



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

SID – Scuola Internazionale di Dottorato  
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO

Ciclo n. XXV

**Apprendimento senza barriere: qualità, equità e autonomia nel  
sistema scolastico in una prospettiva inclusiva. Analisi empirica e  
prospettive di ricerca.**

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Fabio Dovigo

Tesi di Dottorato di Ricerca

Anna Pietrocarlo

*Matricola n. 1013977*

ANNO ACCADEMICO 2011 / 2012



*Dedico questo lavoro a mia madre e a mio fratello Giuseppe, i veri  
precursori del processo inclusivo nella mia vita.  
A loro devo la scelta del tema di ricerca.*



## INDICE

<b>Abstract</b> .....	9
<b>Abstract – English version</b> .....	11
<b>Ringraziamenti</b> .....	13
<b>Introduzione</b> .....	15
<b>Introduction</b> .....	19
<b>Parte I: Quadro teorico</b>	
<b>Capitolo primo</b> - Evoluzione storico-culturale del processo di integrazione e di inclusione	
1.1 Integrazione e inclusione: molto più di un cambiamento semantico .....	25
1.2 Cenni storici .....	34
1.2.1 La comparsa dei termini «needs» e «special educational needs» .....	40
1.3 Paradigmi di riferimento .....	43
1.3.1 La <i>World Health Organization</i> e gli approcci alla disabilità.....	61
1.4 L’educazione inclusiva secondo la prospettiva delle Nazioni Unite e il concetto di Education for All .....	65
1.5 Le contraddizioni del XXI Secolo: alla ricerca di una definizione universale .....	81
1.6 Il processo di integrazione in Italia: dalle scuole speciali e classi differenziali al processo di integrazione .....	93
1.7 Punti di forza e di debolezza del «modello italiano» di integrazione ....	120
<b>Capitolo secondo</b> - Autonomia delle scuole, organizzazione, cultura organizzativa, leadership e scuola inclusiva	
2.1 Autonomia delle scuole: amministrativa, organizzativa, didattica, di ricerca e sperimentazione.....	135

2.2 L'organizzazione delle scuole .....	141
2.3 La cultura organizzativa .....	153
2.4 La <i>leadership</i> scolastica.....	168
2.5 La scuola inclusiva .....	180

**Capitolo terzo - Reciprocità tra educazione inclusiva ed equità**

3.1 Equità e inclusione.....	189
3.2 Alcuni studi internazionali e nazionali sull'equità educativa .....	197

**Parte II: Fase sperimentale**

**Capitolo quarto - Aspetti metodologici**

4.1 Disegno di ricerca .....	219
4.2 Fasi del percorso .....	225
4.3 Mappe di sintesi degli aspetti metodologici .....	227

**Capitolo quinto - Analisi quantitativa**

5.1 Contesto di riferimento .....	231
5.2 Caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine .....	239

**Capitolo sesto - Analisi qualitativa dei questionari, dei focus group e delle interviste**

6.1 Costruire comunità e affermare valori inclusivi: il punto di vista dei docenti, degli studenti e dei genitori.....	255
6.2 “Tre cose che mi piacciono della mia scuola” e “Tre cose che cambierei della mia scuola” secondo il punto di vista dei docenti, dei genitori e degli studenti.....	318
6.2.1 Docenti: “Tre cose che mi piacciono della mia scuola” .....	318
6.2.2 Docenti: “Tre cose che cambierei della mia scuola” .....	322
6.2.3 Genitori: “Tre cose che mi piacciono della scuola frequentata da mio/a figlio/a” .....	326

6.2.4 Genitori: “Tre cose che cambierei della scuola frequentata da mio/a figlio/a” .....	328
6.2.5 Studenti: “Tre cose che mi piacciono della mia scuola” .....	332
6.2.6 Studenti: “Tre cose che cambierei della mia scuola” .....	335
6.3 Autonomia delle scuole: “assunti fondamentali, ideologie e desideri”; l’opinione dei dirigenti scolastici e dello staff .....	338
<b>Capitolo settimo – Conclusioni</b> .....	351
<b>Bibliografia</b> .....	355
<b>Sitografia</b> .....	373
<b>Indice delle figure</b> .....	375
<b>Indice delle tabelle</b> .....	381
<b>Allegati</b> .....	383
Allegato 1: Intervista ai dirigenti e collaboratori .....	383
Allegato 2: Focus insegnanti .....	385
Allegato 3: Questionario 1 - Insegnanti - Dirigenti – ATA .....	392
Allegato 4: Questionario 2 – Studenti .....	409
Allegato 5: Questionario 3 – Genitori .....	422



## **Abstract**

La ricerca si propone di indagare l'evoluzione dell'educazione inclusiva attraverso l'analisi di dati prevalentemente qualitativi raccolti in alcune scuole italiane della città e provincia di Bergamo. I problemi di fondo a cui il quadro teorico ha cercato di rispondere sono sostanzialmente due: 1. come si organizzano le scuole per superare i vincoli culturali e strutturali che impediscono di intraprendere un proficuo cambiamento verso il modello di educazione inclusiva; 2. come deve essere l'organizzazione di una scuola inclusiva.

La scuola italiana ha conseguito notevoli risultati sul terreno dell'estensione della scuola dell'obbligo, dell'integrazione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. Ciononostante, non è un "posto per tutti", come dimostrano i dati stabili (ISTAT, MIUR, OECD) sui livelli di dispersione scolastica, di abbandoni, di segregazione culturale e professionale.

La ricerca è a carattere esplorativo con strategie di tipo interpretativo, pertanto il campione selezionato è non probabilistico ad elementi rappresentativi. Questa scelta ha permesso di selezionare scuole di ogni ordine e grado eterogenee per storia e conformazione favorendo, peraltro, la riflessione sulla verticalizzazione scolastica. La ricostruzione teorica e l'analisi empirica (attraverso gli Index for inclusion) in prospettiva euristica hanno permesso di tracciare un quadro generale che sottolinea il carattere segmentato e non coordinato del sistema scolastico. In particolare, l'analisi ha mostrato che il processo di inclusione in Italia si presenta frammentato, perché legato a singoli progetti e alle singole volontà degli attori del mondo scolastico, e spesso estemporaneo e di breve durata anche a causa dell'elevato turn over dei docenti e delle carenze formative del personale a tempo indeterminato. Ciò perché le politiche inclusive e scolastiche sono state pensate quasi sempre in chiave solo normativa senza comprendere che esse richiedono una forte connessione, e volontà di trasformazione, tra le politiche dichiarate, le culture e le pratiche scolastiche.



**Abstract – English version**

The aim of this research is to investigate the evolution of inclusive education through the analysis of predominantly qualitative data collected from a number of schools in the city of Bergamo and its provinces.

The underlying problems that the theoretical framework has tried to answer are basically two: 1. How we should organize schools to overcome the cultural and structural constraints that prevent them from embarking on a successful shift towards an inclusive education model?; 2. How should an inclusive school be organized?

Italian schools have achieved remarkable results in areas such as the extension of compulsory schooling, the integration of pupils with disabilities and special educational needs, however, they are still not a “ place for everyone”, as demonstrated in data (ISTAT, MUIR, OECD) on the levels of school leavers; dropouts; cultural and occupational segregation.

The research, exploratory in nature, is based on a selected sample. This choice allowed us to select schools of every type and level, varied in terms of their background and formation, favouring schools with a vertical approach. Theoretical reconstruction and empirical analysis, through the ‘Index for inclusion’, with a heuristic perspective, made it possible to draw up a general framework that emphasises the segmented and uncoordinated nature of the school system. In particular, the analysis showed that the inclusion process in Italy is fragmented. It is tied to individual projects and to the individual wishes of the protagonists in the school world, often extemporary and short-lived due to the high turnover of teachers, along with the lack of educational personnel with full-time contracts. This is because inclusive education policies have almost always been developed and introduced in the form of legislation, without understanding that they also require strong connection, and desire to make change, between declared policies, cultures and educational practices.



## **Ringraziamenti**

*Innanzitutto desidero ringraziare il professor Fabio Dovigo per aver creduto nel mio progetto di ricerca, per avermi dato fiducia, supportata e guidata con preziosi insegnamenti e consigli durante questi tre anni. Una presenza forte ma sempre molto discreta.*

*Un ringraziamento speciale al professor Tony Booth per i suoi indispensabili insegnamenti, per avermi ospitato al seminario di presentazione degli Index for inclusion presso l'università di Cambridge e per il tempo prezioso che mi ha dedicato. I suoi consigli e i suoi studi sull'inclusion hanno reso possibile questa ricerca.*

*Grazie alla Dr. Artemi Sakellariadis, direttore del Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), alla Dr. Em Williams e a Sarah Hobbs, per avermi ospitata presso il centro, per la loro accoglienza e disponibilità. I mesi trascorsi a Bristol presso il CSIE sono stati fondamentali per la definizione del quadro teorico.*

*Un grande ringraziamento per la loro straordinaria disponibilità e partecipazione va ai dirigenti, ai loro collaboratori, agli insegnanti, al personale tecnico amministrativo e ausiliario, agli studenti e alle famiglie dei cinque Istituti scolastici italiani della città e provincia di Bergamo. Il loro contributo è stato decisivo per la realizzazione della parte sperimentale di questa tesi.*

*Ringrazio, inoltre, il dirigente, i docenti e i genitori della scuola primaria della provincia di Bitonto che mi hanno offerto un'occasione di confronto e di controllo delle modalità di rilevazione.*

*Ringrazio sia la prof.ssa Yolanda Muñoz Martínez dell'università di Alcalá per l'interesse che ha mostrato verso questa tesi, per avermi accolto presso l'università e per avermi permesso di osservare e studiare le pratiche inclusive presso una scuola primaria della provincia di Guadalajara (Castiglia-La Mancia); sia il dirigente, lo staff dirigenziale, i docenti e gli studenti della scuola spagnola, che per un'intera settimana mi hanno accolto nelle loro classi, nelle loro riunioni disciplinari e collegiali e hanno risposto alle mie domande.*

*Ringrazio il Professor Michele Tiraboschi e il Dr. Emmanuele Massagli che mi hanno permesso di realizzare questa esperienza di ricerca.*

*Desidero, infine, ringraziare il Dr. Pasquale Andreozzi per avermi incoraggiata ad intraprendere questo viaggio e accompagnata durante tutto il cammino non lasciandomi mai sola. Il suo sostegno è stato indispensabile per arrivare al traguardo.*

## **Introduzione**

Il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità e con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione non si limita alla disabilità e ai bisogni educativi speciali, ma va oltre, abbraccia l'isolamento o le esclusioni derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e da altri fattori. Si occupa di pari opportunità, di diritti umani, di etica e altri concetti spesso difficili da tradurre in fatti concreti. Ed è per questa ragione che negli ultimi decenni l'inclusione è diventata uno dei principali temi di interesse anche delle Nazioni Unite nell'ambito dei diritti civili e sociali.

Rispetto al sistema di istruzione italiano è rilevante interrogarsi sul processo di inclusione. Anche sulla base dell'esperienza lavorativa nel settore scolastico, si è rilevato che il modello organizzativo e i progetti educativi delle scuole sono spesso causa di esclusione sociale.

Non si sottovalutano gli importanti risultati ottenuti nel corso del tempo, che hanno permesso di integrare nelle scuole ordinarie alunni prima segregati. Tuttavia, oggi tutto ciò rappresenta un limite sia perché il "modello" italiano di integrazione si è tradotto in un nuovo livello di esclusione, sia perché diverse sono le domande legate ai diritti di cittadinanza.

Dal versante metodologico, la tesi si basa su un'ampia analisi della letteratura internazionale e nazionale e su una ricerca empirica, prevalentemente a carattere qualitativo, che ha riguardato cinque istituti scolastici di ogni ordine e grado della città e della provincia di Bergamo. Sono stati predisposti diversi strumenti di indagine adattati dagli "Index for Inclusion" elaborati da Tony Booth e Mel Ainscow, che vedono l'inclusione come un traguardo etico e politico, un processo continuo di riaffermazione dei diritti umani:

- focus group (con docenti e genitori);
- interviste semi-strutturate (dirigenti scolastici e loro coordinatori);
- osservazioni in classe;
- tre questionari on-line (per insegnanti, genitori e studenti delle scuole secondarie di I e II grado).

Le domande operative di ricerca da cui è scaturito il quadro teorico cercano di dare risposta alle seguenti domande:

1. come si organizzano le scuole per superare i vincoli culturali e strutturali che impediscono loro di intraprendere un proficuo cambiamento verso il modello di educazione inclusiva?
2. come deve essere l'organizzazione di una scuola inclusiva?

Le principali parole chiave utilizzate sono state: Integrazione, Integrazione scolastica, Inclusione, Educazione inclusiva, Ostacoli all'apprendimento; Indice per l'inclusione; Organizzazione educativa, Leadership educativa, Equità e Qualità.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici va precisato, inoltre, che per i questionari è stata utilizzata la piattaforma on line google documents; per l'elaborazione qualitativa si è fatto ricorso al software NVIVO 9, che ha consentito di enucleare e controllare la frequenza dei concetti espressi dai partecipanti, mentre per le procedure di analisi quantitativa si è utilizzato Excel.

Nel primo capitolo si affronta l'evoluzione storico-culturale, internazionale e nazionale, che ripercorre in profondità il quadro di riferimento teorico di lungo periodo: dall'esclusione al riconoscimento del processo di inclusione. Si prendono in considerazione le principali teorie di riferimento e gli orientamenti scientifici alla base di ciascuna teoria, per giungere alle più recenti elaborazioni che superano il modello di integrazione e definiscono l'inclusione come un processo sociale, che richiede un cambiamento culturale, che consente di modificare il contesto attraverso un continuo sviluppo di politiche e pratiche (pedagogiche e organizzative) non circoscritto ai soli bisogni educativi speciali o alla disabilità.

Per quanto riguarda l'Italia, in particolare, la ricerca ricostruisce il quadro di un'evoluzione precoce dei processi di integrazione, rilevando i successi e i limiti del modello di integrazione.

Sulla scorta di tale quadro, il secondo capitolo connette l'inclusione con l'evoluzione normativa della legislazione scolastica, in particolare in riferimento all'autonomia delle scuole e affronta le caratteristiche fondamentali delle scuole come organizzazione.

L'autonomia scolastica è un processo largamente incompiuto e il quadro normativo di riferimento è caratterizzato da ineffettività e contraddizioni, che si riduce in un

basso livello di autonomia sostanziale, nonostante le disposizioni normative emanate in materia a partire dalla l. 59/97, art. 21; DPR 8 marzo 1999, n. 275. A ciò corrisponde un alto livello di centralizzazione, rafforzato negli ultimi anni dal centralismo regionale, che lascia spazi ristretti alle decisioni del dirigente scolastico e dei docenti. Anche le relazioni con l'ambiente territoriale, sociale e istituzionale risentono di questo quadro e dell'obsolescenza degli organi collegiali preposti al governo delle scuole.

Nel capitolo secondo, si analizza la teoria organizzativa proprio muovendo dalle obiezioni che taluni autori hanno espresso sul piano giuridico, e cioè che le norme italiane, a partire dalla Costituzione, non hanno mai riconosciuto il carattere differenziale della scuola nell'ambito della pubblica amministrazione. Le teorie organizzative hanno visto le scuole come organizzazioni caratterizzate da una cultura professionale radicata (*burocrazia professionale*) e non come sistemi complessi sia con riferimento al loro prodotto (il processo di insegnamento-apprendimento), sia per le relazioni istituzionali e sociali che ne caratterizzano l'agire. In particolare le scuole, in quanto organizzazioni a *legame debole*, sono in grado di ottenere risultati anche quando non tutte le parti partecipano al processo di insegnamento/apprendimento. Pertanto, i processi di cambiamento, di efficienza, di efficacia e di equità delle organizzazioni come quelle scolastiche non possono essere compiuti solo attraverso il miglioramento delle norme, dei processi e della comunicazione, ma presuppongono il cambiamento della *cultura* organizzativa.

Si tratta di un aspetto ampiamente sviluppato nei suoi risvolti teorici e pratici dall'analisi qui presentata. Infatti, nelle organizzazioni la cultura può essere vista come un sistema di idee e di immagini che orientano e vincolano il comportamento dei diversi attori organizzativi, e che definisce il clima interno e il rapporto tra organizzazione e ambiente esterno. La comprensione della cultura organizzativa è, quindi, parte integrante del processo di gestione di un'organizzazione ed è quest'aspetto che le politiche e le pratiche della scuola italiana, così come le scuole coinvolte nella ricerca, non prendono quasi mai in considerazione.

Il capitolo terzo, infine, analizza la forte relazione di reciprocità tra il processo di inclusione scolastica e il concetto di "equità" dei sistemi di istruzione, quale orientamento alla democratizzazione del sistema di istruzione come sistema di pari

opportunità da un punto di vista pedagogico, organizzativo e strutturale. Si prende in esame la letteratura internazionale, in particolare quella elaborata da Nazioni Unite e Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo, che attribuiscono un ruolo centrale all'equità educativa per l'affermazione dei diritti umani. A sua volta l'analisi della letteratura italiana mette in luce gli sforzi dei modelli integrativi, ma anche le carenze culturali che sono oggetto dell'intervento delle politiche inclusive. I risultati della ricerca permettono di osservare che nelle scuole il permanere di un clima di partecipazione e di moderato entusiasmo, pur nella ristrettezza delle risorse e della partecipazione, rende possibile l'effettuazione di progetti e attività altrimenti irrealizzabili. Tuttavia, i risultati dell'analisi empirica confermano la fondatezza dell'ipotesi iniziale di ricerca, e restituiscono un quadro di frammentazione del processo inclusivo nelle scuole analizzate. In sintesi, le misure adottate per promuovere l'inclusione producono risultati parzialmente positivi ma si riferiscono a specifici gruppi di alunni (studenti con disabilità e talvolta studenti con cittadinanza non italiana) e non sono in grado di produrre cambiamenti strutturali, poiché non modificano la visione globale della scuola e la cultura degli agenti organizzativi.

## **Introduction**

The concept of inclusion in the research relates to people, their differences, how they participate and the way in which they overcome the barriers to learning. All of which implies a dynamic process in continuous evolution. Its focus is not limited to disability or special needs education, but goes beyond by considering the isolation or exclusion arising from social class, socio-economic disadvantages, race, sex, and other factors. It deals with equal opportunities, human rights, ethics and other more abstract concepts that are difficult to quantify. It is for this reason that over the last few decades, inclusion has become one of the main subjects of interest within the United Nation in relation to social and civil rights.

With regards to the Italian educational system it is important to consider the actual process of inclusion, in fact from direct working experience in the school sector it is clear that the organisational model and educational projects often cause social exclusion.

Important results achieved over time should not be underestimated, as they have enabled the successful integration into the standard school system of pupils who were previously subject to segregation. However, this is considered to be a limiting factor, as the Italian 'model' of integration now results in a new level of exclusion and because the questions which arise from citizenship rights have changed.

On the methodological side, the research is based on a comprehensive analysis of international and national literature, combined with predominantly qualitative empirical research, covering five schools of every level and structure in and around the city of Bergamo. Several techniques have been used in the data collection:

- focus groups (teachers and parents);
- semi-structured interviews (headmasters and their co-ordinators);
- classroom observations;
- three on-line questionnaires (for teachers, parents and students of secondary I and II grade), adapted from the 'Index for Inclusion' developed by Tony Booth and Mel Ainscow, who see 'inclusion' as an ethical and political goal, as a continuous reaffirmation of human rights.

Operational research applications, from which the theoretical framework is derived, seek to understand:

1. How we should organize schools to overcome the cultural and structural constraints that prevent them from embarking on a successful shift towards an inclusive education model?
2. How should an inclusive school be organized?

The keywords used are: integration, inclusive education, Inclusion, Inclusive Education, Barriers to learning, Index for inclusion, Education Management, Educational Leadership, Equity and Quality.

Regarding the methodological aspects, it should be noted, moreover that for the questionnaires an on-line Google documents platform was used; for qualitative processing, NVIVO 9 software made it possible to determine and control the frequency of the concepts expressed by the participants, whereas Excel was used for the analysis of quantitative procedures.

The first chapters deals with the historical and cultural evolution, both national and international, which covers the theoretical framework over a long period, in depth: from the exclusion to inclusion process. Taking into account the relevant main theories and scientific orientations at the base of each theory, leading to a series of recent calculations that exceed the integration model and define inclusion as a social process, which requires a cultural change. The context is changed through continuous development of policies and practices (organizational and pedagogical) which are not limited to educational needs or disability.

With reference to Italy in particular, the research reconstructs the early development of integration processes, noting the successes and limits of the integration model.

On the basis of this framework, the second chapter connects the inclusion with the normative evolution of school legislation, with particular regard to the autonomy of schools and it addresses the fundamental characteristics of the schools as an organisation.

School autonomy is largely an unfinished process and the regulatory framework of reference is characterized by ineffectiveness and contradictions, in other words: a low level of substantial autonomy, despite the enacted legislation starting from 1.59/97, art. 21 DPR n. 275 March 8, 1999; and a high degree of centralization,

bolstered in recent years by regional centralism, leaving small areas to the decisions of the head teacher and teachers. Even relations with territorial environment, both social and institutional, are affected by this framework of and obsolescence of the collective bodies in charge of state schools.

In the second chapter we analyze the organizational theory, moving from the objections that some authors have expressed on the legal level, namely that Italian legislation, starting with the Constitution, have never recognised the differential character of the school under public administration.

Organisational theories viewed schools as organisations with a culture of ingrained Professional bureaucracy, which have a crucial importance to the organizational leadership. Schools are, in fact, complex systems with reference to their product (the teaching-learning process) in terms of the institutional and the social relations that characterize them and in the special connotations the management and leadership of the school have. More importantly, schools are the most accomplished implementation of the weak link of the organizational theories. The idea that school are a weak organisational link means that they appear able to achieve results even when all parties are not participating effectively in the process of teaching/learning.

Therefore, the process of change, of efficiency, of effectiveness and of equity in organisations such as schools can be accomplished only through an improvement of standards, processes and communication, which requires a complete change of organisational culture.

This is a widely developed aspect in the analysis presented here, in both its theoretical and practical implications. In fact, the organisational culture can be seen here as a system of ideas, concepts and images that direct and constrain the behaviour of the various organisational participants, which defines the internal climate and relationship between the Organisation and external environment. The understanding of organisational culture is, therefore, an integral part of the process of managing an organisation and it is this aspect that the policies and practices of an Italian school, including the schools involved in the research, do not seem to consider.

The third chapter examines the strong relationship of reciprocity between the process of school inclusion and the concept of ‘fairness’ of the educational system, in the

sense that the democratization of the education system must be conceived as a system of equal opportunities from a pedagogical point of view, (organisational and structural). It examines international literature, in particular the United Nations and organisation for economic co-operation and development, which have a central role of educational equity for the affirmation of human rights. The analysis of Italian literature highlights the efforts of integration models, but also the cultural deficiencies that inclusive policies have advocated.

The results of the research allow the observation to be made that in schools, the persistence of a climate of participation and enthusiasm, despite the moderate resources and participation, makes it possible to carry out projects and activities which are otherwise impossible to achieve. However, the results of the empirical analysis confirms the validity of the initial research hypothesis and gives a fragmented picture of the inclusive process in schools. The measures adopted to allow the inclusion of partially positive results are related to specific groups of students (students with disabilities and sometimes even student with non-italian citizenship). These results insufficient to encourage or bring about structural change because it does not change the overall culture of the organisational factors.

