sempre o spesso si riesce in questo modo ad offrire un aiuto maggiore per attuare il P.E.I., l'8,54% degli insegnanti statali indica che raramente se alunno disabile esce dalla classe è perché in questo modo è possibile offrirgli un aiuto maggiore per attuare il P.E.I. ed il 7,28% dei docenti puntualizza che mai l'uscita dalla classe avviene per questo motivo. Questi dati sono particolarmente evidenti nelle scuole dell'infanzia, espressi da quasi il 35% degli insegnanti (mai: 26,32%; raramente: 7,89%), e nelle scuole secondarie di secondo grado, manifestati da circa il 23% dei docenti (raramente: 14,16%; mai: 8,85%) (tabella 6.32).

L'uscita dalla classe dell'alunno disabile è motivata dalla possibilità di avvalersi fuori da essa di tecniche non utilizzabili in classe? E' di questo avviso più del 60% dei docenti statali. A fronte di ciò va evidenziato che una buona percentuale indica che raramente (21,52%) o mai (12,82%) l'alunno disabile esce dalla classe per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe. Evidentemente i motivi dell'uscita dalla classe sono, per una buona parte degli insegnanti, indipendenti dalla necessità di utilizzare tecniche importanti per realizzare il P.E.I. Questo discorso vale in particolar modo nelle scuole dell'infanzia dove nel 60% circa dei casi l'uscita dalla classe è raramente (23,68%) o mai (36,84%) dovuta per avvalersi di tecniche non utilizzabili in essa (tabella 6.32).

Per la maggioranza delle situazioni (60% circa) se l'alunno disabile esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi. Questo dato è particolarmente significativo in quanto permette di capire come viene attuato il processo di integrazione all'interno del contesto scolastico che, secondo la maggioranza degli insegnanti, è strettamente legato alla dimensione spaziale, visto che i dati fanno emergere che la migliore forma di individualizzazione dei contenuti può essere attuata in un contesto nettamente distinto rispetto all'ordinaria situazione educativo-didattica, in uno "spazio speciale". E' come se, secondo i docenti delle scuole statali, l'aspetto determinante per riuscire ad attuare un'effettiva semplificazione delle proposte contenutistiche per l'alunno disabile sia un ambiente a parte in cui vivere un rapporto individualizzato con l'insegnante di sostegno, il quale, come già visto in precedenza, è

colui che in modo prevalente progetta e gestisce le attività. Tra l'altro è degno di essere sottolineato il fatto che questa esigenza è più sentita nelle scuole secondarie di primo grado, dove è espressa da circa il 73% dei docenti, e nelle scuole primarie, dove è evidenziata dal 61% degli insegnanti, rispetto alle scuole secondarie di secondo grado (il 50% degli insegnanti), anche se teoricamente i contenuti disciplinari dovrebbero essere più complessi rispetto agli altri gradi scolastici (tabella 6.32).

Tabella 6.32 – *Attività fuori dalla classe. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	<b>Infanzia</b> Risposte 38	<b>Primaria</b> Risposte 315	<b>Second. I gr.</b> Risposte 165	<b>Second. II gr.</b> Risposte 113
<b>Domanda: Le attività fuori dalla classe sono progettate e gestite prevalentemente da:</b>				
Insegnante di sostegno	12 (31,58%)	135 (42,86%)	66 (40,00%)	51 (45,13%)
Ins. di sostegno e Assistente alla persona	9 (23,68%)	44 (13,97%)	30 (18,18%)	17 (15,04%)
Non si progettano/gestiscono attività fuori dalla classe	7 (18,42%)	32 (10,16%)	4 (2,42%)	11 (9,73%)
Ins. disciplinare e Ins. sostegno e Ass. persona	6 (15,79%)	23 (7,30%)	10 (6,06%)	5 (4,42%)
Ins. disciplinare e Insegnante di sostegno	3 (7,89%)	63 (20,00%)	50 (30,30%)	25 (22,12%)
Insegnante disciplinare	/	8 (2,54%)	1 (0,61%)	1 (0,88%)
Ins. disciplinare e Assistente alla persona	/	/	1 (0,61%)	1 (0,88%)
Assistente alla persona	/	6 (1,90%)	3 (1,82%)	1 (0,88%)
<b>Domanda: Se esce dalla classe con quale frequenza è con un gruppo di compagni della sua classe?</b>				
Raramente	14 (36,84%)	120 (38,10%)	76 (46,06%)	38 (33,63%)
Spesso	12 (31,58%)	76 (24,13%)	48 (29,09%)	23 (20,35%)
Sempre	8 (21,05%)	33 (10,48%)	13 (7,88%)	8 (7,08%)
Mai	2 (5,26%)	76 (24,13%)	27 (16,36%)	41 (36,28%)
<b>Domanda: Se esce dalla classe con quale frequenza è con altri alunni disabili?</b>				
Mai	26 (68,42%)	194 (61,59%)	80 (48,48%)	41 (36,28%)
Raramente	10 (26,32%)	63 (20,00%)	50 (30,30%)	37 (32,74%)
Spesso	/	32 (10,16%)	23 (13,94%)	28 (24,78%)
Sempre	/	13 (4,13%)	11 (6,67%)	3 (2,65%)
<b>Domanda: Se esce dalla classe è per anticipare o riellaborare le attività che vengono svolte in classe?</b>				
Mai	13 (34,21%)	67 (21,27%)	15 (9,09%)	12 (10,62%)
Raramente	12 (31,58%)	64 (20,32%)	29 (17,58%)	24 (21,24%)
Spesso	6 (15,79%)	121 (38,41%)	89 (53,94%)	49 (43,36%)
Sempre	5 (13,16%)	52 (16,51%)	31 (18,79%)	24 (21,24%)
<b>Domanda: Se esce dalla classe è perché in questo modo l'insegnante di sostegno (o l'assistente alla persona) può mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che potrebbe offrirgli quando è in classe?</b>				
Spesso	13 (34,21%)	99 (31,43%)	54 (32,73%)	43 (38,05%)
Sempre	10 (26,32%)	158 (50,16%)	95 (57,58%)	42 (37,17%)
Mai	10 (26,32%)	21 (6,67%)	4 (2,42%)	10 (8,85%)
Raramente	3 (7,89%)	24 (7,62%)	11 (6,67%)	16 (14,16%)
<b>Domanda: Se esce dalla classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe?</b>				
Mai	14 (36,84%)	38 (12,06%)	8 (4,85%)	20 (17,70%)
Raramente	9 (23,68%)	73 (23,17%)	33 (20,00%)	21 (18,58%)
Sempre	8 (21,05%)	67 (21,27%)	29 (17,58%)	19 (16,81%)
Spesso	5 (13,16%)	125 (39,68%)	94 (56,97%)	50 (44,25%)
<b>Domanda: Se esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi?</b>				
Mai	16 (42,11%)	50 (15,87%)	12 (7,27%)	25 (22,12%)
Raramente	11 (28,95%)	60 (19,05%)	30 (18,18%)	28 (24,78%)
Spesso	6 (15,79%)	111 (35,24%)	76 (46,06%)	40 (35,40%)
Sempre	3 (7,89%)	83 (26,35%)	46 (27,88%)	17 (15,04%)
<b>Domanda: Se esce è perché i suoi comportamenti sono problematici?</b>				
Mai	22 (57,89%)	157 (49,84%)	89 (53,94%)	68 (60,18%)
Spesso	8 (21,05%)	49 (15,56%)	21 (12,73%)	8 (7,08%)
Raramente	7 (18,42%)	81 (25,71%)	49 (29,70%)	33 (29,20%)
Sempre	/	18 (5,71%)	5 (3,03%)	2 (1,77%)

Un motivo che giustifica l'uscita dell'alunno disabile dalla sua classe è connesso anche ai suoi atteggiamenti: i docenti si dividono tra coloro che sostengono che non sono i comportamenti "problematici" a giustificare l'allontanamento dell'alunno dal gruppo classe (53,16%) e coloro che ritengono che se il disabile è lontano dai compagni è perché raramente (27,06%), spesso (13,61%) o sempre (3,96%) i suoi comportamenti sono difficili. Tutto ciò, pur con delle leggere sfumature, accomuna le scuole statali di ogni ordine e grado della provincia di Bergamo, dove la dimensione spaziale, rappresentata da un'aula diversa e distinta dalla classe ordinaria, è secondo gli insegnanti un aspetto importante per riuscire ad affrontare la situazione problematica dovuta ai comportamenti dell'alunno disabile. Viene così attuato un modello educativo fondato sulla separazione (tabella 6.32).

Le linee di tendenza emerse nelle scuole statali della provincia di Bergamo trovano puntuale conferma nelle scuole paritarie. Anche in esse:

- esiste, per quanto riguarda la progettazione e la gestione delle attività fuori dalla classe, un atteggiamento di delega verso l'insegnante di sostegno (37,86%) o verso l'insegnante di sostegno insieme all'assistente alla persona (7,76%) o verso il solo assistente alla persona (10,67%); percentuali che insieme raggiungono il 56,29% delle situazioni; le forme di delega che coinvolgono l'insegnante di sostegno e l'assistente alla persona, da soli o in coppia, sono più visibili nelle scuole primarie (62,50% del totale delle situazioni) e nella formazione professionale (94,11% del totale delle situazioni);

- l'uscita dalla classe dell'alunno disabile è connotata da un tendenziale isolamento rispetto ai compagni: nel 58,25% delle situazioni mai o raramente il disabile è con loro; questo fatto è particolarmente presente nelle scuole primarie (68,75%) e nelle scuole secondarie di primo grado (78,78%);

- in circa il 40% delle situazioni, distribuite tra raramente (23,30%), spesso (12,62%) e sempre (5,82%), l'uscita dell'alunno disabile dalla classe comporta lo stare con altri studenti disabili; questo è maggiormente riscontrabile nelle scuole primarie (43,75%) e nella formazione professionale (94,11%);

- seppure in un modo meno evidente rispetto alle scuole statali (quasi il 30% rispetto a quasi il 40%) l'uscita dalla classe è raramente (9,70%) o mai (18,44%) in funzione di un'anticipazione o di una rielaborazione delle attività che vengono svolte in classe; tale tendenza è più visibile nelle scuole secondarie di primo grado (36,36%) e nella formazione professionale (47,05%);

- una significativa parte di insegnanti, il 9,70% a fronte di circa il 15% delle scuole statali, evidenzia che mai o raramente l'uscita dalla classe da parte dell'alunno disabile consente un aiuto maggiore per attuare il P.E.I. rispetto a quello che si potrebbe offrirgli restando in classe; questo *trend* è maggiormente espresso nelle scuole secondarie di secondo grado (19,04%);

- il 30% circa delle situazioni evidenzia che l'uscita dalla classe raramente (13,59%) o mai (15,53%) avviene per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe; sono le scuole secondarie di secondo grado ad esprimere le percentuali maggiori: in esse mai o raramente, per il 47,61% dei casi, l'alunno disabile si allontana dal gruppo dei suoi compagni per usufruire di tecniche non utilizzabili in classe;

- per la maggioranza delle situazioni (60% circa) se l'alunno disabile esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi; questa tendenza è meno presente nelle scuole secondarie di secondo grado (33,33%) ed è più presente nella formazione professionale (82,35%);

- un motivo che giustifica l'uscita dell'alunno disabile dalla sua classe, in modo inferiore rispetto alle scuole statali (34,95% nelle paritarie e 44,63% nelle statali), è collegato ai suoi comportamenti: raramente (21,35%) o spesso (13,59%) sono proprio essi a giustificare l'uscita dalla classe, in particolar modo nella formazione professionale (64,70%).

In conclusione, allargando il discorso a livello di territorio nazionale, si può osservare che anche in esso si riscontrano, sebbene con specificità proprie, le ambivalenti motivazioni già viste nelle scuole bergamasche che contraddistinguono l'uscita dell'alunno disabile dalla classe. Secondo gli insegnanti italiani, i due valori maggiormente espressi riferiti ai motivi che giustificano l'uscita dell'alunno dalla classe sono connessi alla possibilità di anticipare e/o rielaborare il lavoro che viene svolto in classe (23%) e all'impossibilità di attuare un'adeguata individualizzazione con le metodologie didattiche adottate in classe (26,2%). Per un verso viene testimoniato un allineamento didattico tra le attività in classe e quelle fuori (tendenza positiva), ma per un altro verso viene espressa una scarsa programmazione e innovazione condivisa, la quale porta l'alunno disabile a dover uscire dalla classe al fine di rendere utile la sua permanenza a scuola, presenza che con le metodologie adottate in classe sarebbe inutile (tendenza negativa)<sup>159</sup>.

Si potrebbe quindi dire che i motivi per i quali l'alunno disabile esce dalla classe non sono uniformi e si caratterizzano per una spiccata ambivalenza, segno che il processo di integrazione ha un'attuazione "a macchie di leopardo", con tendenze multiformi, che fanno intuire quanto le prassi degli insegnanti non siano ancora illuminate da un'identica matrice di pensiero.

## *2.7. La collaborazione tra la scuola, la famiglia ed i servizi*

Oltre agli aspetti più propriamente didattici, il questionario somministrato nelle scuole della provincia di Bergamo aveva lo scopo di indagare il livello di collaborazione tra la scuola e l'extrascuola, ossia di verificare l'esistenza di incontri condivisi tra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale, ecc.) e le forme di partecipazione degli insegnanti, nonché il punto di vista della famiglia. A tal scopo sono state predisposte sette domande: tre riferite alle riunioni di gruppo e quattro collegate allo sguardo dei genitori.

---

<sup>159</sup> *Ivi*, pp.74-75 e pp. 204-205.

### 2.7.1. La collaborazione nella rete di sostegno ed il ruolo dell'insegnante di sostegno

Nella maggioranza delle situazioni statali le riunioni fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) hanno luogo con una modalità temporale assai variegata. Solo raramente sono assenti (4,59%). Il trend generale ha certamente una valenza positiva, anche se è ingiustificabile l'esistenza di percentuali che manifestano la non esistenza di riunioni condivise tra i vari protagonisti del processo di integrazione scolastica. La forma principale in cui hanno luogo le riunioni nelle scuole statali è quella che prevede una cadenza quadrimestrale (32,59%), ad eccezione delle scuole dell'infanzia statali in cui è quella trimestrale che trova la massima espressione (26,32%) (tabella 6.33).

Tabella 6.33 – Riunioni fra insegnanti, genitori e/o specialisti. Scuole Statali. Anno scol. 2010-11

Domanda: Hanno luogo riunioni fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale)?	
<b>Ogni ordine e grado. Risposte ottenute: 632</b>	
Sì con una cadenza Quadrimestrale (206 - 32,59%)	
Sì con una cadenza Trimestrale (143 - 22,63%)	
Sì con una cadenza Bimestrale (82 - 12,97%)	
Sì con una cadenza Annuale (63 - 9,97%)	
Sì con una cadenza Semestrale (49 - 7,75%)	
Altro (30 - 4,75%)	
No (29 - 4,59%)	
Sì con una cadenza mensile (18 - 2,85%)	
Sì con una cadenza Biennale (8 - 1,27%)	
<b>Infanzia. Risposte ottenute: 38</b>	<b>Primaria. Risposte ottenute: 315</b>
Sì con una cadenza Trimestrale (10 - 26,32%)	Sì con una cadenza Quadrimestrale (117 - 37,14%)
Sì con una cadenza Quadrimestrale (10 - 26,32%)	Sì con una cadenza Trimestrale (72 - 22,86%)
Sì con una cadenza Semestrale (5 - 13,16%)	Sì con una cadenza Bimestrale (50 - 15,87%)
Sì con una cadenza Bimestrale (4 - 10,53%)	Sì con una cadenza Annuale (35 - 11,11%)
Sì con una cadenza Annuale (3 - 7,89%)	Sì con una cadenza Semestrale (21 - 6,67%)
Altro (2 - 5,26%)	No (7 - 2,22%)
Sì con una cadenza Biennale (1 - 2,63%)	Altro (6 - 1,90%)
No (1 - 2,63%)	Sì con una cadenza mensile (4 - 1,27%)
Sì con una cadenza mensile (1 - 2,63%)	Sì con una cadenza Biennale (3 - 0,95%)
<b>Secondaria I grado. Risposte ottenute: 165</b>	<b>Secondaria II grado. Risposte ottenute: 113</b>
Sì con una cadenza Quadrimestrale (51 - 30,91%)	Sì con una cadenza Quadrimestrale (28 - 24,78%)
Sì con una cadenza Trimestrale (41 - 24,85%)	Sì con una cadenza Trimestrale (20 - 17,70%)
Sì con una cadenza Bimestrale (16 - 9,70%)	No (15 - 13,27%)
Sì con una cadenza Semestrale (14 - 8,48%)	Altro (12 - 10,62%)
Sì con una cadenza Annuale (14 - 8,48%)	Sì con una cadenza Bimestrale (12 - 10,62%)
Sì con una cadenza mensile (10 - 6,06%)	Sì con una cadenza Annuale (11 - 9,73%)
Altro (9 - 5,45%)	Sì con una cadenza Semestrale (9 - 7,96%)
No (6 - 3,64%)	Sì con una cadenza mensile (3 - 2,65%)
Sì con una cadenza Biennale (3 - 1,82%)	Risposte nulle (2 - 1,77%)
Risposte nulle (1 - 0,61%)	Sì con una cadenza Biennale (1 - 0,88%)

Anche nelle scuole paritarie bergamasche la modalità trimestrale è quella maggiormente prevista (20,38%), forma che è maggiormente attuata nelle scuole secondarie di primo grado (33,33%). Merita di essere evidenziato il dato relativo all'assenza di riunioni nelle scuole paritarie, che è dichiarato dal 12,62% degli insegnanti, con espressioni più evidenti nelle scuole secondarie di secondo grado (47,61%).



Un altro dato che merita di essere indagato è quello relativo alla collaborazione tra diverse figure nel corso delle riunioni. A questo proposito una specifica domanda del questionario chiedeva agli insegnanti se era presente o meno una buona collaborazione tra fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...). La maggioranza dei docenti statali indica l'esistenza di una buona collaborazione nel 60,44% di casi, elemento questo che trova un chiaro parallelismo nelle scuole paritarie della provincia di Bergamo (66,99%). A fronte di questo *trend* positivo si riscontra anche una chiara difficoltà nel collaborare in un modo davvero proficuo. In effetti la collaborazione è in parte positiva per il 35,76% delle situazioni delle scuole statali, a cui va aggiunto anche il 3,32% dei docenti che esprime un giudizio negativo verso la cooperazione collegiale (tabella 6.34).

Tabella 6.34 – *Collaborazione fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...). Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

Domanda: <i>C'è una buona collaborazione tra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, ass. sociale)?</i>				
Ogni ordine e grado <i>Risposte ottenute: 632</i>	Infanzia <i>Risposte ottenute: 38</i>	Primaria <i>Risposte ottenute: 315</i>	Sec. I grado <i>Risposte ottenute: 165</i>	Sec. II grado <i>Risposte ottenute: 113</i>
Si 382 (60,44%)	Si 20 (52,63%)	Si 185 (58,73%)	Si 108 (65,45%)	Si 69 (61,06%)
In parte 226 (35,76%)	In parte 15 (39,47%)	In parte 126 (40,00%)	In parte 49 (29,70%)	In parte 36 (31,86%)
No 21 (3,32%)	No 2 (5,26%)	No 4 (1,27%)	No 7 (4,24%)	No 7 (6,19%)

Di fatto quasi il 40% dei docenti delle scuole statali, in un modo abbastanza allineato nei vari gradi scolastici, ed il 32% degli insegnanti degli istituti paritari, con una maggiore espressione nelle scuole secondarie di secondo grado (47,61%) e nella formazione professionale (58,82%), evidenzia una difficoltà parziale o piena nel lavoro condiviso a vantaggio dell'alunno disabile, anche se una delle strategie principali per affrontare nel modo migliore il processo di integrazione è proprio una buona collaborazione tra le diverse componenti della rete di sostegno.

Spostando l'attenzione dal territorio bergamasco a quello nazionale, si può notare che anche in quest'ultimo, per la quasi totalità del campione (91,7%), hanno luogo incontri tra insegnanti, familiari e specialisti. Ma il giudizio sugli incontri tra insegnanti e specialisti è controverso dal momento che dichiara un'effettiva collaborazione solo il 75,4% dei docenti interpellati e non la totalità del campione. Inoltre la soddisfazione sulla frequenza e sull'operatività degli incontri di gruppo non è molto alta e si attesta attorno al 50%<sup>160</sup>.

Ritornando a mettere a fuoco la situazione delle scuole della provincia di Bergamo, non è secondario chiedersi se, per quanto riguarda le riunioni con i genitori e/o gli specialisti, esiste un tendenziale atteggiamento di delega verso l'insegnante di sostegno, in modo simile a quanto accade per la progettazione e la gestione delle attività fuori dalla classe e per ciò che concerne l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato. In riferimento a questo specifico aspetto i dati delle scuole statali fanno emergere che esiste un atteggiamento di delega verso l'insegnante di sostegno per il 16,93% dei casi (9,70% nelle scuole paritarie). Delega che trova la sua concretizzazione anche solo alcune volte

<sup>160</sup> *Ivi*, pp.78-79 e pp. 216-218.

(3,64% nelle scuole statali e 12,62% nelle scuole paritarie) o si manifesta in forme diverse con il coinvolgimento nelle riunioni del solo l'assistente educatore insieme all'insegnante di sostegno (3,80%) o prevedendo la presenza del solo coordinatore della disabilità (1,11%) (tabella 6.35).

Dalla tabella 6.35 si può altresì evincere che negli istituti statali le riunioni con i genitori e/o gli specialisti vedono, per circa i tre quarti delle situazioni, oltre la presenza dell'insegnante di sostegno anche la partecipazione del docente curricolare (45,41%) o del docente curricolare e dell'assistente educatore (28,48%), testimoniando che esiste una buona condivisione tra i docenti statali, anche se a livello generale non si può ancora parlare di piena e reciproca contitolarità.

Tabella 6.35 – *Riunioni con i genitori e/o gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) e partecipazione dell'insegnante di sostegno. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

<b>Domanda: Alle riunioni con i genitori e/o gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno?</b>					
	<b>Ogni ordine e grado</b> <i>Risposte: 632</i>	<b>Infanzia</b> <i>Risposte: 38</i>	<b>Primaria</b> <i>Risposte: 315</i>	<b>Secondaria I grado</b> <i>Risposte: 165</i>	<b>Secondaria II grado</b> <i>Risposte: 113</i>
No è presente anche il docente curricolare	287 (45,41%)	12 (31,58%)	181 (57,46%)	74 (44,85%)	19 (16,81%)
No è presente anche il docente curricolare e l'assistente educatore	180 (28,48%)	20 (52,63%)	109 (34,60%)	38 (23,03%)	13 (11,50%)
Sì	107 (16,93%)	3 (7,89%)	19 (6,03%)	33 (20,00%)	52 (46,02%)
No è presente anche l'assistente educatore	24 (3,80%)	/	5 (1,59%)	9 (5,45%)	10 (8,85%)
Alcune volte	23 (3,64%)	1 (2,63%)	1 (0,32%)	7 (4,24%)	14 (12,39%)
No partecipa solo il coordinatore della disabilità	7 (1,11%)	/	/	3 (1,82%)	4 (3,54%)
Risposte nulle	4 (0,63%)	2 (5,26%)	/	1 (0,61%)	1 (0,88%)

Non va infine trascurato il fatto che il più alto grado di coinvolgimento dell'insegnante curricolare, da solo o con l'assistente educatore, e la più intensa corresponsabilità si notano nelle scuole primarie statali, dove queste modalità vengono praticate dal 92,06% dei docenti, mentre trovano la loro minore espressione nelle scuole secondarie di secondo grado, nelle quali sono messe in risalto dal 28,31% degli insegnanti, evidenziando una maggiore difficoltà nel vivere la contitolarità.

### 2.7.2. Lo "sguardo" dei genitori secondo gli insegnanti

In una rete di sostegno è di fondamentale importanza il ruolo dei genitori nell'impegno di condividere e di valutare il progetto educativo del figlio disabile. Essi sono dei veri e propri interlocutori alla pari con i diversi partner della rete, gli insegnanti in primo luogo. Non è secondario quindi cercare di mettere a fuoco la prospettiva genitoriale nel processo di integrazione scolastica. Per questo motivo sono state rivolte agli insegnanti della provincia di Bergamo quattro domande riguardanti lo "sguardo" dei

genitori verso le caratteristiche della disabilità del figlio, il loro livello di comprensione del P.E.I., la loro opinione a riguardo della valorizzazione del figlio da parte della scuola e la loro eventuale richiesta di un maggiore coinvolgimento nelle dinamiche scolastiche.

Un elemento che cattura subito l'attenzione è che i genitori, secondo gli insegnanti delle scuole statali, non sembrano comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio (4,59%) o se le comprendono ciò avviene solo in parte (43,83%) (tabella 6.36). Non è possibile sapere i motivi di questa lacuna conoscitiva genitoriale, il questionario infatti non prevede delle specifiche domande finalizzate a cogliere i vari aspetti legati alla conoscenza del figlio disabile da parte dei genitori, però appare chiaro, da un punto di vista quantitativo, come, secondo il parere degli insegnanti, i genitori facciano fatica ad avere uno sguardo obiettivo sul proprio figlio disabile, tanto da non capire le sue reali caratteristiche. Questa lacuna genitoriale appare ancor più anomala se si pensa che, come è emerso nei paragrafi precedenti, per il 70,25% dei docenti statali la Diagnosi Funzionale è scritta in modo comprensibile ed è utilizzata spesso durante l'anno scolastico per un terzo dei casi (38,77%), che il Profilo Dinamico Funzionale esiste nel 79,27% delle situazioni e che il Piano Educativo Individualizzato, redatto in collaborazione con i genitori, esiste per quasi la totalità degli alunni disabili (97,15%). Sembra davvero strano come in un simile quadro, ricco di strumenti conoscitivi, non sia facile, per circa la metà dei genitori, comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio.

Viene quindi spontaneo chiedersi se sono davvero utili i processi di conoscenza e di consapevolezza e se sono efficaci i canali di condivisione attuati nelle scuole e nella rete di sostegno. L'esperienza scolastica è un'occasione capace di avvicinare gli insegnanti ai genitori? Sono i genitori in difficoltà o è il processo di integrazione scolastica che manifesta una certa problematicità e che sancisce la mancanza di comprensione? Purtroppo non è possibile dare una risposta a questa domanda utilizzando gli esiti del questionario quantitativo utilizzato negli istituti scolastici della provincia di Bergamo. Potrebbe essere che i genitori non capiscano le caratteristiche della disabilità del figlio in quanto incapaci di accettare la situazione, ma potrebbe anche essere che siano lasciati soli in questo processo evolutivo e che magari non siano sufficientemente supportati dai diversi protagonisti della rete di sostegno nel loro progressivo cammino educativo. Non è infatti remoto il rischio, connesso a questa situazione che vede i genitori come dei "non-esperti" in un contesto di "figure esperte", di strutturare una rete di sostegno partendo da presupposti conoscitivi diversi e da angolature differenti, tali da rendere difficile una reale collaborazione tra le parti e da complicare un lavoro sinergico di tipo sistemico.

I dati evidenziano una notevole spaccatura tra i genitori che riescono a comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio ed i genitori che faticano a comprenderle. Ma esprimono anche, lo si può cogliere in un modo indiretto, una dicotomia tra i genitori e gli insegnanti: tra coloro, i genitori, che sono ritenuti incapaci di capire fino in fondo gli aspetti in questione e coloro, gli insegnanti, che riescono a capire, da una prospettiva professionistica, le dinamiche in campo. In questo scenario è difficile immaginare una feconda cooperazione tra le due sfere, sia in una dimensione concreta sia in una dimensione prospettica. E' infatti difficoltoso ipotizzare delle intese e parlare di

strategie condivise per il progetto di vita dell'alunno-figlio disabile se gli sguardi dei protagonisti della rete di sostegno non sono uguali e non sono il prodotto della stessa lettura degli aspetti in questione.

Gli esiti del questionario sottolineano l'importanza che tutti i genitori abbiano una piena comprensione delle caratteristiche della disabilità del figlio come base per un'efficace alleanza scuola-famiglia. Non è possibile infatti immaginare il futuro dell'alunno-figlio disabile se non è chiaro il suo presente allo stesso modo per tutti, e non è possibile progettare insieme in modo efficace, dentro e fuori la scuola, senza una solida e condivisa base conoscitiva. Anche perché per i genitori, senza una reale fotografia della situazione del figlio e senza una obiettiva comprensione delle sue caratteristiche personali, diventa davvero difficile riuscire a tessere quotidianamente la trama della resilienza ed a mantenere nei confronti della storia del figlio un comportamento flessibile, adattivo e positivo, dentro e fuori la famiglia e dentro e fuori la scuola. Non è pensabile che i genitori riescano a ristrutturare costantemente l'interpretazione degli eventi, a ridefinire le loro attese rispetto ai percorsi di vita, a porsi in un'autentica posizione collaborativa, ad essere in definitiva degli interlocutori alla pari con gli altri membri della rete di sostegno se il loro punto di partenza non è oggettivo.

La cooperazione ha bisogno di punti di partenza condivisi, di un'accurata e profonda conoscenza dei dati esistenti, di identici elementi di comprensione, di principi di realtà inseriti nella medesima cornice sinergica e di prossimità. Forse è proprio per questo che i genitori meno in difficoltà a comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio sono, secondo gli esiti del questionario, quelli della scuola dell'infanzia statale (il 65,79%), ossia il livello scolastico dove, data l'organizzazione educativo-didattica, sono meno evidenti i vincoli disciplinari che possono far apparire più evidenti i tratti tipici della disabilità, e dove, data l'età dei bambini, la sfera familiare può essere più vicina a quella scolastica (tabella 6.36).

I risultati del questionario fanno capire quanto sia importante fare in modo che l'intera esperienza scolastica possa essere una quotidiana occasione di comprensione degli aspetti personali dell'alunno disabile, evitando il rischio di creare una progressiva distanza tra la sfera *intra* familiare e la sfera *extra* familiare, tra la sfera *intra* scolastica e la sfera *extra* scolastica. Rischio, tra l'altro, che è costantemente presente e che può essere colto anche grazie ad un'altra domanda del questionario riguardante il progetto educativo dell'alunno disabile.

Secondo il parere di circa il 60% degli insegnanti statali (59,97%), i genitori comprendono le caratteristiche del Progetto Educativo del figlio, ma un terzo dei docenti (33,07%) asserisce che il P.E.I. è compreso solo in parte ed il 5,54% dei genitori non comprende le sue peculiarità. I dati mostrano che una buona fetta di genitori è distante e lontana dal P.E.I., anche se in una logica di corresponsabilità e di rete matura dovrebbe essere l'esatto contrario. Se poi a tutto ciò si aggiunge che l'85,44% dei genitori non chiede agli insegnanti di essere coinvolto maggiormente, allora lo scollamento appare ancora più evidente. I genitori dunque, oltre ad esprimere una problematica comprensione delle caratteristiche della disabilità del figlio e a non cogliere pienamente le caratteristiche del suo Progetto Educativo, non chiedono nemmeno di essere coinvolti

maggiormente dalla scuola. E' come se non si ponessero il problema di come e perché essere protagonisti effettivi nella rete di sostegno che coinvolge il proprio figlio. E' nel contesto delle scuole secondarie di secondo grado che i genitori comprendono maggiormente le caratteristiche del Progetto Educativo (66,37%), mentre la richiesta di non essere coinvolti maggiormente attraverso in modo equilibrato tutti i gli ordini ed i gradi scolastici statali (tabella 6.36).

Tabella 6.36 – *Genitori e caratteristiche della disabilità e del Progetto Educativo del figlio. Valorizzazione del figlio disabile e coinvolgimento genitoriale. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio?</b>					
Si	319 (50,47%)	25 (65,79%)	148 (46,98%)	89 (53,94%)	57 (50,44%)
In parte	277 (43,83%)	13 (34,21%)	146 (46,35%)	68 (41,21%)	49 (43,36%)
No	29 (4,59%)	/	20 (6,35%)	5 (3,03%)	4 (3,54%)
<b>Domanda: I genitori comprendono le caratteristiche del Progetto Educativo del figlio?</b>					
Si	379 (59,97%)	18 (47,37%)	185 (58,73%)	101 (61,21%)	75 (66,37%)
In parte	209 (33,07%)	16 (42,11%)	107 (33,97%)	51 (30,91%)	34 (30,09%)
No	35 (5,54%)	2 (5,26%)	19 (6,03%)	12 (7,27%)	2 (1,77%)
<b>Domanda: I genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola?</b>					
Si	466 (73,73%)	27 (71,05%)	237 (75,24%)	127 (76,97%)	75 (66,37%)
In parte	143 (22,63%)	8 (21,05%)	68 (21,59%)	34 (20,61%)	33 (29,20%)
No	20 (3,16%)	3 (7,89%)	10 (3,17%)	2 (1,21%)	4 (3,54%)
<b>Domanda: I genitori chiedono di essere coinvolti maggiormente?</b>					
No	540 (85,44%)	32 (84,21%)	274 (86,98%)	139 (84,24%)	95 (84,07%)
Si	89 (14,08%)	6 (15,79%)	40 (12,70%)	25 (15,15%)	17 (15,04%)

Inoltre non va scordato un dato significativo che fa capire come, a fronte di tutto quanto fin qui detto, i genitori ritengono in ogni caso che la scuola sia un'esperienza positiva per il figlio disabile. Una larga maggioranza di loro ritiene che l'allievo venga valorizzato dalla scuola: questa è l'indicazione del 73,73% degli insegnanti che hanno risposto al questionario. Comunque non sono assenti, pur in questa cornice, i tratti non totalmente positivi, dato che il 22,63% dei genitori, secondo il parere dei docenti, ritiene che la valorizzazione del loro figlio disabile avvenga solo parzialmente. Da notare che a fronte di una maggiore comprensione delle caratteristiche del Progetto Educativo dei genitori nelle scuole secondarie di secondo grado si registra, sempre in questo grado scolastico, la più bassa percentuale dei genitori che ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola (66,37%), come anche la più alta percentuale riferita ad una valorizzazione solo parziale (tabella 6.36).

La situazione nelle scuole paritarie della provincia di Bergamo è sostanzialmente allineata con quella delle scuole statali: i genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio (45,63%), comprendono le caratteristiche del Progetto Educativo del figlio (52,42%), ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola (74,75%), non chiedono di essere coinvolti maggiormente (89,32%).

## 2.8. La socialità dell'alunno disabile

Nel questionario somministrato ai docenti delle scuole della provincia di Bergamo una parte, di nove domande, è dedicata all'approfondimento degli aspetti relazionali della vita scolastica quotidiana dell'alunno disabile, alla sua collaborazione con i compagni e alla condivisione con loro di momenti extrascolastici.

Dalle risposte degli insegnanti statali (tabella 6.37) si evince che:

- gli alunni disabili hanno buone relazioni con tutti i compagni in quasi la metà delle situazioni (43,83%) a fronte di una limitata percentuale di assenza di rapporti (2,37%);
- i compagni tengono in considerazione, in circa un terzo dei casi (36,08%), le opinioni dello studente disabile, mentre lui, in poco più della maggioranza dei casi (52,53%), a volte tiene conto di quelle dei compagni;
- i compagni raramente (3,80%) non valorizzano i successi dell'alunno disabile (la valorizzazione dei suoi successi avviene nel 61,39% dei casi) e lo studente disabile non valorizza quelli dei compagni nel 16,93% dei casi (la valorizzazione dei loro successi accade a volte nel 43,83% delle situazioni);
- i compagni cercano a volte (52,85%) l'aiuto e la collaborazione dell'alunno disabile e lui cerca a volte (49,37%) il loro aiuto e la loro collaborazione;
- lo studente disabile per il 41,14% delle situazioni incontra i compagni anche dopo la scuola per vivere delle relazioni amicali, però solo raramente (16,46%) li incontra dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti

I dati generali delle scuole statali bergamasche mostrano, in linea con le tendenze nazionali che indicano solo un 3,2% di casi in cui le buone relazioni sono inesistenti, la presenza di una sostanziale positività per quanto riguarda la socialità all'interno delle classi, nelle quali nell'80% dei casi esistono buone relazioni con tutti o con alcuni compagni; l'esistenza di relazioni amicali però è nettamente inferiore nel tempo extrascolastico: 41,14% dei casi delle scuole statali bergamasche e 36,9% delle situazioni a livello nazionale<sup>161</sup>.

Questo discorso vale anche per le scuole paritarie della provincia di Bergamo dove lo studente disabile ha buone relazioni con alcuni (43,68%) o con tutti (39,80%) i compagni, e dove si evidenzia che l'alunno disabile incontra i compagni dopo la scuola per relazioni amicali solo nel 30,09% delle situazioni. Inoltre in modo quasi identico alle scuole statali, anche nelle scuole paritarie lo studente disabile non incontra (66,99%) i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti.

Lo studente disabile delle scuole statali incontra di meno i compagni dopo la scuola per relazioni amicali nella scuola dell'infanzia (63,16%) e nelle scuole secondarie di secondo grado (55,75%), mentre in tutti i gradi e gli ordini scolastici si registra un'equivalente tendenza di scarso incontro extrascolastico per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti. I livelli più alti di relazioni extrascolastiche per svolgere le consegne stabilite dai docenti si riscontrano nelle scuole secondarie statali di primo grado (27,27%). Nelle scuole paritarie della provincia di Bergamo il livello più alto di scarso incontro

---

<sup>161</sup> *Ivi*, pp.81-83 e pp. 219-220.

extrascolastico per relazioni amicali si registra nelle scuole primarie (65,62%) e sempre nelle scuole primarie paritarie si registra il dato più alto (93,75%) di non incontro extrascolastico per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti.

Tabella 6.37 – *Socialità degli alunni disabili. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ord. e grad. Risposte 632	Infanzia Risposte 38	Primaria Risposte 315	Se. I grado Risposte 165	Sec. II grado Risposte 113
<b>Domanda: A scuola ha buone relazioni con i compagni?</b>					
Sì, con tutti i compagni	277 (43,83%)	13 (34,21%)	141 (44,76%)	74 (44,85%)	49 (43,36%)
Sì, con alcuni compagni	237 (37,50%)	17 (44,74%)	110 (34,92%)	65 (39,39%)	44 (38,94%)
Sì, con pochi compagni	99 (15,66%)	4 (10,53%)	56 (17,78%)	24 (14,55%)	15 (13,27%)
Non ha relazioni con i compagni	15 (2,37%)	4 (10,53%)	7 (2,22%)	2 (1,21%)	2 (1,77%)
<b>Domanda: I compagni tengono in considerazione le sue opinioni?</b>					
A volte	330 (52,22%)	12 (31,58%)	158 (50,16%)	95 (57,58%)	65 (57,52%)
Sì	228 (36,08%)	14 (36,84%)	134 (42,54%)	52 (31,52%)	28 (24,78%)
No	45 (7,12%)	5 (13,16%)	17 (5,40%)	9 (5,45%)	13 (11,50%)
Non so	20 (3,16%)	5 (13,16%)	6 (1,90%)	6 (3,64%)	3 (2,65%)
<b>Domanda: Tiene in considerazione le opinioni dei compagni?</b>					
A volte	332 (52,53%)	14 (36,84%)	171 (54,29%)	95 (57,58%)	52 (46,02%)
Sì	209 (33,07%)	7 (18,42%)	98 (31,11%)	57 (34,55%)	47 (41,59%)
No	55 (8,70%)	8 (21,05%)	34 (10,79%)	6 (3,64%)	6 (5,31%)
Non so	30 (4,75%)	7 (18,42%)	11 (3,49%)	6 (3,64%)	6 (5,31%)
<b>Domanda: I compagni valorizzano i suoi successi?</b>					
Sì	388 (61,39%)	26 (68,42%)	227 (72,06%)	94 (56,97%)	41 (36,28%)
A volte	204 (32,28%)	9 (23,68%)	81 (25,71%)	62 (37,58%)	52 (46,02%)
No	24 (3,80%)	/	5 (1,59%)	6 (3,64%)	12 (10,62%)
Non so	9 (1,42%)	2 (5,26%)	/	2 (1,21%)	5 (4,42%)
<b>Domanda: Valorizza i successi dei compagni?</b>					
A volte	277 (43,83%)	14 (36,84%)	124 (39,37%)	82 (49,70%)	57 (50,44%)
Sì	198 (31,33%)	7 (18,42%)	115 (36,51%)	49 (29,70%)	27 (23,89%)
No	107 (16,93%)	11 (28,95%)	53 (16,83%)	23 (13,94%)	19 (16,81%)
Non so	38 (6,01%)	5 (13,16%)	18 (5,71%)	8 (4,85%)	7 (6,19%)
<b>Domanda: I compagni cercano il suo aiuto e la sua collaborazione?</b>					
A volte	334 (52,85%)	11 (28,95%)	174 (55,24%)	95 (57,58%)	54 (47,79%)
No	202 (31,96%)	16 (42,11%)	88 (27,94%)	54 (32,73%)	43 (38,05%)
Sì	80 (12,66%)	6 (15,79%)	51 (16,19%)	15 (9,09%)	8 (7,08%)
Non so	11 (1,74%)	3 (7,89%)	2 (0,63%)	1 (0,61%)	5 (4,42%)
<b>Domanda: Cerca aiuto e collaborazione dai compagni?</b>					
A volte	312 (49,37%)	15 (39,47%)	142 (45,08%)	92 (55,76%)	63 (55,75%)
Sì	222 (35,13%)	10 (26,32%)	129 (40,95%)	57 (34,55%)	26 (23,01%)
No	85 (13,45%)	9 (23,68%)	41 (13,02%)	14 (8,48%)	20 (17,70%)
Non so	5 (0,79%)	2 (5,26%)	/	1 (0,61%)	2 (1,77%)
<b>Domanda: Lo studente incontra i compagni anche dopo la scuola per relazioni amicali?</b>					
Sì	260 (41,14%)	7 (18,42%)	161 (51,11%)	74 (44,85%)	18 (15,93%)
No	256 (40,51%)	24 (63,16%)	103 (32,70%)	66 (40,00%)	63 (55,75%)
Non so	110 (17,41%)	6 (15,79%)	50 (15,87%)	24 (14,55%)	29 (25,66%)
<b>Domanda: Lo studente incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti?</b>					
No	461 (72,94%)	34 (89,47%)	235 (74,60%)	105 (63,64%)	86 (76,11%)
Sì	104 (16,46%)	1 (2,63%)	52 (16,51%)	45 (27,27%)	6 (5,31%)
Non so	63 (9,97%)	2 (5,26%)	27 (8,57%)	15 (9,09%)	19 (16,81%)

Il quadro generale della socializzazione all'interno del contesto scolastico è positivo, ma il limitato dato sulla socializzazione extrascolastica tra lo studente disabile ed i compagni testimonia come i processi di socializzazione avvengano prevalentemente all'interno degli istituti scolastici e non siano in grado di fare sentire i propri effetti dopo la scuola: la condizione di integrazione sociale non è vissuta dalla maggioranza degli studenti disabili.

Inoltre il quadro generale positivo viene solo parzialmente confermato dagli altri indicatori di socialità presentati dalla tabella 6.37, che mette in risalto come nelle scuole statali i compagni tengano in considerazione le opinioni dell'alunno disabile solo nel 36,08% dei casi (29,12% nelle scuole paritarie), come essi valorizzino solo a volte (32,28%) i suoi successi (29,12% nelle scuole paritarie) e come cerchino il suo aiuto e la sua collaborazione solo in circa un decimo (12,66%) delle situazioni (7,7% nelle scuole paritarie). Quindi ad una buona presenza di modalità relazionali tra lo studente disabile ed i compagni si affianca una non elevata attenzione interpersonale, una saltuaria capacità di valorizzazione reciproca ed una tendenziale incertezza nell'aiuto e nella collaborazione.

Emerge di conseguenza la necessità che la scuola ponga al centro della sua azione formativa lo sviluppo di un positivo clima di integrazione scolastica e sociale, nei vari momenti di apprendimento e in ogni istante della quotidianità educativo-didattica.

## 2.9. La valutazione e l'autovalutazione dell'alunno disabile

Gli studenti, in una scuola che vuole essere davvero a misura di persona, non sono soltanto i destinatari delle azioni didattico-educative pensate e progettate dai docenti, ma ne sono i soggetti principali. Sono essi che colgono e che riconoscono la significatività delle azioni alle quali aderiscono impegnando e mobilitando le loro capacità, trasformandole in competenze personali. Questo vale per tutti gli allievi, senza eccezioni. A motivo di ciò due domande del questionario predisposto per i docenti delle scuole della provincia di Bergamo sono state pensate per mettere in luce se gli insegnanti nel contesto educativo scolastico fanno periodicamente con l'alunno disabile un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze, stimolando l'autovalutazione sulle attitudini e sui punti di forza personali (tabella 6.38).

Tabella 6.38 – *Indicatori di valutazione/ autovalutazione. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: Gli insegnanti fanno con lui periodicamente un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze?</b>					
Sì	422 (66,77%)	19 (50,00%)	211 (66,98%)	114 (69,09%)	77 (68,14%)
No	169 (26,74%)	19 (50,00%)	92 (29,21%)	37 (22,42%)	21 (18,58%)
Non so	31 (4,91%)	/	7 (2,22%)	13 (7,88%)	11 (9,73%)
<b>Domanda: Gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali?</b>					
Sì	491 (77,69%)	27 (71,05%)	246 (78,10%)	133 (80,61%)	85 (75,22%)
No	95 (15,03%)	9 (23,68%)	55 (17,46%)	15 (9,09%)	15 (13,27%)
Non so	39 (6,17%)	1 (2,63%)	12 (3,81%)	14 (8,48%)	12 (10,62%)



Dall'analisi delle risposte emerge che non è ancora frequente la prassi di fare con gli alunni disabili in modo periodico un bilancio della loro esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle loro competenze. Negli istituti statali della provincia di Bergamo queste modalità non avvengono nel 50,00% delle situazioni delle scuole dell'infanzia, nel 29,21% dei casi delle scuole primarie, nel 22,42% delle situazioni delle scuole secondarie di primo grado e nel 18,58% dei casi delle scuole secondarie di secondo grado. Inoltre, cosa che non è di poco conto, il 4,91% dei docenti dichiara di non sapere se gli insegnanti fanno periodicamente con lo studente disabile un bilancio della propria esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze (2,22% nelle scuole primarie; 7,88% nelle scuole secondarie di primo grado e 9,73% nelle scuole secondarie di secondo grado).

In più dei due terzi delle situazioni delle scuole statali, dalle primarie alle secondarie di secondo grado, è presente, ad opera degli insegnanti, un'opera educativa in cui viene fatta con l'alunno disabile un'azione di bilancio della sua esperienza formativa e si valuta lo sviluppo delle sue competenze, però non è da sottovalutare che in un terzo dei casi tale modalità non è la prassi attuata dai professionisti scolastici, quando invece tale aspetto dovrebbe essere il prerequisito per un'adeguata azione didattico-educativa. In effetti tutto ciò che si fa a scuola dovrebbe avere per ogni studente, in una cornice completa integrazione, un carattere orientativo. L'integrazione è una prospettiva di sistema nella e grazie alla quale promuovere lo sviluppo personale di ciascuno e l'orientamento non è semplicemente un mezzo o un contenuto della e per l'educazione delle persone, ma ne è anche un fine<sup>162</sup>. Queste dimensioni paradigmatiche non chiamano in causa tanto la razionalità tecnica<sup>163</sup>, quanto la razionalità pratica<sup>164</sup>, ossia quella intenzionalità che interpella la libertà, la volontà, la responsabilità di chi è implicato nel processo educativo e che favorisce lo sviluppo delle potenzialità di chi è coinvolto nell'azione formativa. Tutto ciò è impossibile senza degli efficaci processi di valutazione ed in assenza di vigorose riflessioni autovalutative.

Un'autentica prospettiva pedagogica mette in primo piano lo studente, la sua ricchezza esperienziale e le sue specificità personali; dà peso al protagonista stesso, promuove ogni volta e non una volta per tutte la sua creatività. Tutto ciò è impossibile senza un periodico bilancio dell'esperienza formativa e senza una valutazione dello sviluppo delle competenze dell'allievo da parte dell'insegnante. Se circa il 30% dei docenti delle scuole statali della provincia di Bergamo non promuove con l'alunno disabile in modo periodico un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze, significa che di fatto le esperienze vissute a scuola da uno studente disabile su tre rischiano di trasformarsi in una routine che non consente di guardare al nuovo, col pericolo di mantenere inalterata la sua situazione personale. Senza una significativa opera di valutazione l'alunno non può divenire il vero protagonista

---

<sup>162</sup> G. Bertagna, *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in *Progetto orientamento e riforma*, Annali dell'istruzione, n. 6, Le Monnier, Roma 2002, p.15.

<sup>163</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010, p. 133 e ss.

<sup>164</sup> *Ivi*, p.216 e ss.

dell'apprendimento e non può avere gli strumenti per rielaborare e gestire in modo personale il *sapere* ed il *saper fare* che gli sono offerti e mediati dal docente.

Ma i dati del questionario non solo dicono che circa il 30% degli insegnanti non compie con l'alunno disabile in modo periodico un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze, testimoniano anche che circa il 20% dei docenti non sollecita periodicamente l'autovalutazione dell'alunno disabile sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali (tabella 6.38). Questo dato, insieme ed in aggiunta a quello precedente, da una parte sottolinea il rischio, sempre incombente nelle scuole statali della provincia di Bergamo, di fotografare in modo fisso l'alunno disabile, di cogliere con fatica l'unicità e la singolarità della sua situazione personale e di non avere uno sguardo sempre nuovo ed attento su di lui per arricchire il percorso formativo. Dall'altra mette in risalto il pericolo di accontentarsi di fare "qualcosa" per l'allievo disabile o di dare "qualcosa" perché impari, ma senza fare leva sulla sua autovalutazione in vista del pieno sviluppo personale, col rischio di eliminare il vero protagonista dell'azione educativo-didattica: l'allievo stesso. Se si vuole che l'insegnamento sia un processo centrato su ogni alunno e che non sia percepito come "altro" rispetto alla sua vita, non è possibile che esso sia pensato come un "compito" che coinvolge solo l'insegnante senza implicare, grazie ad un autentico processo valutativo ed autovalutativo, anche e soprattutto la persona stessa che vive questo processo.

Spostando il discorso dalle scuole statali alle scuole paritarie della provincia di Bergamo si può notare che in quest'ultime la situazione è simile, anche se non coincidente: gli insegnanti fanno periodicamente con l'alunno disabile un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze nel 63,10% dei casi (62,50% nelle scuole primarie; 60,60% nelle scuole secondarie di primo grado; 57,14% nelle scuole secondarie di secondo grado; 76,47% nella formazione professionale) e stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle sue attitudini e sui suoi punti di forza personali nell'81,55% delle situazioni (84,37% nelle scuole primarie; 78,78% nelle scuole secondarie di primo grado; 80,95% nelle scuole secondarie di secondo grado; 82,35% nella formazione professionale). Dunque per le scuole paritarie valgono sostanzialmente le stesse riflessioni già avanzate per le scuole statali.

#### *2.10. Le opinioni degli insegnanti relative all'integrazione scolastica*

Per cogliere le opinioni dei docenti in merito al processo di integrazione in atto nelle scuole della provincia di Bergamo è stato chiesto ai professionisti scolastici disponibili a partecipare alla ricerca di dichiarare il loro grado di condivisione rispetto ad alcune affermazioni. Una concerneva lo sviluppo personale dell'alunno disabile, due erano connesse ai vantaggi dell'integrazione scolastica, due riguardavano le figure professionali e due i percorsi di integrazione.

Analizzando i valori emersi a proposito dello sviluppo personale dell'alunno disabile (tabella 6.39), si può osservare che nessun docente statale è in disaccordo con l'affermazione che per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile l'azione

educativo-didattica degli insegnanti non deve limitarsi a far raggiungere agli alunni gli obiettivi, ma deve puntare a farli esprimere creativamente, promuovendo la loro specificità e contribuendo al loro massimo sviluppo personale. Questo aspetto sembra in contraddizione con quello che in precedenza si è potuto notare. Come è possibile infatti che gli stessi docenti che sono convinti dell'importanza di far esprimere creativamente tutti gli alunni contribuendo al loro massimo sviluppo personale (tabella 6.39) facciano emergere anche una certa difficoltà nell'attuare con l'alunno disabile un bilancio della sua esperienza formativa e nello stimolare la sua autovalutazione (tabella 6.38)? Purtroppo i limiti della raccolta di dati quantitativi non consentono di analizzare più a fondo il fenomeno. E' però un dato di fatto che tutti i professionisti scolastici statali abbiano chiaramente espresso in modo univoco la loro opinione ed abbiano esplicitato di essere pienamente o abbastanza d'accordo con l'affermazione in oggetto.

Lo stesso discorso vale per le scuole paritarie bergamasche nelle quali gli insegnanti, sulla stessa affermazione, sono pienamente d'accordo nel 97,08% dei casi e sono abbastanza d'accordo nel 1,94% delle situazioni (risposte nulle 0,97%).

Si è registrata un'adesione quasi plebiscitaria anche alle affermazioni relative all'efficacia dell'integrazione sia per quanto concerne i vantaggi di apprendimento e socio-affettivi portati a tutti gli studenti della classe (tabella 6.40) sia per la possibilità di crescita professionale degli insegnanti (tabella 6.41). E se questo è vero di converso si può sostenere che la presenza degli alunni disabili contribuisca a migliorare la qualità scolastica e l'offerta formativa per tutti gli alunni.

La medesima tendenza vale per le scuole paritarie della provincia di Bergamo dove il 98,05% dei docenti si dichiara pienamente d'accordo o abbastanza d'accordo sul fatto che l'integrazione scolastica degli alunni disabili porti vantaggi nell'apprendimento e vantaggi socio-affettivi a tutti gli alunni della classe. Gli insegnanti ritengono con la stessa percentuale che la presenza di un alunno disabile consenta loro di crescere professionalmente. Viene riconosciuto in questo modo l'alto valore dell'integrazione sia per la comunità scolastica che per la professionalità individuale. Questi dati riferiti al territorio bergamasco sono in linea con quelli rilevati a livello nazionale<sup>165</sup>.

Ciò che invece differenzia parzialmente l'andamento bergamasco da quello italiano è il dato sulle figure professionali nel processo di integrazione. Nella realtà territoriale nazionale una larghissima maggioranza (83%) di docenti è pienamente d'accordo o è abbastanza d'accordo nel ritenere che per l'integrazione il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero di ore di sostegno<sup>166</sup>, evidenziando in questo modo che la condivisione del percorso di integrazione tra docenti curricolari e di sostegno è l'elemento vincente per la qualità dell'integrazione. Invece nelle scuole statali del territorio bergamasco il 40,66% degli insegnanti è abbastanza d'accordo ed il 20,89% è pienamente d'accordo (il 61,55% delle situazioni) nel ritenere che in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti

---

<sup>165</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, p. 55 e pp. 230-231.

<sup>166</sup> *Ivi*, p. 56 e p. 229.

curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno, manifestando così un'idea di integrazione più collegata all'attribuzione oraria di sostegno (tabella 6.42).

Tabella 6.39 – *Integrazione e sviluppo personale. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: Per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile l'azione educativo-didattica degli insegnanti non deve limitarsi a far raggiungere agli alunni "qualcosa" (gli obiettivi), ma deve puntare a farli esprimere creativamente, promuovendo la loro specificità e contribuendo al loro massimo sviluppo personale:</b>					
Pienamente d'accordo	572 (90,51%)	34 (89,47%)	288 (91,43%)	153 (92,73%)	96 (84,96%)
Abbastanza d'accordo	55 (8,70%)	2 (5,26%)	25 (7,94%)	12 (7,27%)	16 (14,16%)
Poco d'accordo	/	/	/	/	/
Per nulla d'accordo	/	/	/	/	/

Tabella 6.40 – *Integrazione e vantaggi alla classe. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe:</b>					
Pienamente d'accordo	436 (68,99%)	29 (76,32%)	210 (66,67%)	125 (75,76%)	72 (63,72%)
Abbastanza d'accordo	169 (26,74%)	9 (23,68%)	91 (28,89%)	33 (20,00%)	35 (30,97%)
Poco d'accordo	21 (3,32%)	/	11 (3,49%)	7 (4,24%)	3 (2,65%)
Per nulla d'accordo	1 (0,16%)	/	/	/	1 (0,88%)

Tabella 6.41 – *Integrazione e vantaggi ai docenti. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: La presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente:</b>					
Pienamente d'accordo	490 (77,53%)	33 (86,84%)	248 (78,73%)	128 (77,58%)	80 (70,80%)
Abbastanza d'accordo	128 (20,25%)	5 (13,16%)	61 (19,37%)	34 (20,61%)	28 (24,78%)
Poco d'accordo	10 (1,58%)	/	4 (1,27%)	2 (1,21%)	4 (3,54%)
Per nulla d'accordo	1 (0,16%)	/	/	1 (0,61%)	/

Tabella 6.42 – *Integrazione e figure professionali. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: In una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno:</b>					
Abbastanza d'accordo	257 (40,66%)	12 (31,58%)	142 (45,08%)	63 (38,18%)	40 (35,40%)
Poco d'accordo	183 (28,96%)	11 (28,95%)	85 (26,98%)	48 (29,09%)	38 (33,63%)
Pienamente d'accordo	132 (20,89%)	11 (28,95%)	62 (19,68%)	36 (21,82%)	23 (20,35%)
Per nulla d'accordo	52 (8,23%)	3 (7,89%)	23 (7,30%)	16 (9,70%)	10 (8,85%)

Di fatto nella realtà bergamasca è meno presente, rispetto a quella nazionale, la convinzione dei docenti che aumentare le ore di sostegno non equivalga automaticamente a garantire un buon livello di integrazione scolastica. Però se da una parte è vero che nelle scuole statali della provincia di Bergamo è meno forte la richiesta di una corresponsabilità tra docenti curricolari ed insegnanti di sostegno, dall'altra non si può nemmeno negare

che per la maggioranza delle situazioni la condivisione nel team docente è per gli insegnanti un fattore fermamente sentito come decisivo per il processo di integrazione scolastica. Certamente nel territorio bergamasco una buona parte di docenti non pensa che in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari sia più importante del numero delle ore di sostegno, ma questo aspetto non viene smentito in assoluto nemmeno a livello italiano, spalancando la porta ad un interrogativo che non può avere una risposta: il 17% dei docenti a livello nazionale ed il 38% degli insegnanti a livello provinciale non è d'accordo o è abbastanza d'accordo con l'affermazione che in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno; ciò, in una scuola che vuole essere davvero integrativa, è tanto o è poco?

In modo meno marcato la tendenza appena descritta si ravvisa anche nelle scuole paritarie bergamasche, dove il 47,57% dei docenti è abbastanza d'accordo ed il 24,27% è pienamente d'accordo (il 71,84% dei casi) nel pensare che il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno.

Anche se di fatto l'assistente alla persona è una figura professionale che non può essere confusa con gli insegnanti curricolari o di sostegno e, quindi, non può assumere la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui opera, è degno di nota il fatto che i docenti statali (97,47%) sono pienamente d'accordo o abbastanza d'accordo nel ritenere che per garantire l'integrazione scolastica l'assistente alla persona deve essere coinvolto nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile (tabella 6.43).

Tabella 6.43 – *Integrazione e assistente alla persona. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: Per garantire l'integrazione scolastica l'assistente alla persona deve essere coinvolto nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile:</b>					
Pienamente d'accordo	504 (79,75%)	33 (86,84%)	276 (87,62%)	121 (73,33%)	73 (64,60%)
Abbastanza d'accordo	112 (17,72%)	4 (10,53%)	35 (11,11%)	38 (23,03%)	35 (30,97%)
Poco d'accordo	9 (1,42%)	/	/	5 (3,03%)	4 (3,54%)
Per nulla d'accordo	1 (0,16%)	/	/	1 (0,61%)	/

Questo *trend*, che acquista ulteriore spessore nelle scuole paritarie della provincia di Bergamo, nelle quali il 100% dei docenti delle scuole primarie, il 100% delle secondarie di primo, il 100% delle secondarie di secondo grado ed il 94,11% della formazione professionale è abbastanza o pienamente d'accordo con l'affermazione in oggetto riguardante l'assistente alla persona, testimonia da una parte come gli insegnanti nelle intenzioni non tendano ad escludere questa figura, nonostante l'inquadramento giuridico-professionale non coincida con il loro, e dall'altra come siano in grado, nelle loro opinioni, di dare valore ad ogni risorsa prevista dalla normativa per garantire un efficace processo di integrazione scolastica. E' come se gli insegnanti riconoscessero che da una parte è vero che gli assistenti-educatori non sono chiamati direttamente a mostrare le loro competenze sul piano didattico, ma dall'altra è altrettanto vero che nessuna disposizione esclude la loro partecipazione diretta all'interno della classe e, quindi, un loro coinvolgimento nella fase di progettazione.

Se si passa ad un ulteriore indicatore, quello relativo alle opinioni riguardanti i percorsi di integrazione, dalle risposte degli insegnanti statali della provincia di Bergamo emerge che circa il 35% degli insegnanti statali è abbastanza d'accordo (24,84%) o pienamente d'accordo (10,92%) nel ritenere che gli alunni disabili abbiano dei bisogni speciali e che in risposta ad essi sia meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici. Questo fatto è più visibile nelle scuole secondarie di secondo grado e nelle scuole dell'infanzia statali (tabella 6.44). Lo stesso discorso vale per circa il 32% dei docenti delle scuole paritarie, dove il 17,47% dei docenti è pienamente d'accordo ed il 14,56% è abbastanza d'accordo con l'affermazione in oggetto. Di fatto circa il 63% dei docenti statali e circa il 68% degli insegnanti delle scuole paritarie rifiuta l'ipotesi di un ritorno a forme più o meno segreganti di classi separate.

Tabella 6.44 – *Integrazione e percorsi formativi. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: Per un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici:</b>					
Poco d'accordo	201 (31,80%)	8 (21,05%)	102 (32,38%)	53 (32,12%)	37 (32,74%)
Per nulla d'accordo	201 (31,80%)	14 (36,84%)	106 (33,65%)	54 (32,73%)	27 (23,89%)
Abbastanza d'accordo	157 (24,84%)	8 (21,05%)	73 (23,17%)	43 (26,06%)	33 (29,20%)
Pienamente d'accordo	69 (10,92%)	8 (21,05%)	33 (10,48%)	14 (8,48%)	14 (12,39%)

Volendo fare un confronto più allargato si può osservare come il disaccordo con l'ipotesi di classi differenziate all'interno delle scuole normali sia più marcato a livello nazionale, dove viene espresso in forma netta (assolutamente in disaccordo) dal 49,9% del campione ed in modo meno deciso (poco d'accordo) dal 25,6% degli insegnanti, per un totale di circa il 75% dei casi<sup>167</sup>.

Certamente sia a livello locale che a livello nazionale la maggioranza dei docenti rifiuta l'ipotesi di un ritorno a classi differenziate all'interno della scuola normale, però non può non stupire il fatto che dopo più di quarant'anni dall'approvazione della L. n. 118/1971 ci sia ancora circa un terzo di docenti (un quarto a livello nazionale) che vede positivo il ritorno a classi speciali. Purtroppo i dati quantitativi non consentono di comprendere fino in fondo i motivi di tale opinione degli insegnanti. Resta comunque indicativo e significativo il fatto che una minoranza non trascurabile di insegnanti sia possibilista rispetto all'attuazione di percorsi formativi specifici e separati all'interno delle scuole normali, in controtendenza con la normativa attuale e le pratiche di integrazione scolastica.

Infine un'ultima domanda rivolta agli insegnati della provincia di Bergamo riguarda l'organizzazione in classe di attività volte a favorire la partecipazione dell'alunno disabile. Solo il 2,69% dei docenti statali è poco d'accordo sul fatto che per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni; lo 0,47%

<sup>167</sup> *Ivi*, pp. 57-58 e p. 230.

si dichiara per nulla d'accordo. Quindi quasi la totalità degli insegnanti esprime un'opinione chiara a proposito (tabella 6.45), che è confermata anche a livello di scuole paritarie, dove solo l'1,94% si dichiara poco d'accordo (il 73,78% è pienamente d'accordo ed il 24,27% è abbastanza d'accordo) con l'affermazione che per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno debba organizzare le attività in classe così da favorire la partecipazione dell'alunno disabile, testimoniando una controtendenza rispetto agli esiti della domanda precedente.

Tabella 6.45 – *Integrazione ed attività comuni. Scuole Statali. Anno scolastico 2010-11*

	Ogni ordine e grado <i>Risposte 632</i>	Infanzia <i>Risposte 38</i>	Primaria <i>Risposte 315</i>	Secondaria I grado <i>Risposte 165</i>	Secondaria II grado <i>Risposte 113</i>
<b>Domanda: Per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni:</b>					
Pienamente d'accordo	447 (70,73%)	29 (76,32%)	233 (73,97%)	114 (69,09%)	71 (62,83%)
Abbastanza d'accordo	157 (24,84%)	7 (18,42%)	72 (22,86%)	43 (26,06%)	35 (30,97%)
Poco d'accordo	17 (2,69%)	1 (2,63%)	8 (2,54%)	5 (3,03%)	2 (1,77%)
Per nulla d'accordo	3 (0,47%)	/	1 (0,32%)	1 (0,61%)	1 (0,88%)

In conclusione le opinioni dei docenti delle scuole della provincia di Bergamo fanno emergere quanto l'integrazione scolastica, che secondo loro deve essere fondata soprattutto sull'espressione creativa dello studente disabile e sulla promozione delle sue specificità personali, sia un processo in grado di portare reali vantaggi sia alla classe che alla comunità scolastica e agli stessi docenti.

Dagli insegnanti viene altresì riconosciuta in un modo abbastanza chiaro, ma non netto, più l'importanza di coinvolgere i docenti curricolari, piuttosto che puntare sul numero delle ore di sostegno, in una logica di collaborazione che è pronta a valorizzare anche la figura dell'assistente alla persona. Non viene però da essi rifiutata in forma nitida e senza possibilità di fraintendimenti l'ipotesi di un ritorno a modalità separate di gestione degli alunni disabili all'interno della scuola normale, anche se quasi tutti gli insegnanti esprimono un consenso sull'idea che per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni.

Emerge così un quadro con eloquenti aspetti tendenti verso una significativa integrazione scolastica degli alunni disabili, ma anche con chiari indicatori che fanno intuire come in realtà il cammino da compiere nella quotidiana realtà scolastica, verso un reale e concreto processo di integrazione, non sia ancora concluso.

2.11. Focus sul legame tra le tipologie di percorsi di integrazione e le caratteristiche del contesto scolastico, dell'alunno disabile e degli insegnanti degli istituti statali di Bergamo

Alcuni saggi italiani, basati su alcune variabili raccolte ed analizzate dalla ricerca del 2009 di Canevaro, d'Alonzo e Ianes<sup>168</sup>, hanno indagato di recente il rapporto esistente fra le diverse forme di pratica dell'integrazione (tutto il tempo vissuto dall'alunno disabile in classe con i compagni, parte del tempo trascorso in classe e fuori, tutto il tempo lontano dai compagni)<sup>169</sup> e gli effetti di queste sui risultati scolastici e sulla qualità della vita adulta della persona disabile.

Il primo saggio<sup>170</sup>, nel 2009, ha mostrato come i percorsi di piena partecipazione (tutto il tempo in classe) siano collegati ad una percezione di miglior qualità di vita dopo il percorso scolastico. Ad un'esperienza scolastica di piena integrazione sono infatti congiunti punteggi più alti nell'autovalutazione che le persone fanno rispetto alla fiducia nel futuro, alla soddisfazione lavorativa e alla vita sociale in contesti non protetti.

Il secondo contributo<sup>171</sup>, nel 2010, ha messo in luce come la prassi della piena partecipazione (percorso sempre in classe) sia connessa a migliori risultati nella socialità, ma anche negli apprendimenti da parte degli alunni disabili. Questa modalità è quella collegata ad una più alta qualità sia per i processi di apprendimento scolastico sia per la socialità sia per alcuni aspetti della vita adulta.

La terza pubblicazione<sup>172</sup>, nel 2011, ha descritto le caratteristiche degli alunni disabili, degli insegnanti e delle scelte della scuola o della classe che risultano in maggior misura associate ai percorsi di integrazione piena, parziale oppure assente.

Dato che quest'ultimo lavoro consente dei parallelismi con la ricerca condotta nelle scuole statali della provincia di Bergamo, i suoi dati verranno presi in considerazione, quando e se possibile, affiancandoli con quelli della realtà bergamasca, per poi essere analizzati in modo sinergico facendo ruotare il discorso attorno ad alcune variabili ricavabili dalle domande del questionario utilizzato nelle scuole statali della provincia di Bergamo.

La domanda del questionario *Quale è la percentuale di tempo settimanale che trascorre dentro la classe per lo svolgimento delle attività didattiche?* consente di isolare, nel contesto scolastico statale della provincia di Bergamo, tre tipologie di percorsi riferite agli alunni

---

<sup>168</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, University Press, Bolzano 2009.

<sup>169</sup> Il percorso A, così come viene presentato nella ricerca di Canevaro, d'Alonzo e Ianes, è la situazione in cui il bambino o il ragazzo disabile trascorre tutto il tempo con i propri compagni; il percorso B descrive la situazione in cui un alunno sia in parte con i compagni ed in parte invece venga portato fuori dal gruppo o dalla classe; il percorso C fa riferimento ad un percorso di apprendimento svolto sempre fuori dal proprio gruppo o classe (*Ivi*, p.133)

<sup>170</sup> H. Demo, F. Zambotti, *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali*, "L'integrazione scolastica e sociale", Vol. 8 n. 5, Erickson, Trento 2009, pp.459-473.

<sup>171</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010, pp.110-114 e 163-172.

<sup>172</sup> H. Demo, *I percorsi di integrazione degli alunni con disabilità, fra partecipazione piena, parziale e assente*, in A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit*, pp. 115-135.



disabili: sempre in classe (100% del tempo trascorso in classe), in parte in classe ed in parte fuori (90% - 10% del tempo trascorso in classe), sempre fuori (0% del tempo trascorso in classe). Il 12,50% degli insegnanti delle scuole statali bergamasche evidenzia la prima tipologia di percorso (piena partecipazione in classe: il 100% del tempo trascorso con i compagni) e lo 0,16% dei docenti precisa la terza tipologia di percorso (sempre fuori dalla classe: lo 0% del tempo trascorso in classe ed il completo allontanamento dal gruppo dei compagni). Le restanti situazioni, circa l'87% dei casi, corrispondono alla seconda tipologia di percorso (forma mista: in parte in classe con i compagni ed in parte fuori dal gruppo).

Di fatto negli istituti statali bergamaschi non esiste nella prassi scolastica gestita dai docenti il percorso sempre fuori dalla classe. Però nel 4,27% delle situazioni il tempo trascorso in classe è solo il 10%. Pertanto sarà questa modalità che verrà presa in considerazione come parametro di riferimento al posto del percorso di completo allontanamento. Questa è certamente una forzatura interpretativa e comparativa, però può essere utile per offrire un termine di paragone e per aiutare cogliere in modo completo e significativo i vari aspetti in questione.

Dunque, in seguito discorso sin qui avanzato, le possibilità temporali che verranno prese in considerazione per l'analisi delle caratteristiche degli insegnanti e del contesto scolastico bergamasco sono tre: *sempre in classe* (100% del tempo in classe): percorso A; *in parte in classe, in parte fuori* (20% - 90% del tempo in classe): percorso B; *fuori dalla classe* (10% del tempo in classe): percorso C.

In base a queste tre scansioni temporali verranno isolate e disaggregate dal questionario somministrato nelle scuole statali della provincia di Bergamo le seguenti caratteristiche del contesto scolastico e delle persone che vi agiscono: caratteristiche personali degli insegnanti che compilano il questionario (tabella 6.46); caratteristiche di disabilità dell'alunno individuato dall'insegnante nel compilare il questionario, gestione e ore di sostegno (tabella 6.47); caratteristiche del contesto scolastico (tabella 6.48); caratteristiche della collaborazione fra le diverse figure (tabella 6.49); caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe (tabelle 6.50, 6.51, 6.52, 6.53, 6.54, 6.55, 6.56).

A questi aspetti legati al contesto e alle persone che operano nelle scuole se ne possono aggiungere degli altri riguardanti la socialità dell'alunno disabile e le opinioni dei docenti, precisamente: caratteristiche della socialità (tabella 6.57); caratteristiche delle opinioni degli insegnanti (tabella 6.58).

#### *2.11.1. Percorsi di integrazione e caratteristiche personali degli insegnanti statali*

A proposito delle caratteristiche personali degli insegnanti, dalla tabella 6.46 emerge la prevalenza di docenti di sesso femminile rispetto a quelli di sesso maschile in tutti i percorsi di integrazione (percorso A, B e C). Ogni percorso vede protagonista circa il 64% delle insegnanti donne e circa il 35% dei docenti maschi. Dato che le femmine ed i maschi praticano dei percorsi comparabili fra loro (circa il 12% vive il percorso A, circa l'83% quello B e circa il 4% quello C), si può affermare che il genere non comporti delle

differenze significative a riguardo della pratica di integrazione. La non incidenza del genere sulle pratiche di integrazione è confermata anche nel contesto nazionale<sup>173</sup>.

Il percorso A ed il percorso B sono maggiormente vissuti da insegnanti che esplicano la loro professione nelle scuole primarie, mentre la maggioranza degli insegnanti del percorso C svolge il suo servizio nella scuola secondaria di secondo grado, dove probabilmente esiste una maggiore difficoltà nel realizzare un pieno e completo processo di integrazione. In effetti nelle scuole della provincia di Bergamo l'11,61% dei docenti delle scuole secondarie di secondo grado esplica il suo servizio nel percorso C, mentre i tre quarti di essi (il 74,10%) vive il percorso B ed il 14,28% è impegnato nel percorso A. In modo difforme rispetto alla realtà bergamasca, nel contesto nazionale sono i professionisti che lavorano nelle scuole secondarie di secondo grado e nella formazione professionale ad esprimere i più alti livelli di piena partecipazione (il 44,4% indica un percorso sempre in classe, il 49,5% un percorso in parte in classe ed in parte fuori, il 6% un percorso fuori dalla classe)<sup>174</sup>.

Nelle scuole statali della provincia di Bergamo in tutti e tre i percorsi di integrazione (A,B,C) gli insegnanti curricolari hanno risposto al questionario in numero maggiore, con una più esplicita espressione nel percorso sempre in classe.

A livello nazionale sono gli insegnanti di sostegno a segnalare meno casi di piena partecipazione (39,4% a fronte del 45,4% dei curricolari) e un maggior numero di percorsi fuori dalla classe (5,5% a fronte del 2,7% dei curricolari)<sup>175</sup>, mentre negli istituti bergamaschi gli insegnanti di sostegno segnalano meno casi di piena partecipazione (4,60% a fronte del 18,35% dei curricolari), ma esprimono anche un minor numero di percorsi fuori dalla classe (3,06% a fronte del 5,20% dei curricolari).

La maggioranza dei docenti bergamaschi di tutti i percorsi non ha un titolo di specializzazione per il sostegno, con una maggiore manifestazione nel percorso A, in modo parallelo alla più alta percentuale di insegnanti curricolari in questo percorso di integrazione, i quali non necessitano, per svolgere la loro professione, di uno specifico titolo di specializzazione per il sostegno. La presenza di insegnanti con un titolo di specializzazione per il sostegno è maggiormente espressa nel percorso B, a cui segue, con uno lieve scarto numerico, il percorso C. Questi due percorsi assorbono quasi la totalità degli insegnanti con un titolo di specializzazione (circa il 95%) e fanno capire che i percorsi di piena integrazione non sono strettamente connessi alla presenza di un titolo e sono più legati all'esperienza lavorativa.

La maggior parte degli insegnanti che ha risposto al questionario ha più di 25 anni in tutti i percorsi (A,B,C). Questa tendenza è espressa in forma minore nel percorso in parte in classe e in parte fuori (B). Volendo attuare un confronto allargato, si può osservare che mentre nella realtà bergamasca il 19,87% dei docenti con più di 25 anni di servizio vive un percorso A, il 74,36% è attivo in un percorso B ed il 5,77% esplica la propria professione in un percorso C, nella realtà nazionale il 41,2% degli insegnanti con più di 20 anni di impiego vive un percorso sempre in classe, il 55,4% attua un percorso in

---

<sup>173</sup> *Ivi*, p.118 e p. 233.

<sup>174</sup> *Ivi*, p.119 e pp. 234-235.

<sup>175</sup> *Ivi*, pp.122-123 e pp. 235-236.

parte in classe ed in parte fuori ed il 3,3% è impegnato un percorso fuori dalla classe<sup>176</sup>. Quindi i docenti più anziani della provincia di Bergamo vivono tendenzialmente di meno, rispetto ai colleghi nazionali, un percorso sempre in classe e attuano di più gli altri tipi di integrazione (il percorso misto ed il percorso fuori dalla classe). Inoltre mentre in base ai dati nazionali si può evincere che le esperienze di insegnamento più lunghe corrispondono a una minore frequenza di percorsi per l'alunno disabile svolti fuori dalla classe (per oltre 20 anni di esperienza il 3,3% e fra 1 e 5 anni l'8,2%)<sup>177</sup>, nella realtà bergamasca vi verifica il contrario: a forme di docenza più corte corrispondono espressioni di minore frequenza di percorsi fuori dalla classe (C) rispetto a quello che si verifica con forme di docenza più lunghe (da 1 a 5 anni il 4,47% e per oltre 25 anni il 5,77%). Se però è vero che i docenti bergamaschi con minor anni di servizio (da 1 a 5 anni) vivono di meno rispetto ai colleghi più anziani il percorso fuori dalla classe, è altrettanto vero che i docenti con minor anzianità di servizio vivono di meno anche il percorso sempre in classe (da 1 a 5 anni l'1,497% e oltre i 25 anni il 19,87%).

Tabella 6.46 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche personali degli insegnanti. Sc. Stat. (2010-11)*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Genere</b>			
F	<b>51 (64,56%)</b>	<b>340 (64,89%)</b>	<b>17 (62,96%)</b>
F (408 risposte) n. e % strato	51 (12,50%)	340 (83,33%)	17 (4,16%)
M	28 (35,44%)	184 (35,11%)	10 (37,04%)
M (222 risposte) n. e % strato	28 (12,61%)	184 (82,88%)	10 (4,50%)
<b>Scuola di insegnamento</b>			
Scuola primaria	<b>45 (56,96%)</b>	<b>261 (49,81%)</b>	8 (29,63%)
Scuola secondaria di secondo grado	16 (20,25%)	83 (15,84%)	<b>13 (48,15%)</b>
Scuola sec. Il grado (112 risposte) n. e % strato	16 (14,28%)	83 (74,10%)	13 (11,61%)
Scuola dell'infanzia	12 (15,19%)	26 (4,96%)	/
Scuola secondaria di primo grado	6 (7,59%)	153 (29,20%)	6 (22,22%)
Formazione professionale	/	1 (0,19%)	/
<b>Lei è</b>			
Insegnante curricolare	<b>67 (84,81%)</b>	<b>279 (53,24%)</b>	<b>19 (70,37%)</b>
Insegnante curricolare (365 risposte) n. e % strato	67 (18,35%)	279 (76,44%)	19 (5,20%)
Insegnante di sostegno	12 (15,19%)	241 (45,99%)	8 (29,63%)
Insegnante di sostegno (261 risposte) n. e % strato	12 (4,60%)	241 (92,33%)	8 (3,06%)
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>			
No	<b>66 (83,54%)</b>	<b>293 (55,92%)</b>	<b>16 (59,26%)</b>
Sì	13 (16,46%)	228 (43,51%)	11 (40,74%)
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>			
Più di 25 anni	<b>31 (39,24%)</b>	<b>116 (22,14%)</b>	<b>9 (33,33%)</b>
Più di 25 anni (156 risposte) n. e % strato	31 (19,87%)	116 (74,36%)	9 (5,77%)
Da 16 a 20 anni	14 (17,72%)	71 (13,55%)	4 (14,81%)
Da 21 a 25 anni	12 (15,19%)	50 (9,54%)	2 (7,41%)
Da 6 a 10 anni	11 (13,92%)	112 (21,37%)	6 (22,22%)
Da 11 a 15 anni	10 (12,66%)	110 (20,99%)	3 (11,11%)
Da 1 a 5 anni	1 (1,27%)	63 (12,02%)	3 (11,11%)
Da 1 a 5 anni (67 risposte) n. e % strato	1 (1,49%)	63 (94,03%)	3 (4,47%)
Meno di 1 anno	/	1 (0,19%)	/

<sup>176</sup> *Ivi*, p. 237.

<sup>177</sup> *Ivi*, p.119 e p. 237.

### 2.11.2. Percorsi di integrazione e caratteristiche di disabilità dell'alunno individuato, gestione e ore di sostegno nelle scuole statali

Per quanto riguarda la tipologia di disabilità, dalla tabella 6.47 si può evincere che le situazioni di alunni con deficit intellettivi sono, nelle scuole statali bergamasche, quelle maggiormente presenti sia nei percorsi sempre in classe (A) sia nei percorsi in parte in classe ed in parte fuori (B) sia nei percorsi fuori dalla classe (C). Se si analizzano i singoli strati riferiti al tipo di disabilità, si può osservare che gli alunni con disturbi di personalità vivono meno rispetto agli altri alunni disabili i percorsi fuori dalla classe (2,17%), mentre quelli con minorazioni motorie vivono la percentuale più alta di percorsi fuori dalla classe (9,37%). A livello nazionale, invece, sono gli alunni con disabilità sensoriale a vivere meno di tutti gli altri studenti disabili i percorsi fuori dalla classe (1,6%) e sono quelli con pluridisabilità a viverne la percentuale massima (9,1%)<sup>178</sup>.

Nelle scuole della provincia di Bergamo gli alunni con disturbi comportamentali vivono di meno (10,00%) rispetto agli altri studenti disabili il percorso sempre in classe (A), mentre sono gli studenti con disturbi di personalità che lo vivono di più (30,43%). Sono quindi gli alunni con disturbi della personalità a mettere meno in difficoltà gli insegnanti nella pratica di percorsi di integrazione, tanto da esprimere il livello più basso di percentuale nel percorso C (2,17%) ed il livello più alto nel percorso A. Inoltre, osservando i dati disaggregati per stato, merita di essere sottolineato che la percentuale più alta di alunni che vivono il percorso fuori dalla classe (C) è riferita ad allievi con minorazioni motorie (9,37%).

Per quanto riguarda le ore settimanali di sostegno, sempre dalla tabella 6.47 si può evincere che esse oscillano da nove ad undici ore settimanali per il 54,43% dei casi nel percorso A, per il 60,12% delle situazioni nel percorso B e per il 59,26% delle occasioni nel percorso C, testimoniando una sostanziale omogeneità.

Questo apporto orario di sostegno non è giudicato sufficiente dalla maggioranza dei docenti di tutti e tre i percorsi, ma in modo più massiccio (circa il 70%) nel percorso B e nel percorso C, ed in modo minore nel percorso A (51,90%), testimoniando che è presente maggiormente tra i docenti del percorso A un giudizio di adeguatezza delle ore di sostegno rispetto ad una valutazione di non adeguatezza.

Per quanto riguarda le ore di assistenza personale settimanale, dalla tabella 6.47 si può cogliere la loro assenza nella maggioranza delle situazioni del percorso sempre in classe (A), del percorso in parte in classe ed in parte fuori (B) e del percorso fuori dalla classe (C). In ogni caso quando le ore di assistenza educativa sono presenti esse sono ritenute sufficienti da quasi la metà dei docenti che vivono un percorso A (45,57%) e B (47,74%), mentre sono ritenute insufficienti dalla maggioranza dei docenti impegnati nel percorso C (44,44%), manifestando come in un contesto lontano dalla classe i docenti sentano maggiormente il bisogno di ore di assistenza educativa.

Infine, a proposito della situazione dell'alunno disabile in classe, la maggioranza dei docenti di tutti i percorsi ritiene che essa sia gestibile, con una espressione leggermente più evidente nel percorso A (56,96%), a testimonianza di come sia nella

---

<sup>178</sup> *Ivi*, pp.124-125 e p. 239.

modalità sempre in classe (A) che i docenti avvertano maggiormente la possibilità di una positiva gestione dell'alunno disabile e di come essi la colgano di meno negli altri percorsi di integrazione.

Tabella 6.47 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche di disabilità dell'alunno individuato, gestione e ore di sostegno. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Pensando ad uno solo dei suoi alunni disabili, in base alla certificazione sono prevalenti nell'alunno disabile in oggetto:</b>			
Minorazioni intellettive	<b>35 (44,30%)</b>	<b>301 (57,44%)</b>	<b>11 (40,74%)</b>
Minorazioni intellettive (347 risposte) n. e % strato	35 (10,08%)	301 (86,74%)	11 (3,17%)
Disturbi di personalità	14 (17,72%)	31 (5,92%)	1 (3,70%)
Disturbi di personalità (46 risposte) n. e % strato	<b>14 (30,43%)</b>	31 (67,39%)	<b>1 (2,17%)</b>
Pluridisabilità	13 (16,46%)	84 (16,03%)	8 (29,63%)
Pluridisabilità (105 risposte) n. e % strato	13 (12,38%)	84 (80,00%)	8 (7,61%)
Disturbi comportamentali	7 (8,86%)	60 (11,45%)	3 (11,11%)
Disturbi comportamentali (70 rispos.) n. e % strato	<b>7 (10,00%)</b>	60 (85,71%)	3 (4,28%)
Minorazioni motorie	5 (6,33%)	24 (4,58%)	3 (11,11%)
Minorazioni motorie (32 risposte) n. e % strato	5 (15,62%)	24 (75,00%)	<b>3 (9,37%)</b>
Minorazioni sensoriali	4 (5,06%)	21 (4,01%)	1 (3,70%)
Minorazioni sensoriali (26 risposte) n. e % strato	4 (15,38%)	21 (80,77%)	1 (3,84%)
<b>Quante ore di sostegno settimanali sono state assegnate?</b>			
11	<b>15 (18,99%)</b>	<b>116 (22,14%)</b>	<b>2 (7,41%)</b>
9	<b>11 (13,92%)</b>	<b>132 (25,19%)</b>	<b>7 (25,93%)</b>
12	<b>9 (11,39%)</b>	<b>35 (6,68%)</b>	<b>3 (11,11%)</b>
10	<b>8 (10,13%)</b>	<b>32 (6,11%)</b>	<b>4 (14,81%)</b>
6	7 (8,86%)	56 (10,69%)	3 (11,11%)
8	6 (7,59%)	42 (8,02%)	3 (11,11%)
<b>Ritiene che le ore di sostegno assegnate siano sufficienti?</b>			
No	<b>41 (51,90%)</b>	<b>374 (71,37%)</b>	<b>19 (70,37%)</b>
Sì	36 (45,57%)	146 (27,86%)	7 (25,93%)
<b>Quante ore di assistenza personale settimanali sono state assegnate?</b>			
0	<b>35 (44,30%)</b>	<b>224 (42,75%)</b>	<b>10 (37,04%)</b>
Più di 18	9 (11,39%)	57 (10,88%)	7 (25,93%)
9	5 (6,33%)	18 (3,44%)	1 (3,70%)
18	5 (6,33%)	28 (5,34%)	2 (7,41%)
<b>Ritiene che le ore di assistenza personale siano sufficienti?</b>			
Sì	<b>36 (45,57%)</b>	<b>248 (47,33%)</b>	11 (40,74%)
No	25 (31,65%)	191 (36,45%)	<b>12 (44,44%)</b>
Non so	9 (11,39%)	41 (7,82%)	3 (11,11%)
<b>Ritiene che la sua situazione in classe sia:</b>			
Gestibile	<b>45 (56,96%)</b>	<b>283 (54,01%)</b>	<b>14 (51,85%)</b>
Gestibile con fatica	33 (41,77%)	230 (43,89%)	10 (37,04%)
Ingestibile	1 (1,27%)	9 (1,72%)	3 (11,11%)

### 2.11.3. Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto scolastico statale

In merito al contesto scolastico in cui viene organizzata e vissuta l'integrazione, dalla tabella 6.48 si può cogliere che, all'interno dei tre percorsi in cui essa viene attuata, le figure maggiormente coinvolte nell'affrontare gli aspetti legati al processo integrativo dell'alunno disabile sono la Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità nella maggioranza dei casi del percorso A (49,37%) e del percorso B (40,65%), mentre l'insegnante di sostegno, tra le diverse figure del percorso C, è quella principalmente coinvolta (40,74%). Sembrerebbe quindi che quando gli alunni disabili trascorrono il loro

tempo lontani dalla classe il discorso sull'integrazione scolastica sia tendenzialmente affrontato più dagli insegnanti specifici (insegnanti di sostegno) e meno dalle figure di sistema (Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità). Questa propensione è confermata dall'analisi per strato: a fronte del 15,00% delle figure di sistema (Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità) che affronta nel percorso A gli aspetti legati all'integrazione, si può rilevare, in modo inferiore, il 5,80% degli insegnanti di sostegno che affronta gli aspetti connessi all'integrazione nello stesso percorso; inversamente a fronte del 3,07% delle figure di sistema nel percorso C si può riscontrare, in modo maggiore, il 7,10% degli insegnanti di sostegno impegnati nel medesimo percorso fuori dalla classe.

Tabella 6.48 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto scolastico. Scuole Statali (2010-11)*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Nella sua scuola chi affronta principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile?</b>			
Funzione Strumentale Disabilità / Referente Disabilità	<b>39 (49,37%)</b>	<b>213 (40,65%)</b>	8 (29,63%)
Funz. Str..Dis./Ref. Disabilità (260 risposte) n. e % strato	39 (15,00%)	213 (81,92%)	8 (3,07%)
Consiglio di classe	15 (18,99%)	83 (15,84%)	4 (14,81%)
Gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica (GLHI)	11 (13,92%)	68 (12,98%)	3 (11,11%)
Insegnante di sostegno	9 (11,39%)	135 (25,76%)	<b>11 (40,74%)</b>
Insegnante di sostegno (155 risposte) n. e % strato	9 (5,80%)	135 (87,10%)	11 (7,10%)
Collegio docenti	3 (3,80%)	5 (0,95%)	/
Dirigente Scolastico	2 (2,53%)	14 (2,67%)	1 (3,70%)
Assistente alla persona	/	2 (0,38%)	/
Nessuno	/	1 (0,19%)	/
Altre persone	/	1 (0,19%)	/
<b>Il P.O.F. della sua scuola si occupa di alunni disabili?</b>			
Sì	<b>77 (97,47%)</b>	<b>490 (93,51%)</b>	<b>27 (100,00%)</b>
No	2 (2,53%)	5 (0,95%)	/
Non so	/	27 (5,15%)	/
<b>Gli interventi educativo-didattici presentati nel P.O.F. della sua scuola a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine integrazione scolastica o inclusione scolastica?</b>			
Il P.O.F. parla di integrazione scolastica	<b>47 (59,49%)</b>	<b>296 (56,49%)</b>	<b>19 (70,37%)</b>
Il P.O.F. parla di integrazione scolastica e/o di inclusione scolastica indistintamente	14 (17,72%)	82 (15,65%)	4 (14,81%)
Il P.O.F. parla di inclusione scolastica	10 (12,66%)	58 (11,07%)	2 (7,41%)
Non so	7 (8,86%)	75 (14,31%)	2 (7,41%)
Il P.O.F. non parla né di integrazione scolastica, né di inclusione scolastica	/	7 (1,34%)	/
<b>Pensando a ciò che si vive nella sua scuola in attuazione del P.O.F, pensa che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino:</b>			
Più aspetti positivi che negativi	<b>38 (48,10%)</b>	<b>294 (56,11%)</b>	<b>18 (66,67%)</b>
Molti aspetti positivi	37 (46,84%)	182 (34,73%)	7 (25,93%)
Non so	2 (2,53%)	21 (4,01%)	1 (3,70%)
Molti aspetti negativi	2 (2,53%)	23 (4,39%)	1 (3,70%)

Per quel che riguarda il Piano dell'Offerta Formativa della scuola, la totalità degli insegnanti del percorso fuori dalla classe (C) dichiara che il P.O.F. si occupa di alunni disabili e la stessa indicazione è offerta da quasi tutti gli altri docenti (percorso A e percorso B), quindi non si ravvisano particolari discrepanze tra i vari percorsi di integrazione.

A proposito degli interventi educativo-didattici trattati nel P.O.F. della scuola a favore degli alunni disabili, più della metà dei docenti del percorso A e del percorso B, ma soprattutto il 70% degli insegnanti del percorso C esplicita che tali interventi sono presentati con il termine di integrazione scolastica, mentre il 12,66% dei docenti del percorso A, l'11,07 di quelli del percorso B ed il 7,41% del percorso C specifica che il P.O.F. indica gli interventi con il termine di inclusione scolastica. E' dunque tra i docenti che vivono con i loro alunni disabili un percorso fuori dalla classe (C) che viene manifestata la presenza più consistente di un P.O.F. caratterizzato dall'integrazione ed è tra i docenti che vivono un percorso sempre in classe (A) che è precisata in forma più elevata l'esistenza di un P.O.F. connotato dall'inclusione<sup>179</sup>.

Infine, pensando a ciò che si vive nella scuola in attuazione del P.O.F., il 48,10% degli insegnanti del percorso A ritiene che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino più aspetti positivi che negativi, il 56,11 dei docenti del percorso B ed il 66,67% degli insegnanti del percorso C esprimono la stessa valutazione a tal proposito. Quindi in tutti e tre i percorsi di integrazione la maggioranza dei docenti segnala più aspetti positivi che negativi, anche se a farlo in proporzione più bassa sono quelli del percorso sempre in classe.

#### *2.11.4. Percorsi di integrazione e caratteristiche della collaborazione fra le diverse figure nelle scuole statali*

A proposito delle caratteristiche della collaborazione fra le diverse figure che sono parte in causa nel processo di integrazione, dalla tabella 6.49 si può cogliere che nelle scuole statali della provincia di Bergamo la cadenza quadrimestrale è la modalità temporale più presente in occasione delle riunioni fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...). Questa prassi si verifica maggiormente dei casi sia nel percorso sempre in classe (34,18%) sia in quello in parte in classe ed in parte fuori (32,25%) sia in quello fuori dalla classe (37,04%). I tre percorsi, secondo gli insegnanti che li vivono dall'interno, esprimono una percentuale abbastanza allineata, collocata intorno al 35%, pertanto non si evidenziando particolari discrepanze.

La maggioranza degli insegnanti di tutti e tre i percorsi indica che la collaborazione tra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) è buona: 56,96% nel percorso A; 61,45% nel percorso B; 55,56% nel percorso C. A livello nazionale i dati mostrano che i rapporti percepiti dagli insegnanti come collaborativi con gli specialisti sono legati a percentuali più basse di percorsi di integrazione con assenza di partecipazione (4,7% fuori dalla classe; 56,3% in parte in classe, in parte fuori; 39% sempre in classe)<sup>180</sup> e questo è vero anche nelle scuole della provincia di Bergamo, dove a fronte del 3,92% del percorso C si può riscontrare l'11,78% del percorso A e l'84,29% del percorso B.

---

<sup>179</sup> Per un approfondimento del rapporto tra P.O.F. connotati dall'integrazione e P.O.F. connotati dall'inclusione si veda lo specifico *focus* del punto 2.12 del presente capitolo.

<sup>180</sup> H. Demo, *I percorsi di integrazione degli alunni con disabilità, fra partecipazione piena, parziale e assente...* cit., p.131 e p. 243.

Nelle scuole statali della provincia di Bergamo una differente modalità collaborativa può essere riscontrata a proposito della partecipazione dell'insegnante di sostegno agli incontri con i genitori e/o gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...). Mentre infatti secondo quasi la metà dei docenti del percorso A e del percorso B alle riunioni di solito non partecipa solo l'insegnante di sostegno ed è presente anche il docente curricolare (è questo il parere del 44,30% dei docenti del percorso A e del 46,37% degli insegnanti del percorso B), secondo la maggioranza degli insegnanti del percorso C, il 37,04%, alle predette riunioni solitamente partecipa esclusivamente l'insegnante di sostegno, evidenziando così una maggiore forma di delega all'interno dei percorsi fuori dalla classe.

Tabella 6.49 - Percorsi di integrazione e caratteristiche della collaborazione fra diverse figure. Sc.Stat.(2010-11)

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Hanno luogo riunioni fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)</b>			
Si con una cadenza Quadrimestrale	27 (34,18%)	169 (32,25%)	10 (37,04%)
Si con una cadenza Trimestrale	16 (20,25%)	121 (23,09%)	6 (22,22%)
Si con una cadenza Annuale	11 (13,92%)	48 (9,16%)	4 (14,81%)
Si con una cadenza Bimestrale	9 (11,39%)	73 (13,93%)	/
Si con una cadenza Semestrale	6 (7,59%)	39 (7,44%)	3 (11,11%)
No	5 (6,33%)	23 (4,39%)	1 (3,70%)
Altro	3 (3,80%)	25 (4,77%)	2 (7,41%)
Si con una cadenza mensile	1 (1,27%)	16 (3,05%)	1 (3,70%)
Si con una cadenza Biennale	1 (1,27%)	7 (1,34%)	/
<b>C'è una buona collaborazione tra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?</b>			
Si	45 (56,96%)	322 (61,45%)	15 (55,56%)
Si (382 risposte) n. e % strato	45 (11,78%)	322 (84,29%)	15 (3,92%)
In parte	30 (37,97%)	183 (34,92%)	12 (44,44%)
No	4 (5,06%)	17 (3,24%)	/
<b>Alle riunioni con i genitori e/o gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno?</b>			
No è presente anche il docente curricolare	35 (44,30%)	243 (46,37%)	8 (29,63%)
No è presente anche il docente curricolare e l'assist. educat.	29 (36,71%)	147 (28,05%)	4 (14,81%)
Si	12 (15,19%)	85 (16,22%)	10 (37,04%)
Alcune volte	2 (2,53%)	18 (3,44%)	3 (11,11%)
No è presente anche l'assistente educatore	/	23 (4,39%)	1 (3,70%)
No partecipa solo il coordinatore della disabilità	/	6 (1,15%)	1 (3,70%)
<b>I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio?</b>			
Si	41 (51,90%)	262 (50,00%)	15 (55,56%)
In parte	36 (45,57%)	230 (43,89%)	11 (40,74%)
No	2 (2,53%)	26 (4,96%)	1 (3,70%)
<b>I genitori comprendono le caratteristiche del Progetto Educativo del figlio?</b>			
Si	46 (58,23%)	314 (59,92%)	19 (70,37%)
In parte	27 (34,18%)	174 (33,21%)	7 (25,93%)
No	4 (5,06%)	30 (5,73%)	1 (3,70%)
<b>I genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola?</b>			
Si	61 (77,22%)	384 (73,28%)	20 (74,07%)
In parte	16 (20,25%)	121 (23,09%)	6 (22,22%)
No	2 (2,53%)	17 (3,24%)	1 (3,70%)
<b>I genitori chiedono di essere coinvolti maggiormente?</b>			
No	66 (83,54%)	453 (86,45%)	20 (74,07%)
Si	13 (16,46%)	69 (13,17%)	7 (25,93%)



Circa la capacità genitoriale di comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio, non si ravvisano particolari differenziazioni all'interno dei tre percorsi di integrazione. Infatti la metà di tutti i docenti di tutti i percorsi afferma che i genitori riescono a comprenderle: 51,90% nel percorso A; 50,00% nel percorso B; 55,56% nel percorso C.

Sono invece i genitori che hanno i figli impegnati in un percorso fuori dalla classe che riescono in proporzione più elevata rispetto agli altri padri e alle altre madri a comprendere le caratteristiche del Progetto Educativo del figlio. In tutti e tre i percorsi di integrazione i docenti indicano che i genitori comprendono le caratteristiche del Progetto Educativo. Questo però avviene in forma leggermente diversa: mentre i genitori del percorso A e del percorso B si collocano vicini al 60% (58,23% nel percorso A; 59,92% nel percorso B), quelli del percorso C raggiungono il 70,37%.

La valorizzazione del figlio nel contesto scolastico è un aspetto molto importante nella cornice del processo di integrazione. A proposito di ciò si può notare che, secondo il parere dei docenti, circa il 75% dei genitori di tutti i percorsi ritiene che il figlio venga valorizzato dalla scuola (77,22% nel percorso A; 73,28% nel percorso B; 74,07% nel percorso C), non facendo trapelare particolari diversità tra il percorso sempre in classe ed il percorso in parte in classe ed in parte fuori o il percorso fuori dalla classe.

Infine va notato che sono i genitori del percorso fuori dalla classe (C) ad esplicitare in modo meno marcato rispetto ai genitori degli altri percorsi di integrazione l'esigenza di non essere coinvolti in maggior misura (il 74,07% nel percorso C a fronte dell'83,54% nel percorso A e dell'86,45% nel percorso B) e ad esplicitare di più l'opportunità di un coinvolgimento maggiore (il 25,93% nel percorso C a fronte del 16,46% nel percorso A e del 13,17% nel percorso B). E' quindi all'interno di un percorso fuori dalla classe, rispetto agli altri percorsi, che i genitori avvertono la necessità di essere implicati maggiormente nel processo formativo del figlio.

#### *2.11.5. Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe*

In riferimento alle caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe verranno di seguito prese in considerazione ed analizzate, secondo le risposte date al questionario dagli insegnanti delle scuole statali della provincia di Bergamo, le seguenti particolarità: Diagnosi Funzionale (tabella 6.50); Profilo Dinamico Funzionale (tabella 6.51); Piano Educativo Individualizzato (tabella 6.52); composizione della classe (tabella 6.53); progettazione (tabella 6.54); aspetti del contesto fuori dalla classe (tabella 6.55); valutazione e autovalutazione (tabella 6.56).

A proposito della Diagnosi Funzionale, dalla tabella 6.50 si può osservare che la maggioranza dei docenti del percorso fuori dalla classe (62,96%), dei percorsi in parte in classe ed in parte fuori (70,04%) e dei percorsi sempre in classe (74,68%) ritiene che essa sia scritta in modo comprensibile. La forma più elevata, ravvisabile tra i docenti di quest'ultimo percorso, testimonia che in una modalità di piena integrazione è maggiore la percentuale dei docenti che sono in grado di comprendere il profilo diagnostico

dell'alunno disabile. Parallelamente nel percorso C (fuori dalla classe) è più elevata la percentuale dei docenti (33,33%) che ritengono la Diagnosi Funzionale un documento poco comprensibile.

Rispetto all'utilizzo della Diagnosi Funzionale, il 27,85% dei docenti del percorso sempre in classe, il 39,69% degli insegnanti del percorso in parte in classe, in parte fuori ed il 51,85% dei docenti del percorso fuori dalla classe indica che la Diagnosi Funzionale è spesso utilizzata durante l'anno scolastico. Quindi è quando l'alunno disabile vive un percorso contrassegnato dalla lontananza dalla classe che la maggioranza dei docenti coinvolti in questo percorso utilizza spesso la sua Diagnosi Funzionale.

Puntando l'attenzione sulla frequenza con cui i docenti riflettono con i colleghi sulla Diagnosi Funzionale, la maggioranza degli insegnanti del percorso A indica che ciò avviene spesso, è di questo parere il 41,77% dei docenti del percorso sempre in classe, e la stessa tendenza è espressa dai docenti del percorso B e C, ma in forma numerica più consistente (il 49,43% dei docenti del percorso in parte in classe ed in parte fuori ed il 59,26% dei docenti del percorso fuori dalla classe). Quindi, quando lo studente disabile vive un percorso fuori dalla classe, più della metà dei docenti coinvolti in questo percorso riflette spesso con i colleghi sulla sua Diagnosi Funzionale. Da notare che solo il 22,22% degli insegnanti di questo percorso riflette raramente con i colleghi sulla Diagnosi Funzionale. La tabella 6.50 riporta in dettaglio il quadro della situazione.

Tabella 6.50 – Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe.  
Diagnosi Funzionale. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Ritiene che la sua Diagnosi Funzionale sia scritta in modo:</b>			
Comprensibile	<b>59 (74,68%)</b>	<b>367 (70,04%)</b>	<b>17 (62,96%)</b>
Poco comprensibile	9 (11,39%)	113 (21,56%)	9 (33,33%)
Non conosco la Diagnosi Funzionale	8 (10,13%)	37 (7,06%)	1 (3,70%)
Non comprensibile	2 (2,53%)	5 (0,95%)	/
<b>Quando utilizza la sua Diagnosi Funzionale?</b>			
Spesso (durante l'anno scolastico)	<b>22 (27,85%)</b>	<b>208 (39,69%)</b>	<b>14 (51,85%)</b>
Solo all'inizio dell'anno scolastico	15 (18,99%)	109 (20,80%)	8 (29,63%)
Sempre (durante l'anno scolastico)	14 (17,72%)	61 (11,64%)	2 (7,41%)
Raramente (durante l'anno scolastico)	10 (12,66%)	76 (14,50%)	1 (3,70%)
Mai (durante l'anno scolastico)	8 (10,13%)	19 (3,63%)	1 (3,70%)
Solo prima dell'inizio dell'anno scolastico	7 (8,86%)	40 (7,63%)	1 (3,70%)
<b>Con quale frequenza riflette con i colleghi sulla sua Diagnosi Funzionale?</b>			
Spesso	<b>33 (41,77%)</b>	<b>259 (49,43%)</b>	<b>16 (59,26%)</b>
Raramente	27 (34,18%)	201 (38,36%)	6 (22,22%)
Sempre	8 (10,13%)	33 (6,30%)	2 (7,41%)
Mai	8 (10,13%)	21 (4,01%)	2 (7,41%)

A proposito del Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) una maggioranza meno vistosa tra i docenti del percorso A (65,82%) rispetto a quella tra i docenti del percorso C (74,07%) e del percorso B (81,49%) indica di conoscere il Profilo Dinamico Funzionale dell'alunno disabile prescelto per la compilazione del questionario. Di conseguenza una

più elevata conoscenza del P.D.F. è riscontrabile tra docenti che vivono i percorsi in parte in classe ed in parte fuori.

Quasi un terzo dei docenti del percorso A (27,85%) e del percorso B (30,34%) ritiene che il P.D.F. sia particolarmente utile nei momenti di riunione tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...), mentre un terzo (33,33%) degli insegnanti del percorso C pensa che il P.D.F. sia utile soprattutto nei momenti collegiali di riunione tra docenti. Quindi la maggioranza dei docenti dei percorsi A e B ritiene particolarmente utile il P.D.F. in una situazione più sistemica, mentre la maggioranza degli insegnanti del percorso C considera particolarmente utile il P.D.F. in una situazione collegiale che vede spiccare la presenza dei docenti. La tabella 6.51 riporta in dettaglio il quadro della situazione riferita al Profilo Dinamico Funzionale.

Tabella 6.51 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe. Profilo Dinamico Funzionale. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Conosce il suo Profilo Dinamico Funzionale?</b>			
Si	52 (65,82%)	427 (81,49%)	20 (74,07%)
No	13 (16,46%)	62 (11,83%)	6 (22,22%)
Il P. D. F. è in via di elaborazione	13 (16,46%)	31 (5,92%)	1 (3,70%)
<b>Quando è particolarmente utile il suo Profilo Dinamico Funzionale?</b>			
Nei momenti di riunione tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)	22 (27,85%)	159 (30,34%)	6 (22,22%)
Nelle riunioni del gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica	18 (22,78%)	102 (19,47%)	6 (22,22%)
Nei momenti collegiali di riunione tra docenti	13 (16,46%)	93 (17,75%)	9 (33,33%)
Non so	11 (13,92%)	31 (5,92%)	4 (14,81%)
Nei momenti di colloquio degli insegnanti con gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, ass. soc...)	7 (8,86%)	90 (17,18%)	2 (7,41%)
Mai	5 (6,33%)	8 (1,53%)	/
Nei momenti di colloquio degli insegnanti con i genitori	2 (2,53%)	16 (3,05%)	/
Altro	1 (1,27%)	15 (2,86%)	/

Passando ad analizzare i dati offerti dai docenti in riferimento al Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.), sono i docenti del percorso in parte in classe ed in parte fuori ad esprimersi affermativamente in modo quasi totale (98,28%) a proposito della sua esistenza nel contesto scolastico in cui operano. La stessa tendenza è espressa anche da quasi tutti i docenti del percorso fuori dalla classe (92,59%) e del percorso sempre in classe (92,41%), a testimonianza di come nelle scuole bergamasche il P.E.I., nel rispetto della normativa, sia un documento ampiamente diffuso. La sua assenza è maggiormente espressa dai docenti impegnati in un percorso C (7,41%) e dagli insegnanti impiegati in un percorso A (6,33%).

A proposito dell'elaborazione del P.E.I., la maggioranza dei docenti di tutti i percorsi (il 64,50% del percorso B, il 62,96% del percorso C ed il 46,84% del percorso A) riferisce che il P.E.I. è stato realmente elaborato dall'insegnante di sostegno, facendo

emergere un'impostazione di delega in tutti i percorsi. E' comunque all'interno del percorso sempre in classe (A) che circa un terzo degli insegnanti, il 35,44%, fa emergere il protagonismo del Consiglio di classe in occasione della predisposizione del P.E.I., il quale è stato realmente elaborato dal Consiglio di classe secondo il 25,93% dei docenti del percorso C e dal 27,86% degli insegnanti del percorso B.

Sia l'81,01% dei docenti del percorso A, sia il 91,60% degli insegnanti del percorso B e sia l'85,19% dei docenti del percorso C indica, in risposta al questionario, che la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale sono stati dei punti di riferimento per l'elaborazione del P.E.I., il quale ha visto la diretta partecipazione dell'insegnante compilatore nel 72,15% dei casi dei docenti del percorso A, nell'85,11% di quelli del percorso B e nel 55,56 di quelli del percorso C.

E' quasi la metà dei docenti del percorso A (45,57%) ed è più della metà degli insegnanti del percorso B che specifica che il P.E.I. è utilizzato spesso in modo collaborativo tra gli insegnanti, mentre è quasi la metà dei docenti del percorso C a manifestare che il P.E.I. è adoperato raramente in modo collaborativo.

La maggioranza dei professionisti scolastici di tutti e tre le modalità di integrazione (A,B,C) evidenzia che il P.E.I. è abbastanza collegato al P.O.F. della scuola, le percentuali interne ai singoli percorsi però non sono identiche. E' di questo parere il 44,30% dei docenti del percorso A, il 60,31% degli insegnanti del percorso B ed il 70,37% dei docenti del percorso C.

Una differenziazione interna ai percorsi di integrazione è riscontrabile a proposito del collegamento del P.E.I. con la progettazione di classe. Mentre il 51,90% dei docenti del percorso A ritiene che il P.E.I. dell'alunno disabile sia molto collegato alla progettazione di classe, il 51,34% degli insegnanti del percorso B pensa che esso sia abbastanza collegato alla progettazione ed il 33,33% dei docenti del percorso C è del parere che il P.E.I. sia abbastanza o poco collegato alla progettazione di classe.

Infine, a proposito della verifica e dell'eventuale modifica del P.E.I., la quasi totalità dei docenti di tutti i percorsi di integrazione ritiene che esso sia verificato ed eventualmente modificato al bisogno. E' di questo avviso il 92,41% degli insegnanti del percorso sempre in classe, il 95,04% del percorso in parte in classe ed in parte fuori e l'88,89% del percorso fuori dalla classe, testimoniando come all'interno di ogni percorso il P.E.I. non sia avvertito come un documento statico e fermo ad una fotografia immutabile dell'alunno disabile. La tabella 6.52 riporta in dettaglio il quadro della situazione riferita al Piano Educativo Individualizzato.

A proposito della composizione della classe in cui è inserito l'alunno disabile prescelto dai docenti che hanno compilato il questionario, dalla tabella 6.53 si può evincere che nel percorso sempre in classe il 13,92% delle situazioni è collegato a 21 alunni per classe, mentre nel percorso in parte in classe ed in parte fuori il 10,50% dei casi è relazionato a 22 o 20 alunni per classe e nel percorso fuori dalla classe il 22,22% delle situazioni è collegato a 22 studenti per classe.

Tabella 6.52 – Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe.  
Piano Educativo Individualizzato. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11

	Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79	In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524	Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27
<b>Esiste per lui il Piano Educativo Individualizzato?</b>			
Sì	73 (92,41%)	515 (98,28%)	25 (92,59%)
No	5 (6,33%)	4 (0,76%)	2 (7,41%)
Non so	1 (1,27%)	1 (0,19%)	/
<b>Il suo Piano Educativo Individualizzato è stato realmente elaborato da:</b>			
Insegnante di sostegno	37 (46,84%)	338 (64,50%)	17 (62,96%)
Consiglio di classe	28 (35,44%)	146 (27,86%)	7 (25,93%)
Gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolas.	8 (10,13%)	21 (4,01%)	2 (7,41%)
Altro	3 (3,80%)	6 (1,15%)	/
Nessuno	2 (2,53%)	2 (0,38%)	1 (3,70%)
Funzione strumentale disabilità/referente disabilità	/	4 (0,76%)	
Assistente alla persona	/	2 (0,38%)	
<b>La sua Diagnosi Funzionale ed il suo Profilo Dinamico Funzionale sono stati punti di riferimento per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato?</b>			
Sì	64 (81,01%)	480 (91,60%)	23 (85,19%)
No	7 (8,86%)	18 (3,44%)	2 (7,41%)
Non so	7 (8,86%)	24 (4,58%)	2 (7,41%)
<b>Lei ha partecipato all'elaborazione del suo Piano Educativo Individualizzato?</b>			
Sì	57 (72,15%)	446 (85,11%)	15 (55,56%)
No	20 (25,32%)	73 (13,93%)	12 (44,44%)
<b>Con quale frequenza il suo P.E.I. è utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti?</b>			
Spesso	36 (45,57%)	289 (55,15%)	9 (33,33%)
Sempre	20 (25,32%)	98 (18,70%)	5 (18,52%)
Raramente	15 (18,99%)	119 (22,71%)	11 (40,74%)
Mai	6 (7,59%)	15 (2,86%)	2 (7,41%)
<b>Il suo Piano Educativo Individualizzato è collegato al P.O.F. della scuola?</b>			
Abbastanza	35 (44,30%)	316 (60,31%)	19 (70,37%)
Molto	29 (36,71%)	123 (23,47%)	2 (7,41%)
Poco	9 (11,39%)	61 (11,64%)	4 (14,81%)
Per nulla	2 (2,53%)	17 (3,24%)	1 (3,70%)
<b>Il suo Piano Educativo Individualizzato è collegato alla progettazione di classe?</b>			
Molto	41 (51,90%)	188 (35,88%)	3 (11,11%)
Abbastanza	32 (40,51%)	269 (51,34%)	9 (33,33%)
Poco	4 (5,06%)	53 (10,11%)	9 (33,33%)
Per nulla	/	7 (1,34%)	5 (18,52%)
<b>Il suo Piano Educativo Individualizzato è verificato ed eventualmente modificato al bisogno?</b>			
Sì	73 (92,41%)	498 (95,04%)	24 (88,89%)
No	2 (2,53%)	11 (2,10%)	/
Non so	2 (2,53%)	12 (2,29%)	2 (7,41%)

Tabella 6.53 – Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe.  
Composizione della classe. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11

	Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79	In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524	Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27
<b>Da quanti alunni è composta la classe in cui lui è inserito?</b>			
21	11 (13,92%)	42 (8,02%)	1 (3,70%)
19	8 (10,13%)	39 (7,44%)	/
22	7 (8,86%)	55 (10,50%)	6 (22,22%)
25	7 (8,86%)	35 (6,68%)	/
Meno di 15	7 (8,86%)	37 (7,06%)	2 (7,41%)
24	7 (8,86%)	54 (10,31%)	4 (14,81%)
20	5 (6,33%)	55 (10,50%)	4 (14,81%)

In merito alla progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina, circa la metà dei docenti del percorso A (50,63%), del percorso B (54,39%) e del percorso C (59,26%) rivela che l'insegnante disciplinare e l'insegnante di sostegno sono protagonisti insieme nell'elaborarla. Inoltre, mentre il 24,05% degli insegnanti del percorso sempre in classe (A) indica che l'elaborazione della progettazione avviene grazie all'opera dell'insegnante disciplinare/curricolare, il 18,32% dei docenti del percorso B ed il 18,52% del percorso C indica che è l'insegnante di sostegno ad elaborare la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina. Dai docenti del percorso B e C, dunque, è avvertito maggiormente il protagonismo dell'insegnante di sostegno.

A proposito delle attività in classe e fuori dalla classe, dai dati si può evincere che le attività in classe sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante disciplinare nel 39,24% dei casi del percorso A, mentre sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante disciplinare e dall'insegnante di sostegno nel 42,18% delle situazioni del percorso B. Le attività fuori dalla classe invece sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante di sostegno nel 45,61% delle situazioni del percorso B e nel 40,74% dei casi del percorso C, sottolineando ulteriormente come gli insegnanti di questi due percorsi esprimano in modo massiccio il protagonismo dell'insegnante di sostegno. La tabella 6.54 riporta in dettaglio il quadro della situazione riferita alla progettazione educativo-didattica.

Al fine di comprendere le caratteristiche del processo integrativo è importante indagare le caratteristiche del contesto fuori dalla classe vissute dallo studente disabile. Dalla tabella 6.55 si può osservare che per la maggioranza dei docenti del percorso B (42,94%) e del percorso C (44,44%) se l'alunno disabile esce dalla classe raramente è con un gruppo di compagni della sua classe. Mai, per la metà (51,72%) degli insegnanti del percorso in parte in classe ed in parte fuori e per quasi i tre quarti (70,37%) dei docenti del percorso fuori dalla classe, è con altri alunni disabili. Da notare che mentre solo il 3,70% dei docenti del percorso C dichiara che se l'alunno disabile esce dalla classe spesso è con altri alunni disabili, il 15,27% dei docenti del percorso B asserisce che spesso lo studente disabile è con altri alunni disabili o addirittura lo è sempre (4,77%).

L'uscita dalla classe è anche giustificata dalla volontà di anticipare o rielaborare le attività che vengono svolte in classe. Spesso ciò si verifica per il 47,52% dei docenti che vivono il percorso B e per il 29,63% degli insegnanti del percorso C. Più della metà dei professionisti scolastici del percorso in parte in classe ed in parte fuori (52,48%) e del percorso fuori dalla classe (66,67%) ritiene che se l'alunno disabile esce dalla classe è perché sempre in questo modo l'insegnante di sostegno (o l'assistente alla persona) può mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che potrebbe offrirgli quando è in classe. Spesso se lo studente disabile esce dalla classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe. E' di questo parere il 48,66% dei docenti del percorso B ed il 33,33% del percorso C. Oppure l'uscita è giustificata perché spesso i contenuti disciplinari sono troppo complessi. E' di questa idea il 41,03% degli insegnanti del percorso in parte in classe e in parte fuori ed il 37,04% dei docenti del percorso fuori dalla classe.

Tabella 6.54 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe. Progettazione. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A <i>Risposte 79</i></b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B <i>Risposte 524</i></b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C <i>Risposte 27</i></b>
<b>Chi elabora la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina?</b>			
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	<b>40 (50,63%)</b>	<b>285 (54,39%)</b>	<b>16 (59,26%)</b>
Insegnante disciplinare/curricolare	19 (24,05%)	41 (7,82%)	3 (11,11%)
Insegnanti disciplinari e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	11 (13,92%)	83 (15,84%)	2 (7,41%)
Insegnante di sostegno	7 (8,86%)	96 (18,32%)	5 (18,52%)
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	2 (2,53%)	13 (2,48%)	1 (3,70%)
Risposte nulle	/	2 (0,38%)	/
Insegnante disciplinare e Assistente alla persona	/	2 (0,38%)	/
Assistente alla persona	/	2 (0,38%)	/
<b>Le attività in classe sono progettate e gestite prevalentemente da:</b>			
Insegnante disciplinare	<b>31 (39,24%)</b>	136 (25,95%)	<b>11 (40,74%)</b>
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	30 (37,97%)	<b>221 (42,18%)</b>	4 (14,81%)
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	13 (16,46%)	75 (14,31%)	/
Insegnante di sostegno	3 (3,80%)	55 (10,50%)	9 (33,33%)
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	2 (2,53%)	29 (5,53%)	2 (7,41%)
Insegnante disciplinare e Assistente alla persona	/	4 (0,76%)	/
Assistente alla persona	/	2 (0,38%)	/
Risposte nulle	/	2 (0,38%)	/
Non si progettano e non si gestiscono attività in classe	/	/	1 (3,70%)
<b>Le attività fuori dalla classe sono progettate e gestite prevalentemente da:</b>			
Insegnante di sostegno	/	<b>239 (45,61%)</b>	<b>11 (40,74%)</b>
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	/	129 (24,62%)	5 (18,52%)
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	/	92 (17,56%)	6 (22,22%)
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	/	36 (6,87%)	/
Insegnante disciplinare	/	9 (1,72%)	/
Non si progettano e non si gestiscono attività fuori dalla classe	/	9 (1,72%)	3 (11,11%)
Assistente alla persona	/	8 (1,53%)	1 (3,70%)
Insegnante disciplinare e Assistente alla persona	/	1 (0,19%)	1 (3,70%)
Risposte nulle	/	1 (0,19%)	/

L'uscita dalla classe è connessa ai comportamenti problematici dell'alunno disabile? La metà dei docenti del percorso B (51,72%) e del percorso C (48,15%) testimonia che se lo studente disabile esce dalla classe mai è perché i suoi atteggiamenti sono problematici. La tabella 6.55 riporta in dettaglio il quadro della situazione riferita al contesto fuori dalla classe.

Tabella 6.55 – Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe. Fuori dalla classe. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A</b> <i>Risposte 79</i>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B</b> <i>Risposte 524</i>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C</b> <i>Risposte 27</i>
<b>Se esce dalla classe con quale frequenza è con un gruppo di compagni della sua classe?</b>			
Raramente	/	<b>225 (42,94%)</b>	<b>12 (44,44%)</b>
Spesso	/	150 (28,63%)	2 (7,41%)
Mai	/	104 (19,85%)	11 (40,74%)
Sempre	/	43 (8,21%)	2 (7,41%)
<b>Se esce dalla classe con quale frequenza è con altri alunni disabili?</b>			
Mai	/	<b>271 (51,72%)</b>	<b>19 (70,37%)</b>
Raramente	/	145 (27,67%)	7 (25,93%)
Spesso	/	80 (15,27%)	1 (3,70%)
Sempre	/	25 (4,77%)	/
<b>Se esce dalla classe è per anticipare o rielaborare le attività che vengono svolte in classe?</b>			
Spesso	/	<b>249 (47,52%)</b>	<b>8 (29,63%)</b>
Raramente	/	111 (21,18%)	6 (22,22%)
Sempre	/	100 (19,08%)	3 (11,11%)
Mai	/	62 (11,83%)	10 (37,04%)
<b>Se esce dalla classe è perché in questo modo l'insegnante di sostegno (o l'assistente alla persona) può mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che potrebbe offrirgli quando è in classe?</b>			
Sempre	/	<b>275 (52,48%)</b>	<b>18 (66,67%)</b>
Spesso	/	195 (37,21%)	4 (14,81%)
Raramente	/	40 (7,63%)	2 (7,41%)
Mai	/	12 (2,29%)	3 (11,11%)
<b>Se esce dalla classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe?</b>			
Spesso	/	<b>255 (48,66%)</b>	<b>9 (33,33%)</b>
Raramente	/	119 (22,71%)	5 (18,52%)
Sempre	/	112 (21,37%)	6 (22,22%)
Mai	/	36 (6,87%)	6 (22,22%)
<b>Se esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi?</b>			
Spesso	/	<b>215 (41,03%)</b>	<b>10 (37,04%)</b>
Sempre	/	135 (25,76%)	8 (29,63%)
Raramente	/	117 (22,33%)	2 (7,41%)
Mai	/	55 (10,50%)	7 (25,93%)
<b>Se esce è perché i suoi comportamenti sono problematici?</b>			
Mai	/	<b>271 (51,72%)</b>	<b>13 (48,15%)</b>
Raramente	/	153 (29,20%)	6 (22,22%)
Spesso	/	78 (14,89%)	5 (18,52%)
Sempre	/	21 (4,01%)	3 (11,11%)

A proposito della valutazione e dell'autovalutazione, dalla tabella 6.56 si può osservare che la pratica valutativa è maggiormente espressa dai docenti all'interno del percorso sempre in classe e del percorso in parte in classe ed in parte fuori, rispetto agli insegnanti del percorso fuori dalla classe. Risponde affermativamente alla domanda riguardante la valutazione periodica dell'esperienza formativa il 68,35% dei docenti del percorso A ed il 67,75% degli insegnanti del percorso B, mentre dà l'identica risposta meno della metà (il 44,44%) dei docenti del percorso C, i quali invece in modo più marcato (48,15%) rispondono negativamente alla stessa domanda. Sono dunque gli



insegnanti del percorso A e B ad esprimere una percentuale più alta di esperienze valutative capaci di coinvolgere l'alunno disabile.

Un discorso quasi identico si può fare a proposito delle pratiche autovalutative indagate dalla domanda: *gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali?* La risposta positiva è data dal 79,01% dei docenti del percorso B, dal 75,95% degli insegnanti del percorso A e dal 59,26% dei professionisti scolastici del percorso C, a fronte di una risposta negativa data dal 14,12% dei docenti del percorso B, dal 16,46% degli insegnanti del percorso A e dal 29,63% dei professionisti scolastici del percorso C. Dunque è all'interno di percorsi di piena integrazione e di percorsi in parte in classe ed in parte fuori che i docenti manifestano in forma più elevata la possibilità di stimolare periodicamente l'autovalutazione dello studente disabile sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali. La tabella 6.56 riporta in dettaglio il quadro della situazione riferita alla valutazione e all'autovalutazione.

Tabella 6.56 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe. Valutazione e autovalutazione. Scuole Statali ogni ordine e grado. Anno scolastico 2010-11*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>Gli insegnanti fanno con lui periodicamente un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze?</b>			
Sì	<b>54 (68,35%)</b>	<b>355 (67,75%)</b>	12 (44,44%)
No	22 (27,85%)	134 (25,57%)	<b>13 (48,15%)</b>
Non so	2 (2,53%)	27 (5,15%)	2 (7,41%)
Risposte nulle	1 (1,27%)	8 (1,53%)	/
<b>Gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali?</b>			
Sì	<b>60 (75,95%)</b>	<b>414 (79,01%)</b>	<b>16 (59,26%)</b>
No	13 (16,46%)	74 (14,12%)	8 (29,63%)
Non so	5 (6,33%)	31 (5,92%)	3 (11,11%)
Risposte nulle	1 (1,27%)	5 (0,95%)	/

#### 2.11.6. Percorsi di integrazione e caratteristiche della socialità nelle scuole statali

E' molto importante vedere se c'è una relazione significativa tra alcuni indicatori di socialità ed i differenti percorsi di integrazione scolastica. Non è secondario infatti cercare di cogliere se dove vi è una maggiore condivisione del percorso scolastico tra lo studente disabile ed i compagni della classe di appartenenza vi sia anche una migliore socialità. Per mettere a fuoco se esiste una relazione tra percorsi scolastici di integrazione e socialità degli allievi disabili sono state rivolte agli insegnanti alcune domande, che nella tabella 6.57 sono state disaggregate in base al percorso sempre in classe (A), al percorso in parte in classe ed in parte fuori (B) e al percorso fuori dalla classe (C).

Dalle risposte dei docenti statali emerge che il 51,90% dei docenti del percorso A indica che a scuola l'alunno disabile ha buone relazioni con tutti i compagni. In modo

meno marcato è dello stesso avviso il 43,70% degli insegnanti del percorso B , mentre il 40,74% dei docenti del percorso C evidenzia che, in un percorso fuori dalla classe, lo studente disabile ha buone relazioni solo con alcuni compagni. Dunque, a fronte della maggioranza dei docenti del percorso A e del percorso B che indica la presenza di buone relazioni con tutti i compagni, anche la maggioranza degli insegnanti del percorso C evidenzia la presenza di buone relazioni, ma solo con alcuni compagni, manifestando, secondo il parere dei docenti, una maggiore difficoltà relazionale dell'alunno disabile nel percorso fuori dalla classe.

Anche a livello nazionale esiste una relazione significativa tra percorsi di integrazione e numero di compagni con cui l'alunno disabile ha positive modalità relazionali. Solamente nel percorso di piena integrazione (A), proprio come nella realtà statale della provincia di Bergamo, la percentuale di buone relazioni con tutti i compagni è superiore al 50% (precisamente il 51,2% nel territorio nazionale e il 51,90% nel territorio bergamasco)<sup>181</sup>. Dato che rispetto al numero dei compagni con cui lo studente disabile intrattiene buone relazioni esiste una relazione significativa con i percorsi di integrazione vissuti, si può sostenere che la socialità dell'alunno disabile è anche influenzata dalle modalità con cui si svolge la vita scolastica.

Un analogo discorso può essere fatto a proposito della domanda *i compagni tengono in considerazione le sue opinioni?* in risposta alla quale è la maggioranza dei docenti bergamaschi del percorso A (41,77%) che risponde in modo affermativo esplicitando un *sì*, mentre la maggioranza degli insegnanti del percorso B (54,01%) e la maggioranza dei professionisti scolastici del percorso C (51,85%) esplicita un *a volte*. In proporzione, quindi, i compagni riescono a tenere meglio in considerazione le opinioni dell'alunno disabile se il percorso vissuto è di piena integrazione.

In riferimento alla capacità dell'alunno disabile di tenere in considerazione le opinioni dei compagni, la maggioranza dei docenti di tutti e tre i percorsi (il 45,57% del percorso A, il 54,39% del percorso B, il 40,74% del percorso C) esplicita che questo avviene solo a volte. Però, confermando la tendenza espressa nelle precedenti risposte, è ancora nel percorso sempre in classe (A) che si esprime la più alta percentuale di riscontri positivi dei docenti rispetto alla capacità dell'alunno disabile di tenere in considerazione le opinioni dei compagni (il 36,71% nel percorso A rispetto al 32,63% nel percorso B e al 29,63% nel percorso C).

Anche le risposte alla domanda *i compagni valorizzano i suoi successi?* ripropongono la maggior forza socializzante del percorso sempre in classe (A). Mentre infatti il 68,35% dei docenti del percorso A sostiene che i compagni valorizzano i successi dell'alunno disabile, in modo inferiore è dello stesso avviso il 61,26% degli insegnanti del percorso B ed il 44,44% dei docenti del percorso C.

Lo studente disabile è in grado a volte di valorizzare i successi dei compagni. E' di questo avviso il 36,71% dei docenti del percorso A, il 45,04% degli insegnanti del percorso B ed il 44,44% dei docenti del percorso C. La valorizzazione avviene in forma piena secondo il 32,06% degli insegnanti del percorso B, il 31,65% dei docenti del

---

<sup>181</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione... cit*, pp.166-167.

percorso A ed il 14,81% dei docenti del percorso C. Anche in questo caso si riscontra una significativa differenza tra chi sta fuori dalla classe e chi vive dei percorsi misti o di piena integrazione, con un importante vantaggio socializzante per chi sta meno lontano dal gruppo.

I compagni cercano a volte l'aiuto e la collaborazione dello studenti disabile. Così si esprime il 46,84% dei docenti del percorso A ed il 54,58% degli insegnanti del percorso B. In maggiore difficoltà sono le relazioni espresse dai docenti del percorso C, per la metà dei quali, il 51,85%, i compagni non cercano l'aiuto e la collaborazione dell'alunno disabile. La maggiore percentuale di ricerca di aiuto e di collaborazione avviene nel percorso sempre in classe (A), dove è espressa dal 18,99% dei docenti.

Lo studente disabile cerca a volte l'aiuto e la collaborazione dai compagni nel 41,77% delle situazioni del percorso A, nel 50,38% dei casi del percorso B e nel 55,56% del percorso C. Ciò avviene in forma piena, non solo a volte, in maggior misura nel percorso sempre in classe (A), dove l'allievo disabile cerca l'aiuto e la collaborazione dai compagni secondo il 37,97% dei docenti, a fronte del 35,50% degli insegnanti del percorso B e del 18,52% dei docenti del percorso C.

I dati riguardanti gli incontri dell'alunno disabile con i compagni nel tempo extrascolastico sono molto importanti per capire la relazione tra i percorsi di integrazione e la socialità degli alunni disabili. Su questo aspetto è possibile fare un confronto con i dati nazionali<sup>182</sup>, i quali, a proposito della frequentazione dei compagni fuori dall'ambiente scolastico, fanno emergere una profonda differenza tra i tre percorsi di integrazione. Nel contesto italiano il dato positivo passa dal 43,0% di chi sta sempre in classe, al 35,5% di chi sta solo in parte, al solo 9,0% di chi sta sempre fuori. Questo significa che il percorso fuori dalla classe priva, nella quasi totalità delle situazioni, l'alunno disabile di rapporti sociali con i compagni. La socialità dunque peggiora al ridursi della condivisione dei percorsi scolastici di integrazione.

Anche osservando la realtà della provincia di Bergamo si può sostenere che più l'alunno disabile sta in classe con i compagni e più la socialità migliora. In effetti secondo il 46,84% dei docenti del percorso A lo studente incontra i compagni anche dopo la scuola per relazioni amicali, a fronte del 41,60% degli insegnanti del percorso B e del 18,52% dei professionisti scolastici del percorso C, a testimonianza di come esiste una relazione precisa tra i percorsi di integrazione e la socialità nel tempo extrascolastico. Non a caso la percentuale più alta di assenza di incontri dopo la scuola viene segnalata dal 48,15% dei docenti del percorso fuori dalla classe (C).

Infine va notato che di solito lo studente disabile non incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti, è di questo avviso il 59,49% dei docenti del percorso A, il 74,81% dei professionisti scolastici del percorso B ed il 77,78% degli insegnanti del percorso C. Però, quando questo accade, avviene in forma più bassa nel percorso C (3,70%) ed in forma più alta nel percorso B (17,18%) o nel percorso A (16,46%), confermando il maggior effetto socializzante del percorso della

---

<sup>182</sup> *Ivi*, pp.170-172.

piena integrazione. La tabella 6.57 riporta in dettaglio il quadro della situazione riferita alle caratteristiche della socialità.

Tabella 6.57 – *Percorsi di integrazione e caratteristiche della socialità. Scuole Statali (2010-11)*

	<b>Sempre in classe (100% in classe) Percorso A Risposte 79</b>	<b>In parte in classe, in parte fuori Percorso B Risposte 524</b>	<b>Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C Risposte 27</b>
<b>A scuola ha buone relazioni con i compagni?</b>			
Sì, con tutti i compagni	<b>41 (51,90%)</b>	<b>229 (43,70%)</b>	6 (22,22%)
Sì, con alcuni compagni	26 (32,91%)	200 (38,17%)	<b>11 (40,74%)</b>
Sì, con pochi compagni	10 (12,66%)	80 (15,27%)	9 (33,33%)
Non ha relazioni con i compagni	2 (2,53%)	12 (2,29%)	1 (3,70%)
<b>I compagni tengono in considerazione le sue opinioni?</b>			
A volte	33 (41,77%)	<b>283 (54,01%)</b>	<b>14 (51,85%)</b>
Sì	<b>33 (41,77%)</b>	191 (36,45%)	3 (11,11%)
No	7 (8,86%)	33 (6,30%)	5 (18,52%)
Non so	5 (6,33%)	12 (2,29%)	3 (11,11%)
<b>Tiene in considerazione le opinioni dei compagni?</b>			
A volte	<b>36 (45,57%)</b>	<b>285 (54,39%)</b>	<b>11 (40,74%)</b>
Sì	29 (36,71%)	171 (32,63%)	8 (29,63%)
No	7 (8,86%)	43 (8,21%)	5 (18,52%)
Non so	6 (7,59%)	21 (4,01%)	3 (11,11%)
<b>I compagni valorizzano i suoi successi?</b>			
Sì	<b>54 (68,35%)</b>	<b>321 (61,26%)</b>	<b>12 (44,44%)</b>
A volte	16 (20,25%)	179 (34,16%)	9 (33,33%)
Non so	4 (5,06%)	3 (0,57%)	2 (7,41%)
No	3 (3,80%)	17 (3,24%)	4 (14,81%)
<b>Valorizza i successi dei compagni?</b>			
A volte	<b>29 (36,71%)</b>	<b>236 (45,04%)</b>	<b>12 (44,44%)</b>
Sì	25 (31,65%)	168 (32,06%)	4 (14,81%)
No	16 (20,25%)	81 (15,46%)	10 (37,04%)
Non so	9 (11,39%)	28 (5,34%)	1 (3,70%)
<b>I compagni cercano il suo aiuto e la sua collaborazione?</b>			
A volte	<b>37 (46,84%)</b>	<b>286 (54,58%)</b>	10 (37,04%)
No	22 (27,85%)	166 (31,68%)	<b>14 (51,85%)</b>
Sì	15 (18,99%)	62 (11,83%)	3 (11,11%)
Non so	5 (6,33%)	6 (1,15%)	/
<b>Cerca aiuto e collaborazione dai compagni?</b>			
A volte	<b>33 (41,77%)</b>	<b>264 (50,38%)</b>	<b>15 (55,56%)</b>
Sì	30 (37,97%)	186 (35,50%)	5 (18,52%)
No	12 (15,19%)	67 (12,79%)	6 (22,22%)
Non so	3 (3,80%)	1 (0,19%)	1 (3,70%)
<b>Lo studente incontra i compagni anche dopo la scuola per relazioni amicali?</b>			
Sì	<b>37 (46,84%)</b>	<b>218 (41,60%)</b>	5 (18,52%)
No	24 (30,38%)	<b>218 (41,60%)</b>	<b>13 (48,15%)</b>
Non so	17 (21,52%)	84 (16,03%)	9 (33,33%)
<b>Lo studente incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti?</b>			
No	<b>47 (59,49%)</b>	<b>392 (74,81%)</b>	<b>21 (77,78%)</b>
Non so	19 (24,05%)	39 (7,44%)	5 (18,52%)
Sì	13 (16,46%)	90 (17,18%)	1 (3,70%)

2.11.7. Percorsi di integrazione e caratteristiche delle opinioni degli insegnanti statali

Per meglio comprendere le caratteristiche del processo integrativo, è interessante analizzare le opinioni degli insegnanti delle scuole statali della provincia di Bergamo in riferimento ai diversi percorsi di integrazione vissuti nelle loro scuole. La tabella 6.58 presenta in dettaglio il quadro della situazione, dalla quale si può evincere che più di un terzo dei docenti del percorso sempre in classe (35,44%) e del percorso in parte in classe e in parte fuori (41,79%) è abbastanza d'accordo nel ritenere che in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno.

Tabella 6.58 – Percorsi di integrazione e caratteristiche delle opinioni degli insegnanti. Scuole Statali (2010-11)

	Sempre in classe (100% in classe) Percorso A <i>Risposte 79</i>	In parte in classe, in parte fuori Percorso B <i>Risposte 524</i>	Fuori dalla classe (10% in classe) Percorso C <i>Risposte 27</i>
<b>In una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno:</b>			
Abbastanza d'accordo	28 (35,44%)	219 (41,79%)	9 (33,33%)
Poco d'accordo	18 (22,78%)	154 (29,39%)	11 (40,74%)
Pienamente d'accordo	18 (22,78%)	109 (20,80%)	5 (18,52%)
Per nulla d'accordo	12 (15,19%)	38 (7,25%)	2 (7,41%)
<b>Per un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici:</b>			
Per nulla d'accordo	35 (44,30%)	158 (30,15%)	8 (29,63%)
Abbastanza d'accordo	22 (27,85%)	131 (25,00%)	4 (14,81%)
Poco d'accordo	14 (17,72%)	179 (34,16%)	7 (25,93%)
Pienamente d'accordo	8 (10,13%)	54 (10,31%)	7 (25,93%)
<b>L'integrazione scol. degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe:</b>			
Pienamente d'accordo	57 (72,15%)	365 (69,66%)	13 (48,15%)
Abbastanza d'accordo	21 (26,58%)	137 (26,15%)	11 (40,74%)
Poco d'accordo	1 (1,27%)	17 (3,24%)	3 (11,11%)
Per nulla d'accordo	/	1 (0,19%)	/
<b>La presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente:</b>			
Pienamente d'accordo	60 (75,95%)	413 (78,82%)	16 (59,26%)
Abbastanza d'accordo	19 (24,05%)	100 (19,08%)	9 (33,33%)
Poco d'accordo	/	8 (1,53%)	2 (7,41%)
Per nulla d'accordo	/	1 (0,19%)	/
<b>Per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni:</b>			
Pienamente d'accordo	63 (79,75%)	370 (70,61%)	14 (51,85%)
Abbastanza d'accordo	12 (15,19%)	133 (25,38%)	12 (44,44%)
Per nulla d'accordo	2 (2,53%)	1 (0,19%)	/
Poco d'accordo	/	15 (2,86%)	1 (3,70%)
<b>Per garantire l'integrazione scolastica l'assistente alla persona deve essere coinvolto nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile:</b>			
Pienamente d'accordo	65 (82,28%)	422 (80,53%)	16 (59,26%)
Abbastanza d'accordo	13 (16,46%)	89 (16,98%)	10 (37,04%)
Poco d'accordo	/	8 (1,53%)	1 (3,70%)
Per nulla d'accordo	/	1 (0,19%)	/
<b>Per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile l'azione educativo-didattica degli insegnanti non deve limitarsi a far raggiungere agli alunni "qualcosa" (gli obiettivi), ma deve puntare a farli esprimere creativamente, promuovendo la loro specificità e contribuendo al loro massimo sviluppo personale:</b>			
Pienamente d'accordo	72 (91,14%)	474 (90,46%)	25 (92,59%)
Abbastanza d'accordo	6 (7,59%)	47 (8,97%)	2 (7,41%)

Parallelamente, quasi nell'identica percentuale, il 40,74% dei docenti del percorso fuori dalla classe è poco d'accordo rispetto alla stessa affermazione. E' quindi in quest'ultimo gruppo di insegnanti che si esprime in forma minore l'importanza di implicare nel processo educativo gli insegnanti curricolari, dando invece peso maggiore al numero delle ore di sostegno.

La maggioranza degli insegnanti di tutti e tre i percorsi di integrazione esprime il suo disaccordo in riferimento alla possibilità di organizzare all'interno delle scuole, in vista di un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici. Il 44,30% dei docenti del percorso A e il 29,63% degli insegnanti del percorso C dichiara di non essere d'accordo con l'ipotesi di un ritorno a forme più o meno segreganti di gruppi staccati o di classi separate. Ed è poco d'accordo con questa ipotesi anche il 34,16% dei docenti del percorso B. Il consenso pieno con questa ipotesi è espresso maggiormente nel percorso C, dove il 25,93% dei professionisti scolastici, a fronte del 10,13% dei docenti del percorso A e del 10,31% degli insegnanti del percorso B, di fatto esprime di condividere la possibilità di un ritorno alle classi differenziate all'interno delle scuole normali. E' quindi in un percorso fuori dalla classe che si esprime in forma maggiore un'impostazione separatista.

L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe. E' di questo parere (pienamente d'accordo) più dei due terzi dei docenti del percorso sempre in classe (72,15%) e del percorso in parte in classe, in parte fuori (69,66%). Meno della metà degli insegnanti del percorso fuori dalla classe è pienamente d'accordo sulla stessa idea, a testimonianza che, all'interno di un percorso distaccato dal gruppo, l'integrazione scolastica può offrire meno vantaggi rispetto a quanto possa portarne se si vivono dei percorsi poco o per nulla separati.

Anche per quanto concerne la crescita professionale dell'insegnante si può riscontrare una sostanziale differenza tra percorsi separati e percorsi integrati. Mentre infatti il 75,95% dei docenti del percorso A ed il 78,82% degli insegnanti del percorso B testimonia di essere pienamente d'accordo sull'idea che la presenza di un alunno disabile può consentire all'insegnante di crescere professionalmente, in modo inferiore, precisamente nel 59,26% dei casi, sono dello stesso parere i professionisti scolastici del percorso C. Quest'ultimi riescono ad avvertire di meno rispetto agli altri la positività per la loro professione della presenza di un alunno disabile nel contesto scolastico.

Un analogo discorso può essere fatto a proposito della frase *per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni* alla quale dichiara di essere pienamente d'accordo il 79,75% dei docenti del percorso A, il 70,61% degli insegnanti del percorso B ed il 51,85% dei docenti del percorso C, testimoniando la maggior difficoltà dei docenti di un percorso fuori dalla classe a concepire l'utilità, in una prospettiva di integrazione scolastica, di organizzare delle attività in modo da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni.

Anche in riferimento al coinvolgimento nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile da parte dell'assistente alla persona,

emerge la tendenza precedentemente espressa. L'82,28% degli insegnanti del percorso A, l'80,53% dei professionisti scolastici del percorso B e il 59,26% dei docenti del percorso C si dichiara pienamente d'accorso sull'idea che per garantire l'integrazione scolastica l'assistente alla persona deve essere coinvolto nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile, a testimonianza di una maggiore problematicità di quest'ultimi docenti a valorizzare tutte le figure messe a disposizione della normativa a vantaggio del processo integrativo.

Infine quasi tutti i docenti del percorso A, B e C, in una forma molto allineata che non fa emergere delle particolari discrepanze, si dichiarano pienamente d'accorso sul fatto che per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile l'azione educativo-didattica degli insegnanti non deve limitarsi a far raggiungere agli alunni "qualcosa" (gli obiettivi), ma deve puntare a farli esprimere creativamente, promuovendo la loro specificità e contribuendo al loro massimo sviluppo personale. E' di questo parere il 91,14% dei professionisti scolastici del percorso sempre in classe (A), il 90,46% dei docenti del percorso in parte in classe ed in parte fuori (B) ed il 92,59% degli insegnanti del percorso fuori dalla classe (C).

#### *2.12. Focus sul rapporto tra i P.O.F. connotati dall'integrazione ed i P.O.F. connotati dall'inclusione con le prassi degli insegnanti delle scuole statali della provincia di Bergamo*

Isolando i termini *integrazione* e *inclusione* così come vengono esplicitati nei Piani dell'Offerta Formativa (P.O.F.) delle scuole statali della provincia di Bergamo, è possibile analizzare se esistono delle differenze nelle prassi e nelle opinioni degli insegnanti. Si può, in base alla terminologia utilizzata nel P.O.F., mettere a fuoco come si contraddistinguono i docenti che operano in base all'*integrazione* rispetto a quelli che svolgono la loro professione nella cornice di un P.O.F. connotato dalla parola *inclusione*.

Ai docenti è stato chiesto se nel principale documento scolastico del loro istituto (P.O.F.) gli interventi educativo-didattici a favore degli allievi disabili fossero presentati con il termine *integrazione* e con la parola *inclusione*. Dalle risposte si può notare che nei P.O.F. delle scuole statali bergamasche non si parla solo di *integrazione*, anche se questo è il termine maggiormente utilizzato. Gli insegnanti si distribuiscono in modo variegato tra chi dice che il P.O.F. della scuola d'appartenenza presenta degli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili con il termine *integrazione* scolastica (57,44%), tra chi sostiene che gli interventi sono presentati con il termine *inclusione* scolastica (11,08%), tra chi indica che il P.O.F. parla di *integrazione* scolastica e/o di *inclusione* scolastica indistintamente (15,82%) e tra chi fa presente che il P.O.F. non parla né di *integrazione*, né di *inclusione* (1,11%) (tabella 6.59). Negli istituti scolastici della provincia di Bergamo il dibattito è vivo: da una parte il termine *integrazione* non è presente in modo esclusivo, dall'altra fa la sua comparsa nei P.O.F. il termine *inclusione* scolastica, che è utilizzato in modo chiaramente distinto dal termine *integrazione* nell'11,08% dei casi ed è impiegato indistintamente insieme ad esso nel 15,82% delle scuole.

Tabella 6.59 - P.O.F. e integrazione/inclusione. Scuole statali.  
Anno scolastico 2010-11

Ogni ordine e grado. Risposte 632		
Domanda: Gli interventi educativo-didattici presentati nel P.O.F. della sua scuola a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine integrazione scolastica o inclusione scolastica?		
	N. assoluti	%
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di integrazione scolastica	363	57,44
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di integrazione scolastica e/o di inclusione scolastica indistintamente	100	15,82
Non so	85	13,45
Il P.O.F. presenta gli interventi con il termine di inclusione scolastica	70	11,08
Risposte nulle	7	1,11
Il P.O.F. non si occupa né di integrazione scolastica, né di inclusione scolastica	7	1,11

Se è vero che la situazione interna agli istituti scolastici è in evoluzione, questo però non equivale a dire che il concetto di *inclusione*, sempre più presente a livello terminologico, sia di fatto utilizzato in modo consapevole dagli insegnanti e stia cambiando in modo innovativo la cultura scolastica. Non bisogna infatti dimenticare che il termine *inclusione* è arrivato in Italia solo negli ultimi decenni sulla scia del dibattito culturale e scientifico dei *Disability Studies*, e l'accoglienza di un nuovo termine non comporta *tout court* il suo impiego preciso, appropriato e convinto.

Per avere dei significativi spunti di riflessione si può partire dalla predetta domanda (*Gli interventi educativo-didattici illustrati nel P.O.F. della sua scuola a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine integrazione scolastica o inclusione scolastica?*) e vedere in base ad essa se esistono delle differenti prassi educativo-didattiche all'interno delle scuole. Utilizzando gli esiti del questionario si può cercare di capire se a fronte di un P.O.F. connotato terminologicamente dalla parola *integrazione* o dal termine *inclusione* le azioni degli insegnanti si caratterizzano in modo diverso e se la difformità semantica comporta anche delle opinioni discordi tra i docenti.

Isolando e selezionando gli insegnanti in base al filtro terminologico rappresentato dalle parole *integrazione* e *inclusione*, è possibile identificare due gruppi: il *gruppo A* composto da 363 insegnanti (docenti delle scuole statali che presentano gli interventi del P.O.F. a favore degli alunni disabili con il termine di *integrazione* scolastica) ed il *gruppo B* composto da 70 insegnanti (insegnanti che esplicitano un P.O.F. con il termine di *inclusione* scolastica). Confrontando le loro risposte si può notare che solo otto domande del questionario, su un totale di sessantasei, presentano una discordanza significativa per quanto riguarda i valori percentuali della risposta maggiormente indicata. Nella colonna A sono stati raccolti i docenti con un P.O.F. connotato terminologicamente dall'*integrazione* e nella colonna B sono stati raggruppati gli insegnanti con un P.O.F. caratterizzato dall'*inclusione* (tabella 6.60).



Tabella 6.60 - *Interventi educativo-didattici presentati nel P.O.F. con il termine integrazione o inclusione e risposte degli insegnanti divisi per gruppo. Scuole statali. Anno scolastico 2010-11*

Domande:	DOCENTI <b>GRUPPO A</b> (interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili presentati nel P.O.F. con il termine <i>integrazione</i> ) Risposte ottenute: 363		DOCENTI <b>GRUPPO B</b> (interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili presentati nel P.O.F. con il termine <i>inclusione</i> ) Risposte ottenute: 70	
	N. assoluti	%	N. assoluti	%
<b>Il suo P.E.I. è stato realmente elaborato da:</b>				
Insegnante di sostegno	219	<b>60,33</b>	31	44,29
Consiglio di classe	107	29,48	33	<b>47,14</b>
Gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica	23	6,34	3	4,29
Funzione strumentale disabilità/referente disabilità	3	0,83	/	/
Altro	3	0,83	2	2,86
Nessuno	3	0,83	/	/
Assistente alla persona	1	0,28	1	1,43
<b>Il suo P.E.I. è collegato al P.O.F. della scuola?</b>				
Abbastanza	220	<b>60,61</b>	28	40,00
Molto	85	23,42	35	<b>50,00</b>
Poco	42	11,57	5	7,14
Per nulla	9	2,48	/	/
<b>Il suo P.E.I. è collegato alla progettazione di classe?</b>				
Abbastanza	182	<b>50,14</b>	27	38,57
Molto	133	36,64	32	<b>45,71</b>
Poco	37	10,19	8	11,43
Risposte nulle	6	1,65	2	2,86
Per nulla	5	1,38	1	1,43
<b>Da quanti alunni è composta la classe in cui lui è inserito?</b>				
n. 20	39	<b>10,74</b>	7	10,00
n. 24	38	10,47	6	8,57
n. 21	33	9,09	5	7,14
n. 22	33	9,09	7	10,00
n. 23	32	8,82	10	<b>14,29</b>
<b>Quale è la percentuale di tempo settimanale che trascorre dentro la classe per lo svolgimento delle attività didattiche?</b>				
80%	65	<b>17,91</b>	14	20,00
90%	65	<b>17,91</b>	18	<b>25,71</b>
70%	51	14,05	6	8,57
100%	47	12,95	10	14,29
<b>Alle riunioni con i genitori e/o gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno?</b>				
No è presente anche il docente curricolare	168	<b>46,28</b>	28	40,00
No è presente anche il docente curric. e l'ass. educatore	103	28,37	31	<b>44,29</b>
Sì	61	16,80	6	8,57
No è presente anche l'assistente educatore	14	3,86	1	1,43
Alcune volte	13	3,58	1	1,43
No partecipa solo il coordinatore della disabilità	3	0,83	3	4,29
<b>I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio?</b>				
Sì	187	<b>51,52</b>	28	40,00
In parte	158	43,53	33	<b>47,14</b>
No	14	3,86	7	10,00
<b>Per un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici:</b>				
Poco d'accordo	121	<b>33,33</b>	22	31,43
Per nulla d'accordo	102	28,10	33	<b>47,14</b>
Abbastanza d'accordo	85	23,42	13	18,57
Pienamente d'accordo	51	14,05	2	2,86

Dalla comparazione è possibile evidenziare le seguenti differenze che contraddistinguono gli insegnanti che utilizzano un P.O.F. con il termine *integrazione* rispetto a quelli con un P.O.F. che esplicita il termine *inclusione*.

Un primo tratto distintivo riguarda chi elabora realmente il Piano Educativo Individualizzato dell'alunno disabile. Dalle risposte emerge il protagonismo del Consiglio di classe nel gruppo dei docenti con un P.O.F. connotato dal termine *inclusione*. Il 47,14% degli insegnanti esprime questa modalità, a fronte del 29,48% dei docenti con un P.O.F. contraddistinto dal termine *integrazione*. Parallelamente si registra il minor protagonismo dell'insegnante di sostegno indicato come reale estensore del P.E.I. per il 44,29% dei docenti del gruppo B (P.O.F. con il termine *inclusione*) a fronte del 60,33 degli insegnanti del gruppo A (P.O.F. con il termine *integrazione*). La prospettiva inclusiva, quindi, è un fattore che facilita il lavoro collegiale degli insegnanti e che riduce la delega della progettazione degli interventi al solo insegnante di sostegno, a vantaggio di una maggiore contitolarità.

Un secondo tratto distintivo è riferito al collegamento del Piano educativo Individualizzato con il P.O.F. della scuola. A proposito di questo aspetto si può osservare che una modalità di lavoro più sistemica e più collegiale è presente nelle scuole con un P.O.F. connotato terminologicamente dall'*inclusione*, dato che il Piano Educativo Individualizzato di queste scuole è nel 50,00% dei casi molto collegato al P.O.F. della scuola, mentre lo è solo nel 23,42% nelle scuole con un P.O.F. con il termine *integrazione*. In quest'ultime c'è un collegamento tra P.E.I. e P.O.F. abbastanza significativo per il 60,61% degli insegnanti, a fronte del 40,00% delle risposte dei docenti con P.O.F. contraddistinto dall'*inclusione*, i quali esprimono anche in modo inferiore uno scarso collegamento tra i due documenti (7,14% a fronte dell'11,57%). Di fatto le percentuali evidenziano una maggiore propensione ad una pianificazione più sistemica e maggiormente ancorata ad un quadro educativo-operativo di riferimento (P.O.F.), nonché una più elevata inclinazione ad un intervento meno isolato, all'interno delle scuole con una prospettiva inclusiva dichiarata nel Piano dell'Offerta Formativa.

Un terzo tratto distintivo concerne il collegamento del Piano Educativo individualizzato con la progettazione di classe. Per la maggioranza (45,71%) dei docenti del gruppo B (P.O.F. con *inclusione*) il P.E.I. è molto collegato alla progettazione di classe, mentre non lo è per la maggioranza degli insegnanti del gruppo A (P.O.F. con *integrazione*), la quale (50,14%) evidenzia un P.E.I. abbastanza collegato alla progettazione di classe. In modo inferiore (38,57%) i docenti del gruppo B evidenziano nelle loro risposte un P.E.I. abbastanza collegato alla progettazione di classe. Dunque nelle scuole con un P.O.F. connotato dall'*inclusione* il P.E.I. dell'alunno disabile è più collegato alla progettazione della classe in cui è parte attiva.

Un quarto tratto distintivo riguarda il tempo settimanale che l'alunno disabile trascorre dentro la classe. Di fatto nelle scuole con un P.O.F. in cui viene utilizzato il termine *inclusione* gli alunni disabili trascorrono più tempo dentro la classe: il 90% del tempo è vissuto in classe per il 25,71% degli insegnanti del gruppo B a fronte del 17,91% dei docenti del gruppo A; l'80% del tempo è passato in classe per il 20,00% degli insegnanti del gruppo B a fronte del 17,91% dei docenti del gruppo A; il 100% del tempo

è trascorso in classe per il 14,29% degli insegnanti del gruppo B a fronte del 12,95% dei docenti del gruppo A. I disallineamenti non sono numericamente macroscopici, però è indubbia una maggiore sensibilità educativa all'interno dello spazio ordinario dell'azione didattica da parte dei docenti con un P.O.F. connotato dall'inclusione.

Un quinto tratto distintivo lo si può cogliere in occasione delle riunioni. La maggioranza (46,28%) dei docenti del gruppo A indica che alle riunioni con i genitori e/o gli specialisti di solito non partecipa solo l'insegnante di sostegno, ma anche il docente curricolare. Invece la maggioranza (44,29%) degli insegnanti del gruppo B esprime una modalità di incontro più allargata (a fronte del 28,37% del gruppo A), in quanto alle riunioni non partecipa solo l'insegnante di sostegno, ma è presente anche il docente curricolare e l'assistente educatore. Questi dati testimoniano una maggiore capacità degli insegnanti con un P.O.F. connotato dall'inclusione a valorizzare, oltre ai docenti, anche le altre figure professionali (assistente alla persona) previste dalla Legge per facilitare gli sviluppi personali e l'integrazione scolastica degli alunni disabili.

Un sesto tratto distintivo riguarda la comprensione da parte dei genitori delle caratteristiche della disabilità del figlio. Per quanto riguarda questo aspetto i genitori del gruppo B sembrano più in difficoltà rispetto a quelli del gruppo A, in quanto per la maggioranza (47,14%) degli insegnanti del gruppo B i genitori comprendono solo in parte le caratteristiche della disabilità del figlio, mentre per la maggioranza (51,52%) degli insegnanti del gruppo A i genitori comprendono in modo adeguato le caratteristiche della disabilità del figlio. A livello generale sembra dunque che la prospettiva dell'integrazione trasmessa dagli insegnanti consenta meglio ai genitori di capire i propri figli.

Un ultimo tratto distintivo riguarda la presa di posizione degli insegnanti rispetto alla frase *Per un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici*. A questo proposito la maggioranza (33,33%) degli insegnanti del gruppo A si definisce poco d'accordo, mentre la maggioranza (47,14%) dei docenti del gruppo B si definisce per nulla d'accordo, evidenziando in questo modo una chiara presa di posizione, certamente più netta rispetto a quella dell'altro gruppo, contro una logica separatista all'interno degli istituti scolastici.

Una differenza tra i due gruppi di docenti è messa in risalto anche dalla composizione delle classi in cui sono inseriti gli alunni disabili, alla quale è dedicata una specifica domanda del questionario. Secondo la maggioranza (10,74%) degli insegnanti del gruppo A l'alunno disabile è inserito in una classe con 20 alunni, mentre secondo la maggioranza (14,29%) degli insegnanti del gruppo B l'alunno disabile è inserito in una classe con 23 alunni. Questi numeri, che mettono in risalto una condizione di non eccessivo affollamento sia in un contesto con un P.O.F. contrassegnato dall'integrazione sia in un contesto con un P.O.F. connotato dall'inclusione, di fatto rispondono a logiche burocratico-organizzative e pertanto non consentono di cogliere le eventuali differenze progettuali-educative connesse ai due termini in questione.