**Parte I: Quadro teorico**



## **Capitolo primo - Evoluzione storico-culturale del processo di integrazione e di inclusione**

### **1.1 Integrazione e inclusione: molto più di un cambiamento semantico**

Il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità e con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, sottintende un processo dinamico e va visto più come un viaggio e non come una destinazione. Il suo raggio di azione non si limita alla disabilità e ai bisogni educati speciali (BES), ma va oltre, abbraccia l'isolamento o le esclusioni derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e da altri fattori che interagiscono. Si occupa di pari opportunità, di diritti umani, sostanzialmente, di etica, tutti concetti che, spesso, sono difficili da tradurre in fatti concreti. Ed è per questa ragione che negli ultimi decenni l'inclusione è diventata uno dei principali temi di interesse anche delle Nazioni Unite nell'ambito dei diritti civili e sociali, poiché alla base del processo inclusivo è posto un principio di universalità caratterizzato dal connubio tra etica e pratica, destinato a fare dell'inclusione un processo politico internazionale<sup>1</sup>.

I processi che caratterizzano le politiche inclusive vanno distinti concettualmente e nelle pratiche dalle politiche di integrazione. Il passaggio dall'integrazione all'inclusione indica molto di più che un cambiamento semantico, sebbene i termini siano spesso usati come sinonimi, tra loro ci sono reali differenze di valori e di pratiche, a livello concettuale, infatti, i due termini riconducono a due diversi processi.

Secondo Mittler l'integrazione riguarda il passaggio, o meglio la collocazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali nella scuola ordinaria. Essa racchiude un concetto di disponibilità educativa e sociale per il «trasferimento» degli allievi dalla scuola speciale alla scuola ordinaria e non prevede che siano le scuole a dover

---

<sup>1</sup> Topping, K. and Maloney, S. (2005). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. New York:Routledge Falmer, pp. 1-3;  
Mitchell, D., (2009), (2ed), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London: Routledge, pp. 22-35.

cambiare per ospitare una maggiore diversità degli alunni, al contrario, sono gli alunni a doversi adattare ai vari contesti scolastici.

Secondo questo autore, l'inclusione implica una radicale riforma della scuola in termini di curriculum, valutazione, formazione delle classi, una riforma, quindi, basata su un sistema di valori che accoglie e celebra tutte le diversità (di genere, razza, lingua di origine, background sociale, livelli di educazione raggiunti, con e senza disabilità, etc.)<sup>2</sup>.

A questo proposito, Mitchel sottolinea che l'educazione inclusiva racchiude significati complessi e problematici che rispecchiano le relazioni tra i contesti sociale, politico, economico, culturale e storico presenti in un determinato Paese. È, quindi, un processo multidimensionale e proprio per questo è difficile trovare una definizione universalmente riconosciuta<sup>3</sup>.

Ainscow, Booth *et al.* esprimono una posizione critica nei confronti di qualsiasi concezione ristretta dell'inclusione. Essi, infatti, sostengono che la nozione di bisogni educativi speciali racchiuda una visione semplicistica delle origini delle difficoltà educative, poiché essa si risolve in un processo che cerca di rintracciare le difficoltà negli stessi studenti distogliendo, così, l'attenzione dalle reali barriere che possono derivare da pratiche discriminatorie, dai curricula, dai metodi di insegnamento, dall'organizzazione, dalla cultura della scuola e dalle politiche nazionali e locali. In questo quadro, secondo gli autori, il concetto di bisogni educativi speciali rappresenta, esso stesso, una vera e propria barriera all'avanzamento dell'inclusione effettiva. L'attenzione, pertanto, deve essere rivolta al complesso processo attraverso il quale le scuole si occupano realmente di tutte le differenze<sup>4</sup>. Un programma di educazione inclusiva per Ainscow deve promuovere il superamento delle barriere che possono essere sperimentate da qualsiasi alunno. È riduttivo rivolgere le politiche inclusive solo ad alcuni gruppi di studenti o riferirle semplicemente al passaggio di questi alunni dalle scuole speciali alle scuole ordinarie, con l'implicazione, quasi certa, che essi una volta entrati nel sistema "ordinario" di istruzione, saranno soggetti ad una nuova esclusione. Da questo punto

---

<sup>2</sup> Mittler, P. (2000), *Working Towards Inclusive Education*. Social contexts. London: David Fulton Publishers, pp. 10-2.

<sup>3</sup> Mitchell, D., (2009), *op. cit.*, pp. 1-5.

<sup>4</sup> Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith R., (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, pp. 14-22.

di vista, anche Ainscow rileva che il concetto di inclusione non riguarda un semplice cambio di stato, bensì un processo senza fine che dipende da un continuo sviluppo pedagogico e organizzativo delle scuole (ordinarie).<sup>5</sup>

Clough analizza le principali teorie del processo inclusivo e parla di *key perspectives* e non di prospettive «assolute»<sup>6</sup>. Le origini di tale processo, secondo l'autore, sono tante e con evoluzioni diverse secondo i contesti:

«[...] “Inclusion” is not a single movement; it is made up of many strong current of belief, many different local struggles and a myriad forms of practices [...]»<sup>7</sup>.

Secondo Thomas e Vaughan, inoltre, l'inclusione rappresenta la confluenza di alcune correnti di pensiero sociale, politico ed educative provenienti da più direzioni: rivendicazione e ricerca di una maggiore giustizia sociale; diritti civili e la necessità di una legislazione antidiscriminatoria. Esistono sostanziali differenze tra l'inclusione e le idee che l'hanno preceduta, *mainstreaming* (termine usato prevalentemente in USA e Canada per indicare l'integrazione, mentre quest'ultimo era usato soprattutto in UK, Australia e Nuova Zelanda<sup>8</sup>) e integrazione, ed è chiaro che l'«inclusione» significa molto di più di quanto concettualmente rappresentato da questi due termini, ma nel tracciare le idee originarie del movimento verso l'inclusione è altrettanto chiaro che i due concetti ne rappresentano, in un qualche modo, le radici<sup>9</sup>.

A tale proposito Porter propone un'interessante sintesi comparativa (Tabella 1) tra l'approccio tradizionale (integrazione) e l'approccio inclusivo<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Ainscow, M., (1999), *Understanding The Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press, p. 218.

<sup>6</sup> Clough, P., *Route to inclusion*, in (eds) P. Clough & J. Corbett, (2000), *Theories of inclusive education*. I. London, Sage, 7.

<sup>7</sup> *Ivi*, p.6.

<sup>8</sup> Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998), *The Making of the Inclusive School*. London and New York: Routledge Falmer, p. 12.

<sup>9</sup> Thomas G. and Vaughan M. (2004), *Inclusive education: reading and reflections*. Open University Press, Berkshire (England), pp. 1-3.

<sup>10</sup> Porter, G., (1995), *Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion*. *Prospects*, 25, 2, 299-309.

**Tabella 1: Potter's (1995) comparison of traditional and inclusionary approaches**

<i>Traditional approach (which may include integration)</i>	<i>Inclusionary approach</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Focus on student</li> <li>· Assessment of student by specialist</li> <li>· Diagnostic/prescriptive outcomes</li> <li>· Student programme</li> <li>· Placement in appropriate programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Focus on classroom</li> <li>· Examine teaching/learning factors</li> <li>· Collaborative problem-solving</li> <li>· Strategies for teachers</li> <li>· Adaptive and supportive regular classroom environment</li> </ul>

Fonte: Porter (1995), in Thomas, G., Walker, D. and Webb, J., (1998), *The Making of the Inclusive School*, p. 13.

Similmente Walker propone anch'egli una comparazione tra i due processi<sup>11</sup> (Tabella 2).

**Tabella 2: Walker's (1995) contrast of inclusion and integration**

<b>Integration emphasises</b>	<b>Inclusion emphasises</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Needs of "special" students</li> <li>· Changing/remediating the subject</li> <li>· Benefits to the student with special needs of being integrated</li> <li>· Professionals, specialist expertise and formal support</li> <li>· Technical interventions (special teaching, therapy)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rights of all students</li> <li>· Changing the school</li> <li>· Benefits to all students of including all</li> <li>· Informal support and the expertise of mainstream teachers</li> <li>· Good teaching for all</li> </ul>

Fonte: Walker (1995), in Thomas, G., Walker, D. and Webb, J., (1998), *The Making of the Inclusive School*, p. 14.

Secondo Lewis sono sostanzialmente due i motivi per cui il concetto di integrazione deve essere rivisto: il primo è che tale concetto è sempre stato identificato con l'adesione di un gruppo minoritario di alunni nelle scuole ordinarie, senza preoccuparsi della qualità di tale adesione.

La seconda ragione, secondo questo autore, è più complessa ed ha a che fare con una critica del concetto di «normalizzazione» che ha una forte influenza sulle politiche di integrazione in tutto il mondo. In pratica, Lewis critica il principio «assimilazionista»

<sup>11</sup> Walker, D., (1995), *Postmodernity, Inclusion and Partnership*. Unpublished Med dissertation, Milton Keynes: Open University.

che è alla base del processo di integrazione, in base al quale la partecipazione alla *mainstream* si traduce nel «diventare come gli altri» e il «diventare come gli altri» è al centro del concetto di normalizzazione<sup>12</sup>.

I sostenitori del processo di integrazione hanno per lungo tempo creduto che la «normalizzazione» si sarebbe potuta raggiungere attraverso tale processo. L'integrazione però è un concetto ambiguo, implica un processo di «adesione», che presuppone l'assunzione del fatto che l'esclusione delle persone con disabilità dalla vita ordinaria sia accettabile. Prendere a riferimento il concetto di «normalizzazione», pertanto, vuol dire «negare le differenze» e contribuire a svalutare le persone con disabilità. Diversamente, il concetto di inclusione riconosce l'esistenza del «rischio esclusione» e cerca di porvi rimedio attraverso il coinvolgimento di tutti gli alunni nel processo educativo, intervenendo sulla costruzione del curricolo e sulle strategie organizzative delle scuole, così da sensibilizzarle a tutte le diversità presenti in essa. Superare una storia di esclusione, dunque, richiede un cambiamento radicale nel modo di pensare i «modelli di vita e le condizioni di vita di tutti i giorni» e per far questo occorre ridefinire questi aspetti in modo che le persone siano valutate per quello che sono, piuttosto che a causa delle differenze<sup>13</sup>.

Per Booth e Ainscow, infatti, parlare di inclusione vuol dire innanzitutto riconoscere che esiste un processo di esclusione e riconoscere le pratiche che la generano e, di converso, quali possano essere i rimedi che incrementano la partecipazione attiva<sup>14</sup>.

Secondo Dovigo il passaggio dalla prospettiva dell'integrazione a quella dell'inclusione non deve semplicemente tradursi nell'offerta di maggiori opportunità alle persone con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma deve poggiare sulla loro piena partecipazione ai processi educativi<sup>15</sup>. L'autore, infatti, ritiene che il processo di integrazione abbia trasformato le «pratiche di segregazione» (sancite da

---

<sup>12</sup> Lewis, A., (1995), *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge, pp. 4-10, in Florian, L. (1998), *Inclusive Practice. What, why and how?*, pp. 14-5, in Tilstone, C., Florian, L. and Rose, R. (eds) (1998), *Promoting Inclusive Practice*. London and New York: Routledge Falmer, pp. 13-26.

<sup>13</sup> Peters, S. (1995) *Disability baggage: changing the educational research terrain*, in Florian, L., (1998), *Inclusive practice. What, why and how?* in Topping, K. e Maloney, S., *op. cit.*, p. 30.

<sup>14</sup> Booth, T. and Ainscow, M. (eds.), (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

<sup>15</sup> Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson, pp. 38-9.

una evidente separazione fisica, ma non più accettata in gran parte dei Paesi occidentali già a partire dal secolo scorso) in:

«[...] prassi di esclusione, meno facilmente percepibili ma non per questo meno marginalizzante, proprio perché basata su etichette immateriali [...] A differenza dell'integrazione, il principio di inclusione non fissa dei parametri rispetto a un particolare tipo di presunta disabilità, ma riguarda piuttosto una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni [indipendentemente dalle differenze] possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguale opportunità a scuola [...]»<sup>16</sup>.

Una conseguenza centrale delle teorie per l'inclusione è rappresentata dall'elaborazione concettuale e dalle pratiche volte a disarticolare la cultura che relega l'insegnamento rivolto agli allievi con disabilità e con BES ai soli insegnanti specializzati. Anche in questo caso è necessario, secondo questi autori, avviare un processo di destrutturazione culturale difficile da estirpare dato che ad essa sono legate routine organizzative e modelli di insegnamento, teorie di «pedagogia speciale», «educatori speciali» verso la quale vengono veicolate le risorse economiche e umane dei sistemi educativi<sup>17</sup>.

Come già anticipato all'inizio di questo paragrafo, non esiste una definizione assoluta di inclusione, esistono, però, molte interpretazioni, alcune delle quali sono riportate di seguito<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Topping, T. and Maloney, S., (2005), *op.cit.*, p. 22.

<sup>18</sup> Florian, L. (1998), *op. cit.*, in. Topping, K. e Maloney, S., (2005), *op. cit.*, p. 32; Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 40.

**Tabella 3: Definizioni di inclusione**

---

<ul style="list-style-type: none"><li>· Being with one another ... How we deal with diversity, How we deal with difference<sup>19</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Inclusive schools are diverse problem solving organisations with a common mission that emphasises learning for all students<sup>20</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Being a full member of an age-appropriate class in your local school doing the same lessons as the other pupils and it mattering if you are not there. Plus you have friends who spend time with you outside of school<sup>21</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· A set of principles which ensures that the student with a disability is viewed as a valued and needed member of the school community in every respect<sup>22</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Inclusion can be understood as a move towards extending the scope of 'ordinary' schools so they can include a greater diversity of children<sup>23</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Increasing participation and decreasing exclusion from mainstream social settings<sup>24</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Inclusion describes the process by which a school attempts to respond to all pupils as individuals by reconsidering its curricula organization and provision<sup>25</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· An inclusive school is one which is accepting of all children<sup>26</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Inclusion refers to the opportunity for persons with a disability to participate fully in all of the educational, employment, consumer, recreational, community, and domestic activities that typify everyday society<sup>27</sup>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Inclusive education is not merely about providing access into mainstream school for pupils who have a previously been excluded. It is not about closing down an unacceptable system of segregated provision and dumping those pupils in an unchanged mainstream system. Existing school systems – in terms of physical factors, curriculum aspects, teaching expectations and styles, leadership roles – will have to change. This is because inclusive education is about the participation of all children and young people and the removal of all forms of exclusionary practice<sup>28</sup>.</li></ul>

---

Fonte: Tabella adattata da L. Florian (1998) *Inclusive Practice: What, why and how?*, in K. Topping e S. Maloney (2005) *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*, p. 32; F. Dovigo (2007) *Fare differenze*, p. 40.

---

<sup>19</sup> Forest, M. and Pearpoint, J. (1992), *Putting all kids on the MAP*. Educational Leadership, 50(2): 26-31, per questo riferimento p. 18.

<sup>20</sup> Rouse, M. and Florian, L. (1996), *Effective inclusive schools: a study in two countries*. Cambridge Journal of Education, 26( 1): 71-85, per questo riferimento p.73.

<sup>21</sup> Hall, J. (1996), Integration, inclusion, - what does it all mean?, in Coupe O’Kane and J. Goldbart (eds), *Whose Choice? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*. London: David Fulton, p.45.

<sup>22</sup> Uditsky, B. (1993), From integration to inclusion: the Canadian experience, in R. Slee (ed.) *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*. London: Falmer Press, p. 80.

<sup>23</sup> Clark, c., Dyson, A. and Millward, A. (1995), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton, p. 23.

<sup>24</sup> Potts, P., (1997), *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*, paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September, p.108.

<sup>25</sup> Sebba, J. (1996, Spring/Summer) *Developing Inclusive Schools*, University of Cambridge Institute of Education, No.31, p. 3.

<sup>26</sup> Thomas, G., (1997), *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education, 24(3): 103-7, per questo riferimento p. 104.

<sup>27</sup> Inclusion International (1996, April) *Inclusion: News from Inclusion International*. Bruxelles: Inclusion International, p. 12.

<sup>28</sup> Barton, L. (ed.) (1998) *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press, p.85.

Per Booth e Ainscow il concetto di inclusione ha una duplice valenza: descrittiva e prescrittiva. Descrittiva perché descrive un orizzonte valoriale cui tendere, frutto della concretizzazione di un impegno politico e sociale che vede nella rete di relazioni promossa dall'inclusione l'espressione di una «comunità di educazione globale».

Prescrittiva perché si esprime attraverso la realizzazione di buone pratiche<sup>29</sup> ed è il frutto di due processi interconnessi: l'incremento della partecipazione degli allievi nella scuola e un processo di riduzione della loro esclusione dalle culture e dai curricula comuni<sup>30</sup>.

Ainscow e Booth *et. al.* individuano, inoltre, sei modi di intendere l'inclusione<sup>31</sup>, secondo il loro punto di vista:

«[...] 1. Inclusion as a concern with disabled students and others categorized as 'having special educational needs'. 2. Inclusion as a response to disciplinary exclusion. 3. Inclusion as about all groups vulnerable to exclusion. 4. Inclusion as developing the school for all. 5. Inclusion as 'Education for All'. 6. Inclusion as principled approach to education and society [*therefore*] inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation *and* achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state [...]»<sup>32</sup>.

Secondo Ainscow, inoltre, il processo inclusivo consente di modificare il contesto organizzativo attraverso un processo di indagine in cui le persone sono inserite, interagiscono e operano, al fine di determinare un circolo virtuoso di crescita, di consapevolezza, di esperienza e di cambiamento culturale delle persone coinvolte<sup>33</sup>.

In sintesi, l'inclusione è un processo sociale che spinge le persone a dare significato alle loro esperienze, ad aiutarsi reciprocamente e a esaminare i contesti e le

---

<sup>29</sup> Booth, T. e Ainscow, M., (1998), *op. cit.*, pp. 15-9.

<sup>30</sup> Booth, T. (1999). "Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?" in Armstrong, M. *et al.* (eds) *Inclusive Education: Contexts and Comparative Perspectives*, pp. 78-98. London: David Fulton Publishers, per questo riferimento p. 78;

Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 41.

<sup>31</sup> Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith R., (2006), *op. cit.*.

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 15-25.

<sup>33</sup> Ainscow, M., (1991) (ed.), *Effective Schools for All*. London: Fulton.

esperienze di ciascuno per capire come far progredire tutti. Fa riferimento a un approccio di tipo trasformativo, che implica il chiedersi come il sistema educativo possa essere trasformato in modo da soddisfare le esigenze di tutti gli studenti e, per questo, è un processo sempre in *progress*, in continuo miglioramento e rinnovamento sia da un punto di vista educativo, sia da un punto di vista sociale; è un processo impegnato nella riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali, centrato sulla rimozione e prevenzione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione sperimentate dagli studenti, attraverso lo sviluppo di culture, politiche e pratiche dei sistemi educativi in modo da rispondere alle diversità di ognuno; è un processo che pone l'accento sul curricolo e sul modo di organizzare l'apprendimento; è un processo centrato sullo sviluppo e sul miglioramento dell'intera organizzazione scolastica; è un processo che assume e considera la diversità come una risorsa piuttosto che come problema<sup>34</sup> ed è a questo concetto di inclusione che si farà riferimento in questo lavoro. Come ricorda Dovigo:

«[...] far propria una certa definizione di inclusione significa esprimere un orientamento di fondo rispetto alle strategie che si intende privilegiare nel realizzare l'inclusione, orientamento che a sua volta diventa cruciale nella formulazione degli indicatori [...]»<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Booth, T., Nes, K. and M. Strømstad (2003). *Developing inclusive teacher education*. Oxon: Routledge, pp. 1-2.

<sup>35</sup> Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 41.

## 1.2 Cenni storici

L'idea di inclusione è riconducibile alla nascita dei movimenti per i diritti civili degli anni Sessanta. Le sue radici, comunque, sono strettamente correlate con l'evoluzione storico-culturale del concetto di disabilità.

Infatti, la letteratura indaga le cause della segregazione delle persone con disabilità soprattutto dal versante culturale, sebbene non manchino, come si vedrà, interpretazioni che riconducono la disabilità, la segregazione e l'esclusione alla nascita e allo sviluppo del sistema di produzione capitalistico<sup>36</sup>.

Ferrucci sostiene che la moltitudine di categorie della disabilità elaborate nel corso degli anni dalle società occidentali trovino la loro spiegazione proprio nei numerosi e mutevoli concetti che di volta in volta la stessa società ha attribuito ai destinatari di queste categorie, costruendo delle vere e proprie «mappe» cognitive della disabilità, la cui caratteristica più importante è quella di segnare il confine tra chi è disabile e chi non lo è<sup>37</sup>.

In una prospettiva storica e fino alle soglie dell'età contemporanea, la disabilità è stata inquadrata nell'ambito delle credenze popolari e religiose che le hanno attribuito connotati negativi: di paura, di vergogna, disgusto o colpevolezza<sup>38</sup>.

Nel corso dei secoli questa semantica cambia, incominciano, infatti, a coesistere due differenti concezioni della disabilità: da una parte quella che le attribuiva un'origine demonologica; dall'altra, anch'essa molto diffusa, quella che includeva le persone con disabilità all'interno dell'ordine naturale<sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> Barnes, C., (1991), *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst, p. 12.

<sup>37</sup> Ferrucci, F., (2004), *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Catanzaro: Rubbettino, p. 8.

<sup>38</sup> Canevaro A., Gaudreau, J., (1988), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci, p. 13;

Albrecht, G. L., Seelman, K. D. and Bury, M., (2001), *Handbook of Disability Studies*. California: Sage Publications, Inc, p. 12;

Cole, M., (2003), *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class*. London: Routledge, p. 128;

Barnes, C., (1991), *op. cit.*, p. 12;

Garland, R. (1995), *The Eye of the Beholder: Deformity and Disability in the Graeco-Roman World*, London: Duckworth, pp. 14-5;

Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001), *An institutional history of disability*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, pp. 11-68, per questo riferimento p. 12;

Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, pp. 22-86.

<sup>39</sup> Cole, M., (2003), *op. cit.*, p. 128-31;

Barnes, C., (1991), *op. cit.*, p. 12;

Dall'inizio dell'Età Moderna fino alla fine del XVIII secolo, la disabilità è stata fortemente influenzata dalla crescita del metodo scientifico e da una conseguente diversa percezione della povertà e della disabilità. La rivoluzione intellettuale che ha caratterizzato l'Età dei lumi" trasforma i paradigmi culturali su cui poggiavano le relazioni sociali e tra società, natura e Dio. È a partire dall'Illuminismo che si assiste all'affermazione del metodo scientifico, attraverso il quale anche la scienza medica inizia a produrre, in questo campo, i primi schemi di classificazione diagnostica ed eziologica. È qui che, assieme ai primi interventi di aiuto, si stabiliscono i confini tra «normalità» e «anormalità»<sup>40</sup>.