Dall'analisi dei tratti che distinguono il gruppo di docenti con un P.O.F. connotato dal termine integrazione (gruppo A) dal gruppo di insegnanti con un P.O.F. contraddistinto dalla parola inclusione (gruppo B), emerge che le diverse prospettive

terminologiche spingono di fatto i docenti ad assumere alcune prassi diverse, però è altrettanto vero che sono molte le caratteristiche che avvicinano e che rendono simili i due gruppi di professionisti scolastici. In effetti i due raggruppamenti mostrano delle similitudini e svelano un'equilibrata tendenza nelle risposte senza manifestare marcate dicotomie sostanziali a proposito di:

- genere (femmine)
- scuola di insegnamento (scuola primaria)
- ruolo (insegnanti curricolari)
- anni di servizio (con più di 25 anni)
- figure maggiormente coinvolte per affrontare gli aspetti legati all'integrazione scolastica (funzione strumentale disabilità/referente disabilità)
- P.O.F. (documento scolastico che si occupa di alunni disabili)
- interventi scolastici a favore degli alunni disabili (più positivi che negativi)
- tipo di disabilità (prevalenza di minorazioni intellettive)
- Diagnosi Funzionale (comprensibile, utilizzata e riflettuta spesso)
- Profilo Dinamico Funzionale (conosciuto; utile nei momenti di riunione tra insegnanti, genitori e specialisti)
- Piano Educativo Individualizzato (esistente; con una partecipazione diretta del docente compilatore nell'elaborazione; di frequente utilizzo e verificato al bisogno)
- Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico funzionale (punti di riferimento per l'elaborazione del PEI)
- progettazione didattica disciplinare (elaborata congiuntamente da parte dell'insegnante disciplinare e dell'insegnante di sostegno)
- ore di sostegno (in genere nove ore settimanali, ritenute non sufficienti)
- assistenza personale (di solito non prevista e comunque, se presente, ritenuta sufficiente)
- gestione dell'alunno e della classe (situazione gestibile)
- attività in classe (progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante disciplinare e dall'insegnante di sostegno insieme)
- attività fuori dalla classe (progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante di sostegno; raramente con un gruppo di compagni; mai con altri alunni disabili; spesso per anticipare o rielaborare le attività svolte in classe, in modo che l'insegnante di sostegno possa mettere a disposizione dell'alunno disabile un aiuto maggiore; spesso per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe o perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi; mai comunque fuori dalla classe perché i comportamenti dell'alunno disabile sono problematici)
- riunioni con gli specialisti (a cadenza quadrimestrale e con una buona collaborazione)
- genitori (che comprendono le caratteristiche del figlio, ritenuto valorizzato dalla scuola, e che non chiedono di essere coinvolti maggiormente)
- relazioni (buone da parte dell'alunno disabile con tutti i compagni, che a volte tengono in considerazione le sue opinioni e lui che a volte tiene in considerazione le loro; i compagni valorizzano i suoi successi ed anche lui a volte valorizza i loro; i compagni a volte cercano la sua collaborazione e lui a volte cerca aiuto e collaborazione da loro)

- socialità (assenza di incontri con i compagni dopo la scuola e mancanza di incontri per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti)
- valutazione (gli insegnanti fanno con l'alunno disabile un bilancio della sua esperienza formativa e stimolano l'autovalutazione).

In questo quadro d'insieme va anche sottolineato, da aggiungere ai precedenti aspetti di similitudine, che sia la maggior parte dei docenti del gruppo A (P.O.F. con integrazione) sia la maggioranza degli insegnanti del gruppo B (P.O.F. con inclusione) è abbastanza d'accordo nel ritenere che in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno; è pienamente d'accordo nel ritenere che l'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe; è pienamente d'accordo nel pensare che la presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente; è pienamente d'accordo nel ritenere che per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni; è pienamente d'accordo nel ritenere che per garantire l'integrazione scolastica l'assistente alla persona deve essere coinvolto nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile; è pienamente d'accordo nel rilevare che per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile l'azione educativo-didattica degli insegnanti non deve limitarsi a far raggiungere agli alunni "qualcosa" (gli obiettivi), ma deve puntare a farli esprimere creativamente, promuovendo la loro specificità e contribuendo al loro massimo sviluppo personale.

Molti, dunque, sono i tratti comuni tra i docenti con un P.O.F. connotato dal termine *integrazione* (gruppo A) e gli insegnanti con un P.O.F. contraddistinto dalla parola *inclusione* (gruppo B). Esiste un significativo allineamento nelle azioni e nelle opinioni dei professionisti scolastici che operano nella realtà scolastica bergamasca. E' vero che sussistono degli elementi di distinzione tra i due gruppi di insegnanti, ma le percentuali uniformate in numerose risposte spingono a pensare che i termini *integrazione* e *inclusione* siano sinonimi. Diverse domande del questionario hanno avuto la stessa risposta e probabilmente è vero che ad un progressivo cambio terminologico (da *integrazione* a *inclusione*) non stia corrispondendo un effettivo mutamento di prospettiva. C'è quindi la possibilità che i docenti considerino le due parole in questione come equivalenti e interscambiabili. Non a caso, come si può evincere dalla tabella 6.59, ben 100 insegnanti su 632 (15,82%) dichiarano che il P.O.F. delle loro scuole presenta gli interventi educativi utilizzando indistintamente il termine *integrazione* ed il vocabolo *inclusione*.

### 2.13. Focus sulle opinioni dei docenti curricolari e di sostegno operanti nelle scuole statali di Bergamo

Al fine di cogliere lo specifico punto di vista dei docenti curricolari e di sostegno delle scuole statali della provincia di Bergamo, vengono ora analizzate le loro opinioni riferite ad alcuni aspetti specifici riguardanti l'integrazione scolastica. Per cogliere in modo parallelo la prospettiva dei docenti curricolari e quella degli insegnanti di sostegno, sono messi a confronto quattro esiti della ricerca condotta nelle scuole bergamasche con quelli di due basilari indagini nazionali: la ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*<sup>183</sup> attuata tra novembre 2009 ed aprile 2010 da A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin e l'indagine neoassunti nell'anno scolastico 2009-2010 realizzata nel maggio 2010 dalla Fondazione Giovanni Agnelli<sup>184</sup>. Gli aspetti specifici presi in considerazione riguardano: i vantaggi di apprendimento e l'arricchimento del clima socio-affettivo della classe, la crescita professionale dell'insegnante, il coinvolgimento degli insegnanti curricolari, l'ipotesi di percorsi separati.

#### 2.13.1. L'integrazione scolastica ed i vantaggi di apprendimento e socio-affettivi

Nelle scuole statali della provincia di Bergamo gli insegnanti di sostegno esprimono una percentuale più alta (il 76,05% rispetto al 63,84%) di pieno accordo con l'affermazione *l'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe*. Va osservato, però, che la somma delle due risposte positive, pienamente d'accordo e abbastanza d'accordo, rappresenta la grandissima parte degli insegnanti di sostegno (96,20%) e dei docenti curricolari (95,62%), non facendo emergere elevate discrepanze valutative tra i due gruppi di professionisti scolastici, a testimonianza di come l'opinione positiva sui processi di integrazione non sia una prerogativa solo dei docenti di sostegno (tabella 6.61).

Tabella 6.61 – *Integrazione e vantaggi di apprendimento e socio-affettivi.*

*Docenti curricolari e di sostegno. Scuole statali di Bergamo. Anno scolastico 2010-11*

<i>L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe...</i>		
	<b>Docenti curricolari</b> Risposte ottenute: 365	<b>Docenti di sostegno</b> Risposte ottenute: 263
Pienamente d'accordo	233 (63,84%)	200 (76,05%)
Abbastanza d'accordo	116 (31,78%)	53 (20,15%)
Poco d'accordo	13 (3,56%)	7 (2,66%)
Risposte nulle	3 (0,82%)	2 (0,76%)
Per nulla d'accordo	/	1 (0,38%)

<sup>183</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011. Una prima analisi di questa ricerca è stata oggetto di pubblicazione nel 2010 con il volume D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento 2010.

<sup>184</sup> Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, pp. 124-133.

A livello nazionale, invece, l'accordo con l'affermazione che l'integrazione porta vantaggi per la classe è più diffuso fra gli insegnanti di sostegno, sia per quanto riguarda l'aspetto degli apprendimenti che per quanto concerne il clima socio-affettivo. E' pienamente d'accordo e abbastanza d'accordo nel riconoscere i vantaggi di apprendimento a tutta la classe l'87,5% dei docenti curricolari della ricerca di Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin ed il 61,9% dei docenti curricolari dell'indagine della Fondazione Agnelli, mentre è pienamente d'accordo e abbastanza d'accordo con la stessa affermazione il 94,6% dei docenti di sostegno della ricerca *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti* e l'80,2% dei docenti di sostegno neoassunti nell'anno scolastico 2009/10. Analogamente, in modo più marcato tra i neoassunti, è pienamente d'accordo e abbastanza d'accordo con l'affermazione che l'integrazione porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe il 94,3% dei docenti curricolari della ricerca di Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin e l'88,5% dei docenti curricolari della Fondazione Giovanni Agnelli, a fronte del 96,2% dei docenti di sostegno della prima ricerca ed il 95% dei docenti di sostegno della seconda indagine (tabella 6.62 e tabella 6.63). Merita di essere sottolineato come, in queste ricerche nazionali, sia proprio nella dimensione degli apprendimenti che la difformità tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno sia maggiore.

Tabella 6.62<sup>185</sup> – *L'integrazione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe. Docenti curricolari e di sostegno. Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin e Fondazione Giovanni Agnelli*

	<b>Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin</b> N validi 2502, mancanti 728, N 3230		<b>Ricerca Fondazione Giovanni Agnelli</b> N validi 7662, mancanti 38, N 7700	
	Insegnante disciplinare	Insegnante di sostegno	Insegnante disciplinare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	543 (63,1%)	1230 (75,0%)	910 (22,4%)	1496 (41,5%)
Abbastanza d'accordo	210 (24,4%)	321 (19,6%)	1604 (39,5%)	1396 (38,7%)
Poco d'accordo	83 (9,6%)	63 (3,8%)	1179 (29,1%)	598 (16,6%)
Assolutamente in disaccordo	25 (2,9%)	27 (1,6%)	364 (9,0%)	115 (3,2%)
Totale	861 (100,0%)	1641 (100,0%)	4057 (100%)	3605 (100%)

Tabella 6.63<sup>186</sup> – *L'integrazione porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe. Docenti curricolari e di sostegno. Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin e Fondazione Giovanni Agnelli*

	<b>Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin</b> N validi 2529, mancanti 701, N 3230		<b>Ricerca Fondazione Giovanni Agnelli</b> N validi 7688, mancanti 12, N 7700	
	Insegnante disciplinare	Insegnante di sostegno	Insegnante disciplinare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	656 (75,7%)	1316 (79,2%)	1930 (47,5%)	2373 (65,5%)
Abbastanza d'accordo	161 (18,6%)	282 (17,0%)	1667 (41,0%)	1068 (29,5%)
Poco d'accordo	25 (2,9%)	34 (2,0%)	409 (10,1%)	157 (4,3%)
Assolutamente in disaccordo	25 (2,9%)	30 (1,8%)	61 (1,5%)	23 (0,6%)
Totale	867 (100,0%)	1662 (100,0%)	4067 (100%)	3621 (100%)

<sup>185</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione... cit.*, p. 96; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, p. 128.

<sup>186</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione... cit.*, p. 97; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...cit.*, p. 128.

### 2.13.2. La crescita professionale dell'insegnante

Per quanto riguarda la crescita professionale connessa dalla presenza di un alunno disabile, nelle scuole statali della provincia di Bergamo la percezione di piena positività è espressa maggiormente dagli insegnanti di sostegno (83,65%) rispetto a quelli curricolari (73,15%). Inoltre risultano pressoché assenti i docenti di sostegno che sono poco d'accordo con la stessa affermazione (0,38%), a fronte del 2,47% degli insegnanti curricolari, testimoniando la percezione generalmente più negativa di quest'ultimi (tabella 6.64).

Tabella 6.64 – *Integrazione e crescita professionale dell'insegnante.*

*Docenti curricolari e di sostegno. Scuole statali di Bergamo. Anno scolastico 2010-11*

<b>La presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente...</b>		
	<b>Docenti curricolari</b> Risposte ottenute: 365	<b>Docenti di sostegno</b> Risposte ottenute: 263
Pienamente d'accordo	267 (73,15%)	220 (83,65%)
Abbastanza d'accordo	86 (23,56%)	41 (15,59%)
Poco d'accordo	9 (2,47%)	1 (0,38%)
Risposte nulle	2 (0,55%)	1 (0,38%)
Per nulla d'accordo	1 (0,27%)	/

La stessa tendenza, in modo più marcato, è riscontrabile a livello nazionale, dove il 2,7% degli insegnanti di sostegno ed il 4,8% dei docenti curricolari della ricerca di Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin e il 5,2% degli insegnanti di sostegno ed il 9,9% di quelli curricolari dell'indagine della Fondazione Giovanni Agnelli esplicitano il loro scarso accordo sul fatto che la presenza di un alunno disabile possa rappresentare un'occasione di crescita professionale (tabella 6.65).

Tabella 6.65<sup>187</sup> – *La presenza in classe degli alunni disabili permette ai docenti di crescere professionalmente.*

*Docenti curricolari e di sostegno. Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin e Fondazione Giovanni Agnelli*

	<b>Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin</b> N validi 2506, mancanti 724, N 3230		<b>Ricerca Fondazione Giovanni Agnelli</b> N validi 7665, mancanti 35, N 7700	
	Insegnante <b>curricolare/discipl.</b>	Insegnante di <b>sostegno</b>	Insegnante <b>curricolare/disciplinare</b>	Insegnante di <b>sostegno</b>
Pienamente d'accordo	611 (71,0%)	1283 (77,9%)	1897 (46,8%)	2429 (67,2%)
Abbastanza d'accordo	173 (20,1%)	284 (17,3%)	1654 (40,8%)	961 (26,6%)
Poco d'accordo	41 (4,8%)	45 (2,7%)	402 (9,9%)	187 (5,2%)
Assolutamente in disaccordo	35 (4,1%)	34 (2,1%)	100 (2,5%)	35 (1,0%)
Totale	860 (100,0%)	1646 (100%)	4053 (100%)	3612 (100%)

La convinzione che la presenza degli alunni disabili permetta ai docenti di crescere professionalmente è abbracciata in forma più spiccata dagli insegnanti di sostegno rispetto ai colleghi curricolari, sia nella provincia di Bergamo che a livello nazionale. Però nel territorio bergamasco la positività è espressa in forma maggiore ed esiste uno scarto inferiore tra i due gruppi di professionisti scolastici. Mentre infatti nella provincia di

<sup>187</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione... cit.*, p. 99; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana... cit.*, p. 128.



Bergamo il 99,24% dei docenti di sostegno è pienamente o abbastanza d'accordo con l'affermazione in oggetto rispetto al 96,71% degli insegnanti curricolari, nell'indagine nazionale *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti* il 95,2% dei docenti di sostegno esprime la sua percezione positiva (pienamente o abbastanza d'accordo) a fronte del 91,1% degli insegnanti curricolari; nella ricerca della Fondazione Giovanni Agnelli, poi, il 93,8% degli insegnanti di sostegno si differenzia rispetto all'87,6% dei docenti curricolari.

### 2.13.3. Il coinvolgimento degli insegnanti curricolari

Dichiara di essere poco d'accordo con l'affermazione *in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno* il 29,32% degli insegnanti curricolari ed il 28,14% dei docenti di sostegno delle scuole statali della provincia di Bergamo. In merito allo stesso tema esplicita di non essere d'accordo il 10,41% degli insegnanti curricolari ed il 5,32% di quelli di sostegno. Di fatto più di un terzo dei docenti curricolari (39,73%) ed il 33,46% degli insegnanti di sostegno evidenziano un'idea di integrazione fortemente collegata all'attribuzione oraria di sostegno e meno connessa ad una corresponsabilità tra docenti di sostegno ed insegnanti curricolari. A fronte di questo quadro va però riconosciuto che la maggioranza degli insegnanti statali delle scuole bergamasche è convinta che la qualità dell'integrazione scolastica non passa solo dal numero delle ore di sostegno e chiama in gioco il protagonismo degli insegnanti disciplinari. E' di questo pare il 58,91% dei docenti curricolari ed il 65,40% degli insegnanti di sostegno, che dichiarano di essere pienamente d'accordo o abbastanza d'accordo con l'affermazione in oggetto (tabella 6.66).

Tabella 6.66 – *Integrazione e coinvolgimento degli insegnanti curricolari.*

*Docenti curricolari e di sostegno. Scuole statali di Bergamo. Anno scolastico 2010-11*

<b><i>In una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno...</i></b>		
	<b>Docenti curricolari</b> Risposte ottenute: 365	<b>Docenti di sostegno</b> Risposte ottenute: 263
Pienamente d'accordo	60 (16,44%)	71 (27,00%)
Abbastanza d'accordo	155 (42,47%)	101 (38,40%)
Poco d'accordo	107 (29,32%)	74 (28,14%)
Risposte nulle	5 (1,37%)	3 (1,14%)
Per nulla d'accordo	38 (10,41%)	14 (5,32%)

Anche nella ricerca di Canevaro, d'Alonzo, Ianes e Caldin una domanda è stata formulata in modo tale da mettere l'insegnante davanti ad una scelta di priorità fra l'importanza della corresponsabilità tra docenti curricolari e docenti di sostegno e la quantità delle ore di sostegno assegnate ad una classe in vista dell'integrazione. Il campione si mostra nettamente a favore della corresponsabilità e del coinvolgimento degli insegnanti curricolari: l'83% dei docenti interpellati ha risposto a questa domanda

sottolineando che il coinvolgimento dell'insegnante curricolare è più importante delle ore di sostegno assegnate<sup>188</sup>.

Inoltre, la stessa ricerca ha voluto indagare l'opportunità di abolire la distinzione fra il ruolo dell'insegnante di sostegno e quello curricolare. In risposta alla domanda *l'integrazione funzionerà quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno* si può notare una tendenza da parte degli insegnanti di sostegno a ritenere con maggiore forza l'idea di una possibile abolizione della distinzione fra i due ruoli professionali: è pienamente d'accordo o abbastanza d'accordo con l'affermazione in oggetto il 54,3% dei docenti di sostegno ed il 45,6% dei docenti curricolari (tabella 6.67).

Tabella 6.67<sup>189</sup> – *L'integrazione funzionerà quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno. Docenti curricolari e di sostegno. Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin*

Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin			
N validi 2479, mancanti 751, N 3230			
	Insegnante curricolare/discipl.	Insegnante di sostegno	Totale
Pienamente d'accordo	181 (21,4%)	467 (28,6%)	648 (26,1%)
Abbastanza d'accordo	205 (24,2%)	420 (25,7%)	625 (25,2%)
Poco d'accordo	280 (33,1%)	459 (28,1%)	739 (29,8%)
Assolutamente in disaccordo	181 (21,4%)	286 (17,5%)	467 (18,8%)
Totale	847 (100,0%)	1632 (100,0%)	2479 (100,0%)

#### 2.13.4. L'ipotesi di percorsi separati

In riferimento alla possibilità di organizzare nelle scuole dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici per alunni disabili, la maggioranza dei docenti statali della provincia di Bergamo si dichiara contraria a questa ipotesi: è poco d'accordo il 28,77% dei docenti curricolari ed il 35,74% degli insegnanti di sostegno; a ciò bisogna aggiungere il disaccordo pieno del 30,68% dei docenti curricolari e del 33,08% degli insegnanti di sostegno. Emerge dunque chiara la tendenza da parte degli insegnanti di sostegno a guardare con maggiore disaccordo l'affermazione che riguarda la possibilità di prevedere forme di percorsi formativi specializzati per alunni disabili (tabella 6.68).

Tabella 6.68 - *Integrazione e percorsi separati. Docenti curricolari e di sostegno. Scuole stat. Bergamo (2010-11)*

<b>Per un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici...</b>		
	<b>Docenti curricolari (n. 365)</b>	<b>Docenti di sostegno (n. 263)</b>
Pienamente d'accordo	45 (12,33%)	24 (9,13%)
Abbastanza d'accordo	101 (27,67%)	56 (21,29%)
Poco d'accordo	105 (28,77%)	94 (35,74%)
Risposte nulle	2 (0,55%)	2 (0,76%)
Per nulla d'accordo	112 (30,68%)	87 (33,08%)

Anche nella ricerca nazionale *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti* ed in quella sui neoassunti della Fondazione Giovanni Agnelli sono

<sup>188</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione... cit.*, pp. 61-62.

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 100.

gli insegnanti di sostegno ad essere in disaccordo in forma maggiore, rispetto ai colleghi curricolari, con l'opportunità di raccogliere gli alunni disabili in gruppi omogenei per seguire percorsi specifici o scuole/centri specializzati. Infatti dice di essere assolutamente in disaccordo il 51,8% degli insegnanti di sostegno ed il 49,7% dei docenti curricolari con l'affermazione *sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali* (ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin) e sostiene di essere assolutamente in disaccordo il 58,7% dei docenti di sostegno ed il 44,6% degli insegnanti curricolari con la frase *sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici* (ricerca Fondazione G. Agnelli).

Inoltre, sempre della ricerca della Fondazione Giovanni Agnelli, esprime un assoluto disaccordo con l'idea che *la frequenza anche parziale di scuole o centri specializzati in particolari patologie potrebbe meglio aiutare gli alunni con disabilità a sviluppare apprendimenti e capacità cognitive* il 12,3% degli insegnanti di sostegno ed il 6,4% dei docenti curricolari. I dati fanno emergere una tendenza a valutare più positivamente i processi specializzati per alunni disabili da parte degli insegnanti curricolari ed una visione più "normalizzata" da parte degli insegnanti di sostegno (tabella 6.69).

Tabella 6.69<sup>190</sup> – *Opportunità di raccogliere gli alunni disabili in gruppi omogenei per seguire percorsi specifici o scuole/centri specializzati. Ricerca Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin e Fondazione G. Agnelli*

	<i>Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali</i>		<i>Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici</i>		<i>La frequenza anche parziale di scuole o centri specializzati in particolari patologie potrebbe meglio aiutare gli alunni con disabilità a sviluppare apprendimenti e capacità cognitive</i>	
	Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin N validi 2488, mancanti 742, N 3230		Ricerca Fondazione G. Agnelli N validi 7674, mancanti 26, N 7700		Ricerca Fondazione G. Agnelli N validi 7668, mancanti 32, N 7700	
	Insegnante curricolare/ disciplinare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare/ disciplinare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare/ disciplinare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	83 (9,7%)	121 (7,4%)	321 (7,9%)	164 (4,5%)	1436 (35,4%)	1081 (30,0%)
Abbastanza d'accordo	140 (16,3%)	245 (15,0%)	754 (18,6%)	446 (12,3%)	1643 (40,5%)	1223 (33,9%)
Poco d'accordo	209 (24,4%)	419 (25,7%)	1176 (29,0%)	883 (24,4%)	722 (17,8%)	860 (23,8%)
Assolutamente disaccordo	426 (49,7%)	845 (51,8%)	1810 (44,6%)	2120 (58,7%)	259 (6,4%)	444 (12,3%)
Totale	858 (100%)	1630 (100%)	4061 (100%)	3613 (100%)	4060 (100%)	3608 (100%)

<sup>190</sup> D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione... cit.*, p. 101; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana... cit.*, p. 128.

*2.14. Luci ed ombre del processo di integrazione nelle scuole della provincia di Bergamo. Uno sguardo conclusivo alla luce dei dati della ricerca*

In sede conclusiva quale bilancio si può trarre dalla ricerca condotta nelle scuole statali e paritarie della provincia di Bergamo?

Prima di evidenziare le luci e le ombre del processo di integrazione negli istituti scolastici bergamaschi è necessario ricordare che l'indagine attuata alla fine dell'anno scolastico 2010-2011 è dipesa da un'adesione volontaria degli insegnanti che hanno deciso liberamente di rispondere al questionario; quindi, non essendo basata su un campione scientificamente strutturato con una rilevanza statistica, non è generalizzabile. Il campione di ricerca nelle scuole della provincia di Bergamo raccoglie un apprezzabile numero di insegnanti, circa il 5% dei docenti statali e circa il 10% degli insegnanti degli istituti paritari, con una distribuzione a "macchia di leopardo" tra i diversi istituti scolastici di ogni ordine e grado. Anche se il numero delle adesioni è discreto, il campione non è statisticamente rappresentativo. Ciò nonostante gli esiti della ricerca permettono di avere un significativo spaccato delle modalità attuative dell'integrazione scolastica ed offrono dei parametri orientativi e dei generici punti di riferimento. Consentono di cogliere il quadro generale delle prassi vissute all'interno delle scuole, le figure coinvolte, i concreti percorsi attuati nelle scuole, la socializzazione degli alunni disabili, la collaborazione tra gli insegnanti, i genitori e gli specialisti, le opinioni dei docenti rispetto a certi aspetti dell'integrazione scolastica.

Fatta questa premessa, si può rilevare, in base ai risultati del questionario, come nelle scuole bergamasche il tema dell'integrazione sia oggetto di riflessione in vista di interventi a favore degli alunni disabili che, secondo gli insegnanti, presentano più aspetti positivi che negativi (55,54% nelle scuole statali) o addirittura ritengono che siano molto positivi (61,17% nelle scuole paritarie). Non è secondario evidenziare che la maggioranza dei docenti pensa che la situazione in classe sia gestibile (54,11% nelle scuole statali e 71,84% nelle scuole paritarie), anche se non tutti gli insegnanti conoscono la Diagnosi Funzionale (il 7,28% degli insegnanti statali ed il 5,82% dei docenti nelle scuole paritarie), con il pericolo di affrontare la situazione dell'alunno disabile senza le necessarie informazioni. Il Piano Educativo Individualizzato viene elaborato in modo diffuso (97,15% nelle scuole statali e 97,08% nelle scuole paritarie), però la sua elaborazione rischia di essere il frutto di una delega al solo docente di sostegno, facendo così emergere una delle maggiori criticità del sistema di integrazione: la mancanza di corresponsabilità. Anche i dati riferiti all'esclusiva elaborazione della progettazione didattica da parte dell'insegnante di sostegno nelle scuole statali e paritarie evidenziano una grave carenza di collaborazione tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti di sostegno.

Per quanto concerne il tempo vissuto in classe, la ricerca nelle scuole della provincia di Bergamo evidenzia che nel 21,04% delle situazioni statali e nel 27,18% di quelle paritarie l'alunno disabile vive fuori dalla classe più della metà del tempo scolastico, testimoniando una decisiva presenza della modalità in parte in classe ed in parte fuori, come avviene un po' dovunque in Italia. L'uscita dalla classe dell'alunno disabile è connotata da un tendenziale isolamento rispetto ai compagni, in una forma

individualizzata che prevede una forte relazione con l'adulto ma non con i pari. In modo significativo l'uscita dalla classe è raramente o mai in funzione di un'anticipazione o di una rielaborazione delle attività che vengono svolte in classe, manifestando uno scollamento con l'ordinaria azione educativo-didattica.

Per quanto riguarda la delega al solo insegnante di sostegno di progettare e di gestire le attività in classe, si registra una tendenza parallela nelle scuole statali ed in quelle paritarie (10,60% negli istituti statali e 8,73% in quelli paritari), delega che emerge in forma più massiccia in occasione della progettazione e la gestione delle attività fuori dalla classe.

La maggioranza dei docenti statali indica l'esistenza di una buona collaborazione tra i vari protagonisti della rete di sostegno nel 60,44% di casi, elemento questo che è simmetrico a quello delle scuole paritarie (66,99%), anche se non mancano chiare difficoltà nel collaborare in modo positivo; ancora viene riproposto un atteggiamento di delega verso l'insegnante di sostegno per il 16,93% dei casi statali ed il 9,70% delle situazioni paritarie.

Dalla ricerca emerge che i genitori faticano a capire le caratteristiche della disabilità del figlio, pertanto emerge l'importanza di evitare un progressivo allontanamento tra la sfera *intra* familiare e la sfera *extra* familiare. In ogni caso i genitori ritengono che la scuola sia un'esperienza positiva per il figlio disabile.

Il quadro generale della socializzazione all'interno del contesto scolastico è positivo, ma non riesce a fare sentire i propri effetti dopo la scuola: i processi di socializzazione avvengono prevalentemente all'interno degli istituti scolastici.

Dalla ricerca bergamasca emerge anche che non è frequente, per quasi un terzo delle situazioni, fare con gli alunni disabili un bilancio della loro esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle loro competenze. Inoltre, per circa un quinto dei casi, i docenti non sollecitano periodicamente l'autovalutazione dell'alunno disabile sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali, con il rischio di non avere uno sguardo evolutivo sull'alunno disabile.

Circa il 63% dei docenti statali e circa il 68% degli insegnanti delle scuole paritarie rifiuta l'ipotesi di un ritorno a forme più o meno segreganti di classi separate, però una minoranza non trascurabile (circa il 10% degli insegnanti statali) è possibilista rispetto all'attuazione di percorsi formativi specifici e separati all'interno delle scuole normali.

Merita di essere sottolineato che le opinioni dei docenti delle scuole della provincia di Bergamo fanno emergere da una parte quanto l'integrazione scolastica sia un processo in grado di portare reali vantaggi sia alla classe che alla comunità scolastica e agli stessi docenti, dall'altra quanto sia importante in modo abbastanza chiaro, anche se non netto, l'importanza di coinvolgere i docenti curricolari.

Per quanto riguarda il legame tra le tipologie di percorsi di integrazione e le caratteristiche del contesto scolastico è significativo che sia all'interno del percorso sempre in classe che circa un terzo degli insegnanti, il 35,44%, faccia emergere il protagonismo del Consiglio di classe in occasione della predisposizione del Piano Educativo Individualizzato, in forma maggiore rispetto a quanto avviene rispetto al percorso in parte in classe ed in parte fuori o al percorso sempre fuori dalla classe, e che

sia manifestata in quest'ultimo una maggiore difficoltà relazionale dell'alunno disabile. Inoltre più l'alunno disabile sta in classe con i compagni e più gli aspetti connessi alla socializzazione migliorano.

Dall'analisi delle risposte alle domande del questionario riguardanti i Piani dell'Offerta Formativa connotati dal termine *integrazione* e dalla parola *inclusione* emerge che esistono alcuni elementi di distinzione tra i due gruppi di insegnanti che utilizzano questi vocaboli, ma le percentuali uniformate in numerose risposte spingono a pensare che nella percezione dei docenti e nelle loro prassi scolastiche forse questi termini sono sinonimi.

Per quanto concerne le opinioni dei docenti di sostegno e di quelli curricolari/disciplinari, dall'indagine nelle scuole della provincia di Bergamo emerge che gli insegnanti di sostegno esprimono una percentuale più alta (il 76,05% rispetto al 63,84%) di pieno accordo con l'affermazione *l'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe*. Anche per quanto riguarda la crescita professionale connessa dalla presenza di un alunno disabile, la percezione di piena positività è espressa maggiormente dagli insegnanti di sostegno (83,65%) rispetto a quelli curricolari (73,15%). Va altresì sottolineato che più di un terzo dei docenti curricolari ed il 33% degli insegnanti di sostegno evidenzia un'idea di integrazione fortemente collegata all'attribuzione oraria di sostegno e meno connessa ad una corresponsabilità tra docenti di sostegno ed insegnanti curricolari. Infine, in riferimento alla possibilità di organizzare nelle scuole dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici per alunni disabili, emerge chiara la tendenza da parte degli insegnanti di sostegno a guardare con maggiore disaccordo l'affermazione che riguarda la possibilità di prevedere forme di percorsi formativi specializzati per alunni disabili.

A livello conclusivo si può rilevare come l'indagine nelle scuole della provincia di Bergamo fornisca un quadro abbastanza positivo del modello di integrazione scolastica. Ne mette però in risalto anche i limiti. In generale l'integrazione scolastica è oggetto di riflessione e di lavoro condiviso all'interno delle scuole bergamasche. Nella maggioranza delle situazioni si nota un significativo lavoro degli insegnanti per attuare in modo maturo l'integrazione scolastica. I docenti testimoniano l'efficacia dell'integrazione per i vantaggi portati, segno che la situazione è cresciuta negli anni e può crescere ancora, in un processo capace di valorizzare tutti e ciascuno. Tuttavia a fianco delle luci ci sono anche significative ombre.

In particolare, in riferimento alla realtà statale si possono evidenziare i seguenti elementi critici.

1. Si nota una carenza di docenti di sostegno specializzati con percentuali alte a partire dalla scuola dell'infanzia e che decrescono al passaggio a gradi più alti di scuola; quasi il 20% dei docenti di sostegno è senza un titolo di qualificazione per il ruolo che ricoprono e questo è un aspetto non secondario per la qualità dell'integrazione scolastica se si pensa alla loro funzione strategica.

2. Circa il 4% dei docenti dichiara che non sa se il Piano dell'Offerta Formativa della scuola si occupa di disabilità; il dato è significativo, soprattutto se si parla di docenti

sostegno (circa il 3%), perché indica che alcuni docenti, in tutti i gradi scolastici, si muovono senza sapere le linee guida che sono tracciate nei documenti della scuola.

3. Circa il 20% dei docenti dichiara che la Diagnosi Funzionale è poco comprensibile e tale percentuale aumenta a partire dalla scuola dell'infanzia. Qualche insegnante dichiara persino di non comprendere affatto la Diagnosi Funzionale o di non conoscerla, condizionando certamente anche l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato che si basa anche sulla Diagnosi Funzionale oltre che sul Profilo Dinamico Funzionale. Questo aspetto spalanca la porta a possibili domande: forse che non tutti i docenti possono consultare la Diagnosi Funzionale? Le difficoltà di comprensione della Diagnosi Funzionale dipendono da carenze di formazione dei docenti relativamente ai temi della disabilità? Dipendono dal modo e dal linguaggio con cui è scritta la Diagnosi Funzionale dallo specialista? La percentuale di docenti di sostegno che comprende la Diagnosi Funzionale è più alta rispetto a quelli curricolari, anche se non mancano i docenti di sostegno che la ritengono poco comprensibile (circa il 21%) o addirittura che la ritengono un documento sconosciuto (circa il 3%).

4. L'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato non viene concretizzata per 11 alunni disabili, corrispondente all'1,74% dei casi. Questa non è una percentuale rilevante, indica però una grave carenza, perché significa che per alcuni alunni non è stato fatto alcun pensiero personalizzato con una evidente inadempienza della legge.

5. Il Piano Educativo Individualizzato viene elaborato in percentuale molto alta (62%) dal solo insegnante di sostegno; si può leggere in questo dato una situazione di isolamento/solitudine/eccessiva responsabilizzazione del docente di sostegno che diventa il destinatario di una vera e propria delega, ripresentando uno dei nodi più critici del sistema italiano di integrazione scolastica<sup>191</sup>.

6. Alla domanda se il Piano Educativo Individualizzato è collegato alla progettazione di classe il 12% dei docenti dichiara uno scarso collegamento (poco per il 10,60% e per nulla per il 1,90%). Sono testimoniate in questo modo delle punte di scollamento, quando in realtà il collegamento personalizzato tra il Piano Educativo Individualizzato e la progettazione dovrebbe essere sempre presente negli istituti scolastici.

7. Il 4% dei docenti non effettua la verifica del Piano Educativo Individualizzato. Questo dato non è elevato ma è significativo in quanto apre dei pesanti interrogativi su come possa l'insegnante, se non mette in atto strategie volte a verificare i processi realizzati, avere la valutazione della efficacia del lavoro svolto e possa modulare l'ipotesi iniziale sulla scorta dello sviluppo del processo di apprendimento.

8. La progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina è delegata al solo insegnante di sostegno o insieme all'assistente alla persona per oltre il

---

<sup>191</sup> La delega all'insegnante di sostegno è emersa anche in una ricerca che è rendicontata in E. Colombo, L. Leonini (a cura di), *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*, Unicopli, Milano, 2005. Questa indagine ha messo a confronto le province della regione Lombardia ed a proposito della delega agli insegnanti di sostegno ha testimoniato che *dalle interviste face-to-face con gli insegnanti si è potuto riscontrare come la maggior parte del lavoro inerente al tema dell'handicap venga svolto dagli insegnanti di sostegno, sia per quanto riguarda il lavoro pratico con gli alunni in condizioni di handicap, sia per quanto riguarda tutta quella parte "burocratico/gestionale" fatta di contatti con le famiglie, i servizi territoriali ecc.* (p. 72).

20% delle situazioni; questo aspetto sottolinea ulteriormente una carenza importante di collegialità.

9. Alla domanda rivolta ai docenti se, secondo il loro punto di vista, i genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio, il 50% dà una risposta affermativa, ma il 43% risponde dicendo che questo avviene in parte ed il 4% evidenzia una risposta negativa, facendo trapelare una notevole spaccatura tra i genitori che riescono a comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio ed i genitori che faticano a comprenderle, ma anche tra insegnanti e genitori. Emerge così una certa autoreferenzialità dei docenti, forse il frutto della scarsa capacità di ascolto dei genitori.

10. in riferimento alla domanda se i genitori comprendono le caratteristiche del Piano Educativo Individualizzato, quasi il 60% dei docenti risponde in modo affermativo, ma quasi il 40% risponde no o in parte, facendo trasparire la difficoltà dei docenti di utilizzare un linguaggio comprensibile per i genitori.

Questi aspetti critici, espressi dalle prassi degli insegnanti statali delle scuole della provincia di Bergamo, sono sufficienti per sottolineare quanto sia importante e per certi aspetti anche urgente non sottovalutare il bisogno di formazione dei professionisti scolastici che operano nel mondo dell'istruzione e dell'educazione. Oggi, probabilmente anche in seguito al ricambio generazionale, è necessario presidiare il fenomeno dell'integrazione scolastica ed intervenire in termini profondamente costruttivi e formativi, mettendo in primo piano il ruolo strategico di ogni insegnante curricolare e di sostegno. Nulla deve essere ritenuto scontato o lasciato al caso. Diversamente si rischia un decisivo impoverimento della prospettiva integrativa.

In conclusione si può affermare che la ricerca attuata negli istituti scolastici della provincia di Bergamo conferma quanto in questi anni si è progressivamente affermato sulla scena nazionale. Ossia che l'integrazione scolastica chiama in gioco le competenze dei docenti - di tutti gli insegnati, non solo quelli di sostegno - nel saper affrontare in un modo sempre nuovo e maturo la situazione da un punto di vista pedagogico, didattico, relazionale e di orientamento. L'integrazione scolastica non può essere ridotta alla semplice attribuzione di ore di sostegno e non è un compito che può riguardare il solo docente di sostegno. L'integrazione scolastica si fonda su una gestione condivisa della classe e delle varie situazioni personali, chiama in gioco la disponibilità alla cooperazione mirata con i servizi, postula un fecondo rapporto con i genitori, si fonda su una reale collaborazione con la famiglia e sulla corresponsabilità dei genitori. L'integrazione scolastica non può essere lasciata al caso e va costantemente valutata, mettendo sotto la lente di ingrandimento sia i processi attuati che i risultati ottenuti. Per un'efficace ed efficiente integrazione scolastica è essenziale una decisiva e continua formazione di ogni insegnante, perché solo una feconda azione formativa, capace di valorizzare appieno la funzione docente, potrà risultare la carta vincente sia per dare peso alla corresponsabilità sia per sradicare l'errata consuetudine di delegare agli insegnanti di sostegno i vari aspetti connessi all'integrazione.



### 3. UNA NUOVA RICERCA SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN PROVINCIA DI BERGAMO- ANNO SCOLASTICO 2011-2012

La ricerca sull'integrazione scolastica attuata negli istituti scolastici della provincia di Bergamo nel corso dell'anno scolastico 2010-2011 ha permesso di ottenere un significativo spaccato della situazione interna alle scuole di ogni ordine e grado ma, come è già stato evidenziato, i suoi dati non possono essere generalizzabili.

Al fine di avere una conferma dei risultati e per realizzare una nuova fotografia delle prassi connesse all'integrazione scolastica dei professionisti operanti nelle scuole bergamasche, è parso significativo attuare una nuova ricerca sulle pratiche messe in atto dagli insegnanti, allargando questa volta il campo di indagine anche ai genitori con un figlio disabile.

Gli obiettivi di questa nuova fase di ricerca sono stati principalmente due:

- implementare, se possibile, il campione degli insegnanti per mettere a fuoco in modo più preciso il poliedrico mondo dell'integrazione scolastica nelle scuole statali di ogni ordine e grado della provincia di Bergamo (sguardo dei docenti nell'anno scolastico 2011-2012);
- coinvolgere le famiglie degli alunni disabili per ottenere informazioni dirette sull'integrazione scolastica ed i suoi esiti (sguardo dei genitori nell'anno scolastico 2011-2012).

Per raggiungere questi obiettivi sono state percorse due strade parallele. Da una parte, sul finire dell'anno scolastico 2011-2012, sono stati invitati tutti i docenti delle scuole statali di ogni ordine e grado, tramite il dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia – Ufficio X (Bergamo), a collaborare per compilare in modo volontario *on line* un questionario appositamente predisposto. Il questionario era simile a quello già utilizzato nell'anno scolastico 2010-2011, ma con alcuni quesiti integrati e precisati alla luce dei precedenti risultati e con domande nuove atte a cogliere aspetti inesplorati. Dall'altra, alla conclusione dell'anno scolastico 2011-2012, sono stati coinvolti, tramite il Coordinamento provinciale dei genitori facente parte del *Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale* (G.L.I.P.) di Bergamo, anche i genitori con figli disabili frequentanti una scuola o con un percorso scolastico alle spalle. Ad essi è stato chiesto di rispondere *on line* ad una serie di domande collegate alla loro esperienza di integrazione scolastica.

Da un lato l'intento era quello di mettere a fuoco il più possibile, secondo lo sguardo degli insegnanti, gli aspetti riguardanti la gestione della disabilità ed il Piano dell'Offerta Formativa, i dispositivi per la disabilità ed il loro utilizzo, il sostegno e le attività educative, la socializzazione e l'orientamento dell'alunno disabile, la collaborazione tra gli insegnanti, i genitori e gli specialisti, la percezione di cambiamento della situazione da parte dei docenti e le loro opinioni personali, i diversi percorsi di integrazione attuati nelle scuole, le note distintive delle prassi scolastiche alla luce dei P.O.F. connotati dal termini integrazione e inclusione.

Dall'altro lato, questa volta in un modo del tutto inedito, si voleva fotografare il punto di vista dei genitori con figli disabili circa le caratteristiche dell'integrazione

scolastica in riferimento a diversi periodi di frequenza (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado), la durata del percorso scolastico e la presenza di un Progetto Educativo Individualizzato, la valorizzazione dell'alunno disabile, gli strumenti utilizzati dagli insegnanti, le modalità del percorso formativo vissuto dallo studente disabile (percorso formativo sempre in classe, in parte in classe ed in parte fuori dalla classe o fuori dalla classe), la collaborazione tra genitori, insegnanti e specialisti, la corresponsabilità dei genitori nel periodo scolastico, la loro partecipazione alla vita della scuola, le modalità relazionali dell'alunno disabile, la soddisfazione dei genitori rispetto all'esperienza scolastica, le principali caratteristiche dell'eventuale esperienza universitaria, i percorsi intrapresi dalle persone disabili nel passaggio dalla formazione scolastica e professionale al mondo del lavoro, l'occupazione lavorativa dopo l'esperienza scolastica, la percezione di positività rispetto alla situazione economica e rispetto alla coerenza della situazione attuale con il percorso formativo precedentemente compiuto, le attività extrafamiliari e le esperienze vissute in contesti quotidiani e ordinari, la presenza sul territorio di associazioni di persone disabili ed i contatti con loro, la percezione di positività dell'aiuto ricevuto da parte degli operatori territoriali, la collaborazione della scuola con le realtà locali ed il grado di fiducia e di sicurezza nel futuro.

Le parti che seguono sono dedicate all'approfondimento della nuova ricerca sull'integrazione scolastica in provincia di Bergamo secondo lo sguardo dei docenti e secondo quello dei genitori.

#### 4. L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI NELLE SCUOLE STATALI DI OGNI ORDINE E GRADO DELLA PROVINCIA DI BERGAMO SECONDO LO SGUARDO DEI DOCENTI - ANNO SCOLASTICO 2011-2012

##### *4.1. La seconda indagine sull'integrazione scolastica secondo gli insegnanti statali: questionario e modalità attuative*

Al fine di cogliere lo sguardo dei docenti a proposito dell'integrazione scolastica nell'anno scolastico 2011-2012, è stato predisposto un questionario con 95 domande chiuse aventi un sola possibilità di risposta ed organizzato in nove parti<sup>192</sup>: 1. informazioni personali; 2. gestione della disabilità e Piano dell'Offerta Formativa; 3. dispositivi per la disabilità e loro utilizzo; 4. sostegno ed attività educative; 5. socializzazione; 6. orientamento; 7. insegnanti, genitori, specialisti; 8. percezione di cambiamento; 9. grado di condivisione personale. Il questionario doveva essere compilato *on line*<sup>193</sup> in forma

---

<sup>192</sup> Il questionario è riportato nell'*Appendice n. 2*.

<sup>193</sup> Come per la ricerca condotta nell'anno scolastico 2010-2011 riguardante l'integrazione scolastica secondo gli insegnanti delle scuole della provincia di Bergamo, anche per la nuova indagine riferita all'anno scolastico 2011-2012 è stato registrato il nome a dominio [questionario.integrazionescolastica.it](http://questionario.integrazionescolastica.it) per mezzo del

anonima (da lunedì 7 maggio 2012 a sabato 9 giugno 2012) dagli insegnanti statali della provincia di Bergamo che avevano in classe tra i propri alunni uno o più studenti “certificati” aventi diritto al sostegno; non erano inclusi gli alunni con difficoltà di apprendimento senza certificazione e gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento. A tal scopo la Dirigente dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio X – Bergamo, dott.ssa Patrizia Graziani, ha inviato ai Dirigenti scolastici delle scuole statali di ogni ordine e grado una specifica comunicazione<sup>194</sup> nella quali si spiegava che l’integrazione scolastica degli alunni disabili costituiva un punto di forza del sistema educativo italiano e per essere davvero efficace ed efficiente necessitava di reali fotografie della situazione basate su accurati dati. Pertanto tutti i docenti erano invitati ad aderire alla ricerca sull’integrazione scolastica dell’anno scolastico 2011-2012.

Il monitoraggio della situazione avrebbe consentito di avere importanti elementi per sostanziare la progettualità formativa delle singole scuole nella cornice dell’autonomia funzionale. Una massiccia adesione da parte di tutto il corpo docenti avrebbe permesso di approfondire, secondo il punto di vista degli insegnanti, la situazione dell’integrazione scolastica degli alunni disabili e avrebbe consentito di elaborare un significativo spaccato didattico-educativo utile da restituire a tutte le scuole durante specifici momenti istituzionali organizzati dall’Ufficio Scolastico Regionale di Bergamo. A tal scopo era stata attivata una fattiva collaborazione con un dottorando della *Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro* dell’Università degli studi di Bergamo disponibile alla raccolta e all’elaborazione dei dati. I docenti dovevano rispondere alle domande pensando ad un solo alunno disabile presente in classe<sup>195</sup>.

#### 4.2. I docenti delle scuole statali bergamasche ed il campione di ricerca

Nell’anno scolastico 2011-2012 le istituzioni scolastiche statali bergamasche sono 145<sup>196</sup>, così distinte per tipologia di scuola: n. 7 Direzioni Didattiche (scuole dell’infanzia e primarie); n. 92 Istituti Comprensivi (scuole secondarie di I grado, primarie e scuole dell’infanzia); n. 4 Scuole Secondarie di primo grado; n. 42 Scuole Secondarie di secondo grado. Gli alunni disabili nelle scuole statali sono i seguenti:

<b>TIPOLOGIA di SCUOLA</b>	<b>NUMERO TOTALE</b>	<b>di cui con DISABILITA' GRAVE</b>
Scuola infanzia	194	95
Scuola primaria	1.459	300
Scuola di I grado	1.209	180
Scuola di II grado	584	141
<b>TOTALE</b>	<b>3.446</b>	<b>716</b>

Registrar ARUBA-REG. Come registrante è stato posto il sottoscritto. Tramite questo indirizzo internet è stato possibile per gli insegnanti accedere alla compilazione del questionario.

<sup>194</sup> Prot. n. MIUR AOO USPBG R.U. 6180/C12a del 16 aprile 2012; responsabile del procedimento dott.ssa Antonella Giannellini.

<sup>195</sup> Per accedere alla compilazione del questionario *on line* gli insegnanti dovevano collegarsi all’indirizzo internet [www.questionario.integrazionescolastica.it](http://www.questionario.integrazionescolastica.it) ed inserire il codice meccanografico della propria scuola e la *password* che erano stati comunicati alle singole sedi in contemporanea alla circolare, ma in forma separata e riservata.

<sup>196</sup> Fonte: USL Lombardia – Ufficio X – Ambito territoriale di Bergamo (settembre 2011).

L'organico di fatto delle scuole statali presenta la seguente situazione:

TIPOLOGIA DI SCUOLA	ALUNNI	CLASSI	POSTI	di cui ALUNNI DISABILI	di cui POSTI di SOSTEGNO
Infanzia	9.728	387	857	194	81
Primaria	50.504	2.592	4.476	1.459	556
Sec. I grado	30.662	1.391	2.997	1.209	445
Sec. II grado	41.020	1.726	3.358	584	208
<b>TOTALE</b>	<b>131.914</b>	<b>6.096</b>	<b>11.688</b> <b>Totale complessivo</b> <b>11.714</b> (il totale complessivo tiene conto anche di 26 posti per progetti di alfabetizzazione per alunni con cittadinanza non italiana)	<b>3.446</b>	<b>1.290</b>

Nella rete scolastica statale della provincia di Bergamo esistono anche dodici scuole potenziate che accolgono complessivamente 62 alunni con disabilità grave/gravissima e che prevedono gli insegnanti di sostegno nel rapporto 1/1:

SEDE PLESSI POTENZIATI	ISTITUTO COMPRENSIVO	GRADO	UTENZA	FINANZIAMENTO	RISORSE
Bergamo	I.C. Donadoni	primaria	7	Ambienti predisposti e strutturati tramite finanziamento comunale; contributi delle Amministrazioni comunali. I costi complessivi sono nell'ordine del 50% a carico dell'Ufficio Scolastico (Insegnanti di sostegno nel rapporto 1/1) e del 50% a carico delle amministrazioni comunali.	Insegnanti di sostegno nel rapporto 1/1; assistenti educatori ed educatori professionali in relazione al progetto delle singole scuole potenziate e pagati dai Comuni
Bonate Sotto	I.C. Bonate Sotto	primaria	7		
Palosco	I.C. Calcinate	primaria	5		
Curno	I.C. Curno	primaria	5		
Sarnico	I.C. Sarnico	primaria	0		
Cerioni	I.C. Seriate <i>A. Moro</i>	primaria	5		
Aldo Moro	I.C. Seriate <i>A. Moro</i>	sec. I gr.	3		
Predore	I.C. Tavernola	primaria	3		
Tavernola	I.C. Tavernola	sec. I gr.	10		
Trescore B.	I.C. Trescore	primaria	5		
Zingonia	I.C. Verdellino	primaria	6		
Andria	I.C. Zogno	primaria	6		
			<b>TOT. 62</b>		

E' all'interno di questo quadro contraddistinto da 11.688 docenti, di cui 1.290 insegnanti di sostegno, e da 131.914 studenti, di cui 3.446 alunni disabili, che si colloca la nuova ricerca sull'integrazione scolastica degli alunni disabili secondo lo sguardo degli insegnanti, attuata nelle scuole statali di ogni ordine e grado sul finire dell'anno scolastico 2011-2012. Nei paragrafi seguenti verrà offerta l'analisi degli elementi raccolti tramite il questionario *on line*.

Entrando nel vivo del campione della ricerca, in totale gli insegnanti che hanno risposto al questionario sono 738. I docenti più rappresentati sono quelli della scuola primaria (40%), seguiti da quelli della scuola secondaria di primo grado (30%) (tabella 6.70). Questo numero di docenti disponibili a compilare il questionario è certamente importante e rilevante, ma di gran lunga inferiore alla totalità degli insegnanti in servizio: è inferiore al 10% e perciò non costituisce un campione rappresentativo e statisticamente significativo. E' comunque un numero superiore a quello dei docenti (n. 632) che si sono resi disponibili a compilare il questionario nell'anno scolastico 2010-2011 nel corso della

prima ricerca nelle scuole bergamasche. Il discorso cambia per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno. Essi nell'anno scolastico 2011-2012 sono complessivamente 1.290 ed i docenti di sostegno protagonisti nella nuova ricerca sono 356 (tabella 6.71), vicino al 30% dei professionisti di sostegno in servizio in tutti gli istituti bergamaschi di ogni ordine e grado. In questo caso il valore quantitativo assume un peso diverso ed acquista una valenza più significativa.

Tabella 6.70 - *Scuola insegnamento. Scuole statali 2011-2012*

SCUOLA DI INSEGNAMENTO	
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)
Scuola primaria	299 (40,51%)
Scuola secondaria di primo grado	226 (30,62%)
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali	72 (9,76%)
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici	45 (6,10%)
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 (5,83%)
Formazione professionale	12 (1,63%)
Totale	738 (100,00%)

La maggioranza dei docenti che ha risposto al questionario è di sesso femminile (67%); le insegnanti sono più rappresentate in tutti gli ordini ed i gradi scolastici ad eccezione della Formazione professionale.

Il 48% dei docenti è composto da insegnanti di sostegno (tabella 6.71). Il 47% dei docenti maschi è insegnante di sostegno ed il 51% è docente curricolare/disciplinare. Tra tutte le insegnanti femmine il 48% è insegnante di sostegno ed il 50% è docente curricolare/disciplinare. Nella scuola dell'infanzia più della metà dei docenti che ha risposto al questionario è insegnante di sostegno (60%). Gli insegnanti di sostegno sono il 54% dei docenti della scuola Primaria. Nelle restanti scuole sono più rappresentati gli insegnanti curricolari/disciplinari: 50% nella scuola Secondaria di I grado, 56% negli Istituti Professionali, 66% negli Istituti Tecnici, 74% nei Licei e 75% nella Formazione professionale. Il 57% dei docenti coinvolti nella ricerca non ha un titolo di specializzazione per il sostegno, di questi il 22% appartiene al gruppo degli insegnanti di sostegno.

Tabella 6.71 - *Insegnanti curricolari/disciplinari ed insegnanti di sostegno. Scuole statali 2011-2012*

	Tutte le risposte 738	Insegnante di sostegno 356 (48,24% di tutte le risposte)	Ins. curricolare/ disciplinare 377 (51,08% di tutte le risposte)	Non Risposto 5 (0,68% di tutte le risposte)
<b>Genere:</b>				
Maschi	235 (31,84%)	111 (47,23%)	122 (51,91%)	2 (0,85%)
Femmine	500 (67,75%)	244 (48,80%)	253 (50,60%)	3 (0,60%)
Non Risposto	3 (0,41%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0,00%)
Totale	738 (100,00%)			
<b>Scuola di insegnamento:</b>				
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	25 (60,98%)	16 (39,02%)	0 (0,00%)
Scuola primaria	299 (40,51%)	162 (54,18%)	136 (45,48%)	1 (0,33%)
Scuola secondaria di primo grado	226 (30,62%)	112 (49,56%)	113 (50,00%)	1 (0,44%)
Scuola sec. di II gr. - Ist. Profess.	72 (9,76%)	28 (38,89%)	41 (56,94%)	3 (4,17%)
Scuola sec. di II grado - Ist. Tecnici	45 (6,10%)	15 (33,33%)	30 (66,67%)	0 (0,00%)
Scuola secondaria di II grado - Licei	43 (5,83%)	11 (25,58%)	32 (74,42%)	0 (0,00%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	3 (25,00%)	9 (75,00%)	0 (0,00%)
Totale	738 (100%)			
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>				
No	427 (57,86%)	96 (22,48%)	327 (76,58%)	4 (0,94%)
Sì	303 (41,06%)	255 (84,16%)	47 (15,51%)	1 (0,33%)
Non Risposto	8 (1,08%)	5 (62,50%)	3 (37,50%)	0 (0,00%)
Totale	738 (100%)			

Gli insegnanti più rappresentati sono quelli con un'anzianità di servizio da 11 a 15 anni (23%), mentre quelli presenti in forma minore sono quelli in servizio da meno di 1 anno (0,6%). Il 23% dei maschi ha un'anzianità di servizio da 6 a 10 anni, mentre il 24% delle donne lavora da 11 a 15 anni. Nel primo ciclo gli insegnanti più rappresentati sono quelli impiegati da 11 a 15 anni: il 21% della scuola dell'Infanzia, il 23% della scuola Primaria, il 26% della scuola Secondaria di primo grado. I più rappresentati nel secondo ciclo hanno un'anzianità di servizio da 6 a 10 anni negli Istituti Professionali (27%), più di 25 anni di negli Istituti Tecnici (22%), da 6 a 10 anni nei Licei (23%) e da 21 a 25 anni nella Formazione professionale (58%). Gli insegnanti di sostegno più presenti sono quelli in servizio da 6 a 10 anni (34%), mentre i docenti curricolari che hanno risposto in numero maggiore al questionario sono quelli che lavorano da più di 25 anni (31%). La maggioranza degli insegnanti in possesso di un titolo di specializzazione per il sostegno lavora nelle scuole da 11 a 15 anni (30%) o da 6 a 10 anni (29%). Gli insegnanti del campione, dunque, hanno in prevalenza un'anzianità di servizio che si colloca nella fascia medio-bassa (6-15 anni) e sono, dal punto di vista dell'impiego, modestamente giovani. Il numero più elevato di insegnanti con minor anni di servizio (6-10 anni) si riscontra negli Istituti Professionali e nei Licei; il numero maggiore di docenti di fascia media (11-15 anni) esplica il suo servizio nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, mentre è all'interno degli Istituti Tecnici che gli insegnanti con maggior anni di docenza (più di 25 anni) trovano la più ampia espressione. Quelli con 21-25 anni di servizio sono la maggioranza degli insegnanti della Formazione professionale. Per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, la maggioranza di essi è, da un punto di vista contrattuale, abbastanza giovane: il 34% è in servizio da 6 a 10 anni ed il 17% lo è da 1 a 5 anni. La fascia di anzianità lavorativa 1-10 anni, dunque, raggruppa il 51% dei docenti di sostegno. Risultano essere più anziani in termini di impiego i docenti curricolari: il 63% di essi è insegnante da 16 a più di 25 anni.

#### *4.3. La gestione della disabilità ed il Piano dell'Offerta Formativa*

Dagli esiti del questionario emerge che nella grande maggioranza delle scuole (91%) esiste un gruppo di lavoro che si occupa di integrazione, mentre per circa l'8% è assente (tabella 6.72). Negli Istituti Professionali il gruppo di lavoro è indicato presente dall'81% degli insegnanti e negli Istituti Tecnici è segnalato operante dall'88% dei docenti. Nelle restanti strutture scolastiche il gruppo di lavoro che si occupa di integrazione è attivo per circa il 90% degli insegnanti. L'espressione più elevata di assenza del gruppo di lavoro è manifestata dall'11% dei docenti degli Istituti Professionali. Complessivamente, quindi, si può dire che il tema dell'integrazione è affrontato e non trascurato a livello di sistema scolastico.

Tabella 6.72 – *Esistenza nelle scuole di un gruppo di lavoro che si occupa di integrazione. Scuole stat. 2011-12*

Domanda: Nella sua scuola esiste un gruppo di lavoro che si occupa di integrazione?	Tutte le risposte 738	Sì 673 (91,19% di tutte le risposte)	Non so 20 (2,71% di tutte le risposte)	No 38 (5,15% di tutte le risposte)	Non Risposto 7 (0,95% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	37 (90,24%)	0 (0,00%)	4 (9,76%)	0 (0,00%)
Scuola primaria	299 (40,51%)	278 (92,98%)	7 (2,34%)	12 (4,01%)	2 (0,67%)
Scuola sec. di I grado	226 (30,62%)	209 (92,48%)	4 (1,77%)	9 (3,98%)	4 (1,77%)
Scuola sec. II grado – Ist. Profess.	72 (9,76%)	59 (81,94%)	4 (5,56%)	8 (11,11%)	1 (1,39%)
Scuola sec. II grado – Ist. Tecnici	45 (6,10%)	40 (88,89%)	2 (4,44%)	3 (6,67%)	0 (0,00%)
Scuola secondaria II grado - Licei	43 (5,83%)	39 (90,70%)	3 (6,98%)	1 (2,33%)	0 (0,00%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	11 (91,67%)	0 (0,00%)	1 (8,33%)	0 (0,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

Nelle scuole statali bergamasche gli aspetti legati all'integrazione scolastica degli alunni disabili sono affrontati principalmente dalla Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità (42%) (tabella 6.73). Nel 21% delle situazioni scolastiche è il Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto (GLHI) ad essere protagonista. Gli aspetti connessi all'integrazione sono gestiti principalmente dall'insegnante di sostegno nel 18% dei casi e dal Consiglio di classe nel 14% delle situazioni. Il protagonismo della Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità è espresso dal 51% dei docenti della scuola dell'Infanzia, dal 43% degli insegnanti della scuola Primaria, dal 34% dei professionisti della scuola Secondaria di primo grado, dal 56% dei docenti degli Istituti Professionali, dal 44% degli insegnanti degli Istituti Tecnici, dal 41% degli insegnanti dei Licei e dal 50% dei docenti della Formazione professionale, testimoniando come l'integrazione scolastica sia una dimensione educativa che viene vissuta dalle scuole ricorrendo principalmente a figure specifiche interne, quali la funzione strumentale ed il referente per la disabilità, con una valenza di sistema trasversale. In ogni caso non è prevalente la delega all'insegnante di sostegno, il quale affronta principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile secondo il 17% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 18% della scuola Primaria, il 16% della scuola Secondaria di primo grado, il 16% degli Istituti Professionali, il 20% degli Istituti Tecnici, il 30% dei Licei (dove è indicato dagli insegnanti in forma massima) ed il 25% della Formazione professionale. Il Dirigente scolastico è molto attivo nel primo ciclo: è lui che secondo 4% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia gestisce principalmente gli aspetti legati all'integrazione e la stessa cosa avviene per il 2% dei docenti della scuola Primaria ed il 2% della scuola Secondaria di primo grado. Anche una figura di stampo meno educativo-didattico come il Direttore dei servizi generali e amministrativi (D.S.G.A.), su indicazione di due insegnanti di sostegno, pari allo 0,67% delle risposte nella scuola Primaria, riesce ad essere protagonista in forma significativa. Il Consiglio di classe è maggiormente attivo secondo gli insegnanti della scuola Secondaria di primo grado (18%) rispetto agli altri ordini e gradi scolastici.

Tabella 6.73 – Chi affronta principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile. Scuole statali 2011-2012

Domanda: Nella sua scuola chi affronta principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile?	Tutte le risposte	Consiglio di classe	Funzione Strumentale Disabilità / Referente Disabilità	Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto (GLHI)	Insegnante di sostegno	Dirigente Scolastico	Collegio docenti	Non Risposto	Assistente alla persona	D.S.G.A.
	738	106 (14,36% di tutte le risposte)	314 (42,55% di tutte le risposte)	157 (21,27% di tutte le risposte)	137 (18,56% di tutte le risposte)	16 (2,17% di tutte le risp.)	1 (0,14% di tutte le risp.)	3 (0,41% di tutte le risp.)	2 (0,27% di tutte le risp.)	2 (0,27% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>										
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	4 9,76%	21 51,22%	6 14,63%	7 17,07%	2 4,88%	0 0,00%	1 2,44%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	48 16,05%	129 43,14%	56 18,73%	55 18,39%	7 2,34%	0 0,00%	1 0,33%	1 0,33%	2 0,67%
Scuola sec. di primo grado	226 30,62%	42 18,58%	79 34,96%	60 26,55%	38 16,81%	5 2,21%	1 0,44%	1 0,44%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola sec. II gr. – Ist. Profess.	72 9,76%	5 6,94%	41 56,94%	12 16,67%	12 16,67%	2 2,78%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Sc. sec. II grado – Ist. Tecnici	45 6,10%	3 6,67%	20 44,44%	13 28,89%	9 20,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Licei	43 5,83%	4 9,30%	18 41,86%	7 16,28%	13 30,23%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,33%	0 0,00%
Formazione professionale	12 1,63%	0 0,00%	6 50,00%	3 25,00%	3 25,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>									
<b>Lei è:</b>										
Insegnante di sostegno	356 48,24%	40 11,24%	149 41,85%	74 20,79%	76 21,35%	11 3,09%	1 0,28%	3 0,84%	0 0,00%	2 0,56%
Insegnante curric./discipl.	377 51,08%	66 17,51%	161 42,71%	82 21,75%	61 16,18%	5 1,33%	0 0,00%	0 0,00%	2 0,53%	0 0,00%
Non Risposto	5 0,68%	0 0,00%	4 80,00%	1 20,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>									

Il P.O.F. della scuola si interessa di alunni disabili e tratta il tema dell'integrazione scolastica secondo l'89% dei docenti interpellati (tabella 6.74).

Tabella 6.74 - P.O.F., disabilità e integrazione scolastica. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Il P.O.F. della sua scuola si occupa di alunni disabili e tratta il tema dell'integrazione scolastica?	Tutte le risposte	Sì	Non so	No	Non Risposto
	738	660 (89,43% di tutte le risp.)	47 (6,37% di tutte le risp.)	21 (2,85% di tutte le risp.)	10 (1,36% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	38 (92,68%)	3 (7,32%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Scuola primaria	299 (40,51%)	267 (89,30%)	14 (4,68%)	10 (3,34%)	8 (2,68%)
Scuola secondaria di primo grado	226 (30,62%)	208 (92,04%)	15 (6,64%)	3 (1,33%)	0 (0,00%)
Scuola sec. II grado – Ist. Professionali	72 (9,76%)	65 (90,28%)	6 (8,33%)	1 (1,39%)	0 (0,00%)
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 (6,10%)	35 (77,78%)	5 (11,11%)	4 (8,89%)	1 (2,22%)
Scuola sec. II grado - Licei	43 (5,83%)	37 (86,05%)	3 (6,98%)	2 (4,65%)	1 (2,33%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	10 (83,33%)	1 (8,33%)	1 (8,33%)	0 (0,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100,00%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	318 (89,33%)	21 (5,90%)	11 (3,09%)	6 (1,69%)
Insegnante curricolare/disciplinare	377 (51,08%)	337 (89,39%)	26 (6,90%)	10 (2,65%)	4 (1,06%)
Non Risposto	5 (0,68%)	5 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100,00%)</b>				

A livello generale il 6% dei docenti precisa di non saper rispondere alla stessa domanda, oppure offre una risposta negativa (2% dei casi). Il P.O.F. non si occupa di alunni disabili e non tratta il tema dell'integrazione per il 3% degli insegnanti della scuola Primaria e per l'1% dei docenti della scuola Secondaria di primo grado. Più alte sono le percentuali del secondo ciclo dove l'1% dei docenti degli Istituti Professionali, l'8% degli insegnanti degli Istituti Tecnici, il 4% dei professionisti dei Licei e l'8% dei docenti della



Formazione professionale dichiara che i P.O.F. non si interessano di studenti disabili o di integrazione scolastica. A questa tendenza va aggiunto che esplicita di non sapere se il P.O.F. si occupa di alunni disabili e se tratta il tema dell'integrazione scolastica il 5% degli insegnanti di sostegno ed il 6% degli insegnanti curricolari. Certamente il legame tra il P.O.F. ed il tema della disabilità/integrazione è massicciamente espresso da quasi la totalità degli insegnanti, ma non può essere sottovalutato che una buona fetta di loro, quasi il 10%, non offre una risposta affermativa e quindi pone in evidenza una carenza contenutistico-progettuale di non poco conto in molte scuole.

A proposito della terminologia utilizzata nei P.O.F. per presentare gli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili (*integrazione* scolastica o *inclusione* scolastica) il 56% dei docenti indica che si usa il termine integrazione, il 7% precisa che viene impiegato il termine inclusione, il 12% esplicita che il termine integrazione e inclusione vengono utilizzati indistintamente ed il 17% dei docenti dichiara di non sapere fornire una risposta in merito (tabella 6.75). Non è possibile conoscere i motivi di quest'ultimo dato, ma non è di poco conto il fatto che 127 insegnanti su 738, ossia il 17%, non sappia dire quale termine qualifichi il proprio P.O.F. quando vengono presentati gli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili. Questo discorso vale in particolar modo nei Licei ed è espresso dal 30% dei docenti di questo grado scolastico. Il termine inclusione scolastica non viene mai utilizzato dai docenti della scuola dell'Infanzia (che invece adoperano la parola integrazione nel 56% dei casi), mentre lo è in forma maggiore negli Istituti Professionali, dove il 13% dei docenti lo indica come termine impiegato nei P.O.F.. Il 25% dei docenti della Formazione professionale ed il 21% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia precisano che si usa il termine integrazione e/o inclusione indistintamente. Ad indicare l'utilizzo in forma indistinta dei due termini nei P.O.F. è il 16% dei docenti di sostegno e l'8% degli insegnanti curricolari. Il termine integrazione scolastica è maggiormente utilizzato nella scuola Primaria dove il 61% dei docenti fa presente il suo impiego a fronte del 7% dei docenti che si avvale del termine inclusione. Questa tendenza è riscontrabile in modo analogo negli altri gradi e ordini scolastici: il 56% dei docenti della scuola Secondaria di I grado esplicita che viene utilizzato il termine integrazione a fronte del 7% che dichiara di impiegare il termine inclusione; negli Istituti Professionali il 41% dei docenti evidenzia la prima modalità, distinguendosi dal 13% che esplicita la seconda; negli Istituti Tecnici il 55% dichiara di usare il termine integrazione, mentre il 4% esplicita di utilizzare il termine inclusione; nei Licei il 58% dei docenti fa emergere l'uso del termine integrazione, mentre il 2% fa la stessa cosa con il termine inclusione; nella Formazione professionale si differenzia il 41% dei docenti con un P.O.F. connotato dal termine integrazione rispetto allo 0% dei secondi. A proposito dell'utilizzo dei due termini in questione non si ravvisano particolari differenze tra i docenti di sostegno e quelli curricolari/disciplinari: il 56% dei primi ed il 57% dei secondi indica che nei P.O.F. si utilizza il termine integrazione, mentre il 7% dei primi ed il 6% dei secondi esplicita che nei P.O.F. si utilizza il termine inclusione. Il termine integrazione scolastica è maggiormente espresso dagli insegnanti con più di 25 anni di servizio: il 65% di essi lo indica come parola utilizzata nei P.O.F. Invece il termine inclusione scolastica è maggiormente usato dagli

insegnanti con un'anzianità di servizio dai 21 ai 25 anni: è il 12% di essi ad esplicitarlo. A non saper rispondere alla domanda è il 23% dei docenti da 1 a 5 anni ed il 18% dei docenti in servizio da 6 a 10 anni, contraddistinguendo in questo modo i professionisti con una minore anzianità di docenza e di esperienza.

Tabella 6.75 – P.O.F. e terminologia utilizzata (integrazione scolastica o inclusione scolastica). 2011-2012

Domanda: Il P.O.F. della sua scuola presenta gli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili utilizzando il termine integrazione scolastica o inclusione scolastica?	Tutte le risposte	Nel P.O.F. si utilizza il termine integrazione scolastica	Non so	Nel P.O.F. si utilizza il termine inclusione scolastica	Nel P.O.F. si utilizza il termine integrazione scolastica e/o inclusione scolastica indistintamente	Nel P.O.F. non si utilizza il termine integrazione o inclusione	Non Risposto
	738	420 (56,91% di tutte le risposte)	127 (17,21% di tutte le risposte)	54 (7,32% di tutte le risposte)	91 (12,33% di tutte le risposte)	40 (5,42% di tutte le risposte)	6 (0,81% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	23 56,10%	8 19,51%	0 0,00%	9 21,95%	1 2,44%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	185 61,87%	34 11,37%	23 7,69%	34 11,37%	20 6,69%	3 1,00%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	127 56,19%	37 16,37%	18 7,96%	29 12,83%	12 5,31%	3 1,33%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	30 41,67%	20 27,78%	10 13,89%	11 15,28%	1 1,39%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	25 55,56%	12 26,67%	2 4,44%	3 6,67%	3 6,67%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Licei	43 5,83%	25 58,14%	13 30,23%	1 2,33%	2 4,65%	2 4,65%	0 0,00%
Formazione professionale	12 1,63%	5 41,67%	3 25,00%	0 0,00%	3 25,00%	1 8,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Lei è:</b>							
Insegnante di sostegno	356 48,24%	201 56,46%	50 14,04%	28 7,87%	59 16,57%	14 3,93%	4 1,12%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	217 57,56%	75 19,89%	25 6,63%	32 8,49%	26 6,90%	2 0,53%
Non Risposto	5 (0,68%)	2 (40,00%)	2 (40,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>							
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	42 51,85%	19 23,46%	5 6,17%	9 11,11%	4 4,94%	2 2,47%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	46 56,10%	12 14,63%	10 12,20%	10 12,20%	4 4,88%	0 0,00%
Più di 25 anni	135 18,29%	88 65,19%	18 13,33%	10 7,41%	15 11,11%	3 2,22%	1 0,74%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	89 54,27%	30 18,29%	15 9,15%	20 12,20%	9 5,49%	1 0,61%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	54 55,67%	14 14,43%	8 8,25%	12 12,37%	8 8,25%	1 1,03%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	99 57,56%	31 18,02%	6 3,49%	24 13,95%	11 6,40%	1 0,58%
Non Risposto	2 (0,27%)	1 (50,00%)	0,00%	0,00%	1 (50,00%)	0,00%	0,00%
Meno di 1 anno	5 (0,68%)	1 (20,00%)	3 (60,00%)	0,00%	0,00%	1 (20,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Una specifica domanda del questionario è tesa a mettere a fuoco se, secondo gli insegnanti, l'integrazione scolastica e l'inclusione sono termini equivalenti (sinonimi). Secondo il 58% dei docenti (tabella 6.76) essi non sono sinonimi ed hanno differenti ricadute didattico-operative. Per il 14% dei docenti della scuola dell'Infanzia sono termini equivalenti e per il 26% di essi non sono sinonimi anche se nel concreto hanno le stesse ricadute didattico-operative. A ravvisare le identiche ricadute è anche il 32% degli insegnanti della scuola Primaria, il 35% dei docenti della Secondaria di I grado, il 25% degli insegnanti degli Istituti Professionali, il 22% dei professionisti degli Istituti Tecnici, il 9% dei Licei ed il 25% degli insegnanti della Formazione professionale. Ad esprimere in forma più estesa che l'integrazione scolastica e l'inclusione scolastica non sono termini

equivalenti ed hanno differenti ricadute didattico-operative è il 72% dei docenti dei Licei. A manifestarlo in forma più limitata è il 55% degli insegnanti della scuola Secondaria di I grado. Di fatto circa i due terzi degli insegnanti statali esprime chiaramente una consapevolezza terminologica che sa tradursi anche in prassi operative coerenti senza confusioni tra le due prospettive. Il 32% degli insegnanti di sostegno esplicita che l'integrazione e l'inclusione non sono termini equivalenti pur avendo uguali ricadute didattico-operative. E' dello stesso avviso il 27% dei docenti curricolari. Invece per circa i due terzi degli insegnanti di sostegno e di quelli curricolari l'integrazione e l'inclusione non sono sinonimi ed hanno differenti ricadute didattico-operative.

Tabella 6.76 – *Integrazione scolastica o inclusione scolastica. Scuole Statali 2011-2012*

Domanda: Secondo lei l'integrazione scolastica e l'inclusione scolastica sono:	Tutte le risposte	Non sono termini equivalenti (sinonimi) ed hanno differenti ricadute didattico- operative	Non sono termini equivalenti (sinonimi) anche se nel concreto hanno le stesse ricadute didattico-operative	Non so	Sono termini equivalenti (sinonimi)	Non Risposto
	738	434 (58,81% di tutte le risp.)	222 (30,08% di tutte le risposte)	28 (3,79% di tutte le risposte)	48 (6,50% di tutte le risposte)	6 (0,81% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	23 (56,10%)	11 (26,83%)	1 (2,44%)	6 (14,63%)	0,00%
Scuola primaria	299 (40,51%)	172 (57,53%)	96 (32,11%)	9 (3,01%)	21 (7,02%)	1 (0,33%)
Scuola secondaria di I grado	226 (30,62%)	126 (55,75%)	80 (35,40%)	3 (1,33%)	13 (5,75%)	4 (1,77%)
Scuola sec. II gr. – Ist. Profess.	72 (9,76%)	44 (61,11%)	18 (25,00%)	8 (11,11%)	2 (2,78%)	0,00%
Scuola sec. II gr. – Ist. Tecnici	45 (6,10%)	30 (66,67%)	10 (22,22%)	1 (2,22%)	3 (6,67%)	1 (2,22%)
Scuola sec. II grado - Licei	43 (5,83%)	31 (72,09%)	4 (9,30%)	6 (13,95%)	2 (4,65%)	0,00%
Formazione professionale	12 (1,63%)	8 (66,67%)	3 (25,00%)	0,00%	1 (8,33%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 48,24%	214 60,11%	116 32,58%	2 0,56%	21 5,90%	3 0,84%
Insegnante curricolare/ disciplinare	377 51,08%	218 57,82%	104 27,59%	25 6,63%	27 7,16%	3 0,80%
<b>Non Risposto</b>	<b>5 (0,68%)</b>	<b>2 (40,00%)</b>	<b>2 (40,00%)</b>	<b>1 (20,00%)</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Secondo il 51% dei docenti delle scuole statali bergamasche gli interventi a favore degli alunni disabili presentano più aspetti positivi che negativi, solo il 37% esplicita l'esistenza nelle scuole di molti aspetti positivi. A fronte di ciò il 4% dei docenti indica che in attuazione del P.O.F. gli interventi nelle proprie scuole sono contrassegnati da molti aspetti negativi ed il 2% evidenzia l'esistenza di più aspetti negativi che positivi. In generale, dunque, non si può dire che la situazione sia contraddistinta da una marcata positività. Gli interventi a favore degli studenti disabili presentano più aspetti positivi che negativi per il 56% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia e nello stesso grado scolastico da una parte il 4% dei docenti rileva la presenza di più aspetti negativi che positivi e dall'altra il 2% sottolinea l'esistenza di molti aspetti negativi. E' del parere che esistano più aspetti negativi che positivi il 4% dei docenti della scuola Primaria ed il 2% degli Istituti Tecnici, mentre evidenzia molti aspetti negativi il 3% dei docenti della scuola Secondaria di I grado, il 9% degli insegnanti degli Istituti Professionali, il 9% dei Licei e l'8% della Formazione professionale.

Sono gli insegnanti del II ciclo, dunque, ad evidenziare la presenza di molti più aspetti negativi rispetto ai docenti del I ciclo. In merito allo stesso interrogativo non ci sono molte differenze tra gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari, infatti per il 38% dei primi e per il 36% dei secondi gli interventi a favore degli alunni disabili presentano molti aspetti positivi e per il 50% dei primi ed il 52% dei secondi nelle scuole

ci sono più aspetti positivi che negativi. Inoltre per il 5% degli insegnanti di sostegno e per il 3% dei docenti curricolari gli interventi per gli studenti disabili sono contrassegnati da molti aspetti negativi e per il 2% dei primi ed il 2% dei secondi sussistono più aspetti negativi che positivi. Da aggiungere che sono gli insegnanti con un titolo di specializzazione quelli che evidenziano maggiormente, rispetto ai colleghi senza titolo di specializzazione, l'esistenza di molti aspetti negativi: il 6% dei primi si contrappone al 3% dei secondi. Sempre in riferimento ai molti aspetti negativi si distinguono gli insegnanti da 1 a 5 anni. Il 7% di essi esplicita l'esistenza di interventi a favore degli studenti disabili contrassegnati da molti aspetti negativi ed il 3% di loro evidenzia più aspetti negativi che positivi. Sono perciò gli insegnanti più giovani, in servizio da meno anni, quelli che esplicitano in forma più elevata la negatività degli interventi.

La causa degli aspetti negativi negli interventi a favore degli alunni disabili è, per il 36% di tutti i docenti che hanno risposto al questionario, collegata principalmente alle carenze di organico. E' di questo parere il 19% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 40% degli insegnanti della Primaria, il 35% della Secondaria di I grado, il 40% degli Istituti Professionali, il 22% degli Istituti Tecnici, il 23% dei Licei, il 66% della Formazione professionale. Su questa stessa linea si colloca anche il 33% dei docenti di sostegno ed il 38% degli insegnanti curricolari.

Alla domanda *Nella sua scuola si attuano momenti di verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica (costi in rapporto ai risultati ottenuti)?* risponde "periodicamente" il 61% di tutti i docenti, "raramente" il 23%, "non so" il 7% e "mai" il 6% (tabella 6.77).