Si abbandona, quindi, la ricerca di una spiegazione soprannaturale della disabilità e si inizia a ricondurla a fattori di natura medica, si consolida l'idea dell'origine biologica della malattia e, con essa, anche l'idea di contagio. Le nuove classificazioni, d'altra parte, producono nuove distinzioni: da un lato le persone incurabili e dall'altro quelle curabili, una sorta di esclusione e di integrazione al tempo stesso, anche gli esclusi trovano una loro "collocazione", ma nel campo medico e psichiatrico<sup>41</sup>. Lo sviluppo della scienza medica, di conseguenza, produce una dicotomia tra le diverse «menomazioni»: quelle sensoriali e motorie, ad esempio, non sono più considerate segreganti, al contrario di altre (quelle mentali), che, invece, non solo continuano ad esserlo, ma subiscono anche un processo di alienazione con il «grande internamento»<sup>42</sup>.

Un altro sviluppo importante sul piano dei processi storici e sociali riguardanti la disabilità avviene con il passaggio dalla società agricola a quella industriale. Se fino alla fine del XVII secolo le persone con disabilità erano spesso rifiutate dalle loro famiglie e per sopravvivere si affidavano alla carità<sup>43</sup>, tra il XVIII e il XIX secolo, lo sviluppo del capitalismo industriale e la conseguente ricerca di forza lavoro, pur continuando ad escludere le persone con «disabilità rilevanti», aprì un varco nei confronti delle persone con disabilità che erano in grado di lavorare, anche se

---

Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001), *op. cit.*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, p. 20-1.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>41</sup> Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, pp. 22-86;

Medeghini, R., Valtellina, E., (2006), *Quale disabilità? Culture modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli, p. 25.

<sup>42</sup> Foucault, M., (1961), *Folie et derision. Historie de la folie à l'âge classique*, per questo riferimento: in Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, p. 85.

<sup>43</sup> Barnes, C., (1991), *op. cit.*, p. 13.

relegate ai lavori più umili<sup>44</sup>. L'integrazione, sia pur marginale, nel lavoro si rivelò apparente, a conferma dell'ambiguità culturale delle istituzioni socio-economiche, dato che nello stesso periodo le persone con disabilità iniziarono ad essere considerate un problema sociale ed educativo e, per tali ragioni, segregate nelle istituzioni di vario genere: *workhouses* e scuole speciali<sup>45</sup>.

È la cultura della scienza medica a costituire una sorta di monopolio della gestione delle diversità che da un lato offre un primo concreto aiuto, dall'altro rassicura la società sul carattere altro da sé delle disabilità e, attraverso i trattamenti, la libera dal senso di colpa.

Braddock e Parishg definiscono il XIX secolo come il secolo delle istituzioni e degli interventi. In particolare, con gli studi medici effettuati in Francia nel XIX secolo per la disabilità sensoriale vennero sviluppate alcune metodologie per favorirne i processi di apprendimento<sup>46</sup>. Si ricordano a tale proposito le opere dell'abate De l'Épée, che diede il via allo sviluppo del linguaggio dei segni per non udenti; quella di Valentin Haüy l'ideatore delle istituzioni educative per non vedenti e quella di Louis Braille, inventore dell'omonimo codice<sup>47</sup>.

Agli inizi dell'Ottocento, sempre in Francia, suscitò clamore la storia del medico francese Iard (collaboratore di Philippe Pinel, tra i primi ad introdurre i concetti di assistenza e cura in sostituzione di reclusione e incurabilità), che si prese cura del «selvaggio dell'Aveyron», ribattezzato Victor. Iard intuì che i deficit manifestati dal ragazzo ritrovato nella foresta non erano una “condizione organica”, bensì derivante dalle “abitudini antisociali”<sup>48</sup>. Sebbene questo caso sia del tutto particolare, Iard intuì che la socializzazione fosse imprescindibile per qualsiasi uomo con o senza «menomazione» per il passaggio dalla natura alla cultura<sup>49</sup>.

In generale, comunque, in tutta Europa e nel nord America, sorsero scuole e istituti per persone con disabilità fisiche, mentali, per non udenti, non vedenti che divennero

---

<sup>44</sup> Morris, P., (1969), *Put Away*. London: Routledge, p. 9.

<sup>45</sup> Oliver, M. (1990), *The Politics of Disablement*. London: Macmillan, p. 28.

<sup>46</sup> Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001), *op. cit.*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, p. 39.

<sup>47</sup> Canevaro, A. (1986), *Handicap e identità*. Bologna: Capelli Editore;

Canevaro A., Gaudreau, J. (1988), *op. cit.*;

Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*;

Medeghini, R., Valtellina, E., (2006), *op. cit.*.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>49</sup> Canevaro A., Gaudreau, J. (1988), *op. cit.*, pp. 47-75;

Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, p. 87.

una realtà un po' ovunque. È proprio in questo contesto che iniziano a costituirsi i primi gruppi di azione politica sulla disabilità. Ci fu, inoltre, la crescita degli specialisti e il proliferare delle diagnosi differenziali dettagliate per ogni specifica disabilità. Il modello medico era l'unico modello di riferimento per definire e classificare la disabilità, completamente riconosciuto e accettato da tutti<sup>50</sup>.

Davis ritiene che il processo sociale di «*disabling*» sia arrivato con l'industrializzazione e con l'insieme delle teorie e delle pratiche del XVIII e XIX secolo legate alle nozioni di «ritardo», «nazionalità», «razza», «genere», «criminalità» e «orientamento sessuale». I concetti di «*normal*», «*normalcy*», «*normality*», «*norm*», «*average*», «*abnormal*» compaiono nelle lingue europee tra il 1840 e il 1860. Davis rileva che la generalizzazione del concetto «normale» sia legata al concetto di «*homme moyen*» (di Adolphe Quetelet, astronomo e statistico belga vissuto tra il 1796 e il 1874) che sintetizzava la media di tutti gli attributi umani (fisici e morali) presenti in un determinato Paese. L'idea di «uomo medio» ebbe vaste implicazioni sociali e divenne presto una sorta di ideale da raggiungere. In questo periodo di grande fermento positivista, dal connubio tra scienze statistiche e medicina, si sviluppa un vero e proprio movimento eugenetico, poiché entrambe facevano riferimento al concetto di «norma», di «corpo normale» e, conseguentemente, di «corpo disabile»<sup>51</sup>.

Per molti autori il XX secolo è un periodo significativo e carico di contraddizioni per le politiche rivolte alla disabilità. Da un lato, la prima metà del secolo si contraddistinse per atteggiamenti profondamente segreganti; dall'altro, nella seconda metà del XX secolo ebbero avvio le prime rivendicazioni dei diritti umani e civili e i primi riconoscimenti sul piano etico, sociale e legislativo<sup>52</sup>.

Infatti, nella prima parte del secolo sono molto diffuse in Europa e negli USA le pratiche segreganti e di sterilizzazione, frutto dell'egemonia dell'eugenetica. Si pensi, ad esempio, alla legge sulla deficienza mentale in Inghilterra del 1913 (*The Mental Deficiency Act of 1913*), abolita nel 1959, con le sue categorizzazioni biomediche: «*imbeciles*», «*idiots*», «*feeble-minded*» e «*moral imbeciles*», che nel

---

<sup>50</sup> Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001), *op. cit.*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, p. 39.

<sup>51</sup> Davis, L. J. (2006, 2nd ed). *The disability studies reader*. New York – London: Routledge, pp. 3-16.

<sup>52</sup> Cole, M. (2003), *op. cit.*, p. 131.

1927 fu estesa anche a coloro che, a seguito di malattie contratte nel corso della vita, avevano riportato conseguenze invalidanti permanenti, che portò ad un rapido aumento delle persone internate negli istituti<sup>53</sup>; oppure, alle conseguenze segreganti della pratica dei test IQ (*Intelligence Quotient*), con alcune versioni rivolte a testare l'ereditarietà dell'IQ, le cui conseguenze erano la distinzione tra bambini «educabili» e quelli «non educabili», che portò al dramma di oltre 60.000 bambini inseriti in scuole segreganti<sup>54</sup>. La conseguenza di tali pratiche è che la disabilità viene vista come un problema individuale le cui cause risiedono in una limitazione di natura biomedica che richiede interventi specializzati (paradigma bio-medico). In questo ambito, naturalmente, le categorie bio-mediche occupano un ruolo primario nello sviluppo semantico del concetto di disabilità secondo la distinzione «normale/patologico» o «abile/disabile», che conduce a inquadrare la disabilità come un'insufficienza da compensare<sup>55</sup>.

Dopo la fine del secondo conflitto mondiale, in concomitanza del risveglio democratico dopo la sconfitta del nazifascismo, nell'ambito della generale presa di coscienza dei valori della democrazia e dei diritti umani (*Dichiarazione Universale dei diritti umani*, NU 10 dicembre 1948), in Europa come in America partiranno numerose lotte per la desegregazione e la rivendicazione dei diritti umani e civili nel senso, soprattutto, di una maggiore integrazione<sup>56</sup>: in Gran Bretagna, ad esempio, la legge che riconosce i primi diritti delle persone con disabilità è del 1944 (*Disabled Persons Act*), che obbligava le aziende a riservare una quota di posti di lavoro (il 3%) per le persone con disabilità, è stata sostituita dal *Disability Discrimination Act* del 1995<sup>57</sup>.

Driedger dà conto del movimento che ha portato all'emersione delle domande dei diritti sociali delle persone con disabilità. Secondo l'autore, i lunghi anni di

---

<sup>53</sup> Copeland, I. (1997). *Pseudo-science and Dividing Practices: A Genealogy of the First Educational Provision for Pupils with Learning Difficulties*. *Disability and Society* 12 (5):709-22, per questo riferimento p. 714; <http://meanwoodparkhospital.pikfu.net/set1625345/>.

<sup>54</sup> Humphries, S. and Gordon, P. (1992). *Out of Sight: The Experience of Disability 1900-1950*. Plymouth: Channel Books 4; <http://ukdisabilityhistorymonth.com/all-resources/2011/9/20/out-of-sight.html>; <http://www.worldofinclusion.com/resources.htm#altogether>.

<sup>55</sup> Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, pp. 58-9.

<sup>56</sup> Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001), *op. cit.*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, pp. 39-40.

<sup>57</sup> Cole, I., (2003), *op. cit.*, p. 133.

segregazione hanno impedito l'interazione tra i due, favorendo la costruzione di un'opinione generale fondata sul senso comune che spesso vede le persone con disabilità bisognose di aiuto e di sostentamento economico per le ricerche e cure mediche. Dagli anni Cinquanta, ricorda l'autore, l'attivismo, in primo luogo delle famiglie ha prodotto risultati interessanti dal versante dell'istruzione e dell'occupazione. Le stesse persone con disabilità assunsero per la prima volta un ruolo attivo nell'ambito delle prime organizzazioni nazionali e internazionali<sup>58</sup>. Proprio in questo periodo, infatti, furono pubblicate le prime testimonianze dirette delle persone con disabilità; tra esse c'era chi raccontava le proprie esperienze come una tragedia da superare e chi, invece, non descriveva la propria disabilità, ma poneva l'accento sull'ambiente sociale e fisico come problema essenziale della disabilità:

«[...] Not blindness, but the attitude of the seeing to the blind is the hardest burden to bear [...]»<sup>59</sup>; «All too frequently the great tragedy of a blind person's life is not primarily his blindness, but the reactions of the family and social group toward him as a non-typical member [...]»<sup>60</sup>.

Con gli anni Sessanta le politiche sulla disabilità subirono una notevole evoluzione: in Inghilterra venne pubblicato il «manifesto» *Fundamental Principles of Disability*, elaborato dall'organizzazione britannica *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS)<sup>61</sup>, che segnò una vera e propria discontinuità con l'ideologia alla base del modello biomedico, sancendo la nascita del «modello sociale della disabilità»<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup> Driedger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement*. London: Hurst, p. 9.

<sup>59</sup> Keller, H., come citato in Gowman, A. G., (1957), *The War Blind in American Social Structure*. New York: American Foundation of the Blind, p. 5;

<sup>60</sup> Maxfield, come citato in Gowman, A. G., (1957), *op. cit.*, p. 5;

entrambe citati in Braddock, D. L. & Parish, S. L. (2001), *op. cit.*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, p. 44.

<sup>61</sup> UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation), (1976), *Fundamental principles of disability*. London: Union of Physically Impaired Against Segregation.

<sup>62</sup> Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001), *op. cit.*, in Albrecht, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.), (2001), *op. cit.*, p. 46.

### **1.2.1 La comparsa dei termini «needs» e «special educational needs»**

L'evoluzione delle politiche per le persone con disabilità verso il riconoscimento di diritti, di pari opportunità sociale che implicano considerare la disabilità frutto di un contesto normativo, istituzionale ed economico-sociale, vede una tappa fondamentale nell'elaborazione legata ai "bisogni educativi speciali".

Dagli anni Ottanta del secolo scorso, nel Regno Unito e negli Stati Uniti si delineano due differenti approcci alla disabilità. Nel primo caso si pone l'enfasi sui concetti di *need* e *special needs*; mentre negli Stati Uniti l'accento è posto piuttosto sui termini *disability* e *learning disabilities*.

Nel primo caso, l'accento sui bisogni fa ricadere l'enfasi su *chi* deve provvedere al bisogno e non sul soggetto con disabilità e, conseguentemente, sulla ricerca delle possibili vie per rispondere al bisogno stesso. Nel secondo caso, invece, si guarda alla *disabilità* con una certa passività da parte del sistema educativo, perché si ritiene che il soggetto non possa «fare più di tanto» e, dunque, ci si affida al sistema delle cure mediche<sup>63</sup>.

In Inghilterra un netto cambiamento, nelle politiche educative si ebbe nel 1978 con il rapporto della Commissione Warnock (*Warnock Report*).

Nel *Warnock Report* il Governo Inglese, infatti, non solo riconobbe che era stato un errore identificare i ragazzi in base al loro handicap e destinarli a scuole speciali, ma riconobbe altresì la necessità di individuare i bisogni educativi e trovare delle soluzioni ad essi. È in questo contesto che emergono i concetti di *needs* e di *special educational needs*. Con il *Warnock Report* e il successivo *Education Act* del 1981 venne introdotto sia l'obbligo di una documentazione attestante le reali *learning difficulties* e la durata del supporto educativo, sia l'*Individualized Education Plan* (IEP)<sup>64</sup>.

Nel rapporto si pose molta enfasi sui *needs*, con l'intenzione di porre fine alle innumerevoli categorizzazioni utilizzate fino ad allora sia in campo medico che pedagogico (*blind, partially sighted, deaf, partially hearing, physically handicapped*,

---

<sup>63</sup> Thomas G. and Vaughan M. (2004), *op. cit.*, p. 16.

<sup>64</sup> Clough, P. and Corbett, J., (2000), *op. cit.*;

Departement of Education Science (DES, 1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Warnock Report). London: HMSO.

*epileptic, maladjusted, educationally subnormal mild e severe, speech defects*) e, infatti, numerosi contenuti del rapporto divennero legge nel 1981<sup>65</sup>.

Nel corso degli anni, però, ci si rese conto che il problema delle categorizzazioni non solo non era stato risolto, ma l'uso del termine *need* era diventato esso stesso una categoria, una «etichettatura»<sup>66</sup>.

Roaf e Bines, nell'analizzare i diversi aspetti in campo, pongono l'accento sui limiti intrinseci nell'utilizzo del termine *need*. Innanzitutto, secondo gli autori, è difficile distinguere un *need* da un *special educational need*. Se l'educazione speciale deve essere usata come base per allocare le risorse speciali, la differenza tra i «bisogni speciali» e gli altri «bisogni» educativi dovrebbe essere agevolmente riconosciuta, in realtà questa distinzione non è sempre chiara. La genericità del termine *special educational need* non ha assolutamente aiutato, infatti, a ridurre il numero categorizzazioni, al contrario ha contribuito alla creazione di una più ampia e vaga sottocategoria di «difficoltà di apprendimento» che ha generato nuove divisioni tra studenti con e senza «dichiarazione»<sup>67</sup>.

Il secondo limite è legato al relativismo del termine «bisogno». *Special educational need* è un termine legittimato giuridicamente, ma è anche usato in altri ambiti (amministrativo, scolastico) e secondo il contesto in cui viene utilizzato può assumere significati diversi, pertanto, ciò che alcuni interpretano come «bisogno speciale» per altri può non esserlo<sup>68</sup>. Di conseguenza, il riconoscimento di una condizione di «bisogno educativo speciale» dipende in gran parte dalla scuola che si frequenta e dal luogo, con una potenziale ampia gamma di variazione nella valutazione, nel collocamento e nel successivo trattamento educativo<sup>69</sup>.

Terzo, focalizzarsi sui «bisogni» significa dare per scontato i nostri assunti riguardo la natura di quei «bisogni», non riflettendo abbastanza, ancora una volta, sul fatto che essi si basano sul concetto di «normalità» («normale» sviluppo cognitivo, «normale»

---

<sup>65</sup> *Education Act 1981*;

Clough, P. and Corbett, J., (2000), *op. cit.*, pp. 3-4;

Thomas G. and Vaughan M., (2004), *op. cit.*, p. 16.

<sup>66</sup> Topping, T. and Maloney, S., (2005), *op. cit.*, p. 3.

<sup>67</sup> Roaf, C. and Bines, H., (1989), *Needs, Rights and Opportunities*, in Thomas, G. and Vaughan, M., (2004), *op. cit.*, pp. 17-9.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> Brennan, W.K., (1981), *Changing Special Education*. Milton Keynes, Open University Pres.

comportamento)<sup>70</sup>. In effetti, anche in questo modo si finisce per delegare ai «professionisti» medici il potere di definirli<sup>71</sup>.

Il quarto limite viene descritto con la sottolineatura che il termine «bisogno» e «speciali», siano diventati una nuova etichetta per vecchie pratiche e problemi, anche a causa del limitato cambiamento negli approcci e nelle pratiche tradizionali<sup>72</sup>.

Per gli autori<sup>73</sup>, alla luce delle criticità sottolineate, occorre spostare l'enfasi educativa sulle *opportunities*, *equality* e *rights*.

Il concetto di *opportunity*, per Roaf e Bines, offre un approccio migliore perché l'attenzione si sposta sul contesto, sui vincoli culturali del sistema e non di fallimenti individuali; l'*opportunity*, associata al termine *equality*, solleva le questioni delicatissime della discriminazione e dello svantaggio socio-economico e culturale; mentre, i *rights* dovrebbero rappresentare la base logica delle politiche di istruzione<sup>74</sup>.

---

<sup>70</sup> Roaf, C. and Bines, H., (1989), *op. cit.*, in Thomas, G. and Vaughan, M., (2004), *op. cit.*, pp. 17-9.

<sup>71</sup> Hargreaves, D., (1983), *The Challenge for the Comprehensive School*. London: Routledge and Kegan Paul.

<sup>72</sup> Roaf, C. and Bines, H., (1989), *op. cit.*, in Thomas, G. and Vaughan, M., (2004), *op. cit.*, pp. 17-9.

<sup>73</sup> *Ibidem*.

<sup>74</sup> *Ivi*, pp. 19-23;

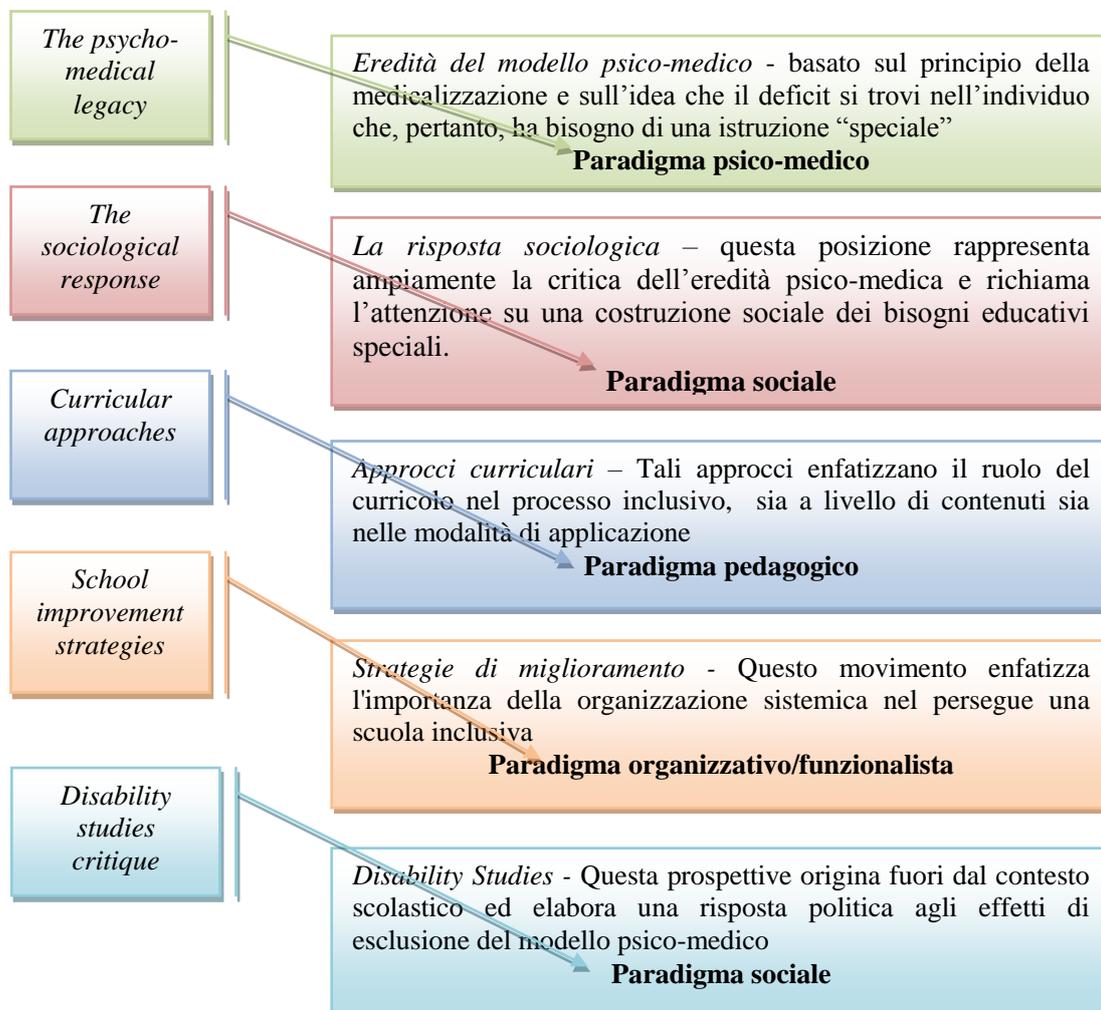
Kirp, D., (1983), *Professionalization as policy choice: British special education in comparative perspective*, in R.G. Chambers and V.T. Hartman (eds) *Special Education Policies*. Philadelphia, Temple University Press, p. 21.

### 1.3 Paradigmi di riferimento

Prima di volgere l'attenzione al versante del processo evolutivo delle politiche inclusive nel sistema scolastico italiano è necessario analizzare i paradigmi di riferimento delle principali teorie inclusive, solo accennate nel quadro storico dei precedenti paragrafi.