Tabella 6.77 – *Verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica (2011-2012)*

<i>Domanda: Nella sua scuola si attuano momenti di verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica (costi in rapporto ai risultati ottenuti)?</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>Periodicamente</b> 451 (61,11% di tutte le risposte)	<b>Non so</b> 59 (7,99% di tutte le risp.)	<b>Mai</b> 45 (6,10% di tutte le risp.)	<b>Raramente</b> 175 (23,71% di tutte le risp.)	<b>Non Risposto</b> 8 (1,08% di tutte le risp.)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 (5,56%)	25 (60,98%)	1 (2,44%)	1 (2,44%)	13 (31,71%)	1 (2,44%)
<b>Scuola primaria</b>	299 (40,51%)	186 (62,21%)	22 (7,36%)	17 (5,69%)	72 (24,08%)	2 (0,67%)
<b>Scuola secondaria di I grado</b>	226 (30,62%)	154 (68,14%)	16 (7,08%)	9 (3,98%)	43 (19,03%)	4 (1,77%)
<b>Scuola sec. di II gr. – Ist. Prof.</b>	72 (9,76%)	41 (56,94%)	8 (11,11%)	6 (8,33%)	17 (23,61%)	0,00%
<b>Scuola sec. di II gr. – Ist. Tecn.</b>	45 (6,10%)	20 (44,44%)	4 (8,89%)	5 (11,11%)	15 (33,33%)	1 (2,22%)
<b>Scuola sec. a di II grado - Licei</b>	43 (5,83%)	19 (44,19%)	5 (11,63%)	5 (11,63%)	14 (32,56%)	0,00%
<b>Formazione professionale</b>	12 (1,63%)	6 (50,00%)	3 (25,00%)	2 (16,67%)	1 (8,33%)	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Lei è:</b>						
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 (48,24%)	212 (59,55%)	21 (5,90%)	20 (5,62%)	99 (27,81%)	4 (1,12%)
<b>Insegnante curric./disciplinare</b>	377 (51,08%)	236 (62,60%)	37 (9,81%)	25 (6,63%)	76 (20,16%)	3 (0,80%)
<b>Non Risposto</b>	5 (0,68%)	3 (60,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%	1 (20,00%)
<b>Totale</b>	738 (100%)					

La verifica periodica è esplicitata maggiormente dai docenti del primo ciclo: dal 68% degli insegnanti della scuola Secondaria di I grado, dal 62% della Primaria e dal 60% della scuola dell'Infanzia, mentre la verifica è indicata come assente in modo più sostenuto dai docenti del secondo ciclo: dal 16% degli insegnanti della Formazione professionale, dall'11% dei docenti dei Licei e degli Istituti Tecnici e dall'8% degli Istituti professionali. Gli insegnanti curricolari esprimono in percentuale più elevata rispetto ai docenti di sostegno la presenza di una verifica dei processi e dei risultati in forma periodica. E' il 62% di loro ad indicarlo a fronte del 59% degli insegnanti di sostegno. Sono sempre gli insegnanti curricolari che in forma più sostenuta mettono a fuoco l'assenza di momenti di verifica (il 6% di essi a fronte del 5% dei docenti di sostegno) o che esplicitano di non

sapere rispondere (il 9% a fronte del 5%). Sono invece gli insegnanti di sostegno che dichiarano in modo più marcato rispetto ai docenti curricolari una rara attuazione di momenti di verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica: il 27% dei primi si distingue dal 20% dei secondi.

Una domanda del questionario è rivolta a mettere a fuoco se il modello di integrazione attuato nelle scuole è efficace, ossia se consente il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati. Gli insegnanti statali si distribuiscono quasi equamente tra coloro che ritengono efficace il modello di integrazione (50%) e coloro che lo ritengono in parte efficace (46%); l'1% ritiene che non lo è (tabella 6.78). Una manifestazione più evidente di non efficacia è espressa dai docenti degli Istituti Tecnici: il 6% di essi esplicita questa indicazione. La percentuale più alta di risposte affermative si ravvisa fra i docenti della scuola dell'Infanzia: il 60% di essi ritiene che il modello di integrazione è efficace. Il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati è manifestato anche dal 54% dei docenti della Secondaria di I grado e dal 49% degli insegnanti della scuola Primaria. Quasi il 2% degli insegnanti di sostegno (1,97%) è del parere che il modello di integrazione attuato nelle scuole non è efficace, mentre il 51% precisa che lo è ed il 45% indica che lo è solo in parte. Sulla stessa lunghezza d'onda sono gli insegnanti curricolari per alcuni dei quali il modello di integrazione è efficace pienamente (49%), per altri lo è in parte (48%) e per altri ancora non lo è del tutto (1%). Le percentuali più alte di positività sono espresse dai docenti con più anni di servizio: il 57% degli insegnanti con un'anzianità lavorativa da 21 a 25 anni ed il 52% di quelli con più di 25 anni di servizio esplicitano che il modello di integrazione consente il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati, inoltre il 54% dei docenti da 16 a 20 anni dichiara che il modello di integrazione è efficace in parte.

Il modello di integrazione attuato nelle scuole è efficiente (costi in rapporto ai risultati) per il 48% dei docenti. Esplicita una parziale efficienza il 45% degli insegnanti e dà una risposta negativa il 2% dei professionisti scolastici. Dichiarano di non sapere offrire una risposta il 2% dei docenti interpellati (tabella 6.79). E' tra gli insegnanti degli Istituti Tecnici che si riscontra la più alta percentuale di risposte che mettono in risalto la non efficienza del modello di integrazione: l'11% dei docenti è di questo avviso. Sempre negli Istituti Tecnici il 42% degli insegnanti dichiara che il modello è efficace in parte. E' dello stesso parere il 52% dei docenti degli Istituti Professionali, il 50% della scuola Primaria ed il 41% della scuola dell'Infanzia. La piena efficienza, invece, è esplicitata dal 58% degli insegnanti della Formazione professionale, dal 55% dei docenti dei Licei, dal 54% della Secondaria di I grado e dal 53% della scuola dell'Infanzia. Non ci sono molte differenze tra gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari. Infatti il 49% dei primi risponde che il modello di integrazione realizzato nella scuola di appartenenza è efficiente ed è dello stesso parere il 47% dei secondi. Il 46% dei primi ed il 44% dei secondi sottolinea la parzialità, mentre il 2% dei primi ed il 3% dei secondi indica la non efficienza. E' quasi il 5% (4,88%) dei docenti con un'anzianità lavorativa da 21 a 25 anni che mette in risalto la non efficienza del modello di integrazione, mentre il 55% dei docenti che sono in servizio da 16 a 20 anni esprime la sua parzialità. L'efficienza è indicata dal 60% dei docenti in servizio da almeno di 1 anno e dal 52% dei docenti che sono insegnanti da 21 a 25 anni e da 11 a 15 anni.

Tabella 6.78 – Efficacia del modello di integrazione. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: <i>In base alla sua esperienza professionale ritiene che il modello di integrazione attuato nella sua scuola sia efficace (raggiungimento degli obiettivi e dei risultati)?</i>	Tutte le risposte 738	Sì 369 (50,00% di tutte le risposte)	In parte 345 (46,75% di tutte le risposte)	No 12 (1,63% di tutte le risposte)	Non so 6 (0,81% di tutte le risposte)	Non Risposto 6 (0,81% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	25 60,98%	15 36,59%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	147 49,16%	144 48,16%	5 1,67%	1 0,33%	2 0,67%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	123 54,42%	100 44,25%	2 0,88%	0 0,00%	1 0,44%
Scuola sec. di secondo grado - Istituti Professionali	72 9,76%	30 41,67%	38 52,78%	2 2,78%	1 1,39%	1 1,39%
Scuola sec. di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	19 42,22%	22 48,89%	3 6,67%	1 2,22%	0 0,00%
Scuola sec. di secondo grado - Licei	43 5,83%	20 46,51%	19 44,19%	0 0,00%	3 6,98%	1 2,33%
Formazione professionale	12 (1,63%)	5 (41,67%)	7 (58,33%)	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	18 (51,12%)	161 (45,22%)	7 (1,97%)	2 (0,56%)	4 (1,12%)
Insegnante curric./disciplinare	377 (51,08%)	185 (49,07%)	182 (48,28%)	5 (1,33%)	4 (1,06%)	1 (0,27%)
Non Risposto	5 (0,68%)	2 (40,00%)	2 (40,00%)	0,00%	0,00%	1 (20,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>						
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	39 48,15%	39 48,15%	1 1,23%	1 1,23%	1 1,23%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	47 57,32%	32 39,02%	2 2,44%	1 1,22%	0 0,00%
Più di 25 anni	135 18,29%	71 52,59%	61 45,19%	1 0,74%	1 0,74%	1 0,74%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	81 49,39%	75 45,73%	4 2,44%	3 1,83%	1 0,61%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	42 43,30%	53 54,64%	0 0,00%	0 0,00%	2 2,06%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	87 50,58%	82 47,67%	2 1,16%	0 0,00%	1 0,58%
Non Risposto	2 (0,27%)	0,00%	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0,00%	0,00%
Meno di 1 anno	5 (0,68%)	2 (40,00%)	2 (40,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Tabella 6.79 – Efficienza del modello di integrazione. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: <i>In base alla sua esperienza professionale ritiene che il modello di integrazione attuato nella sua scuola sia efficiente (costi in rapporto ai risultati ottenuti)?</i>	Tutte le risposte 738	Sì 357 (48,37% di tutte le risposte)	In parte 334 (45,26% di tutte le risposte)	No 22 (2,98% di tutte le risposte)	Non so 17 (2,30% di tutte le risposte)	Non Risposto 8 (1,08% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	22 53,66%	17 41,46%	1 2,44%	1 2,44%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	136 45,48%	152 50,84%	6 2,01%	4 1,34%	1 0,33%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	123 54,42%	90 39,82%	5 2,21%	5 2,21%	3 1,33%
Scuola sec. di II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	26 36,11%	38 52,78%	3 4,17%	2 2,78%	3 4,17%
Scuola sec. di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	19 42,22%	19 42,22%	5 11,11%	1 2,22%	1 2,22%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	24 55,81%	14 32,56%	1 2,33%	4 9,30%	0 0,00%
Formazione professionale	12 (1,63%)	7 (58,33%)	4 (33,33%)	1 (8,33%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	175 (49,16%)	165 (46,35%)	8 (2,25%)	4 (1,12%)	4 (1,12%)
Insegnante curric./disciplinare	377 (51,08%)	180 (47,75%)	167 (44,30%)	14 (3,71%)	13 (3,45%)	3 (0,80%)
Non Risposto	5 (0,68%)	2 (40,00%)	2 (40,00%)	0,00%	0,00%	1 (20,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>						
Da 1 a 5 anni	81 (10,98%)	37 (45,68%)	40 (49,38%)	2 (2,47%)	0,00%	2 (2,47%)
Da 21 a 25 anni	82 (11,11%)	43 (52,44%)	34 (41,46%)	4 (4,88%)	1 (1,22%)	0,00%
Più di 25 anni	135 (18,29%)	62 (45,93%)	63 (46,67%)	5 (3,70%)	3 (2,22%)	2 (1,48%)
Da 6 a 10 anni	164 (22,22%)	83 (50,61%)	71 (43,29%)	4 (2,44%)	5 (3,05%)	1 (0,61%)
Da 16 a 20 anni	97 (13,14%)	38 (39,18%)	54 (55,67%)	2 (2,06%)	2 (2,06%)	1 (1,03%)
Da 11 a 15 anni	172 (23,31%)	90 (52,33%)	71 (41,28%)	3 (1,74%)	6 (3,49%)	2 (1,16%)
Non Risposto	2 (0,27%)	1 (50,00%)	0,00%	1 (50,00%)	0,00%	0,00%
Meno di 1 anno	5 (0,68%)	3 (60,00%)	1 (20,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Il 56% dei docenti degli istituti statali bergamaschi (tabella 6.80) indica che nelle scuole ci sono figure specialistiche che aiutano gli insegnanti ad attuare l'integrazione scolastica. Il 32% esplicita l'assenza di queste figure pur avvertendone il bisogno. Il 6%, invece, evidenzia la loro assenza senza sentirne il bisogno. La presenza di figure specialistiche è maggiormente espressa dai docenti della scuola Primaria (60%), mentre l'assenza associata ad un loro bisogno è manifestata in modo maggiore dagli insegnanti della scuola dell'Infanzia (41%). Indica di non sentire il bisogno di figure specialistiche il 17% degli insegnanti degli Istituti Tecnici. Il 37% dei docenti di sostegno (il 27% dei docenti curricolari) precisa che nelle scuole sono assenti figure specialistiche di supporto e che di loro se ne sente la necessità.

Tabella 6.80 – *Presenza di figure specialistiche che aiutano gli insegnanti. Scuole Statali 2011-2012*

Domanda: Nella sua scuola ci sono figure specialistiche che aiutano gli insegnanti ad attuare l'integrazione scolastica?	Tutte le risposte	No, non se ne sente il bisogno 50 (6,78% di tutte le risposte)	Sì 415 (56,23% di tutte le risposte)	No, ma se ne sente il bisogno 237 (32,11% di tutte le risposte)	Non so 32 (4,34% di tutte le risposte)	Non Risposto 4 (0,54% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	4 9,76%	19 46,34%	17 41,46%	1 2,44%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	9 3,01%	181 60,54%	98 32,78%	10 3,34%	1 0,33%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	22 9,73%	128 56,64%	68 30,09%	7 3,10%	1 0,44%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	5 6,94%	39 54,17%	23 31,94%	5 6,94%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	8 17,78%	18 40,00%	13 28,89%	5 11,11%	1 2,22%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	1 2,33%	23 53,49%	14 32,56%	4 9,30%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	1 8,33%	7 58,33%	4 33,33%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 48,24%	32 8,99%	178 50,00%	132 37,08%	12 3,37%	2 0,56%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	18 4,77%	233 61,80%	104 27,59%	20 5,31%	2 0,53%
Non Risposto	5 (0,68%)	0,00%	4 (80,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

#### 4.4. I dispositivi per la disabilità ed il loro utilizzo

La disabilità mentale è quella maggiormente presente nelle scuole bergamasche (53%), seguita dalla pluridisabilità (19%). La tipologia di certificazione indicata dal 43% dei docenti della scuola dell'Infanzia è la pluridisabilità, mentre quella esplicitata dal 51% degli insegnanti della scuola Primaria e dal 62% della secondaria di I grado, ma anche dal 51% degli Istituti Professionali, dal 51% degli Istituti Tecnici, dal 48% dei Licei e dal 50% della Formazione professionale, è la disabilità mentale. Quest'ultima è la tipologia di certificazione esplicitata dal 55% degli insegnanti di sostegno e dal 50% dei docenti curricolari.

In riferimento alla gravità della disabilità dell'alunno prescelto il 9% dei docenti indica che è gravissima. Il 16% esplicita che è lieve. Il 34% precisa che è modesta ed il 39% sottolinea che è grave. Il 50% circa delle situazioni, quindi, è connotato da una significativa gravità. Le situazioni gravissime sono maggiormente esplicitate dai docenti

della scuola dell'Infanzia: è il 29% di essi ad indicarlo. La maggioranza degli insegnanti della scuola Primaria (44%), degli Istituti Tecnici (46%) e dei Licei (53%) esplicita che la disabilità è grave, mentre il 37% dei docenti della scuola Secondaria di I grado ed il 47% degli insegnanti degli Istituti Professionali precisa che la gravità della disabilità è modesta. Secondo la maggioranza degli insegnanti di sostegno (36%) e dei docenti curricolari (42%) la disabilità dell'alunno prescelto è grave.

In riferimento alla Diagnosi Funzionale (D.F.) il 18% dei docenti delle scuole statali esplicita che è poco comprensibile e l'1% precisa che non è comprensibile (tabella 6.81). Evidenzia di non conoscere la D.F. il 6% degli insegnanti. Non la conosce il 19% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 5% della Primaria, il 3% della Secondaria di I grado, il 6% degli Istituti Professionali, il 6% degli Istituti Tecnici, il 13% del Licei e l'8% della Formazione professionale. Dichiaro che la D.F. è poco comprensibile il 19% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 18% della Primaria, il 16% della Secondaria di I grado, il 19% degli Istituti Professionali, il 24% degli Istituti Tecnici, il 13% dei Licei ed il 25% della Formazione professionale. Non conosce la D.F. il 5% dei docenti di sostegno e l'8% degli insegnanti curricolari. Il 16% dei primi indica che la D.F. è poco comprensibile ed è dello stesso parere il 19% dei secondi. Il 6% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno precisa di non conoscere la D.F. ed il 17% di essi dichiara che è poco comprensibile. Il 2% dei docenti in servizio da 1 a 5 anni esplicita che la D.F. non è comprensibile, l'8% degli insegnanti con un'anzianità di servizio da 21 a 25 anni indica di non conoscere la D.F. ed il 20% degli insegnanti con più di 25 anni di docenza precisa che la D.F. è poco comprensibile.

Tabella 6.81 – *Diagnosi Funzionale. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Ritene che la sua Diagnosi Funzionale sia scritta in modo:</i>	<b>Tutte le risposte</b>	<b>Non conosco la Diagnosi Funzionale</b>	<b>Comprensibile</b>	<b>Poco comprensibile</b>	<b>Non comprensibile</b>	<b>Non Risposto</b>
	738	49 (6,64% di tutte le risposte)	541 (73,31% di tutte le risposte)	134 (18,16% di tutte le risposte)	9 (1,22% di tutte le risposte)	5 (0,68% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 (5,56%)	8 (19,51%)	24 (58,54%)	8 (19,51%)	1 (2,44%)	0,00%
<b>Scuola primaria</b>	299 (40,51%)	17 (5,69%)	219 (73,24%)	54 (18,06%)	5 (1,67%)	4 (1,34%)
<b>Scuola sec. di I grado</b>	226 (30,62%)	9 (3,98%)	178 (78,76%)	38 (16,81%)	1 (0,44%)	0,00%
<b>Scuola sec. II gr. – Ist. Prof.</b>	72 (9,76%)	5 (6,94%)	52 (72,22%)	14 (19,44%)	1 (1,39%)	0,00%
<b>Scuola sec. II gr. – Ist. Tec.</b>	45 (6,10%)	3 (6,67%)	30 (66,67%)	11 (24,44%)	0,00%	1 (2,22%)
<b>Scuola sec. II grado - Licei</b>	43 (5,83%)	6 (13,95%)	30 (69,77%)	6 (13,95%)	1 (2,33%)	0,00%
<b>Formazione professionale</b>	12 (1,63%)	1 (8,33%)	8 (66,67%)	3 (25,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Lei è:</b>						
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 (48,24%)	18 (5,06%)	271 (76,12%)	59 (16,57%)	6 (1,69%)	2 (0,56%)
<b>Insegnante curr./disciplinare</b>	377 (51,08%)	31 (8,22%)	267 (70,82%)	74 (19,63%)	2 (0,53%)	3 (0,80%)
<b>Non Risposto</b>	5 (0,68%)	0,00%	3 (60,00%)	1 (20,00%)	1 (20,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>						
<b>No</b>	427 (57,86%)	30 (7,03%)	311 (72,83%)	79 (18,50%)	4 (0,94%)	3 (0,70%)
<b>Si</b>	303 (41,06%)	19 (6,27%)	223 (73,60%)	54 (17,82%)	5 (1,65%)	2 (0,66%)
<b>Non Risposto</b>	8 (1,08%)	0,00%	7 (87,50%)	1 (12,50%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>						
<b>Da 1 a 5 anni</b>	81 (10,98%)	3 (3,70%)	59 (72,84%)	16 (19,75%)	2 (2,47%)	1 (1,23%)
<b>Da 21 a 25 anni</b>	82 (11,11%)	7 (8,54%)	65 (79,27%)	9 (10,98%)	1 (1,22%)	0,00%
<b>Più di 25 anni</b>	135 (18,29%)	10 (7,41%)	96 (71,11%)	28 (20,74%)	0,00%	1 (0,74%)
<b>Da 6 a 10 anni</b>	164 (22,22%)	11 (6,71%)	117 (71,34%)	32 (19,51%)	4 (2,44%)	0,00%
<b>Da 16 a 20 anni</b>	97 (13,14%)	4 (4,12%)	76 (78,35%)	15 (15,46%)	0,00%	2 (2,06%)
<b>Da 11 a 15 anni</b>	172 (23,31%)	13 (7,56%)	125 (72,67%)	32 (18,60%)	1 (0,58%)	1 (0,58%)
<b>Non Risposto</b>	2 (0,27%)	0,00%	0,00%	1 (50,00%)	1 (50,00%)	0,00%
<b>Meno di 1 anno</b>	5 (0,68%)	1 (20,00%)	3 (60,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					



La Diagnosi Funzionale (D.F.) è utilizzata spesso durante l'anno scolastico dal 32% dei docenti e solo all'inizio dell'anno scolastico dal 23% degli insegnanti (tabella 6.82). Il 26% dei docenti della Scuola dell'Infanzia precisa di utilizzare la D.F. solo all'inizio dell'anno scolastico ed è dello stesso avviso il 33% degli insegnanti degli Istituti Tecnici ed il 34% dei Licei. A fronte di ciò il 37% degli insegnanti della Primaria, il 31% della Secondaria di I grado ed il 37% degli Istituti Professionali dichiara di utilizzare spesso durante l'anno la Diagnosi Funzionale. L'utilizzo frequente nel corso dell'anno della D.F. è indicato dal 38% dei docenti di sostegno e dal 27% degli insegnanti curricolari. Il 36% di coloro che usano spesso la D.F. ha un titolo di specializzazione per il sostegno. La D.F. è spesso utilizzata durante l'anno scolastico dal 28% degli insegnanti con un'anzianità di servizio da 1 a 5 anni, da 21 a 25 anni e con più di 25 anni, mentre la stessa modalità di utilizzo della D.F. è evidenziata dal 37% dei docenti in servizio da 6 a 10 anni, dal 32% degli insegnanti a scuola da 11 a 15 anni e dal 38% dei docenti impiegati in attività di insegnamento da 16 a 20 anni.

Tabella 6.82 – *Utilizzo della Diagnosi Funzionale. Scuole Statali 2011-2012*

Domanda: Quando utilizza la sua Diagnosi Funzionale?	Tutte le risposte	Mai (durante l'anno scolastico)	Solo all'inizio dell'anno scolastico	Raramente (durante l'anno scolastico)	Solo prima dell'inizio dell'a. scol	Spesso (durante l'anno scolastico)	Sempre (durante l'anno scolastico)	Non Risposto
	738	41 (5,56% di tutte le risposte)	174 (23,58% di tutte le risposte)	135 (18,29% di tutte le risposte)	55 (7,45% di tutte le risposte)	241 (32,66% di tutte le risposte)	81 (10,98% di tutte le risposte)	11 (1,49% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>								
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	4 9,76%	11 26,83%	5 12,20%	5 12,20%	9 21,95%	6 14,63%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	16 5,35%	71 23,75%	51 17,06%	14 4,68%	111 37,12%	29 9,70%	7 2,34%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	7 3,10%	49 21,68%	50 22,12%	24 10,62%	71 31,42%	25 11,06%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	5 6,94%	10 13,89%	12 16,67%	5 6,94%	27 37,50%	12 16,67%	1 1,39%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	2 4,44%	15 33,33%	9 20,00%	4 8,89%	10 22,22%	3 6,67%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	6 13,95%	15 34,88%	5 11,63%	2 4,65%	9 20,93%	6 13,95%	0 0,00%
Formazione professionale	12 1,63%	1 8,33%	3 25,00%	3 25,00%	1 8,33%	4 33,33%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>							
<b>Lei è:</b>								
Insegnante di sostegno	356 48,24%	10 2,81%	94 26,40%	54 15,17%	19 5,34%	138 38,76%	36 10,11%	5 1,40%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	31 8,22%	80 21,22%	79 20,95%	36 9,55%	102 27,06%	43 11,41%	6 1,59%
Non Risposto	5 0,68%	0 0,00%	0 0,00%	2 40,00%	0 0,00%	1 20,00%	2 40,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>							
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>								
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	3 3,70%	20 24,69%	22 27,16%	4 4,94%	23 28,40%	7 8,64%	2 2,47%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	3 3,66%	14 17,07%	20 24,39%	8 9,76%	23 28,05%	12 14,63%	2 2,44%
Più di 25 anni	135 18,29%	8 5,93%	32 23,70%	23 17,04%	13 9,63%	39 28,89%	17 12,59%	3 2,22%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	6 3,66%	46 28,05%	27 16,46%	6 3,66%	61 37,20%	16 9,76%	2 1,22%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	8 8,25%	19 19,59%	18 18,56%	10 10,31%	37 38,14%	5 5,15%	0 0,00%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	11 6,40%	43 25,00%	24 13,95%	14 8,14%	56 32,56%	22 12,79%	2 1,16%
Non Risposto	2 0,27%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%
Meno di 1 anno	5 0,68%	1 20,00%	0 0,00%	1 20,00%	0 0,00%	2 40,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>							

Il 48% degli insegnanti riflette spesso con i colleghi sulla Diagnosi Funzionale (D.F.). E' dello stesso avviso il 48% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 51% della scuola Primaria, il 46% della Secondaria di I grado, il 54% degli Istituti Professionali, il 55% degli Istituti Tecnici, il 27% del Licei ed il 33% della Formazione Professionale. Il 5% degli insegnanti di sostegno ed il 6% degli insegnanti curricolari non riflette con i colleghi sulla Diagnosi Funzionale. L'assenza di riflessione è anche riscontrabile nel 5% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno. Il 57% dei docenti con più di 25 anni di servizio riflette spesso con i colleghi sulla D.F. a fronte del 37% degli insegnanti con un'anzianità di servizio da 1 a 5 anni.

Il 13% degli insegnanti non conosce il Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) a fronte dell'80% che esplicita il contrario (tabella 6.83). Il P.D.F. è soprattutto in via di elaborazione nella scuola dell'Infanzia dove è il 21% dei docenti che precisa questo aspetto.

Tabella 6.83 – *Conoscenza del Profilo Dinamico Funzionale. Scuole Statali 2011-2012*

Domanda: Conosce il suo Profilo Dinamico Funzionale?	Tutte le risposte 738	Il P.D.F. è in via di elaborazione 36 (4,88% di tutte le risposte)	Sì 597 (80,89% di tutte le risp.)	No 101 (13,69% di tutte le risp.)	Non Risposto 4 (0,54% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	9 21,95%	32 78,05%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	11 3,68%	270 90,30%	17 5,69%	1 0,33%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	11 4,87%	187 82,74%	27 11,95%	1 0,44%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	1 1,39%	50 69,44%	21 29,17%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	1 2,22%	30 66,67%	12 26,67%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	2 4,65%	23 53,49%	18 41,86%	0 0,00%
Formazione professionale	12 (1,63%)	1 (8,33%)	5 (41,67%)	6 (50,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 48,24%	12 3,37%	334 93,82%	9 2,53%	1 0,28%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	24 6,37%	259 68,70%	91 24,14%	3 0,80%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>					
No	427 57,86%	27 6,32%	312 73,07%	86 20,14%	2 0,47%
Sì	303 41,06%	9 2,97%	278 91,75%	15 4,95%	1 0,33%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	7 8,64%	68 83,95%	5 6,17%	1 1,23%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	5 6,10%	58 70,73%	19 23,17%	0 0,00%
Più di 25 anni	135 18,29%	9 6,67%	98 72,59%	26 19,26%	2 1,48%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	4 2,44%	144 87,80%	16 9,76%	0 0,00%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	4 4,12%	74 76,29%	19 19,59%	0 0,00%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	7 4,07%	150 87,21%	15 8,72%	0 0,00%
Meno di 1 anno	5 (0,68%)	0,00%	4 (80,00%)	1 (20,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

La conoscenza del P.D.F. è attestata dal 78% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, dal 90% della scuola Primaria e dall'82% della Secondaria di I grado; invece la non conoscenza è maggiormente espressa dai docenti del secondo ciclo, dove è manifestata dal 29% degli insegnanti degli Istituti Professionali, dal 26% degli Istituti Tecnici e dal

41% del Licei. Si registra una significativa differenza tra gli insegnanti di sostegno ed i docenti curricolari: il 2% dei primi dichiara di non conoscere il P.D.F. a fronte del 24% dei secondi. Non sa dell'esistenza del P.D.F. il 4% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno ed il 23% degli insegnanti con un'anzianità di insegnamento da 21 a 25 anni.

Il Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) è particolarmente utile nei momenti collegiali di riunione tra docenti. E' di questo avviso il 29% dei docenti interpellati. Secondo la maggioranza dei docenti del primo ciclo (46% della scuola dell'Infanzia, 29% della Primaria e 30% della secondaria di I grado) il P.D.F. è soprattutto utile nei momenti di riunioni congiunte tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...), mentre per la maggioranza degli insegnanti del secondo ciclo (36% degli Istituti Professionali, 42% degli Istituti Tecnici, 39% dei Licei e 50% della Formazione professionale) il P.D.F. è particolarmente utile nei momenti collegiali di riunione tra docenti. La maggioranza degli insegnanti di sostegno (33%) indica l'utilità del P.D.F. soprattutto nei momenti di riunione tra insegnanti, genitori e specialisti, mentre la maggioranza degli insegnanti curricolari (34%) la sottolinea nei momenti di riunione tra docenti. Il 33% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno precisa che il P.D.F. è particolarmente utile nei momenti di incontro tra docenti, genitori e specialisti ed è dello stesso avviso il 32% degli insegnanti in servizio da 1 a 5 anni, il 30% con più di 25 anni di docenza ed il 33% degli insegnanti che sono impegnati nelle scuole da 11 a 15 anni.

Per 18 alunni disabili, pari al 2% di tutte le risposte, non esiste il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) (tabella 6.84). La sua assenza è indicata dal 4% dei docenti della scuola dell'Infanzia, dall'1% della Primaria e della Secondaria di I grado, dal 4% degli Istituti Professionali, dal 6% degli Istituti Tecnici e dal 4% dei Licei. La non esistenza del P.E.I. è espressa dall'1% degli insegnanti di sostegno, dal 3% dei docenti curricolari e dall'1% degli insegnanti con un titolo di specializzazione per il sostegno. Sono maggiormente gli insegnanti nella fascia 11-20 anni a segnalare la sua assenza: il 3% degli insegnanti da 16 a 20 anni di servizio ed il 4% dei docenti da 11 a 15 anni di docenza.

Il protagonismo dell'insegnante di sostegno nell'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) è indicato dal 58% dei docenti coinvolti nella ricerca (tabella 6.85). Il P.E.I. è stato realmente elaborato dall'insegnante di sostegno secondo il 68% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 64% della Primaria, il 55% della Secondaria di I grado, il 45% degli Istituti Professionali, il 65% dei Licei ed il 66% della Formazione professionale. La maggioranza (46%) dei docenti degli Istituti Tecnici indica che è il Consiglio di Classe ad elaborare il P.E.I. Questo documento basilare è stato predisposto dal docente di sostegno per il 72% degli insegnanti di sostegno e per il 46% dei docenti curricolari e la stessa indicazione è offerta dal 63% dei docenti in possesso di un titolo di specializzazione per il sostegno. La delega all'insegnante di sostegno è particolarmente evidenziata dagli insegnanti con minor anni di servizio: è espressa dal 72% dei docenti con un'anzianità di docenza da 1 a 5 anni e dal 67% degli insegnanti impiegati da 6 a 10 anni.

Tabella 6.84 – *Esistenza del P.E.I. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Esiste per lui il Piano Educativo Individualizzato?</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>Sì</b> 707 (95,80% di tutte le risposte)	<b>No</b> 18 (2,44% di tutte le risposte)	<b>Non Risposto</b> 11 (1,49% di tutte le risposte)	<b>Non so</b> 2 (0,27% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	39 95,12%	2 4,88%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	294 98,33%	5 1,67%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	218 96,46%	3 1,33%	5 2,21%	0 0,00%
Scuola sec. di secondo grado - Istituti Professionali	72 9,76%	66 91,67%	3 4,17%	3 4,17%	0 0,00%
Scuola sec. di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	38 84,44%	3 6,67%	3 6,67%	1 2,22%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	40 93,02%	2 4,65%	0 0,00%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	12 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 48,24%	346 97,19%	5 1,40%	5 1,40%	0 0,00%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	356 94,43%	13 3,45%	6 1,59%	2 0,53%
<b>Non Risposto</b>	<b>5</b> 0,68%	<b>5</b> 100,00%	<b>0</b> 0,00%	<b>0</b> 0,00%	<b>0</b> 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>					
No	427 57,86%	406 95,08%	14 3,28%	5 1,17%	2 0,47%
Sì	303 41,06%	295 97,36%	4 1,32%	4 1,32%	0 0,00%
<b>Non Risposto</b>	<b>8</b> 1,08%	<b>6</b> 75,00%	<b>0</b> 0,00%	<b>2</b> 25,00%	<b>0</b> 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	77 95,06%	1 1,23%	3 3,70%	0 0,00%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	78 95,12%	2 2,44%	2 2,44%	0 0,00%
Più di 25 anni	135 18,29%	127 94,07%	2 1,48%	5 3,70%	1 0,74%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	160 97,56%	3 1,83%	0 0,00%	1 0,61%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	94 96,91%	3 3,09%	0 0,00%	0 0,00%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	165 95,93%	7 4,07%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Non Risposto</b>	<b>2</b> 0,27%	<b>1</b> 50,00%	<b>0</b> 0,00%	<b>1</b> 50,00%	<b>0</b> 0,00%
Meno di 1 anno	5 0,68%	5 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

Secondo il 4% degli insegnanti delle scuole statali della provincia di Bergamo la Diagnosi Funzionale (D.F.) ed il Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) non sono stati punti di riferimento per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) (tabella 6.86). E' di questo stesso avviso il 14% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 3% della scuola Primaria e della Secondaria di I grado, il 2% degli Istituti Professionali, l'8% degli Istituti Tecnici ed il 9% dei Licei. Esprime la medesima tendenza anche il 3% degli insegnanti di sostegno, il 5% dei docenti curricolari ed il 3% degli insegnanti con un titolo di specializzazione per il sostegno. Sono gli insegnanti con un'anzianità di servizio medio-alta ad evidenziare maggiormente lo scollamento tra D.F., P.D.F. e P.E.I.. Ad indicarlo è il 6% dei docenti impiegati nelle scuole da 16 a 20 anni e da 21 a 25 anni.

Tabella 6.85 – *Elaborazione del P.E.I.. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Il suo Piano Educativo Individualizzato è stato realmente elaborato da:</i>	Tutte le risposte	Cons. di classe	Insegn. di sostegn.	Nes suno	Funzione strumen. disabilità / referente disabilità	Assist. alla persona	Gruppo Lavoro sull' Handicap di Istituto (GLHI)	Dirigent e Scolastico	Altro	Non Risposto
	738	263 (35,64% di tutte le risposte)	435 (58,94% di tutte le risposte)	7 (0,95% di tutte le risp.)	11 (1,49% di tutte le risposte)	2 (0,27% di tutte le risposte)	9 (1,22% di tutte ris.)	1 (0,14% di tutte risposte)	5 (0,68% di tutte risp.)	5 (0,68% di tutte risp.)
<b>Scuola di insegnamento:</b>										
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	11 26,83%	28 68,29%	1 2,44%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,44%	0 0,0%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	96 32,11%	194 64,88%	3 1,00%	1 0,33%	0 0,00%	2 0,67%	0 0,00%	2 0,67%	1 0,33%
Scuola sec. di primo grado	226 30,62%	94 41,59%	125 55,31%	1 0,44%	0 0,00%	1 0,44%	2 0,88%	0 0,00%	2 0,88%	1 0,44%
Scuola sec. II gr. – Ist. Professionali	72 9,76%	25 34,72%	33 45,83%	1 1,39%	8 11,11%	1 1,39%	3 4,17%	0 0,00%	0 0,0%	1 1,39%
Scuola sec. II gr. - Istituti Tecnici	45 6,10%	21 46,67%	19 42,22%	1 2,22%	2 4,44%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,22%	1 2,22%
Scuola sec. II grado - Licei	43 5,83%	13 30,23%	28 65,12%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,33%	0 0,00%	0 0,0%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	3 25,00%	8 66,67%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 8,33%	0 0,00%	0 0,0%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> <b>100%</b>									
<b>Lei è:</b>										
Insegnante di sostegno	356 48,24%	91 25,56%	258 72,47%	2 0,56%	1 0,28%	0 0,00%	2 0,56%	0 0,00%	2 0,56%	0 0,00%
Insegnante curr/disciplinare	377 51,08%	171 45,36%	176 46,68%	4 1,06%	8 2,12%	2 0,53%	7 1,86%	1 0,27%	3 0,80%	5 1,33%
Non Risposto	5 0,68%	1 20,00%	1 20,00%	1 20,0%	2 40,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,0%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> <b>100%</b>									
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>										
No	427 57,86%	159 37,24%	238 55,74%	6 1,41%	9 2,11%	2 0,47%	5 1,17%	0 0,00%	3 0,70%	5 1,17%
Si	303 41,06%	101 33,33%	193 63,70%	1 0,33%	2 0,66%	0 0,00%	3 0,99%	1 0,33%	2 0,66%	0 0,00%
Non Risposto	8 1,08%	3 37,50%	4 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 12,50%	0 0,00%	0 0,0%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> <b>100%</b>									
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>										
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	19 23,46%	59 72,84%	0 0,00%	1 1,23%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 1,23%	1 1,23%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	38 46,34%	42 51,22%	0 0,00%	1 1,22%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,0%	1 1,22%
Più di 25 anni	135 18,29%	65 48,15%	61 45,19%	1 0,74%	2 1,48%	0 0,00%	3 2,22%	0 0,00%	1 0,74%	2 1,48%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	48 29,27%	111 67,68%	0 0,00%	3 1,83%	2 1,22%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,0%	0 0,00%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	39 40,21%	52 53,61%	2 2,06%	1 1,03%	0 0,00%	3 3,09%	0 0,00%	0 0,0%	0 0,00%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	53 30,81%	106 61,63%	4 2,33%	3 1,74%	0 0,00%	3 1,74%	0 0,00%	2 1,16%	1 0,58%
Non Risposto	2 0,27%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,0%	0 0,00%
Meno di 1 anno	5 0,68%	0 0,00%	3 60,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 20,00%	1 20,0%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> <b>100%</b>									

L'84% dei docenti coinvolti nella ricerca ha partecipato in prima persona all'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) (tabella 6.87). Coloro che invece non hanno contribuito alla stesura del P.E.I. si attestano intorno al 14%. E' di quest'ultimo parere il 9% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 10% della scuola Primaria ed il 9% della Secondaria di primo grado. Più alte sono le percentuali riferite ai docenti del secondo ciclo: non ha partecipato alla redazione del P.E.I. il 23% degli insegnanti degli Istituti Professionali, il 26% degli Istituti Tecnici, il 39% dei Licei ed il 33% della Formazione professionale. Un ruolo attivo nella stesura del P.E.I. è evidenziato

dal 95% degli insegnanti di sostegno e dal 73% dei docenti curricolari. Il 3% degli insegnanti che non ha partecipato all'elaborazione del P.E.I. ha un titolo di specializzazione per il sostegno. Esplicita la stessa tendenza il 20% dei docenti con più di 25 anni di servizio.

Tabella 6.86 – *La D.F. ed il P. D. F. punti di riferimento per l'elaborazione del P.E.I.. (2011-2012)*

<i>Domanda:</i> <i>La sua Diagnosi Funzionale ed il suo Profilo Dinamico Funzionale sono stati punti di riferimento per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato?</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>No</b> 32 (4,34% di tutte le risposte)	<b>Sì</b> 669 (90,65% di tutte le risposte)	<b>Non Risposto</b> 5 (0,68% di tutte le risposte)	<b>Non so</b> 32 (4,34% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 5,56%	6 14,63%	34 82,93%	0 0,00%	1 2,44%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,51%	9 3,01%	284 94,98%	1 0,33%	5 1,67%
<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	226 30,62%	7 3,10%	211 93,36%	2 0,88%	6 2,65%
<b>Scuola sec. di secondo grado - Istituti Professionali</b>	72 9,76%	2 2,78%	62 86,11%	0 0,00%	8 11,11%
<b>Scuola sec. di secondo grado - Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	4 8,89%	35 77,78%	1 2,22%	5 11,11%
<b>Scuola sec. di secondo grado - Licei</b>	43 5,83%	4 9,30%	31 72,09%	1 2,33%	7 16,28%
<b>Formazione professionale</b>	12 1,63%	0 0,00%	12 100,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)				
<b>Lei è:</b>					
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 48,24%	12 3,37%	339 95,22%	1 0,28%	4 1,12%
<b>Insegnante curricolare/disciplinare</b>	377 51,08%	20 5,31%	326 86,47%	3 0,80%	28 7,43%
<b>Non Risposto</b>	5 0,68%	0 0,00%	4 80,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)				
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>					
<b>No</b>	427 57,86%	22 5,15%	376 88,06%	3 0,70%	26 6,09%
<b>Sì</b>	303 41,06%	10 3,30%	285 94,06%	2 0,66%	6 1,98%
<b>Non Risposto</b>	8 1,08%	0 0,00%	8 100,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
<b>Da 1 a 5 anni</b>	81 10,98%	4 4,94%	74 91,36%	1 1,23%	2 2,47%
<b>Da 21 a 25 anni</b>	82 11,11%	5 6,10%	71 86,59%	0 0,00%	6 7,32%
<b>Più di 25 anni</b>	135 18,29%	7 5,19%	119 88,15%	1 0,74%	8 5,93%
<b>Da 6 a 10 anni</b>	164 22,22%	3 1,83%	154 93,90%	1 0,61%	6 3,66%
<b>Da 16 a 20 anni</b>	97 13,14%	6 6,19%	87 89,69%	1 1,03%	3 3,09%
<b>Da 11 a 15 anni</b>	172 23,31%	6 3,49%	160 93,02%	1 0,58%	5 2,91%
<b>Non Risposto</b>	2 0,27%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Meno di 1 anno</b>	5 0,68%	0 0,00%	3 60,00%	0 0,00%	2 40,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)				

Il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) è utilizzato spesso in modo collaborativo tra gli insegnanti secondo il 51% dei docenti interpellati. Per il 3% di essi mai è utilizzato in modo collaborativo. E' di quest'ultimo parere il 7% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 2% degli insegnanti della scuola Primaria ed il 3% dei docenti della Secondaria di I grado. Sono gli insegnanti dei Licei a manifestare in forma più elevata l'assenza di collaborazione tra docenti (9%). Il P.E.I. è utilizzato sempre in modo collaborativo a parere del 20% degli insegnanti di sostegno e del 19% dei docenti curricolari. E' di questa idea anche il 19% degli insegnanti in possesso di un titolo di

specializzazione per il sostegno. L'assenza di collaborazione viene espressa in forma più elevata dagli insegnanti con un'anzianità di servizio tra i 16 ed i 20 anni: è il 5% di essi che manifesta questo scenario.

Tabella 6.87 – Partecipazione all'elaborazione del P.E.I.. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Lei ha partecipato all'elaborazione del suo Piano Educativo Individualizzato?	Tutte le risposte 738	Sì 621 (84,15% di tutte le risposte)	No 106 (14,36% di tutte le risposte)	Non Risposto 11 (1,49% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>				
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	37 (90,24%)	4 (9,76%)	0,00%
Scuola primaria	299 (40,51%)	265 (88,63%)	30 (10,03%)	4 (1,34%)
Scuola secondaria di primo grado	226 (30,62%)	201 (88,94%)	22 (9,73%)	3 (1,33%)
Scuola secondaria di II grado – Ist. Prof.	72 (9,76%)	54 (75,00%)	17 (23,61%)	1 (1,39%)
Scuola secondaria di II grado - Ist. Tecnici	45 (6,10%)	32 (71,11%)	12 (26,67%)	1 (2,22%)
Scuola secondaria di II grado -Licei	43 (5,83%)	24 (55,81%)	17 (39,53%)	2 (4,65%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	8 (66,67%)	4 (33,33%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>			
<b>Lei è:</b>				
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	340 (95,51%)	12 (3,37%)	4 (1,12%)
Insegnante curricolare/disciplinare	377 (51,08%)	277 (73,47%)	94 (24,93%)	6 (1,59%)
Non Risposto	5 (0,68%)	4 (80,00%)	0,00%	1 (20,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>			
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>				
No	427 (57,86%)	326 (76,35%)	95 (22,25%)	6 (1,41%)
Sì	303 (41,06%)	287 (94,72%)	11 (3,63%)	5 (1,65%)
Non Risposto	8 (1,08%)	8 (100,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>			
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>				
Da 1 a 5 anni	81 (10,98%)	68 (83,95%)	10 (12,35%)	3 (3,70%)
Da 21 a 25 anni	82 (11,11%)	70 (85,37%)	10 (12,20%)	2 (2,44%)
Più di 25 anni	135 (18,29%)	106 (78,52%)	27 (20,00%)	2 (1,48%)
Da 6 a 10 anni	16 (2,22%)	143 (87,20%)	21 (12,80%)	0,00%
Da 16 a 20 anni	97 (13,14%)	82 (84,54%)	14 (14,43%)	1 (1,03%)
Da 11 a 15 anni	172 (23,31%)	147 (85,47%)	22 (12,79%)	3 (1,74%)
Non Risposto	2 (0,27%)	2 (100,00%)	0,00%	0,00%
Meno di 1 anno	5 (0,68%)	3 (60,00%)	2 (40,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>			

Il 14% dei docenti esplicita che c'è poco collegamento tra Piano educativo Individualizzato (P.E.I.) ed il P.O.F. della scuola; il 3% precisa che è inesistente. Un collegamento elevato ("molto") è manifestato dal 22% dei docenti interpellati. Un significativo legame ("abbastanza") tra il P.E.I. ed il P.O.F. è reso manifesto dal 74% degli insegnanti dei Licei, dal 61% degli Istituti Professionali e dal 56% della scuola Primaria. Molto collegamento è indicato dal 18% degli insegnanti di sostegno, dal 25% dei docenti curricolari e dal 20% dei professionisti scolastici con un titolo di specializzazione per il sostegno. Scarso ("poco") collegamento tra il P.E.I. ed il P.O.F. viene espresso dal 18% degli insegnanti con un'anzianità di docenza da 1 a 5 anni.

Il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) è poco connesso alla progettazione di classe per il 12% degli insegnanti interpellati (tabella 6.88). E' di questo parere il 17% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 12% della Primaria, l'8% della secondaria di I grado, l'11% degli Istituti Professionali, il 15% degli Istituti Tecnici ed il 23% dei Licei. Un significativo collegamento ("molto") è espresso dal 43% degli insegnanti di sostegno, dal 37% dei docenti disciplinari e dal 46% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno. Poco collegamento tra P.E.I. e progettazione è evidenziato dal 15% dei docenti in servizio da 21 a 25 anni.

Il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) è verificato collegialmente secondo il 75% degli insegnanti delle scuole statali bergamasche (tabella 6.89). E' di questo parere circa il 75% dei docenti del primo ciclo, il 70% degli insegnanti degli Istituti Professionali e circa il 77% degli Istituti Tecnici e dei Licei. Il P.E.I. non è verificato collegialmente

secondo il 25% degli insegnanti della Formazione professionale. La verifica collegiale del P.E.I. è sottolineata dal 73% degli insegnanti di sostegno e dal 76% dei docenti curricolari. L'assenza della verifica collegiale è espressa dal 17% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno. Le percentuali più alte di verifica collegiale del P.E.I. sono espresse dall'82% degli insegnanti con un'anzianità di servizio da 16 a 20 anni e dall'85% dei docenti con un'esperienza lavorativa da 21 a 25 anni.

Tabella 6.88 – Collegamento del P.E.I. con la progettazione di classe. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Il suo Piano Educativo Individualizzato è collegato alla progettazione di classe?	Tutte le risposte 738	Abbastanza 311 (42,14% di tutte le risposte)	Molto 299 (40,51% di tutte le risp)	Poco 90 (12,20% di tutte le risp)	Per nulla 19 (2,57% di tutte le risp)	Non Risposto 19 (2,57% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	16 39,02%	17 41,46%	7 17,07%	1 2,44%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	115 38,46%	130 43,48%	38 12,71%	10 3,34%	6 2,01%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	96 42,48%	98 43,36%	20 8,85%	5 2,21%	7 3,10%
Scuola sec. di II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	37 51,39%	25 34,72%	8 11,11%	1 1,39%	1 1,39%
Scuola sec. di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	15 33,33%	18 40,00%	7 15,56%	2 4,44%	3 6,67%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	22 51,16%	10 23,26%	10 23,26%	0 0,00%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	10 83,33%	1 8,33%	0 0,00%	0 0,00%	1 8,33%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 48,24%	137 38,48%	154 43,26%	44 12,36%	12 3,37%	9 2,53%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	172 45,62%	143 37,93%	45 11,94%	7 1,86%	10 2,65%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>						
No	427 57,86%	185 43,33%	153 35,83%	61 14,29%	11 2,58%	17 3,98%
Si	303 41,06%	124 40,92%	142 46,86%	27 8,91%	8 2,64%	2 0,66%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>						
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	36 44,44%	27 33,33%	12 14,81%	3 3,70%	3 3,70%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	34 41,46%	33 40,24%	13 15,85%	1 1,22%	1 1,22%
Più di 25 anni	135 18,29%	55 40,74%	61 45,19%	13 9,63%	2 1,48%	4 2,96%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	75 45,73%	59 35,98%	20 12,20%	4 2,44%	6 3,66%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	44 45,36%	41 42,27%	8 8,25%	3 3,09%	1 1,03%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	66 38,37%	74 43,02%	22 12,79%	6 3,49%	4 2,33%
Meno di 1 anno	5 0,68%	1 20,00%	2 40,00%	2 40,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Il 3% di tutti i docenti sostiene che il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) non è modificato al bisogno, mentre il 92% dichiara che lo è. Sono gli insegnanti della scuola Primaria ad evidenziare in forma maggiore la possibilità di modifica del P.E.I. in caso di necessità (95%). Tale possibilità è espressa in forma minore dagli insegnanti dei Licei e della Formazione professionale (83%). Il 96% degli insegnanti di sostegno dichiara che il P.E.I. è modificato all'occorrenza e l'88% degli insegnanti curricolari è dello stesso parere. La possibilità di modifica del P.E.I. si registra nel 97% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno e nel 96% degli insegnanti in servizio da 16 a 20 anni.



Tabella 6.89 – Verifica collegiale del P.E.I.. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Il suo Piano Educativo Individualizzato è verificato collegialmente?	Tutte le risposte 738	Si 554 (75,07% di tutte le risp.)	No 125 (16,94% di tutte le risp.)	Non so 40 (5,42% di tutte le risp.)	Non Risposto 19 (2,57% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	31 75,61%	9 21,95%	0 0,00%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	228 76,25%	52 17,39%	13 4,35%	6 2,01%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	168 74,34%	44 19,47%	9 3,98%	5 2,21%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali	72 9,76%	51 70,83%	9 12,50%	8 11,11%	4 5,56%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	35 77,78%	4 8,89%	4 8,89%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	33 76,74%	4 9,30%	5 11,63%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	8 66,67%	3 25,00%	1 8,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> 100%				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 48,24%	263 73,88%	76 21,35%	10 2,81%	7 1,97%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	287 76,13%	48 12,73%	30 7,96%	12 3,18%
Non Risposto	5 0,68%	4 80,00%	1 20,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> 100%				
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>					
No	427 57,86%	315 73,77%	71 16,63%	31 7,26%	10 2,34%
Si	303 41,06%	234 77,23%	53 17,49%	8 2,64%	8 2,64%
Non Risposto	8 1,08%	5 62,50%	1 12,50%	1 12,50%	1 12,50%
<b>Totale</b>	<b>738</b> 100%				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	54 66,67%	15 18,52%	9 11,11%	3 3,70%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	70 85,37%	10 12,20%	2 2,44%	0 0,00%
Più di 25 anni	135 18,29%	105 77,78%	13 9,63%	8 5,93%	9 6,67%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	111 67,68%	40 24,39%	12 7,32%	1 0,61%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	80 82,47%	11 11,34%	4 4,12%	2 2,06%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	130 75,58%	36 20,93%	3 1,74%	3 1,74%
Non Risposto	2 0,27%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 50,00%
Meno di 1 anno	5 0,68%	3 60,00%	0 0,00%	2 40,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> 100%				

Ad elaborare la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina è, secondo il 54% degli insegnanti interpellati, il docente di sostegno insieme al docente disciplinare (tabella 6.90). Questa modalità è attuata dal 62% dei docenti degli Istituti Professionali e dal 61% degli insegnanti della scuola Secondaria di I grado, a fronte del 54% della Primaria, del 48% degli Istituti Tecnici e dei Licei e del 17% della scuola dell'Infanzia. Il protagonismo del solo insegnante di sostegno è espresso dal 25% dei docenti di sostegno, dal 15% degli insegnanti curricolari e dal 20% dei docenti in possesso di un titolo di specializzazione per il sostegno. Il 58% dei docenti in servizio da 16 a 20 anni e da 21 a 25 anni esplicita che ad elaborare la progettazione didattica dell'alunno disabile è l'insegnante disciplinare insieme all'insegnante di sostegno.

Tabella 6.90 – *Elaborazione della progettazione didattica per singola disciplina. Scuole Stat. 2011-2012*

<i>Domanda: Chi elabora la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina?</i>	Tutte le risp.	Insegnante disciplin. e Insegnate di sostegno	Insegnante disciplinare/ curricolare	Ins. discipl. e Inseg. Sost. e Ass.pers.	Insegn. di sost.	Insegn. di sost. e Assist. persona	Insegn.di scipl. e Assist. persona	Non Risp.	Assist. alla persona
	738	404 (54,74% di tutte risp.)	61 (8,27% di tutte le risposte)	101(13,69 % tutte le risp)	150 (20,33% di tutte le risposte)	16 (2,17% di tutte le risposte)	3 (0,41% di tutte le risposte)	2 (0,27% di tutte rispost.)	1 (0,14% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>									
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 5,56%	7 17,07%	2 4,88%	18 43,90%	12 29,27%	1 2,44%	0 0,00%	1 2,44%	0 0,00%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,51%	162 54,18%	21 7,02%	45 15,05%	57 19,06%	12 4,01%	2 0,67%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Scuola second. di primo grado</b>	226 30,62%	138 61,06%	20 8,85%	23 10,18%	42 18,58%	1 0,44%	1 0,44%	0 0,00%	1 0,44%
<b>Scuola sec. di II gr. – Istit. Prof.</b>	72 9,76%	45 62,50%	1 1,39%	4 5,56%	22 30,56%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Scuola sec. di II gr. – Istit. Tecn.</b>	45 6,10%	22 48,89%	10 22,22%	8 17,78%	3 6,67%	1 2,22%	0 0,00%	1 2,22%	0 0,00%
<b>Scuola sec. di II grado - Licei</b>	43 5,83%	21 48,84%	5 11,63%	3 6,98%	13 30,23%	1 2,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Formazione professionale</b>	12 1,63%	9 75,00%	2 16,67%	0 0,00%	1 8,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)								
<b>Lei è:</b>									
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 48,24%	194 54,49%	12 3,37%	47 13,20%	90 25,28%	11 3,09%	1 0,28%	1 0,28%	0 0,00%
<b>Insegnante curr./disciplin.</b>	377 51,08%	208 55,17%	48 12,73%	54 14,32%	58 15,38%	5 1,33%	2 0,53%	1 0,27%	1 0,27%
<b>Totale</b>	738 (100%)								
<b>Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?</b>									
<b>No</b>	427 57,86%	231 54,10%	46 10,77%	51 11,94%	86 20,14%	8 1,87%	3 0,70%	1 0,23%	1 0,23%
<b>Sì</b>	303 41,06%	168 55,45%	15 4,95%	50 16,50%	61 20,13%	8 2,64%	0 0,00%	1 0,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)								
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>									
<b>Da 1 a 5 anni</b>	81 10,98%	44 54,32%	3 3,70%	6 7,41%	26 32,10%	0 0,00%	1 1,23%	1 1,23%	0 0,00%
<b>Da 21 a 25 anni</b>	82 11,11%	48 58,54%	11 13,41%	8 9,76%	11 13,41%	3 3,66%	1 1,22%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Più di 25 anni</b>	135 18,29%	66 48,89%	16 11,85%	30 22,22%	21 15,56%	2 1,48%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Da 6 a 10 anni</b>	164 22,22%	90 54,88%	8 4,88%	17 10,37%	44 26,83%	4 2,44%	0 0,00%	0 0,00%	1 0,61%
<b>Da 16 a 20 anni</b>	97 13,14%	57 58,76%	11 11,34%	15 15,46%	12 12,37%	2 2,06%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Da 11 a 15 anni</b>	172 23,31%	98 56,98%	11 6,40%	23 13,37%	33 19,19%	5 2,91%	1 0,58%	1 0,58%	0 0,00%
<b>Meno di 1 anno</b>	5 (0,68%)	0,00%	1 (20,00%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)								

#### 4.5. Il sostegno e le attività educative

Il 22% dei docenti che ha risposto al questionario dichiara che sono sei le ore di sostegno settimanali assegnate all'alunno disabile prescelto. E' di questo avviso il 2% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, l'8% della Primaria, il 42% della Secondaria di I grado, il 25% degli Istituti Professionali, il 17% degli Istituti Tecnici, il 23% dei Licei ed il 25% della Formazione professionale.

La gran parte dei docenti interpellati (72%) non ritiene sufficienti le ore di sostegno. Sono gli insegnanti della Secondaria di I grado ad esplicitare questo aspetto in forma maggiore (75%), seguiti dai docenti della Primaria (73%) e dei Licei (72%). Ritiene sufficienti le ore di sostegno il 24% dei docenti di sostegno, il 27% degli insegnanti curricolari ed il 23% degli insegnanti con un titolo di specializzazione per il sostegno. La non adeguatezza delle ore di sostegno è espressa dal 76% dei docenti con un'anzianità

lavorativa da 6 a 10 anni. Gli insegnanti delle scuole statali indicano che le ore di assistenza personale settimanale sono più di 18 (13%) o 10 (7%). Il 36% dei docenti non risponde a questa domanda. Le ore di assistenza personale sono sufficienti per il 35% di tutti gli insegnanti, per il 33% degli insegnanti di sostegno, per il 37% dei docenti curricolari, per il 32% dei docenti con un titolo di specializzazione per il sostegno e per il 43% degli insegnanti con più di 25 anni di servizio.

Secondo il 9% degli insegnanti statali, il 13% dei Licei, la classe in cui è inserito l'alunno disabile è composta da 20 alunni. Sono presenti 22 studenti secondo il 9% dei docenti (il 13% degli Istituti Tecnici) e 24 alunni per il 9% dei professionisti interpellati (il 19% della scuola dell'Infanzia).

Nella stessa classe in cui è presente lo studente disabile ci sono altri alunni disabili certificati. In totale sono due secondo il 35% degli insegnanti, sono tre secondo il 7% o sono quattro per l'11% dei docenti coinvolti nella ricerca. Non risponde a questa domanda il 55% degli aventi diritto (tabella 6.91). Gli alunni disabili in classe sono in totale due per il 50% dei docenti degli Istituti Professionali, sono tre per il 9% dei docenti della scuola Primaria e sono quattro per l'11% degli insegnanti degli Istituti Professionali.

Tabella 6.91 – *Presenza in classe di altri alunni disabili certificati. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Nella sua classe ci sono altri alunni disabili certificati?</i>	<b>Tutte le risposte</b>	<b>Si, in totale sono due</b>	<b>Non Risposto</b>	<b>Si, in totale sono quattro</b>	<b>Si, in totale sono tre</b>	<b>Si, in totale sono più di quattro</b>
	738	261 (35,37% di tutte le risp.)	408 (55,28% di tutte le risposte)	11 (1,49% di tutte le risp.)	54 (7,32% di tutte le risposte)	4 (0,54% di tutte le risp.)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 (5,56%)	18 (43,90%)	22 (53,66%)	0,00%	1 (2,44%)	0,00%
<b>Scuola primaria</b>	299 (40,51%)	93 (31,10%)	175 (58,53%)	1 (0,33%)	29 (9,70%)	1 (0,33%)
<b>Scuola sec. di primo grado</b>	226 30,62%	95 42,04%	117 51,77%	1 0,44%	13 5,75%	0 0,00%
<b>Scuola sec. II gr. - Istituti Professionale</b>	72 9,76%	36 50,00%	19 26,39%	8 11,11%	6 8,33%	3 4,17%
<b>Scuola sec. II gr. Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	10 22,22%	34 75,56%	0 0,00%	1 2,22%	0 0,00%
<b>Scuola sec. II gr. - Licei</b>	43 5,83%	6 13,95%	37 86,05%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Formazione prof.</b>	12 (1,63%)	3 (25,00%)	4 (33,33%)	1 (8,33%)	4 (33,33%)	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					

In una classe ci sono, oltre all'alunno disabile, anche altri studenti con problemi o disturbi non certificati. Ve n'è uno secondo il 23% dei docenti interpellati, due per il 22%, tre per l'11%, quattro per il 2% e più di quattro per il 3%. Non esistono nella stessa classe altri alunni con problemi o disturbi non certificati secondo il 33% dei docenti (il 39% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 26% della scuola Primaria, il 25% della Secondaria di I grado, il 40% degli Istituti Professionali, il 68% degli Istituti Tecnici, il 72% dei Licei ed il 16% della Formazione professionale).

Quale è la percentuale di tempo settimanale che l'alunno disabile trascorre in classe per lo svolgimento delle attività didattiche? Il 69% dei professionisti delle scuole statali della provincia di Bergamo risponde a questa domanda indicando che l'alunno disabile vive un percorso sia in classe che fuori: 10% - 90% di tempo in parte con i compagni ed in parte senza di loro. Il 28% dei docenti, invece, sottolinea che l'alunno disabile vive un percorso educativo sempre in classe (100% di tempo con i compagni) e l'1% degli insegnanti evidenzia che lo studente disabile è sempre fuori dalla classe (0% di tempo con i compagni) (tabella 6.92). Il percorso "misto" (sia in classe che fuori) è

particolarmente espresso dai docenti dei Licei (83%) e della Secondaria di I grado (81%). Il percorso sempre in classe (100% di tempo con i compagni) è maggiormente evidenziato dai docenti degli Istituti Professionali (63%) e della Formazione professionale (50%). Il percorso sempre fuori dalla classe è più manifestato dai docenti degli Istituti Tecnici (8%) e della scuola Primaria (2%).

Tabella 6.92 – Tempo trascorso in classe. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Quale è la percentuale di tempo settimanale che trascorre in classe per lo svolgimento delle attività didattiche?	Tutte le risposte	10% - 90% di tempo in parte con i compagni ed in parte fuori dalla classe (sia in classe che fuori)	100% di tempo con i compagni (sempre in classe)	0% di tempo con i compagni (sempre fuori dalla classe)	Non Risposto
	738	510 (69,11% di tutte le risposte)	212 (28,73% di tutte le risposte)	12 (1,63% di tutte le risposte)	4 (0,54% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	25 (60,98%)	16 (39,02%)	0,00%	0,00%
Scuola primaria	299 (40,51%)	209 (69,90%)	84 (28,09%)	6 (2,01%)	0,00%
Scuola sec. I grado	226 (30,62%)	184 (81,42%)	40 (17,70%)	2 (0,88%)	0,00%
Istituti Professionali	72 (9,76%)	25 (34,72%)	46 (63,89%)	0,00%	1 (1,39%)
Istituti Tecnici	45 (6,10%)	25 (55,56%)	15 (33,33%)	4 (8,89%)	1 (2,22%)
Licei	43 (5,83%)	36 (83,72%)	5 (11,63%)	0,00%	2 (4,65%)
Formazione profess.	12 (1,63%)	6 (50,00%)	6 (50,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

Secondo il 43% degli insegnanti interpellati, se l'alunno disabile sta in classe le attività sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante disciplinare insieme all'insegnante di sostegno. Il protagonismo del solo insegnante di sostegno è espresso dal 13% dei docenti e quello del solo dall'insegnante disciplinare dal 17% di essi (tabella 6.93). L'opera congiunta dell'insegnante disciplinare con l'insegnante di sostegno è evidenziata dal 59% dei docenti degli Istituti Professionali e dal 58% della Formazione professionale. La progettazione e la gestione delle attività da parte del solo insegnante disciplinare è rimarcata dal 25% dei docenti della Formazione professionale e dal 24% degli Istituti Tecnici, mentre il protagonismo del solo insegnante di sostegno è manifestato dal 30% dei docenti del Licei e dal 19% della scuola dell'Infanzia.

Tabella 6.93 – Progettazione e gestione delle attività in classe. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Se sta in classe le attività sono progettate e gestite prevalentemente da...	Tutte le risp.	Insegn. disciplin. e Insegn. di sostegno	Insegn. discipl.	Insegn. discipl. e Insegn. sostegno e Assisten. persona	Insegn. di sostegno	Insegn. di sostegno e Assist. alla persona	Assist. alla persona	Non si progettano e non si gestiscono attività in classe	Insegnante disciplinare e Assistente alla persona	Non Risposto
	738	322 (43,63% di tutte le risp.)	127 (17,21% di tutte le risp.)	94 (12,74% di tutte le risp.)	103 (13,96% di tutte le risp.)	46 (6,23% di tutte le risp.)	9 (1,22% di tutte le risp.)	19 (2,57% di tutte le risp.)	10 (1,36% di tutte le risposte)	8 (1,08% di tutte le risp.)
<b>Scuola di insegnamento:</b>										
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	9 (21,95%)	7 (17,07%)	11 (26,83%)	8 (19,51%)	5 (12,20%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (2,44%)	0 (0,00%)
Scuola primaria	299 (40,51%)	119 (39,80%)	54 (18,06%)	54 (18,06%)	34 (11,37%)	23 (7,69%)	3 (1,00%)	7 (2,34%)	4 (1,34%)	1 (0,33%)
Scuola sec. I grado	226 (30,62%)	121 (53,54%)	32 (14,16%)	19 (8,41%)	33 (14,60%)	11 (4,87%)	2 (0,88%)	5 (2,21%)	3 (1,33%)	0 (0,00%)
Istituti Professionali	72 (9,76%)	43 (59,72%)	14 (19,44%)	2 (2,78%)	7 (9,72%)	1 (1,39%)	1 (1,39%)	1 (1,39%)	1 (1,39%)	2 (2,78%)
Istituti Tecnici	45 (6,10%)	15 (33,33%)	11 (24,44%)	5 (11,11%)	6 (13,33%)	2 (4,44%)	1 (2,22%)	2 (4,44%)	0 (0,00%)	3 (6,67%)
Licei	43 (5,83%)	8 (18,60%)	6 (13,95%)	3 (6,98%)	13 (30,23%)	4 (9,30%)	2 (4,65%)	4 (9,30%)	1 (2,33%)	2 (4,65%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	7 (58,33%)	3 (25,00%)	0 (0,00%)	2 (16,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>									

Secondo il 58% degli insegnanti, se lo studente disabile sta in classe la sua situazione è gestibile. E' ingestibile per l'1% dei docenti ed è gestibile con fatica nel 35% delle situazioni (tabella 6.94). A sottolineare la fatica nella gestione della situazione è il 46% del personale della scuola dell'Infanzia, il 42% della Primaria, il 30% della Secondaria di I grado, il 29% degli Istituti Professionali, il 27% dei Licei, il 25% della Formazione professionale ed il 22% degli Istituti Tecnici. E' di questo avviso il 38% degli insegnanti di sostegno, il 32% dei docenti curricolari ed il 37% dei docenti in possesso di un titolo di specializzazione per il sostegno. La situazione è gestibile con fatica secondo il 38% degli insegnanti in servizio da 1 a 5 anni.

Tabella 6.94 – *Situazione in classe. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Se sta in classe ritiene che la sua situazione sia...</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>Gestibile con fatica</b> 261 (35,37% di tutte le risp.)	<b>Gestibile</b> 430 (58,27% di tutte le risp.)	<b>Ingestibile</b> 13 (1,76% di tutte le risp.)	<b>Non so</b> 22 (2,98% di tutte le risp.)	<b>Non Risposto</b> 12 (1,63% di tutte le risp.)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 5,56%	19 46,34%	22 53,66%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,51%	128 42,81%	151 50,50%	9 3,01%	8 2,68%	3 1,00%
<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	226 30,62%	68 30,09%	148 65,49%	3 1,33%	5 2,21%	2 0,88%
<b>Scuola sec. II grado - Istituti Professionali</b>	72 9,76%	21 29,17%	48 66,67%	0 0,00%	2 2,78%	1 1,39%
<b>Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	10 22,22%	28 62,22%	1 2,22%	3 6,67%	3 6,67%
<b>Scuola secondaria di secondo grado - Licei</b>	43 5,83%	12 27,91%	25 58,14%	0 0,00%	4 9,30%	2 4,65%
<b>Formazione professionale</b>	12 1,63%	3 25,00%	8 66,67%	0 0,00%	0 0,00%	1 8,33%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Lei è:</b>						
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 48,24%	137 38,48%	203 57,02%	3 0,84%	9 2,53%	4 1,12%
<b>Insegnante curricolare/disciplinare</b>	377 51,08%	123 32,63%	224 59,42%	10 2,65%	12 3,18%	8 2,12%
<b>Non Risposto</b>	5 0,68%	1 20,00%	3 60,00%	0 0,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					

I compagni di classe cercano l'aiuto e la collaborazione dell'alunno disabile nel corso delle attività di apprendimento nel 17% delle situazioni. La ricerca di aiuto e di collaborazione non avviene secondo il parere del 36% dei docenti o avviene a volte per il 40% di essi. L'assenza di collaborazione è indicata dal 51% dei docenti dei Licei, dal 39% della Secondaria di I grado e dal 37% della Primaria. La presenza di collaborazione è espressa dal 21% degli insegnanti di sostegno a fronte del 34% di loro che dichiara la sua assenza. E' evidenziata dal 13% dei docenti curricolari a fronte del 39% di loro che si esprime per la sua non esistenza.

L'alunno disabile cerca l'aiuto e la collaborazione dei compagni nel corso delle attività di apprendimento secondo il 27% dei docenti che ha risposto al questionario. La sua ricerca di aiuto e di collaborazione avviene a volte per il 50% degli insegnanti e non avviene per il 16% di loro. Si verifica a volte per il 55% dei docenti della Secondaria di I grado, degli Istituti Professionali e degli Istituti Tecnici; non avviene per il 29% dei docenti della scuola dell'Infanzia e per il 22% degli insegnanti degli Istituti Tecnici. Il 36% dei docenti della scuola dell'Infanzia esprime la ricerca di aiuto e di collaborazione da parte dell'alunno disabile. Su questo aspetto non si registrano particolari differenze tra gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari: sia per i primi che per i secondi la

collaborazione non avviene per il 16% delle situazioni o avviene a volte per il 50% dei casi.

Se lo studente disabile sta in classe, i compagni valorizzano i suoi successi? Risponde in modo affermativo a questa domanda il 44% dei docenti e dà una risposta negativa il 7% di loro. La valorizzazione dei successi avviene a volte per il 42% dei docenti interpellati. L'assenza di valorizzazione è espressa dal 24% dei docenti degli Istituti Tecnici, invece la sua presenza è evidenziata dal 53% dei professionisti della scuola Primaria. La saltuarietà è rimarcata dal 54% degli insegnanti degli Istituti Professionali. E' di quest'ultimo parere il 40% dei docenti di sostegno ed il 44% dei docenti curricolari. E' più alta la percentuale degli insegnanti di sostegno (46%) rispetto a quella degli insegnanti curricolari (42%) che indica l'esistenza in classe di un atteggiamento di valorizzazione dell'alunno disabile da parte dei compagni.

Parallelamente anche l'alunno disabile valorizza i successi dei compagni per il 28% dei docenti interpellati. Ciò avviene a volte per il 42% degli insegnanti o non avviene per il 23% di essi. La valorizzazione dei compagni avviene per il 31% dei docenti della scuola Primaria, si realizza a volte per il 48% degli insegnanti degli Istituti Tecnici e non avviene per il 34% di quelli della scuola dell'Infanzia. Si registra una significativa differenza tra gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari: secondo i primi la valorizzazione dei successi dei compagni da parte dell'alunno disabile avviene nel 33% delle situazioni, mentre a parere dei secondi si verifica nel 23% dei casi. Inoltre la valorizzazione non avviene per il 20% dei primi a fronte del 27% dei secondi.

La percentuale di tempo che l'alunno disabile trascorre lontano dai compagni corrisponde al 20%. Esprime questa indicazione il 17% dei docenti statali. Invece è del 10% secondo il 21% degli insegnanti interpellati. Per il 23% degli insegnanti che hanno risposto al questionario l'alunno vive un percorso sempre in classe (tabella 6.95). La presenza sempre in classe dell'alunno disabile è espressa dal 59% dei docenti degli Istituti Professionali, dal 41% dei docenti della Formazione professionale, dal 26% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia e degli Istituti Tecnici, dal 24% dei docenti della scuola Primaria. L'alunno disabile vive il 20% del tempo lontano dai compagni secondo il 22% degli insegnanti della scuola Secondaria di I grado e trascorre il 50% del tempo fuori dalla classe per il 18% degli insegnanti dei Licei.

Tabella 6.95 – Tempo trascorso dall'alunno disabile lontano dai compagni. Scuole Statali 2011-12

Quale è la percentuale di tempo che trascorre lontano dai compagni?	Tutte le risp.	30%	20%	10%	0% (percorso sempre in classe)	70%	40%	50%	60%	90%	80%	100% (percorso sempre fuori dalla classe)
	738	82 (11,11%)	127 (17,21%)	160 (21,68%)	176 (23,85%)	22 (2,98%)	45 (6,10%)	58 (7,86%)	24 (3,25%)	17 (2,30%)	15 (2,03%)	6 (0,81%)
<b>Scuola di insegnamento:</b>												
Scuola infanzia	41 5,5%	5 12,2%	8 19,5%	10 24,3%	11 26,8%	1 2,4%	3 7,3%	3 7,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Scuola primaria	299 40,5%	32 10,70%	53 17,73%	62 20,74%	73 24,41%	13 4,35%	17 5,69%	24 8,03%	10 3,34%	9 3,01%	4 1,34%	1 0,33%
Scuola sec. I gr	226 30,6%	32 14,1%	51 22,5%	58 25,6%	27 11,9%	6 2,6%	13 5,7%	18 7,9%	10 4,4%	3 1,3%	7 3,1%	1 0,4%
Istituti Profession.	72 9,7%	2 2,7%	6 8,3%	13 18,0%	43 59,7%	0 0,0%	3 4,1%	3 4,1%	0 0,0%	1 1,3%	1 1,3%	0 0,0%
Istituti Tecnici	45 6,1%	5 11,1%	6 13,3%	9 20,0%	12 26,6%	0 0,0%	1 2,2%	1 2,2%	3 6,6%	2 4,4%	0 0,0%	4 8,8%
Licei	43 5,8%	6 13,9%	2 4,6%	7 16,2%	5 11,6%	2 4,6%	7 16,2%	8 18,6%	1 2,3%	0 0,0%	3 6,9%	0 0,0%
Form. profs.	12 (1,6%)	0,0%	1 (8,3%)	1 (8,3%)	5 (41,6%)	0,0%	1 (8,3%)	1 (8,3%)	0,0%	2(16,6%)	0,0%	0,0%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>											

Le attività fuori dalla classe si svolgono in un'aula dedicata al sostegno per il 37% dei docenti, oppure si attuano in varie aule secondo le disponibilità per il 33% degli insegnanti. Non si svolgono attività fuori dalla classe per il 19% dei docenti interpellati. I percorsi fuori dalla classe in una aula dedicata al sostegno sono evidenziati dal 69% dei docenti dei Licei, dal 44% degli Istituti Tecnici, dal 41% della Formazione professionale e dal 38% della scuola Primaria. L'attuazione di percorsi in varie aule secondo la disponibilità è espressa dal 47% dei docenti della scuola Secondaria di primo grado e dal 39% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia. Quest'ultima tendenza è espressa anche dal 37% dei docenti di sostegno e dal 29% degli insegnanti curricolari, a fronte del 39% dei primi e del 35% dei secondi che dichiara che le attività fuori dalla classe si svolgono in un'aula dedicata al sostegno.

Le attività fuori dalla classe sono gestite prevalentemente dall'insegnante di sostegno per il 48% dei docenti interpellati e dall'insegnante di sostegno insieme all'assistente alla persona per il 20% di essi. Il protagonismo dell'insegnante di sostegno è espresso dal 58% dei docenti della Formazione professionale, dal 57% della Secondaria di primo grado, dal 48% della Primaria, dal 52% degli insegnanti di sostegno e dal 44% dei docenti curricolari.

Se l'alunno disabile esce dalla classe raramente è con un gruppo di compagni della sua stessa classe. È di questo parere il 32% dei docenti coinvolti. Lo studente disabile, secondo il 18% degli insegnanti, è spesso con un gruppo di compagni della sua classe. A fronte di ciò il 18% dei docenti asserisce che mai l'alunno disabile è fuori dalla classe con i compagni. Raramente l'alunno disabile è con un gruppo di compagni per il 39% dei docenti dei Licei, per il 36% della Secondaria di primo grado, per il 35% della Primaria, per il 37% degli insegnanti di sostegno e per il 28% dei docenti curricolari.

Se l'alunno disabile esce dalla classe è sempre con altri alunni disabili per il 7% dei docenti delle scuole statali della provincia di Bergamo. Lo è spesso secondo il 15% degli insegnanti interpellati. Raramente si registra la compresenza di alunni disabili per il 18% degli insegnanti e mai si verifica per il 36% di essi. L'alunno disabile è sempre con altri studenti disabili fuori dalla classe per il 16% dei docenti della Formazione professionale, il 13% degli Istituti Tecnici ed il 10% della Secondaria di primo grado. È spesso con altri alunni disabili per il 41% dei docenti dei Licei, il 24% degli Istituti Tecnici, il 19% della Secondaria di primo grado ed il 16% della Formazione professionale. E' sempre con altri alunni disabili per il 7% degli insegnanti di sostegno e dei docenti curricolari. E' spesso con altri studenti disabili secondo il 17% dei docenti di sostegno ed il 14% degli insegnanti curricolari.

Se lo studente disabile esce dalla classe è per anticipare le attività che verranno svolte in classe o per rielaborarle? Il 30% degli insegnanti statali asserisce che ciò si verifica spesso ed il 16% dei docenti interpellati ritiene che questo si attua sempre (tabella 6.96). Mai l'uscita dalla classe, secondo il 21% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 15% degli Istituti Tecnici, il 14% della scuola Primaria ed il 9% dei Licei, è per anticipare o per rielaborare le attività di classe. È di questo avviso anche il 10% degli insegnanti di sostegno ed il 12% dei docenti curricolari. Lo scollamento tra le attività fuori dalla classe

e quelle svolte in classe è evidenziato dal 14% dei docenti con un'anzianità di servizio da 11 a 15 anni e dal 13% dei docenti con più di 25 anni di insegnamento.

Tabella 6.96 – Uscita dalla classe dell'alunno disabile ed attività svolte in classe. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Se esce dalla classe è per anticipare le attività che verranno svolte in classe o per rielaborarle?	Tutte le risposte	Spesso	Sempre	Mai	L'alunno non esce dalla classe (vive un percorso sempre in classe con i compagni)	Non Risposto	Raramente	L'alunno è sempre fuori dalla classe (vive un percorso sempre lontano dai compagni)
	738	226 (30,62% di tutte le risposte)	119 (16,12% di tutte le risposte)	86 (11,65% di tutte le risposte)	143 (19,38% di tutte le risposte)	33 (4,47% di tutte le risposte)	115 (15,58% di tutte le risposte)	16 (2,17% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>								
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 5,56%	7 17,07%	5 12,20%	9 21,95%	8 19,51%	1 2,44%	10 24,39%	1 2,44%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,51%	85 28,43%	43 14,38%	43 14,38%	59 19,73%	14 4,68%	49 16,39%	6 2,01%
<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	226 30,62%	87 38,50%	49 21,68%	19 8,41%	22 9,73%	10 4,42%	35 15,49%	4 1,77%
<b>Scuola sec. II grado - Istituti Professionali</b>	72 9,76%	15 20,83%	7 9,72%	3 4,17%	38 52,78%	2 2,78%	7 9,72%	0 0,00%
<b>Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	13 28,89%	5 11,11%	7 15,56%	8 17,78%	4 8,89%	4 8,89%	4 8,89%
<b>Scuola secondaria di secondo grado - Licei</b>	43 5,83%	19 44,19%	5 11,63%	4 9,30%	3 6,98%	2 4,65%	9 20,93%	1 2,33%
<b>Formazione professionale</b>	12 1,63%	0 0,00%	5 41,67%	1 8,33%	5 41,67%	0 0,00%	1 8,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)							
<b>Lei è:</b>								
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 48,24%	134 37,64%	57 16,01%	38 10,67%	49 13,76%	10 2,81%	59 16,57%	9 2,53%
<b>Insegnante curricolare/disciplinare</b>	377 51,08%	90 23,87%	62 16,45%	48 12,73%	91 24,14%	23 6,10%	56 14,85%	7 1,86%
<b>Non Risposto</b>	5 (0,68%)	2 (40,00%)	0,00%	0,00%	3 (60,00%)	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)							

Se l'alunno disabile esce dalla classe è perché in questo modo è possibile mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) rispetto a quello che si potrebbe offrire quando è in classe? Questa opportunità avviene raramente per il 5% dei docenti coinvolti. Mai si verifica per l'1% di essi a fronte del 44% che afferma che si realizza sempre (tabella 6.97). Sono soprattutto i docenti del primo ciclo ad evidenziare quest'ultima tendenza, che è esplicitata dal 51% dei professionisti della Secondaria di primo grado, dal 48% della Primaria e dal 46% della scuola dell'Infanzia. Per il 46% degli insegnanti di sostegno e per il 42% dei docenti curricolari l'uscita dalla classe è sempre per offrire un aiuto maggiore all'alunno disabile in vista della realizzazione del Piano Educativo Individualizzato. Questa possibilità è sottolineata dal 50% dei docenti con un'anzianità di servizio da 16 a 20 anni.