Clough e Corbett individuano cinque teorie chiave (Tabella 4) che identificano l'educazione inclusiva, ciascuna di queste teorie fa riferimento a specifici orientamenti scientifici<sup>75</sup>:

**Tabella 4: Principali teorie e paradigmi di riferimento**

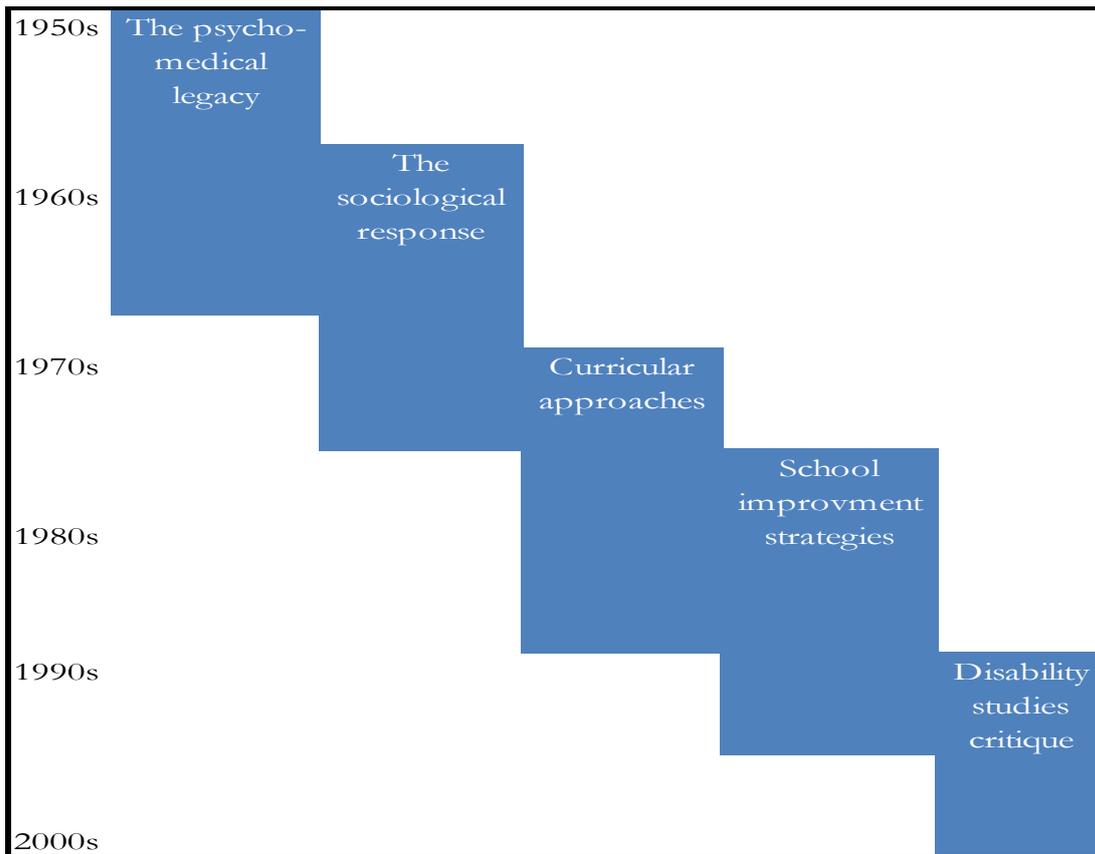


Fonte: adattato da Clough e Corbett, (eds), (2000), *Theories of inclusive education*, p. 8.

<sup>75</sup> Clough, P. and Corbett, J., (2000), *op. cit.*, p. 7.

Questa tabella (Tabella 4) e la Figura 1, oltre a suggerire un'interpretazione storica dello sviluppo e dell'interazione tra le suddette teorie dagli anni Cinquanta fino al nuovo millennio, esprimono chiaramente anche i principali paradigmi sottesi da ciascuna di esse.

**Figura 1: A historical interpretation of the development and interaction of ideologies leading to present thinking in inclusive education**



Fonte: Clough e Corbett, (eds), (2000), *Theories of inclusive education*, p. 9.

L'educazione speciale affonda le sue origini, ma anche le sue criticità, proprio sullo sviluppo di una «patologia della diversità», prima attraverso l'indagine medica, poi attraverso l'indagine psicologica. Dal dopoguerra fino ai primi anni Sessanta, come già anticipato nel precedente paragrafo, parlare di *modello psico-medico* ha significato assumere una concezione neopositivista il cui fondamento scientifico poggiava esclusivamente sulla sfera bio-fisiologica del comportamento degli individui. Secondo questo punto di vista, le difficoltà di apprendimento erano riconducibili esclusivamente ad una visione deficitaria della persona (deficit

sensoriali, motori, cognitivi e linguistici) e la loro diagnostica avveniva attraverso test o prove basate su specifici programmi di riabilitazione e rinforzo delle aree interessate con il contesto che restava uno sfondo “deresponsabilizzato” e ininfluyente, anche riguardo all’insegnamento<sup>76</sup>.

Le caratteristiche di questo modello sono espresse in modo sommario nella Tabella 5:

**Tabella 5: Caratteristiche principali del modello medico**

The “medical model”	
<i>focuses on</i>	<i>rather than</i>
sickness	health
aetiology of the problem	experience of the individual
subject-specific pathology	environmental factors
specific treatment	holistic support
reactive measures	preventative measures (etc.)

Fonte: tratto da Clough e Corbett, (eds), (2000), *Theories of inclusive education*, p. 11, adattato da Bailey, J., (1998), *Medical and psychological models in special needs education*, p. 49.

Verso la fine degli anni Cinquanta e durante il decennio successivo, vi furono, nel Regno Unito, alcuni positivi esempi di integrazione. In particolare, un contributo notevole in questa direzione, fu dato da Wedell e Mittler, considerati da diversi autori, perfino i «pionieri» del processo inclusivo<sup>77</sup>.

Wedell fu tra i primi a sostenere la necessità di sviluppare nuovi approcci che permettessero di osservare i bambini nel reale ambiente scolastico, piuttosto che in quello ospedaliero. Questo autore, considerava le rigidità sistemiche le prime sostanziali forma di barriere all’inclusione e sosteneva che una maggiore flessibilità a tutti i livelli avrebbe invece agevolato il cambiamento, lo sviluppo e l’innovazione<sup>78</sup>.

A proposito di alcuni suoi studi sull’integrazione dei bambini non udenti all’interno delle classi ordinarie, l’autore dichiara:

---

<sup>76</sup> Clough J., Corbett, (2000), *op. cit.*, p. 11;

Dovigo, F. (2007), *op. cit.*, p. 29.

<sup>77</sup> Clough J., Corbett, (2000), *op. cit.*, pp. 12-4.

<sup>78</sup> Wedell, K. (1995). Making inclusive education ordinary, in *British Journal of Special Education*, Vol. 22, no. 3, pp. 100-04, September 1995;

Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion, in *British Journal of Special Education*, Vol. 32, no. 1, pp. 3-11.

«[...] I wasn't thinking of being inclusive. It was just that that was what I felt education was about then. One of the things I have always been concerned about is that *kids themselves should as far as possible be able to decide* [...]»<sup>79</sup>

Wedell rilevò l'importanza di una serie d'implicazioni politico-pratiche che coinvolgono più o meno direttamente il processo di insegnamento/apprendimento: il personale e le competenze professionali; la formazione dei gruppi e i luoghi per l'apprendimento e fu tra i primi a porre l'accento sui problemi legati alla relazione tra il singolo e il curricolo condiviso<sup>80</sup>. Contemporaneamente, Mittler cercava di realizzare un progetto d'integrazione dei bambini con disordini dello spettro autistico nelle scuole primarie ordinarie, cercando di superare un «modello gradualista». Egli, infatti, riteneva che una delle principali barriere al processo inclusivo fosse la nostra sottostima delle potenziali abilità degli alunni che «etichettiamo con bisogni educativi speciali», oltre che, la presenza di un *Special Educational Needs Coordinator* (nelle scuole del Regno Unito conosciuto come SENCO), definita dall'autore «anti-inclusiva»<sup>81</sup>. La sua riflessione, a distanza di molti anni dai suoi studi, fu:

«[...] I thought that everyone was doing it, then I realized that it was extremely rare[...]»<sup>82</sup>.

In questo stesso periodo, Dunn pubblica un articolo di aspra critica contro la segregazione delle scuole speciali e sulle conseguenze di questo tipo di educazione. L'autore sostiene che i bambini più svantaggiati da un punto di vista socio-culturale abbiano bisogno di una formazione migliore rispetto al collocamento nelle classi speciali e, pertanto, considera ingiustificabile e, per giunta, obsoleta gran parte dell'educazione speciale, che avrebbe, tra gli scopi principali, l'attenuazione, se non addirittura l'eliminazione delle pressioni sui *regular teachers* e sugli altri alunni a scapito solo degli alunni socio-culturalmente deprivati e con *slow learning*<sup>83</sup>. Di conseguenza, egli critica il sistema separato sia perché pedagogicamente inefficace

---

<sup>79</sup> Wedell, in interview, (1998), citato in Clough, P., Corbett, J., (2000), *op. cit.*, p. 12.

<sup>80</sup> Wedell, K., (1995), *Op. cit.*, pp. 100-04;

Wedell, K., (2005), *op. cit.*, pp. 3-11

<sup>81</sup> Mittler, P., (2000), *Working Towards Inclusive Education*. Social contexts. London: David Fulton Publishers.

<sup>82</sup> Mittler, P., in interview, (1998), citato in Clough, P., Corbett, J., (2000), *op. cit.*, p. 13.

<sup>83</sup> Dunn, L.M., (1968), *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?* Exceptional Children, September 35: 5-25.

riguardo agli esiti formativi, sia perché economicamente più costoso (classi e scuole formate sulla base di nuove etichette derivanti dall'approccio bio-medico)<sup>84</sup>.

Agli inizi degli anni Sessanta, negli Stati Uniti si diffuse un approccio definito con il termine *mainstreaming*<sup>85</sup>, coniato in America da Reynold per indicare un percorso di istruzione nelle scuole ordinarie anche per i bambini e ragazzi con disabilità<sup>86</sup>. Il termine *mainstreaming* si è prestato a molte interpretazioni, significando: per alcuni l'inserimento di studenti con disabilità nelle classi ordinarie, senza l'accompagnamento di alcun servizio di supporto, senza alcuna preparazione da parte degli insegnanti per predisporre un adeguato progetto educativo e senza alcuna preparazione da parte degli studenti senza disabilità su come relazionarsi con i loro coetanei con disabilità. Per altri, invece, *mainstreaming* andava oltre il semplice inserimento, riferendosi anche alla pianificazione progettuale che doveva accompagnare lo studente durante il percorso di studi<sup>87</sup>. Per altri ancora, infine, il termine *mainstreaming* trovava il suo equivalente educativo nel concetto di *normalization*. Il termine *normalization*, come riferisce Biklen, è stato usato alla fine degli anni Cinquanta da Bank-Mikkelsen (direttore dei Servizi per «handicappati» della Danimarca), per un processo volto a predisporre una serie di politiche sociali che consentissero alle persone con disabilità di raggiungere un adeguato grado di «normalizzazione» in ogni ambito della loro vita<sup>88</sup>.

---

<sup>84</sup> *Ibidem*;

Sullo stesso tema si veda anche: Coleman, J.S. *et al.* (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: USGPO;

Hoelke, G.M. (1966). *Effectiveness of Special Class Placement for Educable Mentally Retarded Children*. Lincoln, Neb: University of Nebraska;

Johnson, G.O. (1962). Special education for mentally handicapped – a paradox, *Exceptional Children*, 19:62-9;

Kirk, S.A. (1964). Research in education, in H.A. Steven and R. Heber (eds) *Mental Retardation*. Chicago, ILL: University of Chicago Press;

Passow, A.H. (1967). *A Summary of Findings and Recommendations of a Study of the Washington, D.C. Schools*. New York: Teachers College, Columbia University;

Rubin, E.Z., Senison, C.B. and Retwee, M.C. (1966). *Emotionally Handicapped Children in the Elementary School*. Detroit: Wayne State University Press;

Smith, H.W. and Kennedy, W.A. (1967). Effects of three educational programs on mentally retarded children, *Perceptual and Motor Skills*, 24:124.

<sup>85</sup> Inserimento in una classe ordinaria

<sup>86</sup> Reynolds, M.D., (1962), *A framework for considering some issues in special education*. *Exceptional children*, 21:234-9.

<sup>87</sup> Dunn, L.M., (1968), *op. cit.*;

Blatt, B., (1970), *Exodus from Pandemonium: Human abuse and a reformation of public policy*. Boston (MA): Allyn & Bacon.

<sup>88</sup> Biklen, D. (1985), *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teachers College Press;

Si veda anche: Christoplos, F. and Renz, P., (1969), *A critical examination of special education programs*. *Journal of Special Education*, 3(4):371-9.

Negli anni Settanta, come si è avuto modo di accennare nel paragrafo precedente, l'eccessivo ricorso agli IQ test e, in particolare, ai sub-test specifici della Weschler Intelligence Scales, dell'Illinois Test of Psycholinguistic Abilities e del Frostin Test of Visual, da parte degli psicologi dell'educazione attira sulla categoria diverse critiche<sup>89</sup>.

Il contesto socio-economico era radicalmente mutato e numerosi autori cominciarono a contestare fortemente gli approcci psico-medici. Tra essi, Leyden formula con chiarezza le critiche condivise da altri autori sia sulla base di talune esperienze, sia sulla base dei risultati degli approcci bio-psico-medici. A questo autore gli psicologi dell'educazione sembravano più attratti e preoccupati dalla qualità dei test che alla comprensione delle cause dei fenomeni, indifferenti al legame tra il fallimento educativo e i fattori socio-culturali. In effetti, egli sostiene che l'assenza di una chiara responsabilità nel placement degli allievi nelle scuole speciali, affidato quasi esclusivamente agli psicologi, perpetuasse una condizione di esclusione e che tale assetto insoddisfacente fosse evidente, infine, anche dalla mancanza di dati che corroborassero il successo delle scuole speciali<sup>90</sup>.

È proprio in questo contesto evolutivo che, a partire già dagli anni Cinquanta, crebbe anche l'attivismo, più o meno organizzato, delle persone con disabilità, come risposta alla sempre più diffusa consapevolezza delle molteplici restrizioni socio-economiche che essi subivano nelle società industrializzate. Pertanto, in antitesi all'approccio biomedico, si fa strada anche nelle organizzazioni sociali la prospettiva che individua nella struttura sociale il fattore causale dei processi di discriminazione ed esclusione.

Il primo tentativo di concettualizzazione della malattia in termini sociologici è stato proposto da Talcott Parsons agli inizi degli anni Cinquanta. L'autore definisce la malattia come uno stato di alterazione del «normale» funzionamento dell'individuo nel suo complesso, è una particolare forma di devianza istituzionalizzata e il malato è un deviante involontario. Quest'aspetto segna già un primo passo avanti, poiché, fino

---

<sup>89</sup> Clough J., Corbett, (2000), *op. cit.*, pp. 11-2.

<sup>90</sup> Leyden, G. (1978), *The process of reconstruction: an overview*, in B. Gillham *Reconstructing Educational Psychology*. London: Croom Helm, per questo riferimento: Leyden, G., *Psychology and segregation*, in Clough J., Corbett, (2000), *op. cit.*, pp. 50-5; si veda sull'argomento anche l'ampia e significativa letteratura fornita dall'autore.

ad allora la devianza era stata concepita come un attributo individuale<sup>91</sup>. Nell'approccio *struttural-funzionalista* di Parsons si individuano tre aspetti rilevanti: l'esistenza della malattia che deve essere accertata con riferimento a categorie mediche di «normalità», da cui dipende il riconoscimento del *sick-role*; che l'attribuzione di tale ruolo deve essere svolta dal sistema sanitario; infine, che il ruolo di malato comporta l'abbandono degli altri ruoli sociali. Tale condizione, nel sistema funzionalista parsoniano, è legittima fintanto che se ne possa accertare la non volontarietà e, quindi, considerata legittima nella misura in cui l'individuo si conforma ad essa<sup>92</sup>.

Negli anni Sessanta, in America, si diffondono diverse versioni del modello sociale, una di queste è l'*approccio interazionista*, che pone particolare attenzione ai processi d'interazione che si attivano tra le persone e i ruoli che ne conseguono. Secondo questa interpretazione, la società etichetta un individuo come deviante, perché il suo comportamento diverge dalle norme sociali condivise, da un assetto culturale e normativo e non perché sia deviante<sup>93</sup>. All'interno di quest'approccio si collocano l'approccio drammaturgico di Goffman, legato all'interazione sociale, e i suoi saggi sullo stigma. L'autore esprime la realtà sociale attraverso la «metafora drammaturgica», la vita quotidiana è come una rappresentazione teatrale. Il problema allora è capire come possono le persone con disabilità ricoprire questi ruoli che la vita gli chiede di ricoprire se gli mancano mezzi e luoghi per poterli assumere<sup>94</sup>.

Per quanto riguarda il secondo tema, Goffman individua tre tipi di stigma:

«[...] le deformazioni fisiche. [...] gli aspetti criticabili del carattere che vengono percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, credenze malefiche e dogmatiche, disonestà. [e] gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione, che possono essere trasmessi di generazione in generazione [...]»<sup>95</sup>.

---

<sup>91</sup> Parson, T., (1951), *The social system*. London: Routledge, tr. it. *Il sistema sociale*. Milano: Edizioni di Comunità, 1996.

<sup>92</sup> Parson, T., (1951), *op. cit.*, in Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, pp. 31-5.

<sup>93</sup> Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, pp. 31-3

<sup>94</sup> Goffman, E., (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books, tr. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino, 1969;

Goffman, E., (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliff: Prentice-Hall, tr. it. *Stigma. L'identità negata*. Milano: Giuffrè, 1983.

<sup>95</sup> *Ivi* (tr. it.), pp. 4-5

L'identità sociale dello stigmatizzato è una costruzione sociale in cui i fattori di carattere bio-fisiologico sono relazionati a elementi del sistema culturale e l'identità delle persone con disabilità viene definita attraverso l'attributo più visibile (la sua menomazione), perché maggiormente dissonante con la norma attesa<sup>96</sup>.

Non sono certo mancate critiche agli approcci funzionalista e interazionista. Barnes *et al.*, ad esempio, rivolgono una convincente critica agli approcci di Goffman, ritenendo sbagliato concettualizzare la disabilità in termini di adattamento sociale<sup>97</sup>.

Una vera e propria discontinuità con il modello medico avviene solo negli anni Settanta con la pubblicazione, in Inghilterra, del «manifesto» *Fundamental Principles of Disability*, elaborato dell'organizzazione britannica *Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*, che sancisce la nascita del *modello sociale* della disabilità<sup>98</sup>.

Paul Hunt è stato un precursore degli studi sulle origini sociali della disabilità, che ha influenzato il dibattito sociale ed accademico in Gran Bretagna<sup>99</sup>. Tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta, sono proprio le idee di Hunt a favorire la nascita di movimenti e associazioni di persone con disabilità che rivendicano i propri diritti.

Il lavoro di Hunt, come ricorda D'Alessio<sup>100</sup>, fu sviluppato da Vic Finkelstein e altri attivisti disabili, associati con l'UPIAS, che nel 1976 pubblicarono *Fundamental Principles of Disability*, una sorta di «manifesto» dell'associazione<sup>101</sup>.

Nel manifesto si sostiene che le persone con disabilità non sono inabili per le loro menomazioni, ma per le barriere ambientali, economiche e culturali che esistono nella società e che non tengono conto delle loro esigenze. Sono gli ambienti che

---

<sup>96</sup> Ferruccio, F., (2004), *op. cit.*, pp. 35-40;

Medeghini, R. e Fornasa, W., (2011), *op. cit.*, pp. 15-6.

<sup>97</sup> Barnes, C., Mercer, G. e Shakespeare, T., (1999), *Exploring disability. A sociological introduction*. Cambridge (UK): Polity Press.

<sup>98</sup> Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, p. 50;

Medeghini, R., Fornasa, W., (2011) (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli, pp. 14-5.

<sup>99</sup> Hunt, P. (1966). A critical condition. In P. Hunt (Ed.), Hunt, P. 1966, *Stigma: The Experience of Disability*. London, Geoffrey Chapman.

<sup>100</sup> D'Alessio, S., (2011), *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 44.

<sup>101</sup> Vale qui la pena di menzionare anche gli altri importanti autori che hanno sostenuto e sviluppato il modello sociale della disabilità: Barton, L., & Oliver, M., (1992), *Special Needs: A personal trouble or public issue?* In Arnot, M. & Barton, L. (eds.), *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*. Oxford: Triangle Books; Oliver, M. (1990), *op. cit.*

Barnes, C. (1991), *op. cit.*

Shakespeare, T., & Watson, N., (1997), *Defending the social model*. *Disability and Society*, 12, 297-300.

Thomas, C., (1999), *Female forms. Experiencing and understanding disability*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

disabilitano le persone, perché sono progettati e costruiti per persone che non hanno condizionamenti. Inoltre, si pone l'accento sulla differenza tra *impairment* e *disability*. La prima fa riferimento alla condizione individuale contingente, la seconda agli effetti che subisce la persona coinvolta in ragione dell'organizzazione abilista del sociale. Nondimeno, riunisce nel concetto di «menomazione» sia i deficit dell'organismo, sia le conseguenti limitazioni funzionali e abolisce il termine «handicap» perché stigmatizzante, sostituendolo con «disabilità»<sup>102</sup>.

Secondo gli estensori del manifesto, pertanto, la disabilità è un «costrutto sociale» ed è definita come:

«[...] lo svantaggio o la limitazione prodotta dall'attuale organizzazione sociale la quale tiene poco, o per nulla, conto delle persone che hanno deficit fisici e così facendo li esclude dalla partecipazione alle principali attività sociali. [...] La disabilità è qualcosa di imposto sopra le nostre menomazioni, in maniera tale da isolarci ed escluderci inutilmente dalla piena partecipazione alla società[...]»<sup>103</sup>.

Il meccanismo esplicativo del *modello sociale* è di tipo strutturalista, il centro di interesse non è più la sfera bio-medica dell'individuo, ma sono le dinamiche sociali e la disabilità viene concettualizzata come un problema sociale<sup>104</sup>. Secondo quest'approccio:

«[...] le difficoltà di apprendimento vengono interpretate come un fenomeno originato dal riprodursi di ineguaglianze strutturali che si perpetuano attraverso processi sociali di selezione e adattamento [...] l'intervento rispetto alle difficoltà di apprendimento è orientato primariamente a stabilire e sviluppare riforme politiche del sistema educativo per eliminare, o quantomeno ridurre, gli aspetti di ingiustizia e disuguaglianza sociale [...]»<sup>105</sup>

La prospettiva socio-politica è sostenuta da Tomlinson che, innanzitutto, denuncia l'umanitarismo benevolo dell'educazione speciale che trasforma il tentativo di “prendersi cura” in nuove categorizzazioni sociali con il rischio di innescare trattamenti diseguali e differenziati. Secondo l'autore, infatti, l'educazione speciale è

---

<sup>102</sup> Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*;  
Medeghini, R. e Valtellina, E., (2006), *op. cit.*.

<sup>103</sup> UPIAS, (1976), *op. cit.*, p. 14.

<sup>104</sup> Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 29;

Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*, p. 59.

<sup>105</sup> Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 29.

un sotto sistema dell'ampio sistema educativo ordinario, creato per "prendersi cura" dei bambini che sono stati classificati fuori dall'ordinaria attraverso le categorie *defective, handicapped* e degli *special needs*. Dati i meccanismi di selezione sociali e professionali, però, la maggior parte di questi bambini saranno destinati anche a una carriera e a uno stile di vita «speciale»<sup>106</sup>.

Tomlinson (si veda anche Archer<sup>107</sup>) sostiene, in definitiva, che i cambiamenti legislativi relativi all'educazione speciale (categorizzazioni; istruzione separata o integrata; curriculum speciale, ecc.) siano il risultato di azioni politiche intenzionali e, da questo punto di vista, l'approccio medico-psicologico ne rappresenta il principale sostegno<sup>108</sup>.

Anche Barton, si muove come Tomlinson su una prospettiva socio-politica. Egli ritiene che l'educazione inclusiva debba non solo riguardare i diritti dei bambini con disabilità, ma anche essere accompagnata da una critica politica ai valori, alle pratiche sociali e alle istituzioni che le sostengono. È quest'ultimo aspetto ad essere essenziale per un approccio sociale alla disabilità, altrimenti gli stessi concetti di «opportunità» e «diritti» poggierebbero su quella stessa concezione di «normalità» che riflette l'interesse, più o meno accentuato, dei gruppi sociali dominanti<sup>109</sup>.

Al di là delle varie interpretazioni, di cui qui si è offerto una rassegna, peraltro non esaustiva, il modello sociale ha acquisito nel corso degli anni, soprattutto in America, alcune caratteristiche costanti che lo distinguono nettamente dall'approccio medico (Tabella 6).

---

<sup>106</sup> Tomlinson, S., (1982), *A Sociology of Special Education*. London: Roulledge and Kagan Paul, in Thomas, G. and Vaughan, M., (2004), *op. cit.*, pp. 59-65.

<sup>107</sup> Archer, M.S, (1979), *A Sociology of Special Education System*. London: Sage, per questo riferimento in Tomlinson, S., (1982), *op. cit.*, in Thomas, G. and Vaughan, M., (2004), *op. cit.*, p. 61.

<sup>108</sup> Tomlinson, S., (1982), *op. cit.*, in Thomas, G. and Vaughan, M., (2004), *op. cit.*, pp. 61-2.

<sup>109</sup> Barton, L., in Clough J., Corbett, (2000), *op. cit.*, pp. 51-4.

**Tabella 6: Paradigma medico e paradigma sociale a confronto**

Paradigma medico/individuale	Paradigma sociale
Teoria della tragedia personale	Teoria dell'oppressione sociale
Problema personale	Problema sociale
Trattamento individuale	Azione sociale
Medicalizzazione	<i>Self-help</i>
Dominanza dei professionisti	Responsabilità individuale e collettiva
Competenza	Esperienza
Identità individuale	Identità collettiva
Pregiudizio	Discriminazione
Assistenza	Diritti
Controllo	Scelta
<i>Policy</i>	<i>Politics</i>
Adattamento individuale	Cambiamento sociale

Fonte: Barnes *et al.*, (1999), *Exploring disability. A sociological introduction*, p.30.

L'approccio sociale, affermatosi come un paradigma alternativo al modello medico, è stato sottoposto a critiche che hanno contribuito alla sua evoluzione<sup>110</sup>.

Secondo Bickenbach *et al.* la maggior critica che i sostenitori del modello sociale rivolgono al modello medico è di aver assorbito la dimensione sociale in quella individuale, riducendola agli aspetti medici, ma, ugualmente, la principale accusa che i secondi rivolgono ai primi è quella di cadere nel rischio opposto, cioè di assorbire nella dimensione sociale tutti gli aspetti dell'attività umana<sup>111</sup>.

L'egemonia della struttura sociale pone il problema se questa sia sufficiente a spiegare i processi di disabilitazione con le relative conseguenze, o, piuttosto, se non sia più utile superare questa dimensione di causa/effetto e inserirli in un più ampio sistema di relazioni e interazioni<sup>112</sup>.

Diversi autori, infatti, concordano sul fatto che sul piano concettuale la disabilità non può prescindere da questa relazione e interazione, questo apre il presupposto ad una interpretazione della disabilità come «relazione sociale». In questo senso, la

---

<sup>110</sup> Per questo riferimento si veda: <http://www.brainhe.com/TheSocialModelofDisabilityText.html#WhatIs>

<sup>111</sup> Bickenbach JE, Chatterji S, Badley EM, Ustün TB, (1999), *Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps*, in *Soc Sci Med.* 1999 May; 48(9):1173-87.

<sup>112</sup> Medeghini R. e Fornasa, W., (2011), *op. cit.*, pp. 16-7.

disabilità per chi agisce è una relazione interna ed esterna. È interna perché coinvolge la relazione tra organismo e personalità; esterna perché coinvolge le relazioni intersoggettive e strutturali in cui si situa, ovvero, tra individuo e ambienti e tra questi e i contesti più allargati. Si tratta di una prospettiva ecologica delle relazioni, in cui la condizione di svantaggio sociale della persona con disabilità non è determinata né dalla menomazione, come sostiene il paradigma medico, né dalle strutture sociali, come invece sostiene il paradigma sociale, bensì da sistemi di relazioni<sup>113</sup>. Secondo questa prospettiva tutte le attività, comprese quelle educative, non possono essere interpretate come atti singoli, bensì come azioni connesse ad altre e tutti, attori e destinatari, ricoprono la medesima importanza all'interno della relazione. La persona con disabilità non è disabilitata da una struttura definita in sé, ma da sistemi di relazioni<sup>114</sup>.

Dalla metà degli anni Sessanta, un forte contributo allo sviluppo delle teorie del processo inclusivo arriva dagli studi e ricerche sul curricolo e sui processi di insegnamento/apprendimento.

La concezione del curricolo è cambiata nel corso degli anni, si è passati dal curricolo inteso come compendio al curricolo inteso come progetto culturale, e l'intera storia dell'educazione inclusiva potrebbe essere scandita in relazione a questi cambiamenti. Se in ambito sociale l'inclusione mira ad aumentare il più possibile la partecipazione delle persone, nell'ambito dell'istruzione lo strumento per ridurre le barriere e aumentare la partecipazione è esattamente il curricolo<sup>115</sup>.

Williams definisce il curricolo dell'educazione speciale come un giardino «not only secret, but neglected, too». Fino alla fine degli anni Settanta, ricorda l'autore, nel Regno Unito era prevalente l'idea che il bambino con disabilità avesse bisogno di «trattamenti» per potersi adattare al curricolo, mentre l'ipotesi contraria, cioè che potesse essere il curricolo ad essere adattato alle esigenze del bambino, non veniva in alcun modo presa in considerazione<sup>116</sup>.

---

<sup>113</sup> Bury, M. (1996). *Defining and researching disability: Challenge and responses*, in Barners, C. e Mercer, G. (eds.), *Exploring the divide: Illness and disability*, Leeds: The Disability Press, pp. 16 - 38;  
Williams, G.H. (1983), *The Movement for Independent Living: An evaluation and critique*, in «Social Science and Medicine», 17, pp.1003-10.

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>115</sup> Clough, P. e Corbett, J., (2000), *op. cit.*, pp. 17-8.

<sup>116</sup> Williams, P., (1985), Series Editor's introduction, in Brennan, W. *Curriculum for Special Need*. Milton Keynes: Open University Press, per questo riferimento in Clough, P. e Corbett, J., (2000), *op. cit.*, p. vii.

Nel 1978 il *Warnok Report* propone una definizione del curricolo «speciale» in riferimento a quattro elementi: definizione degli obiettivi, scelta dei materiali e delle esperienze, scelta dei metodi di insegnamento/apprendimento per raggiungere gli obiettivi, valutazione dell'adeguatezza degli obiettivi e dell'efficacia dei mezzi per conseguirli<sup>117</sup>. Secondo questo rapporto il curricolo svolge un importante ruolo di mediazione tra disposizioni ordinarie e speciali, che, in passato, ha contribuito allo sviluppo del processo di integrazione<sup>118</sup>.

L'*approccio curricolare* fa riferimento al *paradigma pedagogico*. Tale paradigma privilegia gli aspetti educativi ed è centrato:

«[...] sugli elementi di tipo processuale e trasformativo che contraddistinguono le diverse attività didattiche e la loro efficacia. Le difficoltà di apprendimento degli alunni vengono interpretate [...] in base alle differenti situazioni di insegnamento e alla loro adeguatezza in riferimento allo specifico contesto scolastico. L'intervento è rivolto pertanto al miglioramento e ampliamento delle strategie educative utilizzate [...]»<sup>119</sup>.

Allo sviluppo dell'*approccio curricolare* ha contribuito, tra gli anni Ottanta e Novanta, un team di ricercatori dell'Educazione Speciale della Open University, che sviluppò un radicale e peculiare concetto di educazione inclusiva in continuità con lo sviluppo del concetto di *comprehensive ideology*<sup>120</sup>. Il team di ricerca, tuttavia, abbandonò presto la tradizionale indagine condotta secondo i canoni della psicologia e abbracciò le idee di Lawrence Stenhouse<sup>121</sup> che concepiva il curricolo come:

«[...] un tentativo di comunicare i principi e le caratteristiche essenziali di una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione in pratica [...]»<sup>122</sup>

Questa visione del curricolo prevedeva lo sviluppo di diverse fasi: progettazione; pianificazione dei contenuti e dei metodi; principi per lo sviluppo di una strategia

---

<sup>117</sup> Departement of Education Science (DES, 1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Warnok Report). London: HMSO, p. 206.

<sup>118</sup> Clough, P. e Corbett, J., (2000), *op. cit.*, pp. 17-9.

<sup>119</sup> Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 29.

<sup>120</sup> Clough, P. e Corbett, J., (2000), *op. cit.*, p. 22.

<sup>121</sup> Stenhouse, L., (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann. Tr. it. (a cura di), Angelini, C., (1991, quinta rist.). Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo. Roma: Armando Armando.

<sup>122</sup> Stenhouse, L., (1975), *op. cit.*, pp. 18-9 (tr. it.).

didattica; principi di validazione personalizzati e generali per gli studenti e per gli insegnanti; possibilità di adattare il curriculum alle variabili interne ed esterne e definizione dei criteri attraverso cui procedere alla sua revisione<sup>123</sup>.

In effetti, il curriculum è, secondo Stenhouse:

«[...] una forma particolare di asserti specifici sulla pratica dell'insegnamento e non un ammasso di materiali o un compendio di programma da svolgere. È un modo di convertire ogni idea pedagogica in una ipotesi verificabile nella pratica. [...] esso sollecita ad un riesame critico, non ad una supina acquiescenza [...]»<sup>124</sup>.

Una simile concezione del curriculum richiede necessariamente un riavvicinamento delle pratiche con i piani di insegnamento all'interno delle classi e attraverso una valutazione da parte degli insegnanti. La chiave dell'intero approccio è, secondo Stenhouse, il ruolo dell'insegnante come ricercatore e, quindi, il processo di insegnamento/apprendimento è basato sulla ricerca e sull'esame critico e sistematico delle prassi didattiche<sup>125</sup>.

Booth rileva come il forte impegno dei sostenitori di quest'approccio abbia determinato il cambiamento dei metodi di indagine anche nell'area dell'educazione speciale, passando da una preponderanza dei metodi quantitativi a metodi qualitativi<sup>126</sup>.

Nei decenni Settanta e Ottanta iniziano a diffondersi esperienze e studi sull'integrazione. Le politiche dell'integrazione hanno avuto un posto molto importante in Italia a partire dagli anni Settanta, come si vedrà in seguito in questo capitolo.

È importante ora dare conto di alcuni sviluppi relativi alle politiche dell'integrazione avvenute nel Regno Unito negli anni Ottanta. Da essi e da talune vivaci critiche iniziano a scorgersi i prodromi del percorso verso l'inclusione.

Nel Regno Unito vengono pubblicati due importanti ricerche sullo stato del processo di integrazione. Il primo, del 1981, ad opera del *National Foundation for Educational Research* (NFER). Lo studio, iniziato dopo la pubblicazione del

---

<sup>123</sup> *Ibidem*.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 175.

<sup>125</sup> *Ivi*, p.191.

<sup>126</sup> Booth, T., intervista, in Clough, P. e Corbett, J., (2000), *op.cit.*, p. 23.

*Warnok Report* del 1978<sup>127</sup>, diede un notevole contributo al fiorente dibattito nazionale sull'integrazione dei bambini con disabilità nelle *mainstream schools* e contribuì notevolmente all'aumento dell'attenzione degli addetti ai lavori sul profondo cambiamento sociale che stava avvenendo nelle scuole. Nello studio si sosteneva che l'integrazione non era semplicemente una nuova opzione in campo educativo, quanto, piuttosto, un processo attraverso il quale il diritto all'istruzione offerto nelle scuole ordinarie poteva essere maggiormente differenziato e orientato al fine di soddisfare una vasta gamma di bisogni degli alunni, spostando così il focus delle priorità sullo sviluppo di ciascun allievo e sulle variabili organizzative strutturali e professionali<sup>128</sup>.

Il secondo studio venne pubblicato nel 1985 con il nome *Fish Report*<sup>129</sup>, risultato del lavoro dell'omonima commissione, istituita dall'*Inner London Education Authority*, allo scopo di esaminare le misure relative ai bisogni educativi speciali e l'integrazione. Tale studio è interessante non solo per le analisi contenute sullo stato dell'arte delle politiche rivolte agli studenti con disabilità e con BES, ma anche per l'analisi compiuta che si muove sul sentiero delle politiche inclusive. Nel Report si affermano, infatti, alcuni principi importanti in chiara sintonia con il modello sociale. Si sostiene che la disabilità e le difficoltà possono essere diverse, ma gli svantaggi che ne derivano hanno molte caratteristiche comuni; che gli «handicap» non sono causati dalla disabilità, bensì dalla società e dalle leggi, norme e istituzioni che la governano; che le condizioni di «handicap» derivano dalla natura delle situazioni incontrate dalle persone con disabilità e in difficoltà in ambito educativo, occupazionale e per condizione sociale. Il *Fish Report*, pertanto, sostiene chiaramente che il grado di «handicap» delle situazioni sia determinato dalla organizzazione sociale e istituzionale della comunità sociale. Le conseguenze di questa pubblicazione furono rilevanti anche perché, in diversi

---

<sup>127</sup> Si ricorda che il *Warnock Report*, che sanciva il diritto di integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole ordinarie, è del 1978 e la conversione in legge si ha con l'*Education Act* del 1981.

<sup>128</sup> Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson;

Hegarty, S. and Pocklington, K. (1982). *Integration in action*. Windsor: NFER-Nelson

<sup>129</sup> Fish, J., (1985), *Community, co-operation, co-partnership*, in *Proceedings of the Educational Congress of Special Education*. Nottingham, UK

punti, essa sollecita l'Authority a riformulare le politiche sulle pari opportunità al fine di includere tutti<sup>130</sup>.

Il dibattito originato da questi studi e le prospettive di integrazione indirizzarono la ricerca anche sulle *strategie di miglioramento dell'organizzazione* delle scuole. Le teorie dell'organizzazione saranno oggetto di una specifica analisi nel capitolo successivo. Qui è utile anticipare che tali studi sono collegati, in prevalenza, con la ricerca sull'approccio curricolare, ma si riferiscono ad un diverso paradigma che:

«[...] seguendo un'impostazione funzionalista, individua nell'analisi dell'attività istituzionale il nucleo centrale dello studio delle difficoltà di apprendimento. Queste ultime vengono pertanto lette alla luce delle carenze che contrassegnano il buon funzionamento dell'organizzazione educativa e il cambiamento viene inteso come attività di riprogettazione della struttura scolastica nei suoi diversi aspetti [...]»<sup>131</sup>.

A conclusione di questo paragrafo è importante sottolineare l'opinione critica di Michael Oliver, che offre nella sua critica radicale interessanti argomenti di riflessione che segnano il passaggio dall'integrazione alla prospettiva inclusiva.

Per Oliver, le politiche degli anni Settanta e Ottanta sono sì andate nella direzione di un significativo cambiamento rispetto alle definizioni e alle pratiche costruzioniste individuali e sociali fissate con la cultura del *Warnock Report* e con l'*Education Act* del 1981, ma non hanno sostanzialmente eliminato le pratiche discriminatorie<sup>132</sup>. Successivamente, nonostante la nuova legislazione prevista dall'*Education Act* del 1988 avesse cercato di spostare l'attenzione del dibattito sull'educazione dei bambini disabili non più sul *dove*, ma su *cosa* insegnare e, dunque, con un focus sul curriculum, Oliver sostiene che, in realtà, le politiche e il dibattito fossero rimaste ferme ai pro e i contro dell'integrazione/segregazione, soprattutto perché la discussione restava a un livello puramente "tecnico", che guardava alla qualità dei servizi offerti e, quindi, ancora una volta sul *dove*, senza tradursi in una reale integrazione funzionale degli individui nella società. Per questo autore, infatti, nonostante gli sforzi delle politiche rivolte all'integrazione, esse non hanno mai contemplato un ampliamento radicale dei diritti effettivi delle

---

<sup>130</sup> Thomas G. and Vaughan M., (2004), *op. cit.*, pp. 69-71.

<sup>131</sup> *Ibidem*.

<sup>132</sup> Oliver, M. (1988), *The social and political context of educational policy: the case of special needs*, in L. Barton (ed.) *The Politics of Specials Educational Needs*. London: Falmer Press.

persone disabili, poiché concepite da professionisti, accademici e politici, lontani dalla visione delle persone disabili. La critica radicale che Oliver rivolge a tale idea di integrazione è, pertanto, di originare da prospettive esterne, che non appartengono alle persone disabili, che, secondo l'esperienza di questo autore, riappropriandosi dei loro diritti, hanno proposto «nuove» prospettive e nuovi processi che caratterizzano il passaggio dall'integrazione all'inclusione<sup>133</sup>.

La Tabella 7 mette a confronto le due prospettive secondo l'analisi di Oliver:

**Tabella 7: Dalle «vecchie» prospettive dell'integrazione alle «nuove» prospettive dell'inclusione**

Vecchie prospettive	Nuove prospettive
Stato	Processo
Non problematico	Problematico
Approcci professionali e amministrativi	Politiche
Cambiamenti nell'organizzazione della scuola	Cambiamenti nell'ethos della scuola
Gli insegnanti acquisiscono competenze	Gli insegnanti acquisiscono responsabilità
L'applicazione del curriculum deve cambiare	Il contenuto del curriculum deve cambiare
Diritti legati all'integrazione	Diritti morali e politici all'integrazione
Accettazione e tolleranza di bambini con bisogni educativi speciali	Valorizzazione e attenzione ai bambini con bisogni educativi speciali
Normalità	Differenza
Si può fornire integrazione	Bisogna lottare per l'integrazione

Fonte: Medeghini R. e Fornasa W., a cura di, (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, p. 28, tratto da Oliver, M., (1996), *Understanding Disability: From theory to practice*, pp. 78-94.

Per Oliver c'è molta retorica intorno al concetto di integrazione. Oggi, sostiene, è difficile incontrare persone che non siano d'accordo con l'integrazione, ma questo successo «ideologico» ne ha impedito, allo stesso tempo, un riesame critico. Da tale ideologia, infatti, nasce una visione non problematica dell'integrazione, la cui efficacia dipende, in ultima analisi, dalla strategia adottata in sede di *inquadramento legislativo* e dalla *gestione delle risorse*. L'autore, però, giudica «fortemente difettoso» questo impianto e ritiene che l'integrazione sia un processo politico, ma anche educativo, che richiede un coinvolgimento della società civile e, naturalmente,

---

<sup>133</sup> Oliver, M (1996), *Defining Impairment and Disability: issues at stake*, in Barnes, C. e Mercer, G., (eds), (1996), *Exploring the Divide: Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press, pp.29 -54.

delle scuole<sup>134</sup>. Il cambiamento organizzativo, ad esempio, deve avere un fondamento etico, dato che, secondo Oliver, non avrebbe senso cambiare l'organizzazione se la scuola continua ad essere un posto accogliente solo per alcuni, se, in fondo, si dubita sul fatto che tutti abbiano il diritto all'istruzione. E, da questo punto di vista, egli sottolinea per un verso una responsabilità primaria degli insegnanti che sono sostanzialmente indisponibili a lavorare con tutte le diversità e ciò rappresenta un grande ostacolo per la realizzazione del processo inclusivo; per l'altro, il ruolo che il curriculum può assumere nei processi che si rivelano pratiche disabilitanti<sup>135</sup>.

Il processo inclusivo per questo autore, in definitiva, non è una concessione fatta dai politici o dagli educatori, ma un processo di lotta, che deve condurre all'*empowerment* dei bambini e delle persone disabili. Questa lotta per l'inclusione è, secondo Oliver, la prospettiva del XXI secolo, rispetto alla quale l'educazione speciale non può avere alcun ruolo<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> *Ibidem.*

<sup>135</sup> *Ibidem.*

<sup>136</sup> *Ibidem.*

### **1.3.1 La World Health Organization e gli approcci alla disabilità**

Negli anni Settanta la *World Health Organization*, (WHO) adottò la prima Classificazione Internazionale, l'*International Classification of Diseases* (ICD). Secondo la WHO la classificazione doveva servire a migliorare la qualità delle diagnosi delle patologie organiche, psichiche e comportamentali, ma, soprattutto, avrebbe dovuto affrontare il problema dell'aumento dei disturbi legati alla cronicità. Il modello di riferimento dell'ICD era quello biomedico centrato sul nesso causale tra «eziologia» – «patologia» – «manifestazione clinica», nonché sulla prospettiva curativa<sup>137</sup>.

Contrariamente ai presupposti, il modello non contemplava in alcun modo le eventuali conseguenze (e quindi le cronicità) della patologia, anzi, questo fu il principale limite che gli venne riconosciuto<sup>138</sup>.

All'inizio degli anni Ottanta la WHO adottò una nuova classificazione, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH)<sup>139</sup>, anch'essa basata sul modello biomedico, che poneva al centro la relazione causale tra «menomazione», «disabilità» e «handicap» attribuendo a ciascuna un nuovo significato. Per *menomazione* si intendeva qualsiasi perdita, o anormalità, di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche, che rappresentava l'esteriorizzazione di uno stato patologico e rifletteva i disturbi a livello organico. Per *disabilità* la WHO intendeva riferirsi a qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a una menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano. La disabilità rappresentava l'oggettivazione della menomazione e come tale rifletteva disturbi a livello della persona, con riferimento alle capacità funzionali estrinsecate attraverso atti e comportamenti che per generale consenso costituiscono aspetti essenziali della vita di ogni giorno. Per *handicap*, infine, la WHO intendeva la condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona, conseguenza di una menomazione o di una disabilità che

---

<sup>137</sup> <http://www.who.int/classifications/en/>

<sup>138</sup> WHO (World Health Organization's), (1970), *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO;

<http://www.who.int/en/>

<sup>139</sup> WHO (World Health Organization), (1980). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO.

limitava o impediva la possibilità di ricoprire un ruolo proprio della persona in relazione all'età, al sesso e ai fattori socio-culturali. Lo svantaggio derivava dalla diminuzione o dalla perdita delle capacità di conformarsi alle aspettative o alle norme proprie dell'universo che circondava l'individuo<sup>140</sup>.