Il collegamento tra le attività che vengono svolte fuori dalla classe con quanto viene vissuto in classe è sempre garantito. Ad affermarlo è il 28% dei docenti. Spesso c'è un collegamento secondo il 29% degli insegnanti. Ad indicare la sua assenza è il 4% di essi. Raramente esiste una connessione secondo il 15% dei docenti interpellati. L'assenza di collegamento è sottolineata dall'11% dei docenti degli Istituti Tecnici e dal 7% dei docenti della scuola dell'Infanzia. Il raccordo è sempre presente per il 41% degli insegnanti della Formazione professionale, per il 40% della Secondaria di primo grado e per il 25% della Primaria. Lo è anche per il 29% degli insegnanti di sostegno, per il 27% dei docenti curricolari e per il 33% degli insegnanti in servizio da 1 a 5 anni.



Tabella 6.97 – Uscita dalla classe dell'alunno disabile ed attuazione del P.E.I. Scuole Statali 2011-12

Domanda: Se esce dalla classe è perché in questo modo è possibile mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che si potrebbe offrire quando è in classe?	Tutte le risposte	Spesso	Sempre	Mai	L'alunno non esce dalla classe	Raramente	Non Risposto
	738	189 (25,61% di tutte le risposte)	326 (44,17% di tutte le risposte)	13 (1,76% di tutte le risposte)	142 (19,24% di tutte le risposte)	43 (5,83% di tutte le risposte)	25 (3,39% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	10 24,39%	19 46,34%	1 2,44%	8 19,51%	3 7,32%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	69 23,08%	145 48,49%	3 1,00%	58 19,40%	15 5,02%	9 3,01%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	73 32,30%	116 51,33%	1 0,44%	22 9,73%	8 3,54%	6 2,65%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	14 19,44%	9 12,50%	1 1,39%	35 48,61%	11 15,28%	2 2,78%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	8 17,78%	14 31,11%	6 13,33%	10 22,22%	2 4,44%	5 11,11%
Scuola sec. II grado - Licei	43 5,83%	15 34,88%	18 41,86%	1 2,33%	3 6,98%	3 6,98%	3 6,98%
Formazione professionale	12 1,63%	0 0,00%	5 41,67%	0 0,00%	6 50,00%	1 8,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Lei è:</b>							
Insegnante di sostegno	356 48,24%	107 30,06%	167 46,91%	7 1,97%	48 13,48%	20 5,62%	7 1,97%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	80 21,22%	159 42,18%	6 1,59%	91 24,14%	23 6,10%	18 4,77%
Non Risposto	5 0,68%	2 40,00%	0 0,00%	0 0,00%	3 60,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>							
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	27 33,33%	37 45,68%	2 2,47%	10 12,35%	3 3,70%	2 2,47%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	10 12,20%	37 45,12%	3 3,66%	28 34,15%	0 0,00%	4 4,88%
Più di 25 anni	135 18,29%	30 22,22%	56 41,48%	3 2,22%	29 21,48%	8 5,93%	9 6,67%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	55 33,54%	60 36,59%	2 1,22%	30 18,29%	15 9,15%	2 1,22%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	21 21,65%	49 50,52%	1 1,03%	17 17,53%	7 7,22%	2 2,06%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	45 26,16%	82 47,67%	2 1,16%	28 16,28%	9 5,23%	6 3,49%
Non Risposto	2 0,27%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 50,00%	0 0,00%
Meno di 1 anno	5 0,68%	1 20,00%	4 80,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Secondo i docenti statali bergamaschi spesso (35%) l'alunno disabile esce dalla classe per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe. Questo avviene raramente (17%) o mai (4%). L'uscita dalla classe si motiva sempre con la possibilità di avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe più nel primo ciclo che nel secondo ciclo: è di questo parere il 19% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 22% della Primaria ed il 21% della Secondaria di primo grado, a fronte del 6% degli Istituti Professionali, del 13% degli Istituti Tecnici, del 18% dei Licei e del 16% della Formazione professionale. La possibilità di usufruire di tecniche non utilizzabili in classe è segnalata più dagli insegnanti di sostegno che da quelli curricolari: il 39% dei primi ed il 31% dei secondi indica che ciò si verifica spesso, mentre il 23% dei primi ed il 15% dei secondi esplicita che ciò si attua sempre. Il 9% dei docenti con un'anzianità di servizio da 1 a 5 anni fa presente che mai lo studente disabile esce dalla classe per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe. Invece ciò si verifica sempre per il 25% degli insegnanti occupati nelle scuole da 11 a 15 anni.

L'uscita dalla classe dell'alunno disabile si motiva anche perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi. E' di questo parere il 21% degli insegnanti interpellati che indica che ciò si verifica sempre. Il 34% dei docenti coinvolti nella ricerca esplicita che ciò si realizza spesso. Entrando nel dettaglio si può osservare che spesso lo studente

disabile non sta in classe a motivo dei contenuti complessi per il 24% dei docenti della scuola dell'Infanzia, per il 32% della Primaria, per il 46% della Secondaria di primo grado, per il 15% degli Istituti Professionali, per il 24% degli Istituti Tecnici, per il 37% dei Licei e per il 16% della Formazione professionale. A sostenere questa posizione sono più gli insegnanti di sostegno (38%) rispetto a quelli curricolari (30%) ed i docenti che insegnano da 1 a 5 anni (41%).

Anche i comportamenti problematici dell'alunno disabile sono un motivo che giustifica il suo allontanamento dalla classe. Se lo studente disabile esce dalla classe è perché spesso, secondo l'11% degli insegnanti, i suoi comportamenti sono problematici. Mai l'uscita dalla classe è correlata a comportamenti problematici per il 44% del personale docente protagonista della ricerca. E' di quest'ultimo avviso il 55% dei docenti dei Licei, il 53% della Secondaria di primo grado ed il 48% degli Istituti Tecnici. Anche il 45% dei docenti di sostegno e degli insegnanti curricolari evidenzia questo scenario, che è maggiormente espresso dai docenti più giovani: dal 60% degli insegnanti in servizio da meno di 1 anno e da quelli con un'anzianità lavorativa da 1 a 5 anni.

Con le attività predisposte (in classe o fuori) i bisogni specifici dell'alunno disabile trovano adeguata risposta? Secondo i docenti delle scuole statali bergamasche questo avviene spesso (67%) o sempre (24%). Raramente i bisogni sono soddisfatti per il 5% dei docenti (il 9% dell'Infanzia, il 5% della Primaria, il 2% della Secondaria di primo grado, il 5% degli Istituti Professionali, il 13% degli Istituti Tecnici, il 2% dei Licei ed il 33% della Formazione professionale). Per il 67% degli insegnanti di sostegno e per il 66% dei docenti curricolari spesso i bisogni specifici dell'alunno disabile trovano risposta. Ciò si verifica sempre per il 26% dei primi ed il 22% dei secondi. Sempre bisogni specifici sono soddisfatti per il 30% dei docenti in servizio da 21 a 25 anni e spesso ciò avviene per il 72% degli insegnanti occupati da 16 a 20 anni.

L'esperienza di integrazione scolastica vissuta dallo studente disabile è molto positiva per il 23% dei docenti interpellati, è positiva per il 64% di essi ed è poco positiva per il 7%. Non è positiva secondo il parere del 4% dei docenti dei Licei. È poco positiva per il 26% dei docenti degli Istituti Tecnici. È positiva per il 68% degli insegnanti della scuola Primaria ed è molto positiva per il 36% dei docenti della scuola dell'Infanzia. La scarsa positività dell'esperienza di integrazione è espressa dal 7% dei docenti di sostegno e dall'8% degli insegnanti curricolari. Il 64% dei primi e la stessa percentuale dei secondi ritiene che l'esperienza di integrazione è positiva. È di quest'ultimo parere anche il 71% dei docenti con un'anzianità di insegnamento da 1 a 5 anni.

#### *4.6. La socializzazione*

Secondo il 74% degli insegnanti coinvolti nella ricerca, i compagni di classe hanno accettato bene l'alunno disabile ed hanno con lui buone relazioni. Ciò avviene solo in parte per il 23% dei docenti (tabella 6.98). La positività dell'accoglienza e delle relazioni è espressa più dagli insegnanti del primo ciclo (dal 75% dei docenti della scuola dell'Infanzia, dal 77% della Primaria, dal 75% della Secondaria di primo grado) che da

quelli del secondo ciclo (dal 68% dei docenti degli Istituti Professionali, dal 53% degli Istituti Tecnici, da 74% dei Licei e dal 75% della Formazione professionale). Sono più gli insegnanti curricolari rispetto a quelli di sostegno ad evidenziare che i compagni hanno accettato bene lo studente disabile ed hanno con lui buone relazioni: è di questo avviso il 75% dei primi rispetto al 73% dei secondi.

Tabella 6.98 – *Accettazione dell'alunno disabile e relazioni con i compagni. Scuole Statali 2011-12*

Domanda: <i>I compagni di classe lo hanno accettato bene ed hanno con lui buone relazioni?</i>	Tutte le risposte 738	Sì 548 (74,25% di tutte le risposte)	In parte 171 (23,17% di tutte le risposte)	No 8 (1,08% di tutte le risposte)	Non Risposto 8 (1,08% di tutte le risposte)	Non so 3 (0,41% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	31 75,61%	9 21,95%	0 0,00%	1 2,44%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	232 77,59%	66 22,07%	0 0,00%	1 0,33%	0 0,00%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	171 75,66%	50 22,12%	2 0,88%	2 0,88%	1 0,44%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	49 68,06%	20 27,78%	2 2,78%	1 1,39%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	24 53,33%	16 35,56%	3 6,67%	1 2,22%	1 2,22%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	32 74,42%	7 16,28%	1 2,33%	2 4,65%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	9 75,00%	3 25,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 48,24%	260 73,03%	93 26,12%	0 0,00%	2 0,56%	1 0,28%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	283 75,07%	78 20,69%	8 2,12%	6 1,59%	2 0,53%
Non Risposto	5 (0,68%)	5 (100,00%)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

L'alunno disabile vive delle relazioni positive con i compagni nel corso di momenti informali (intervallo, mensa, pause orarie, ecc.) per il 64% dei docenti interpellati, non le vive per il 2% di essi o le vive solo a volte per il 31% di loro. La positività è espressa più nel primo ciclo che nel secondo: è indicata dal 53% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, da 70% della Primaria, dal 68% della Secondaria di primo grado, dal 63% di Istituti Professionali, dal 40% degli Istituti Tecnici, dal 37% dei Licei e dal 50% della Formazione professionale. Lo studente disabile vive delle relazioni positive nei momenti informali secondo il 65% degli insegnanti di sostegno ed il 62% dei docenti curricolari, non le vive per l'1% dei primi e per il 2% dei secondi.

In riferimento a come i compagni tengono in considerazione le opinioni dell'alunno disabile, i docenti che hanno risposto al questionario asseriscono che ciò avviene a volte nel 45% del situazioni o non avviene nel 7% dei casi. Sono maggiormente gli insegnanti del primo ciclo ad esplicitare che i compagni tengono in considerazione le opinioni dello studente disabile: il 41% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 45% della Primaria ed il 38% della Secondaria di primo grado. Si esprime nello stesso modo il 37% degli insegnanti degli Istituti Professionali, il 28% degli Istituti Tecnici, il 37% dei Licei ed il 41% della Formazione professionale. I compagni valorizzano a volte le opinioni del alunno disabile. È di questo parere il 47% degli insegnanti di sostegno ed il 44% dei docenti curricolari. Ciò non avviene per l'8% dei primi e per il 7% dei secondi.

L'alunno disabile tiene in considerazione le opinioni dei compagni? Offre una risposta affermativa a questa domanda il 38% dei docenti interpellati. Ne dà invece una negativa il 9% di essi. Ciò si verifica a volte secondo il 44% degli insegnanti coinvolti nella ricerca. La valorizzazione delle opinioni dei compagni è espressa dal 39% dei docenti della Primaria, dal 41% della Secondaria di primo grado, dal 48% degli Istituti Professionali e dal 42% degli Istituti Tecnici. È dello stesso parere il 36% dei docenti di sostegno ed il 41% degli insegnanti curricolari.

Il 16% dei docenti coinvolti nella ricerca fa emergere che l'alunno disabile incontra i compagni anche dopo la scuola, mentre il 31% di essi indica che ciò non avviene; il 37%, invece, sottolinea che ciò avviene a volte (tabella 6.99). Non avviene un incontro extrascolastico per il 48% dei docenti della scuola dell'Infanzia, degli Istituti Tecnici e dei Licei. Avviene per il 22% degli insegnanti della scuola Primaria ed il 19% della Secondaria di primo grado. Avviene a volte per il 42% degli insegnanti di sostegno e per il 33% dei docenti curricolari.

Tabella 6.99 – L'alunno disabile incontra i compagni dopo la scuola. Scuole Statali 2011-2012

<i>Domanda: Incontra i compagni anche dopo la scuola?</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>A volte</b> 280 (37,94% di tutte le risposte)	<b>No</b> 231 (31,30% di tutte le risposte)	<b>Non so</b> 90 (12,20% di tutte le risposte)	<b>Sì</b> 123 (16,67% di tutte le risposte)	<b>Non Risposto</b> 14 (1,90% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 5,56%	12 29,27%	20 48,78%	5 12,20%	3 7,32%	1 2,44%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,51%	115 38,46%	83 27,76%	29 9,70%	67 22,41%	5 1,67%
<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	226 30,62%	105 46,46%	63 27,88%	10 4,42%	44 19,47%	4 1,77%
<b>Scuola sec. II grado - Istituti Professionali</b>	72 9,76%	25 34,72%	19 26,39%	23 31,94%	5 6,94%	0 0,00%
<b>Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	14 31,11%	22 48,89%	7 15,56%	1 2,22%	1 2,22%
<b>Scuola secondaria di secondo grado - Licei</b>	43 5,83%	8 18,60%	21 48,84%	9 20,93%	2 4,65%	3 6,98%
<b>Formazione professionale</b>	12 1,63%	1 8,33%	3 25,00%	7 58,33%	1 8,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Lei è:</b>						
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 48,24%	151 42,42%	120 33,71%	25 7,02%	55 15,45%	5 1,40%
<b>Insegnante curricolare/disciplinare</b>	377 51,08%	127 33,69%	109 28,91%	65 17,24%	67 17,77%	9 2,39%
<b>Non Risposto</b>	5 0,68%	2 40,00%	2 40,00%	0 0,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					

Lo studente disabile non incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti. È di questo avviso il 60% dei docenti interpellati (tabella 6.100). I momenti di incontro sono maggiormente indicati dai docenti del primo ciclo (il 2% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 6% della Primaria ed il 7% della Secondaria di primo grado) rispetto a quelli del secondo ciclo (il 2% di Istituti Professionali e lo 0% delle altre scuole). Non si concretizza un incontro extrascolastico finalizzato allo svolgimento di consegne secondo il 65% degli insegnanti di sostegno ed il 57% dei docenti curricolari.

Tabella 6.100-L'alunno disabile incontra i compagni dopo la scuola per svolgere consegne.Scuole Statali 2011-12

Domanda: Incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti?	Tutte le risposte 738	No 450 (60,98% di tutte le risposte)	Non so 89 (12,06% di tutte le risposte)	A volte 151 (20,46% di tutte le risposte)	Sì 39 (5,28% di tutte le risposte)	Non Risposto 9 (1,22% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	34 (82,93%)	3 (7,32%)	2 (4,88%)	1 (2,44%)	1 (2,44%)
Scuola primaria	299 (40,51%)	202 (67,56%)	27 (9,03%)	50 (16,72%)	18 (6,02%)	2 (0,67%)
Scuola secondaria di primo grado	226 (30,62%)	120 (53,10%)	13 (5,75%)	74 (32,74%)	18 (7,96%)	1 (0,44%)
Scuola sec. II grado – Ist. Prof.	72 (9,76%)	35 (48,61%)	23 (31,94%)	11 (15,28%)	2 (2,78%)	1 (1,39%)
Scuola sec. II gr. – Ist. Tecnici	45 (6,10%)	27 (60,00%)	9 (20,00%)	7 (15,56%)	0,00%	2 (4,44%)
Scuola sec. II grado - Licei	43 (5,83%)	28 (65,12%)	8 (18,60%)	6 (13,95%)	0,00%	1 (2,33%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	4 (33,33%)	6 (50,00%)	1 (8,33%)	0,00%	1 (8,33%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	233 (65,45%)	25 (7,02%)	75 (21,07%)	20 (5,62%)	3 (0,84%)
Insegnante curricol./disciplinare	377 (51,08%)	216 (57,29%)	63 (16,71%)	74 (19,63%)	18 (4,77%)	6 (1,59%)
Non Risposto	5 (0,68%)	1 (20,00%)	1 (20,00%)	2 (40,00%)	1 (20,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

#### 4.7. L'orientamento

Evidenzia l'esistenza di un progetto di orientamento il 41% dei docenti che ha risposto al questionario, invece esplicita la sua assenza il 45% (tabella 6.101). Un progetto di orientamento è particolarmente riscontrabile tra i docenti della Secondaria di primo grado: è il 73% di essi che lo indica come presente a fronte del 17% degli insegnanti della scuola Primaria, del 52% degli Istituti Professionali, del 48% degli Istituti Tecnici, del 41% dei Licei e del 33% della Formazione Professionale. Il 51% dei docenti di sostegno ed il 41% degli insegnanti curricolari manifestano l'assenza di un progetto di orientamento per l'alunno disabile, tendenza che espressa dal 51% dei docenti in servizio da 11 a 15 anni.

Tabella 6.101 – Esistenza di un progetto di orientamento. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Esiste per lui un progetto di orientamento?	Tutte le risposte 738	No 338 (45,80% di tutte le risposte)	Sì 304 (41,19% di tutte le risposte)	Non so 81 (10,98% di tutte le risposte)	Non Risposto 15 (2,03% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	33 80,49%	5 12,20%	3 7,32%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	210 70,23%	52 17,39%	29 9,70%	8 2,68%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	52 23,01%	165 73,01%	7 3,10%	2 0,88%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali	72 9,76%	15 20,83%	38 52,78%	17 23,61%	2 2,78%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	13 28,89%	22 48,89%	8 17,78%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 (5,83%)	10 (23,26%)	18 (41,86%)	14 (32,56%)	1 (2,33%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	5 (41,67%)	4 (33,33%)	3 (25,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	182 (51,12%)	154 (43,26%)	16 (4,49%)	4 (1,12%)
Insegnante curricolare/disciplinare	377 (51,08%)	156 (41,38%)	146 (38,73%)	64 (16,98%)	11 (2,92%)
Non Risposto	5 (0,68%)	0,00%	4 (80,00%)	1 (20,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
Da 1 a 5 anni	81 (10,98%)	39 (48,15%)	32 (39,51%)	9 (11,11%)	1 (1,23%)
Da 21 a 25 anni	82 (11,11%)	33 (40,24%)	37 (45,12%)	12 (14,63%)	0 (0,00%)
Più di 25 anni	135 (18,29%)	61 (45,19%)	51 (37,78%)	15 (11,11%)	8 (5,93%)
Da 6 a 10 anni	164 (22,22%)	73 (44,51%)	71 (43,29%)	17 (10,37%)	3 (1,83%)
Da 16 a 20 anni	97 (13,14%)	44 (45,36%)	38 (39,18%)	13 (13,40%)	2 (2,06%)
Da 11 a 15 anni	172 (23,31%)	88 (51,16%)	70 (40,70%)	13 (7,56%)	1 (0,58%)
Non Risposto	2 (0,27%)	0 (0,00%)	2 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Meno di 1 anno	5 (0,68%)	0 (0,00%)	3 (60,00%)	2 (40,00%)	0 (0,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

In riferimento all'abitudine degli insegnanti di fare con alunno disabile un bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento, i docenti delle scuole statali della provincia di Bergamo si dividono a metà tra chi sostiene l'attuazione di un periodico bilancio formativo in una cornice di orientamento (44%) e chi afferma il contrario (44%). Non sa cosa rispondere l'8% dei docenti interpellati (tabella 6.102). Un periodico bilancio dell'esperienza formativa è indicato dal 62% dei docenti della Secondaria di primo grado e dal 66% degli insegnanti degli Istituti Professionali, a fronte del 30% della scuola Primaria, del 31% degli Istituti Tecnici, del 44% dei Licei e del 41% della Formazione professionale. L'assenza di un confronto formativo in una prospettiva di orientamento è segnalata dal 50% dei docenti di sostegno e dal 40% degli insegnanti curricolari, mentre la sua presenza è espressa dal 56% dei docenti con un'anzianità di servizio da 21 a 25 anni e dall'80% di chi insegna da meno di un anno.

Tabella 6.102– Bilancio dell'esperienza formativa in prospettiva di orientamento. Scuole Statali 2011-12

Domanda: Gli insegnanti fanno con lui periodicamente un bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento?	Tutte le risposte 738	Non so 61 (8,27% di tutte le risposte)	Sì 330 (44,72% di tutte le risposte)	No 330 (44,72% di tutte le risposte)	Non Risposto 17 (2,30% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	1 2,44%	11 26,83%	29 70,73%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	15 5,02%	92 30,77%	183 61,20%	9 3,01%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	12 5,31%	141 62,39%	70 30,97%	3 1,33%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali	72 9,76%	13 18,06%	48 66,67%	10 13,89%	1 1,39%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	9 20,00%	14 31,11%	19 42,22%	3 6,67%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	8 18,60%	19 44,19%	15 34,88%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	3 25,00%	5 41,67%	4 33,33%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	13 (3,65%)	160 (44,94%)	178 (50,00%)	5 (1,40%)
Insegnante curricolare/disciplinare	377 (51,08%)	48 (12,73%)	166 (44,03%)	151 (40,05%)	12 (3,18%)
Non Risposto	5 (0,68%)	0 (0,00%)	4 (80,00%)	1 (20,00%)	0 (0,00%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	7 8,64%	26 32,10%	46 56,79%	2 2,47%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	9 10,98%	46 56,10%	26 31,71%	1 1,22%
Più di 25 anni	135 18,29%	14 10,37%	51 37,78%	63 46,67%	7 5,19%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	9 5,49%	85 51,83%	67 40,85%	3 1,83%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	10 10,31%	40 41,24%	46 47,42%	1 1,03%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	11 6,40%	77 44,77%	81 47,09%	3 1,74%
Non Risposto	2 0,27%	0 0,00%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%
Meno di 1 anno	5 0,68%	1 20,00%	4 80,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

Gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione dell'alunno disabile sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali in una prospettiva di orientamento secondo il 58% dei docenti che ha risposto al questionario (tabella 6.103). E' di questo parere il 70% degli insegnanti degli Istituti Professionali ed il 68% della Secondaria di primo grado. Esprime un parere contrario il 60% del insegnanti della scuola dell'Infanzia ed il 41% della scuola Primaria. L'autovalutazione periodica in una prospettiva di orientamento è espressa dal 59% dei docenti curricolari e dal 57% degli insegnanti di sostegno. E' particolarmente evidenziata dai professionisti scolastici in servizio da 21 a 25 anni: il 70% di loro si esprime in modo affermativo alla domanda in questione.

Tabella 6.103 – *Autovalutazione in prospettiva di orientamento. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali in una prospettiva di orientamento?</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>Non so</b> 48 (6,50% di tutte le risposte)	<b>Sì</b> 433 (58,67% di tutte le risposte)	<b>Non Risposto</b> 19 (2,57% di tutte le risposte)	<b>No</b> 238 (32,25% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 5,56%	2 4,88%	13 31,71%	1 2,44%	25 60,98%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,51%	5 1,67%	157 52,51%	12 4,01%	125 41,81%
<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	226 30,62%	12 5,31%	155 68,58%	1 0,44%	58 25,66%
<b>Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali</b>	72 9,76%	12 16,67%	51 70,83%	1 1,39%	8 11,11%
<b>Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	9 20,00%	22 48,89%	3 6,67%	11 24,44%
<b>Scuola secondaria di secondo grado - Licei</b>	43 5,83%	7 16,28%	24 55,81%	1 2,33%	11 25,58%
<b>Formazione professionale</b>	12 1,63%	1 8,33%	11 91,67%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 48,24%	10 2,81%	205 57,58%	7 1,97%	134 37,64%
<b>Insegnante curricolare/disciplinare</b>	377 51,08%	37 9,81%	224 59,42%	12 3,18%	104 27,59%
<b>Non Risposto</b>	5 (0,68%)	1 (20,00%)	4 (80,00%)	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>					
<b>Da 1 a 5 anni</b>	81 10,98%	3 3,70%	43 53,09%	3 3,70%	32 39,51%
<b>Da 21 a 25 anni</b>	82 11,11%	7 8,54%	58 70,73%	0 0,00%	17 20,73%
<b>Più di 25 anni</b>	135 18,29%	12 8,89%	72 53,33%	9 6,67%	42 31,11%
<b>Da 6 a 10 anni</b>	164 22,22%	11 6,71%	98 59,76%	2 1,22%	53 32,32%
<b>Da 16 a 20 anni</b>	97 13,14%	4 4,12%	59 60,82%	1 1,03%	33 34,02%
<b>Da 11 a 15 anni</b>	172 23,31%	10 5,81%	100 58,14%	4 2,33%	58 33,72%
<b>Non Risposto</b>	2 0,27%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 100,00%
<b>Meno di 1 anno</b>	5 0,68%	1 20,00%	3 60,00%	0 0,00%	1 20,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

#### 4.8. La collaborazione tra insegnanti, genitori, specialisti

Secondo quanto asseriscono gli insegnanti coinvolti nell'indagine, le riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori dell'alunno disabile hanno luogo con una cadenza bimestrale. È di questo avviso il 28% degli insegnanti. Il 18% di essi, invece, precisa che le riunioni hanno una cadenza quadrimestrale. La cadenza bimestrale è espressa dal 40% dei docenti della scuola Primaria seguiti dal 26% degli insegnanti della Secondaria di primo grado.

Nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente e genitori c'è una buona collaborazione per il 66% degli insegnanti delle scuole statali bergamasche (tabella 6.104). Il dato positivo è più presente nel primo ciclo rispetto al secondo: c'è una buona collaborazione per il 75% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 63% della Primaria ed il 73% della Secondaria di primo grado, a fronte del 66% degli Istituti Professionali, del 55% degli Istituti Tecnici, del 48% dei Licei e del 66% della Formazione professionale.

Tabella 6.104—*Collaborazione nelle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori. Sc. Stat. 2011-12*

Domanda: C'è una buona collaborazione nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori?	Tutte le risposte	Si	In parte	No	Non Risposto	Non si attuano riunioni con i genitori	Non so
	738	488 (66,12% di tutte le risposte)	176 (23,85% di tutte le risposte)	16 (2,17% di tutte le risposte)	9 (1,22% di tutte le risposte)	22 (2,98% di tutte le risposte)	27 (3,66% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	31 75,61%	8 19,51%	0 0,00%	0 0,00%	1 2,44%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	189 63,21%	90 30,10%	8 2,68%	3 1,00%	5 1,67%	4 1,34%
Scuola sec. I grado	226 30,62%	166 73,45%	44 19,47%	5 2,21%	1 0,44%	3 1,33%	7 3,10%
Istituti Professionali	72 9,76%	48 66,67%	16 22,22%	1 1,39%	1 1,39%	2 2,78%	4 5,56%
Istituti Tecnici	45 6,10%	25 55,56%	8 17,78%	1 2,22%	2 4,44%	5 11,11%	4 8,89%
Licei	43 5,83%	21 48,84%	8 18,60%	1 2,33%	2 4,65%	4 9,30%	7 16,28%
Formazione professionale	12 1,63%	8 66,67%	2 16,67%	0 0,00%	0 0,00%	2 16,67%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati) per il 53% dei docenti interpellati, lo sono in parte per il 34% degli insegnanti e non lo sono per il 2% (tabella 6.105). L'efficacia delle riunioni è più espressa nel primo ciclo ed è manifestata dal 58% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, dal 54% della scuola Primaria e dal 57% la Secondaria di primo grado. Nel secondo ciclo è indicata dal 58% degli Istituti Professionali, dal 44% degli Istituti Tecnici, dal 27% dei Licei e dal 50% della Formazione professionale. La parzialità dell'efficacia delle riunioni è evidenziata dal 39% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia e dal 37% dei docenti della scuola Primaria e dei Licei.

Tabella 6.105 – *Efficacia delle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori. Scuole Statali 2011-12*

Domanda: Le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati)?	Tutte le risposte	In parte	Si	No	Non si attuano riunioni con i genitori	Non so	Non Risposto
	738	253 (34,28% di tutte le risposte)	397 (53,79% di tutte le risposte)	20 (2,71% di tutte le risposte)	27 (3,66% di tutte le risposte)	34 (4,61% di tutte le risposte)	7 (0,95% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	16 39,02%	24 58,54%	0 0,00%	1 2,44%	0 0,00%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	111 37,12%	163 54,52%	10 3,34%	6 2,01%	7 2,34%	2 0,67%
Scuola sec. I grado	226 30,62%	74 32,74%	130 57,52%	6 2,65%	6 2,65%	9 3,98%	1 0,44%
Istituti Professionali	72 9,76%	21 29,17%	42 58,33%	1 1,39%	3 4,17%	5 6,94%	0 0,00%
Istituti Tecnici	45 6,10%	12 26,67%	20 44,44%	1 2,22%	4 8,89%	5 11,11%	3 6,67%
Licei	43 5,83%	16 37,21%	12 27,91%	1 2,33%	5 11,63%	8 18,60%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	3 25,00%	6 50,00%	1 8,33%	2 16,67%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Alle riunioni tra insegnanti genitori di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno per il 19% dei docenti interpellati. A fronte di questo dato il 20% degli insegnanti delle scuole statali indica che alle riunioni è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico e l'assistente educatore. Il 43% evidenzia che è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico. Quest'ultima modalità è più attuata nel primo ciclo che nel secondo: è indicata dal 24% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, dal 54% della Primaria e dal 42% da Secondaria di primo grado, a



fronte del 41% dei docenti degli Istituti Professionali, del 20% degli Istituti Tecnici, del 25% dei Licei e del 16% della Formazione professionale.

I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio? Risponde in modo affermativo a questa domanda il 53% dei docenti (il 65% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia ed il 57% delle Secondaria di primo grado e degli Istituti Tecnici). Offre una risposta negativa il 4% del insegnanti interpellati (l'8% dei docenti della Formazione professionale e degli Istituti Professionali ed il 5% della Primaria). Indica che i genitori comprendono in parte le caratteristiche della disabilità del figlio il 39% del personale docente coinvolto nell'indagine (il 42% degli insegnanti della scuola Primaria ed il 41% dei Licei) (tabella 6.106).

Tabella 6.106 – *Comprensione delle caratteristiche della disabilità da parte dei genitori. Scuole Statali 2011-12*

<i>Domanda:</i> I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio?	Tutte le risposte 738	Sì 395 (53,52% di tutte le risposte)	No 32 (4,34% di tutte le risposte)	In parte 288 (39,02% di tutte le risposte)	Non so 15 (2,03% di tutte le risposte)	Non Risposto 8 (1,08% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	27 (65,85%)	1 (2,44%)	13 (31,71%)	0,00%	0,00%
Scuola primaria	299 (40,51%)	152 (50,84%)	15 (5,02%)	128 (42,81%)	4 (1,34%)	0,00%
Scuola secondaria I grado	226 (30,62%)	130 (57,52%)	8 (3,54%)	86 (38,05%)	1 (0,44%)	1 (0,44%)
Scuola sec. II grado – Istit. Prof.	72 (9,76%)	36 (50,00%)	6 (8,33%)	26 (36,11%)	1 (1,39%)	3 (4,17%)
Scuola sec. II gr. – Ist. Tecnici	45 (6,10%)	26 (57,78%)	1 (2,22%)	13 (28,89%)	3 (6,67%)	2 (4,44%)
Scuola sec. II grado - Licei	43 (5,83%)	20 (46,51%)	0,00%	18 (41,86%)	4 (9,30%)	1 (2,33%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	4 (33,33%)	1 (8,33%)	4 (33,33%)	2 (16,67%)	1 (8,33%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	197 (55,34%)	17 (4,78%)	137 (38,48%)	3 (0,84%)	2 (0,56%)
Insegnante curric./disciplinare	377 (51,08%)	196 (51,99%)	15 (3,98%)	148 (39,26%)	12 (3,18%)	6 (1,59%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

I genitori comprendono il progetto educativo del figlio secondo il 60% dei docenti contattati. Il 30% degli insegnanti sottolinea una comprensione parziale ed il 2% dei docenti esplicita che genitori non comprendono il progetto educativo (tabella 6.107). La comprensione del progetto educativo è espressa dal 66% degli insegnanti degli Istituti Tecnici e dal 65% della scuola dell'Infanzia e della Secondaria di primo grado. La comprensione parziale è indicata dal 35% del insegnanti della scuola Primaria, mentre la non comprensione è esplicitata dall'8% dei docenti della Formazione professionale e dal 3% degli insegnanti della Primaria e della Secondaria di primo grado. Sono più gli insegnanti di sostegno a manifestare la comprensione del progetto educativo da parte dei genitori: è il 64% dei primi a precisarlo rispetto al 55% dei secondi.

Tabella 6.107 – *Comprensione del progetto educativo da parte dei genitori. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda:</i> I genitori comprendono il progetto educativo del figlio?	Tutte le risposte 738	Sì 443 (60,03% di tutte le risposte)	No 22 (2,98% di tutte le risposte)	In parte 224 (30,35% di tutte le risposte)	Non so 30 (4,07% di tutte le risposte)	Non Risposto 19 (2,57% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 (5,56%)	27 (65,85%)	0,00%	12 (29,27%)	1 (2,44%)	1 (2,44%)
Scuola primaria	299 (40,51%)	171 (57,19%)	11 (3,68%)	106 (35,45%)	8 (2,68%)	3 (1,00%)
Scuola secondaria I grado	226 (30,62%)	147 (65,04%)	7 (3,10%)	61 (26,99%)	4 (1,77%)	7 (3,10%)
Scuola sec. II grado – Ist. Prof.	72 (9,76%)	40 (55,56%)	1 (1,39%)	23 (31,94%)	6 (8,33%)	2 (2,78%)
Scuola sec. II gr. – Ist. Tecnici	45 (6,10%)	30 (66,67%)	1 (2,22%)	7 (15,56%)	4 (8,89%)	3 (6,67%)
Scuola secondaria II gr. - Licei	43 (5,83%)	23 (53,49%)	1 (2,33%)	12 (27,91%)	5 (11,63%)	2 (4,65%)
Formazione professionale	12 (1,63%)	5 (41,67%)	1 (8,33%)	3 (25,00%)	2 (16,67%)	1 (8,33%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	231 (64,89%)	8 (2,25%)	104 (29,21%)	7 (1,97%)	6 (1,69%)
Insegnante curric./disciplinare	377 (51,08%)	208 (55,17%)	14 (3,71%)	119 (31,56%)	23 (6,10%)	13 (3,45%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

A parere del 57% del insegnanti delle scuole bergamasche i genitori sono corresponsabili del progetto educativo del figlio. Lo sono in parte per il 30% di loro. Non lo sono per il 5% di essi (tabella 6.108). La corresponsabilità dei genitori è indicata dal 75% del insegnanti degli Istituti Tecnici e dal 62% della Secondaria di primo grado. L'assenza di corresponsabilità è esplicitata dal 9% dei docenti della scuola dell'Infanzia e dell'8% della Formazione professionale. Una corresponsabilità parziale è resa manifesta dal 36% dei docenti della scuola Primaria e dal 31% della scuola dell'Infanzia. I genitori sono corresponsabili del progetto educativo secondo il 62% degli insegnanti di sostegno ed il 53% dei docenti curricolari.

Tabella 6.108 – *Corresponsabilità dei genitori. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: I genitori sono corresponsabili del progetto educativo?</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>In parte</b> 226 (30,62% di tutte le risposte)	<b>Sì</b> 427 (57,86% di tutte le risposte)	<b>No</b> 41 (5,56% di tutte le risposte)	<b>Non so</b> 25 (3,39% di tutte le risposte)	<b>Non Risposto</b> 19 (2,57% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	13 31,71%	23 56,10%	4 9,76%	0 0,00%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	109 36,45%	163 54,52%	18 6,02%	4 1,34%	5 1,67%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	65 28,76%	142 62,83%	10 4,42%	3 1,33%	6 2,65%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	20 27,78%	40 55,56%	4 5,56%	6 8,33%	2 2,78%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	5 11,11%	34 75,56%	1 2,22%	3 6,67%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	11 25,58%	21 48,84%	3 6,98%	7 16,28%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	3 25,00%	4 33,33%	1 8,33%	2 16,67%	2 16,67%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 48,24%	106 29,78%	223 62,64%	18 5,06%	3 0,84%	6 1,69%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	118 31,30%	201 53,32%	23 6,10%	22 5,84%	13 3,45%
Non Risposto	5 0,68%	2 40,00%	3 60,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Il 64% dei docenti interpellati indica che i genitori ritengono che il figlio venga valorizzato dalla scuola. Ciò si verifica solo parzialmente per il 18% degli insegnanti protagonisti nella ricerca (tabella 6.109). La valorizzazione dell'alunno disabile è maggiormente espressa dai docenti del primo ciclo rispetto ai docenti del secondo ciclo: è indicata dal 65% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, dal 69% della Primaria e dal 67% della Secondaria di primo grado, mentre è sottolineata dal 58% degli Istituti Professionali, dal 48% degli Istituti Tecnici e dei Licei, dal 58% della Formazione professionale. L'indicazione di positività è più espressa dai docenti di sostegno che da quelli curricolari: il 69% dei primi si differenzia dal 59% dei secondi.

I genitori non chiedono di essere coinvolti maggiormente secondo 77% degli insegnanti delle scuole statali, mentre il 10% dei docenti indica che i genitori esplicitano questa richiesta (tabella 6.110). Sono i professionisti della scuola Primaria (85%) e della Secondaria di primo grado (82%) a precisare in forma maggiore che i genitori non chiedono di essere coinvolti E' di questo parere l'83% degli insegnanti di sostegno ed il 72% dei docenti curricolari. Secondo il 26% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 25% della Formazione professionale ed il 16% dei Licei i genitori esprimono una richiesta di maggiore coinvolgimento.

Tabella 6.109-Valorizzazione del figlio disabile da parte della scuola secondo i genitori. Scuole Statali 2011-12

Domanda: I genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola?	Tutte le risposte 738	Non so 94 (12,74% di tutte le risposte)	Sì 478 (64,77% di tutte le risposte)	In parte 134 (18,16% di tutte le risposte)	Non Risposto 17 (2,30% di tutte le risposte)	No 15 (2,03% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	8 19,51%	27 65,85%	4 9,76%	2 4,88%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	25 8,36%	207 69,23%	56 18,73%	3 1,00%	8 2,68%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	26 11,50%	152 67,26%	38 16,81%	6 2,65%	4 1,77%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	14 19,44%	42 58,33%	12 16,67%	3 4,17%	1 1,39%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	9 20,00%	22 48,89%	11 24,44%	2 4,44%	1 2,22%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	9 20,93%	21 48,84%	11 25,58%	1 2,33%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	3 25,00%	7 58,33%	2 16,67%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 48,24%	37 10,39%	248 69,66%	60 16,85%	7 1,97%	4 1,12%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	57 15,12%	226 59,95%	73 19,36%	10 2,65%	11 2,92%
Non Risposto	5 0,68%	0 0,00%	4 80,00%	1 20,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Tabella 6.110 – Richiesta di coinvolgimento da parte dei genitori. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: I genitori chiedono di essere coinvolti maggiormente?	Tutte le risposte 738	No 572 (77,51% di tutte le risposte)	Non so 80 (10,84% di tutte le risposte)	Sì 79 (10,70% di tutte le risposte)	Non Risposto 7 (0,95% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>					
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	27 65,85%	2 4,88%	11 26,83%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	255 85,28%	20 6,69%	24 8,03%	0 0,00%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	187 82,74%	17 7,52%	20 8,85%	2 0,88%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali	72 9,76%	47 65,28%	15 20,83%	9 12,50%	1 1,39%
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	28 62,22%	10 22,22%	5 11,11%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	21 48,84%	14 32,56%	7 16,28%	1 2,33%
Formazione professionale	12 1,63%	7 58,33%	2 16,67%	3 25,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				
<b>Lei è:</b>					
Insegnante di sostegno	356 48,24%	297 83,43%	22 6,18%	36 10,11%	1 0,28%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	272 72,15%	57 15,12%	42 11,14%	6 1,59%
Non Risposto	5 0,68%	3 60,00%	1 20,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>				

Le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) hanno luogo, secondo il 30% degli insegnanti, con una cadenza annuale. Per il 25% dei docenti interpellati le riunioni hanno una cadenza quadrimestrale (tabella 6.111). La cadenza annuale è evidenziata dal 35% dei docenti della Primaria e dal 33% della Secondaria di primo grado. La cadenza quadrimestrale è espressa dal 31% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia e dal 30% dei docenti della Secondaria di primo grado.

C'è una buona collaborazione nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)? Esprime una risposta positiva il 52% dei docenti interpellati ed avanza una risposta negativa il 2% di essi. La collaborazione nelle riunioni è parziale per il 29% dei docenti (tabella 6.112). Una buona collaborazione si riscontra più nel primo ciclo che nel secondo: è indicata dal 51%

dei docenti della scuola dell'Infanzia, dal 57% della Primaria ed al 54% della Secondaria di primo grado, mentre è manifestata dal 51% dei docenti degli Istituti Professionali, dal 31% degli Istituti Tecnici, dal 37% dei Licei e dal 33% della Formazione professionale. Gli insegnanti di sostegno esprimono in forma più elevata rispetto ai docenti curricolari sia l'esistenza di una buona collaborazione nelle riunioni sia la presenza di una parzialità della stessa: il 56% dei primi sottolinea la buona collaborazione collegiale rispetto al 49% dei secondi ed il 32% degli insegnanti di sostegno esplicita la parzialità rispetto al 26% dei docenti curricolari.

Tabella 6.111 – Riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Hanno luogo riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra , psicologo, assistente sociale...)?	Tutte le rispost e	Si con una cadenza Quadrim.	Altro	Si con una cadenza Biennale	Si con una cadenza Semest.	Si con una cadenza Trimestr.	Si con una cadenza Annuale	No	Non Risposto	Si con una cadenza Bimestr.	Si con una cadenza mensile
	738	187 (25,34% di tutte le risposte)	53 (7,18% di tutte le risposte)	9 (1,22% di tutte le risposte)	53 (7,18% di tutte le risposte)	87 (11,79% di tutte le risposte)	228 (30,89% di tutte le risposte)	75 (10,16% di tutte le risposte)	11 (1,49% di tutte le risposte)	27 (3,66% di tutte le risposte)	8 (1,08% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>											
Scuola infanzia	41 5,56%	13 31,71%	0 0,00%	1 2,44%	3 7,32%	6 14,63%	12 29,27%	2 4,88%	2 4,88%	0 0,00%	2 4,88%
Scuola primaria	299 40,51%	75 25,08%	12 4,01%	5 1,67%	19 6,35%	44 14,72%	105 35,12%	26 8,70%	1 0,33%	11 3,68%	1 0,33%
Scuola sec. I grado	226 30,62%	69 30,53%	10 4,42%	0 0,00%	19 8,41%	28 12,39%	76 33,63%	12 5,31%	1 0,44%	11 4,87%	0 0,00%
Istituti Profess.	72 9,76%	10 13,89%	11 15,28%	1 1,39%	8 11,11%	6 8,33%	14 19,44%	13 18,06%	3 4,17%	2 2,78%	4 5,56%
Istituti Tecnici	45 6,10%	8 17,78%	6 13,33%	1 2,22%	3 6,67%	1 2,22%	10 22,22%	11 24,44%	3 6,67%	1 2,22%	1 2,22%
Licei	43 5,83%	10 23,26%	10 23,26%	1 2,33%	1 2,33%	2 4,65%	7 16,28%	9 20,93%	1 2,33%	2 4,65%	0 0,00%
Formazione profess.	12 1,63%	2 16,67%	4 33,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	4 33,33%	2 16,67%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738</b> <b>100%</b>										

Tabella 6.112 – Collaborazione nelle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (2011-12)

Domanda: C'è una buona collaborazione nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?	Tutte le risposte	Si	Non si attuano riunioni con gli specialisti	In parte	Non Risposto	No	Non so
	738	389 (52,71% di tutte le risposte)	62 (8,40% di tutte le risposte)	219 (29,67% di tutte le risposte)	16 (2,17% di tutte le risposte)	17 (2,30% di tutte le risposte)	35 (4,74% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	21 51,22%	0 0,00%	17 41,46%	2 4,88%	1 2,44%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	173 57,86%	26 8,70%	89 29,77%	3 1,00%	7 2,34%	1 0,33%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	124 54,87%	9 3,98%	77 34,07%	4 1,77%	5 2,21%	7 3,10%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	37 51,39%	8 11,11%	18 25,00%	0 0,00%	3 4,17%	6 8,33%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	14 31,11%	9 20,00%	10 22,22%	4 8,89%	0 0,00%	8 17,78%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	16 37,21%	5 11,63%	6 13,95%	3 6,98%	1 2,33%	12 27,91%
Formazione professionale	12 1,63%	4 33,33%	5 41,67%	2 16,67%	0 0,00%	0 0,00%	1 8,33%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Lei è:</b>							
Insegnante di sostegno	356 48,24%	200 56,18%	22 6,18%	117 32,87%	6 1,69%	9 2,53%	2 0,56%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	187 49,60%	40 10,61%	100 26,53%	10 2,65%	7 1,86%	33 8,75%
Non Risposto	5 0,68%	2 40,00%	0 0,00%	2 40,00%	0 0,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

A parere del 38% degli insegnanti operanti nelle scuole statali della provincia di Bergamo le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati). Lo sono in parte per il 42% di essi. Non lo sono per il 3% (tabella 6.113). L'efficacia delle riunioni è espressa dal 41% degli insegnanti della Primaria. La parzialità è indicata dal 51% dei insegnanti della scuola dell'Infanzia e la non efficacia è sottolineata dal 4% dei docenti della scuola dell'Infanzia, della Primaria, della Secondaria di primo grado e degli Istituti Tecnici. Il 43% dei docenti di sostegno esplicita che le riunioni con gli specialisti sono in parte efficaci, il 41% di essi manifesta che sono efficaci ed il 4% sottolinea che non lo sono. A fronte di ciò il 41% dei docenti curricolari evidenzia che le riunioni sono parzialmente efficaci, il 36% chiarisce che sono efficaci ed il 2% asserisce che non lo sono.

Tabella 6.113 –Efficacia delle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti. Scuole Stat. 2011-12

Domanda: Le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati)?	Tutte le risposte	In parte	Sì	Non so	Non si attuano riunioni con gli specialisti	Non Risposto	No
	738	313 (42,41% di tutte le risposte)	286 (38,75% di tutte le risposte)	36 (4,88% di tutte le risposte)	63 (8,54% di tutte le risposte)	14 (1,90% di tutte le risposte)	26 (3,52% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	21 51,22%	15 36,59%	0 0,00%	1 2,44%	2 4,88%	2 4,88%
Scuola primaria	299 40,51%	135 45,15%	124 41,47%	2 0,67%	25 8,36%	1 0,33%	12 4,01%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	108 47,79%	90 39,82%	4 1,77%	9 3,98%	5 2,21%	10 4,42%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionalisti	72 9,76%	25 34,72%	27 37,50%	9 12,50%	8 11,11%	3 4,17%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	9 20,00%	16 35,56%	7 15,56%	9 20,00%	2 4,44%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	12 27,91%	11 25,58%	12 27,91%	7 16,28%	1 2,33%	0 0,00%
Formazione professionale	12 1,63%	3 25,00%	3 25,00%	2 16,67%	4 33,33%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Lei è:</b>							
Insegnante di sostegno	356 48,24%	156 43,82%	148 41,57%	7 1,97%	23 6,46%	6 1,69%	16 4,49%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	155 41,11%	136 36,07%	29 7,69%	40 10,61%	8 2,12%	9 2,39%
Non Risposto	5 0,68%	2 40,00%	2 40,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 20,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Alle riunioni tra insegnanti e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno. Ad evidenziare questo aspetto è il 18% degli insegnanti coinvolti nella ricerca. Il 36% di essi, però, esplicita che è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico ed il 24% dichiara che è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico e l'assistente educatore. Quest'ultima possibilità è più sottolineata nel primo ciclo rispetto al secondo. Ad indicarlo è il 58% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 35% della scuola Primaria, il 17% della Secondaria di primo grado, a fronte del 6% dei docenti degli Istituti Professionali, degli Istituti Tecnici e dei Licei, e dell'8% della Formazione professionale. Ad esprimere la presenza nelle riunioni del docente curricolare e/o del Dirigente e dell'assistente educatore è il 28% degli insegnanti di sostegno ed il 19% di quelli curricolari.

Le riunioni congiunte tra insegnanti e/o dirigente scolastico, genitori e i specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) hanno luogo con una cadenza

quadrimestrale per il 14% dei docenti interpellati (tabella 6.114). Esplicita questa modalità il 24% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 14% della Primaria ed il 19% dalla Secondaria di primo grado. In forma minore tale modalità trova espressione nel secondo ciclo: è infatti indicata dal 5% dei docenti degli Istituti Professionali, dall'8% degli Istituti Tecnici e dal 9% dei Licei.

Tabella 6.114 – Riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti. Scuole Statali 2011-2012

Domanda: Hanno luogo riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?	Tutte le risposte	Si con una cadenza Quadrim.	Si con una cadenza Annuale	Altro	No	Non Risposto	Si con una cadenza Trimestrale	Si con una cadenza mensile	Si con una cadenza Semestrale	Si con una cadenza Bimestrale	Si con una cadenza Biennale
	738	108 (14,63% di tutte le risposte)	160 (21,68% di tutte le risposte)	66 (8,94 % di tutte le resp.)	276 (37,40 % di tutte le resp.)	16 (2,17% di tutte le risposte)	56 (7,59% di tutte le risposte)	4 (0,54% di tutte le resp.)	31 (4,20% di tutte le risposte)	15 (2,03% di tutte le risposte)	6 (0,81% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>											
<b>Scuola infanzia</b>	41 5,56%	10 24,39%	9 21,95%	1 2,4%	14 34,1%	1 2,44%	4 9,76%	0 0,00%	1 2,44%	1 2,44%	0 0,00%
<b>Scuola primaria</b>	299 40,5%	42 14,05%	85 28,43%	14 4,6%	107 35,7%	1 0,33%	31 10,37%	0 0,00%	10 3,34%	5 1,67%	4 1,34%
<b>Scuola sec. I gra.</b>	226 30,6%	44 19,47%	43 19,03%	18 7,96%	82 36,28%	3 1,33%	14 6,19%	1 0,44%	14 6,19%	7 3,10%	0 0,00%
<b>Istituti Profess.</b>	72 9,76%	4 5,56%	11 15,28%	12 16,6%	30 41,6%	3 4,17%	4 5,56%	3 4,17%	2 2,78%	1 1,39%	2 2,78%
<b>Istituti Tecnici</b>	45 6,10%	4 8,89%	6 13,33%	6 13,3%	21 46,6%	4 8,89%	1 2,22%	0 0,00%	3 6,67%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Licei</b>	43 5,83%	4 9,30%	6 13,95%	13 30,2%	12 27,9%	4 9,30%	2 4,65%	0 0,00%	1 2,33%	1 2,33%	0 0,00%
<b>Formazione profess.</b>	12 1,63%	0 0,00%	0 0,00%	2 16,6%	10 83,3%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	738 100%										

Nelle riunioni congiunte tra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti c'è una buona collaborazione secondo il 35% dei docenti coinvolti nell'indagine. La collaborazione è parziale per il 23% di essi e non è positiva secondo l'1% (tabella 6.115). La buona collaborazione è sottolineata maggiormente dagli insegnanti statali del primo ciclo (il 36% della scuola dell'Infanzia, il 39% della Primaria, il 37% della Secondaria di primo grado) rispetto a quelli del secondo ciclo (il 31% degli Istituti Professionali, il 24% degli Istituti Tecnici, il 25% dei Licei e l'8% della formazione professionale). Anche i docenti di sostegno esplicitano maggiormente rispetto agli insegnanti curricolari la presenza di una buona collaborazione nelle riunioni congiunte: il 41% dei primi si distingue dal 30% dei secondi.

In merito all'efficacia (raggiungimento degli obiettivi/risultati) delle riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti il 31% degli insegnanti interpellati precisa che sono efficaci solo in parte. Il 28% esprime un parere positivo (le riunioni sono efficaci), mentre l'1% dà un'indicazione negativa (le riunioni non sono efficaci) (tabella 6.116). L'efficacia è espressa dal 31% dei docenti della scuola Primaria e dal 30% degli Istituti Professionali. Le riunioni sono efficaci solo in parte più nel primo ciclo che nel secondo: lo rende esplicito il 48% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 35% dei docenti della Secondaria di primo grado ed il 32% dei professionisti scolastici della scuola Primaria. Le riunioni congiunte sono efficaci per il 34% degli insegnanti di sostegno e per il 23% dei docenti curricolari.

Tabella 6.115 – *Collaborazione nelle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti. Scuole Statali 2011-12*

Domanda: <i>C'è una buona collaborazione nelle riunioni congiunte tra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?</i>	Tutte le risposte	Sì	Non si attuano riunioni congiunte	In parte	Non Risposto	Non so	No
	738	263 (35,64% di tutte le risposte)	220 (29,81% di tutte le risposte)	172 (23,31% di tutte le risposte)	27 (3,66% di tutte le risposte)	44 (5,96% di tutte le risposte)	12 (1,63% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	15 36,59%	8 19,51%	16 39,02%	1 2,44%	0 0,00%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	118 39,46%	93 31,10%	68 22,74%	10 3,34%	6 2,01%	4 1,34%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	84 37,17%	65 28,76%	61 26,99%	5 2,21%	10 4,42%	1 0,44%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	23 31,94%	22 30,56%	13 18,06%	5 6,94%	7 9,72%	2 2,78%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	11 24,44%	15 33,33%	8 17,78%	4 8,89%	5 11,11%	2 4,44%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	11 25,58%	9 20,93%	6 13,95%	2 4,65%	13 30,23%	2 4,65%
Formazione professionale	12 (1,63%)	1 (8,33%)	8 (66,67%)	0,00%	0,00%	3 (25,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Lei è:</b>							
Insegnante di sostegno	356 48,24%	146 41,01%	93 26,12%	96 26,97%	9 2,53%	9 2,53%	3 0,84%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	115 30,50%	125 33,16%	75 19,89%	18 4,77%	35 9,28%	9 2,39%
Non Risposto	5 (0,68%)	2 (40,00%)	2 (40,00%)	1 (20,00%)	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Tabella 6.116 – *Efficacia delle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti. Scuole Statali 2011-2012*

Domanda: <i>Le riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi) risultati?</i>	Tutte le risposte	In parte	Sì	Non si attuano riunioni congiunte	Non Risposto	Non so	No
	738	229 (31,03% di tutte le risposte)	213 (28,86% di tutte le risposte)	219 (29,67% di tutte le risposte)	25 (3,39% di tutte le risposte)	42 (5,69% di tutte le risposte)	10 (1,36% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>							
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	20 48,78%	11 26,83%	8 19,51%	1 2,44%	0 0,00%	1 2,44%
Scuola primaria	299 40,51%	97 32,44%	93 31,10%	91 30,43%	8 2,68%	6 2,01%	4 1,34%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	81 35,84%	64 28,32%	63 27,88%	5 2,21%	9 3,98%	4 1,77%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	15 20,83%	22 30,56%	23 31,94%	4 5,56%	8 11,11%	0 0,00%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	8 17,78%	12 26,67%	14 31,11%	4 8,89%	6 13,33%	1 2,22%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	8 18,60%	10 23,26%	11 25,58%	3 6,98%	11 25,58%	0 0,00%
Formazione professionale	12 (1,63%)	0,00%	1 (8,33%)	9 (75,00%)	0,00%	2 (16,67%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						
<b>Lei è:</b>							
Insegnante di sostegno	356 48,24%	122 34,27%	123 34,55%	91 25,56%	8 2,25%	9 2,53%	3 0,84%
Insegnante curricolare/disciplinare	377 51,08%	105 27,85%	89 23,61%	126 33,42%	17 4,51%	33 8,75%	7 1,86%
Non Risposto	5 (0,68%)	2 (40,00%)	1 (20,00%)	2 (40,00%)	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>						

Secondo il 28% dei docenti statali alle riunioni congiunte fra insegnanti, genitori e specialisti di solito non partecipa solo l'insegnante di sostegno ma è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico. La presenza dell'assistente educatore in aggiunta alle altre figure (insegnante di sostegno, docente curricolare e/o Dirigente) è indicata dal 17% dei docenti interpellati. La partecipazione del solo insegnante di sostegno è esplicitata dal 12% degli insegnanti delle scuole statali bergamasche. Quest'ultima possibilità è più espressa dai docenti del secondo ciclo rispetto a quelli del primo. È di questo avviso il 22% dei docenti degli Istituti Professionali, il 31% degli Istituti Tecnici, il 39% dei Licei e l'8% della Formazione professionale, a fronte del 4% dei docenti della scuola dell'Infanzia, del 3% della Primaria e del 14% della Secondaria di

primo grado. In modo simmetrico il 28% degli insegnanti di sostegno ed il 28% dei docenti curricolari indicano che alle riunioni congiunte sono presenti l'insegnante di sostegno, il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico.

#### 4.9. La percezione di cambiamento dei docenti

In merito al numero delle situazioni "problematiche" all'interno della classe, la grande maggioranza degli insegnanti interpellati (68%) asserisce che esse sono aumentate nel corso degli anni. Sono rimaste invariate per il 19% dei docenti, mentre sono diminuite per il 7% di essi (tabella 6.117). Sono aumentate maggiormente per i docenti del primo ciclo rispetto a quelli del secondo ciclo. Lo sostiene il 65% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 78% della Primaria ed il 68% della Secondaria di primo grado; lo indica il 66% dei docenti degli Istituti Professionali, il 37% degli Istituti Tecnici, il 44% dei Licei ed il 50% della Formazione professionale. Il numero delle situazioni "problematiche" ha avuto un incremento sia per il 68% degli insegnanti di sostegno che per il 68% dei docenti curricolari. Ad indicare l'aumento delle situazioni "problematiche" è soprattutto il 74% dei docenti con un'anzianità di servizio da 16 a 20 anni e da 21 a 25 anni.

Tabella 6.117 – *Situazioni problematiche all'interno della classe. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Considerando la sua esperienza professionale le sembra che il numero delle situazioni "problematiche" all'interno della classe siano:</i>	Tutte le risposte 738	Rimaste invariate 144 (19,51% di tutte le risp.)	Aumentate 507 (68,70% di tutte le risposte)	Non Risposto 17 (2,30% di tutte le risposte)	Diminuite 56 (7,59% di tutte le risposte)	Non so 14 (1,90% di tutte le risp.)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
Scuola dell'infanzia	41 5,56%	10 24,39%	27 65,85%	1 2,44%	3 7,32%	0 0,00%
Scuola primaria	299 40,51%	39 13,04%	235 78,60%	4 1,34%	16 5,35%	5 1,67%
Scuola secondaria di primo grado	226 30,62%	40 17,70%	155 68,58%	8 3,54%	21 9,29%	2 0,88%
Scuola sec. II grado - Istituti Professionali	72 9,76%	14 19,44%	48 66,67%	2 2,78%	6 8,33%	2 2,78%
Scuola sec. II grado - Istituti Tecnici	45 6,10%	20 44,44%	17 37,78%	1 2,22%	7 15,56%	0 0,00%
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	43 5,83%	16 37,21%	19 44,19%	1 2,33%	2 4,65%	5 11,63%
Formazione professionale	12 (1,63%)	5 (41,67%)	6 (50,00%)	0,00%	1 (8,33%)	0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Lei è:</b>						
Insegnante di sostegno	356 (48,24%)	65 (18,26%)	243 (68,26%)	7 (1,97%)	34 (9,55%)	7 (1,97%)
Insegnante curric./disciplinare	377 (51,08%)	78 (20,69%)	260 (68,97%)	10 (2,65%)	22 (5,84%)	7 (1,86%)
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>						
Da 1 a 5 anni	81 10,98%	23 28,40%	47 58,02%	1 1,23%	8 9,88%	2 2,47%
Da 21 a 25 anni	82 11,11%	13 15,85%	61 74,39%	1 1,22%	7 8,54%	0 0,00%
Più di 25 anni	135 18,29%	23 17,04%	96 71,11%	6 4,44%	9 6,67%	1 0,74%
Da 6 a 10 anni	164 22,22%	31 18,90%	108 65,85%	3 1,83%	16 9,76%	6 3,66%
Da 16 a 20 anni	97 13,14%	17 17,53%	72 74,23%	2 2,06%	4 4,12%	2 2,06%
Da 11 a 15 anni	172 23,31%	33 19,19%	122 70,93%	3 1,74%	11 6,40%	3 1,74%
Meno di 1 anno	5 0,68%	2 40,00%	1 20,00%	1 20,00%	1 20,00%	0 0,00%
<b>Totale</b>	<b>738 (100%)</b>					

Secondo il 68% degli insegnanti coinvolti nell'indagine le risorse per l'integrazione scolastica sono diminuite. Sono rimaste invariate per il 18% di essi e sono aumentate per l'8% (tabella 6.118). Sono maggiormente diminuite per i docenti del primo ciclo: per il 48% dei docenti della scuola dell'Infanzia, per il 74% della Primaria e per il 72% della



Secondaria di primo grado, a fronte del 59% dei docenti degli Istituti Professionali, del 51% degli Istituti Tecnici, del 67% dei Licei e del 58% della Formazione professionale. Le risorse sono diminuite sia per il 68% dei docenti di sostegno che per il 69% del insegnanti curricolari. Il calo delle risorse è particolarmente reso evidente dal 75% degli insegnanti occupati nelle scuole da 16 a 20 anni.

Tabella 6.118 – *Risorse per l'integrazione. Scuole Statali 2011-2012*

<i>Domanda: Considerando la sua esperienza professionale le sembra che le risorse per l'integrazione scolastica siano:</i>	<b>Tutte le risposte</b> 738	<b>Diminuite</b> 507 (68,70% di tutte le risposte)	<b>Rimaste invariate</b> 135 (18,29% di tutte le risposte)	<b>Non Risposto</b> 15 (2,03% di tutte le risposte)	<b>Aumentate</b> 60 (8,13% di tutte le risposte)	<b>Non so</b> 21 (2,85% di tutte le risposte)
<b>Scuola di insegnamento:</b>						
<b>Scuola dell'infanzia</b>	41 (5,56%)	20 (48,78%)	18 (43,90%)	1 (2,44%)	1 (2,44%)	1 (2,44%)
<b>Scuola primaria</b>	299 (40,5%)	222 (74,25%)	43 (14,38%)	4 (1,34%)	26 (8,70%)	4 (1,34%)
<b>Scuola secondaria I grado</b>	226 (30,6%)	163 (72,12%)	33 (14,60%)	6 (2,65%)	18 (7,96%)	6 (2,65%)
<b>Scuola sec. II grado – Ist. Prof.</b>	72 (9,76%)	43 (59,72%)	16 (22,22%)	2 (2,78%)	8 (11,11%)	3 (4,17%)
<b>Scuola sec. II gr. – Ist. Tecnici</b>	45 (6,10%)	23 (51,11%)	14 (31,11%)	1 (2,22%)	5 (11,11%)	2 (4,44%)
<b>Scuola sec. II grado - Licei</b>	43 (5,83%)	29 (67,44%)	7 (16,28%)	1 (2,33%)	2 (4,65%)	4 (9,30%)
<b>Formazione professionale</b>	12 (1,63%)	7 (58,33%)	4 (33,33%)	0,00%	0,00%	1 (8,33%)
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Lei è:</b>						
<b>Insegnante di sostegno</b>	356 (48,2%)	243 (68,26%)	67 (18,82%)	8 (2,25%)	28 (7,87%)	10 (2,81%)
<b>Insegnante curr./disciplinare</b>	377 (51,0%)	263 (69,76%)	65 (17,24%)	7 (1,86%)	31 (8,22%)	11 (2,92%)
<b>Non Risposto</b>	5 (0,68%)	1 (20,00%)	3 (60,00%)	0,00%	1 (20,00%)	0,00%
<b>Totale</b>	738 (100%)					
<b>Da quanti anni è insegnante?</b>						
<b>Da 1 a 5 anni</b>	81 10,98%	52 64,20%	19 23,46%	2 2,47%	6 7,41%	2 2,47%
<b>Da 21 a 25 anni</b>	82 11,11%	57 69,51%	17 20,73%	1 1,22%	5 6,10%	2 2,44%
<b>Più di 25 anni</b>	135 18,29%	94 69,63%	23 17,04%	4 2,96%	11 8,15%	3 2,22%
<b>Da 6 a 10 anni</b>	164 22,22%	105 64,02%	27 16,46%	5 3,05%	22 13,41%	5 3,05%
<b>Da 16 a 20 anni</b>	97 13,14%	73 75,26%	15 15,46%	1 1,03%	5 5,15%	3 3,09%
<b>Da 11 a 15 anni</b>	172 23,31%	123 71,51%	32 18,60%	2 1,16%	10 5,81%	5 2,91%
<b>Non Risposto</b>	2 (0,27%)	2 (100,00%)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Meno di 1 anno</b>	5 (0,68%)	1 (20,00%)	2 (40,00%)	0,00%	1 (20,00%)	1 (20,00%)
<b>Totale</b>	738 (100%)					

A parere del 32% degli insegnanti statali il clima generale della scuola verso l'integrazione scolastica è rimasto invariato. E' invece peggiorato per il 21% dei docenti ed è migliorato per il 41% di essi. E' peggiorato per il 25% dei professionisti scolastici della scuola Primaria, è migliorato per il 48% della Secondaria di primo grado ed è rimasto invariato per il 56% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, per il 50% della Formazione professionale e per il 44% dei Licei. La posizione degli insegnanti di sostegno è sostanzialmente allineata con quella dei docenti curricolari: il 21% dei primi e dei secondi asserisce che il clima generale della scuola verso integrazione è peggiorato, il 33% dei primi ed il 31% dei secondi sostiene che è rimasto invariato ed il 40% dei primi ed il 42% dei secondi indica che è migliorato. Il clima è peggiorato per il 26% dei docenti in servizio da 16 a 20 anni, è rimasto invariato secondo il 37% dei docenti che lavora da 1 a 5 anni ed è migliorato per il 51% degli insegnanti impiegati in attività di docenza da 21 a 25 anni.

#### 4.10. Le opinioni personali degli insegnanti

Il 19% degli insegnanti statali è pienamente d'accordo con l'affermazione che *in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari/disciplinari è più portante del numero delle ore di sostegno*. È poco d'accordo con questa idea il 30% dei docenti interpellati; l'8% di essi esplicita un disaccordo pieno ("per nulla d'accordo"). E' invece abbastanza d'accordo il 40% degli insegnanti coinvolti nella ricerca. Il pieno accordo è reso manifesto più degli insegnanti del secondo ciclo rispetto a quelli del primo: dal 20% dei docenti di Istituti Professionali, dal 28% degli Istituti Tecnici, dal 20% dei Licei e dal 25% della Formazione professionale, a fronte del 17% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, del 18% della Primaria e del 19% della Secondaria di primo grado. Non è d'accordo con l'affermazione in oggetto l'11% dei docenti della Primaria ed il 9% dei Licei. E' poco d'accordo il 41% degli insegnanti della Formazione professionale ed il 34% della scuola dell'Infanzia. E' abbastanza d'accordo il 44% degli Istituti Professionali ed il 41% della Secondaria di primo grado. In riferimento al coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari, il 20% dei docenti di sostegno ed il 19% dei docenti curricolari esplicita in modo pieno ("pienamente d'accordo") che esso è più importante delle ore di sostegno. E' abbastanza d'accordo il 40% dei primi ed il 39% dei secondi. Non si registrano quindi scollamenti tra due gruppi. Il pieno accordo è espresso dal 22% dei docenti che insegnano da 11 a 15 anni e dal 21% dei professionisti che sono in servizio da 16 a 20 anni e da 21 a 25 anni.

Il 16% dei docenti interpellati è pienamente d'accordo (il 29% abbastanza d'accordo) sul fatto che *per un'adeguata risposta ai bisogni degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici*. Il pieno disaccordo con questa modalità è espresso maggiormente dagli insegnanti del primo ciclo (il 24% della scuola dell'Infanzia, il 30% della Primaria ed il 21% della Secondaria di primo grado) rispetto a quelli del secondo ciclo (il 19% degli Istituti Professionali, l'11% degli Istituti Tecnici, il 20% dei Licei ed il 25% della Formazione professionale). Analogamente sono poco d'accordo con l'affermazione in oggetto più i docenti del primo ciclo: il 24% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia, il 28% della Primaria, il 32% della scuola Secondaria di primo grado, a fronte del 29% degli insegnanti degli Istituti Professionali, del 17% degli Istituti Tecnici, del 25% dei Licei e della Formazione professionale. È pienamente d'accordo il 15% degli insegnanti di sostegno ed il 16% di quelli curricolari, ed è abbastanza d'accordo il 26% dei primi ed il 31% dei secondi. Un chiaro disaccordo ("per nulla d'accordo") è espresso dal 28% dei docenti servizio da 21 a 25 anni, seguiti dal 26% degli insegnanti abilitati in attività di docenza da 11 a 15 anni.

*L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta a vantaggi di apprendimento a tutti gli alunni della classe*. Il 50% dei docenti coinvolti nella ricerca attuata nelle scuole della provincia di Bergamo è pienamente d'accordo con questa affermazione ed il 36% degli insegnanti è abbastanza d'accordo. Il 9% dei docenti, invece, è poco d'accordo. Il pieno accordo è espresso dal 66% dei docenti della Formazione professionale, dal 53% della Secondaria di primo grado e dal 51% della scuola dell'Infanzia. Manifesta un accordo

meno evidente ed è abbastanza d'accordo il 40% dei docenti della Primaria ed il 39% della scuola dell'Infanzia e dei Licei. È poco d'accordo rispetto ai vantaggi di apprendimento determinati dall'integrazione il 6% degli insegnanti di sostegno ed il 12% dei docenti curricolari. E' decisamente in disaccordo ("per nulla d'accordo") il 5% dei docenti che insegnano da più di 25 anni. Ad essere pienamente d'accordo, invece, è il 56% dei docenti in servizio da 1 a 5 anni ed il 55% degli insegnanti con un'anzianità di docenza da 6 a 10 anni.

*L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe.* Sostiene di essere pienamente d'accordo con questa prospettiva il 68% degli insegnanti protagonisti nell'indagine. È abbastanza d'accordo il 27% di essi e lo è poco l'1%. Esprime un pieno accordo il 70% circa dei docenti del primo ciclo: il 73% della scuola dell'Infanzia, il 70% della Primaria ed il 71% della Secondaria di primo grado. Sulla stessa lunghezza d'onda è il 74% degli insegnanti di sostegno rispetto al 64% dei docenti curricolari. Risulta essere pienamente d'accordo con i vantaggi dell'integrazione al clima socio-affettivo della classe il 71% dei docenti in servizio da 1 a 5 anni e da 21 a 25 anni.

Il 73% dei docenti coinvolti nella ricerca è pienamente d'accordo sul fatto che *la presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente.* È abbastanza d'accordo con questa idea il 22% degli insegnanti interpellati. Sono pienamente d'accordo in forma più elevata gli insegnanti del primo ciclo rispetto a quelli del secondo ciclo. Ad esplicitarlo è l'80% dei docenti della scuola dell'Infanzia, il 79% della Primaria ed il 77% della Secondaria di primo grado, a fronte del 54% dei docenti degli Istituti Professionali, del 57% degli Istituti Tecnici, del 53% dei Licei e del 75% della Formazione professionale. È pienamente d'accordo l'82% dei docenti di sostegno ed il 65% degli insegnanti curricolari. Sono pienamente d'accordo gli insegnanti con minor esperienza lavorativa: l'80% di coloro che sono impiegati da meno di 1 anno e che sono in servizio da 11 a 15 anni, il 79% dei docenti che insegnano da 6 a 10 anni ed il 76% dei docenti con anzianità lavorativa da 1 a 5 anni.

L'ultima domanda del questionario ha chiesto agli insegnanti di esplicitare se, secondo loro, *l'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno.* È pienamente d'accordo con questa prospettiva il 29% dei docenti interpellati ed è abbastanza d'accordo il 21% di essi. E' poco d'accordo, invece, il 24% degli insegnanti, al quale va aggiunto il 21% di coloro che esplicitano un totale disaccordo con l'abolizione della distinzione fra insegnante curricolare e docente di sostegno. E' pienamente d'accordo il 41% degli insegnanti della scuola dell'Infanzia ed il 36% dei docenti della Primaria. E' abbastanza d'accordo il 29% dei docenti della scuola dell'Infanzia ed il 23% degli Istituti Professionali. È poco d'accordo il 33% degli Istituti Tecnici ed il 34% dei Licei. È per nulla d'accordo il 41% degli insegnanti della Formazione professionale ed il 31% degli Istituti Tecnici. Il pieno accordo all'affermazione in oggetto distingue in modo significativo gli insegnanti di sostegno rispetto a quelli curricolari: il 41% dei primi emerge a fronte del 18% dei secondi. A manifestare il pieno accordo con l'idea che l'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno è il 37% dei

docenti in servizio da 11 a 15 anni ed il 35% degli insegnanti con un'anzianità di docenza da 1 a 5 anni e da 6 a 10 anni

#### *4.11. Analisi descrittiva dei dati della ricerca alla luce dell'utilizzo del termine integrazione e inclusione nei P.O.F. delle scuole*

Una specifica domanda del questionario ha chiesto agli insegnanti delle scuole statali della provincia di Bergamo se il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) della propria scuola presentava gli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili con il termine *integrazione* scolastica o con il termine di *inclusione* scolastica. 420 insegnanti, pari al 56% dei docenti coinvolti, hanno risposto a questo quesito indicando l'utilizzo del termine integrazione scolastica, 91 insegnanti, pari al 12%, si sono pronunciati precisando che nel P.O.F. il termine integrazione scolastica e/o inclusione scolastica sono impiegati indistintamente, mentre 54 docenti, pari al 7%, si sono espressi esplicitando l'utilizzo del termine inclusione scolastica. Questa diversità terminologica ha comportato anche delle differenze a livello di prassi educativo-organizzative? La scelta di utilizzare nel Piano dell'Offerta Formativa il termine integrazione o il termine inclusione ha diversificato le risposte dei docenti alle varie domande del questionario?

Di seguito vengono presentati in modo parallelo i dati emergenti.

Il 51% dei docenti con un P.O.F. contenente il termine integrazione scolastica è insegnante curricolare, mentre il 51% dei docenti con un P.O.F. contrassegnato dalla parola inclusione è insegnante di sostegno.

Il 23% degli insegnanti con un P.O.F. caratterizzato dalla parola integrazione è in servizio da 11 a 15 anni, mentre il 27% dei docenti con un P.O.F. che contiene la parola inclusione ha un'anzianità di servizio da 6 a 10 anni.

Nella scuola esiste un gruppo di lavoro che si occupa di integrazione? Risponde in modo affermativo il 93% dei docenti che utilizzano un P.O.F. con il termine integrazione ed il 92% degli insegnanti con un P.O.F. con il termine inclusione.

Secondo il 41% degli insegnanti con un P.O.F. contenente il termine integrazione gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile sono affrontati principalmente dalla Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità. Offre la stessa risposta il 62% degli insegnanti con un P.O.F. contraddistinto terminologicamente dall'inclusione.

A parere del 56% dei docenti con un P.O.F. connotato dall'integrazione e del 68% degli insegnanti con un P.O.F. caratterizzato dall'inclusione i termini integrazione scolastica ed inclusione scolastica non sono equivalenti (sinonimi) ed hanno differenti e ricadute didattico-operative.

Pensando a ciò che si vive nella scuola in attuazione del Piano dell'Offerta Formativa, più della metà (51%) dei docenti che ha nelle proprie sedi lavorative un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione ritiene che gli interventi a favore degli alunni disabili presentano più aspetti positivi che negativi. È dello stesso parere il 57% degli insegnanti con un P.O.F. nel quale si usa il termine inclusione.

Una certa differenza tra i due gruppi di insegnanti si registra in merito al motivo della presenza di eventuali aspetti negativi negli interventi a favore degli alunni disabili. Il 40% dei docenti con un P.O.F. contraddistinto dalla parola integrazione sottolinea che essi sono dovuti in modo principale e prevalente a carenze di organico. Tra gli stessi insegnanti il 10% sostiene che non ci sono aspetti negativi, il 6% evidenzia le carenze strutturali ed il 6% quelle di strumenti. Invece il 31% degli insegnanti operanti in scuole con un P.O.F. con il termine inclusione esplicita le carenze di organico, il 12% quelle connesse alle competenze degli insegnanti, il 9% quelle collegiali per l'eccessiva delega all'insegnante di sostegno ed il 9% quelle di strumenti.

Il modello di integrazione attuato nelle scuole è efficace (raggiungimento degli obiettivi e dei risultati) per il 55% dei docenti che utilizza un P.O.F. con il termine integrazione e per il 57% degli insegnanti operanti nella cornice di un P.O.F. con il termine inclusione. L'efficienza del modello (costi in rapporto ai risultati) è evidenziata dal 55% dei primi e dal 53% dei secondi.

Nelle scuole si attuano periodici momenti di verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica per il 66% dei docenti che ha un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione e per il 61% dei docenti che ha un P.O.F. in cui viene impiegata la parola inclusione.

La presenza nella scuola di figure specialistiche che aiutano gli insegnanti ad attuare l'integrazione scolastica è indicata dal 55% degli insegnanti con un P.O.F. caratterizzato dalla parola integrazione e dal 68% dei docenti con un P.O.F. nel quale si fa uso dalla parola inclusione. La Diagnosi Funzionale è utilizzata spesso durante l'anno scolastico dal 35% dei docenti del primo gruppo ed è da loro (78%) considerata comprensibile; è utilizzata spesso dal 40% dei docenti del secondo gruppo, i quali la reputano comprensibile nel 72% dei casi.

Il 50% dei professionisti scolastici con un P.O.F. contraddistinto dalla parola integrazione riflette spesso con i colleghi la Diagnosi Funzionale dell'alunno disabile, cosa che è attuata anche dal 59% dei docenti con un P.O.F. in cui si utilizza il termine inclusione. Tutti e due i gruppi di docenti conoscono il Profilo Dinamico Funzionale. Ad affermarlo è l'83% dei primi e l'87% dei secondi.

Quando è utile il Profilo Dinamico Funzionale? Il 33% dei docenti con un P.O.F. che impiega il termine integrazione sostiene che l'utilità è particolarmente evidente nei momenti collegiali di unione tra docenti ed il 25% di essi ritiene che il Profilo Dinamico Funzionale è soprattutto vantaggioso nei momenti di riunioni congiunte tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...). Quest'ultima risposta è indicata anche dal 42% dei docenti nelle cui scuole c'è un P.O.F. in cui si fa uso del termine inclusione. Il 27% di quest'ultimi ravvisa l'utilità del Profilo Dinamico Funzionale nei momenti collegiali di riunione tra insegnanti.

L'esistenza del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) per l'alunno disabile è affermata dal 95% del personale docente con un P.O.F. connotato dalla parola integrazione e la sua assenza è testimoniata dal 2% degli insegnanti dello stesso gruppo. Parallelamente l'esistenza del Piano Educativo Individualizzato è esplicitata dal 96% dei

docenti con un P.O.F. con il termine inclusione e la sua assenza è resa manifesta dall'1% dei professionisti scolastici dello stesso gruppo.

E' l'insegnante di sostegno, secondo il 53% dei professionisti operanti nelle scuole con un P.O.F. caratterizzato dalla parola integrazione, ad avere realmente elaborato il piano educativo individualizzato dell'alunno disabile; invece è stato il Consiglio di Classe, secondo il 48% dei docenti con un P.O.F. con il termine inclusione, ad avere realmente elaborato il P.E.I.. Il 44% di quest'ultimi risponde che a predisporre il P.E.I. è stato l'insegnante di sostegno.

La Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale sono stati punti di riferimento per l'elaborazione del P.E.I. per il 92% dei docenti con un P.O.F. nel quale si impiega il termine integrazione e per il 94% degli insegnanti con un P.O.F. contraddistinto dal termine inclusione.

L'84% degli insegnanti con un P.O.F. in cui si utilizza il termine integrazione ha partecipato all'elaborazione del P.E.I. a fronte del 94% dei docenti con un P.O.F. elaborato utilizzando il termine inclusione. Secondo il 53% degli insegnanti del primo gruppo e per il 68% dei docenti del secondo gruppo il P.E.I. è spesso utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti. Inoltre a parere del 57% dei docenti del primo gruppo e del 55% degli insegnanti del secondo gruppo il P.E.I. è abbastanza collegato al P.O.F. della scuola.

In riferimento al collegamento del Piano Educativo Individualizzato alla progettazione di classe, i docenti che hanno nelle loro scuole un P.O.F. in cui è utilizzata la parola integrazione esprimono che il P.E.I. ha una forte connessione con la progettazione (43%) o è abbastanza collegato ad essa (41%). Invece secondo i docenti con un P.O.F. in cui viene adoperato il termine inclusione il P.E.I. è abbastanza (48%) o molto (44%) collegato alla progettazione di classe. Inoltre il P.E.I. è verificato collegialmente secondo il 77% dei docenti del primo gruppo ed è modificato al bisogno secondo il 94% di essi. Parallelamente il 75% degli insegnanti del secondo gruppo indica che il P.E.I. è verificato collegialmente ed il 98% precisa che è modificato al bisogno.

Ad elaborare la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina è l'insegnante disciplinare e l'insegnante di sostegno per il 56% dei professionisti scolastici con un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione. In forma simile si esprime il 55% dei docenti con un P.O.F. nel quale viene impiegata la parola inclusione. Le ore di sostegno assegnate non sono ritenute sufficienti sia dai docenti del primo gruppo (75%) sia dagli insegnanti del secondo gruppo (68%). Per quanto riguarda le ore di assistenza personale il 35% dei professionisti scolastici del primo gruppo esplicita che sono sufficienti, invece esprime un parere opposto il 37% dei docenti del secondo gruppo.

In riferimento alla percentuale di tempo settimanale che l'alunno disabile trascorre in classe per lo svolgimento delle attività didattiche il 70% dei docenti con un P.O.F. connotato dall'integrazione asserisce che lo studente disabile vive un percorso sia in classe che fuori (10%-90% di tempo in parte con i compagni ed in parte fuori dalla classe) ed il 26% di questi docenti evidenzia che il percorso educativo è sempre vissuto in classe (100% di tempo con i compagni). Parallelamente a questa tendenza si esprime il 59% dei

docenti con un P.O.F. caratterizzato da termine inclusione che evidenzia la presenza di un percorso educativo sia in classe che fuori. Il 40% degli insegnanti di questo gruppo mette in luce che il percorso educativo vissuto è sempre in classe (100% di tempo con i compagni).

Se l'alunno disabile sta in classe le attività sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante disciplinare e dall'insegnante di sostegno. Ad indicarlo è il 46% dei docenti che utilizzano un P.O.F. con la parola integrazione ed il 53% dei docenti che hanno un P.O.F. con il termine inclusione. Per il 59% dei primi la situazione in classe è gestibile e lo è anche per il 55% dei secondi. Per il 39% dei primi e per il 53% dei secondi i compagni cercano a volte l'aiuto e la collaborazione dello studente disabile nel corso delle attività di apprendimento in classe. Analogamente se l'alunno disabile sta in classe cerca a volte l'aiuto la collaborazione dei compagni nel corso delle attività di apprendimento per il 50% dei docenti del primo gruppo e per il 53% degli insegnanti del secondo gruppo. A parere del 47% dei primi e del 51% dei secondi i compagni valorizzano i successi dell'alunno disabile. Parallelamente lo studente disabile valorizza a volte i successi dei compagni. Ad esprimerlo è il 40% degli insegnanti del primo gruppo ed il 53% dei docenti del secondo gruppo.

Quale è la percentuale di tempo che l'alunno disabile trascorre lontano dai compagni? Secondo il 23% dei docenti con un P.O.F. caratterizzato dal termine integrazione l'alunno vive un percorso sempre in classe e per il 21% di essi il tempo vissuto lontano dai compagni è pari al 10%. A parere del 33% degli insegnanti che utilizza un P.O.F. contraddistinto dalla parola inclusione l'alunno disabile vive un percorso sempre in classe. Secondo il 29% di loro il periodo trascorso lontano i compagni è il 10% del tempo totale. Per il 40% degli insegnanti del primo gruppo (P.O.F. con integrazione) le attività fuori dalla classe si svolgono in un'aula dedicata sostegno. Indica la stessa modalità il 24% dei docenti del secondo gruppo (P.O.F. con inclusione), mentre il 33% di essi precisa che le attività fuori dalla classe si attuano in varie aule secondo la disponibilità. Le attività esterne sono gestite prevalentemente dall'insegnante di sostegno secondo il 50% degli insegnanti del primo gruppo e per il 42% dei docenti del secondo gruppo.

Per il 33% dei docenti che operano in scuole con un P.O.F. che esplicita la parola integrazione se l'alunno disabile esce dalla classe raramente è con un gruppo di compagni della sua classe. E' dello stesso parere il 29% degli insegnanti che esprimono il loro servizio in istituti scolastici con un P.O.F. caratterizzato dal termine inclusione. Mai, se l'alunno disabile esce dalla classe, è con altri alunni disabili secondo il 34% degli insegnanti del primo gruppo. E' dell'identico avviso il 33% dei docenti del secondo gruppo. Spesso, per il 31% dei primi, se l'alunno non sta in classe è per anticipare le attività che verranno svolte in classe e per rielaborarle. In modo identico (31%) si esprimono i secondi. Se lo studente disabile non sta in aula con i compagni è perché sempre, a parere del 46% degli insegnanti del primo gruppo, in questo modo è possibile mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che si potrebbe offrire quando è in classe. La stessa cosa è affermata dal 38% degli insegnanti del secondo gruppo. Spesso, per il 29% dei docenti del primo gruppo e del secondo gruppo, se studente disabile esce dalla classe le attività che vengono

svolte hanno un collegamento con quanto viene vissuto in classe. In modo identico (35% dei docenti dei due gruppi) spesso se lo studente disabile non sta in classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in aula. Per il 35% dei docenti del primo raggruppamento e per il 24% del secondo spesso se l'alunno disabile non sta con i compagni è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi. Mai, per il 46% dei professionisti scolastici del primo gruppo e per il 42% del secondo gruppo, l'uscita dalla classe si verifica perché i suoi comportamenti sono problematici.

A parere del 67% dei docenti con un P.O.F. nel quale viene impiegato il termine integrazione, spesso con le attività predisposte, in classe o fuori, i bisogni specifici dell'alunno disabile trovano risposta. Ciò avviene sempre per il 24% di questi insegnanti. Spesso i bisogni specifici trovano risposta per il 66% degli insegnanti con un P.O.F. nel quale viene utilizzata la parola inclusione. Ciò avviene sempre per il 31% di essi. Il 66% dei docenti del primo gruppo sostiene che l'esperienza di integrazione scolastica è positiva, il 24% evidenzia che è molto positiva ed il 6% ritiene che essa è poco positiva. Invece il 72% degli insegnanti del secondo gruppo sottolinea che l'esperienza di integrazione scolastica è positiva, il 25% fa presente che è molto positiva e l'1% che è poco positiva.

I compagni di classe hanno accettato bene l'alunno disabile ed hanno con lui buone relazioni? Esprime un parere positivo a questa domanda il 76% degli insegnanti che operano in una cornice di integrazione, il 21% di essi invece esprime un'indicazione parzialmente positiva. Analogamente manifesta un giudizio positivo il 75% dei docenti che lavora in un quadro di inclusione, ai quali si aggiunge il 22% degli insegnanti dello stesso gruppo che evidenzia la parzialità dell'accettazione e della presenza di buone relazioni. Secondo il 66% degli insegnanti del primo gruppo l'alunno disabile vive delle relazioni positive con i compagni nel corso di momenti informali (intervallo, mensa, pause orarie, ecc.) e ciò si verifica a volte per il 29% di essi. Per il 68% dei docenti del secondo gruppo lo studente disabile vive delle relazioni positive (ciò capita a volte per il 31%).

Per la maggioranza (46%) dei docenti con un P.O.F. in cui si utilizza il termine integrazione i compagni tengono in considerazione a volte le opinioni dell'alunno disabile. Ciò avviene in modo pieno secondo il 39% degli insegnanti dello stesso gruppo. Invece il 53% dei professionisti scolastici con un P.O.F. in cui si impiega il termine inclusione sostiene che i compagni tengono in considerazione le opinioni dell'alunno disabile; ciò si verifica a volte per il 40% di questi insegnanti. Secondo il 44% dei docenti del primo gruppo lo studente disabile tiene in considerazione a volte le opinioni dei compagni e fa la stessa cosa in modo non saltuario o parziale a parere del 39% di loro. Parallelamente per il 42% degli insegnanti del secondo gruppo lo studente disabile tiene in considerazione le opinioni dei compagni (solo a volte per il 48%). L'alunno disabile incontra i compagni anche dopo la scuola per il 19% dei docenti del primo gruppo e per il 12% degli insegnanti del secondo gruppo. Li incontra a volte per il 37% dei primi e per il 51% dei secondi. Non avviene un incontro tra compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti per il 60% dei docenti del primo raggruppamento e



per il 55% dei professionisti del secondo. L'incontro avviene a volte per il 22% dei primi e per il 24% dei secondi.

Esiste per l'alunno disabile un progetto di orientamento? Risponde in modo affermativo a questa domanda il 41% dei docenti che operano in una cornice di integrazione ed il 57% degli insegnanti che esplicano la loro opera in un contesto di inclusione. Dà una risposta negativa il 47% dei primi ed il 29% dei secondi. Inoltre gli insegnanti fanno periodicamente con lo studente disabile un bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento per il 42% dei docenti del primo gruppo ed il 59% del secondo. Non viene effettuato un bilancio formativo per il 47% dei primi e per il 29% dei secondi. Inoltre, secondo il 60% dei professionisti scolastici del primo gruppo ed il 66% del secondo gruppo gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione dell'alunno disabile sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali in una prospettiva di orientamento. Ciò non avviene per il 30% dei primi ed il 27% dei secondi.

Le riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e i genitori hanno luogo con una cadenza bimestrale per il 32% dei docenti che hanno un P.O.F. caratterizzato dal termine integrazione, mentre la modalità trimestrale è sottolineata dal 33% degli insegnanti con un P.O.F. contraddistinto dalla parola inclusione. In queste riunioni c'è una buona collaborazione per il 67% dei primi e per il 68% dei secondi. L'efficacia di questi momenti di incontro è espressa dal 57% dei docenti dei due gruppi. Alle riunioni di solito non partecipa solo l'insegnante di sostegno ma è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente scolastico per il 44% degli insegnanti del primo raggruppamento e per il 50% del secondo.

I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio? Risponde in modo affermativo a questo quesito il 56% dei docenti che hanno nelle loro sedi scolastiche un P.O.F. con il termine integrazione. Il 36% degli insegnanti di questo stesso gruppo precisa che genitori capiscono solo in parte le caratteristiche della disabilità del figlio. Una risposta affermativa è data dal 50% dei professionisti scolastici che hanno nei loro istituti un P.O.F. con il termine inclusione. Inoltre il 46% dei docenti di questo gruppo indica che i genitori comprendono solo in parte le caratteristiche della disabilità del figlio. Allargando il discorso si può notare che per il 62% dei docenti del primo gruppo e per il 53% degli insegnanti del secondo gruppo i genitori comprendono il progetto educativo del figlio. Ciò si verifica in parte per il 29% dei primi ed il 37% dei secondi. Inoltre secondo il 59% dei docenti del primo e del secondo gruppo i genitori sono corresponsabili del progetto educativo. Per il 67% dei primi e per il 68% dei secondi i genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola. Non chiedono però di essere coinvolti maggiormente (80% dei primi e 79% dei secondi).

La cadenza delle riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) è annuale per il 35% degli insegnanti con un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione e per il 33% dei docenti con un P.O.F. nel quale si impiega la parola inclusione. In queste riunioni c'è una buona collaborazione che è riferita dal 56% dei primi e dal 64% dei secondi. La parzialità della collaborazione è evidenziata dal 28% dei docenti con un P.O.F. connotato dalla parola integrazione ed dal 27% degli insegnanti con un P.O.F. contraddistinto dal termine

inclusione. Queste riunioni sono parzialmente efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati) secondo il 42% del personale docente del primo gruppo ed il 44% del secondo gruppo. L'efficacia è espressa dal 42% dei primi e dal 44% dei secondi. Di solito, secondo il 38% dei primi ed il 42% dei secondi, alle riunioni non partecipa solo l'insegnante di sostegno ma è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico. Per il 24% degli insegnanti del primo gruppo hanno anche luogo, con una cadenza annuale, riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti. Esprime la stessa tendenza il 27% dei docenti del secondo gruppo. Nelle riunioni congiunte c'è una buona collaborazione per il 37% dei docenti del primo raggruppamento e per il 42% degli insegnanti del secondo. Queste riunioni sono efficaci solo in parte per il 30% dei primi e per il 40% dei secondi, ed è presente solo l'insegnante di sostegno per il 13% dei primi ed il 5% dei secondi. La presenza anche del docente curricolare/disciplinare e/o del Dirigente scolastico è esplicitata dal 29% degli insegnanti del primo gruppo e dal 35% dei docenti del secondo gruppo.

Considerando la propria esperienza personale, il 67% dei docenti con un P.O.F. contraddistinto dal termine integrazione esplicita che il numero delle situazioni "problematiche" all'interno della classe sono aumentate (sono rimaste invariate per il 22%) e sono aumentate anche per l'81% dei docenti con un P.O.F. in cui si utilizza la parola inclusione (sono rimaste invariate per il 9%). Il 68% dei docenti del primo gruppo precisa che le risorse per integrazione sono diminuite e fa altrettanto il 75% dei professionisti scolastici del secondo gruppo. Il 44% dei primi fa emergere che il clima generale della scuola verso l'integrazione scolastica è migliorato (è peggiorato per il 20%) ed il 50% dei secondi evidenzia il miglioramento del clima generale, che risulta peggiorato per il 12%.

L'ultima parte del questionario indaga il grado di condivisione personale docenti rispetto a certe affermazioni. In modo schematico i risultati sono i seguenti:

<b>Domanda</b>	<b>Docenti con un P.O.F nel quale si utilizza il termine <i>integrazione</i> scolastica</b>	<b>Docenti con un P.O.F nel quale si utilizza il termine <i>inclusione</i> scolastica</b>
<i>In una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari/ disciplinari è più importante del numero delle ore di sostegno:</i>	Abbastanza d'accordo (37,62%) Poco d'accordo (31,19%) Pienamente d'accordo (20,00%) Per nulla d'accordo (9,29%)	Abbastanza d'accordo (44,44%) Pienamente d'accordo (29,63%) Poco d'accordo (20,37%) Per nulla d'accordo (5,56%)
<i>Per un'adeguata risposta ai bisogni degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici:</i>	Abbastanza d'accordo (29,52%) Poco d'accordo (27,14%) Per nulla d'accordo (23,81%) Pienamente d'accordo (17,38%)	Abbastanza d'accordo (35,19%) Poco d'accordo (35,19%) Per nulla d'accordo (25,93%) Pienamente d'accordo (3,70%)
<i>L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento a tutti gli alunni della classe:</i>	Pienamente d'accordo (50,48%) Abbastanza d'accordo (35,71%) Poco d'accordo (9,29%) Per nulla d'accordo (1,90%)	Abbastanza d'accordo (50,00%) Pienamente d'accordo (48,15%) Poco d'accordo (1,85%)
<i>L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe:</i>	Pienamente d'accordo (71,43%) Abbastanza d'accordo (25,24%) Poco d'accordo (0,95%) Per nulla d'accordo (0,48%)	Pienamente d'accordo (72,22%) Abbastanza d'accordo (24,07%) Poco d'accordo (3,70%)
<i>La presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente:</i>	Pienamente d'accordo (74,29%) Abbastanza d'accordo (22,14%) Poco d'accordo (1,19%) Per nulla d'accordo (0,95%)	Pienamente d'accordo (77,78%) Abbastanza d'accordo (20,37%) Poco d'accordo (1,85%)
<i>L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno:</i>	Pienamente d'accordo (29,52%) Poco d'accordo (24,52%) Per nulla d'accordo (23,81%) Abbastanza d'accordo (19,52%)	Abbastanza d'accordo (33,33%) Pienamente d'accordo (31,48%) Poco d'accordo (22,22%) Per nulla d'accordo (12,96%)

A livello conclusivo si può osservare che le risposte dei docenti con un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione scolastica e quelle degli insegnanti con un P.O.F. nel quale si impiega il termine inclusione scolastica sono abbastanza simili. Anche se solo il 6% dei docenti, pari a 48 insegnanti, fa emergere che l'integrazione e l'inclusione sono equivalenti (sinonimi) ed anche se quasi il 90% dei professionisti scolastici (656 docenti) indica che non sono sinonimi (tabella 6.76), di fatto si registra un tendenziale allineamento: i docenti che utilizzano un P.O.F. contraddistinto dal termine integrazione e quelli che operano nelle scuole con un P.O.F. caratterizzato dalla parola inclusione offrono la stessa risposta in quasi l'80% dei quesiti. Il più delle volte con un valore percentuale abbastanza simile. A livello di prassi, quindi, non è marcata la discrepanza tra gli insegnanti che operano in una cornice di integrazione ed i docenti che agiscono in un quadro di inclusione.

Ci sono comunque alcune note distintive che differenziano e che qualificano i due gruppi di docenti.

Un primo rilievo distintivo riguarda lo *status* degli insegnanti: il 51% dei docenti che utilizza un P.O.F. con il termine integrazione è insegnante curricolare, mentre il 51% dei professionisti scolastici con un P.O.F. in cui si utilizza la parola inclusione è insegnante di sostegno. Tra gli insegnanti che hanno risposto al questionario, dunque, la "logica" dell'integrazione è più espressa dagli insegnanti curricolari e quella dell'inclusione è più manifestata dagli insegnanti di sostegno.

Un secondo rilievo riguarda l'anzianità di servizio. Il 23% dei docenti con un P.O.F. che esplicita l'integrazione è insegnante da 11 a 15 anni ed il 27% degli insegnanti con un P.O.F. contrassegnato dal termine inclusione è in servizio da 6 a 10 anni. Quindi la maggioranza degli insegnanti del primo gruppo ha un'anzianità di servizio leggermente più elevata rispetto alla maggioranza dei docenti del secondo gruppo.

Un terzo rilievo concerne coloro che nelle scuole affrontano principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile. I due gruppi di docenti offrono a maggioranza la stessa risposta ed indicano che ad occuparsi di questi aspetti è la Funzione Strumentale Disabilità/Referente disabilità. Ma a fronte del 41% dei docenti con un P.O.F. caratterizzato dal termine integrazione che si esprime in questo modo, è il 62% degli insegnanti con un P.O.F. in cui si utilizza il termine inclusione a precisare la stessa risposta. Quindi una figura di sistema come la Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità è più protagonista nelle scuole con una cornice di inclusione rispetto alle scuole che operano in un quadro di integrazione. In quest'ultima, invece, è più attivo il Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto (GLHI), indicato dal 20% degli insegnanti, ed il Consiglio di Classe, segnalato dal 16% del personale docente.

Un quarto rilievo è riferito all'efficienza del modello di integrazione attuato nelle scuole, che è indicata dal 55% dei docenti che utilizzano nel loro P.O.F. il termine integrazione e che è segnalata parzialmente dal 39% degli insegnanti dello stesso gruppo. Si invertono i risultati delle risposte dei docenti che impiegano nel loro P.O.F. il termine inclusione: il 53% esplicita la parzialità dell'efficienza ed il 46% esprime la sua piena espressione. In una cornice di inclusione, quindi, gli insegnanti sono più critici verso il

rapporto costi/risultati ottenuti (efficienza) del modello di integrazione espresso nelle scuole.

Un quinto rilievo è collegato alla presenza di figure specialistiche che aiutano gli insegnanti ad attuare l'integrazione scolastica. Offrono una risposta positiva tutt'e due i gruppi di docenti, però la presenza di figure specialistiche è resa evidente dal 55% dei docenti con un P.O.F. in cui si utilizza il termine integrazione a fronte del 68% degli insegnanti con un P.O.F. in cui viene usato il termine inclusione. Quindi la presenza di figure di supporto è maggiormente espressa in un quadro inclusivo.

Un sesto rilievo riguarda l'utilità del Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.). I docenti che insegnano in scuole con un P.O.F. contrassegnato dal termine integrazione esplicitano che il P.D.F. è particolarmente utile nei momenti collegiali di unione tra docenti (33%), invece gli insegnanti che esplicano il loro servizio in scuole con un P.O.F. contraddistinto dal termine inclusione evidenziano che il P.D.F. è particolarmente utile nei momenti di riunioni congiunte tra insegnanti, genitori specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...). Quindi la maggioranza di quest'ultimi docenti riesce ad utilizzare il P.D.F. in momenti collegiali-allargati, mentre la maggioranza docenti del primo gruppo coglie l'utilità del P.D.F. soprattutto nei momenti di team, ossia in incontri collegiali più ristretti.

Un settimo rilievo tocca l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.). Secondo il 53% degli insegnanti con un P.O.F. in cui si utilizza il termine integrazione il P.E.I. è stato realmente elaborato dall'insegnante di sostegno, mentre per il 48% dei docenti con un P.O.F. contraddistinto dal termine inclusione il P.E.I. è stato realmente elaborato dal Consiglio di Classe (il 44% indica l'insegnante di sostegno). La delega all'insegnante di sostegno, quindi, è più evidente nelle scuole che operano in base ad un P.O.F. connotato dalla parola integrazione. L'84% dei professionisti scolastici che operano in istituti con un P.O.F. nel quale si impiega il termine integrazione ha partecipato all'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato. Esprime la stessa posizione il 94% del personale che insegna in scuole con un P.O.F. nel quale si utilizza il termine inclusione. Il protagonismo diretto, quindi, è più presente tra i docenti di quest'ultimo gruppo.

Un ulteriore rilievo concerne la frequenza con cui il Piano Educativo Individualizzato è utilizzato in un modo collaborativo tra insegnanti. Ciò avviene spesso per il 53% dei docenti con un P.O.F. con la parola integrazione, invece si realizza spesso per il 68% di insegnanti che operano in una cornice di inclusione. È in questo contesto, dunque, che si esprime in modo più evidente l'utilizzo collaborativo del P.E.I. tra docenti. Inoltre i due gruppi di insegnanti si differenziano per quanto riguarda il collegamento del P.E.I. alla progettazione di classe. Un elevato collegamento ("molto") è indicato dalla maggioranza (43%) degli insegnanti del primo gruppo, mentre un collegamento meno pieno ("abbastanza") è evidenziato dalla maggioranza (48%) dei docenti del secondo gruppo. In base all'indicazione della maggioranza delle risposte, dunque, sembra esserci più collegamento tra il P.E.I. e la progettazione di classe in una cornice di integrazione.

Un nono rilievo riguarda le ore di assistenza personale assegnate all'alunno disabile che sono sufficienti per il 35% degli insegnanti operanti alla luce di un P.O.F.

contraddistinto dal termine integrazione, mentre non sono sufficienti per il 37% dei docenti con un P.O.F. in cui si utilizza la parola inclusione. Quest'ultimi, quindi, sembrano ravvisare maggiormente rispetto ai primi la necessità di risorse umane.

Un decimo rilievo è collegato alla percentuale di tempo settimanale che l'alunno disabile trascorre in classe per lo svolgimento delle attività didattiche. Secondo il 70% dei docenti che sono in servizio in scuole con una cornice di integrazione la percentuale di tempo settimanale che l'alunno disabile vive con i compagni si colloca tra il 10% ed il 90%, attuando un percorso sia in classe che fuori. Il 26% degli insegnanti di questo gruppo, poi, dichiara che lo studente disabile è sempre in classe (100% di tempo i compagni). Anche i docenti con un P.O.F. contraddistinto dalla parola inclusione esplicitano che l'alunno disabile vive un percorso settimanale sia in classe che fuori (10%-90% di tempo in parte con i compagni ed in parte fuori della classe), ma esprimono questo dato in forma minore (59%), inoltre il 40% di essi dichiara che lo studente disabile vive un percorso sempre in classe. Per cui è in un quadro di inclusione che lo studente disabile trascorre più tempo in classe per lo svolgimento delle attività didattiche.

Un ulteriore aspetto di distinzione è connesso alla ricerca da parte dei compagni dell'aiuto e della collaborazione dell'alunno disabile nel corso delle attività di apprendimento in classe. I due gruppi di insegnanti fanno emergere che ciò si verifica volte, ma mentre quelli appartenenti a scuole con un P.O.F. che utilizza il termine integrazione sono il 39%, quelli con un P.O.F. caratterizzato dalla parola inclusione sono il 53%, quindi in quest'ultimo caso i compagni sembrano più disposti alla collaborazione. In modo analogo il 40% dei docenti del primo gruppo precisa che se l'alunno disabile sta in classe valorizza a volte i successi dei compagni. La stessa risposta ha una percentuale più alta tra i docenti del secondo gruppo (53%), per cui la parzialità della valorizzazione dei successi compagni da parte dell'alunno disabile è più espressa in un contesto inclusivo.

Secondo il 40% dei docenti con un P.O.F. qualificato dal termine integrazione l'attuazione di attività fuori dalla classe è prevista in un'aula dedicata sostegno, mentre il 33% degli insegnanti con un P.O.F. in cui viene impiegato il termine inclusione precisa che le attività si svolgono in varie aule secondo la disponibilità, facendo così trapelare l'esistenza di una situazione più flessibile, meno organizzata e meno legata ad una gestione fissa degli spazi. Se l'alunno disabile esce dalla classe è perché in questo modo è possibile mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il P.E.I.? È sempre così per il 46% degli insegnanti del primo gruppo e per il 38% dei docenti del secondo gruppo. Dunque la possibilità di aiutare l'alunno disabile fuori dalla classe in un contesto più adatto è maggiormente espressa dagli insegnanti che operano in una cornice di integrazione. Inoltre, l'uscita dalla classe è spesso dovuta, secondo il 35% dei docenti del primo gruppo, ai contenuti disciplinari troppo complessi. Sulla stessa posizione si attesta il 24% degli insegnanti del secondo gruppo. L'incisione della difficoltà contenutistica è quindi meno avvertita in un contesto inclusivo.

Mentre il 46% degli insegnanti che ha un P.O.F. con la parola integrazione indica che i compagni tengono a volte in considerazione le opinioni dello studente disabile, il 53% dei professionisti scolastici con un P.O.F. con il termine inclusione precisa che ciò

avviene sempre, facendo intuire che la valorizzazione dell'alunno disabile si realizza maggiormente nel quadro di interventi inclusivi.

L'alunno disabile incontra a volte i compagni anche dopo la scuola per il 37% dei docenti che ha il riferimento teorico del P.O.F. nell'integrazione. Risponde allo stesso modo il 51% degli insegnanti con un P.O.F. con il termine inclusione. Gli incontri extrascolastici, dunque, pur parziali, si verificano maggiormente nella cornice dell'inclusione, anche se i docenti del primo gruppo esprimono in forma maggiore (19%) la presenza non saltuaria di incontri extrascolastici rispetto agli insegnanti del secondo gruppo (12%).

Una distinzione significativa emerge a proposito del progetto di orientamento che è assente secondo il 47% dei docenti che operano nella cornice dell'integrazione e che invece è presente per il 57% degli insegnanti che esplicano la loro azione educativa nel quadro dell'inclusione. L'esigenza di vivere una progettualità orientativa è dunque maggiormente presente in questo secondo contesto. A ciò si deve aggiungere che secondo il 47% dei docenti del primo gruppo gli insegnanti non fanno periodicamente con lo studente disabile un bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento, mentre questo avviene per il 59% dei docenti del secondo gruppo, evidenziando una maggiore propensione all'orientamento da parte dei docenti che operano in base all'inclusione.

Una maggiore attuazione di riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori con cadenza bimestrale viene espressa dal personale docente con un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione. E' il 32% dei docenti ad esprimere questo dato a fronte del 14% degli insegnanti con un P.O.F. nel quale si impiega il termine inclusione. Per il 33% di quest'ultimi le riunioni hanno una cadenza trimestrale, manifestando una frequenza più limitata.

Le riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) non avvengono per il 35% degli insegnanti che hanno elaborato un P.O.F. nel quale si utilizza il termine integrazione e per il 25% dei docenti con un P.O.F. connotato dal termine inclusione. Se hanno luogo esse hanno una cadenza annuale per il 24% dei primi e per il 27% dei secondi. Queste riunioni sono efficaci solo in parte per il 30% dei docenti del primo gruppo e per il 40% degli insegnanti del secondo gruppo, quindi un più alto grado di parzialità è riscontrabile in un contesto di inclusione.

Infine gli insegnanti che svolgono il loro servizio in scuole con un P.O.F. in cui si utilizza il termine inclusione esprimono in forma maggiore rispetto ai docenti con un P.O.F. caratterizzato al termine integrazione l'aumento delle situazioni "problematiche" all'interno delle scuole: l'81% dei primi emerge a fronte del 67% dei secondi, per cui quest'ultimi avvertono di meno l'incremento della problematicità all'interno delle classi. Inoltre, il 17% dei docenti con un P.O.F. in cui si impiega il termine integrazione è pienamente d'accordo sul fatto che per un'adeguata risposta ai bisogni degli alunni disabili è meglio organizzare all'interno delle scuole dei gruppi in base alle singole patologie e costruire percorsi formativi specifici. Esplicita la stessa tendenza il 3% degli insegnanti con un P.O.F. nel quale si utilizza il termine inclusione. Nella cornice dell'inclusione,

quindi, gli insegnanti sono meno disposti a legittimare e a prevedere percorsi separati. Da aggiungere, come ultimo aspetto, che i professionisti scolastici con un P.O.F. che esprime il temine integrazione sono in forma più elevata, rispetto ai docenti con un P.O.F. in cui si utilizza termine inclusione, poco d'accordo sul fatto che l'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento a tutti gli alunni della classe: il 9% dei primi si contrappone all'1% dei secondi. I vantaggi di apprendimento dell'integrazione scolastica, dunque, sono più percepiti dagli insegnanti in una cornice di inclusione.

#### *4.12. Analisi dei dati della ricerca alla luce del tempo settimanale trascorso in classe*

Una domanda del questionario somministrato agli insegnanti statali della provincia di Bergamo nell'anno scolastico 2011-2012 ha chiesto quale era la percentuale di tempo settimanale che l'alunno disabile trascorrevva in classe per lo svolgimento delle attività didattiche. Le risposte possibili erano tre:

A: 100% di tempo con i compagni (sempre in classe)

B: 10%-90% di tempo in parte con i compagni ed in parte fuori dalla classe (sia in classe che fuori)

C: 0% di tempo con i compagni (sempre fuori dalla classe).

Il 69% degli insegnanti interpellati, pari a 510 risposte, ha risposto indicando il percorso B (sia in classe che fuori), il 28%, pari a 212 risposte, ha evidenziato l'esistenza del percorso A (sempre in classe) e l'1%, pari a 12 risposte, ha indicato l'attuazione del percorso C (sempre fuori dalla classe). La modalità prevalente di attuazione dell'esperienza di integrazione nelle scuole bergamasche è quindi un percorso misto, che fa oscillare la presenza in classe a seconda delle situazioni personali. È comunque significativo che quasi il 30% dei docenti abbia risposto al questionario indicando come modalità vissuta il modello con il 100% di tempo in classe, grazie al quale l'alunno disabile vive l'attività didattico-educativa con i compagni secondo un percorso sempre con loro. Nelle scuole bergamasche è certamente maggioritaria l'esperienza mista (percorso sia in classe che fuori), ma è anche ben rappresentata la modalità sempre in classe. È quasi assente, invece, il percorso sempre fuori dalla classe (0% di tempo con i compagni) che è indicato, come già detto, da 12 insegnanti su 738 (1%).

Come influiscono queste modalità di organizzazione scolastica sulle prassi quotidiane degli insegnanti?

Per rispondere a questa domanda i pareri dei tre gruppi di insegnanti, corrispondenti alle tre modalità di tempo settimanale trascorso in classe, sono stati posti in parallelo dopo essere stati filtrati in base alla variabile tempo. Il percorso sempre fuori dalla classe è stato indicato dall'1% dei docenti, quindi non è significativo prendere in considerazione questa modalità attuativa in vista di un confronto. È utile, invece, mettere a fuoco le differenze emergenti fra le risposte degli insegnanti che indicano il percorso A (sempre in classe, 100% di tempo con i compagni) e quelle dei docenti del percorso B (sia in classe che fuori, 10%-90% di tempo in parte con i compagni ed in parte fuori dalla classe).

Va innanzitutto premesso che gli insegnanti del percorso A (sempre in classe) riferiscono che la classe in cui è inserito lo studente disabile è composta da 20 alunni (12%), da 19 alunni (9%), da 24 alunni (9%), da 21 alunni (8%) e da 25 studenti (8%). Gli insegnanti del percorso B (sia in classe che fuori), invece, evidenziano che la classe è composta da 22 alunni (10%), da 25 alunni (10%), da 19 alunni (9%), da 24 alunni (9%), da 21 alunni (9%) e da 23 studenti (8%). Quindi generalmente le classi non sono molto affollate. Inoltre, cosa non trascurabile, il 40% dei docenti che indica un percorso sempre in classe (percorso A) dichiara che nello stesso gruppo è presente anche un altro studente disabile certificato (in totale sono due). Il numero complessivo diventa tre per il 7% dei docenti di questo gruppo. Non è molto diversa la situazione degli insegnanti che precisa un percorso sia in classe che fuori (percorso B), i quali evidenziano (33%) che in totale gli alunni disabili sono due, oppure sono tre (7%). Non siamo quindi di fronte, per quasi la metà dei casi, a contesti gruppalari in cui la disabilità è presente in forma esclusiva. Oltre a questo il 27% degli insegnanti del gruppo A (sempre in classe) ed il 23% dei docenti del gruppo B (sia in classe che fuori) sottolineano che nella stessa classe c'è almeno un altro alunno con problemi o disturbi non certificati. Il 23% dei primi ed il 22% dei secondi, inoltre, asseriscono che ci sono altre due situazioni problematiche. In un numero considerevole di contesti educativi scolastici, dunque, si ha la presenza, oltre all'alunno disabile, di situazioni che richiedono una particolare attenzione da parte dei docenti.

Volendo creare un parallelismo, con uno sguardo sincronico si può subito notare che le posizioni dei due gruppi di docenti (percorso A sempre in classe e percorso B sia in classe che fuori) sono molto allineate. Solo in poche domande si registra uno scostamento significativo nelle risposte.

Quelli che seguono sono gli aspetti simili:

- nella scuola esiste un gruppo di lavoro che si occupa di integrazione: 89% dei docenti del gruppo A e 92% del gruppo B
- gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile sono principalmente affrontati dalla Funzione Strumentale Disabilità/Referente Disabilità: 45% degli insegnanti del gruppo A e 41% del gruppo B
- il Piano dell'Offerta Formativa si occupa di alunni disabili e tratta il tema dell'integrazione (91% dei docenti del gruppo A e 89% del gruppo B) ed in esso si utilizza il termine integrazione scolastica (53% gruppo A, 57% gruppo B)
- l'integrazione scolastica e l'inclusione scolastica non sono sinonimi ed hanno differenti ricadute didattico-operative: 60% gruppo A, 58% gruppo B
- gli interventi a favore degli alunni disabili presentano più aspetti positivi che negativi: 49% gruppo A, 52% gruppo B
- se ci sono aspetti negativi negli interventi a favore degli alunni disabili essi sono dovuti principalmente a carenze di organico: 39% gruppo A, 35% gruppo B
- il modello di integrazione attuato è efficace: 53% gruppo A, 49% gruppo B
- il modello di integrazione è efficiente: 51% gruppo A, 47% gruppo B
- nella scuola si attuano periodici momenti di verifica dei processi dei risultati: 63% gruppo A, 60% gruppo B



- nella scuola ci sono figure specialistiche che aiutano gli insegnanti ad attuare l'integrazione: 58% gruppo A, 55% gruppo B
- la disabilità mentale è la tipologia di certificazione maggiormente presente: 44% gruppo A, 57% gruppo B
- la Diagnosi Funzionale è scritta in modo comprensibile: 74% gruppo A, 72% gruppo B
- la Diagnosi Funzionale è spesso utilizzata durante l'anno scolastico: 34% gruppo A, 32% gruppo B
- spesso si attua una riflessione collegiale sulla Diagnosi Funzionale: 52% gruppo A, 46% gruppo B
- si conosce il Profilo Dinamico Funzionale (74% gruppo A, 83% gruppo B), che è particolarmente utile nei momenti collegiali di riunione tra docenti (34% gruppo A, 27% gruppo B)
- La Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale sono stati punti di riferimento per la elaborazione del Piano Educativo Individualizzato: 87% gruppo A, 92% gruppo B
- c'è la partecipazione all'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato da parte del docente che ha risposto al questionario: 81% gruppo A, 85% gruppo B
- spesso il Piano Educativo Individualizzato è utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti: 56% gruppo A, 50% gruppo B
- il Piano Educativo Individualizzato è abbastanza collegato al Piano dell'Offerta Formativa della scuola: 51% gruppo A, 59% gruppo B
- il Piano Educativo Individualizzato è verificato collegialmente: 75% gruppo A, 75% gruppo B
- il Piano Educativo Individualizzato è modificato il bisogno: 89% gruppo A, 93% gruppo B
- la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina è elaborata dall'insegnante disciplinare e dall'insegnante di sostegno: 59% gruppo A, 53% gruppo B
- le ore di sostegno settimanali assegnate sono sei: 19% gruppo A, 23% gruppo B
- se l'alunno disabile sta in classe le attività sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante disciplinare e dall'insegnante di sostegno: 48% gruppo A, 42% gruppo B
- se l'alunno disabile sta in classe cerca a volte l'aiuto la collaborazione dei compagni nel corso delle attività di apprendimento: 53% gruppo A, 50% gruppo B
- se l'alunno disabile sta in classe i compagni valorizzano i suoi successi: 45% gruppo A, 45% gruppo B
- se l'alunno disabile sta in classe valorizza a volte i successi dei compagni: 40% gruppo A, 43% gruppo B
- con le attività predisposte i bisogni specifici dell'alunno disabile trovano spesso adeguata risposta: 66% gruppo A, 68% gruppo B
- l'esperienza di integrazione dell'alunno disabile è positiva: 60% gruppo A, 66% gruppo B
- i compagni di classe hanno accettato bene l'alunno disabile ed hanno con lui buone relazioni: 78% gruppo A, 73% gruppo B

- lo studente disabile vive delle relazioni positive con i compagni nel corso di momenti informali: 70% gruppo A, 61% gruppo B
- lo studente disabile incontra a volte i compagni dopo la scuola: 41% gruppo A, 37% gruppo B
- gli insegnanti fanno periodicamente con l'allievo disabile un bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento: 42% gruppo A, 46% gruppo B
- gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione: 59% gruppo A, 59% gruppo B
- hanno luogo riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori con una cadenza bimestrale: 28% gruppo A, 29% gruppo B
- c'è una buona collaborazione nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori: 68% gruppo A, 65% gruppo B
- le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori sono efficaci: 59% gruppo A, 52% gruppo B
- alle riunioni tra insegnanti e genitori è presente, oltre all'insegnante di sostegno, anche il docente curricolare ed il Dirigente: 46% gruppo A, 42% gruppo B
- i genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio: 55% gruppo A, 52% gruppo B
- i genitori comprendono al progetto educativo del figlio: il 63% gruppo A, 58% gruppo B
- i genitori sono corresponsabili del progetto educativo: 60% gruppo A, 56% gruppo B
- i genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato la scuola: 69% gruppo A, 63% gruppo B
- i genitori non chiedono di essere coinvolti maggiormente: 71% gruppo A, 80% gruppo B
- hanno luogo riunioni tra insegnanti e/o Dirigente e specialisti con una cadenza annuale (29% gruppo A, 31% gruppo B) ed in queste riunioni c'è una buona collaborazione (53% gruppo A, 53% gruppo B)
- le predette riunioni sono efficaci: 39% gruppo A, 39% gruppo B
- alle riunioni tra insegnanti e specialisti di solito non partecipa solo insegnante di sostegno, ma è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente: 35% gruppo A, 37% gruppo B
- non hanno luogo riunioni congiunte tra insegnanti e/o Dirigente, genitori e specialisti (42% gruppo A, 35% gruppo B), ma quando ciò avviene esse hanno una cadenza annuale (18% gruppo A, 22% gruppo B) ed in esse c'è una buona collaborazione (34% gruppo A, 36% gruppo B); non vi partecipa solo l'insegnante di sostegno ma è presente anche il docente curricolare e/o il Dirigente (26% gruppo A, 29% gruppo B)
- le riunioni congiunte sono efficaci: 27% gruppo A, 30% gruppo B
- il numero delle situazioni "problematiche" all'interno della classe sono aumentate: 68% gruppo A, 70% gruppo B
- le risorse per l'integrazione scolastica sono diminuite: 69% gruppo A, 69% gruppo B
- il clima generale della scuola verso l'integrazione scolastica è migliorato: 46% gruppo A, 39% gruppo B

- gli insegnanti sono abbastanza d'accordo che il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno (43% gruppo A, 38% gruppo B) e sono pienamente d'accordo sul fatto che l'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento a tutti gli alunni della classe (50% gruppo A, 49% gruppo B)

- i docenti sono pienamente d'accordo sia con l'affermazione che l'integrazione scolastica porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe (65% gruppo A, 70% gruppo B), sia con l'idea che la presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente (68% gruppo A, 75% gruppo B), sia con la prospettiva che l'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno (30% gruppo A, 29% gruppo B).

A fronte di queste numerose similitudini, tra gli insegnanti del gruppo A che si contraddistinguono per aver segnalato la presenza piena in classe dell'alunno disabile (100% di tempo settimanale con i compagni) ed i docenti del gruppo B che invece si caratterizzano per aver sottolineato la presenza non continuativa e parziale in classe (10%-90% di tempo settimanale in parte con i compagni ed in parte lontano da loro) si possono cogliere alcune note distintive, che vengono precisate di seguito.

Il primo aspetto di distinzione riguarda la valutazione della gravità dell'alunno disabile individuato dai docenti al fine di compilare il questionario. Per il 36% degli insegnanti del gruppo A è modesta e per il 41% dei docenti del gruppo B è grave. È lieve per il 23% dei primi e per il 13% dei secondi. E' grave per il 34% dei primi e gravissima per il 10% dei secondi. Un percorso sempre in classe, quindi, è collegato a situazioni meno gravi.

Un secondo aspetto di differenza tocca il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) che non è presente per il 4% dei docenti del gruppo A e per l'1% dei docenti del gruppo B, testimoniando come un percorso sempre in classe è più svincolato da questo basilare documento previsto dalla normativa. Il P.E.I., inoltre, è stato realmente elaborato dall'insegnante di sostegno per il 50% dei docenti del gruppo A e per il 62% degli insegnanti del gruppo B. Il protagonismo del Consiglio di Classe è evidenziato dal 39% dei professionisti scolastici del gruppo A e dal 34% del gruppo B. Si nota quindi una maggiore collegialità ed una minor delega all'insegnante di sostegno quando il percorso scolastico è sempre in classe (100% di tempo con i compagni). Da aggiungere che il P.E.I. è molto collegato alla progettazione di classe per il 53% dei docenti del gruppo A (a fronte del 35% del gruppo B) ed è abbastanza collegato per il 44% degli insegnanti che esplicitano un percorso sia in classe che fuori, nel quale si può notare un minor raccordo tra il P.E.I. e la progettazione di classe.

Un terzo tratto distintivo concerne la sufficienza delle ore di sostegno. Non sono ritenute sufficienti da tutti e due i gruppi di docenti, ma gli insegnanti del gruppo A esprimono questa tendenza in modo meno evidente rispetto ai docenti del gruppo B: il 60% dei primi si distingue dal 78% dei secondi, quindi la necessità di più ore di sostegno è maggiormente avvertita da quest'ultimi che si trovano ad operare in situazioni segnalate come più gravi. Un discorso simile riguarda le ore di assistenza personale che sono

ritenute sufficienti per il 36% dei docenti del gruppo A, ma che non sono ritenute tali dal 36% degli insegnanti del gruppo B.

Un quarto indicatore di differenza è dato dalla possibilità di gestione (in classe) della situazione dell'alunno disabile. Il 70% degli insegnanti che esplicita un percorso sempre in classe precisa che la situazione è gestibile (il 26% indica che è gestibile con fatica), mentre la situazione è considerata gestibile dal 54% dei docenti che attuano un percorso sia in classe che fuori (il 40% manifesta che è gestibile con fatica). Si nota, quindi, una maggiore difficoltà nella gestione della situazione da parte degli insegnanti del secondo gruppo, probabilmente anche per il fatto che nel percorso misto (un po' in classe ed un po' fuori) sono maggiormente presenti le situazioni considerate gravi o gravissime.

Un quinto aspetto di distinzione concerne la ricerca, da parte dei compagni, dell'aiuto e della collaborazione dell'alunno disabile nel corso delle attività di apprendimento. Ciò si verifica a volte per il 44% dei professionisti scolastici che esprimono un percorso sempre in classe e non si verifica per il 41% dei docenti che segnalano percorso sia in classe che fuori. Risulta chiaro, quindi, come la ricerca di aiuto di elaborazione è più frequente in un contesto in cui si vive il 100% del tempo con i compagni.

Un sesto elemento di differenziazione è connesso alla considerazione delle opinioni altrui. Per il 53% dei docenti del percorso A i compagni tengono in considerazione le opinioni dello studente disabile, mentre ciò si verifica a volte per il 49% dei docenti del percorso B. Inoltre per il 50% dei docenti del primo gruppo l'alunno disabile tiene in considerazione le opinioni dei compagni, mentre il 48% dei docenti del secondo gruppo afferma che ciò si verifica solo a volte. È perciò in un contesto di maggiore integrazione (100% di tempo con i compagni) che si esprime un più elevato livello di valorizzazione delle opinioni degli altri.

La maggioranza degli insegnanti dei due gruppi di docenti nega che lo studente disabile viva degli incontri con i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dall'insegnante, però i valori percentuali differenziano in modo significativo il percorso sempre in classe (A) da quello sia in classe che fuori (B). Nel primo il 48% dei docenti evidenzia che l'alunno disabile non incontra i compagni in momenti extrascolastici ed il 25% sostiene che ciò si attua a volte (l'8% indica che esistono momenti di incontro tra compagni per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti). I valori espressi dai docenti del gruppo B testimoniano come è più difficile vivere nei momenti di incontro quando viene vissuto un percorso misto, infatti il 65% dei docenti fa emergere che non ci sono incontri extrascolastici, il 19% evidenzia che a volte lo studente disabile incontra i compagni dopo la scuola e solo il 4% testimonia la presenza di incontri extrascolastici.

In merito all'esistenza di un progetto di orientamento, nega la sua presenza il 52% dei docenti di un percorso sempre in classe ed afferma la sua esistenza il 43% degli insegnanti di un percorso sia in classe che fuori. È in un percorso misto, quindi, che i docenti riescono meglio valorizzare una prospettiva orientativa.

L'ultimo tratto che distingue i due gruppi di docenti è riferito all'opportunità, in vista di un'adeguata risposta ai bisogni degli alunni disabili, di organizzare all'interno delle

scuole dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici. È poco d'accordo con questa prospettiva il 32% dei docenti del gruppo A ed è abbastanza d'accordo il 27% di loro. Invece è abbastanza d'accordo il 29% dei professionisti scolastici del gruppo B ed è poco d'accordo il 27% dei docenti di questo gruppo. Quindi l'opportunità di una forma più separata di integrazione è maggiormente percepita nel contesto di un percorso misto (sia in classe che fuori) anziché in quello di un percorso sempre in classe.

#### *4.13. Rilievi conclusivi sull'integrazione scolastica nelle scuole statali della provincia di Bergamo secondo lo sguardo dei docenti*

Volendo offrire alcuni rilievi conclusivi a proposito della ricerca sull'integrazione scolastica nelle scuole statali della provincia di Bergamo condotta nell'anno scolastico 2011-2012 si possono avanzare le seguenti riflessioni.

1. Una prima osservazione è di carattere generale. Per realizzare la ricerca ed in vista della compilazione del questionario da parte di tutti i docenti operanti nella provincia di Bergamo sono state contattate, tramite l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio X – Bergamo, 146 istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, determinando un bacino quantitativo utile per l'indagine di 11.688 insegnanti (di cui 1.290 di sostegno). Il numero totale degli alunni disabili presenti nelle scuole bergamasche era di 3.446 studenti. I docenti che hanno risposto al questionario sono stati 738 (di cui 356 docenti di sostegno) e la risposta ai questionari è avvenuta in modo disomogeneo secondo una distribuzione “a macchia di leopardo”. In alcune scuole non erano iscritti alunni disabili, per cui è ovvia l'assenza di risposte da parte dei docenti. In altre istituzioni scolastiche, però, la compilazione del questionario è avvenuta in forma ridotta, se non addirittura in modo scarso o nullo, nonostante la presenza di allievi disabili. Da una parte, quindi, una buona fetta di docenti, soprattutto di sostegno, ha risposto al questionario *on line*, dall'altra numerosi docenti hanno dimostrato meno disponibilità. Questo disinteresse verso ciò che riguarda l'integrazione scolastica degli studenti disabili desta una certa preoccupazione, perché il processo di integrazione scolastica non può essere lasciato al caso e, se vuole essere davvero efficace/efficiente, deve essere al centro di un'attenzione continua da parte di tutti coloro che operano nelle istituzioni scolastiche. A motivare la scarsa sensibilità di tanti professionisti scolastici potrebbe essere la difficoltà delle scuole sia a recepire le iniziative del territorio che a condividere le informazioni e le comunicazioni con il personale docente. Se in certi istituti scolastici il numero di questionari compilati è stato pari a zero potrebbe essersi verificata una lacunosa condivisione interna. In alcune scuole i docenti potrebbero non aver risposto al questionario in quanto non informati dell'attuazione della ricerca. In ogni caso lo scarso numero di questionari compilati non fa trapelare un positivo clima di attenzione verso l'integrazione scolastica degli alunni disabili, che invece è indispensabile perché

possa essere, come si sottolinea in tanti documenti ufficiali, un punto di forza di tutto il sistema educativo.

2. Un secondo aspetto che merita di essere evidenziato concerne il Piano dell'Offerta Formativa. Sommando chi sostiene che questo importante documento scolastico non si occupa di alunni disabili, chi esplicita di non saper rispondere alla domanda se esso tratta il tema dell'integrazione scolastica e chi non dà risposta al quesito, quasi il 10% dei docenti coinvolti nella ricerca risulta privo di un quadro programmatico-istituzionale e progettuale di riferimento riguardante la disabilità e l'integrazione scolastica. Ciò non è di poco conto se si pensa che il Piano dell'Offerta Formativa dovrebbe essere il documento basilare delle istituzioni scolastiche in grado di orientare gli interventi educativi di ogni singolo insegnante. Il discorso acquista un'ulteriore sfaccettatura negativa se si pensa che il 4,61% dei docenti esplicita che gli interventi a favore degli alunni disabili nelle scuole in attuazione del Piano dell'Offerta Formativa presentano molti aspetti negativi ed il 2,71% degli insegnanti dichiara che esistano più elementi negativi che positivi. Anche a livello operativo, quindi, non mancano le criticità. Il modello di integrazione è ritenuto efficace solo dal 50% dei docenti ed è considerato efficiente solo dal 48,37% degli insegnanti interpellati, quindi con un significativo livello di parzialità. La stessa verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica (costi in rapporto ai risultati) non è una prassi marcatamente consolidata per circa un terzo delle situazioni.
3. Un terzo aspetto concerne la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale ed il Piano Educativo Individualizzato. I risultati testimoniano una certa difficoltà degli insegnanti a padroneggiare gli strumenti previsti dalla Legge per garantire l'integrazione scolastica: il 6,64% dei docenti non conosce la Diagnosi Funzionale, il 13,69% non conosce il Profilo Dinamico Funzionale ed il 2,44% esplicita che non esiste il Piano Educativo Individualizzato. Questo quadro non è di secondaria importanza in quanto non è pensabile poter attuare un reale modello di integrazione senza le basilari informazioni e la necessaria progettualità pedagogico-organizzativa, che dovrebbe trovare spazio in particolar modo nel Piano Educativo Individualizzato. Non va inoltre sottovalutato il fatto che la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale non sono stati per tutti i docenti dei punti di riferimento per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato. Quest'ultimo documento, poi, non è da tutti utilizzato in modo collaborativo. Si evidenzia, dunque, una certa difficoltà del corpo docente ad operare collegialmente in una cornice progettuale condivisa, che trova conferma nel fatto che il Piano Educativo Individualizzato, per una buona fetta di insegnanti, è poco collegato al Piano dell'Offerta Formativa ed alla progettazione di classe. Inoltre il P.E.I. rischia da una parte di essere un documento non sempre verificato collegialmente e dall'altra di essere caratterizzato, in certe realtà scolastiche, dalla rigidità, che non fa cogliere l'importanza di una sua modifica in caso di bisogno.

4. Un quarto aspetto riguarda il rapporto tra il modello di integrazione e la figura dell'insegnante di sostegno. Secondo gli insegnanti statali bergamaschi, l'integrazione è compito dei soli docenti di sostegno? È presente una delega nei loro confronti? Si riduce di fatto alle ore di sostegno? Per rispondere a queste domande vale la pena di riprendere e di focalizzare alcuni dati della ricerca. Il 18,56% dei docenti interpellati evidenzia che è l'insegnante di sostegno ad affrontare principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile. Il 58,94% degli insegnanti precisa che il Piano Educativo Individualizzato è stato realmente elaborato dall'insegnante di sostegno. Il 20,33% dei docenti esplicita che è l'insegnante di sostegno ad elaborare la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina. Il 13,96% degli insegnanti indica che se l'alunno disabile sta in classe le attività sono progettate e gestite prevalentemente dall'insegnante di sostegno. Il 48,37% dei professionisti scolastici coinvolti nella ricerca mette in risalto che le attività "fuori dalla classe" sono gestite prevalentemente dal docente di sostegno. Per il 19,78% dei docenti statali alle riunioni tra insegnanti e genitori di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno. Secondo il 18,16% degli insegnanti protagonisti della ricerca alle riunioni tra insegnanti e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno. Per il 12,47% dei professionisti scolastici alle riunioni congiunte fra insegnanti, genitori e specialisti normalmente partecipa solo l'insegnante di sostegno. L'8,54% dei docenti disponibili a compilare il questionario non è d'accordo (il 30,08% di essi è poco d'accordo) con l'affermazione che in una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari/disciplinari è più importante del numero delle ore di sostegno. Il 21,95% degli insegnanti non è d'accordo (il 24,93% è poco d'accordo) con l'affermazione che l'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno. Alla luce di questi dati emerge come l'integrazione non è compito, nelle scuole bergamasche, del solo docente di sostegno e non si riduce alle ore di sostegno, però il protagonismo dell'insegnante di sostegno è fortemente espresso. Il rischio è che questa modalità, che lega fortemente l'insegnante di sostegno a tutto ciò che ruota attorno all'alunno disabile in forma quasi esclusiva, assuma i tratti della delega. Non va inoltre dimenticato che una fetta abbondante di docenti operanti negli istituti statali della provincia di Bergamo (circa il 40%) rimarca l'importanza, ai fini dell'integrazione, del numero delle ore di sostegno rispetto al coinvolgimento degli insegnanti curricolari e non vede positivamente l'abolizione della distinzione fra insegnante curricolare e docente di sostegno, a testimonianza di quanto siano avvertite necessarie e basilari le figure specifiche come gli insegnanti di sostegno e di come il modello di integrazione scolastica sia ancora massicciamente connesso a loro.
5. Un quinto aspetto tocca il rapporto con i genitori. Dai risultati della ricerca balza subito all'occhio come, secondo lo sguardo dei docenti, nelle scuole della provincia di Bergamo numerosi genitori (più di due terzi) non chiedono di essere

coinvolti maggiormente; inoltre una buona fetta di loro (circa un terzo) comprende solo in parte le caratteristiche della disabilità del figlio e del progetto educativo. Quasi un quinto dei genitori, poi, ritiene che il figlio venga valorizzato solo in parte dalla scuola. Come si può intuire questo quadro non esprime un livello elevato di corresponsabilità genitoriale nel processo di integrazione, aspetto questo che trova conferma nel parere di un buon gruppo di docenti (il 5%) che ritiene esplicitamente che i genitori non siano corresponsabili del progetto educativo. Anche per quanto riguarda la collaborazione nelle riunioni emerge una forte parzialità in tutte le forme di incontro. E' circa un quarto dei docenti che evidenzia questo dato. Riunioni che, quando sono realizzate, sono efficaci solo in parte per circa un terzo dei casi. Collaborazione e corresponsabilità, dunque, come aspetti non ancora perfettamente consolidati in diverse realtà scolastiche della provincia di Bergamo.

6. Un sesto elemento di riflessione concerne la presenza in classe di altri alunni disabili e di altri studenti con problemi o disturbi non certificati. Dai dati emerge una situazione certamente articolata ed complessa, anche da un punto di vista quantitativo, che chiama in gioco le competenze degli insegnanti ad affrontare, non senza fatica, un contesto educativo contrassegnato dalla poliedricità. Non si hanno dati pregressi per un confronto, ma la sensazione è che per gli insegnanti la situazione sia diventata col tempo maggiormente problematica e tale da richiedere maggiori energie. Ben si capisce quindi perché oggi, più di ieri, sia più adeguato parlare di integrazioni (di tutti gli alunni) e non solo di integrazione (dell'alunno disabile). In ogni caso solo l'1,63% dei docenti statali bergamaschi ritiene, in base alla propria esperienza professionale, che il modello di integrazione attuato nella scuola non sia efficace e solo il 2,98% ritiene che non sia efficiente. Modello di integrazione che è anche abbastanza tenuto sotto controllo.
7. Un settimo rilievo può essere fatto a proposito del tempo trascorso in classe. Come emerge dalle risposte dei docenti è il modello misto, sia in classe che fuori, quello maggiormente espresso. Per circa due terzi degli insegnanti bergamaschi la modalità con cui realizzare l'integrazione è fortemente collegata all'uscita più o meno protratta nel tempo dalla classe, che consente spesso (30,62%) o sempre (16,12%) di anticipare le attività che verranno svolte in classe o di rielaborarle, e che permette anche di mettere spesso (25,61%) o sempre (44,17%) a disposizione un aiuto maggiore per attuare il piano educativo individualizzato rispetto quello che si potrebbe offrire quando l'alunno disabile è in classe. A fronte di questo quadro non mancano numerose situazioni in cui l'alunno disabile è sempre in classe con i compagni: circa un terzo degli studenti disabili vive il 100% di tempo in classe e questo dimostra come sia avvertita dai docenti la positività anche di questa modalità organizzativa. Da notare che i bisogni specifici dell'alunno disabile non trovano adeguata risposta con le attività predisposte (in classe o fuori) solo per lo 0,54% dei docenti coinvolti nella ricerca e che solo per lo 0,81% dei docenti interpellati l'esperienza di integrazione scolastica dell'alunno disabile è negativa.



8. Un ottavo aspetto riguarda la socializzazione. L'1,08% dei docenti bergamaschi evidenzia che i compagni di classe non hanno accettato bene l'alunno disabile e non hanno con buone relazioni con lui. Il 2,03% degli insegnanti afferma che l'alunno disabile non vive delle relazioni positive con i compagni nel corso di momenti informali (intervallo, mensa, pause orarie, ecc.). Dati questi livelli bassi di negatività, si può affermare che le relazioni scolastiche tra studente disabile e compagni siano connotate dalla positività ed esplicitino una buona socializzazione. Una socializzazione meno evidente, invece, si riscontra nei momenti extrascolastici. Infatti, secondo il 31,30% dei docenti lo studente disabile non incontra i compagni dopo la scuola ed il 60,98% di essi sottolinea che non intesse rapporti con i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dai docenti. La dimensione relazionale positiva vissuta a livello scolastico, quindi, non sempre riesce ad avere ripercussioni significative a livello extrascolastico e nei momenti dopo la scuola.
9. Gli aspetti legati all'orientamento e all'autovalutazione dello studente disabile non sembrano vissuti in modo spiccato in numerose scuole della provincia di Bergamo. Quasi la metà dei docenti, infatti, evidenzia che non esiste per l'alunno disabile un progetto di orientamento ed altrettanti insegnanti esplicitano che non si attua con lo studente disabile un periodico bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento. Circa un terzo dei professionisti scolastici fa emergere che gli insegnanti non stimolano periodicamente l'autovalutazione dell'alunno disabile sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali in una prospettiva di orientamento. C'è il rischio, quindi, che l'esperienza scolastica sia vissuta come fine a se stessa e non come un'occasione per capire quali sono le proprie potenzialità ed i propri punti di forza personali. In una parola: si corre il pericolo di considerare l'esperienza scolastica più come fine che come mezzo.
10. Un decimo rilievo riguarda la cooperazione con i servizi. Un quarto degli insegnanti afferma che hanno luogo con una cadenza quadrimestrale riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) ed il 30% evidenzia la loro cadenza annuale. La metà degli insegnanti interpellati precisa che in queste riunioni c'è una buona collaborazione e poco più del 40% esplicita che queste riunioni sono efficaci solo in parte. Merita di essere evidenziato che il 10% dei professionisti scolastici precisa che non si attuano riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti. Questo quadro offre dei significativi spunti di riflessione. Primo: se si pensa che il progetto educativo individualizzato riguardante lo studente disabile debba catalizzare il protagonismo di tutte le figure, capaci di vivere una sinergia progettuale, non è secondaria l'assenza di queste riunioni per un alunno disabile su dieci. Secondo: la buona collaborazione in queste riunioni riguarda solo la metà dei casi ed invece in una reale cornice di integrazione essa dovrebbe essere espressa in modo pieno e soprattutto dovrebbe toccare tutti. Terzo: l'efficacia delle riunioni è solo parziale, con inevitabili conseguenze a livello operativo,

quando in realtà, in una situazione di integrazione matura, non dovrebbe essere così. Il discorso non cambia, anzi per certi versi peggiora, per quanto riguarda le riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti che non hanno luogo per il 37,40% dei docenti protagonisti della ricerca e nelle quali si esprime una buona collaborazione solo per il 35,64% dei docenti interpellati. Esse sono ritenute efficaci parzialmente da circa il 30% degli insegnanti interpellati. Anche in queste riunioni, dunque, nelle quali è significativa la presenza dei genitori insieme alle altre figure di sistema, si registra una certa difficoltà nell'operare insieme, che mette in risalto quanto non sia scontato riuscire ad agire in una logica di rete nel rispetto e nella valorizzazione dei diversi compiti e dei diversi ruoli.

11. Per quanto concerne il cambiamento percepito dagli insegnanti, quasi il 70% dei docenti statali bergamaschi evidenzia che, considerando la propria esperienza personale, il numero delle situazioni “problematiche” all'interno della classe è aumentato ed altrettanti insegnanti esplicitano che le risorse per l'integrazione scolastica sono diminuite. E' innegabile, quindi, secondo lo sguardo dei professionisti scolastici, la presenza di un contesto che con il tempo ha richiesto spiccate attenzioni ed ha chiamato in causa un maggior protagonismo personale e professionale. Da una parte, infatti, le situazioni “problematiche” sono aumentate e dall'altra le risorse per l'integrazione scolastica sono globalmente diminuite. Comunque, nonostante l'incremento della problematicità e nonostante la riduzione delle risorse, il clima generale della scuola verso l'integrazione scolastica non è peggiorato drasticamente. Anzi il 41,46% dei docenti asserisce che è migliorato; è rimasto invariato per il 32,66% ed è peggiorato per il 21,00% di loro. Quindi la negatività non è riuscita a sopravanzare la positività e probabilmente la carta vincente è stata la risorsa-docente.
12. A proposito di alcune opinioni dei docenti coinvolti nell'indagine, balza subito all'occhio che il 45% circa dei docenti non esplicita un disaccordo con l'idea che per un'adeguata risposta ai bisogni dell'alunno disabile sia meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici, con il rischio di legittimare la presenza di modalità scolastiche ghettizzanti, le quali potrebbero anche non essere perfettamente collimanti con una reale prospettiva di integrazione. In ogni caso, quasi in controtendenza rispetto a questo dato, i docenti sembrano non sottovalutare i vantaggi che l'integrazione scolastica può portare all'apprendimento, al clima socio-affettivo della classe e alla professionalità dei docenti, dimostrando come in realtà una prospettiva di integrazione non è tanto un peso per l'intero sistema scolastico, quanto una risorsa. In effetti solo poco più del 10% dei docenti non esprime un accordo con l'affermazione che l'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento a tutti gli alunni della classe e quasi il 90% dei docenti esplicita il valore collegato all'integrazione. A ciò va aggiunto, in merito alla ricchezza portata dall'integrazione al clima socio-affettivo della classe, che solo pochissimi insegnanti non la ravvisano (2%) ed è altrettanto esiguo il

numero di docenti che non è d'accordo con l'idea che la presenza di un alunno disabile consenta all'insegnante di crescere professionalmente. I vantaggi, dunque, non sono riconosciuti in modo pieno e totale da tutti gli insegnanti, ma è innegabile che solo una netta minoranza di essi mette in risalto la non positività connessa all'integrazione scolastica. Si può dire, perciò, che l'integrazione scolastica non è solo una risorsa per l'alunno disabile ma lo è anche per la scuola ed i suoi protagonisti.

13. Infine, come ultimo aspetto, vale la pena soffermarsi, alla luce della nuova ricerca condotta nell'anno scolastico 2011-2012, su che cosa viene confermato e su che cosa viene smentito della prima ricerca sull'integrazione scolastica realizzata nelle scuole statali bergamasche nel corso dell'anno scolastico 2010-2011. Circoscrivendo il discorso ai soli elementi critici emersi a livello conclusivo<sup>197</sup> si possono avanzare le seguenti osservazioni frutto di un parallelismo tra le due ricerche quantitative.
  - a. Nella ricerca 2010-2011 si era notata una carenza di docenti di sostegno specializzati: quasi il 20% era senza titolo di qualificazione. Questo dato trova una conferma, anzi un incremento, nella ricerca 2011-2012 nella quale il 26,97% dei docenti di sostegno esplicita di non essere in possesso di un titolo di specializzazione. Quindi si registra un leggero peggioramento della situazione riguardante la qualificazione docente.
  - b. Nell'anno scolastico 2010-2011 circa il 4% dei docenti aveva dichiarato di non sapere se il P.O.F. si occupava di disabilità. La stessa indicazione era offerta dal 3% dei docenti di sostegno. Questo dato ha un aumento nel corso dell'anno scolastico 2011-2012: il 6,37% dei docenti (il 5,90% degli insegnanti di sostegno) afferma di non sapere se il P.O.F. si occupa di alunni disabili e tratta il tema dell'integrazione scolastica. Si può quindi notare un innalzamento della non consapevolezza dei docenti a proposito delle linee-guida tracciate dai documenti ufficiali della scuola.
  - c. Il 20% dei docenti protagonisti della ricerca condotta nell'anno scolastico 2010-2011 aveva messo in risalto che la Diagnosi Funzionale era poco comprensibile, il 7,28% dichiarava di non conoscere la Diagnosi Funzionale e l'1,11% asseriva che non era comprensibile. Circa il 21% dei docenti di sostegno esplicitava che la Diagnosi Funzionale era poco comprensibile e circa il 3% testimoniava di non conoscerla. Nell'anno scolastico 2011-2012 la tendenza generale delle risposte è abbastanza in linea con quanto emerso nell'anno precedente (il 18,16% dei docenti statali mette in risalto che la Diagnosi Funzionale è poco comprensibile, il 6,64% esplicita di non conoscere la Diagnosi Funzionale e l'1,22% evidenzia che la Diagnosi Funzionale non è comprensibile). Inoltre il 16,57% degli insegnanti di sostegno indica che la Diagnosi Funzionale è poco comprensibile ed il 5,06% manifesta di non conoscerla, facendo così emergere che sono di più nell'anno

---

<sup>197</sup> Si veda il punto 2.14 del VI capitolo riguardante le luci e le ombre del processo di integrazione nelle scuole della provincia di Bergamo (sguardo conclusivo alla luce dei dati della ricerca condotta nell'anno scolastico 2010-2011).

scolastico 2011-2012 i docenti di sostegno che non conoscono la Diagnosi Funzionale rispetto a quelli dell'anno scolastico 2010-2011.

- d. L'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato, nell'anno scolastico 2010-2011, non era stata concretizzata per 11 alunni disabili, pari all'1,74% delle situazioni. Nell'anno scolastico 2011-2012 la situazione peggiora in quanto il P.E.I. non è predisposto per 18 studenti disabili, pari al 2,44% di tutte le risposte dei docenti.
- e. Fra le due ricerche si registra una leggera variazione a vantaggio dell'ultima indagine per quanto riguarda la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato. Mentre nell'anno scolastico 2010-2011 questo basilare documento è stato, nel 62,18% dei casi, realmente elaborato dall'insegnante di sostegno, nell'anno scolastico 2011-2012 il protagonismo dell'insegnante di sostegno è espresso dal 58,94% dei docenti interpellati, quindi in forma leggermente minore rispetto all'anno precedente.
- f. Per quanto riguarda il collegamento del P.E.I. alla progettazione di classe, nell'anno scolastico 2010-2011 il 10,60% dei docenti esprimeva uno scarso collegamento e l'1,90% di essi lo indicava inesistente. La situazione peggiora nell'anno scolastico 2011-2012 in quanto il 12,90% dei docenti esplicita che è poco il collegamento tra il Piano Educativo Individualizzato e la progettazione di classe, ed il 2,57% degli insegnanti indica che non esiste collegamento, manifestando un'assenza esplicita di legame che è maggiore rispetto a quella dell'anno precedente.
- g. Nell'anno scolastico 2010-2011 circa il 4% dei docenti non effettuava la verifica (e l'eventuale modifica) del Piano Educativo Individualizzato in base ai bisogni. Nell'anno scolastico 2011-2012 l'assenza di verifica collegiale del Piano Educativo Individualizzato è espressa dal 16,94% dei docenti interpellati ed è quindi più marcata rispetto all'anno precedente. Il 92,41% di essi, però, precisa che il Piano Educativo Individualizzato è modificato al bisogno.
- h. Nell'anno scolastico 2010-2011 la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina era delegata al solo insegnante di sostegno o al docente di sostegno insieme all'assistente alla persona per oltre il 20% del situazioni. La carenza di collegialità è espressa maggiormente nell'anno scolastico 2011-2012 in quanto la delega al docente di sostegno da solo o insieme all'assistente alla persona è espressa da quasi il 23% dei docenti interpellati, quindi con un appesantimento della situazione.
- i. Alla domanda riguardante la capacità dei genitori di comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio, nell'anno scolastico 2010-2011 il 43% dei docenti rispondeva "in parte" ed il 4% ed evidenziava una risposta negativa con un "no" esplicito. L'incapacità dei genitori di comprendere le caratteristiche della disabilità del figlio è confermata in modo identico nell'anno scolastico 2011-2012: è il 4% dei docenti interpellati ad evidenziare questo dato. Migliora però in quest'ultimo anno scolastico la capacità dei genitori di comprendere parzialmente le

caratteristiche della disabilità del figlio, così come è attestato dal 39% dei docenti contattati.

- j. Mentre nell'anno scolastico 2010-2011 quasi il 40% dei genitori, secondo lo sguardo degli insegnanti, faceva trasparire una piena (5,54%) o parziale (33,07%) difficoltà nel comprendere le caratteristiche del progetto educativo del figlio, nell'anno scolastico 2011-2012 questa difficoltà emerge in forma minore in quanto i genitori, secondo il 30,5% dei docenti, comprendono parzialmente il progetto educativo. Ad esplicitare, poi, la non comprensione del progetto educativo è il 2,98% dei docenti interpellati.

Alla luce dei dieci punti sopra espressi (lettere a-j) si può notare che globalmente la situazione ha avuto, da un anno scolastico all'altro, un leggero peggioramento: la maggioranza dei punti critici emersi nel corso dell'anno scolastico 2010-2011 ha infatti avuto un appesantimento quantitativo nel corso dell'anno scolastico 2011-2012. Certamente non va dimenticato che i docenti disponibili a compilare *on line* il questionario sono cambiati e di conseguenza non è possibile fare un preciso parallelismo. Comunque è innegabile che le percentuali riferite agli aspetti problematici hanno avuto un incremento e quindi si può sostenere che nelle scuole bergamasche sia affiorata una tendenziale criticità.

## 5. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI DISABILI ED I SUOI ESITI IN PROVINCIA DI BERGAMO SECONDO LO SGUARDO DEI GENITORI- ANNO SCOLASTICO 2011-2012

Per cogliere l'integrazione scolastica degli alunni disabili ed i suoi esiti secondo lo sguardo dei genitori, dal 15 giugno 2012 al 15 settembre 2012 sono stati coinvolti, tramite il coordinamento provinciale bergamasco in seno al *Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale* (G.L.I.P.), i padri e le madri con un figlio disabile frequentante una scuola (infanzia, primaria, secondaria di I grado e di II grado) oppure con un figlio disabile con alle spalle il percorso scolastico. E' stata anche resa protagonista la Cooperativa Sociale *Itaca* di Morengo (Bg.), da anni impegnata nella gestione di diversi servizi per le persone disabili, sia per avere un *focus* collegato ad un territorio specifico (la zona della bassa bergamasca), sia per riuscire a sensibilizzare in forma mirata i genitori appartenenti ad un'area geografica circoscritta.

L'indagine quantitativa riguardante i genitori si è svolta in modo simile e parallelo a quella dei docenti delle scuole statali bergamasche (anno scolastico 2011-2012), e si è basata su di un questionario *on line*<sup>198</sup> composto da nove parti:

---

<sup>198</sup> Il questionario riguardante l'integrazione scolastica degli alunni disabili ed i suoi esiti secondo lo sguardo dei genitori (anno scolastico 2011-2012) è riportato nell'*Appendice n. 3*. I genitori potevano compilare il questionario accedendo all'indirizzo internet [www.questionario.integrazionescolastica.it](http://www.questionario.integrazionescolastica.it).

- 1 - informazioni personali
- 2 - frequenza della scuola dell'infanzia
- 3 - frequenza della scuola primaria
- 4 - frequenza della scuola secondaria di primo grado
- 5 - frequenza della scuola secondaria di secondo grado
- 6 - percezione di cambiamento dell'integrazione scolastica
- 7 - università
- 8 - situazione attuale
- 9 - valutazioni

La ricerca non ha previsto l'utilizzo di materiale cartaceo. Pertanto in vista della compilazione del questionario è stato garantito ai genitori, tramite la disponibilità di alcune associazioni di persone disabili, il necessario supporto logistico ed informatico. In questo modo potevano essere evitate le eventuali difficoltà dipendenti dalla scarsa dimestichezza dei genitori nell'utilizzare il computer e nel navigare in internet.

Purtroppo il numero dei genitori che ha risposto alle domande del questionario *on line* è stato molto esiguo (in totale i genitori sono sedici) e non costituisce un campione significativo. Non si presta a letture critiche e a riflessioni di tipo analitico o di tipo comparativo. Di conseguenza non è possibile cogliere, come era nelle intenzioni, lo sguardo dei genitori a proposito dell'integrazione scolastica.

L'obiettivo di coinvolgere le famiglie degli alunni disabili per ottenere informazioni dirette sull'integrazione scolastica ed i suoi esiti (sguardo dei genitori nell'anno scolastico 2011-2012) non è stato raggiunto. Questa è certamente una grave lacuna conoscitiva, che non permette di avere una visione completa a proposito di tutto ciò che ruota attorno all'integrazione scolastica delle persone disabili.

## CONCLUSIONI

In chiusura si possono avanzare, alla luce di tutto quanto fin qui detto, tre riflessioni conclusive riguardanti l'integrazione scolastica a quarant'anni dalla Legge n. 118/1971.

Una prima conclusione riguarda la valorizzazione, nella realtà italiana, delle differenze e la promozione del *pieno sviluppo della persona umana* (art. 3, *Costituzione italiana*) in una prospettiva di integrazioni.

La seconda conclusione concerne la critica del modello italiano di integrazione in base alle considerazioni del *Rapporto* dell'Associazione Treelle-Fondazione Agnelli-Caritas italiana e dei rilievi della SIPeS (*Società Italiana di Pedagogia Speciale*).

Infine, una terza conclusione scaturisce dai risultati espressi dalle ricerche quantitative condotte nella provincia di Bergamo negli anni scolastici 2010-2011 e 2011-2012.

1. La valorizzazione delle differenze, il *pieno sviluppo della persona umana* e la prospettiva della integrazioni.

L'integrazione scolastica delle persone disabili in Italia ha fatto un lungo percorso storico ed è stata affermata sempre più anche a livello europeo e mondiale, pur non avendo una realizzazione omogenea nei diversi Paesi. L'Italia è stata tra le prime nazioni al mondo a realizzare una piena integrazione delle persone disabili nel sistema scolastico, dando così vita a un modello apprezzato sulla scena internazionale. L'integrazione scolastica nel nostro Paese si è intrecciata con la storia della scuola, che è stata sin dall'inizio caratterizzata da un forte centralismo e che ora è ancora alla ricerca di un modo concreto e chiaro per realizzare pienamente il principio di sussidiarietà sancito dalla *Costituzione*, al fine di mettere al centro la persona umana. In questo quadro l'integrazione scolastica in Italia è stata fortemente influenzata dalla visione bio-medica della disabilità e dal paradigma curricolare, anche se progressivamente si è diffusa la consapevolezza dell'importanza di passare da una visione della persona disabile influenzata dall'*epistemologia del danno*, che ha spinto a classificare ed a distinguere i soggetti che si distanziavano dalla "norma", ad una visione ispirata dall'*epistemologia della funzionalità* nella prospettiva della più recente classificazione dell'OMS (ICF - 2001), che ha portato a dare peso alle risorse personali anziché fare leva sulle capacità residue. Tutto questo ha significato entrare nella prospettiva della valorizzazione delle differenze di tutte le persone e di ragionare secondo una logica di interventi "specifici", collegati alle caratteristiche personali, ma non "speciali", cioè in base ad una categoria.

Oggi la sfida nelle scuole è quella di riuscire a *fare differenze* al fine di valorizzare lo sviluppo pieno della persona, così da dare spazio alle sue capacità. E questo non riguarda solo le persone disabili presenti in una scuola, ma riguarda tutti gli allievi protagonisti in classe di un percorso davvero personalizzato. Non è cioè in gioco solo l'integrazione degli studenti disabili. Quindi più che parlare di *integrazione* sarebbe più logico parlare di *integrazioni*, di valorizzazione delle differenze personali di ciascuno in vista delle integrazioni

di tutti. L'ICF e la personalizzazione in questo quadro sono dei significativi paradigmi in grado di garantire il *pieno sviluppo della persona umana*, così come vuole la nostra Carta costituzionale, perché alla loro luce le differenze personali non sono un problema, ma sono una risorsa.

Se si vuole che l'integrazione scolastica italiana stia al passo con i tempi e sia nel sistema scolastico italiano non come un elemento aggiuntivo ma come una sua caratteristica intrinseca, è necessario fare tesoro dell'evoluzione del concetto di disabilità secondo le teorizzazioni dell'OMS e non disperdere la ricchezza concettuale offerta dai vari approcci alla disabilità che si sono proposti sulla scena mondiale. In fin dei conti l'integrazione degli alunni disabili non è nient'altro che una delle tante forme di integrazione possibile nel contesto scolastico, che passa per una sapiente gestione della classe da parte degli insegnanti, in grado di valorizzare le differenze di tutti gli allievi.

Certamente, anche come indicano le leggi italiane, per gli alunni disabili certificati si tratterà di utilizzare alcuni "strumenti" specifici, come la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato. Essi, però, non devono essere vissuti come un'occasione per sancire la diversità della persona disabile da una presunta norma, ossia con obiettivi "diversi" connessi a persone certificate, e quindi non "normali", con al centro delle figure "speciali" (gli specialisti sanitari) e con a disposizione degli insegnanti "straordinari" (gli insegnanti di sostegno). Al contrario devono essere utilizzati in una prospettiva di sviluppo personale, cioè non calibrati su obiettivi disciplinari ma sullo sviluppo e la manifestazione delle competenze, così da affrontare sia situazioni di compito predisposte nelle scuole dagli insegnanti che i vari problemi della vita. Dovrebbero essere anche l'occasione per un protagonismo allargato, che vede il coinvolgimento di tutti gli attori: gli allievi e loro famiglie, tutti gli insegnanti di una classe, i dirigenti scolastici, i professionisti sanitari e sociali. Soprattutto in occasione dell'utilizzo di questi "strumenti" dovrebbe tramontare definitivamente la delega all'insegnante di sostegno.