Le critiche rivolte a questa classificazione interessano tre livelli: il primo pone l'accento sul fatto che in essa si faccia esclusivamente ricorso a definizioni mediche e assunti bio-fisici di «normalità», mentre tale concetto è piuttosto controverso e influenzato, come si è visto nella ricostruzione storica fin qui operata, da una varietà di fattori storici e culturali, oltre che da circostanze contingenti. Il parametro di riferimento per definire la «disabilità» è, secondo questa prospettiva, il comportamento «normalmente atteso» e il concetto di «persona normale», ciò significa interiorizzare standard di comportamento in grado di soddisfare le attese che altri nutrono nei nostri confronti. Il secondo livello di criticità riguarda la definizione «menomazione», qui intesa come la causa sia della disabilità, sia dell'«handicap». In tal caso, infatti, l'«handicap» diverrebbe una conseguenza inevitabile di una delle due condizioni («menomazione» o «disabilità»). Infine, il terzo elemento critico, ma non per questo di minor importanza, si riferisce all'approccio sotteso dalla classificazione, l'approccio biomedico, che pone le persone con una «menomazione» in una posizione di dipendenza, reale o presunta, da professionisti del campo medico, indipendentemente dal tipo di supporto di cui la persona necessita (terapeutico, sociale o educativo)<sup>141</sup>.

Nel 2001 la WHO propone una nuova classificazione: l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), in sostituzione all'ICIDH.

La nuova classificazione utilizza un approccio di tipo «biopsicosociale», che, in sostanza, cerca di operare una sintesi tra il modello medico e quello sociale, in modo da fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute (biologico,

---

<sup>140</sup> WHO (World Health Organization), (1980). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO;  
<http://www.who.int/en/>;  
<http://www.disabilitaincifre.it/>

<sup>141</sup> Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia Editrice;  
Belardinelli, S. (2002). *La normalità e l'eccezione: il ritorno della natura nella cultura contemporanea*. Catanzaro: Rubbettino;  
Ferrucci, F., (2004), *op. cit.*;  
Medeghini, R. e Valtellina, E., (2006), *op. cit.*;  
Barnes, C.,(2008), *Capire "Il modello sociale della disabilità"*, tr. it. Angelo D. Marra. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Vol 2(1) - . [www.intersticios.es/article/download/2382/1893](http://www.intersticios.es/article/download/2382/1893)

individuale e sociale). Le novità di questo nuovo approccio della WHO rispetto ai precedenti è, come si legge nell'introduzione alla classificazione, il riferimento ai fattori contestuali, cioè personali (background personale della vita e dell'esistenza di un individuo, quindi rappresentano quelle caratteristiche che non fanno parte della condizione di salute o degli stati di salute: sesso, razza, età, forma fisica, ecc) e ambientali (ambiente fisico, sociale e atteggiamenti in cui le persone vivono), questi ultimi sono organizzati in classificazioni di tipo *individuale* e *sociale*<sup>142</sup>. L'ICF, quindi, propone un approccio multi prospettico alla classificazione del «funzionamento» (termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione) e della «disabilità» (termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività e restrizioni della partecipazione), quest'ultima è definita:

«[...] 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>143</sup>

Il modello concettuale alla base dell'ICF non è più la sequenza «menomazione», «disabilità» e «handicap» come, invece, avveniva nell'ICIDH, ma la relazione tra il funzionamento della persona, le condizioni di salute e i fattori ambientali e personali<sup>144</sup> (Figura 2):

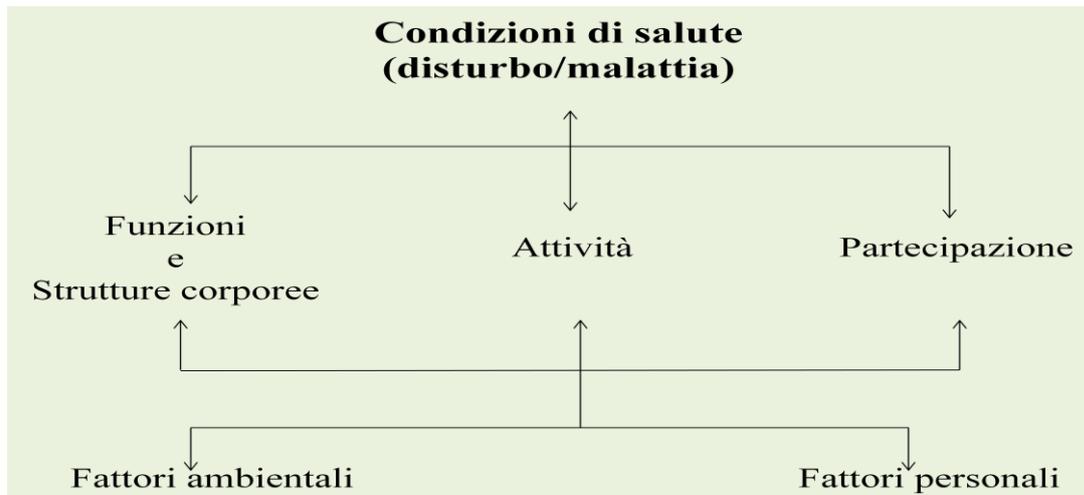
---

<sup>142</sup> WHO (World Health Organization), (2001). *The International Classification of Functioning of Disability and Health*. Geneva: WHO, pp. 20-1.

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 20

<sup>144</sup> *Ibidem*.

Figura 2: Interazioni tra le componenti dell'ICF



Fonte: O.M.S. - Organizzazione Mondiale della Sanità, (2002), ICF – *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, p. 23.

Una critica ricorrente a tale classificazione riguarda l'utilizzo ancora troppo ampio di un lessico di tipo medico. Secondo i critici, infatti, termini come «incapacità», «salute», «funzionamento» e «danneggiamento», frequentemente usati nella classificazione, sono appannaggio della tradizione medica<sup>145</sup>. Inoltre, permane dominante il carattere individuale della disabilità rispetto alla sfera sociale e relazionale. Il punto di partenza rimarrebbe ancora e sempre l'individuo e le sue condizioni biologiche (strutture corporee, funzioni, attività), la partecipazione verrebbe assunta e analizzata nella prospettiva individuale, mentre i termini *abilità* e *partecipazione* rimarrebbero ambigui e senza che sia chiarita la loro relazione<sup>146</sup>.

<sup>145</sup> Barile, M., (2003), *Globalization and ICF eugenetics: historical coincidence or connection? The more things change, the more they stay the same*. Disability Studies Quarterly. Spring.

<sup>146</sup> Medeghini, R. e Fornasa, W., (2011), *op. cit.*, pp. 118-9.

#### **1.4 L'educazione inclusiva secondo la prospettiva delle Nazioni Unite e il concetto di Education for All**

Dalla seconda metà del secolo scorso le organizzazioni internazionali hanno iniziato ad assumere un ruolo di primo piano nella diffusione del processo inclusivo nei sistemi scolastici dei vari Paesi, sostenendo il diritto di tutti i bambini all'istruzione e senza discriminazioni all'interno del sistema di istruzione ordinario di ciascun Paese. Nei Paesi più poveri, con l'obiettivo principale di riportare dentro le scuole circa 72 milioni di bambini quasi del tutto esclusi da ogni forma di istruzione. Nei paesi più ricchi, invece, l'obiettivo dei documenti delle NU sono stati rivolti a prevenire o recuperare gli abbandoni e le dispersioni scolastiche<sup>147</sup>.

Queste sfide hanno fatto crescere l'interesse per l'educazione inclusiva, anche se vi è ancora molta incertezza su quali debbano essere le azioni da intraprendere per promuovere politiche e pratiche inclusive. Tale confusione deriva, almeno in parte, dall'esistenza di molteplici interpretazioni e definizioni dell'educazione inclusiva<sup>148</sup>, così come esistono diverse definizioni di disabilità e BES, che, come si vedrà nel prossimo paragrafo, costituiscono un grande ostacolo per la strutturazione di politiche condivise a livello internazionale<sup>149</sup>.

Il riconoscimento dell'istruzione come diritto umano fondamentale da parte delle Nazioni Unite avviene nel 1948 con la *Universal Declaration of Human Rights*, tale diritto è stato ribadito nell'art. 28 della *Convention on the Rights of the Child*<sup>150</sup>, in cui gli Stati parti non solo riconoscono il diritto del fanciullo all'istruzione, rendendo l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti, promuovendo lo sviluppo di varie forme di istruzione secondaria e adottando misure per promuovere la regolare frequenza scolastica e la riduzione dei tassi di abbandono; ma favoriscono e

---

<sup>147</sup> UNESCO, (2008), *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. Geneva-Switzerland 25<sup>th</sup> to 28<sup>th</sup> 2008.

<sup>148</sup> Ainscow, M., Farrell, P. And Tweddle, D. (2000), *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*. International Journal of Inclusive Education 4(3), 211-229.

<sup>149</sup> Booth, T., (1996), *A perspective on inclusion from England*. Cambridge Review of Education 26 (1), pp. 87-99;

Booth, T. and Ainscow, M. (eds.), (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge;

Dyson, A. and Millward, A., (2000), *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.

<sup>150</sup> UN, (1989), *Convention on the Rights of the Child*, New York: UN.

incoraggiano la cooperazione internazionale in materia di istruzione, al fine di contribuire ad eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo<sup>151</sup>.

Secondo la prospettiva dell'UNESCO al centro dell'educazione inclusiva vi deve essere un impegno a vedere l'istruzione come un diritto fondamentale della persona e come base indispensabile per lo sviluppo degli individui e delle società. Da oltre mezzo secolo, la comunità internazionale ha iniziato a sviluppare una visione dell'istruzione che, per usare le parole di Delors, è una «necessaria *utopia*»<sup>152</sup>.

La prospettiva inclusiva delle Nazioni Unite riconosce l'istruzione come un diritto umano fondamentale e, per questo, rivolge una particolare attenzione per quei gruppi che, in passato, sono stati esclusi dalle opportunità educative a causa delle condizioni di povertà, discriminazioni etniche e linguistiche e di genere o provenienti da zone periferiche, nonché le persone con disabilità e con BES. Questi ultimi, secondo i documenti delle NU, sono spesso i più emarginati, in materia di istruzione e nella società; molti hanno sperimentato l'esclusione, la discriminazione e la segregazione, mentre ad altri è stato negato l'accesso a qualsiasi tipo di istruzione<sup>153</sup>.

Nella Figura 3 sono schematizzati i principali gruppi esclusi dal, o emarginati nel, processo di istruzione.

**Figura 3: Esempi di gruppi esclusi dalla/o emarginati in materia di istruzione**



---

<sup>151</sup> UN, (1989), *op. cit.*, art.28;  
UNESCO, (2001), *op. cit.*, p. 16.

<sup>152</sup> Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.

<sup>153</sup> UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, p.7.

Fonte: UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, p. 7.

Una visione di educazione inclusiva, secondo l'UNESCO, dovrebbe incoraggiare i decisori politici a porre in essere politiche capaci di prevenire e rimuovere le barriere all'apprendimento di tutti gli allievi: curricoli inadeguati; formazione degli insegnanti che spesso non sono preparati a lavorare con le diversità; una comunicazione non adatta per l'insegnamento, ma anche edifici inaccessibili<sup>154</sup>.

L'obiettivo dell'inclusione scolastica parte dal presupposto che l'istruzione non debba essere vista come un privilegio per pochi, ma come un diritto umano fondamentale, come principio per una società più giusta<sup>155</sup>. Pertanto, l'inclusione è un concetto legato alla qualità di democrazia, ovvero, alla partecipazione e alla coesione sociale<sup>156</sup>.

Nel 1990, in occasione della *World Conference on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* (Jomtien, Thailand). La Conferenza di Jomtien rappresenta una pietra miliare nel dialogo internazionale sul ruolo dell'istruzione nelle politiche di sviluppo dell'umanità e il consenso raccolto ha sicuramente dato un nuovo impulso, a livello mondiale, al rispetto del diritto umano all'istruzione primaria, all'eliminazione dell'analfabetismo degli adulti, oltre che, all'impegno, da parte di molti Paesi, a migliorare la qualità dell'istruzione di base e a trovare modi più efficaci (incluso i finanziamenti economici) per soddisfare le esigenze dell'apprendimento di base dei gruppi di popolazione svantaggiati<sup>157</sup>.

---

<sup>154</sup> UNESCO, (2001), *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO;

Ainscow, M., (1999), *op. cit.*;

Ainscow, Booth, e Dyson (2003), *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*, ESRC – TLRP, Final report, September, 2003;

Ainscow, M., (2005), *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* Journal of Educational Change 6, 109-124;

Ainscow, M. and Miles S. (2009), *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* (in)

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf).

<sup>155</sup> Ainscow, M., (1999), *op. cit.*;

Ainscow, Booth, e Dyson (2003), *op. cit.*;

Ainscow, M., (2005), *op. cit.*;

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (eds.), (1998), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

<sup>156</sup> Gandolfi, S., (2009), *L'educazione inclusiva: le prospettive dell'UNESCO*. Conferenza Internazionale sull'Educazione Inclusiva, 27 febbraio 2009, Bergamo.

<sup>157</sup> UNESCO, (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien: UNESCO.

Durante la conferenza vennero individuati tre problemi fondamentali comuni a molti sistemi scolastici: primo, le opportunità di istruzione erano limitate, nel senso che l'accesso all'istruzione era ancora preclusa totalmente o parzialmente a molte persone; secondo, l'istruzione di base era concepita in modo restrittivo, cioè era intesa solo in termini di alfabetizzazione e non, più in generale, come base per una vita di apprendimento e di cittadinanza; terzo, alcuni gruppi emarginati (si veda Figura 3) erano particolarmente a rischio di esclusione da qualsiasi tipo di istruzione<sup>158</sup>. Pertanto, la Conferenza concluse che, per rispettare il diritto fondamentale all'istruzione di tutte le persone, fosse necessaria una «visione allargata» dell'istruzione di base e, a tale scopo, si adottò la *World Declaration on Education For All*, in cui vennero esposti i punti salienti di questa «visione allargata» dell'istruzione:

«[...] Universalizing access and promoting equity; Focussing on learning; Broadening the means and scope of basic education; Enhancing the environment for learning; Strengthening partnerships [...]»<sup>159</sup>.

La Dichiarazione indica che l'istruzione di base, non solo deve essere fornita a tutti, ma deve essere anche equa e, cioè, a tutti deve essere data la possibilità di raggiungere e mantenere un livello accettabile di apprendimento. Inoltre, secondo l'UNESCO, la priorità più urgente è quella di garantire l'accesso all'istruzione a specifici gruppi della popolazione, da sempre emarginati, e rimuovere ogni barriera all'apprendimento e alla partecipazione attiva e, non ultimo, rimuovere tutti gli stereotipi, compresi quelli legati al genere<sup>160</sup>.

La *World Declaration on Education For All* (EFA) adottata a Jomtien presenta una visione d'insieme dell'educazione, che verrà ripresa e rafforzata anche da altri appuntamenti internazionali promossi dalle NU<sup>161</sup>.

Un nuovo impulso all'inclusione scolastica è arrivato, qualche anno più tardi, anche dalla *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, detta Dichiarazione di Salamanca (Salamanca, Spain, June 1994).

---

<sup>158</sup> UNESCO, (2001), *op. cit.*, p. 17;

UNESCO, (2003), *op. cit.*, p. 3.

<sup>159</sup> UNESCO, (1990), *op. cit.*, art. 2.2.

<sup>160</sup> *Ivi*, pp. 3-4.

<sup>161</sup> UNESCO, (2000), *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar: UNESCO. UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, p. 8.

La Conferenza, che vide un'ampia partecipazione dei Governi e di organizzazioni internazionali, ha posto l'attenzione sulla necessità di operare sostanziali cambiamenti nelle linee politiche per la promozione dell'inclusione scolastica<sup>162</sup>.

La Dichiarazione di Salamanca suggerisce che lo sviluppo delle scuole con un orientamento inclusivo sia il mezzo più efficace per migliorare l'efficienza e, quindi, il rapporto costo-efficacia dell'intero sistema educativo, e per queste ragioni, come sostiene Tony Booth è stato probabilmente il documento internazionale più significativo che sia mai stato pubblicato in tema di educazione speciale<sup>163</sup>.

Le raccomandazioni della Conferenza sono basate sul principio di inclusione:

«[...] schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic, or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalised areas or groups [...]»<sup>164</sup>

Inoltre, nel documento si sostiene che:

«[...] regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system [...]»<sup>165</sup>.

Ainscow e Miles<sup>166</sup>, riflettono criticamente sulla Conferenza di Salamanca (sui BES), che a soli quattro anni dalla rivoluzionaria Conferenza di Jomtien (*Education for all*), se da lato è stato un evento particolarmente significativo perché ha finalmente riconosciuto i gruppi vulnerabili ed emarginati di studenti che sono stati regolarmente privati del loro diritto fondamentale all'istruzione, tuttavia, ha anche indotto a sminuire il vero significato della frase *Education for all* dato l'alto rischio

---

<sup>162</sup> UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO, p. iii.

<sup>163</sup> Booth, T. and Ainscow, M., (1998), *op. cit.*.

<sup>164</sup> UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.

<sup>165</sup> *Ivi*, comma 3.

<sup>166</sup> Ainscow, M. and Miles S. (2009), *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* (in)

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf).

che le conclusioni della Conferenza potevano prestarsi a interpretazioni oramai superate dal principio dell'*Education for all* considerando accettabile la presenza di gruppi di «outsiders». In realtà, sostengono gli autori, la conseguenza della Dichiarazione di Salamanca è proprio l'unione dei due sistemi separati al fine di garantire l'*Education for all*. Pertanto, il «for all» nella Dichiarazione di Salamanca sta ad indicare esattamente tutti, ma poiché il progresso verso una strategia unitaria per il miglioramento dell'istruzione è stato deludente in molti Paesi, e, pertanto, secondo Ainscow e Miles, l'*Education for All* è l'unica strategia politica realmente inclusiva<sup>167</sup>.

In effetti, la *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*<sup>168</sup> conferma sostanzialmente la visione della *World Declaration on Education For All* di Jomtien.

Tuttavia, i lavori della Conferenza rilevano che, nonostante i dieci anni trascorsi dalla prima Dichiarazione mondiale sull'*Education for All*, la realtà si presenta molto lontana dai traguardi prefissati. Tale fallimento, per l'UNESCO, è da ricondurre a molteplici cause. Innanzitutto la debole volontà politica; le risorse finanziarie insufficienti e un uso inefficiente di quelle disponibili; il peso del debito; la scarsa o inadeguata attenzione alle esigenze di apprendimento dei poveri e degli esclusi; la mancanza di attenzione alla qualità dell'apprendimento e l'assenza di impegno per superare le disparità di genere. Pertanto, la Conferenza fissa nuovi traguardi da raggiungere entro il 2015: che entro tale data tutti i bambini, senza distinzione alcuna, abbiano accesso e completino l'istruzione primaria gratuita e obbligatoria; che si raggiunga almeno il 50% di miglioramento dei livelli di alfabetizzazione degli adulti e un equo accesso all'istruzione di base e continua per tutti gli adulti, soprattutto per le donne; che si raggiunga la parità di genere nell'istruzione primaria e secondaria<sup>169</sup>.

Nell'*International Conference on Education* di Ginevra (2008) vengono discusse le *Policy Guidelines on Inclusion in Education*<sup>170</sup>.

---

<sup>167</sup> *Ibidem*;

UNESCO, (2009), *op. cit.*, pp. 8-9.

<sup>168</sup> UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*.  
Dakar: UNESCO

<sup>169</sup> UNESCO, (2000), *op. cit.*, pp. 13-7.

<sup>170</sup> UNESCO, (2009), *op. cit.* .

Il documento vuole essere un'utile risorsa, non solo per i responsabili politici, ma anche per tutti quelli che sono coinvolti, più o meno direttamente, nel processo di istruzione, nei loro sforzi per promuovere strategie più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi dell'EFA. In occasione della Conferenza di Ginevra viene ribadito che, nonostante i progressi compiuti verso l'*Education for All*, gli obiettivi fissati a Jomtien e poi confermati a Dakar per il 2015 e gli obiettivi del *Millennium Development Goals (MDGs)*<sup>171</sup>, sono ancora lontani dall'essere raggiunti. La povertà e l'emarginazione sono ancora le principali cause di esclusione in molte parti del mondo e una maggiore attenzione deve essere rivolta sia ai molti ancora esclusi, sia ai tanti bambini e ragazzi che frequentano la scuola, ma che sono esclusi dall'apprendimento, che non completano il ciclo di istruzione primaria o che non ricevono un'istruzione qualitativamente valida<sup>172</sup>.

L'UNESCO indica i punti sui quali i governanti e le organizzazioni internazionali per lo sviluppo dell'istruzione dovrebbero concentrare i loro sforzi (Tabella 8).

---

<sup>171</sup> Obiettivi di sviluppo del Millennio delle Nazioni Unite (OSM). La Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite impegna gli Stati firmatari (in questo caso tutti i 191 Stati membri dell'ONU) a raggiungere i seguenti obiettivi entro il 2015: sradicare la povertà estrema e la fame; rendere universale l'istruzione primaria; promuovere la parità dei sessi e l'autonomia delle donne; ridurre la mortalità infantile; migliorare la salute materna; combattere l'HIV/AIDS, la malaria ed altre malattie; garantire la sostenibilità ambientale; sviluppare un partenariato mondiale per lo sviluppo

<sup>172</sup> UNESCO, (2009), *op. cit.*, pp. 5-6.

**Tabella 8: Elementi che caratterizzano il processo inclusivo secondo la prospettiva dell'UNESCO ed elementi che non lo caratterizzano**

Inclusion IS about:	Inclusion is NOT about:
 welcoming diversity	 reforms of special education alone, but reform of both the formal and non-formal education system
 benefiting all learners, not only targeting the excluded	 responding only to diversity, but also improving the quality of education for all learners
 children in school who may feel excluded	 special schools but perhaps additional support to students within the regular school system
 providing equal access to education or making certain provisions for certain categories of children without excluding them	 meeting the needs of children with disabilities only
	 meeting one child's needs at the expense of another child

Fonte: UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Parigi:UNESCO, p. 15.

È importante sottolineare alcuni punti rilevanti per le politiche rivolte al processo inclusivo: 1) *inclusion is a process*. Vale a dire, essa deve essere vista come una ricerca infinita di nuovi e migliori modi per rispondere alle diversità. Si tratta di imparare come vivere con le differenze e come imparare dalle differenze;

2) *inclusion is concerned with the identification and removal of barriers*. Di conseguenza, si tratta di raccogliere, confrontare e valutare informazioni provenienti da una vasta gamma di fonti, al fine di pianificare e migliorare le politiche e le pratiche. Ciò implica utilizzare elementi di vario genere per stimolare la creatività e il problem-solving;

3) *inclusion is about the presence, participation and achievement of all students*. Per “*presence*” ci si riferisce a *dove* i bambini vengono educati e quanto reale e regolare sia la loro frequenza; per “*participation*” si intende, invece, la qualità delle loro esperienze all'interno del sistema scolastico e, pertanto, deve comprendere il punto di vista degli stessi studenti; infine, per “*achievement*” ci si riferisce ai risultati dell'apprendimento attraverso tutto il curriculum e non solo al risultato dei test o degli esami;

4) *inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement.* Ciò significa che le istituzioni scolastiche hanno la responsabilità di garantire che i gruppi che sono statisticamente più “a rischio” siano attentamente seguiti al fine di garantire loro la *presence*, la *participation* e l’*achievement* all’interno del sistema di istruzione ordinario<sup>173</sup>.

Inoltre, UNESCO indica una vera e propria strategia di pianificazione verso il processo inclusivo, che dovrebbe basarsi su principi ben articolati, che affrontino lo sviluppo a livello di sistema. I responsabili politici, il personale della scuola e tutte le parti interessate devono adottare determinate misure per coinvolgere tutti i membri della comunità locale, compreso i leader politici e religiosi, uffici locali per l’istruzione e i mezzi di comunicazione, mobilitando, quindi, le opinioni per costruire il consenso; realizzando un’analisi della situazione locale al fine di riformare la legislazione e sostenere i progetti locali innovativi<sup>174</sup>.

L’UNESCO sostiene, pertanto, che il processo inclusivo è legittimato da tre diverse legittimazioni: la legittimazione educativa. Infatti, il fatto che le scuole debbano educare tutti i bambini insieme significa che esse devono sviluppare metodi di insegnamento che rispondano alle differenze individuali, che vadano a vantaggio di tutti; vi è, poi, una legittimazione sociale. Le scuole inclusive sono in grado di modificare gli atteggiamenti nei confronti della diversità, educando tutti i bambini insieme formano la base per una società giusta e non discriminatoria; infine, vi è una legittimazione economica. Le scuole inclusive hanno un rapporto costo/benefici migliore rispetto ai diversi tipi di scuole speciali, dove, invece, i bambini sono divisi in gruppi<sup>175</sup>.

Per riformare i sistemi scolastici nella prospettiva inclusiva non basterebbe, comunque, mettere in atto le politiche inclusive che soddisfino le esigenze di tutti gli alunni, significa, altresì, cambiare la cultura dell’organizzazione scolastica, dei distretti e delle università. Da questo punto di vista, secondo l’UNESCO, è importante la piccola sperimentazione locale, che sia in grado di superare alcuni

---

<sup>173</sup> UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. EFA Global Monitoring Report, Paris: UNESCO, pp. 15-6.

<sup>174</sup> *Ibidem*.

<sup>175</sup> UNESCO, (2003), *op. cit.*, p. 4.

ostacoli che possono essere legati ad atteggiamenti e valori, alla mancanza di comprensione, alla mancanza di competenze necessarie, alle risorse limitate o ad un'organizzazione inappropriata. Per questo le scuole dovrebbero favorire gli ambienti in cui gli insegnanti imparano dall'esperienza, cioè favorire un tipo di didattica in cui gli insegnanti si considerano come studenti all'interno dell'aula e sono, pertanto, in grado di agevolare maggiormente il successo dell'apprendimento dei loro alunni<sup>176</sup>.

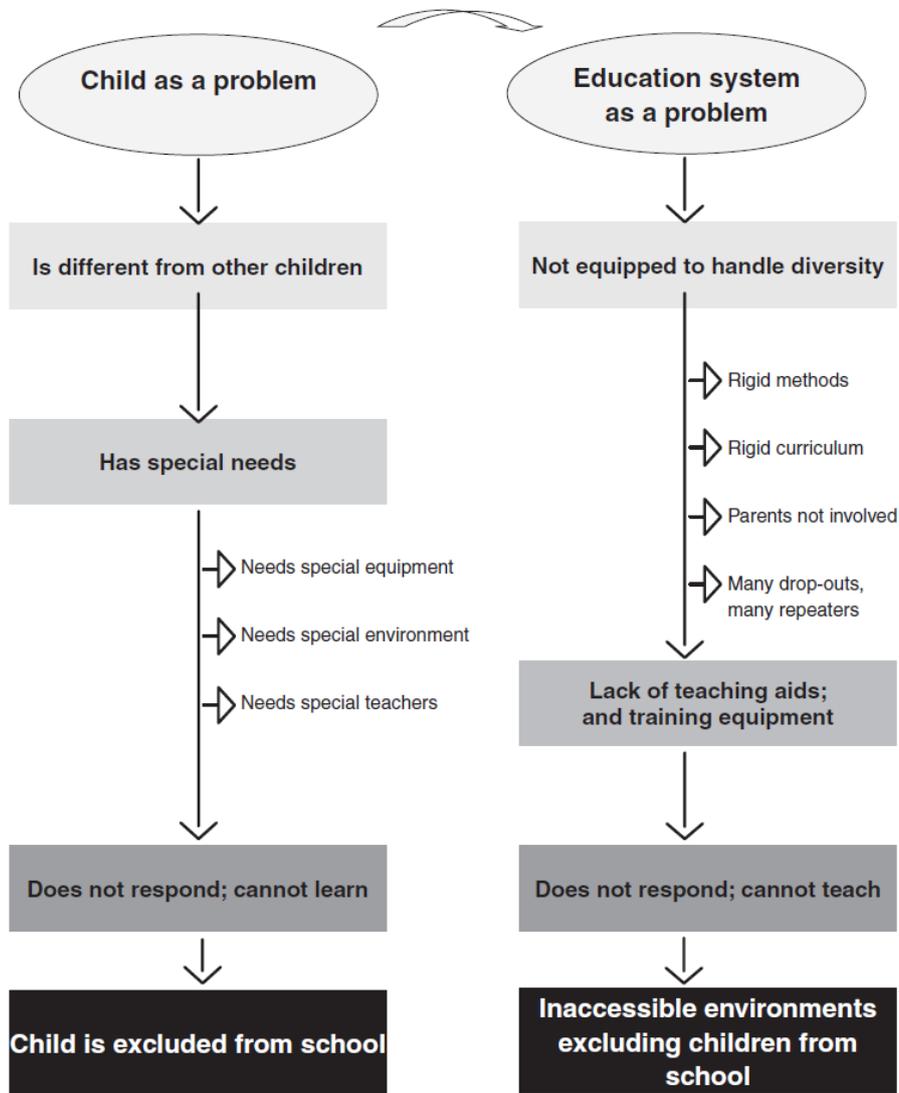
Le Linee Guida del 2009 dell'UNESCO, in coerenza con la prospettiva inclusiva, producono un radicale cambiamento del focus del problema "istruzione per tutti": non è più il bambino ad essere visto come problematico, lo è, invece, il sistema di istruzione<sup>177</sup> (Figura 4 e Figura 5).

---

<sup>176</sup> UNESCO, (2005), *op. cit.*, p. 20.

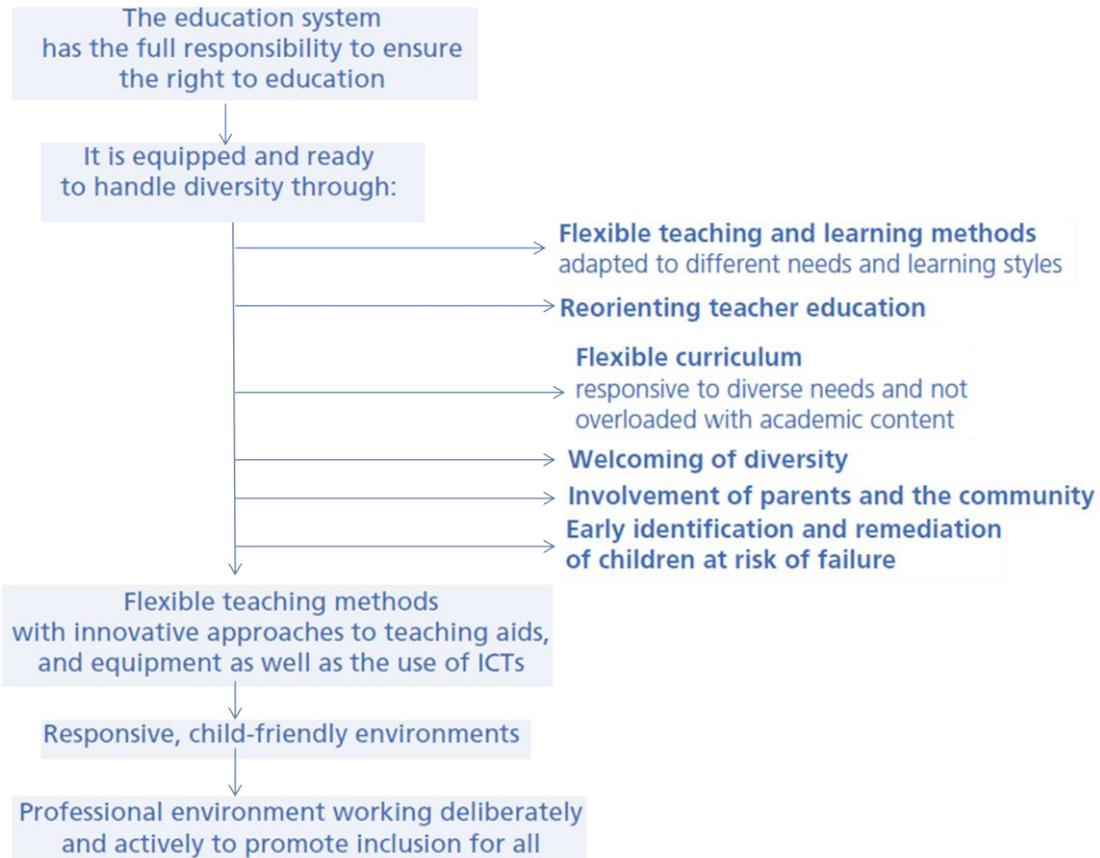
<sup>177</sup> UNESCO, (2009), *op. cit.*, p. 14.

Figura 4: Cambiamento del focus del problema dal bambino al sistema scolastico



Fonte: UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Parigi:UNESCO, p. 23

Figura 5: L'educazione vista attraverso le «lenti» dell'inclusione



Fonte: UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, p.15

L'Unesco ribadisce, in ogni caso, che l'esito positivo dei processi inclusivi non può che vedere il sostegno di tutte le parti interessate: politiche, scolastiche, della comunità locale e tutte le altre parti interessate<sup>178</sup>.

I documenti e le indicazioni politiche fornite dall'UNESCO offrono da un lato un sostegno analitico ai decisori politici, dall'altro, sono anche la rappresentazione rappresentativa delle difficoltà dei Governi a destinare all'istruzione l'attenzione e le risorse adeguate (si veda la Tabella 9; la Tabella 10, la Tabella 11 e la Tabella 12).

<sup>178</sup> *Ivi*, pp. 14-6.

**Tabella 9: Quadro normativo a sostegno dell'inclusione 1948-2007 (secondo la prospettiva delle Nazioni Unite)**

---

· 2007 United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples
· 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities
· 2005 Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions
· 1999 Convention concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour
· 1990 International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families.
· 1989 Convention on the Rights of the Child
· 1989 Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries
· 1979 Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women
· 1965 International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination
· 1960 Convention against Discrimination in Education
· 1948 Universal Declaration of Human Rights

---

Fonte: UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, p. 9

**Tabella 10: Conventions dell'UNESCO collegate all'educazione inclusiva**

Conventions	Main features relevant to inclusive quality education
<i>Convention against Discrimination in Education</i> (1960)	Right of access to education and to quality of education.
<i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i> (1966)	Right of everyone to <i>access all levels of education</i> , including technical and vocational education.
<i>International Covenant on Civil and Political Rights</i> (1966)	Elimination of discrimination to <i>race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status</i> .
<i>International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination</i> (1965)	Adoption of measures, particularly in the fields of teaching, education, culture and information, to combat prejudices that lead to racial discrimination.
<i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women</i> (1979)	Elimination of discrimination against <i>women</i> in the field of education. Elimination of <i>stereotyped concept</i> of the roles of men and women by encouraging <i>co-education</i> , the <i>revision of textbooks, school programmes</i> and the adaptation of <i>teaching methods</i> .
<i>Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries</i> (1989)	Right to education that is responsive to culture and needs of indigenous peoples. Elimination of prejudices ensuring that textbooks and other educational materials provide a fair, accurate and informative portrayal of the societies and cultures of these peoples.
<i>Convention on the Rights of the Child</i> (1989)	Right to <i>free and compulsory primary schooling</i> without any type of discrimination. Emphasis on <i>child well-being and development</i> , and measures to support <i>child care</i> .
<i>International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families</i> (1990)	Facilitation of teaching of mother tongue and culture for the children of migrant workers.
<i>International Convention concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour</i> (1999)	Access to <i>free basic education</i> and to <i>vocational training</i> for all children removed from the worst forms of <i>child labour</i> .
<i>Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions</i> (2005)	Equal dignity of and respect for all cultures, including the cultures of persons belonging to <i>linguistic minorities</i> .
<i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i> (2006)	No exclusion from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of <i>disability</i> . Assurance of an inclusive education system at all levels and in <i>lifelong learning</i> .

Fonte: UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, pp. 29-30

**Tabella 11: Recommendations dell'UNESCO collegate all'educazione inclusiva**

Recommendations	Main features relevant to inclusive quality education
<i>Recommendation Against Discrimination in Education (1960)</i>	<i>Elimination of discrimination in Education, and also the adoption of measures aimed at promoting equality of opportunity and treatment in this field.</i>
<i>Recommendation concerning the Status of Teachers (1966)</i>	Responsibility of states for proper <i>education for all (EFA)</i> .
<i>Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)</i>	Need for <i>understanding and respect</i> for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life.
<i>Recommendation on the Development of Adult Education (1976)</i>	Norms and standards for wider <i>access and inclusive approaches</i> to education. Provision of <i>continuing education and learning opportunities</i> for youth and adults.
<i>Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education (1993)</i>	Right of wider <i>access</i> to educational resources worldwide through greater <i>mobility</i> for students, researchers, teachers and specialists.
<i>Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)</i>	Equitable treatment of <i>women and minorities</i> and <i>elimination of sexual and racial harassment</i> .
<i>Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education (2001)</i>	Technical and vocational education programmers should be designed as comprehensive and <i>inclusive systems to accommodate the needs of all learners</i> , particularly <i>girls and women</i> .

Fonte: UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, pp.30-1

**Tabella 12: Declarations dell'UNESCO collegate all'educazione inclusiva**

Declarations	Main features relevant to inclusive quality education
<i>Universal Declaration of Human Rights (1948)</i>	Everyone has the right to education. Education shall be <i>free</i> , at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be <i>compulsory</i> .
<i>World Declaration on Education for All (1990)</i>	Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs.
<i>The Delhi Declaration (1993)</i>	Eliminate disparities of access to basic education arising from <i>gender, age, income, family, cultural, ethnic and linguistic differences, and geographic remoteness</i> .
<i>Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and democracy (1995)</i>	Respect for the educational rights of persons belonging to <i>ethnic, religious and linguistic minorities</i> , as well as <i>indigenous people</i> , and this must also have implications in <i>curricula and methods</i> as well as in the way education is organized.
<i>The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997)</i>	The <i>State</i> as essential vehicle for ensuring the right to education for all, particularly for the <i>most vulnerable groups</i> of society, such as minorities and indigenous people.
<i>Recife Declaration of the E-9 countries (2000)</i>	Effecting changes in legislation to extend basic education and to <i>include education for all in policy statements</i> . Ensuring access and equity for <i>population located in remote areas</i> .
<i>Beijing Declaration of the E-9 countries (2001)</i>	Reinforce action-oriented programmes to meeting the <i>learning needs of disadvantaged groups</i> such as children with special needs, migrants, minorities and the urban/rural poor.
<i>Universal Declaration on Cultural Diversity (2005)</i>	Encourageing <i>linguistic diversity</i> – while respecting the mother tongue – at all levels of education; Incorporating, where appropriate, <i>traditional pedagogies</i> into the education process with a view to preserving and making full use of <i>culturally appropriate methods</i> of communication and transmission of knowledge.
<i>United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (2007)</i>	Recognizes the right of <i>indigenous families and communities</i> to retain shared responsibility for the upbringing, training, education and well-being of their children, consistent with the rights of the child; indigenous peoples have the right to establish and control their education systems and institutions providing education in their own languages, in a manner appropriate to their <i>cultural methods of teaching and learning</i> .

Fonte: UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, pp. 31-2

### **1.5 Le contraddizioni del XXI Secolo: alla ricerca di una definizione universale**

Gli sforzi politici e analitici che l'UNESCO, nell'ambito dell'ONU, ha profuso nel corso di sessant'anni, come si è visto nel paragrafo precedente, hanno mostrato difficoltà e contraddizioni nella realizzazione delle politiche che i documenti proponevano. La difficoltà maggiore è di carattere politico: i Paesi che maggiormente hanno bisogno di politiche inclusive non hanno le risorse necessarie per realizzarle; ma di grande importanza sono le difficoltà di analisi politica e pedagogica derivanti dalla mancanza di accordo a livello internazionale, che crea conflitto politico e inefficiente destinazione delle risorse. La situazione a livello internazionale è, pertanto, piuttosto eterogenea.

Il *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) dell'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ha cercato di l'istruzione degli alunni con disabilità all'interno dei sistemi scolastici dei vari Paesi, rilevando difficoltà legate soprattutto alla mancanza di un linguaggio universale. Questo significa che il termine Bisogni Educativi Speciali (BES) assume significati diversi secondo i Paesi, così in alcuni i BES comprendono alunni con disabilità tradizionali (disabilità mentali, fisiche e sensoriali), in altri, invece, all'interno di questa categoria si fanno rientrare anche le difficoltà di apprendimento (dislessia, discalculia, ecc) e svantaggio (problematicità psico-comportamentale); similmente, per le tipologie di disabilità e le tassonomie e classificazioni ad esse collegate, che variano da un Paese all'altro<sup>179</sup>.

Quasi tutti i Paesi utilizzano le categorie della disabilità, ma spesso, il termine «disabilità» ha differenti significati secondo il Paese e talvolta può cambiare anche all'interno dello stesso Paese, come nel caso della Francia<sup>180</sup>. Ci sono poi altre realtà, come la Grecia, l'Irlanda e la Svizzera, dove il termine «disabilità» racchiude anche le difficoltà di apprendimento che in altri Paesi sono riconducibili ai BES, oppure, ma questo solo nel caso della Svizzera, si considerano anche le situazioni di

---

<sup>179</sup> OECD (2007), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OECD publication;

Fondazione Giovanni Agnelli, Caritas Italiana, Associazione Treelle, (2011), *Gli Alunni con Disabilità nella Scuola Italiana: Bilancio e Proposte*. Trento: Erickson, pp. 34-5.

<sup>180</sup> In Francia esistono due diverse definizioni di disabilità usate da due diversi Ministeri

svantaggio socio-economico o di diversa etnia linguistica. È interessante notare, inoltre, che un terzo gruppo, rappresentato da Canada (Alberta e British Columbia), Messico, Spagna e Turchia, faccia rientrare all'interno delle categorie della disabilità sia gli studenti con disabilità dovuta a «deficit», sia quelli con «talento». Infine, un ultimo gruppo, (Danimarca, Norvegia e Regno Unito, nello specifico l'Inghilterra), che non usa le classificazione, ma fa ricorso ad un approccio più pragmatico, cioè dare supporto ai bisogni per rispondere ai casi eccezionali guidati dalle difficoltà percepite nel processo di scolarizzazione<sup>181</sup>. La Tabella 13 propone una sintesi delle principali definizioni adottate:

**Tabella 13: Classification of nationally gathered categories used in collecting data within the national definition of special educational needs<sup>(1)</sup>**

Countries/Patterns	Disability categories only	Disability categories plus disadvantaged students	Disability categories plus gifted and talented students	Essentially non categorical systems
Australia	✓			
Austria	✓			
Belgium (Fl.)	✓			
Belgium (Fr.)	✓			
Canada (Alb.)			✓	
Canada (BC)			✓	
Canada (NB)	✓			
Canada (SK)	✓			
Czech Republic		✓		
Denmark				✓
Finland	✓			
France	✓			
Germany	✓			
Greece		✓ <sup>2</sup>		
Hungary	✓			
Ireland		✓ <sup>2</sup>		
Italy	✓			
Japan		✓ <sup>2</sup>		
Korea	✓			
Luxembourg	✓			
Mexico			✓	
Netherlands	✓			
New Zealand		✓		
Norway				✓
Poland		✓		
Portugal	✓			
Slovak Republic		✓		
Spain			✓ <sup>3</sup>	
Sweden		✓		
Switzerland		✓ <sup>2</sup>		
Turkey			✓ <sup>3</sup>	
United Kingdom (Eng.)				✓
United States	✓			
Chile		✓		

1. This table combines 1996, 1999, 2001 and 2003 data.

2. Includes learning difficulties linked to linguistic barriers or disadvantage associated with ethnic groupings.

3. Includes disadvantaged students.

Fonte: OECD (2007), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*, p. 32.

<sup>181</sup> OECD, (2007), *op. cit.*, pp. 32-3;

FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 35.

Non è facile, quindi, districarsi in questa eterogeneità lessicale, soprattutto se l'obiettivo è arrivare ad una comparazione internazionale.

Per ovviare a questo problema metodologico l'OECD ha preso in riferimento la definizione di *Bisogni Educativi Speciali* presente nell'*International Standard Classification of Education (ISCED)* dell'UNESCO, in base alla quale nella categoria di BES rientrano sia gli alunni con disabilità, sia gli alunni che incontrano difficoltà scolastiche, per fronteggiare le quali la maggior parte dei sistemi scolastici predispongono l'attivazione di risorse aggiuntive<sup>182</sup>. In sintesi, si hanno i BES nel momento in cui:

«[...] si attivano risorse aggiuntive (pubbliche e/o private) destinate a sostenere le scuole nell'aiutare alunni con difficoltà ad accedere più efficacemente al programma educativo [...]»<sup>183</sup>.

Partendo da questa definizione di BES, l'OECD opera due distinzioni: da una parte, identifica nelle «risorse» aggiuntive (cioè in aggiunta a quelle normalmente erogate a prescindere dai bisogni degli allievi) il primo requisito per l'identificazione dei BES. Le risorse possono essere di natura finanziaria, legate al personale e agli strumenti (materiali); dall'altra, identifica tre grandi categorie internazionali alle quali ricondurre le innumerevoli categorizzazioni dei singoli Paesi:

- categoria A = *disabilità*;
- categoria B = *difficoltà*;
- categoria C = *svantaggi*.

Nella categoria “A/*disabilità*” rientrano gli «[...] Students with disabilities or impairments viewed in medical terms as organic disorders attributable to organic pathologies (e.g. in relation to sensory, motor or neurological defects). [...]»<sup>184</sup>, le difficoltà educative sono, pertanto, riconducibili a basi organiche.

Nella categoria “B/*difficoltà*” rientrano gli «[...] Students with behavioral or emotional disorders, or specific difficulties in learning. [...]»<sup>185</sup>, appartengono a

---

<sup>182</sup> OECD, (2007), *op. cit.*, p. 18;  
FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 35-7.

<sup>183</sup> Ivi, p. 37.

<sup>184</sup> OECD, (2007), *op. cit.*, p. 20.

<sup>185</sup> *Ibidem*.