Fare differenze, promuovere le integrazioni, attuare modalità specifiche (non speciali) di integrazione in base alle situazioni personali, sono tutti aspetti che richiedono la disponibilità del personale scolastico ad essere protagonista di un massiccio percorso formativo, il quale non può essere certamente realizzato senza prevedere la disponibilità di grandi risorse, anche di tipo economico. Ovviamente non sarà possibile garantire fino in fondo le integrazioni di tutti, e quindi si correrà il rischio di rimanere in una logica che vede l'integrazione un'occasione rivolta solo a qualcuno - alle persone disabili -, se lo stesso sistema scolastico non saprà davvero mettere nella condizione ognuno di vivere percorsi formativi personalizzati. I principi di sussidiarietà verticale ed orizzontale, costituzionalmente sanciti, dovrebbero garantire a tutte le persone di essere messe nella condizione di esercitare al meglio e fino in fondo la loro libertà e la loro responsabilità. La personalizzazione potrebbe garantire davvero lo sviluppo personale di ciascuno e la valorizzazione delle differenze. Questa strada, però, sembra al momento una via che la scuola italiana non vuole percorrere.

In attesa che il sistema scolastico possa essere davvero una cornice progettuale ed organizzativa idonea a valorizzare le differenze personali e quindi a garantire le integrazioni tutti, le scuole autonome hanno in ogni caso la possibilità di non disperdere tutto quello



che nel corso degli anni è stato vissuto e realizzato in modo positivo. Come esprimono anche i dati empirici delle ricerche condotte sia a livello nazionale che a livello locale, le buone prassi esistono, anche se non vanno nascosti alcuni aspetti che costituiscono uno stimolo di riflessione e che rappresentano un pressante invito al miglioramento.

Oggi, a quarant'anni dalla Legge n.118/1971 che ha aperto le porte all'inserimento delle persone disabili nelle scuole italiane, per una valida integrazione scolastica si tratta di *fare integrazioni*, di valorizzare le risorse e le differenze personali. A tutti i livelli e ciascuno per la sua parte. Solo così si potrà lasciare definitivamente alle spalle i limiti storici dell'integrazione scolastica italiana che sono connessi ad una massiccia influenza del modello bio-medico ed alla scarsa personalizzazione.

## 2. Il modello italiano di integrazione alla luce del *Rapporto* dell'Associazione Treelle-Fondazione Agnelli-Caritas italiana e dei rilievi della SIPeS

L'Italia è stata tra i primi Paesi al mondo ad avviare ed attuare l'integrazione degli studenti disabili nella scuola di tutti, il cui inizio può essere identificato nella Legge n. 118/1971. Ad un quarantennio dall'avvio di questo coraggioso ed impegnativo processo è stato pubblicato il *Rapporto* promosso dall'Associazione Treelle, dalla Fondazione Agnelli e dalla Caritas Italiana contenente proposte davvero innovative<sup>1</sup>.

Il *Rapporto* mette in evidenza che il sistema scuola non è ancora riuscito, nel suo complesso, a creare efficaci prassi per rispondere in modo equo e stabile ai diritti degli alunni disabili e delle loro famiglie. Pertanto avanza, cosa mai avvenuta prima in modo così decisivo sulla scena italiana, delle linee progettuali per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica.

In particolare le proposte del *Rapporto* riguardano i seguenti quattro aspetti:

1. figura dell'insegnante di sostegno;
2. abolizione degli effetti scolastici della certificazione sanitaria e nuove modalità di attivazione delle risorse umane e finanziarie;
3. attivazione a livello territoriale di nuovi Centri Risorse per l'Integrazione per il coordinamento e la valorizzazione delle risorse e per l'accompagnamento delle famiglie;
4. istituzione di forme di valutazione della qualità dell'integrazione e di pratiche di informazione e ricerca.

Poco dopo la pubblicazione del *Rapporto*, la SIPeS (*Società Italiana di Pedagogia Speciale*) ha esplicitato nel 2011 la sua posizione in merito alle proposte avanzate dall'Associazione Treelle, dalla Fondazione Agnelli e dalla Caritas Italiana<sup>2</sup>. Questa posizione, che è del tutto condivisibile, offre delle rilevanti riflessioni. Pertanto merita di essere ripresa e riproposta come valido spunto conclusivo.

Per praticità, ed al fine di cogliere le differenze tra i due documenti, la posizione del *Rapporto* e quella della SIPeS sono di seguito poste in parallelo.

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento si rimanda a quanto detto nel capitolo sesto del presente lavoro al punto 1.3.4.

<sup>2</sup> Si veda la documentazione contenuta all'indirizzo internet della SIPeS <http://www.s-sipes.it/discussione-integrazione-scolastica/discussione-integrazione-scolastica.html> [accesso in data 7 ottobre 2012].

	Rapporto Associazione Treelle, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana <sup>3</sup>	Posizione della SIPeS <sup>4</sup>
1. <i>Figura dell'insegnante di sostegno</i>	<p>L'ipotesi progettuale prevede il passaggio degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole e contemporaneamente la creazione di un congruo numero di insegnanti «specialisti» ad alta competenza, con un profilo professionale ad hoc, formati al massimo livello e stabili nel loro ruolo. Gli insegnanti attualmente di sostegno passano gradualmente, con titolarità piena, negli organici ordinari e sono destinati alle diverse scuole sulla base della lettura dei bisogni a cura delle scuole e della concertazione territoriale delle risorse con il Centro Risorse per l'Integrazione. Parallelamente, su base provinciale o territoriale viene definito il numero necessario di «specialisti» ad alta competenza con i relativi campi di expertise che daranno supporto tecnico alle scuole. Questi specialisti [...] sono figure professionali a tempo pieno, in grado di formare e supervisionare le varie componenti scolastiche, fornendo loro competenze chiave per un'efficace didattica dell'integrazione. Gli insegnanti specialisti non hanno ore di lavoro didattico diretto con gli alunni con disabilità, se non per quanto tecnicamente necessario nelle fasi di valutazione iniziale e di monitoraggio degli interventi realizzati dai colleghi curricolari tramite la loro supervisione. Queste figure sono reclutate e impiegate con un contratto ad hoc, su base accuratamente meritocratica e in funzione del raggiungimento di risultati. Gli specialisti sono operativi su base territoriale, prestando la loro opera itinerante in una serie di scuole, e hanno sede nel Centro Risorse per l'Integrazione (CRI). In questo modo la figura dell'insegnante di sostegno come la conosciamo si sdoppia in due dimensioni operative: la gran parte di essi diventa insegnante curricolare contitolare a tutti gli effetti, assegnato alla scuola, e una ristretta parte, rigorosamente selezionata e formata, entra in una dimensione consulenziale tecnica ad alta competenza [...].</p>	<p>A livello generale, la SIPeS ritiene che i cambiamenti auspicati non siano conseguenti ad una corretta ed attenta analisi della situazione esistente; inoltre, reputa che non rispondano ad una logica progettuale finalizzata a far interagire l'innovazione in termini di continuità con la realtà delle professionalità formative e educative acquisite nel corso degli ultimi vent'anni. Nello specifico, si ritiene che svincolare gli insegnanti dalla funzione didattica non consenta quella formazione sul campo legata al confronto quotidiano con i bisogni speciali, che rappresenta un elemento irrinunciabile per la crescita professionale. In altre parole, per poter impostare piani educativi individualizzati nella prospettiva del progetto di vita occorre avere contatto con la realtà delle classi, conoscere la vita della scuola, il suo contesto e le sue dinamiche. Uno «specialista», così come viene proposto nel <i>Rapporto</i>, rischierebbe di essere lontano dalla realtà e anche inefficace nel costruire con le équipes delle risposte congruenti alle situazioni singole. Inoltre si verrebbe probabilmente a determinare il problema del mancato riconoscimento, da parte dei docenti di classe, del ruolo di questi «specialisti», esterni alle dinamiche della scuola e della classe. È da considerare inoltre la possibilità che il compito di tutoraggio e di supervisione itinerante, che dovrebbe essere assunto dagli insegnanti «specialisti», possa essere confuso con un ruolo «psicologico», lontano dalle vere esigenze della scuola. [...] La SIPeS ritiene che la principale modalità per ovviare alle problematiche evidenziate dal <i>Rapporto</i> (coordinamento fra insegnanti curricolari e di sostegno e carenze di competenze professionali di entrambe le figure) risieda nella formazione. [...] Appare condivisibile l'idea che debbano essere valorizzati quegli insegnanti che nel tempo si sono costruiti una specializzazione su diversi aspetti legati alla disabilità (tipologie di minorazione, tecniche e metodologie specifiche ecc.), ma si ritiene che essi debbano rimanere ad operare nelle loro scuole, senza alcun distacco. [...] Si reputa utile considerare l'opportunità di nomine pluriennali sul sostegno per evitare i problemi legati alla scarsa continuità didattica e si ritiene necessario attivare specifici percorsi formativi sull'integrazione per i Dirigenti.</p>

<sup>3</sup> Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011, pp. 194-202.

<sup>4</sup> SIPeS (a cura di), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte. La posizione della SIPeS sul rapporto dell'Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 11, n. 3, giugno 2012, Erickson, Trento, pp. 300-305.

La lettura dei bisogni di integrazione dovrà essere fatta dalle scuole in concertazione con il Centro Risorse per l'Integrazione (CRI) e non più dalle ASL. Il punto chiave è l'abolizione degli effetti scolastici della certificazione (prevista dall'Atto di indirizzo del febbraio 1994) e la sua sostituzione con un documento iniziale individuale che sia un «profilo di funzionamento» costruito su una base bio-psico-sociale (si veda ICF dell'OMS). [...] La certificazione ASL non è più la leva che genera organico aggiuntivo per le scuole. Ciò non significa certo che l'alunno con disabilità non debba avere una sua diagnosi. Si verifica, però, un significativo cambiamento di prospettiva nella lettura dei bisogni dell'alunno: da un approccio ancora prevalentemente medico si passa a un approccio di natura pedagogica che considera la persona non riduttivamente, quasi fosse definita solo per gli elementi di deficit e disabilità, ma nella sua interezza, osservando come si relaziona, sotto il profilo educativo e apprenditivo, nei contesti scolastici e famigliari [...]

La SIPeS esprime varie perplessità in relazione a questa parte della proposta. Si ritiene, infatti, che l'abolizione per le aziende sanitarie locali dell'obbligatorietà dei compiti previsti dalla legge 104/1992, e dal conseguente Atto di indirizzo del 1994, possa rappresentare una giustificazione per sganciarsi da un ruolo che, in varie situazioni, è stato vissuto con disagio. Al contrario, le buone pratiche con le quali ci si confronta ogni giorno mettono in primo piano l'esigenza di alleanze, che, nel momento in cui si stabiliscono, sono in grado di assicurare realmente esperienze di qualità. La proposta contenuta nel *Rapporto* sottolinea questo elemento, ma, come dimostra la storia trentennale dell'integrazione, quando si allenta la tensione sulle istituzioni extrascolastiche, la scuola finisce spesso per rimanere sola. Si reputa sicuramente necessario che tutti i bisogni educativi speciali vengano considerati e sostenuti da apposite azioni didattiche, ma questa esigenza non può portare allo stravolgimento di tutta l'organizzazione dell'integrazione costruita in tanti anni. La SIPeS ritiene inoltre che, anche per acquisire competenze al fine di portare un aiuto a tutti i bisogni speciali, si debba puntare sulla formazione come elemento centrale. [...] Questa è la strada più corretta per incrementare le competenze della funzione docente. Inoltre, si reputa che l'esigenza legittima di porre la scuola al centro nella lettura dei bisogni di integrazione dei suoi alunni possa essere ricercata in maniera più opportuna sostenendo la necessità che anche il livello della diagnosi funzionale veda in primo piano la componente dei genitori e quella degli insegnanti, insieme agli specialisti della sanità. Questa posizione parte dal riconoscimento che i passaggi previsti dalla legge 104/1992 e dal conseguente Atto di indirizzo del 1994 sono fondamentali e vanno perfezionati, ma non eliminati. L'esigenza, quindi, è quella di far funzionare meglio le reti potenziando, proprio nella logica dell'*empowerment*, quello che l'autonomia prevede con l'attivazione di spazi di cooperazione integrata che sappiano collegare certificazione, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato e progetto di vita. La SIPeS ritiene che, nel conferimento delle risorse di sostegno alle scuole, sia importante tenere conto della situazione di gravità dell'allievo. Una volta compiuta l'assegnazione, le risorse dovrebbero essere utilizzate in chiave pedagogico-didattica. D'altra parte, lo stesso schema della condizione di salute secondo ICF prevede di considerare, fra l'altro, le strutture e le funzioni corporee, nonché i fattori contestuali personali.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">3. Attivazione a livello territoriale di nuovi Centri Risorse per l'Integrazione per il coordinamento e la valorizzazione delle risorse e per l'accompagnamento delle famiglie</p>	<p>Viene istituito il Centro Risorse per l'Integrazione (CRI), nuova struttura autonoma dotata di personalità giuridica e autonomia amministrativa, a livello provinciale o subprovinciale. Il centro è diretto da un proprio dirigente responsabile e dispone di personale tecnico e amministrativo. Il CRI:</p> <p>a) gestisce e coordina le risorse e le competenze destinate alle scuole per realizzare i processi di integrazione, e collabora con queste ultime nella definizione dei loro progetti;</p> <p>b) svolge un servizio di orientamento a favore degli alunni con disabilità e delle rispettive famiglie, assistendole e accompagnandole nei vari momenti legati a fasi successive di vita e integrazione;</p> <p>c) svolge anche la funzione di «sportello unico» per le famiglie degli alunni con disabilità, in modo da garantire un'unica fonte coerente e continua di informazioni e aiuto nell'accompagnamento dalla nascita all'età adulta nel rapporto con la scuola e gli altri servizi e risorse del territorio. Gli insegnanti specialisti dipendono dal CRI, dove svolgono servizio quando non sono impegnati nelle scuole. [...] Si dovrà attivare un sistema virtuoso per cui verranno premiate le scuole che sapranno utilizzare meglio le risorse umane e materiali presenti, «risparmiando» richieste di organico aggiuntivo (ex insegnanti di sostegno).[...] Si tratterà quindi di attivare a cura del CRI un sistema virtuoso di politiche premiali a favore delle scuole che sapranno progettare e realizzare pratiche di integrazione più efficaci e rispondenti ai reali bisogni educativi degli alunni con disabilità.</p>	<p>La SIPeS condivide l'istanza di un migliore coordinamento che riguardi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. i processi di valutazione del fabbisogno di risorse interistituzionali per l'integrazione delle scuole;</li> <li>2. l'assegnazione delle stesse risorse;</li> <li>3. la proposta di politiche premiali.</li> </ol> <p>Esprime perplessità, tuttavia, sul fatto che tale istanza giustifichi l'impiego di energie (non solo in termini economici) richiesto dall'istituzione di Centri autonomi, con proprio personale (dirigente, insegnanti con elevata specializzazione, personale ATA), sollevando il dubbio sul fatto che questi non finiscano per diventare un'ulteriore istanza burocratica, lontana dalla realtà sul campo. A questo proposito, tali Centri potrebbero rischiare di essere un <i>alter ego</i>, a livello decentrato, dei <i>Servizi Integrazione</i> degli Uffici Scolastici Territoriali provinciali, con i quali è prevedibile una difficile sintonia (analogamente con l'USR). Va evidenziato che non appare semplice definire come questa nuova struttura possa coordinarsi con un'istituzione regionale che dovrà affidare le risorse e un coordinamento interministeriale richiamato anche nella proposta. Per altro verso, tali Centri intercetterebbero il ruolo che oggi la legislazione assegna ai Comuni: quello cioè di coordinare la consulenza-elaborazione del Progetto di Vita, a vantaggio dei soggetti con disabilità e delle loro famiglie (Legge n. 328/2000). Inoltre, uno dei criteri indicati dal Rapporto per l'assegnazione delle risorse alle istituzioni scolastiche, su base progettuale, dovrebbe essere l'efficacia ed efficienza della singola scuola rispetto all'azione formativa. La proposta è parzialmente condivisibile; tuttavia essa potrebbe presentare, come effetto collaterale, il rischio di danneggiare gli utenti interessati: gli studenti, cioè coloro che hanno più bisogno delle risorse. Dunque, si ritiene opportuno ipotizzare altre vie per sollecitare/sostenere/premiare l'efficacia dell'intervento integrativo delle scuole, che non si riverberino negativamente sugli utenti.</p>
---	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">4. Istituzione di forme di valutazione della qualità dell'integrazione e di pratiche di informazione e ricerca</p>	<p>La qualità totale dei percorsi di integrazione è oggetto di valutazione continua tramite un patto istituzionalizzato tra CRI, singola scuola e famiglie degli alunni con disabilità. In modo collaborativo, vanno concordati gli aspetti costitutivi della qualità dell'integrazione scolastica. Verranno definiti e concordati elementi minimi vincolanti in termini strutturali e processuali del sistema (ad esempio tipo di documentazione, numero e modalità di incontri scuola-famiglia, ecc.), nonché le modalità di soddisfazione delle famiglie e di valutazione da parte dei docenti (e, se possibile, da parte degli stessi alunni con disabilità) sui risultati dei percorsi di integrazione, in termini di apprendimenti conseguiti, relazionalità e autonomia dell'alunno. La scuola e le famiglie devono definire <i>collaborativamente</i> i contenuti e i risultati di qualità, e valutarli a fine anno scolastico, e non delegare questa valutazione a un contenzioso in sede giudiziale. [...] Per quanto riguarda l'<i>informazione</i>, la situazione è molto critica e può contare soprattutto sulla disponibilità di dati di origine amministrativa, i quali sono dispersi tra amministrazioni centrali e periferiche. Esistono altresì pochi riferimenti generali sulla diffusione del fenomeno della disabilità, sul profilo sociodemografico e sulle condizioni di vita di tale popolazione. In sostanza i dati esistenti sono altamente disomogenei e non strutturati in archivi. È quindi urgente porre le basi della costituzione di un «sistema integrato» di fonti informative sulla disabilità, basato su un insieme di strumenti, metodi e procedure utili ad acquisire, a vari livelli territoriali e amministrativi, i dati necessari ad analizzare i bisogni informativi, programmare e valutare i servizi offerti nonché monitorare la qualità delle iniziative. Il sistema informativo dovrebbe avvalersi della possibilità, per le amministrazioni, gli enti locali, le scuole e gli operatori, di accedere a tutte le informazioni sulle nuove soluzioni tecnico-organizzative per il miglioramento dei servizi pubblici e privati nel campo dell'integrazione sociale delle persone disabili. [...] Per la <i>ricerca</i>, in primo luogo quella delle tecnologie di riduzione e compensazione delle disabilità, è urgente che essa venga posta come priorità tematica nell'agenda governativa al momento della definizione dei programmi di promozione e di finanziamento. Va sottolineato, ad esempio, che senza questa «priorità» l'avvento della società basata sulle tecnologie dell'informazione può rappresentare una forma ulteriore di discriminazione e di esclusione.</p>	<p>La SIPeS condivide chiaramente l'esigenza di controllare la qualità dell'integrazione. Le perplessità riguardano le modalità attuative di tale processo condotto su scala più ampia sotto la regia del CRI. Si fa notare che il controllo della qualità dell'integrazione scolastica è già previsto nell'attuale organizzazione e in alcuni contesti viene già sviluppato da singole scuole. Sicuramente condivisibile risulta inoltre la prospettiva di valutare l'efficacia del nuovo sistema organizzativo attraverso una specifica ricerca. Il problema, anche in questo caso, è relativo alle modalità attraverso le quali implementare tale ricerca. Il numero delle variabili e la loro difficile definizione, infatti, richiederebbe un periodo lungo di sperimentazione, non meno di cinque anni. Oltre alla difficoltà di selezionare campioni rappresentativi, infatti, risultano problematici da valutare, a breve termine, gli effetti del nuovo modello sugli allievi e sull'organizzazione. In più, alcune variabili di sistema potrebbero dare effetti negativi non nell'immediato, ma dopo un certo lasso di tempo (si pensi alla possibile riduzione di risorse, al probabile disimpegno progressivo delle ASL o alla difficoltà di gestire i rapporti fra insegnanti comuni e consulenti, prima colleghi e ora in scala gerarchica, almeno dal punto di vista funzionale). La SIPeS potrebbe impegnarsi per definire un protocollo di valutazione della qualità dell'integrazione da sviluppare sul territorio nazionale. Valutazione, monitoraggio centrale, sistema per la qualità, sono principi validi ed interessanti, basta porli in atto, avere una concezione e delle procedure di riferimento.</p>
---	--	---

Che dire della situazione italiana così come emerge dalla lettura sinottica del *Rapporto* dell'Associazione Treelle-Fondazione Agnelli-Caritas Italiana e della posizione della SIPeS? A colpo d'occhio si può notare che il modello di integrazione scolastica in Italia è stato poderoso ed ha contribuito a cambiare l'idea di scuola in modo profondo e decisivo. Oggi, però, a quarant'anni dall'avvio di questo coraggioso processo intrapreso con la Legge n.118/1971, e a oltre un trentennio dall'effettiva sua attuazione con la Legge n. 517/1977, è opportuno tenere elevata sia l'attenzione che il confronto sulla qualità delle pratiche integrative messe in atto. In effetti la situazione dell'integrazione scolastica in Italia può e deve migliorare, anche se certamente va riconosciuto che le buone prassi non costituiscono realtà sporadiche. La situazione va perfezionata, senza però cadere nel rischio opposto, ossia "buttando l'acqua insieme al bambino". Come suggerisce la stessa SIPeS, per ovviare alle problematiche evidenziate dal *Rapporto* e per perfezionare la qualità dell'integrazione non occorre stravolgere l'attuale sistema.

Che cosa si può fare? Il filo rosso del miglioramento potrebbe essere rappresentato da alcune "parole" e da alcuni "scenari" che sono facilmente evidenziabili nel documento prodotto dalla SIPeS. In esso testualmente si parla di: *formazione sul campo, crescita professionale, risposte (d'equipe) congruenti alle singole situazioni, formazione come elemento centrale, valorizzazione degli insegnanti, nomine pluriennali sul sostegno (per evitare la scarsa continuità), percorsi formativi per i Dirigenti, buone pratiche, alleanze, esperienze di qualità, diagnosi funzionale (che deve vedere in primo piano la componente dei genitori e quella degli insegnanti, insieme agli specialisti), reti e logica dell'empowerment, cooperazione integrata (per collegare la certificazione, il Profilo Dinamico Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato ed il progetto di vita), risorse di sostegno alle scuole, qualità dell'integrazione (da controllare), specifica ricerca (per valutare l'efficacia del sistema organizzativo), valutazione della qualità dell'integrazione, valutazione, monitoraggio centrale e sistema per la qualità.*

Bisogna riconoscere che questo non è uno scenario di poco conto. Per rendere migliore la situazione dell'integrazione scolastica italiana basterebbe dare un sistematico ed organico spessore a queste "parole" ed a questi "scenari". In effetti se tutti gli aspetti summenzionati venissero effettivamente affrontati, con strumenti adatti e con risorse adeguate, si potrebbe davvero dire di continuare nel modo migliore la strada intrapresa coraggiosamente nel 1971 con la Legge n. 118. Sicuramente non ci si può cullare sugli allori delle scelte fatte coraggiosamente negli anni Settanta (Legge n.118 del 1971, Legge n. 517 del 1977) che hanno trovato la loro consacrazione nella Legge-quadro (Legge n. 104/1992). Non si può pensare che non occorra investire seriamente e massicciamente, anche in termini economici, per sostenere, consolidare e diffondere le buone prassi in atto nelle scuole, per individuare e rimuovere le cattive esperienze, per ridare vita al processo stesso di integrazione a vari livelli (progettuale, organizzativo, metodologico, operativo, relazionale) rendendo protagonisti tutti: insegnanti, dirigenti, studenti, famiglie, professionisti sanitari e sociali e via dicendo.

La strada maestra per un reale e significativo miglioramento della situazione è quella della formazione, soprattutto dei docenti, che è l'elemento centrale per poter attuare esperienze scolastiche di qualità vissute all'insegna del *pieno sviluppo della persona umana*. Visto che è necessaria una sapiente gestione da parte di tutti gli insegnanti delle classi in cui

operano, è urgente puntare sempre di più l'attenzione su come fare per gestire le prassi educative con competenza in vista delle integrazioni di tutti. In effetti sono le integrazioni di tutti che danno senso alle integrazioni di "qualcuno". Le une non hanno senso senza le altre. Il nodo strategico, dunque, sta nella formazione dei professionisti scolastici per una competente gestione dei gruppi e per un'accurata valorizzazione delle potenzialità di tutti gli allievi. Di tutti senza eccezioni.

La scuola deve essere sempre di meno una "scuola-apparato"<sup>5</sup> e sempre più un reale servizio alla persona umana. Purtroppo il sistema scolastico italiano è in affanno. Ne è una prova il fatto che, dopo l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999), in giro di poco tempo siano passate al suo interno diverse normative con presupposti teorico-organizzativi-epistemologici completamente differenti: la Legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli (Legge Berlinguer-De Mauro), la Legge n. 53/2003 con i suoi decreti legislativi (Legge Moratti), le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 del ministro Fioroni. Ed il futuro è ancora tutto da costruire. Nelle scuole c'è il pericolo di vivere la confusione e di conseguenza c'è il rischio di non mettere al centro la persona umana e di non vivere una sapiente valorizzazione delle differenze personali. Esattamente quello che non serve per vivere la significativa prospettiva delle integrazioni di tutti. Quindi, oltre a puntare sulla formazione dei docenti e di tutto il personale scolastico, è importante che il sistema scuola riesca a darsi definitivamente un "volto nuovo": solo in una cornice pedagogico-organizzativa certa e volta al *pieno sviluppo della persona umana* si potranno realizzare effettive integrazioni di tutti e di ciascuno. Non si può essere settoriali ed occorre, secondo uno sguardo globale, far evolvere l'attuale sistema scolastico per qualificare in modo decisivo il quotidiano formativo, che ingloba in sé anche l'integrazione scolastica delle persone disabili.

Non può essere scordato che il sistema formale di istruzione italiano non riesce ancora a contrastare pienamente la riproduzione delle disuguaglianze sociali: ci sono tuttora delle vere e proprie iniquità. E' quanto emerge dal *Rapporto sulla scuola in Italia 2010* curato dalla fondazione Giovanni Agnelli<sup>6</sup>. In base a questo rapporto si può dire che la prima iniquità della scuola italiana è l'*abbandono dopo l'obbligo*. Il 20% dei ragazzi tra i 20 e i 24 anni non ha completato la scuola secondaria di secondo grado: un dato questo che pone l'Italia al di fuori della norma europea. L'identikit degli studenti a rischio di *drop-out* è: maschi, spesso di origine straniera, con retroterra socio-culturale svantaggiato. Chi abbandona ha tipicamente una storia di rendimenti scolastici faticosi negli anni precedenti. Il fenomeno della dispersione non va certamente affrontato nel momento in cui emerge, ma garantendo un'adeguata formazione per tutti, inserita in uno scenario di efficace orientamento, quindi in una reale prospettiva di promozione della persona umana e nello scenario delle integrazioni.

La seconda iniquità della scuola italiana è la *selezione degli indirizzi nella scuola secondaria*. Questa dipende in misura preponderante dall'estrazione socio-culturale: i figli dei

---

<sup>5</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 147; Id., *Gli ordinamenti scolastici dalla Legge Casati (1859) alla riforma Gelmini (2010)*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010, p. 300.

<sup>6</sup> Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, pp. XII-XIII.

genitori abbienti o più istruiti vanno nelle scuole di maggior prestigio (i licei); per contro, chi proviene da ambienti sociali meno favorevoli frequenta gli istituti professionali, dove spesso la sua carriera scolastica si arresta, o quelli tecnici, che costituiscono una scelta intermedia, anche dal punto di vista delle prospettive di proseguimento degli studi. Anche questo discorso fa trapelare l'importanza di attuare sempre, ovunque e con chiunque una significativa prospettiva educativa volta al *pieno sviluppo della persona umana* e nel quadro delle integrazioni di tutti.

La terza iniquità della scuola italiana dipende dal fatto che *indirizzo e retroterra familiare incidono anche sui risultati scolastici*. Uno studente di liceo, a parità di tutte le altre caratteristiche, ottiene 61 punti OCSE-PISA in più (su un valore medio di 500) rispetto a uno dell'istituto professionale. Si conferma così l'immagine di una scuola del tutto ingessata da un punto di vista sociale, dove gli studenti si vedono assegnati a certi indirizzi o certe scuole sulla base dell'origine sociale, anziché dei loro meriti. Anche questo fatto sottolinea l'urgenza di garantire a tutti un significativo percorso formativo in base alle capacità personali in una prospettiva di valorizzazione delle differenze individuali.

La quarta iniquità della scuola italiana è data dai *divari territoriali degli apprendimenti*. Essere uno studente del Nord significa partire con un vantaggio di 68 punti nelle abilità misurate da OCSE-PISA 2006 rispetto a uno studente del Sud, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e dalla scuola che si frequenta. E questo certamente non è il miglior presupposto per garantire a tutti l'uguaglianza ed il pieno sviluppo della propria persona.

Il quadro appena delineato fa capire che la scuola italiana deve urgentemente concentrare i suoi sforzi sull'efficacia della sua azione. E questo in primo luogo significa dare centralità ai docenti, che devono essere coinvolti nel processo di rinnovamento della scuola. Equivale a dare maggiormente peso alla loro formazione e al loro aggiornamento, aspetti questi che devono diventare delle leve strategiche e per le quali bisogna prevedere delle risorse significative in termini di investimento economico. È inimmaginabile, infatti, poter pensare di gestire un cambiamento così significativo solo con la disponibilità personale ed un atteggiamento volontario dei docenti. La formazione riguardante la valorizzazione della persona umana ed il "fare differenze" tra allievi è l'aspetto centrale, perché coinvolge le concezioni, gli atteggiamenti e lo stesso fare scuola degli insegnanti: si tratta di vivere la scuola realizzando differenze, al fine di nutrire una cultura pedagogico-didattica che sappia superare le barriere alla partecipazione. La formazione è e sarà l'elemento fondamentale sia per lo sviluppo del sistema scuola che per l'evoluzione del processo di integrazione scolastica. Del resto solo un servizio scolastico di qualità per tutti gli studenti è il modo migliore per garantire un servizio di qualità per "qualcuno" (studenti disabili). Tutto quello che è di specifico nelle scuole ed è a favore delle persone disabili, può avere senso solo in un contesto di valorizzazione di ogni specificità personale. Come si può pensare ad un'integrazione scolastica di qualità se non in una scuola di qualità per tutti?

Leggendo il *Rapporto* dell'Associazione Treille-Fondazione Agnelli-Caritas Italiana ed il documento della SIPeS si comprende come oggi il discorso riguardante l'integrazione scolastica vada tenuto al passo dei tempi e non possa rimanere immutabile. Dall'emanazione della Legge n. 118/1971 è cambiata la scuola ed è mutato il modo di



leggere la disabilità. Quando in Italia è stata promulgata la Legge n.118/1971 era appena nata la scuola materna statale (1968) e la scuola media, istituita nel 1962, esisteva solo da un decennio. L'intero sistema scolastico era condizionato da una forte impostazione centralistica, mentre oggi il processo scolastico si colloca all'interno della cornice dell'autonomia (D.P.R. n. 275/1999). Un anno prima dell'approvazione della Legge n. 118/1971, l'OMS aveva elaborato la *Classificazione Internazionale delle Malattie (International Classification of Diseases – ICD)*, che oggi viene ancora utilizzata, ma nella sua decima versione aggiornata (ICD -10). Con gli anni l'OMS ha anche offerto una nuova classificazione del funzionamento umano (*International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF*, 2001) che ha visto la luce dopo un significativo percorso di revisione dell'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH,1980)*, che aveva alle spalle un'epistemologia completamente diversa. Alla luce di tutti questi cambiamenti è inevitabile pensare che il processo di integrazione debba essere continuamente fatto evolvere e debba essere sempre più fatto progredire in termini qualitativi.

L'Italia è stata uno dei primi Paesi al mondo a percorrere la strada dell'inserimento e dell'integrazione nelle scuole ordinarie delle persone disabili, ma i dati delle ultime ricerche ci mostrano che è necessario fare ulteriori passi per investire sul tema dell'integrazione, così da non lasciare nulla al caso e non dare nulla per scontato, come del resto viene sottolineato e richiamato anche a livello internazionale dalle Nazioni Unite, dal Consiglio d'Europa e dall'Unione Europea. Questa è la strada che bisogna percorrere nei prossimi anni. Qui entra in campo anche il discorso sulla *personalizzazione*, che può essere un paradigma capace di dare centralità alla persona per il suo massimo sviluppo possibile. Essa, se davvero attuata nelle scuole, potrebbe essere una valida "strada" per il *pieno sviluppo della persona umana*, proprio come dice la nostra Carta costituzionale, così da riuscire a vivere le differenze personali in vista della valorizzazione del volto originale di ognuno, senza distinzioni. Tutto ciò anche in una prospettiva di progetto di vita. L'orizzonte di una progettazione personalizzata, in effetti, non deve essere circoscritto alla scuola e può, in un'ottica davvero formativa, puntare a sollecitare un progetto di vita globale per la persona nella sua unità e globalità, in quanto essa è sempre in divenire e possiede risorse originali, sorprendenti e creative che vanno scoperte e valorizzate sempre, mai una volta per tutte<sup>7</sup>.

In questo quadro non si può dimenticare anche l'importanza della qualità della relazione tra insegnante e alunno, che è uno dei fattori determinanti per un buon apprendimento e per una buona integrazione. Gli insegnanti devono essere pronti a rendere ogni relazione davvero unica ed autentica. Una buona qualità della relazione insegnante-alunno è la base indispensabile sulla quale poter costruire e alimentare un apprendimento altrettanto buono e di qualità<sup>8</sup>. Si impone quindi il problema di come condurre e gestire sul piano educativo-didattico un gruppo di allievi favorendo esperienze relazionali, sociali e di apprendimento capaci di promuovere la maturazione delle loro

---

<sup>7</sup> Pavone M., *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia 2004, p. 135.

<sup>8</sup> C. Scataglini, S. Cramerotti, D. Ianes, *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Erickson, Trento 2008, p. 180.

potenzialità<sup>9</sup>. Tutto questo è ancora più urgente oggi sulla spinta degli stimoli offerti dal dibattito connesso alla valorizzazione delle differenze personali e allo scenario delle integrazioni di tutti. Questo è un terreno sul quale si deve porre l'attenzione nei prossimi anni.

E' vero che oggi le persone disabili non sono più etichettate come in passato *idioti, pazzi, folli, anormali, cretini, deficienti, ebeti, mentecatti, scemi*, ma c'è sempre il rischio che qualcuno avverta la disabilità come un problema che riguarda certe persone "diverse", distanti dalla "norma". E se ciò avvenisse, non è perché la disabilità è davvero la caratteristica di una particolare categoria di persone, ma è perché sussiste un problema di civiltà centrato nel non saper dare senso e valore alle differenze personali, che sono la caratteristica di tutti e di ciascuno. Le differenze sono la cartina di tornasole del processo delle integrazioni. E' su questo aspetto che bisogna sempre più concentrare l'attenzione, oggi a quarant'anni dalla Legge n. 118/1971. Proprio su questo tema devono essere dedicati i processi di formazione/aggiornamento di chi opera nelle scuole italiane. La formazione di tutti gli attori del sistema scolastico è lo snodo per un'effettiva integrazione scolastica di qualità. Meglio: per l'effettiva ed autentica integrazione di ognuno nelle scuole di tutti. La speranza è che nelle scuole italiane ci possano essere integrazioni ben fatte per tutti.

Le persone disabili non sono il problema. Il problema sono le barriere che le persone disabili si trovano dinanzi per una piena partecipazione, nell'essere trattati con uguaglianza e senza discriminazioni. C'è il pericolo di legittimare la discriminazione a causa delle differenze personali o, all'opposto, di negare le differenze per evitare una ipotetica emarginazione. In realtà la vera sfida è la valorizzazione di ogni differenza personale, ossia di tutte le differenze, non solo delle persone disabili. Anche per questo è auspicabile che si smetta di riferirsi alle persone disabili, come capita ancora, utilizzando il termine "handicappati" o "diversamente abili", parole che sottolineano una "diversità" rispetto una presunta norma. Meglio sarebbe dire persone "con abilità differenti" in quanto sono proprio le differenze il tratto tipico delle persone. E non esiste qualcuno che, in quanto persona, è "diverso" tra i "differenti".

### 3. Considerazioni finali stimulate dalle ricerche condotte nella provincia di Bergamo

Osservando i risultati empirici delle ricerche condotte nella provincia di Bergamo negli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012 si può dire che l'integrazione scolastica nella realtà bergamasca non sia fallimentare, però ha certamente bisogno di un passo in avanti in termini di qualità. Può essere migliorata e fatta evolvere soprattutto per quanto riguarda la formazione e la qualificazione dei docenti, l'impiego dei dispositivi pedagogici per la disabilità (Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato), la verifica dei risultati, la collaborazione con i servizi, la corresponsabilità educativa dei genitori, il rapporto tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, il superamento della delega a quest'ultimi e l'orientamento.

---

<sup>9</sup> R. Caldin, L. d'Alonzo, D. Ianes, *La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti*, in A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011, p. 19.

In particolare c'è il rischio che l'integrazione scolastica si riduca ad essere il "sostegno" realizzato da uno specifico insegnante, di sostegno appunto, quando invece essa è qualcosa che va ben oltre il "sostegno". C'è il rischio che la persona disabile "appartenga" ai docenti specialisti, quando invece lo studente disabile è un membro effettivo della classe e quindi è di tutti gli insegnanti. La figura dell'insegnante di sostegno è senza dubbio una risorsa essenziale e insopprimibile, ma la risposta all'esigenza di integrazione non può esaurirsi e limitarsi alla formazione di personale specializzato ed al suo protagonismo. Tutto il personale scolastico deve essere qualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica. Si tratta in una parola non tanto di attuare il "sostegno", quanto di vivere nelle scuole i "sostegni"<sup>10</sup>.

In base ai risultati delle indagini condotte negli istituti bergamaschi emerge con chiarezza anche la necessità di non delegare al contesto medico ciò che è di pertinenza del contesto formativo (il progetto educativo), di non esagerare l'importanza delle figure specialistiche, di dare sempre più valore all'ICF e di abbandonare definitivamente la prospettiva bio-medica dell'ICIDH, già a partire dal momento della Diagnosi Funzionale e poi per tutto lo sviluppo attuativo del Piano Educativo Individualizzato. La Diagnosi è solo il punto di partenza di un percorso e non è un'occasione per delegare all'ambito medico ogni "potere". In questo senso si tratta di rileggere i dispositivi pedagogici per la disabilità alla luce del *pieno sviluppo della persona umana*, quindi in chiave di orientamento ed in vista del progetto di vita. Dispositivi che non devono essere il "fine" ma il "mezzo". Il "fine" è la persona e la maturazione delle sue potenzialità. Per cui i dispositivi, se non si vuole che diventino strumenti di emarginazione anziché di integrazione, devono essere sottratti da un utilizzo burocratico. Un'esclusiva azione tecnicamente ineccepibile della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato non è sufficiente per rispondere ai bisogni formativi dell'allievo.

Nelle scuole occorre che gli insegnanti si preoccupino di rilevare, sollecitare e valorizzare le conoscenze, le abilità, le competenze e gli atteggiamenti, i punti di forza e di debolezza che caratterizzano il processo di apprendimento di uno studente; in particolare per un allievo disabile è il Piano Educativo Individualizzato che deve tradurre in atto la consapevolezza che l'esperienza vitale della persona si proietta ben oltre la dimensione scolastica<sup>11</sup>. La stessa valutazione dei processi formativi, oltre che essere fondata su prove capaci di mettere in evidenza le conoscenze e le abilità degli allievi, i loro punti di forza e di debolezza, deve presentarsi anche come orientativa, proiettata cioè su una dimensione longitudinale. È fondamentale lavorare sulla manifestazione delle competenze, sul saper affrontare compiti e problemi predisposti dalla scuola ma anche presentati dalla vita<sup>12</sup>.

Questo chiama in causa la necessità che le scuole autonome possano divenire la miglior risposta ai bisogni di formazione e di orientamento di tutti gli allievi, orientamento

---

<sup>10</sup> M. Pavone, *L'integrazione degli allievi con disabilità, la riforma della scuola e il quadro normativo*, in D. Ianes, S. Cramerotti, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1*, Erickson, Trento 2009, pp. 471-472.

<sup>11</sup> M. Pavone, *L'orientamento degli alunni in situazione di handicap*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 3, giugno 2002, Erickson, Trento, p. 216.

<sup>12</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma 2004, p. 86.

che, in una prospettiva di valorizzazione delle differenze personali e di personalizzazione, deve essere centrato nel mettersi alla prova, nel porsi problemi, nel vivere l'abitudine di interrogarsi, nel manifestare il proprio "io". In una parola: nell'esprimere le proprie potenzialità e le proprie competenze. Se le attività educativo-didattiche sono volte al *pieno sviluppo della persona umana*, il carattere orientativo è intrinseco in esse, che diventano dei mezzi per esplicitare un "chi" competente. In quest'ottica orientare diviene sinonimo di aiuto alla persona a prendere coscienza di sé, educandola alla scelta o meglio alla capacità di saper scegliere<sup>13</sup>.

Tutto questo è messo ben in risalto da una pedagogia per la persona umana. Il paradigma della personalizzazione, in effetti, assume come punto di partenza non la trasmissione di conoscenze, ma la mobilitazione delle risorse dello studente nel risolvere in modo efficace un compito proposto. In questo senso l'orientamento è un processo intrinseco all'agire educativo in grado di promuovere competenze personali. E' fondamentale che con l'aiuto degli insegnanti gli allievi maturino reali capacità di scegliere, di auto-orientarsi, ossia che vengano stimolati a riconoscere le potenzialità personali e ad esprimere le proprie competenze. Ciò è molto importante per tutti gli allievi, ma lo è in particolar modo per gli studenti disabili.

In questa cornice la funzione degli insegnanti - di tutti i docenti - è quella di creare situazioni formative, di offrire a tutti gli allievi i contenuti disciplinari implicati nei compiti da affrontare, di favorirne l'acquisizione da parte degli studenti e di accompagnarli, tutti senza distinzioni, verso la piena valorizzazione delle loro capacità. La scuola è davvero formativa quando gli insegnanti attivano una prassi didattica che propone situazioni e contesti reali con i quali gli studenti sono chiamati a confrontarsi, utilizzando le conoscenze, impiegando le abilità e tutte le risorse personali che sono in grado di mobilitare per affrontare positivamente un compito predisposto dagli insegnanti. Non va dimenticato che a scuola gli alunni disabili, come tutti gli allievi, imparano a diventare più uomini ed è a scuola che acquisiscono le abilità per potersi inserire nel mondo<sup>14</sup>. E' anche a scuola che possono essere competenti. La sfida odierna, dunque, è quella di spostare l'attenzione sull'apprendimento anziché sull'insegnamento e quindi di cogliere la pluralità degli allievi più che l'unicità dell'insegnante.

In base ai dati delle indagini attuate nelle scuole della provincia di Bergamo, emerge l'importanza di realizzare una feconda collaborazione con tutti i servizi che ruotano attorno alla persona disabile in vista dell'integrazione scolastica, sociale e lavorativa. Affiora la necessità di coinvolgere in un modo efficace le famiglie per una reale collaborazione. Si evidenzia il valore di attuare forme scientifiche di valutazione del processo integrativo, che non va lasciato al caso. Alla luce di tutto questo e nella prospettiva delle integrazioni ben fatte per tutti, si capisce perché non ha senso puntare a "cambiare" l'alunno disabile, o qualsiasi allievo, e quanto sia invece basilare puntare a modellare il sistema scolastico in

---

<sup>13</sup> F. Piersanti, *Successo formativo e cittadinanza attiva: l'orientamento e il percorso di vita dell'alunno disabile*, in M. Cairo (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 50-51.

<sup>14</sup> R. Caldin, L. d'Alonzo, D. Ianes, *La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti*, in A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, p. 21.

base alle specificità personali di ognuno. Gli studenti disabili, al pari di tutti gli altri allievi, hanno bisogno di incontrare un ambiente idoneo capace di dare senso e prospettiva al loro agire. Hanno bisogno di vivere in contesti educativi dove possano maturare un adeguato concetto di se stessi<sup>15</sup>.

Tutto ciò comporta che gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno siano preparati professionalmente in modo accurato e che mantengano la loro preparazione nel tempo. Tutti gli insegnanti devono avere un bagaglio significativo di conoscenze di natura teorica ed operativa, devono essere capaci di promuovere relazioni significative all'interno della classe e delle scuole, devono essere in grado di coinvolgere le famiglie, devono essere competenti nel gestire progetti autenticamente formativi volti alla manifestazione delle competenze dei loro allievi, devono essere in grado di vivere significative modalità relazionali con il mondo extrascolastico. Per questo, oltre ad una solida preparazione di base, occorre prevedere una formazione continua che possa essere impostata periodicamente lungo tutto l'arco dell'esperienza lavorativa<sup>16</sup>.

L'uomo è per definizione educabile e quindi bisognoso di educazione<sup>17</sup>. Lo scenario dell'educabilità della persona umana è molto importante, soprattutto per le persone disabili, perché nessuna persona è solo "limite", "deficit" e "anormalità". E' sempre possibile, infatti, che tra il "corpo biologico", anche contrassegnato da forme di menomazione, ed il "corpo vissuto" si insinuino uno spazio di potenzialità che può essere valorizzato in modo originale ed inedito dalla libertà delle singole persone: tutti, in una prospettiva evolutiva tipicamente vygotskijana, hanno una zona di sviluppo "prossimale". Ed anche se la condizione umana è contrassegnata dalla vulnerabilità -, l'uomo infatti è *solo una canna, la più fragile della natura*<sup>18</sup> -, è impossibile per ciascuno non essere anche "potenzialità" e "capacità". La persona umana è sempre caratterizzata da un insieme di forze in potenza che possono essere espresse vivendo, pensando, affrontando e risolvendo problemi, elaborando progetti, ossia che possono essere convertite in competenze. Tutto questo non deve essere dimenticato da chi opera nella scuola.

Per molti la persona disabile è solo un problema. Ed invece non è solo un peso da sopportare, è, prima di tutto, un progetto da realizzare<sup>19</sup>. Per questo è bello pensare che nelle scuole, di tutti e di ciascuno, ognuno possa davvero essere in grado di esprimere e di sviluppare al massimo le proprie risorse personali, per essere sempre ed in ogni caso un "vincitore". Proprio come fa scorgere Antoine de Saint-Exupéry in questo suo pensiero: *Le pietre del cantiere sono un mucchio disordinato solo in apparenza, se c'è, perduto nel cantiere, un uomo, sia pure uno solo, che pensa a una cattedrale. Non mi preoccupa del fango se in quel fango è racchiuso un seme. Il seme lo assorbirà per costruire [...]. Intravedo meglio il principio delle vittorie: colui che si assicura un posto di sagrestano o di seggiolaio nella cattedrale costruita, è già un vinto. Ma chiunque porta nel cuore una cattedrale da costruire, è già vincitore. La vittoria è frutto dell'amore. Solo l'amore riconosce il volto da plasmare. Solo l'amore dirige verso di lui. L'intelligenza vale soltanto al servizio dell'amore*<sup>20</sup>.

---

<sup>15</sup> L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia 2006, p. 61 e p. 64.

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 20-21.

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 122; L. D'Alonzo, *Educabilità e conoscenza*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 2, aprile 2009, Erickson, Trento, p. 152.

<sup>18</sup> Pensiero n. 377, in B. Pascal, *Pensieri*, a cura di P. Serini, Mondadori, Milano, 1976, p. 252.

<sup>19</sup> L. d'Alonzo, *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002, p. 194.

<sup>20</sup> A. de Saint-Exupéry, *Pilota di guerra. Lettera a un ostaggio. Taccuini* (trad. it), Bompiani, Milano 2008, p. 165.

## APPENDICI

### Appendice n. 1

#### QUESTIONARIO PER INSEGNANTI (anno scolastico 2010-2011)

#### L'integrazione scolastica degli alunni disabili secondo gli insegnanti delle scuole statali di ogni ordine e grado

##### 1 - INFORMAZIONI PERSONALI

###### 1. Genere:

M  
F

###### 2. Scuola di insegnamento:

Scuola dell'infanzia	Scuola secondaria di secondo grado
Scuola primaria	Formazione professionale
Scuola secondaria di primo grado	

###### 3. Lei è:

Insegnante curricolare  
Insegnante di sostegno

###### 4. Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?

Sì  
No

###### 5. Da quanti anni è insegnante?

Meno di 1 anno	Da 11 a 15 anni	Più di 25 anni
Da 1 a 5 anni	Da 16 a 20 anni	
Da 6 a 10 anni	Da 21 a 25 anni	

##### 2 - GESTIONE DELLA DISABILITÀ E POF

###### 6. Nella sua scuola chi affronta principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile?

Dirigente Scolastico	Insegnante di sostegno
Funzione Strumentale Disabilità / Referente Disabilità	Assistente alla persona
D.S.G.A.	Gruppo di lavoro di docenti per l'integrazione scolastica (GLHI)
Collegio docenti	Altre persone
Consiglio di classe	Nessuno

###### 7. Il P.O.F. della sua scuola si occupa di alunni disabili?

Sì  
No  
Non so

###### 8. Gli interventi educativo-didattici presentati nel P.O.F. della sua scuola a favore degli alunni disabili sono presentati con il termine *integrazione* scolastica o *inclusione* scolastica?

Il P.O.F. non parla né di <i>integrazione</i> scolastica, né di <i>inclusione</i> scolastica	Il P.O.F. parla di <i>integrazione</i> scolastica e/o di <i>inclusione</i> scolastica indistintamente
Il P.O.F. parla di <i>integrazione</i> scolastica	Non so
Il P.O.F. parla di <i>inclusione</i> scolastica	

###### 9. Pensando a ciò che si vive nella sua scuola in attuazione del P.O.F, pensa che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino:

Molti aspetti positivi	Molti aspetti negativi
Più aspetti positivi che negativi	Non so

###### 10. In particolare gli eventuali aspetti negativi sono dovuti principalmente a: (a questa domanda è possibile dare fino a tre risposte)

Carenze di strumenti	Carenze di aggiornamento dei docenti
Carenze di organico	Carenze di collaborazione con i servizi socio-sanitari
Carenze di strategie collegiali	Carenze di tipo pedagogico
Carenze di motivazione degli alunni disabili	Carenze di tipo organizzativo
Carenze di capacità individuali degli alunni disabili	Carenze di tipo metodologico
Carenze di didattica	Carenze di tipo strutturale
Carenze di progettazione delle attività in classe	Carenze nel cogliere la diversità dell'alunno disabile
Carenze di progettazione delle attività per l'alunno disabile fuori dalla classe	Carenze nel cogliere i bisogni educativi speciali degli alunni disabili
Carenze di pari opportunità date all'alunno disabile	Carenze nel capire ed operare in base alla diagnosi
Carenze di collaborazione con genitori	Altro
Carenze di collaborazione tra docenti del Consiglio di classe/team docente	Non so



4 - SOSTEGNO ED ATTIVITÀ EDUCATIVE (pensando allo stesso alunno disabile preso precedentemente da lei in considerazione)

- 26. Quante ore di sostegno settimanali sono state assegnate?**
- |   |   |    |    |           |
|---|---|----|----|-----------|
| 1 | 5 | 9  | 13 | 17        |
| 2 | 6 | 10 | 14 | 18        |
| 3 | 7 | 11 | 15 | Più di 18 |
| 4 | 8 | 12 | 16 |           |
- 27. Ritieni che le ore di sostegno assegnate siano sufficienti?**
- Si No
- 28. Quante ore di assistenza personale settimanali sono state assegnate?**
- |   |   |    |    |           |
|---|---|----|----|-----------|
| 1 | 5 | 9  | 13 | 17        |
| 2 | 6 | 10 | 14 | 18        |
| 3 | 7 | 11 | 15 | Più di 18 |
| 4 | 8 | 12 | 16 |           |
- 29. Ritieni che le ore di assistenza personale siano sufficienti?**
- Si No Non so
- 30. Da quanti alunni è composta la classe in cui lui è inserito?**
- Meno di 15
- |    |    |    |    |    |    |           |
|----|----|----|----|----|----|-----------|
| 15 | 18 | 21 | 24 | 27 | 30 | 33        |
| 16 | 19 | 22 | 25 | 28 | 31 | 34        |
| 17 | 20 | 23 | 26 | 29 | 32 | Più di 34 |
- 31. Ritieni che la sua situazione in classe sia:**
- Gestibile Gestibile con fatica Ingestibile
- 32. Quale è la percentuale di tempo settimanale che trascorre dentro la classe per lo svolgimento delle attività didattiche?**
- |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|------|
| 0%  | 30% | 60% | 90%  |
| 10% | 40% | 70% | 100% |
| 20% | 50% | 80% |      |
- 33. Le attività in classe sono progettate e gestite prevalentemente da:**
- |  |  |
|--|--|
| Insegnante disciplinare                          | Insegnante disciplinare e Assistente alla persona                          |
| Insegnante di sostegno                           | Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona |
| Assistente alla persona                          | Non si progettano e non si gestiscono attività in classe                   |
| Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno |  |
| Insegnante di sostegno e Assistente alla persona |  |
- 34. Le attività fuori dalla classe sono progettate e gestite prevalentemente da:**
- |  |  |
|--|--|
| Insegnante disciplinare                          | Insegnante disciplinare e Assistente alla persona                          |
| Insegnante di sostegno                           | Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona |
| Assistente alla persona                          | Non si progettano e non si gestiscono attività fuori dalla classe          |
| Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno |  |
| Insegnante di sostegno e Assistente alla persona |  |
- 35. Se esce dalla classe con quale frequenza è con un gruppo di compagni della sua classe?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |
- 36. Se esce dalla classe con quale frequenza è con altri alunni disabili?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |
- 37. Se esce dalla classe è per anticipare o rielaborare le attività che vengono svolte in classe?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |
- 38. Se esce dalla classe è perché in questo modo l'insegnante di sostegno (o l'assistente alla persona) può mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che potrebbe offrirgli quando è in classe?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |
- 39. Se esce dalla classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |
- 40. Se esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |
- 41. Se esce è perché i suoi comportamenti sono problematici?**
- |        |           |
|--------|-----------|
| Sempre | Raramente |
| Spesso | Mai       |



**5 - INSEGNANTI, GENITORI, SPECIALISTI** (pensando allo stesso alunno disabile preso precedentemente da lei in considerazione)

**42. Hanno luogo riunioni fra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)**

No	Si con una cadenza Semestrale
Si con una cadenza mensile	Si con una cadenza Annuale
Si con una cadenza Bimestrale	Si con una cadenza Biennale
Si con una cadenza Trimestrale	Altro
Si con una cadenza Quadrimestrale	

**43. C'è una buona collaborazione tra insegnanti, genitori e/o specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?**

Si	No	In parte
----	----	----------

**44. Alle riunioni con i genitori e/o gli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno?**

Si	No è presente anche il docente curricolare e l'assistente educatore
No è presente anche il docente curricolare	No partecipa solo il coordinatore della disabilità
No è presente anche l'assistente educatore	Alcune volte

**45. I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio?**

Si	No	In parte
----	----	----------

**46. I genitori comprendono le caratteristiche del Progetto Educativo del figlio?**

Si	No	In parte
----	----	----------

**47. I genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola?**

Si	No	In parte
----	----	----------

**48. I genitori chiedono di essere coinvolti maggiormente?**

Si  
No

**6 - INTEGRAZIONE SCOLASTICA E RELAZIONI** (pensando allo stesso alunno disabile preso precedentemente da lei in considerazione)

**49. A scuola ha buone relazioni con i compagni?**

Si, con tutti i compagni	Si, con pochi compagni
Si, con alcuni compagni	Non ha relazioni con i compagni

**50. I compagni tengono in considerazione le sue opinioni?**

Si	No
A volte	Non so

**51. Tiene in considerazione le opinioni dei compagni?**

Si	No
A volte	Non so

**52. I compagni valorizzano i suoi successi?**

Si	No
A volte	Non so

**53. Valorizza i successi dei compagni?**

Si	No
A volte	Non so

**54. I compagni cercano il suo aiuto e la sua collaborazione?**

Si	No
A volte	Non so

**55. Cerca aiuto e collaborazione dai compagni?**

Si	No
A volte	Non so

**56. Lo studente incontra i compagni anche dopo la scuola per relazioni amicali?**

Si	No	Non so
----	----	--------

**57. Lo studente incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti?**

Si	No	Non so
----	----	--------

**58. Gli insegnanti fanno con lui periodicamente un bilancio della sua esperienza formativa ed una valutazione dello sviluppo delle sue competenze?**

Si	No	Non so
----	----	--------

**59. Gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali?**

Si	No	Non so
----	----	--------

7 - GRADO DI CONDIVISIONE PERSONALE

Indichi il suo grado di condivisione rispetto alle seguenti frasi:

60. *In una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari è più importante del numero delle ore di sostegno:*

Pienamente d'accordo	Poco d'accordo
Abbastanza d'accordo	Per nulla d'accordo

61. *Per un'adeguata risposta ai bisogni speciali degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici:*

Pienamente d'accordo	Poco d'accordo
Abbastanza d'accordo	Per nulla d'accordo

62. *L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento e socio-affettivi a tutti gli alunni della classe:*

Pienamente d'accordo	Poco d'accordo
Abbastanza d'accordo	Per nulla d'accordo

63. *La presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente:*

Pienamente d'accordo	Poco d'accordo
Abbastanza d'accordo	Per nulla d'accordo

64. *Per garantire l'integrazione scolastica l'insegnante di sostegno deve organizzare l'attività in classe in modo tale da favorire la partecipazione dell'alunno disabile alle attività comuni:*

Pienamente d'accordo	Poco d'accordo
Abbastanza d'accordo	Per nulla d'accordo

65. *Per garantire l'integrazione scolastica l'assistente alla persona deve essere coinvolto nella progettazione delle attività educativo-didattiche a favore dell'alunno disabile:*

Pienamente d'accordo	Poco d'accordo
Abbastanza d'accordo	Per nulla d'accordo

66. *Per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno disabile l'azione educativo-didattica degli insegnanti non deve limitarsi a far raggiungere agli alunni "qualcosa" (gli obiettivi), ma deve puntare a farli esprimere creativamente, promuovendo la loro specificità e contribuendo al loro massimo sviluppo personale:*

pienamente d'accordo	poco d'accordo
abbastanza d'accordo	per nulla d'accordo

## Appendice n. 2

### QUESTIONARIO - *L'integrazione scolastica degli alunni disabili secondo gli insegnanti delle scuole statali di ogni ordine e grado* - ANNO SCOLASTICO 2011-2012

PER INSEGNANTI (Ad ogni domanda è possibile **dare una sola risposta**)

#### 1 - INFORMAZIONI PERSONALI

1. **Genere:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

M F

2. **Scuola di insegnamento:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Scuola dell'infanzia	Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici
Scuola primaria	Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali
Scuola secondaria di primo grado	Formazione professionale
Scuola secondaria di secondo grado - Licei	

3. **Lei è:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insegnante curricolare/disciplinare Insegnante di sostegno

4. **Ha un titolo di specializzazione per il sostegno?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No

5. **Da quanti anni è insegnante?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Meno di 1 anno	Da 11 a 15 anni	Più di 25 anni
Da 1 a 5 anni	Da 16 a 20 anni	
Da 6 a 10 anni	Da 21 a 25 anni	

#### 2 - GESTIONE DELLA DISABILITÀ E POF

6. **Nella sua scuola esiste un gruppo di lavoro che si occupa di integrazione?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No Non so

7. **Nella sua scuola chi affronta principalmente gli aspetti legati all'integrazione scolastica dell'alunno disabile?** (una sola scelta)

Dirigente Scolastico	Insegnante di sostegno
Funzione Strumentale Disabilità / Referente Disabilità	Assistente alla persona
D.S.G.A.	Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto (GLHI)
Collegio docenti	Altre persone
Consiglio di classe	Nessuno

8. **Il P.O.F. della sua scuola si occupa di alunni disabili e tratta il tema dell'integrazione scolastica?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No Non so

9. **Il P.O.F. della sua scuola presenta gli interventi educativo-didattici a favore degli alunni disabili utilizzando il termine *integrazione scolastica* o *inclusione scolastica*?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Nel P.O.F. non si utilizza il termine <i>integrazione</i> o <i>inclusione</i>	Nel P.O.F. si utilizza il termine <i>integrazione</i> scolastica e/o <i>inclusione</i> scolastica indistintamente
Nel P.O.F. si utilizza il termine <i>integrazione</i> scolastica	Non so
Nel P.O.F. si utilizza il termine <i>inclusione</i> scolastica	

10. **Secondo lei *l'integrazione scolastica* e *l'inclusione scolastica* sono:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sono termini equivalenti (sinonimi)	Non sono termini equivalenti (sinonimi) ed hanno differenti ricadute didattico-operative
Non sono termini equivalenti (sinonimi) anche se nel concreto hanno le stesse ricadute didattico-operative	Non so

11. **Pensando a ciò che si vive nella sua scuola in attuazione del P.O.F, ritiene che gli interventi a favore degli alunni disabili presentino:**

Molti aspetti positivi	Più aspetti negativi che positivi
Più aspetti positivi che negativi	Non so
Molti aspetti negativi	

12. **Se ci sono aspetti negativi negli interventi a favore degli alunni disabili essi, in modo principale e prevalente, sono dovuti a:**

Carenze metodologiche	Carenze di gestione delle attività
Carenze strutturali	Carenze di comprensione della diagnosi funzionale
Carenze collegiali per l'eccessiva delega all'insegnante di sostegno	Carenze del Piano Educativo Individualizzato
Carenze di strumenti	Carenze del progetto di orientamento
Carenze di organico	Carenze dell'organizzazione scolastica
Carenze di competenze degli insegnanti	Carenze di pari opportunità date all'alunno disabile
Carenze di formazione	Carenze di motivazione degli alunni disabili
Carenze di progettazione delle attività	Carenze di capacità individuali degli alunni disabili
Carenze di collaborazione tra docenti del consiglio di classe/team docente	Carenze di corresponsabilità dei genitori
Carenze di collaborazione con i servizi socio-sanitari	Altro
Carenze di valutazione dei processi e dei risultati	Non so
	Non ci sono aspetti negativi

**13. In base alla sua esperienza professionale ritiene che il modello di integrazione attuato nella sua scuola sia efficace (raggiungimento degli obiettivi e dei risultati)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Non so

**14. In base alla sua esperienza professionale ritiene che il modello di integrazione attuato nella sua scuola sia efficiente (costi in rapporto ai risultati ottenuti)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Non so

**15. Nella sua scuola si attuano momenti di verifica dei processi e dei risultati riferiti all'integrazione scolastica (costi in rapporto ai risultati ottenuti)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Periodicamente Mai  
Raramente Non so

**16. Nella sua scuola ci sono figure specialistiche che aiutano gli insegnanti ad attuare l'integrazione scolastica?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No, ma se ne sente il bisogno  
No, non se ne sente il bisogno Non so

### **3 - DISPOSITIVI PER LA DISABILITÀ E LORO UTILIZZO**

**17. Pensando ad uno solo dei suoi alunni disabili, quale è la tipologia di certificazione?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Disabilità sensoriale Disturbi comportamentali  
Disabilità mentale Disturbi di personalità  
Disabilità motoria Pluridisabilità

*Di seguito risponda alle domande pensando allo stesso alunno disabile*

**18. Come valuta la gravità della sua disabilità?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Gravissima Lieve  
Grave Non so  
Modesta

**19. Ritiene che la sua Diagnosi Funzionale sia scritta in modo:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Comprensibile Poco comprensibile  
Non comprensibile Non conosco la Diagnosi Funzionale

**20. Quando utilizza la sua Diagnosi Funzionale?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre (durante l'anno scolastico) Mai (durante l'anno scolastico)  
Spesso (durante l'anno scolastico) Solo prima dell'inizio dell'anno scolastico  
Raramente (durante l'anno scolastico) Solo all'inizio dell'anno scolastico

**21. Con quale frequenza riflette con i colleghi sulla sua Diagnosi Funzionale?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre Raramente  
Spesso Mai

**22. Conosce il suo Profilo Dinamico Funzionale?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì Il Profilo Dinamico Funzionale è in via di elaborazione  
No

**23. Quando è particolarmente utile il suo Profilo Dinamico Funzionale?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Nelle riunioni del Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto Nei momenti di riunioni congiunte tra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)  
(GLHI)  
Nei momenti di colloquio degli insegnanti con i genitori Mai  
Nei momenti di colloquio degli insegnanti con gli specialisti Non so  
(neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) Altro  
Nei momenti collegiali di riunione tra docenti

**24. Esiste per lui il Piano Educativo Individualizzato?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No Non so

**25. Il suo Piano Educativo Individualizzato è stato realmente elaborato da:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Dirigente Scolastico Funzione strumentale disabilità / referente disabilità  
Consiglio di classe Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto (GLHI)  
Insegnante di sostegno Nessuno  
Assistente alla persona Altro

**26. La sua Diagnosi Funzionale ed il suo Profilo Dinamico Funzionale sono stati punti di riferimento per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No Non so

**27. Lei ha partecipato all'elaborazione del suo Piano Educativo Individualizzato?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì  
No

**28. Con quale frequenza il suo Piano Educativo Individualizzato è utilizzato in modo collaborativo tra insegnanti?** (una sola scelta)

Sempre	Raramente
Spesso	Mai

**29. Il suo Piano Educativo Individualizzato è collegato al P.O.F. della scuola?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto	Poco
Abbastanza	Per nulla

**30. Il suo Piano Educativo Individualizzato è collegato alla progettazione di classe?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto	Poco
Abbastanza	Per nulla

**31. Il suo Piano Educativo Individualizzato è verificato collegialmente?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No	Non so
----	----	--------

**32. Il suo Piano Educativo Individualizzato è modificato al bisogno?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No	Non so
----	----	--------

**33. Chi elabora la progettazione didattica dell'alunno disabile per ogni singola disciplina?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insegnante disciplinare/curricolare	Insegnante di sostegno e Assistente alla persona
Insegnante di sostegno	Insegnante disciplinare e Assistente alla persona
Assistente alla persona	Insegnanti disciplinari e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	

#### 4 - SOSTEGNO ED ATTIVITÀ EDUCATIVE

**34. Quante ore di sostegno settimanali sono state assegnate?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

1	8	15
2	9	16
3	10	17
4	11	18
5	12	Più di 18
6	13	
7	14	

**35. Ritieni che le ore di sostegno assegnate siano sufficienti?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
----	----

**36. Quante ore di assistenza personale settimanali sono state assegnate?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

1	8	15
2	9	16
3	10	17
4	11	18
5	12	Più di 18
6	13	
7	14	

**37. Ritieni che le ore di assistenza personale siano sufficienti?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
----	----

**38. Da quanti alunni è composta la classe in cui lui è inserito?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Meno di 15		
15	22	29
16	23	30
17	24	31
18	25	32
19	26	33
20	27	34
21	28	Più di 34

**39. Nella sua classe ci sono altri alunni disabili certificati?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì, in totale sono due	Sì, in totale sono quattro
Sì, in totale sono tre	Sì, in totale sono più di quattro

**40. Nella sua classe ci sono altri alunni con problemi o disturbi non certificati?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

No	Sì, tre
Sì, uno	Sì, quattro
Sì, due	Sì, più di quattro

**41. Quale è la percentuale di tempo settimanale che trascorre in classe per lo svolgimento delle attività didattiche?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

A: 100% di tempo con i compagni (sempre in classe)  
B: 10% - 90% di tempo in parte con i compagni ed in parte fuori dalla classe (sia in classe che fuori)  
C: 0% di tempo con i compagni (sempre fuori dalla classe)

**42. Se sta in classe le attività sono progettate e gestite prevalentemente da...** N.B. in caso di percorso sempre fuori dalla classe scegliere l'opzione "non si progettano e non si gestiscono attività in classe" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insegnante disciplinare	Insegnante disciplinare e Assistente alla persona
Insegnante di sostegno	Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona
Assistente alla persona	Non si progettano e non si gestiscono attività in classe
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	

**43. Se sta in classe ritiene che la sua situazione sia...** N.B. in caso di percorso sempre fuori dalla classe scegliere l'opzione "non so" (una sola scelta)

Gestibile	Ingestibile
Gestibile con fatica	Non so

**44. Se sta in classe i compagni cercano il suo aiuto e la sua collaborazione nel corso delle attività di apprendimento?** N.B. in caso di percorso sempre fuori dalla classe scegliere l'opzione "non so" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**45. Se sta in classe cerca l'aiuto e la collaborazione dei compagni nel corso delle attività di apprendimento?** N.B. in caso di percorso sempre fuori dalla classe scegliere l'opzione "non so" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**46. Se sta in classe i compagni valorizzano i suoi successi?** N.B. in caso di percorso sempre fuori dalla classe scegliere l'opzione "non so" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**47. Se sta in classe valorizza i successi dei compagni?** N.B. in caso di percorso sempre fuori dalla classe scegliere l'opzione "non so" (una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**48. Quale è la percentuale di tempo che trascorre lontano dai compagni?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

0% (l'alunno vive un percorso sempre in classe)	
10%	60%
20%	70%
30%	80%
40%	90%
50%	100% (l'alunno vive un percorso sempre fuori dalla classe)

**49. Le attività fuori dalla classe si svolgono...** N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "non si svolgono attività fuori dalla classe" (possibilità di effettuare una sola scelta)

In un'aula dedicata al sostegno	In segreteria
In varie aule secondo la disponibilità	Altro
In corridoio	Non so
Nell'aula del personale ausiliario	Non si svolgono attività fuori dalla classe

**50. Le attività fuori dalla classe sono gestite prevalentemente da...** N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "non si gestiscono attività fuori dalla classe" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insegnante disciplinare	Insegnante disciplinare e Assistente alla persona
Insegnante di sostegno	Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno e Assistente alla persona
Assistente alla persona	Non si gestiscono attività fuori dalla classe
Insegnante disciplinare e Insegnante di sostegno	
Insegnante di sostegno e Assistente alla persona	

**51. Se esce dalla classe con quale frequenza è con un gruppo di compagni della sua classe?** N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**52. Se esce dalla classe con quale frequenza è con altri alunni disabili?** N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**53. Se esce dalla classe è per anticipare le attività che verranno svolte in classe o per rielaborarle?** N.B. in caso di percorso sempre con i compagni o sempre lontano dalla classe scegliere l'opzione che fa al caso (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	
Spesso	
Raramente	
Mai	
L'alunno non esce dalla classe (vive un percorso sempre in classe con i compagni)	
L'alunno è sempre fuori dalla classe (vive un percorso sempre lontano dai compagni)	

**54. Se esce dalla classe è perché in questo modo è possibile mettergli a disposizione un aiuto maggiore per attuare il Piano Educativo Individualizzato rispetto a quello che si potrebbe offrire quando è in classe?** *N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**55. Se esce dalla classe le attività che vengono svolte hanno un collegamento con quanto viene vissuto in classe?** *N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**56. Se esce dalla classe è per avvalersi di tecniche non utilizzabili in classe?** *N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**57. Se esce dalla classe è perché i contenuti disciplinari sono troppo complessi?** *N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**58. Se esce è perché i suoi comportamenti sono problematici?** *N.B. in caso di percorso sempre in classe con i compagni scegliere l'opzione "l'alunno non esce dalla classe"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	L'alunno non esce dalla classe
Raramente	

**59. Con le attività predisposte (in classe o fuori) i suoi bisogni specifici trovano adeguata risposta?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre	Mai
Spesso	Non so
Raramente	

**60. Quanto è positiva la sua esperienza di integrazione scolastica?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto positiva	Per nulla positiva
Positiva	Non so
Poco positiva	

## 5 - SOCIALIZZAZIONE

**61. I compagni di classe lo hanno accettato bene ed hanno con lui buone relazioni?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	In parte
No	Non so

**62. Vive delle relazioni positive con i compagni nel corso di momenti informali (intervallo, mensa, pause orarie, ecc.)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**63. I compagni tengono in considerazione le sue opinioni?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**64. Tiene in considerazione le opinioni dei compagni?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	A volte
	No
	Non so

**65. Incontra i compagni anche dopo la scuola?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

**66. Incontra i compagni dopo la scuola per svolgere alcune consegne date dagli insegnanti?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No
A volte	Non so

## 6 - ORIENTAMENTO

**67. Esiste per lui un progetto di orientamento?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì
No
Non so

68. Gli insegnanti fanno con lui periodicamente un bilancio della sua esperienza formativa in una prospettiva di orientamento? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si No Non so

69. Gli insegnanti stimolano periodicamente l'autovalutazione sulle proprie attitudini e sui propri punti di forza personali in una prospettiva di orientamento? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si No Non so

#### 7 - INSEGNANTI, GENITORI, SPECIALISTI

70. Hanno luogo riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e i genitori? (possibilità di effettuare una sola scelta)

No Si con una cadenza Semestrale  
Si con una cadenza mensile Si con una cadenza Annuale  
Si con una cadenza Bimestrale Si con una cadenza Biennale  
Si con una cadenza Trimestrale Altro  
Si con una cadenza Quadrimestrale

71. C'è una buona collaborazione nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e genitori? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non so  
No Non si attuano riunioni con i genitori  
In parte

72. Le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente e genitori sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati)? (una sola scelta)

Si Non so  
No Non si attuano riunioni con i genitori  
In parte

73. Alle riunioni tra insegnanti e genitori di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si No è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico e l'assistente educatore  
No è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico No partecipa solo il coordinatore della disabilità  
No è presente anche l'assistente educatore Alcune volte  
Non si attuano riunioni con i genitori

74. I genitori comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si In parte  
No Non so

75. I genitori comprendono il progetto educativo del figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si In parte  
No Non so

76. I genitori sono corresponsabili del progetto educativo? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si In parte  
No Non so

77. I genitori ritengono che il loro figlio venga valorizzato dalla scuola? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si In parte  
No Non so

78. I genitori chiedono di essere coinvolti maggiormente? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si No Non so

79. Hanno luogo riunioni fra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)? (possibilità di effettuare una sola scelta)

No Si con una cadenza Semestrale  
Si con una cadenza mensile Si con una cadenza Annuale  
Si con una cadenza Bimestrale Si con una cadenza Biennale  
Si con una cadenza Trimestrale Altro  
Si con una cadenza Quadrimestrale

80. C'è una buona collaborazione nelle riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non so  
No Non si attuano riunioni con gli specialisti  
In parte

81. Le riunioni tra insegnanti e/o Dirigente scolastico e specialisti sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati)? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non so  
No Non si attuano riunioni con gli specialisti  
In parte



**82. Alle riunioni tra insegnanti e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno?**  
 Sì No è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico e l'assistente educatore  
 No è presente anche l'assistente educatore

No è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico e l'assistente educatore  
 No partecipa solo il coordinatore della disabilità  
 Alcune volte  
 Non si attuano riunioni con gli specialisti

**83. Hanno luogo riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 No Sì con una cadenza Semestrale  
 Sì con una cadenza mensile Sì con una cadenza Annuale  
 Sì con una cadenza Bimestrale Sì con una cadenza Biennale  
 Sì con una cadenza Trimestrale Altro  
 Sì con una cadenza Quadrimestrale

**84. C'è una buona collaborazione nelle riunioni congiunte tra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Sì Non so  
 No Non si attuano riunioni congiunte  
 In parte

**85. Le riunioni congiunte fra insegnanti e/o Dirigente scolastico, genitori e specialisti sono efficaci (raggiungimento degli obiettivi/risultati)?**  
 Sì Non so  
 No Non si attuano riunioni congiunte  
 In parte

**86. Alle riunioni congiunte fra insegnanti, genitori e specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) di solito partecipa solo l'insegnante di sostegno?** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Sì No è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico e l'assistente educatore  
 No è presente anche il docente curricolare/disciplinare e/o il Dirigente scolastico No partecipa solo il coordinatore della disabilità  
 No è presente anche l'assistente educatore Alcune volte  
 Non si attuano riunioni congiunte

#### 8 – PERCEZIONE DI CAMBIAMENTO

**87. Considerando la sua esperienza professionale le sembra che il numero delle situazioni "problematiche" all'interno della classe siano:**  
 Aumentate Rimaste invariate  
 Diminuite Non so

**88. Considerando la sua esperienza professionale le sembra che le risorse per l'integrazione scolastica siano:** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Aumentate Rimaste invariate  
 Diminuite Non so

**89. Considerando la sua esperienza professionale le sembra che il clima generale della scuola verso l'integrazione scolastica sia:** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Peggiorato Rimasto invariato  
 Migliorato Non so

#### 9 - GRADO DI CONDIVISIONE PERSONALE - Indichi, in base alla sua esperienza professionale, il suo grado di condivisione rispetto alle seguenti affermazioni:

**90. In una classe con un alunno disabile il coinvolgimento progettuale ed operativo degli insegnanti curricolari/disciplinari è più importante del numero delle ore di sostegno:** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Pienamente d'accordo Poco d'accordo  
 Abbastanza d'accordo Per nulla d'accordo

**91. Per un'adeguata risposta ai bisogni degli alunni disabili è meglio organizzare, all'interno delle scuole, dei gruppi in base alle singole patologie e costruire dei percorsi formativi specifici:** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Pienamente d'accordo Poco d'accordo  
 Abbastanza d'accordo Per nulla d'accordo

**92. L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi di apprendimento a tutti gli alunni della classe:** (una sola scelta)  
 Pienamente d'accordo Poco d'accordo  
 Abbastanza d'accordo Per nulla d'accordo

**93. L'integrazione scolastica degli alunni disabili porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe:** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Pienamente d'accordo Poco d'accordo  
 Abbastanza d'accordo Per nulla d'accordo

**94. La presenza di un alunno disabile consente all'insegnante di crescere professionalmente:** (possibilità di effettuare una sola scelta)  
 Pienamente d'accordo Poco d'accordo  
 Abbastanza d'accordo Per nulla d'accordo

**95. L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno:** (una sola scelta)  
 Pienamente d'accordo Poco d'accordo  
 Abbastanza d'accordo Per nulla d'accordo

### Appendice n. 3

#### QUESTIONARIO

*L'integrazione scolastica degli alunni disabili ed i suoi esiti secondo lo sguardo dei genitori (anno scolastico 2011-2012)*

#### **per GENITORI che hanno un figlio disabile frequentante la scuola**

(infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado)

*oppure*

#### **per GENITORI con un figlio disabile che non frequenta più la scuola**

(che ha già terminato il percorso scolastico del secondo ciclo di istruzione in una scuola secondaria di secondo grado o che ha già assolto l'obbligo di istruzione o che ha già conseguito un attestato comprovante i crediti formativi maturati)

Il questionario è composto da nove parti:

- 1 - informazioni personali
- 2 - frequenza della scuola dell'infanzia
- 3 - frequenza della scuola primaria (elementare)
- 4 - frequenza della scuola secondaria di primo grado (media)
- 5 - frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore)
- 6 - percezione di cambiamento dell'integrazione scolastica
- 7 - università
- 8 - situazione attuale
- 9 - valutazioni

Se il figlio disabile, nell'anno scolastico 2011-2012, **sta frequentando** una scuola è possibile evitare le domande riferite al grado scolastico non ancora frequentato. Se il figlio **ha già terminato la frequenza scolastica** e nel suo percorso non ha frequentato la scuola dell'infanzia o la scuola secondaria di secondo grado (superiore) oppure non sta frequentando o non ha frequentato l'università è possibile non rispondere, a seconda delle situazioni personali, alle domande contraddistinte con:

[2-INFANZIA]

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]

[7-UNIVERSITA']

Ad ogni domanda il padre o la madre può dare una sola risposta

**[1-INFORMAZIONI] Lei è:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Padre

Madre

**[1-INFORMAZIONI] Suo/a figlio/a è:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Maschio

Femmina

**[1-INFORMAZIONI] Suo figlio sta frequentando una scuola o ha già terminato la frequenza scolastica?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Mio figlio sta frequentando la scuola dell'infanzia

Mio figlio sta frequentando la scuola primaria (elementare)

Mio figlio sta frequentando la scuola secondaria di I grado (media)

Mio figlio sta frequentando la scuola secondaria di II grado (superiore)

Mio figlio non frequenta più la scuola (ha già terminato il percorso scolastico del secondo ciclo di istruzione in una scuola secondaria di secondo grado o ha già assolto l'obbligo di istruzione o ha già conseguito un attestato comprovante i crediti formativi maturati)

**[1-INFORMAZIONI] Suo figlio sta frequentando una scuola potenziata?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

No

**[1-INFORMAZIONI] Suo figlio sta frequentando una scuola statale o privata /paritaria?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Statale

Privata / Paritaria

**[1-INFORMAZIONI] In che anno è nato suo figlio?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Prima del 1960	1970	1980	1990	2000
1960	1971	1981	1991	2001
1961	1972	1982	1992	2002
1962	1973	1983	1993	2003
1963	1974	1984	1994	2004
1964	1975	1985	1995	2005
1965	1976	1986	1996	2006
1966	1977	1987	1997	2007
1967	1978	1988	1998	2008
1968	1979	1989	1999	2009
1969				

**[1-INFORMAZIONI] Stato civile attuale di suo/a figlio/a:** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Celibe/nubile	Divorziato/a
Coniugato/a	Vedovo/a
Separato/a	Convivente

**[1-INFORMAZIONI] In riferimento alla disabilità di suo figlio, quale è la tipologia di certificazione?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Disabilità sensoriale	Disturbi comportamentali
Disabilità mentale	Disturbi di personalità
Disabilità motoria	Pluridisabilità

**[1-INFORMAZIONI] Come è stata valutata dalla certificazione la gravità della disabilità di suo figlio?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Gravissima	Lieve
Grave	Non so
Modesta	

---

**[2-INFANZIA] Suo figlio ha frequentato la scuola dell'infanzia?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Sì, ha frequentato una scuola dell'infanzia non statale (privata/paritaria)
Sì, ha frequentato una scuola dell'infanzia statale	No

**[2-INFANZIA] Quanto è durata complessivamente la frequenza della scuola dell'infanzia?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Quattro anni
Un anno	Cinque anni
Due anni	Più di cinque anni
Tre anni	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Alla scuola dell'infanzia esiste/esisteva per suo figlio un Piano Educativo Individualizzato?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia
----	----	--

**[2-INFANZIA] Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere (conoscenze, autonomia, saper fare...) o conteneva anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere senza una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Il Piano Educativo Individualizzato conteneva oltre agli obiettivi da raggiungere anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Non esisteva un Piano Educativo Individualizzato  
Non so  
Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia è stato coinvolto, come genitore, per un confronto ed una collaborazione sul Piano Educativo Individualizzato?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Poco
No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia è stato facile, come genitore, comprendere il Progetto Educativo Individualizzato del figlio?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Non so
No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

In parte

**[2-INFANZIA] Alla scuola dell'infanzia è/era previsto l'insegnante di sostegno?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia
----	----	--

**[2-INFANZIA] Alla scuola dell'infanzia è/era previsto l'assistente alla persona?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia
----	----	--

**[2-INFANZIA] Alla scuola dell'infanzia suo figlio ha vissuto prevalentemente un percorso formativo...** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre in classe	In parte in classe ed in parte fuori
Sempre fuori dalla classe	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse si sono svolte in modo prevalente...** (possibilità di effettuare una sola scelta)

In un'aula per i laboratori	Nell'aula per il sostegno	Altro
-----------------------------	---------------------------	-------

**[2-INFANZIA] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse con chi sono state vissute da suo figlio?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Da solo	Con un piccolo gruppo di compagni della classe	In gruppo con altri studenti disabili
---------	--	---------------------------------------

**[2-INFANZIA] Nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia ci sono stati contatti collaborativi e riunioni fra insegnanti e/o dirigente e/o specialisti (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) e genitori?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Raramente
No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] La frequenza della scuola dell'infanzia ha facilitato, come genitore, la comprensione delle capacità e delle caratteristiche personali del figlio?** N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Non so
No	Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

In parte

**[2-INFANZIA] Durante la frequenza della scuola dell'infanzia lei ha chiesto, come genitore, di essere coinvolto maggiormente?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Durante la frequenza della scuola dell'infanzia suo figlio è stato valorizzato dagli insegnanti nei suoi punti di forza personali?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non so  
No Non ha frequentato la scuola dell'infanzia  
In parte

**[2-INFANZIA] La scuola è/è stata in grado di personalizzare il percorso educativo di suo figlio sapendosi organizzare in base alla sua specificità e riuscendo a valorizzarla?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

La scuola ha saputo adeguare la sua proposta educativa sviluppando azioni di valorizzazione personale  
La scuola ha cercato di sperimentare modalità di reale personalizzazione ma vi è riuscita solo in parte  
La scuola si è interrogata ma la quotidianità è rimasta quasi uguale a quella di sempre  
La scuola non ha cambiato nulla e mio figlio è rimasto come un corpo estraneo  
Non so  
Altro  
Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Come valuta la capacità della scuola frequentata da suo figlio di utilizzare diversi strumenti, anche tecnologici (ad es. accesso a internet, lavagna interattiva, computer con software specifici), per valorizzare ciascun alunno presente nella classe?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insufficiente, la scuola non ha utilizzato nuovi gli strumenti rimanendo attaccata alle consuete modalità di lavoro/insegnamento  
Scarsa, gli strumenti sono stati utilizzati, ma secondo una logica non innovativa  
Buona, è stata stimolata una certa interazione innovativa con gli strumenti che sono stati utilizzati nelle ore di insegnamento  
Ottima, gli strumenti sono stati occasione di creatività e di collaborazione fra gli studenti e gli insegnanti, in un reale atteggiamento di ricerca  
Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Durante la frequenza della scuola dell'infanzia suo figlio ha avuto buoni rapporti e positive relazioni con i compagni?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non so  
No Non ha frequentato la scuola dell'infanzia  
In parte

**[2-INFANZIA] Durante il periodo di frequenza della scuola dell'infanzia suo figlio ha incontrato i compagni a casa o in contesti extrascolastici per vivere relazioni amicali?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si Non so  
No Non ha frequentato la scuola dell'infanzia  
A volte

**[2-INFANZIA] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda l'integrazione scolastica attuata dagli insegnanti durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola dell'infanzia:** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Indichi la sua soddisfazione a riguardo del percorso formativo attuato durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola dell'infanzia:** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda la corresponsabilità ed il coinvolgimento dei genitori durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola dell'infanzia:** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Indichi la sua soddisfazione a riguardo della serenità provata dalla sua famiglia durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola dell'infanzia:** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia con quali modalità ha partecipato prevalentemente, come genitore, alla vita scolastica di suo figlio?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Collaborando alla stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato) Come Associazione genitori  
Partecipando al GIH (Gruppo di lavoro Handicap) Non mi hanno mai coinvolto  
Come rappresentante di classe Non mi interessa partecipare  
Come rappresentante dei genitori in Consiglio d'Istituto Non ha frequentato la scuola dell'infanzia

**[2-INFANZIA] Nel periodo di frequenza della scuola dell'infanzia sono stati proposti, in ambito scolastico, momenti formativi o di sensibilizzazione sull'integrazione delle persone disabili?** *N.B. se il figlio non ha frequentato la scuola dell'infanzia scegliere l'opzione "Non ha frequentato la scuola dell'infanzia"* (una sola scelta)

Si, solo per gli alunni Raramente  
Si, solo per i genitori Mai  
Si, solo per i docenti Non ha frequentato la scuola dell'infanzia  
Si, sia per i genitori che per i docenti

**[3-PRIMARIA] Suo figlio ha frequentato la scuola primaria (elementare)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando Si ha frequentato una classe "differenziale" (gruppo di alunni disabili in una classe separata di una scuola comune)  
Si ha frequentato una scuola primaria statale Si ha frequentato la scuola primaria (elementare) "speciale" (scuola frequentata esclusivamente da alunni disabili)  
Si ha frequentato una scuola primaria potenziata  
Si ha frequentato una scuola primaria non statale (privata/paritaria)

[3-PRIMARIA] Quanto è durata complessivamente la frequenza della scuola primaria (elementare)? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Tre anni	Sei anni
Un anno	Quattro anni	Sette anni
Due anni	Cinque anni	Più di sette anni

[3-PRIMARIA] Alla scuola primaria (elementare) esiste/esisteva per suo figlio un Piano Educativo Individualizzato? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No
----	----

[3-PRIMARIA] Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere (conoscenze, autonomia, saper fare...) o conteneva anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere senza una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Il Piano Educativo Individualizzato conteneva oltre agli obiettivi da raggiungere anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Non esisteva un Piano Educativo Individualizzato  
Non so

[3-PRIMARIA] Nel periodo di frequenza della scuola primaria (elementare) è stato coinvolto, come genitore, per un confronto ed una collaborazione sul Piano Educativo Individualizzato? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No	Poco
----	----	------

[3-PRIMARIA] Nel periodo di frequenza della scuola primaria (elementare) è stato facile, come genitore, comprendere il Progetto Educativo Individualizzato del figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	In parte
No	Non so

[3-PRIMARIA] Alla scuola primaria (elementare) è/era previsto l'insegnante di sostegno? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No
----	----

[3-PRIMARIA] Alla scuola primaria (elementare) è/era previsto l'assistente alla persona? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No
----	----

[3-PRIMARIA] Alla scuola primaria (elementare) suo figlio ha vissuto prevalentemente un percorso formativo... N.B. se il figlio ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale" scegliere l'opzione «Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"» (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre in classe	In parte in classe ed in parte fuori
Sempre fuori dalla classe	Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"

[3-PRIMARIA] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse si sono svolte in modo prevalente... N.B. se il figlio ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale" scegliere l'opzione «Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"»

In un'aula per i laboratori	Altro
Nell'aula per il sostegno	Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"

[3-PRIMARIA] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse con chi sono state vissute da suo figlio? N.B. se il figlio ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale" scegliere l'opzione «Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"» (possibilità di effettuare una sola scelta)

Da solo	In gruppo con altri studenti disabili
Con un piccolo gruppo di compagni della classe	Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"

[3-PRIMARIA] Nel periodo di frequenza della scuola primaria (elementare) c'erano contatti collaborativi e riunioni fra insegnanti e/o dirigente e/o specialisti (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) e genitori? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No	Raramente
----	----	-----------

[3-PRIMARIA] La frequenza della scuola primaria (elementare) ha facilitato, come genitore, la comprensione delle capacità e delle caratteristiche personali del figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	In parte
No	Non so

[3-PRIMARIA] Durante la frequenza della scuola primaria (elementare) lei ha chiesto, come genitore, di essere coinvolto maggiormente? (una sola scelta)

Si	No
----	----

[3-PRIMARIA] Durante la frequenza della scuola primaria (elementare) suo figlio è stato valorizzato dagli insegnanti nei suoi punti di forza personali? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	In parte
No	Non so

[3-PRIMARIA] La scuola è stata in grado di personalizzare il percorso educativo di suo figlio sapendosi organizzare in base alla sua specificità e riuscendo a valorizzarla? (possibilità di effettuare una sola scelta)

La scuola ha saputo adeguare la sua proposta educativa sviluppando azioni di valorizzazione personale  
La scuola ha cercato di sperimentare modalità di reale personalizzazione ma vi è riuscita solo in parte  
La scuola si è interrogata ma la quotidianità è rimasta quasi uguale a quella di sempre  
La scuola non ha cambiato nulla e mio figlio è rimasto come un corpo estraneo  
Non so  
Altro

[3-PRIMARIA] Come valuta la capacità della scuola frequentata da suo figlio di utilizzare diversi strumenti, anche tecnologici (ad es. accesso a internet, lavagna interattiva, computer con software specifici), per valorizzare ciascun alunno presente nella classe? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insufficiente, la scuola non ha utilizzato nuovi gli strumenti rimanendo attaccata alle consuete modalità di lavoro/insegnamento  
Scarsa, gli strumenti sono stati utilizzati, ma secondo una logica non innovativa  
Buona, è stata stimolata una certa interazione innovativa con gli strumenti che sono stati utilizzati nelle ore di insegnamento  
Ottima, gli strumenti sono stati occasione di creatività e di collaborazione fra gli studenti e gli insegnanti, in un reale atteggiamento di ricerca

[3-PRIMARIA] Durante la frequenza della scuola primaria (elementare) suo figlio ha avuto buoni rapporti e positive relazioni con i compagni? (una sola scelta)

Si	In parte
No	Non so

[3-PRIMARIA] Durante il periodo di frequenza della scuola primaria (elementare) suo figlio ha incontrato i compagni a casa o in contesti extrascolastici per vivere relazioni amicali? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	A volte
No	Non so

**[3-PRIMARIA] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda l'integrazione scolastica attuata dagli insegnanti durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola primaria (elementare):** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	

**[3-PRIMARIA] Indichi la sua soddisfazione a riguardo del percorso formativo attuato durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola primaria (elementare):**

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	

**[3-PRIMARIA] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda la corresponsabilità ed il coinvolgimento dei genitori durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola primaria (elementare):** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	

**[3-PRIMARIA] Indichi la sua soddisfazione a riguardo della serenità provata dalla sua famiglia durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola primaria (elementare):** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	

**[3-PRIMARIA] Nel periodo di frequenza della scuola primaria (elementare) con quali modalità ha partecipato prevalentemente, come genitore, alla vita scolastica di suo figlio?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Collaborando alla stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato)	Come Associazione genitori
Partecipando al GIH (Gruppo di lavoro Handicap)	Non mi hanno mai coinvolto
Come rappresentante di classe	Non mi interessava partecipare
Come rappresentante dei genitori in Consiglio d'Istituto	

**[3-PRIMARIA] Nel periodo di frequenza della scuola primaria (elementare) sono stati proposti, in ambito scolastico, momenti formativi o di sensibilizzazione sull'integrazione delle persone disabili?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si, solo per gli alunni	Si, sia per i genitori che per i docenti
Si, solo per i genitori	Raramente
Si, solo per i docenti	Mai

---

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Suo figlio ha frequentato la scuola secondaria di primo grado (media)?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando  
Si ha frequentato una scuola secondaria di primo grado statale  
Si ha frequentato una scuola secondaria di primo grado potenziata  
Si ha frequentato una scuola secondaria di primo grado non statale (privata/paritaria)  
Si ha frequentato una classe "differenziale" (gruppo di alunni disabili in una classe separata di una scuola comune)  
Si ha frequentato la scuola secondaria di primo grado "speciale" (scuola frequentata esclusivamente da alunni disabili)  
Non ha frequentato la scuola secondaria di primo grado

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Quanto è durata complessivamente la frequenza della scuola secondaria di primo grado (media)?** (una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Tre anni	Più di cinque anni
Un anno	Quattro anni	
Due anni	Cinque anni	

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Al termine della frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) suo figlio ha acquisito il diploma?** (una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Si	No
-------------------------	----	----

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Alla scuola secondaria di primo grado (media) esiste/esisteva per suo figlio un Piano Educativo Individualizzato?**

Si	No
----	----

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere (conoscenze, autonomia, saper fare...) o conteneva anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere senza una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Il Piano Educativo Individualizzato conteneva oltre agli obiettivi da raggiungere anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Non esisteva un Piano Educativo Individualizzato  
Non so

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) è stato coinvolto, come genitore, per un confronto ed una collaborazione sul Piano Educativo Individualizzato?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No	Poco
----	----	------

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) è stato facile, come genitore, comprendere il Progetto Educativo Individualizzato del figlio?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	In parte
No	Non so

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Alla scuola secondaria di primo grado (media) era previsto l'insegnante di sostegno?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No
----	----

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Alla scuola secondaria di primo grado (media) era previsto l'assistente alla persona?** (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No
----	----

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Alla scuola secondaria di primo grado (media) suo figlio ha vissuto prevalentemente un percorso formativo...** *N.B. se il figlio ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale" scegliere l'opzione «Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"»* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre in classe	In parte in classe ed in parte fuori
Sempre fuori dalla classe	Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse si sono svolte in modo prevalente... N.B. se il figlio ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale" scegliere l'opzione «Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"» (possibilità di effettuare una sola scelta)

In un'aula per i laboratori  
Nell'aula per il sostegno

Altro  
Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse con chi sono state vissute da suo figlio? N.B. se il figlio ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale" scegliere l'opzione «Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"» (possibilità di effettuare una sola scelta)

Da solo  
Con un piccolo gruppo di compagni della classe

In gruppo con altri studenti disabili  
Ha frequentato una classe "differenziale" o una scuola "speciale"

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) c'erano contatti collaborativi e riunioni fra insegnanti e/o dirigente e/o specialisti (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) e genitori? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No Raramente

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] La frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) ha facilitato, come genitore, la comprensione delle capacità e delle caratteristiche personali del figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Non so

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Durante la frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) lei ha chiesto, come genitore, di essere coinvolto maggiormente? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Durante la frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) suo figlio è stato valorizzato dagli insegnanti nei suoi punti di forza personali? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Non so

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] La scuola è stata in grado di personalizzare il percorso educativo di suo figlio sapendosi organizzare in base alla sua specificità e riuscendo a valorizzarla? (possibilità di effettuare una sola scelta)

La scuola ha saputo adeguare la sua proposta educativa sviluppando azioni di valorizzazione personale  
La scuola ha cercato di sperimentare modalità di reale personalizzazione ma vi è riuscita solo in parte  
La scuola si è interrogata ma la quotidianità è rimasta quasi uguale a quella di sempre  
La scuola non ha cambiato nulla e mio figlio è rimasto come un corpo estraneo  
Non so  
Altro

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Come valuta la capacità della scuola frequentata da suo figlio di utilizzare diversi strumenti, anche tecnologici (ad es. accesso a internet, lavagna interattiva, computer con software specifici), per valorizzare ciascun alunno presente nella classe? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insufficiente, la scuola non ha utilizzato nuovi gli strumenti rimanendo attaccata alle consuete modalità di lavoro/insegnamento  
Scarsa, gli strumenti sono stati utilizzati, ma secondo una logica non innovativa  
Buona, è stata stimolata una certa interazione innovativa con gli strumenti che sono stati utilizzati nelle ore di insegnamento  
Ottima, gli strumenti sono stati occasione di creatività e di collaborazione fra gli studenti e gli insegnanti, in un reale atteggiamento di ricerca

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Durante la frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) suo figlio ha avuto buoni rapporti e positive relazioni con i compagni? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Non so

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Durante il periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) suo figlio ha incontrato i compagni a casa o in contesti extrascolastici per vivere relazioni amicali? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì A volte  
No Non so

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Durante il periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) la famiglia è stata coinvolta nel processo di orientamento e nella decisione di quale percorso sarebbe stato più adatto per il figlio al termine della scuola? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì No In parte

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] La scelta del percorso dopo la scuola secondaria di primo grado (media) è stata basata su una progettualità mirata al futuro del figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Per ora non è stato affrontato questo discorso

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] E' stato predisposto un progetto ponte per il passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e l'istituto prescelto della scuola secondaria di secondo grado? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì In parte  
No Per ora non è stato affrontato questo discorso

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda l'integrazione scolastica attuata dagli insegnanti durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di primo grado (media): (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Indichi la sua soddisfazione a riguardo del percorso formativo attuato durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di primo grado (media): (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto

[4-SECONDARIA PRIMO GRADO] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda la corresponsabilità ed il coinvolgimento dei genitori durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di primo grado (media): (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto Per nulla soddisfatto  
Abbastanza soddisfatto No so  
Poco soddisfatto

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO]** Indichi la sua soddisfazione a riguardo della serenità provata dalla sua famiglia durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di primo grado (media): (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO]** Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) con quali modalità ha partecipato prevalentemente, come genitore, alla vita scolastica di suo figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Collaborando alla stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato)	Come Associazione genitori
Partecipando al GIH (Gruppo di lavoro Handicap)	Non mi hanno mai coinvolto
Come rappresentante di classe	Non mi interessava partecipare
Come rappresentante dei genitori in Consiglio d'Istituto	

**[4-SECONDARIA PRIMO GRADO]** Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di primo grado (media) sono stati proposti, in ambito scolastico, momenti formativi o di sensibilizzazione sull'integrazione delle persone disabili? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì, solo per gli alunni	Sì, sia per i genitori che per i docenti
Sì, solo per i genitori	Raramente
Sì, solo per i docenti	Mai

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Suo figlio ha frequentato la scuola secondaria di secondo grado (superiore)? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Sì ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado non statale (privata/paritaria)
Sì ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado statale	Non ha frequentato la scuola secondaria di secondo grado

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Suo figlio quale scuola secondaria di secondo grado (superiore) frequenta/ha frequentato? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Scuola secondaria di secondo grado - Licei	Formazione professionale
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Tecnici	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)
Scuola secondaria di secondo grado - Istituti Professionali	

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Quale è stata la durata complessiva della frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore)? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sta ancora frequentando	Cinque anni
Un anno	Sei anni
Due anni	Sette anni
Tre anni	Più di sette anni
Quattro anni	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Al termine della frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) suo figlio ha acquisito il diploma? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (una sola scelta)

Sta ancora frequentando	No
Sì	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)
Sì, permettendogli di accedere all'università	

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Alla scuola secondaria di secondo grado (superiore) esiste/esisteva per suo figlio un Piano Educativo Individualizzato?

N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (una sola scelta)

Sì	Non ha frequentato una scuola secondaria di
No	secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere (conoscenze, autonomia, saper fare...) o conteneva anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Il Piano Educativo Individualizzato ha esplicitato prevalentemente degli obiettivi da raggiungere senza una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Il Piano Educativo Individualizzato conteneva oltre agli obiettivi da raggiungere anche una progettualità volta allo sviluppo globale della persona  
Non esisteva un Piano Educativo Individualizzato  
Non so

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) è stato coinvolto, come genitore, per un confronto ed una collaborazione sul Piano Educativo Individualizzato? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Poco
No	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) è stato facile, come genitore, comprendere il Progetto Educativo Individualizzato del figlio? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Non so
No	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)
In parte	

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Alla scuola secondaria di secondo grado (superiore) era previsto l'insegnante di sostegno? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Non ha frequentato una scuola secondaria di
No	secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Alla scuola secondaria di secondo grado (superiore) era previsto l'assistente alla persona? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì	Non ha frequentato una scuola secondaria di
No	secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Alla scuola secondaria di secondo grado (superiore) suo figlio ha vissuto prevalentemente un percorso formativo? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sempre in classe	In parte in classe ed in parte fuori
Sempre fuori dalla classe	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)



[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse si sono svolte in modo prevalente... (una sola scelta)

In un'aula per i laboratori

Nell'aula per il sostegno

Altro

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Se ci sono state attività svolte fuori dalla classe esse con chi sono state vissute da suo figlio? (una sola scelta)

Da solo

Con un piccolo gruppo di compagni della classe

In gruppo con altri studenti disabili

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) c'erano contatti collaborativi e riunioni fra insegnanti e/o dirigente e/o specialisti (assistente sociale, medico, psicologo, ecc.) e genitori? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Raramente

No

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] La frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) ha facilitato, come genitore, la comprensione delle capacità e delle caratteristiche personali del figlio? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Non so

No

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

In parte

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Durante la frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) lei ha chiesto, come genitore, di essere coinvolto maggiormente? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Non ha frequentato una scuola secondaria di

No

secondo grado (superiore)

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Durante la frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) suo figlio è stato valorizzato dagli insegnanti nei suoi punti di forza personali? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Non so

No

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

In parte

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] La scuola è stata in grado di personalizzare il percorso educativo di suo figlio sapendosi organizzare in base alla sua specificità e riuscendo a valorizzarla? (possibilità di effettuare una sola scelta)

La scuola ha saputo adeguare la sua proposta educativa sviluppando azioni di valorizzazione personale

La scuola ha cercato di sperimentare modalità di reale personalizzazione ma vi è riuscita solo in parte

La scuola si è interrogata ma la quotidianità è rimasta quasi uguale a quella di sempre

La scuola non ha cambiato nulla e mio figlio è rimasto come un corpo estraneo

Non so

Altro

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Come valuta la capacità della scuola frequentata da suo figlio di utilizzare diversi strumenti, anche tecnologici (ad es. accesso a internet, lavagna interattiva, computer con software specifici), per valorizzare ciascun alunno presente nella classe? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Insufficiente, la scuola non ha utilizzato nuovi gli strumenti rimanendo attaccata alle consuete modalità di lavoro/insegnamento

Scarsa, gli strumenti sono stati utilizzati, ma secondo una logica non innovativa

Buona, è stata stimolata una certa interazione innovativa con gli strumenti che sono stati utilizzati nelle ore di insegnamento

Ottima, gli strumenti sono stati occasione di creatività e di collaborazione fra gli studenti e gli insegnanti, in un reale atteggiamento di ricerca

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Durante la frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) suo figlio ha avuto buoni rapporti e positive relazioni con i compagni? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Non so

No

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

In parte

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Durante il periodo di frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) suo figlio ha incontrato i compagni a casa o in contesti extrascolastici per vivere relazioni amicali? N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Non so

No

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

A volte

)

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Durante la scuola secondaria di secondo grado sono stati attivati progetti per il passaggio del figlio all'università o a percorsi lavorativi/di occupazione anche in collaborazione con i servizi territoriali? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

In parte

No

Per ora non è stato affrontato questo discorso

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda l'integrazione scolastica attuata dagli insegnanti durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di secondo grado (superiore): N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto

Per nulla soddisfatto

Abbastanza soddisfatto

No so

Poco soddisfatto

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

[5-SECONDARIA SECONDO GRADO] Indichi la sua soddisfazione a riguardo del percorso formativo attuato durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di secondo grado (superiore): N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto

Per nulla soddisfatto

Abbastanza soddisfatto

No so

Poco soddisfatto

Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda la corresponsabilità ed il coinvolgimento dei genitori durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di secondo grado (superiore): *N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Indichi la sua soddisfazione a riguardo della serenità provata dalla sua famiglia durante l'esperienza vissuta da suo figlio alla scuola secondaria di secondo grado (superiore): *N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Abbastanza soddisfatto	No so
Poco soddisfatto	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) con quali modalità ha partecipato prevalentemente, come genitore, alla vita scolastica di suo figlio? *N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)"*

Collaborando alla stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato)	Come Associazione genitori
Partecipando al GLH (Gruppo di lavoro Handicap)	Non mi hanno mai coinvolto
Come rappresentante di classe	Non mi interessava partecipare
Come rappresentante dei genitori in Consiglio d'Istituto	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)

**[5-SECONDARIA SECONDO GRADO]** Nel periodo di frequenza della scuola secondaria di secondo grado (superiore) sono stati proposti, in ambito scolastico, momenti formativi o di sensibilizzazione sull'integrazione delle persone disabili, in ambito scolastico? *N.B. se il figlio non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore) scegliere l'opzione "Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)"*

Si, solo per gli alunni	Raramente
Si, solo per i genitori	Mai
Si, solo per i docenti	Non ha frequentato una scuola secondaria di secondo grado (superiore)
Si, sia per i genitori che per i docenti	

**[6-PERCEZIONE CAMBIAMENTO]** Considerando globalmente la sua esperienza come genitore, le sembra che nel corso dell'esperienza scolastica di suo figlio le risorse per l'integrazione scolastica siano: (possibilità di effettuare una sola scelta)

Aumentate	Rimaste invariate
Diminuite	Non so

**[6-PERCEZIONE CAMBIAMENTO]** Considerando globalmente la sua esperienza come genitore, le sembra che nel corso dell'esperienza scolastica di suo figlio il clima generale della scuola verso l'integrazione scolastica sia: (possibilità di effettuare una sola scelta)

Peggiorato	Rimasto invariato
Migliorato	Non so

**[6-PERCEZIONE CAMBIAMENTO]** Considerando globalmente la sua esperienza come genitore, le sembra che nel corso dell'esperienza scolastica le difficoltà personali di suo figlio legate all'integrazione scolastica siano: (possibilità di effettuare una sola scelta)

Aumentate	Rimaste invariate
Diminuite	Non so

**[6-PERCEZIONE CAMBIAMENTO]** Considerando globalmente la sua esperienza come genitore, le sembra che nel corso dell'esperienza scolastica di suo figlio le difficoltà familiari legate all'integrazione scolastica siano: (possibilità di effettuare una sola scelta)

Aumentate	Rimaste invariate
Diminuite	Non so

**[7-UNIVERSITA']** Suo figlio sta frequentando l'università? *N.B. se il figlio ha già concluso l'università scegliere l'opzione "Ha già terminato l'università"* (una sola scelta)

Si	No	Ha già terminato l'università
----	----	-------------------------------

**[7-UNIVERSITA']** Suo figlio ha frequentato e terminato l'esperienza universitaria? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	No
----	----

**[7-UNIVERSITA']** Dopo quanti anni si è conclusa l'esperienza universitaria di suo figlio? *N.B. se il figlio non ha frequentato l'università scegliere l'opzione "Non ha frequentato l'università" oppure se sta ancora frequentando l'università scegliere l'opzione "Sta frequentando l'università"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Un anno	Cinque anni	Più di otto anni
Due anni	Sei anni	Non ha frequentato l'università
Tre anni	Sette anni	Sta frequentando l'università
Quattro anni	Otto anni	

**[7-UNIVERSITA']** Suo figlio si è laureato? *N.B. se il figlio non ha frequentato l'università scegliere l'opzione "Non ha frequentato l'università" oppure se sta ancora frequentando l'università scegliere l'opzione "Si sta laureando"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	Non ha frequentato l'università
No	Si sta laureando

**[7-UNIVERSITA']** Prima e durante la frequenza universitaria è stato attuato un progetto di orientamento predisposto dall'università per e con suo figlio? *N.B. se il figlio non frequenta o non ha frequentato l'università scegliere l'opzione "Non frequenta/non ha frequentato l'università"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	Non so
No	Non frequenta/non ha frequentato l'università

**[7-UNIVERSITA']** Secondo lei quanto è o quanto è stata positiva l'esperienza universitaria di suo figlio? *N.B. se il figlio non frequenta o non ha frequentato l'università scegliere l'opzione "Non frequenta/non ha frequentato l'università"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto positiva	Per nulla positiva
Abbastanza positiva	Non so
Poco positiva	Non frequenta/non ha frequentato l'università

**[7-UNIVERSITA']** Durante la frequenza universitaria suo figlio sta avendo o ha avuto buoni rapporti e positive relazioni con altri studenti? *N.B. se il figlio non frequenta o non ha frequentato l'università scegliere l'opzione "Non frequenta/non ha frequentato l'università"* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Si	Non so
No	Non frequenta/non ha frequentato l'università
In parte	

**[7-UNIVERSITA']** Indichi la sua soddisfazione per quanto riguarda l'integrazione che sta vivendo o che è stata vissuta da suo figlio durante l'esperienza universitaria: N.B. se il figlio non frequenta o non ha frequentato l'università scegliere l'opzione "Non frequenta/ non ha frequentato l'università" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto soddisfatto

Abbastanza soddisfatto

Poco soddisfatto

Per nulla soddisfatto

No so

Non frequenta/non ha frequentato l'università

---

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Qual è la situazione attuale e/o lavorativa di suo figlio? (possibilità di effettuare una sola scelta)

E' uno studente

E' in uno SFA (Servizio Formazione Autonomia)

E' in un istituto

È un lavoratore dipendente/subordinato

E' in un CSE (Centro Socio Educativo)

E' universitario

È un lavoratore presso una cooperativa di tipo A

E' in un CDD (Centro Diurno Disabili)

E' pensionato

È un lavoratore presso una cooperativa di tipo B

E in un servizio socio-occupazionale

Svolge attività di tirocinio/stage

E' un lavoratore autonomo

E' disoccupato in casa con la famiglia di origine

Altro

E' un lavoratore "precario" (lavoro "interinale", lavoro a progetto, ecc.)

E' disoccupato in casa da solo (senza la famiglia di origine)

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Che tipo di esperienza lavorativa o altro ha avuto suo figlio prima della sua occupazione attuale? N.B. se il figlio sta frequentando la scuola scegliere l'opzione "E' uno studente" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Era uno studente

Era in uno SFA (Servizio Formazione Autonomia)

Era in un istituto

Era un lavoratore dipendente/subordinato

Era in un CSE (Centro Socio Educativo)

Era universitario

Era un lavoratore presso una cooperativa di tipo A

Era in un CDD (Centro Diurno Disabili)

Era pensionato

Era un lavoratore presso una cooperativa di tipo B

Era in un servizio socio-occupazionale

Svolgeva attività di tirocinio/stage

Era un lavoratore autonomo

Era disoccupato in casa con la famiglia di origine

Altro

Era un lavoratore precario (lavoro "interinale", lavoro a progetto, ecc.)

Era disoccupato in casa da solo (senza la famiglia di origine)

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Quali servizi lo hanno aiutato (o lo stanno aiutando) a trovare lavoro? N.B. se il figlio sta frequentando la scuola scegliere l'opzione "E' uno studente" (possibilità di effettuare una sola scelta)

E' uno studente

Collocamento mirato

Non sta cercando lavoro

SIL (Servizio Integrazione Lavorativa)

Assistente sociale

Non so

Formazione Professionale

Nessuno

Scuola secondaria di secondo grado (superiore)

Altro

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Nel suo territorio sono presenti servizi o altro (gruppi di volontariato, associazioni, ecc.) che favoriscono l'integrazione sociale? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

No

Non so

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Suo figlio aderisce/partecipa ad associazioni di persone disabili?

Sì

No

Non so

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Indichi il grado di positività della situazione personale attuale di suo figlio per quanto riguarda la condizione finanziaria (soddisfazione economica): N.B. se il figlio sta frequentando la scuola scegliere l'opzione "E' uno studente" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

E' uno studente

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Indichi il grado di positività della situazione personale attuale di suo figlio per quanto riguarda la coerenza con il percorso formativo precedentemente compiuto (effettuato durante il periodo scolastico): N.B. se il figlio sta frequentando la scuola scegliere l'opzione "E' uno studente" (una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

E' uno studente

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Indichi il grado di positività della situazione personale attuale di suo figlio per quanto riguarda il ruolo, le attività e le mansioni che svolge: N.B. se il figlio sta frequentando la scuola scegliere l'opzione "E' uno studente" (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

E' uno studente

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Indichi il grado di positività della situazione personale attuale di suo figlio per quanto riguarda i suoi spostamenti con i mezzi pubblici o privati: N.B. – compilare solo se il figlio ha terminato il percorso scolastico (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Indichi il grado di positività della situazione personale attuale di suo figlio per quanto riguarda i contatti, le relazioni e le amicizie con persone non disabili: (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

**[8-SITUAZIONE ATTUALE]** Suo figlio svolge attività extrafamiliari (sport, vita di gruppo, momenti di volontariato, attività in Parrocchia, attività collegate al Comune, vita associativa, momenti di svago, realizzazione di progetti ricreativi e/o sociali, ecc.) in contesti quotidiani e in situazioni ordinarie con persone non disabili? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Sì

Raramente

No

Non so

**[9-VALUTAZIONI]** Come valuta la collaborazione della scuola frequentata da suo figlio con le realtà territoriali (comune, associazioni, gruppi informali, parrocchia, ecc.) nell'attivazione di proposte educative e di progetti formativi rivolti a suo figlio e ai suoi compagni? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Non ne sono a conoscenza

Sufficiente, ma con i diversi soggetti che faticano a riconoscersi l'un l'altro

Assente

Molto significativa, con coinvolgimento paritario di tutti i soggetti

Solo formale

**[9-VALUTAZIONI]** Come genitore è stato coinvolto nella progettazione e nella realizzazione di iniziative formative e educative della scuola in collaborazione con le realtà territoriali (comune, associazioni, gruppi informali, parrocchia, ecc.)? (possibilità di effettuare una sola scelta)

Non c'è stato alcun coinvolgimento

Sono stato coinvolto solo per la parte realizzativa/operativa o per la raccolta dei fondi

Sono stato solo informato a cose fatte

Sono stato pienamente coinvolto anche nella parte progettuale

**[9-VALUTAZIONI]** Come valuta l'aiuto ricevuto dagli operatori al momento della comunicazione della diagnosi riguardante suo figlio? (una sola scelta)

Molto positivamente

Per nulla positivamente

Abbastanza positivamente

Non so

Poco positivamente

**[9-VALUTAZIONI]** Come valuta l'aiuto degli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) prima della frequenza scolastica di suo figlio?

Molto positivamente

Per nulla positivamente

Abbastanza positivamente

Non so

Poco positivamente

**[9-VALUTAZIONI]** Come valuta l'aiuto degli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) durante la scuola di suo figlio? (una sola scelta)

Molto positivamente

Per nulla positivamente

Abbastanza positivamente

Non so

Poco positivamente

**[9-VALUTAZIONI]** Come valuta l'aiuto degli specialisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale...) dopo la scuola di suo figlio? *N.B. – compilare solo se il figlio ha terminato il percorso scolastico* (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto positivamente

Per nulla positivamente

Abbastanza positivamente

Non so

Poco positivamente

**[9-VALUTAZIONI]** Indichi il grado di fiducia e di sicurezza nel futuro rispetto alla presenza e disponibilità di operatori e servizi specifici: (una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

**[9-VALUTAZIONI]** Indichi il grado di fiducia e di sicurezza nel futuro rispetto alla possibilità del figlio disabile di avere una vita adulta soddisfacente: (possibilità di effettuare una sola scelta)

Molto elevato

Per nulla elevato

Abbastanza elevato

Non so

Poco elevato

## BIBLIOGRAFIA

- Agati M. T., Zuliani A., Solipaca A., *Sulla strada dell'inclusione sociale: problemi e proposte*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *La Transizione dalla Scuola all'Occupazione – I temi, i problemi e le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 paesi europei*, 2002.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Principi Guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap – Raccomandazioni Politiche*, 2003.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *L'integrazione dei Disabili in Europa – Pubblicazione Tematica* (prodotta in collaborazione con Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa), 2003.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche (Istruzione Primaria)*, 2003.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *L'Handicap nell'Europa del 2003*, 2003.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Handicap e Istruzione in Europa: Pubblicazione Tematica - Volume 1*, 2003.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore*, 2005.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *I giovani parlano di Handicap – La giornata al Parlamento Europeo*, 2005.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *L'intervento di sostegno per bambini disabili in età prescolare*, 2005.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Handicap e Istruzione in Europa: Pubblicazione Tematica - Volume 2*, 2006.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *I Piani Individuali di Transizione*, 2006.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *La valutazione nelle classi comuni*, 2007.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Voci Nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*, 2008.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Indicatori di Misurazione dell'Integrazione Scolastica – per una Scuola Inclusiva in Europa*, 2009.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Diversità Multiculturale e Handicap*, 2009.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *La valutazione nelle classi comuni*, 2009.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, 2009.
- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *Dati Nazionali sull'Handicap (2009); Glossario Tematico per l'Istruzione Inclusiva e Speciale*, 2009.
- Ajello A. M., Pontecorvo C. (a cura di), *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia-RCS, 2002.
- Allulli G., Gentilini D., *Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale in alcuni paesi europei*, in "Collana analisi Isfol", numero 4, gennaio 2011.
- Angeloni S., *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Armstrong F., Barton L., *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*, in Belmont B., Vérillon A. (a cura di), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*, INRP - CTNERHI, Paris 2003.
- Armstrong F., *Politica, disabilità e la lotta per l'educazione inclusiva in Inghilterra nel mondo globalizzato*, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.
- Atkinson J. W., *La motivazione* (trad. it.), Società editrice il Mulino, Bologna 1973.
- Bandura A., *Il senso di autoefficacia personale e collettivo*, in Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione* (trad. it.), Erickson, Trento 1996.
- Baraldi S., *La pedagogia speciale nella Svizzera Romana*, in Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Baratella P., Littamè E., *I diritti delle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2009.
- Baratella P., Littamè E., *Premessa*, in Baratella P., Littamè E., *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009.
- Barnes C., Oliver M., Barton L., *Disability Studies Today*, Polity, Cambridge 2002.

- Barton L., *Disabilità, identità e lotta per l'inclusione*, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Barton L., *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman, London 1996.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G., *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in *Progetto orientamento e riforma*, Annali dell'istruzione, n. 6, Le Monnier, Roma 2002.
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.
- Bertagna G., *Pedagogia "dell'uomo" e pedagogia "della persona umana": il senso di una differenza*, in Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bertagna G., *Perché non esistono competenze senza conoscenze*, in Sandrone G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007.
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Bertagna G., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in Bertagna G., Sandrone G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Bertagna G., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009.
- Bertagna G., *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci*, in Baldacci M., Corsi M. (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009.
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium educationis*», vol 2, n. 3, ottobre 2009, Erickson, Trento.
- Bertagna G., *Tra disabili e superdotati. La pedagogia "speciale" come pedagogia generale*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 56, n. 6, novembre-dicembre 2009, Erickson, Trento.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *Gli ordinamenti scolastici dalla legge Casati (1859) alla riforma Gelmini (2010)*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli 2011.
- Bertagna G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in Antonietti A., Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Bertonelli E., Scurati C., Boscolo P., Frabboni F., Rodano G., *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Carocci Editore, Roma 2006.
- Bianco M., *Il curricolo. Storie, Teorie e modelli applicativi*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Liguori Editore, Napoli 2010.
- Biggeri M., Bellanca N. (a cura di), *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*, LitografEditor, Cerbara (PG) 2011.
- Block J. H. (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata* (trad. it.), Loescher, Torino 1972.
- Block J. H., Anderson L. W., *Mastery learning in classe* (trad. it.), Loescher, Torino 1978.
- Bloom B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (trad. it.), Editore Armando Armando, 1979.
- Bloom B. S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (a cura di Bloom B.S.), *Tassonomia degli obiettivi educativi* (trad. it.), Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1986 (3ª ed.).
- Bobbit F., *The Curriculum*, Houghton Mifflin Company, Boston-New York-Chicago 1918.
- Booth T., Ainscow M., *L'index per l'inclusione* (trad. it.), Erickson, Trento 2008.
- Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Bortolot S., Pradal M., *La Classificazione ICF-CY all'interno di un servizio educativo e formativo*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Bozzi P., Luccio R., *Introduzione all'edizione italiana*, in Gibson J.J., *Un approccio ecologico alla percezione visiva* (trad. it.), Società editrice il Mulino, Bologna 1999.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1997.

- Bruzzone S., *Disabilità e lavoro: legislazioni a confronto*, in «Diritto delle relazioni industriali», n. 1/2000, Giuffrè, Milano.
- Buzzelli A., Berarducci M., Leonori C. (AIPD), *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*, Erickson, Trento 2009.
- Cairo M., *Disabilità e integrazione lavorativa*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Cairo M., *La promozione della qualità della vita nell'esperienza del disabile adulto*, in *Disabilità ed età adulta*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Caldin R., Cesaro A., Ghedin E., Montani R., *Percorsi formativi con i genitori*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 1, febbraio 2009, Erickson, Trento.
- Caldin R., d'Alonzo L., Ianes D., *La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti*, in Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- Calkins C., Walker H., *L'adattamento all'ambiente di lavoro nei soggetti deboli*, Erickson, Trento 1994.
- Callegari L., *Dieci anni con la Legge 68/99*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Calò G., *Pedagogia degli anormali*, Universitaria Editrice, Firenze 1946.
- Calò G., *Pedagogia degli anormali. Lezioni di Scuola Magistrale Ortofrenica*, Universitaria Editrice, Firenze 1946.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, University Press, Bolzano 2009.
- Canevaro A., *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Canevaro A., *Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 4, settembre 2010, Erickson, Trento.
- Canevaro A., *Lavoro e persone con bisogni speciali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- Cannavò C., *E li chiamano disabili*, BUR, Milano 2005.
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008
- Centre for Educational Reserch and Innovation, *Curriculum Reform. An Overview of Trends*, OCDE, Paris, 1990.
- Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo rapporto*, La Scuola, Brescia 2010.
- CERI, OCSE, *Personalizzare l'insegnamento* (trad.it), il Mulino, Bologna 2008.
- Cesareo V., *Sociologia. Teorie e problemi*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- Charlton J. I., *Nothing about us without us. Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley/Los Angels/London 1998.
- Checucci P., *Le convenzioni nell'ambito dell'inserimento lavorativo delle persone disabili*, in Olivelli P., Tiraboschi M. (a cura di), *Il diritto del mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano 2005.
- Chiappetta Cajola L., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Chiosso G., *Presentazione*, in CERI, OCSE, *Personalizzare l'insegnamento* (trad.it), il Mulino, Bologna 2008.
- Cicatelli S., *Conoscere la scuola*, La Scuola, Brescia 2004.
- Cieza A., Hilfiker R., Chatterji S., Kostanjsek N., Üstün B.T., Stucki G., *The International Classification of Functioning, Disability, and Health could be used to measure functioning*, in "Journal of Clinical Epidemiology", 62, 2009.
- Colombo E., Leonini L. (a cura di), *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*, Unicopli, Milano, 2005.
- Colosio G., *Le norme dell'istruzione. Un approccio per temi*, De Agostini, Novara 2011.
- Conclave M., Petrangeli A., Gorini G., Serio R., *L'applicazione di ICF alle politiche attive del lavoro*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Cornoldi C., Meazzini P., *Introduzione. Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: il contributo di Ausubel*, in Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi* (trad. it.), Franco Angeli, Milano 1998.
- Corti S., Gillini G., *Quando si incontra l'handicap. Disabilità e normalità in famiglia*, Edizioni San Paolo, Milano 2003.
- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma 2004.

- Cramerotti S., Scataglini C., Ianes D., *Fare sostegno nelle scuole superiori: strategie, proposte e idee per una didattica inclusiva*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 14, n. 2, dicembre 2008, Erickson, Trento.
- Croce L., Di Cosimo F., *Lavorare con famiglie "difficili" di alunni e studenti con disabilità a scuola. Esprimere competenze professionali per condividere modelli operativi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 1, febbraio 2012, Erickson, Trento.
- D'Alessio S., *Is the Policy of Integrazione Scolastica an Inclusive Policy? Challenges and Innovations in a Lower Secondary School*, in Bélanger N., Duchesne H., *Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa 2010.
- D'Alessio S., *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011.
- D'Alessio S., Vadala G., Marra A., *Editoriale*, in "Italian Journal of Disability Studies- Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità", n. 1, marzo 2011 disponibile al sito internet <http://www.milieu.it/DisabilityStudiesItalyIT/ItalianJournalofDisabilityStudies/ItalianJournalofDisabilityStudies.html>.
- d'Alonzo L., *Handicap: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 1997.
- d'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002.
- d'Alonzo L., *Pedagogia Speciale*, La Scuola, Brescia 2003.
- d'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia 2006.
- d'Alonzo L., *Presentazione*, in "Dirigenti Scuola", n. 2, novembre-dicembre 2006, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo L., *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia 2008.
- d'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2008.
- d'Alonzo L., *Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università*, in Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009.
- d'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Scuola, Firenze 2012.
- D'Amico N., *Storia e storie di scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010.
- Daniels H., Garner P., *Inclusive education*, Kogan Page, London 1999.
- Davies J.K., *Introduzione*, in Mager R.F., Beach Jr. K.M., *Come progettare l'insegnamento* (trad. it), Lisciani & Zampetti Editori, 1978.
- De Anna L., *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini Studio, Milano 1998.
- De Anna L., *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- de Saint-Exupéry A., *Pilota di guerra. Lettera a un ostaggio. Taccuini* (trad. it), Bompiani, Milano 2008.
- Deflorian S., Leso C., Fornasari T., Mazza I., *La formazione integrata: un indicatore di qualità dell'integrazione scolastica*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 4, settembre 2010, Erickson, Trento.
- Deleuze G., *Differenza e ripetizione* (trad. it), Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.
- Demo H., *I percorsi di integrazione degli alunni con disabilità, fra partecipazione piena, parziale e assente*, in Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- Demo H., Zambotti F., *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Dewey J., *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1902.
- Dixon-Krauss L., *La prospettiva storico-sociale di Vygotskij sull'apprendimento e le sue applicazioni*, in Dixon-Krauss L. (a cura di), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica* (trad. it), Erickson, Trento 1998.
- Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2007.
- Dovigo F., *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Booth T., Ainscow M., *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008.
- Esposito A. (a cura di), *Il lungo cammino dell'integrazione. Dall'inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Anicia, Roma 2003.
- Eurydice Italia, *Sistemi scolastici europei 2012*, in "Bollettino di informazione internazionale", Marzo 2012.
- Farinella A., *La relazione fraterna di fronte alla disabilità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Ferraboschi L., *Legge 517 del 1977: un varco importante nella politica dell'integrazione scolastica*, in Onger G. (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica*, Vannini, Gussago 2008.
- Filippini C., *Il cammino verso l'integrazione in Svizzera*, risorsa internet reperibile all'indirizzo [http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=67](http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=67).
- Fiorin I., *Indicazioni e scuola del curricolo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n.4-5, Le Monnier 2007.
- Fiorin I., *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.



- Fiorin I., *Programmi, indicazioni nazionali, curricolo*, in Cerini G. (a cura di), *Dalle indicazioni al curricolo*, Tecnodid, Napoli 2011.
- Fiorin I., *La scuola del curricolo*, in Antonietti A., Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Florian L. (editet by), *The SAGE Handbook of Special Education*, SAGE Publications, London 2007.
- Formizzi G., *La pedagogia speciale in Germania*, in Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Fornasa W., *Cosa indicano gli indicatori (e perché)?*, in Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.
- Frabboni F., *Il curricolo*, Editori Laterza, 2002.
- Francescutti C., Frattura L., Troiano R., *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., R. Troiano, Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Erickson, Trento 2007.
- Francia M. G., *Famiglia, ente locale e territorio: risorse essenziali per l'integrazione*, in Cairo M., *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Gabardo Pellanda C. L., *Possibilità di inclusione nel sistema scolastico*, in Hierro Parolin I. C. (a cura di), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (trad. it), Erickson, Trento 2010.
- Garner P., *Special educational needs. The key concepts*, Routledge, Abingdon 2009.
- Gelati M., *Nel mondo dei diversamente abili: formazione continua e nuove tecnologie*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 3, giugno 2002, Erickson, Trento.
- Gelati M., *Pedagogia speciale e integrazione*, Carocci editore, Roma 2004.
- Gelati M., *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci editore, Roma 2004.
- Ghedini E., *Ben-essere disabili*, Liguori Editore, Napoli 2009.
- Gheno S., Bolis A. (a cura di), *Il Lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano 2005.
- Giannone F., *I genitori sono bravi (e vanno accompagnati)*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 1, febbraio 2009, Erickson, Trento.
- Gibson J.J., *Un approccio ecologico alla percezione visiva* (trad. it.), Società editrice il Mulino, Bologna 1999.
- Gobbo F. (ed.), *Le scuole degli altri*, SEI, Torino 2006.
- Gonnelli-Cioni A., *Per la fondazione del Primo Istituto d'Idioti in Italia*, Tipografia Esposito, Chiavari 1888.
- Gonnelli-Cioni A., *Primo istituto italiano dei frenastenici*, Tipografia Esposito, Chiavari 1891.
- Gramsci A., *Selections from the Prison Notebooks*, Lawrence & Wishart, London 1971.
- Grasselli B., *La famiglia con figlio disabile. L'aiuto che genera aiuto*, Armando Editore, Roma 2008.
- Griffo G. E. A., *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., G. Bassi, Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Griffo G., *Presentazione*, in Baratella P., Littamè E., *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009.
- Gulliford R., *Special Educational Needs*, Routledge & Kegan Paul, London 1971.
- Hierro Parolin I. C., *L'inclusione scolastica: lo scenario attuale*, in Hierro Parolin I. C. (a cura di), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (trad. it), Erickson, Trento 2010.
- Hodkinson A., Vickerman P., *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*, SAGE, London 2009.
- Hoz V.G., *L'educazione personalizzata* (trad. it.), La Scuola, Brescia 2005.
- Ianes D., Tortello M. (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica: disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento 1999.
- Ianes D., *La Diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento 2004.
- Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.
- Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2005.
- Ianes D., Cramerotti S., *L'ICF e i suoi risvolti pedagogico-didattici*, in "Dirigenti Scuola", n. 2, novembre-dicembre 2006, La Scuola, Brescia.
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2006.
- Ianes D., Canevaro A., *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento 2008.
- Ianes D., *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in Booth T., Ainscow M., *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008.
- Ianes D., Cramerotti S., *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1*, Erickson, Trento 2009.

- Ianes D., Cramerotti S., *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 2*, Erickson, Trento 2009.
- Ianes D., Cramerotti S., *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 3*, Erickson, Trento 2009.
- Ianes D., Demo H., *Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Ianes D., *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Ianes D., *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento 2009.
- Ianes D., *La Diagnosi funzionale educativa secondo ICF-CY (International Classification of Functioning – versione per bambini e adolescenti – OMS, 2007)*, in Ianes D., Cramerotti S., *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro*, Erickson Trento 2009.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento 2010.
- Ianes D., Cramerotti S., *Individualizzare la programmazione educativa: la stesura del PEI su base ICF-CY*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento 2011.
- Ianes D., Cramerotti S., *L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Ianes D., Cramerotti S., *La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento 2011.
- Ianes D., Demo H., *Uno strumento per una identificazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Ianes D., Macchia V., *I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Imprudente C., *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*, Erickson, Trento 2003.
- ISTAT, *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, Istat, Roma 2009.
- ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010*, Istat, Roma 2011.
- ISTAT, *Anno scolastico 2010-2011. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, Istat, Roma 2012.
- Kundera M., *Lo scherzo* (trad. it), Adelphi, Milano 1986.
- Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Larocca F., *Integrazione/inclusione in Italia*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Larocca F., *Prefazione*, in Lascioli A. (a cura di) *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Lascioli A., *L'inserimento lavorativo della persona con disabilità intellettiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 2, aprile 2012, Erickson, Trento.
- Leonardi M., Ajovalasit D., *Il progetto personalizzato per il bambino con disabilità alla luce della classificazione ICF e ICF-CY*, 2008, pp.1-3, risorsa internet reperibile all'indirizzo <http://www.silsismi.unimi.it/new/allegati/4811.pdf>
- Leonardi M., *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Leonardi M., Meucci P., *Classificare la disabilità: cosa è e come è nata la classificazione ICF dell'OMS. Progettare per le persone con disabilità*, in Cervellin D. (a cura di), *La scuola con l'handicap*, Marsilio Editori, Venezia 2009.
- Lombardo B. A., Lo Presti G., *Se ti conosco, ti capisco meglio*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Loreman T., Deppeler J., Harvey D., *Inclusive education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*, RoutledgeFalmer, Abingdon 2005.
- M.I.U.R., INDIRE - Unità italiana di Eurydice, *L'integrazione dei disabili in Europa*, in "I quaderni di Eurydice", n. 23, 2004, disponibile al seguente sito internet [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=828](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=828)
- M.I.U.R., *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del (2009).
- Mager R. F., *Gli obiettivi didattici* (trad. it.), Lisciani & Zampetti Editori, Teramo 1978 (4ª ed.).
- Mager R. F., *L'analisi degli obiettivi* (trad. it.), Editrice Italiana Teramo (EIT), Teramo 1974.
- Malaguti E., *Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.

- Maragliano R., Pontecorvo C., Reale G., Ribolzi L., Tagliagambe S., Vegetti M., *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), in “Annali della Pubblica istruzione”.
- Mariani V., *La disabilità come questione antropologica, etica e pedagogica*, in Cairo M., Mariani V., Zoni Confalonieri R., *Disabilità ed età adulta*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Marra A. D., *Diritto e Disability Studies*, Falzea Editore, Reggio Calabria 2009.
- Maviglia M., *Inclusione e autoanalisi dell'organizzazione scolastica*, in Medeghini R., Fornasa W., M. Maviglia, Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.
- Maviglia M., *L'integrazione scolastica in Italia: un profilo storico*, in Bosio P., Menegoi Buzzi I. (a cura di), *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Maviglia M., *Vedi alla voce: integrazione*, in Onger G. (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica*, Vannini, Gussago (Bs) 2008.
- Medeghini R., *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Gussago (Bs) 2006.
- Medeghini R., Valtellina E., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Medeghini R., *Idee di differenze*, Vannini, Gussago (Bs) 2007.
- Medeghini R., *Dall'integrazione all'inclusione*, in Onger G. (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica*, Vannini, Gussago (Bs) 2008.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *Glossario*, in Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.
- Medeghini R., *La ricerca della qualità*, in Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.
- Medeghini R., *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Menegoi Buzzi I., *Piano Educativo Individualizzato*, in Bosio P., Menegoi Buzzi I. (a cura di), *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Migliaccio G., *Economicità, efficacia ed efficienza dei fattori produttivi «limitati». Produttività delle «diverse abilità» e tutela della loro sicurezza*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, vol. 11, n. 2, aprile 2012, Erickson, Trento.
- Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General de Educación), Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), *Guía de recursos para alumnado con discapacidad*, CERMI, Madrid, 2006.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione. Dati statistici. A.S. 2009/2010*, Ottobre 2011.
- Mischi F., *La pedagogia speciale in Spagna*, in Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Mittler P., *Inclusive education*, David Fulton Publisher, London 2000.
- Mittler P., *Persones con disabilità verso il 2040...*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, vol. 8, n. 3, giugno 2009, Erickson, Trento.
- Modesti M., *La pedagogia speciale nel Regno Unito*, in Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Molteni P., *Il curriculum: definizione semantica e elementi costitutivi nella dimensione evolutiva*, in A.I.M.C. (a cura di), *Il curriculum tra autonomia e professionalità*, Armando Editore, Roma, 2011.
- Moscato M.T., *Il concetto di obiettivo didattico e il modello della programmazione*, in Moscato M.T. (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna 2007.
- Murdaca A. M., *Complessità della persona e disabilità. Le nuove frontiere culturali dell'integrazione*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi) 2008.
- Nicholls A., Nicholls H., *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum* (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1983 (13<sup>a</sup> ed).
- Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2001.
- Nocera S., *La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative*, in SEDC – Southern Europe Disability Committee, CND – Consiglio Nazionale sulla Disabilità, *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pi) 2003.
- Nocera S., *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Norwich B., *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*, Routledge, Abingdon 2008.

- Novak B. J., *98 Curriculum Definitions*, in "The Clearing House", vol. 34, n. 6, febbraio 1960, Taylor & Francis, Abingdon.
- Nussbaum M.C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti* (trad. it), Il Mulino, Bologna 2001.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone* (trad. it), Il Mulino Bologna 2002.
- Nussbaum M.C., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie* (trad. it), Il Mulino, Bologna 2007.
- OECD, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators*, OECD Publishing, 2005.
- Oliver M., *The politics of disablement*, The Macmillan Press Ltd, Basingstoke 1990.
- Oliver M., *Understanding disability. From theory to Practice*, Palgrave, Houndmills 1996.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute: ICF versione breve* (trad. it), Erickson, Trento 2004.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it), Erickson, Trento 2007.
- Oria Segura M. R., *Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'Union Européenne: le cas espagnol*, in "Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle", vol. 42, n. 1, 2009, CERSE, Caen.
- Orizio B., *Storia e comparazione dell'educazione in Europa*, Libreria Universitaria Editrice, Verona 2000.
- Orizio B., *La pedagogia speciale nei diversi Paesi europei*, in Lascioli A., Onder M., *Atti del Simposio internazionale di pedagogia speciale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2006.
- Orizio B., *La pedagogia speciale in Europa. Analisi comparativa*, in Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Ott M., Besio S., *I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili*, in "Tecnologie Didattiche", n.5, 1994.
- Paolini M., *Chi sarei se potessi essere...*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Pavone M., *Prospettive internazionali dell'integrazione*, in Ianes D., Tortello M. (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1999.
- Pavone M., *Educare nelle diversità*, La Scuola, Brescia 2001.
- Pavone M., Tortello M. (a cura di), *Individualizzazione e integrazione. Insegnare agli alunni handicappati nella scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 2002.
- Pavone M., *L'orientamento degli alunni in situazione di handicap*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 3, giugno 2002, Erickson, Trento.
- Pavone M., *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Pavone M., *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi* in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Pavone M., *Introduzione*, in Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, 2009.
- Pavone M., *L'integrazione degli allievi con disabilità, la riforma della scuola e il quadro normativo*, in Ianes D., Cramerotti S., *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro*, Erickson, Trento 2009.
- Pellerey M., *Curricolo*, in Prelezo J. M., Malizia G., Nanni C. (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Libreria Ateneo Salesiano (LAS), Roma 2008 (2ª ed.).
- Pesci G., *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*, Edizioni Scientifiche Ma.Gi, Roma 1999.
- Pesci G., Pesci S., *Le radici della pedagogia speciale*, Armando Editore, Roma 2005.
- Phillips S., *L'integrazione scolastica nel Regno Unito*, in Bosio P., Menegoi Buzzi I., *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Piersanti F., *Successo formativo e cittadinanza attiva: l'orientamento e il percorso di vita dell'alunno disabile*, in M. Cairo (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Porcarelli A., *L'educazione personalizzata e l'insegnamento delle scienze umane*, in Moscato M.T. (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna 2007.
- Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.
- Pradal M., De Polo G., Simonetti U., Durante M., Martinuzzi A., *ICF-CY per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella provincia di Treviso*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Puricelli E., *L'unità di Apprendimento. Chi, come, quando, perché*, Inserto di "Scuola e didattica", n. 4, 15 ottobre 2003, La Scuola, Brescia.
- Puricelli E., *Le competenze e gli obiettivi formativi*, in "Scuola e Didattica", n. 11, 15 febbraio 2003, La Scuola, Brescia.
- Puricelli E., *Unità di apprendimento*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003.

- Puricelli E., *La richiesta formale di competenze per la funzione docente*, in Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli 2011.
- Resico D., *La famiglia del diversamente abile: attese, problemi, potenzialità*, in Ricci G. F., Resico D., *L'approccio integrato alla persona diversamente abile* (a cura di), Franco Angeli, Milano 2007.
- Ricci G.F., Resico D., *L'approccio integrato alla persona diversamente abile*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Rodano G., *I "luoghi" e i "tempi": autonomia delle scuole e sistema scolastico*, in Bertonelli E., Scurati C., P. Boscolo, Frabboni F., Rodano G., *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Rondanini L., *Ragazzi disabili a scuola*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (Rn) 2012.
- Rosato S., *Nuove opportunità di inclusione per i "diversamente abili": l'articolo 14 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276*, in Tiraboschi M. (a cura di), *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano 2004.
- Rychen D. S., Salganik L. H. (edited by), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen 2003.
- Ryken D.S., Salganik L.H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Sacrestani Mottinelli M. F., *Il linguaggio della riforma*, in "Annali dell'Istruzione", n. 6/2002, Le Monnier, Roma 2002.
- Sagliaschi S., *L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 5, novembre 2010, Erickson, Trento.
- Sandrone G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007.
- Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- Sandrone Boscarino G., *Il concetto di competenza religiosa in prospettiva pedagogico-didattica*, in Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Sandrone G., *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009.
- Sandrone G. (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010.
- Sandrone G., *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Sandrone G., *La valutazione e la certificazione delle competenze*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Sandrone G., *Piani di studio personalizzati, organizzazione della scuola, attività docente*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Sandrone G., *Presentazione*, in Kahn S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* (a cura di Sandrone G.) trad. it., La Scuola, Brescia 2011.
- Santilli S., *Gli atteggiamenti dei datori di lavoro nei confronti delle persone con disabilità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 2, aprile 2012, Erickson, Trento.
- Scaglia E., Morzenti Pellegrini R., *Libertà di insegnamento e di scuola: storia, legislazione, problemi*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Scartozzi G., *Il collocamento dei disabili*, in Olivelli P. (a cura di), *Il "collocamento" tra pubblico e privato*, Giuffrè, Milano 2003.
- Scartozzi G., *Inserimento dei lavoratori svantaggiati e cooperative sociali*, in Olivelli P., Tiraboschi M. (a cura di), *Il diritto del mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano 2005.
- Scataglini C., Cramerotti S., Ianes D., *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Erickson, Trento 2008.
- Schiro M. S., *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, SAGE Publications, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore 2008.
- Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina 1967.
- Scurati C. (a cura di), *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1977.
- Scurati C., Fiorin I., *Dai programmi alla scuola. Principi pedagogici e metodologici dell'azione didattica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Sen A. K., *La disegualianza. Un riesame critico* (trad. it) Il Mulino, Bologna 2000.
- Sen A., *L'idea di giustizia* (trad. it), Mondadori, Milano 2010.
- Silvestre N., *L'integrazione scolastica in Spagna*, in P. Bosio, I. Menegoi Buzzi, *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005.
- SIPeS (a cura di), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte. La posizione della SIPeS sul rapporto dell'Associazione Treille, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 3, giugno 2012, Erickson, Trento.

- Skidmore D., *Inclusion: the dynamic of school development*, Open University Press, Berkshire 2004.
- Solipaca A., *Le persone con disabilità in Italia: il quadro numerico della statistica ufficiale*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Stanzial V., *Il piano educativo individualizzato integrato*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 1990.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo* (trad. it. 1977), Armando Editore, Roma 1991.
- Suzic N., *Passi verso una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 2009.
- Taba H., *Curriculum Development. Theory and Practice*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, 1962.
- Terzi L., *Justice and Equality in Education*, Continuum, London 2008.
- Terzi L., *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso la giustizia nel campo dell'istruzione*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Terzi L., *ICF e "approccio alle capacità" (capability) nel campo dell'istruzione*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Thomas G., Vaughan M., *Inclusive education: Readings and reflections*, Open University Press, Berkshire 2004.
- Threats T.T., *Towards an International framework for communication disorders: Use of the ICF*, in "Journal of Communication Disorders", 39, 2006.
- Trainito G., *Prefazione*, in S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2001.
- Tyler R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2009.
- Versari S. (a cura di), *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, Tecnodid, Napoli 2009.
- Vesentini E., Berlinguer L., Cantarella E., Cavalli Sforza L., Coccia M., Conte A., Damiani P., Gentili B., Livi Bacci M., Magris C., Maragliano R., Parisi G., Raimondi E., Tonini E., *I contenuti essenziali per la formazione di base*, in "Annali della Pubblica istruzione", n. 1-2/1998.
- Vico G., *Handicappati*, La Scuola, Brescia 1984.
- Vico G., *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- Vrhovski M., *Il parametro paradossale: l'ingresso nel mondo del lavoro dell'Homo Sapiens*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Vygotskij L.S., *Thought and language*, The Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge-Massachusetts 1962.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio* (trad. it.), Universitaria – G. Barbera, Firenze 1966.
- Vygotskij L. S., *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni Editore, Roma 1986.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio* (trad. it.), Giunti, Firenze 2007.
- Wehman P., Renzaglia A., Bates P., *Verso l'integrazione sociale*, Erickson, Trento, 1988.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916* (trad. it.) (a cura di A. G. Conte), Einaudi, Torino 1998.
- World Health Organization, *ICIDH-2: International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 draft, Full Version*, Geneva, World Health Organization 1999.
- Xodo C., *Il "curricolo" tra attività didattica e obsolescenza teorica*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Xodo C., *Il problema delle antropologie di riferimento*, in Bertagna G. (Ed.), *Dirigenti per le scuole*, La Scuola, Brescia 2010.
- Zambotti F., *Analisi descrittiva dei dati della ricerca*, in Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- Zambotti F., Macchia V., *Valutazione didattica e identificazione precoce nella scuola dell'infanzia come strategia per l'inclusione*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Zanobini M., Manetti M., Usai M. C., *Premessa*, in Zanobini M., Manetti M., Usai M. C., *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Erickson, Trento 2002.
- Zanobini M., *Disabilità e famiglia*, in Zanobini M., Usai M. C., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Zanobini M., Usai M. C., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Zelioli M., *Le parole dell'handicap*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Zelioli M., *Se l'handicap è nella scuola...*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2004.

## INDICE

INTRODUZIONE	2
--------------	---

### CAPITOLO PRIMO

LA CORNICE STORICO-CULTURALE INTERNAZIONALE E L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI DISABILITA'	5
1. IL DIBATTITO INTERNAZIONALE SULLA DISABILITÀ NEL XX E XXI SECOLO	5
1.1. <i>Gli interventi dell'ONU</i>	5
1.2. <i>Le azioni del Consiglio d'Europa e dell'Unione europea</i>	11
1.3. <i>Dall'esclusione all'integrazione delle persone disabili</i>	27
2. IL MODELLO BIO-MEDICO DELL'OMS E LA SUA EVOLUZIONE	33
3. IL MODELLO SOCIALE E LA PROSPETTIVA INCLUSIVA DEI <i>DISABILITY STUDIES</i>	38
4. IL MODELLO BIO-PSICO-SOCIALE DELL'OMS	44
4.1. <i>L'International Classification of Functioning, Disability and Health, versione per adulti (ICF)</i>	45
4.2. <i>L'International Classification of Functioning, Disability and Health, versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)</i>	59
5. IL MODELLO DEI DIRITTI DELL'ONU	63
6. L'APPROCCIO DELLE CAPACITÀ	70

### CAPITOLO SECONDO

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN EUROPA	80
1. IL QUADRO GENERALE SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN EUROPA	80
2. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN SPAGNA	82
3. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA NEL REGNO UNITO (INGHILTERRA)	92
4. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN GERMANIA	97
5. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN SVIZZERA	103
Box 2.1. – Approfondimento. <i>L'istruzione per gli alunni disabili in alcuni sistemi scolastici europei: Francia, Germania, Spagna, Svezia, Regno Unito (Inghilterra)</i> (Scheda M.I.U.R.)	108

### CAPITOLO TERZO

LA SCUOLA IN ITALIA TRA PROGRAMMI, CURRICOLO E PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI	111
1. LA SCUOLA ITALIANA ED IL CURRICOLO	111
1.1. <i>Dalle origini della scuola in Italia alla Costituzione</i>	112
1.2. <i>Dalla Costituzione ai giorni nostri</i>	114

1.3. Il curricolo	118
1.4. Dalla scuola del Programma alla scuola del curricolo	125
1.5. Dalla scuola del curricolo alla scuola dei piani di studio personalizzati	129
2. LA PERSONALIZZAZIONE	131
2.1. La persona umana	131
2.2. Personalizzare l'intervento educativo a scuola	132
2.3. Istruzione e formazione: dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze	134
2.4. La competenza in situazione	138
2.5. Il processo formativo a scuola	141
2.6. Conoscenze vs competenze?	143
2.7. Piani di studio personalizzati vs programmazione curricolare?	144
2.8. Il ruolo degli insegnanti nel contesto scuola	145
3. PERSONALIZZAZIONE UGUALE INDIVIDUALIZZAZIONE?	147
4. IL RITORNO DELLA PROSPETTIVA CURRICOLARE	153
Box 3.1. – Approfondimento. <i>Il sistema scolastico in Italia</i> (Scheda Eurydice)	160

## CAPITOLO QUARTO

LA VIA ITALIANA DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA	164
1. LE FASI DELL'INTEGRAZIONE NELLA SCUOLA IN ITALIA	164
1.1. Dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione	164
1.2. Dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento	168
1.3. Dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione: lo snodo della Legge n. 104/1992	169
1.4. Dalla logica dell'integrazione alla logica delle integrazioni	177
2. IL DIRITTO ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA ED I DISPOSITIVI PEDAGOGICI PER LA DISABILITÀ	179
2.1. La legge-quadro sull'handicap e l'Atto di indirizzo	179
2.2. L'individuazione dell'alunno in situazione di handicap	180
2.3. La Diagnosi funzionale	181
2.4. Il Profilo Dinamico Funzionale	182
2.5. Il Piano Educativo Individualizzato	183
2.6. L'influenza della logica curricolare e della logica bio-medica dell'OMS sulla via italiana dell'integrazione	184
3. LA CRITICA INCLUSIVA ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA ITALIANA SECONDO IL MODELLO SOCIALE DELLA DISABILITÀ ED ALCUNE DIFFERENTI PROSPETTIVE INTERPRETATIVE	192
3.1. L'inclusione secondo il modello sociale della disabilità	194
3.2. L'esperienza italiana alla luce dell'inclusione secondo il modello sociale della disabilità	196
3.3. Oltre la dicotomia integrazione/inclusione	201
3.4. Inclusione: un concetto polisemico?	204
3.5. Lo sviluppo non standardizzato a scuola: le integrazioni	205
Box 4.1 - Quadro normativo della via italiana per l'integrazione	209
– Alcune norme rilevanti nell'evoluzione legislativa in materia di disabilità e pronunce significative della Corte Costituzionale	211
– Le principali norme sugli alunni disabili	213
– Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (M.I.U.R. 2009)	214



## CAPITOLO QUINTO

LA VIA DELLE INTEGRAZIONI	216
1. LE DIFFERENZE, I “BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI” E LE RISORSE PERSONALI	216
1.1. <i>Le differenze personali e la formazione della persona umana</i>	216
1.2. <i>La valorizzazione delle differenze nel contesto scolastico</i>	218
1.3. <i>La Diagnosi Funzionale secondo l'ICF-CY come base per valorizzare le differenze</i>	220
1.4. <i>Il Piano Educativo Individualizzato alla luce dell'ICF-CY e della personalizzazione</i>	225
1.4.1. <i>La valenza educativa del Profilo Dinamico Funzionale</i>	230
1.4.2. <i>Il Profilo Dinamico Funzionale ed il Piano Educativo Individualizzato nella prospettiva della personalizzazione</i>	232
1.5. <i>L'ICF come base per cogliere i “nuovi” Bisogni Educativi Speciali e rispondere alle differenze personali di tutti</i>	235
1.6. <i>Dalle capacità residue alle risorse personali</i>	242
3. LE SCUOLE DELLE INTEGRAZIONI	246
3.1. <i>Gestire le integrazioni</i>	246
3.2. <i>Gestire la classe per le integrazioni</i>	248

## CAPITOLO SESTO

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA E NELLA PROVINCIA DI BERGAMO	252
1. LE INDAGINI SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA CONDOTTE IN ITALIA	252
1.1. <i>Le persone disabili in Italia e gli studenti disabili nelle scuole italiane</i>	252
1.2. <i>Le direttrici delle indagini sull'integrazione scolastica e la prima ricerca INV ALSI sugli indicatori di qualità</i>	259
1.2.1. <i>Gli elementi strutturali della ricerca INV ALSI</i>	260
1.2.2. <i>Gli elementi di processo della ricerca INV ALSI</i>	262
1.2.3. <i>Gli elementi di risultato della ricerca INV ALSI</i>	263
1.2.4. <i>Il valore della ricerca INV ALSI</i>	264
1.3. <i>Le ultime ricerche italiane sull'integrazione scolastica</i>	265
1.3.1. <i>L'indagine di Canevaro, d'Alonzo e Ianes “L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007”</i>	267
1.3.2. <i>L'indagine di Canevaro, d'Alonzo, Ianes e Caldin “L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti”</i>	274
1.3.3. <i>I Rapporti dell'ISTAT</i>	277
1.3.4. <i>Il Rapporto dell'Associazione TreeLLE, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli “Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte”</i>	282
2. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA SECONDO GLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE DELLA PROVINCIA DI BERGAMO - ANNO SCOLASTICO 2010-2011	290
2.1. <i>Una ricerca sull'integrazione scolastica nella provincia di Bergamo</i>	290
2.2. <i>Gli obiettivi dell'indagine</i>	290
2.3. <i>La struttura del questionario, le modalità attuative e la somministrazione nelle scuole statali e paritarie bergamasche</i>	291

2.4. <i>Il campione di ricerca</i>	292
2.5. <i>La gestione dell'integrazione nelle scuole bergamasche</i>	296
2.5.1. <i>L'integrazione scolastica nel POF e gli interventi a favore degli alunni disabili</i>	296
2.5.2. <i>Gli studenti disabili e la gestione in classe</i>	298
2.5.3. <i>Le ore di sostegno e di assistenza personale</i>	300
2.5.4. <i>La Diagnosi Funzionale ed il suo utilizzo</i>	301
2.5.5. <i>Il Profilo Dinamico Funzionale e la sua utilità</i>	303
2.5.6. <i>Il Piano Educativo Individualizzato e la sua elaborazione/utilizzazione</i>	306
2.5.7. <i>La progettazione didattica</i>	309
2.6. <i>I percorsi di integrazione</i>	310
2.6.1. <i>La composizione delle classi, il tempo settimanale trascorso in classe e le attività scolastiche</i>	310
2.6.2. <i>Le attività fuori dalla classe</i>	314
2.7. <i>La collaborazione tra la scuola, la famiglia ed i servizi</i>	319
2.7.1. <i>La collaborazione nella rete di sostegno ed il ruolo dell'insegnante di sostegno</i>	320
2.7.2. <i>Lo "sguardo" dei genitori secondo gli insegnanti</i>	322
2.8. <i>La socialità dell'alunno disabile</i>	326
2.9. <i>La valutazione e l'autovalutazione dell'alunno disabile</i>	328
2.10. <i>Le opinioni degli insegnanti relative all'integrazione scolastica</i>	330
2.11. <i>Focus sul legame tra le tipologie di percorsi di integrazione e le caratteristiche del contesto scolastico, dell'alunno disabile e degli insegnanti degli istituti statali di Bergamo</i>	336
2.11.1. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche personali degli insegnanti statali</i>	337
2.11.2. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche di disabilità dell'alunno individuato, gestione e ore di sostegno nelle scuole statali</i>	340
2.11.3. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto scolastico statale</i>	341
2.11.4. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche della collaborazione fra le diverse figure nelle scuole statali</i>	343
2.11.5. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche del contesto di classe e fuori dalla classe</i>	345
2.11.6. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche della socialità nelle scuole statali</i>	353
2.11.7. <i>Percorsi di integrazione e caratteristiche delle opinioni degli insegnanti statali</i>	357
2.12. <i>Focus sul rapporto tra i P.O.F. connotati dall'integrazione ed i P.O.F. connotati dall'inclusione con le prassi degli insegnanti delle scuole statali della provincia di Bergamo</i>	359
2.13. <i>Focus sulle opinioni dei docenti curricolari e di sostegno operanti nelle scuole statali di Bergamo</i>	366
2.13.1. <i>L'integrazione scolastica ed i vantaggi di apprendimento e socio-affettivi</i>	366
2.13.2. <i>La crescita professionale dell'insegnante</i>	368
2.13.3. <i>Il coinvolgimento degli insegnanti curricolari</i>	369
2.13.4. <i>L'ipotesi di percorsi separati</i>	370
2.14. <i>Luci ed ombre del processo di integrazione nelle scuole della provincia di Bergamo. Uno sguardo conclusivo alla luce dei dati della ricerca</i>	372
3. <b>UNA NUOVA RICERCA SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN PROVINCIA DI BERGAMO - ANNO SCOLASTICO 2011-2012</b>	377
4. <b>L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI NELLE SCUOLE STATALI DI OGNI ORDINE E GRADO DELLA PROVINCIA DI BERGAMO SECONDO LO SGUARDO DEI DOCENTI - ANNO SCOLASTICO 2011-2012</b>	378
4.1. <i>La seconda indagine sull'integrazione scolastica secondo gli insegnanti statali: questionario e modalità attuative</i>	378

4.2. I docenti delle scuole statali bergamasche ed il campione di ricerca	379
4.3. La gestione della disabilità ed il Piano dell'Offerta Formativa	382
4.4. I dispositivi per la disabilità ed il loro utilizzo	391
4.5. Il sostegno e le attività educative	402
4.6. La socializzazione	410
4.7. L'orientamento	413
4.8. La collaborazione tra insegnanti, genitori, specialisti	415
4.9. La percezione di cambiamento dei docenti	424
4.10. Le opinioni personali degli insegnanti	426
4.11. Analisi descrittiva dei dati della ricerca alla luce dell'utilizzo del termine integrazione e inclusione nei P.O.F. delle scuole	428
4.12. Analisi dei dati della ricerca alla luce del tempo settimanale trascorso in classe	439
4.13. Rilievi conclusivi sull'integrazione scolastica nelle scuole statali della provincia di Bergamo secondo lo sguardo dei docenti	445
5. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI DISABILI ED I SUOI ESITI IN PROVINCIA DI BERGAMO SECONDO LO SGUARDO DEI GENITORI ANNO SCOLASTICO 2011-2012	453
CONCLUSIONI	455
APPENDICI	470
<i>Appendice n. 1 - Questionario per insegnanti/docenti. L'integrazione scolastica degli alunni disabili secondo gli insegnanti delle scuole statali di ogni ordine e grado (anno scolastico 2010-2011)</i>	470
<i>Appendice n. 2 - Questionario. L'integrazione scolastica degli alunni disabili secondo gli insegnanti delle scuole statali di ogni ordine e grado (anno scolastico 2011-2012)</i>	474
<i>Appendice n. 3 - Questionario . L'integrazione scolastica degli alunni disabili ed i suoi esiti secondo lo sguardo dei genitori. Per genitori che hanno un figlio disabile frequentante la scuola (infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado) oppure per genitori con un figlio disabile che non frequenta più la scuola (che ha già terminato il percorso scolastico del secondo ciclo di istruzione in una scuola secondaria di secondo grado o che ha già assolto l'obbligo di istruzione o che ha già conseguito un attestato comprovante i crediti formativi maturati) (anno scolastico 2011-2012)</i>	481
BIBLIOGRAFIA	492
INDICE	502