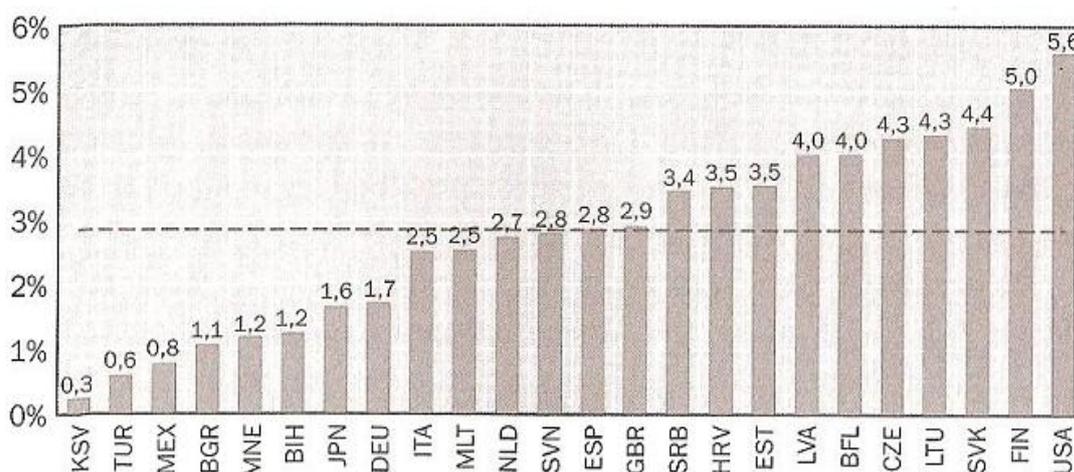
questa categoria i *disturbi specifici di apprendimento*, pertanto, in tali situazioni il bisogno educativo nasce da problemi di interazione dello studente con il contesto.

Infine, nella categoria “C/*svantaggi*” rientrano «[...] Students with disadvantages arising primarily from socio-economic, cultural, and/or linguistic factors [...]»<sup>186</sup>, i bisogni educativi sono legati a questi fattori<sup>187</sup>.

In Italia la *categoria B* (disturbi specifici di apprendimento, DSA), non presente negli anni della rilevazione dell’OECD (1996/1999/2001/2003), è stata introdotta solo nel 2010 con la legge 170/2010.

I grafici sottostanti (Figura 6, Figura 7, Figura 8), riferiti alle tre categorie dell’OECD prima esposte, mettono in luce le percentuali di alunni che ricevono risorse aggiuntive nella scuola dell’obbligo. Confrontando i primi due grafici si può notare come tali risorse, nei Paesi che destinano risorse aggiuntive alle difficoltà di apprendimento e comportamentali, hanno un’incidenza significativamente superiore rispetto a quelle riconosciute per la disabilità, si veda per esempio la Finlandia. L’Italia non è presente nel secondo grafico perché, come già detto, nell’anno della rilevazione (2005) i DSA non erano contemplati nella Legge 104/92.

**Figura 6: Alunni con disabilità (categoria A) nella scuola dell’obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni della scuola dell’obbligo**

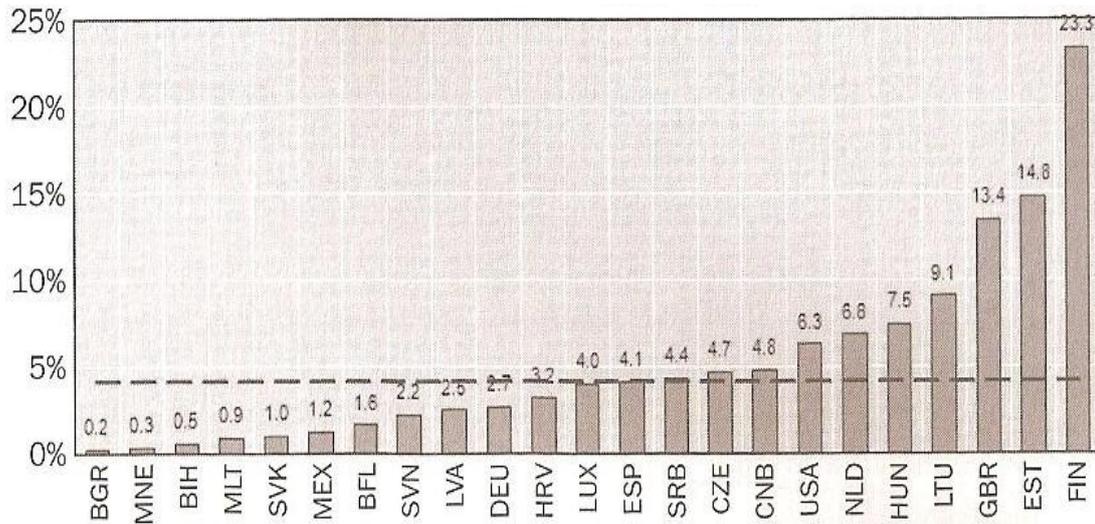


Fonte: OECD SNDDD Database, in FGA et al., (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e Proposte*, p. 40

<sup>186</sup> *Ibidem*.

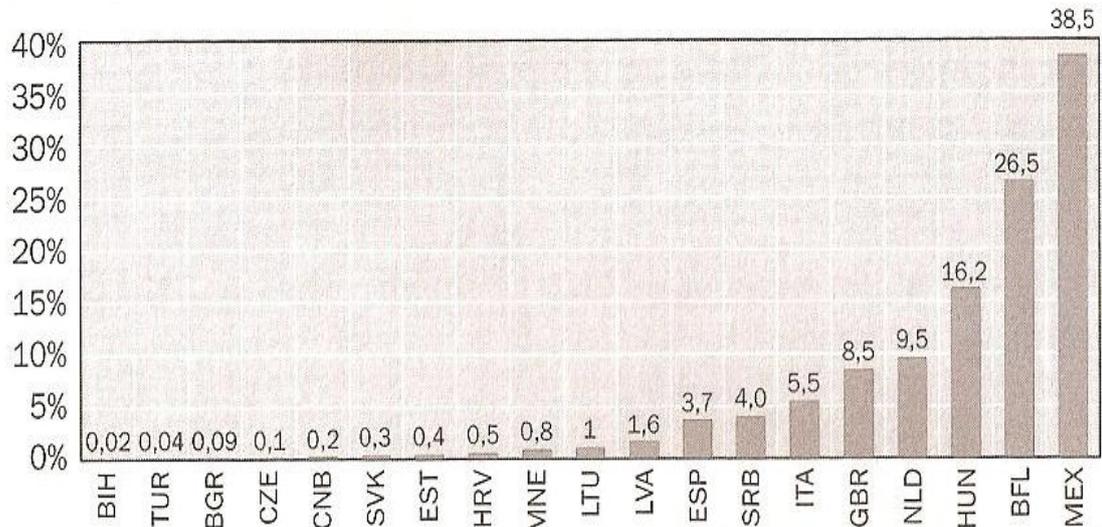
<sup>187</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, p. 38.

**Figura 7: Alunni con difficoltà (categoria B) nella scuola dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni della scuola dell'obbligo**



Fonte: OECD SNDDD Dataset, in FGA et al., (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e Proposte*, p. 43

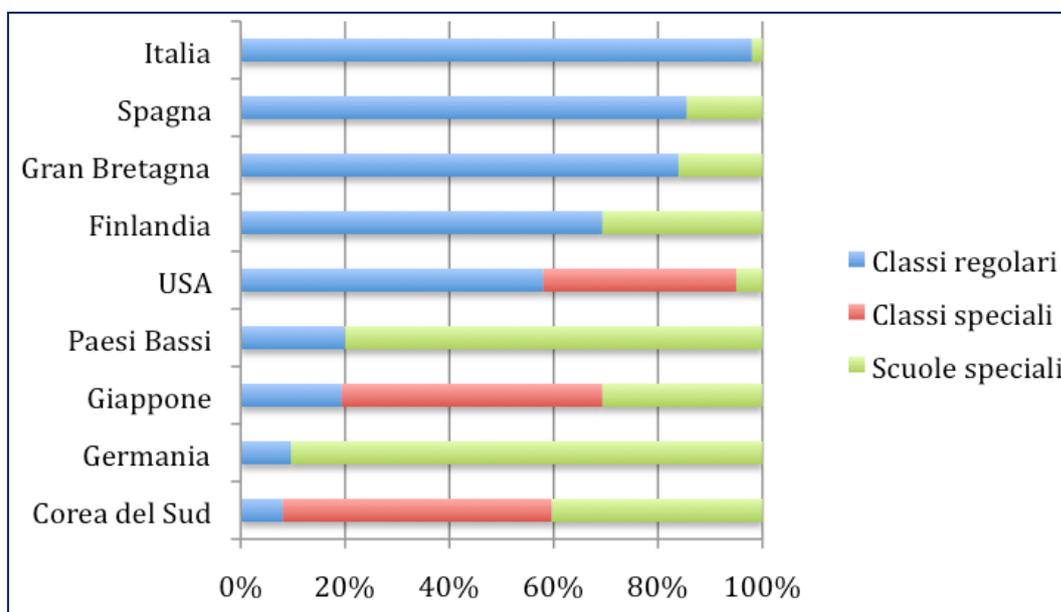
**Figura 8: Studenti con svantaggi (categoria C) nella scuola dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni della scuola dell'obbligo**



Fonte: OECD SNDDD Dataset, in FGA et al., (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e Proposte*, p. 45

Questi tre grafici però non mostrano *dove* avviene l'istruzione, al contrario, i grafici che seguono (Figura 9, Figura 10) chiariscono quest'aspetto<sup>188</sup>.

**Figura 9: Dove studiano gli alunni con disabilità oggi nel mondo (Categoria A OCSE)**

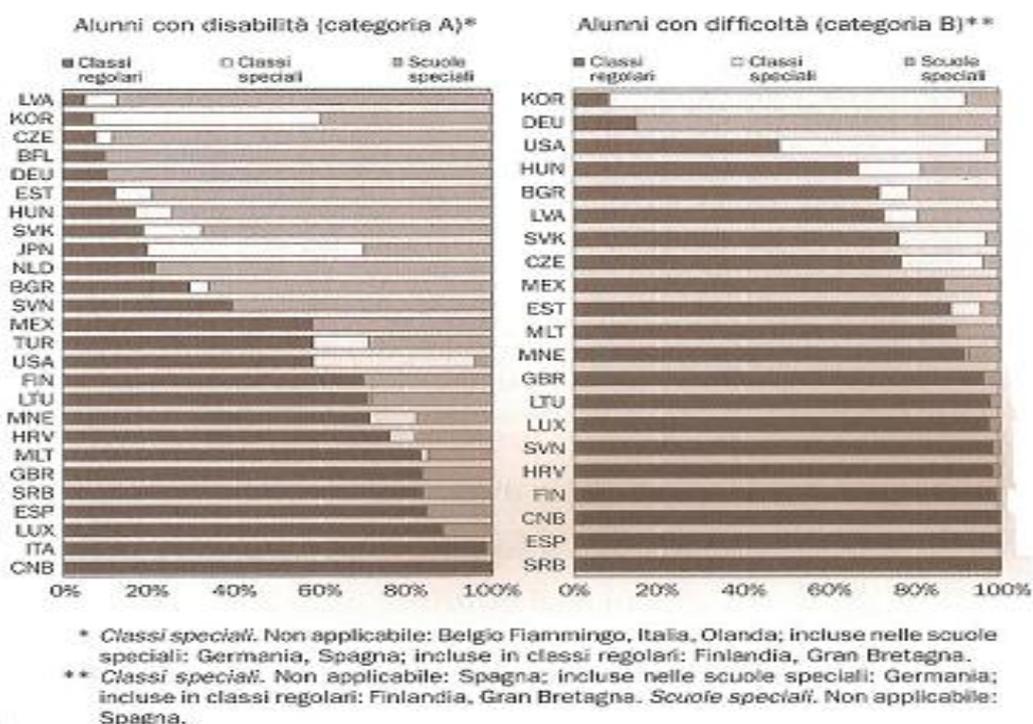


Fonte: FGA *et al.*, *Rapporto gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. – Presentazione del Rapporto, Roma, 14 giugno 2011, slide 13.

Per un quadro completo di tutte e tre le categorie si veda la figura successiva.

<sup>188</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, pp. 46-8.

Figura 10: Distribuzione degli alunni con disabilità (categoria A) e con difficoltà (categoria B) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede



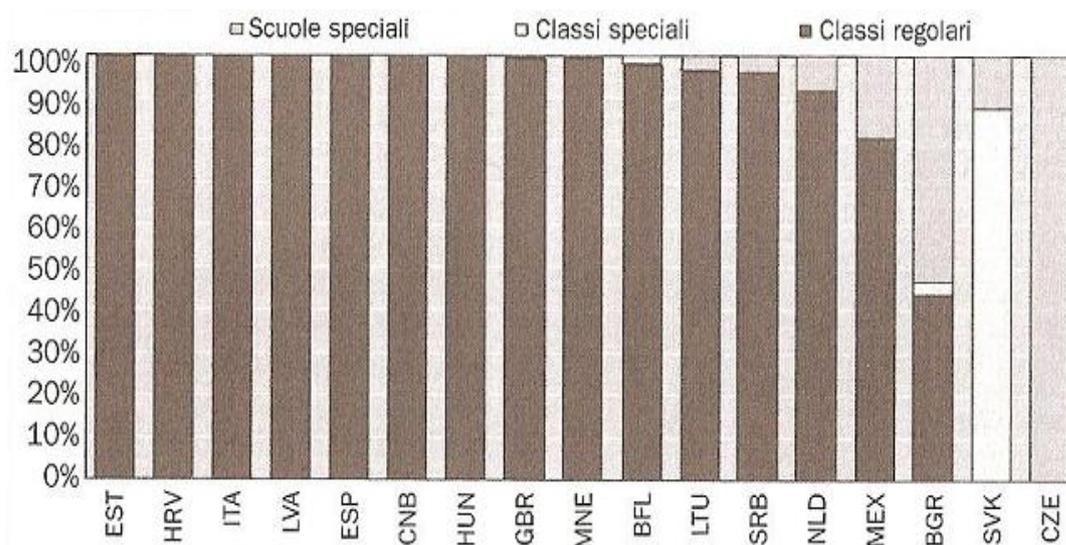
Fonte: OECD SNDDD Dataset, in FGA *et al.*, (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e Proposte*, p. 47.

Nella Figura 10 si fa riferimento alle categorie A e B dell'OECD e, come si può notare, la situazione è piuttosto eterogenea e articolata. Infatti, nonostante, da parte di molti Paesi si riscontri una tendenza a favorire le classi regolari, in molti altri, invece, continuano ad esistere classi e scuole speciali.

La Figura 11 espone la situazione della categoria C dell'OECD (alunni con svantaggio), come si può notare, escluso poche eccezioni (Repubblica Slovacca, Repubblica Ceca e Bulgaria), tutti i Paesi propongono l'istruzione in classi regolari<sup>189</sup>.

<sup>189</sup> OECD, (2007), *op. cit.*, in FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, pp. 47-8.

Figura 11: Distribuzione degli alunni con svantaggi (categoria C) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede



Fonte: OECD SNDDD Dataset, in FGA *et al.*, (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e Proposte*, p. 48

L'Agenzia *Information on Education Systems and Policies in Europe* (Eurydice) in una ricerca del 2004 mostra l'orientamento dei Paesi europei in riferimento alle politiche di integrazione adottate a livello nazionale. Secondo questo studio, a livello europeo, emergono tre approcci: *unidirezionale*, *multidirezionale* e *bidirezionale* (Tabella 14), l'Italia rientra nel primo gruppo.

**Tabella 14: Approccio all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nei Paesi dell'Unione Europea**

<b>Unidirezionale</b>	<b>Multidirezionale</b>	<b>Bidirezionale</b>
<i>(inserimento generalizzato delle persone con disabilità nel sistema scolastico ordinario)</i>	<i>(soluzione mista: inserimento delle persone con disabilità in una pluralità di servizi ordinari e differenziati)</i>	<i>(inserimento generalizzato delle persone con disabilità in scuole o classi speciali)</i>
Italia, Spagna, Portogallo, Grecia, Svezia, Islanda, Norvegia, Cipro	Svizzera, Belgio, Germania*, Paesi Bassi* <i>(* in evoluzione verso approccio multi direzionale)</i>	Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Finlandia, Regno Unito, Lituania, Austria, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia.

Fonte: Eurydice Italia (Reti di informazione sull'istruzione in Europa), (2004), *L'integrazione dei disabili in Europa*. I Quaderni di Eurydice n. 23, p.14; Tuttoscuola, (2010), *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*. Roma: Tuttoscuola, p.3.

Nel 2009 la stessa agenzia pubblica una serie di dati relativi agli alunni ufficialmente riconosciuti con *Special Educational Needs* (SEN) nei rispettivi Paesi dell'Unione, in linea con la definizione giuridica di SEN adottata in ciascun Paese, tra cui l'Italia.

Le informazioni raccolte nella Tabella 15, come si legge nella pubblicazione Eurydice<sup>190</sup>, rappresentano il numero effettivo di alunni iscritti nei contesti diversi (classi ordinarie, classi speciali e scuole speciali), i dati riportati in tabella si riferiscono all'Italia nell'anno scolastico 2007/2008.

---

<sup>190</sup> Eurydice, (2009), *Special Educational Needs. Country Data*. Brussels: Eurydice.

Tabella 15: Tabella Eurydice relativa all'Italia

Question	Data				Total	Academic Year of Reference	Notes and sources used
	Public Sector		Private Sector				
1. Number of compulsory school aged pupils (including those with SEN)	6,775,620		550,947		7,326,567	2007/2008	Source: Ministry of Education data <a href="http://www.pubblica.istruzione.it">www.pubblica.istruzione.it</a> 'Editona' Title of Publication: 'La scuola statale: sintesi dei dati a.s. 2007/2008' (Public school: collection of data) Private sector source of data: 'Notiziario Statistico - a.s. 2007/2008' this publication is on the web site of Ministry of Education <a href="http://www.pubblica.istruzione.it">www.pubblica.istruzione.it</a>
	Primary	Secondary	Primary	Secondary			
	2,579,959	4,195,661	254,746	296,201			
	Lower secondary: 1,625,651 Upper secondary: 2,570,010		Lower secondary: 103,392 Upper secondary: 192,809				
2. Number of compulsory school aged pupils who have SEN (in all educational settings)	162,266		8,430		170,696	2007/2008	Source: <a href="http://www.pubblica.istruzione.it">www.pubblica.istruzione.it</a> (see question 1).
	Primary	Secondary	Primary	Secondary			
	65,190	97,076	4,346	4,084			
			Lower secondary: 2,526 Upper secondary: 1,558				
3. Pupils with SEN in segregated special schools	693		0		693 *	2007/2008	Source: <a href="http://www.pubblica.istruzione.it">www.pubblica.istruzione.it</a> * Segregated settings do not exist, except schools for pupils who are blind or deaf. These are: primary: 1 school for pupils who are deaf and 1 school for pupils who are blind; lower secondary: 3 schools for pupils who are deaf; upper secondary: 3 schools for pupils who are deaf and 1 school for pupils who are blind. ** There are no pupils in private sector segregated settings.
	Primary	Secondary	Primary	Secondary			
	62	631	0	0			
	Lower secondary: 186 Upper secondary: 445						
4. Pupils with SEN in segregated special classes in mainstream schools	0		0		0 *	-	* In public and private schools, there are no special, segregated classes.
	Primary	Secondary	Primary	Secondary			
	0	0	0	0			
5. Pupils with SEN in fully inclusive settings	161,573		8,430		170,003	2007/2008	Source: <a href="http://www.pubblica.istruzione.it">www.pubblica.istruzione.it</a>
	Primary	Secondary	Primary	Secondary			
	65,128	96,445	4,346	4,084			
	Lower secondary: 54,032 Upper secondary: 42,413		Lower secondary: 2,526 Upper secondary: 1,558				
6. Compulsory age phase	With the last law on education n. 53 dated on 28/3/2003, pupils have a right to education for 12 years. Compulsory age starts from 6 and ends at 18 years old. Education is free of charge until the end of lower secondary education. At the end of the three years of lower secondary education, pupils can choose between upper secondary education (with charges and books on their family, but the didactical areas and staff school depends by state) or training education (a mixed managing between state and regions). At the moment, the two branches of secondary education, upper secondary education and training education, are changing and it will be necessary for further legislation for the re-structuring of internal organisation, the government and didactical issues. Primary school is from 6 to 11 and secondary school (including lower - three years of schooling - and upper secondary - five years of schooling) from 11 to 18/19.						
7. Clarification of Public - Private sector education	Public schools are funded by the State: the internal staff school (teachers, headmasters and administrative assistants) is selected by national public entrance examination and all of them dependents of the State. All schools (primary, lower and upper secondary) are obliged to follow the national guide on education and they are visited periodically by Inspectors. A sub-category of public school is the 'scuola paritaria': a school legally recognised, mix in funding by privates and state, the school staff is selected directly by school and depends on it. This type of school is obliged to follow the national guide on education. To have a legal status of 'school' (this means: to be officially recognised), the institution is obliged to accept the enrolment of pupils with SEN. Private schools are funded only by private sectors as parents, associations, charities etc. The staff school is selected and paid by the school management. They are not obliged to include pupils with SEN in the classrooms.						
8. Legal Definition of SEN	The legal definition of 'people with disabilities' is enshrined within the Act n. 104, dated on 5/2/1992 that sets the picture of who is a person with disabilities. A 'person with disabilities' is anyone who presents a physical, psychological, sensory impairment, permanent or progressive, that causes a learning, social, working difficulty and that causes a situation of disadvantage or social marginalisation. The Act is value also and without discrimination for foreigners, stateless, domiciled or resident people inside the borders of the national territory. The Act assures the right of people with disabilities to education at pre-primary schools (not compulsory), in integrated settings of each grade of compulsory education (primary, lower and upper education) and at university. The Act states: 'Scholastic inclusion aims to develop the potentiality of the person with disabilities in learning, in communication, in relationships, in social life. The right of education cannot be limited by learning difficulties or problems caused by disabilities and handicaps. The recognition of 'person with disabilities' leads to the drawing up of the documents related to functional diagnosis useful to formulate the personal educational plan, a draft of work developed via co-operation between the parents of the pupil, the health care personnel and, for each grade of education, the support teachers of the school where the pupil is enrolled. The profile indicates the physical, psychical and social-sensitive peculiarities of the pupil and it highlights both the learning difficulties caused by the handicapping situation and the means of addressing them, the qualities that the pupil has at the moment and how to support, stimulate, develop and them within a perspective of respect for the cultural choices of the person with disabilities.' The Presidential decree dated on 19.5.2006 states that the medical commission appointed to release the statement/certificate of disability have to refer to international indicators pointed out by OMS - IC10.						

Fonte: Eurydice, (2009), *Special Educational Needs Country Data*, pp. 43-4.

I documenti finora presentati mostrano un quadro parziale della reale situazione, essi, infatti, nella maggior parte dei casi, si limitano a fornire dei numeri riferiti alle persone con disabilità che ciascun Paese inserisce all'interno di specifiche categorie riconosciute dal quadro legislativo dello stesso Paese (disabilità, *special educational needs*, difficoltà, bisogni educativi speciali, svantaggio). Se per un verso questi studi rappresentano un'esauriva fonte di informazione su questi aspetti, per l'altro non è affatto facile per il lettore districarsi all'interno di questa "Babele" lessicale, inoltre, elemento da non sottovalutare, nessuno di questi dati fornisce informazioni qualitative sulle disposizioni adottate.

Una risposta qualitativa è stata proposta dalla Conferenza dell'Unione Europea di Lisbona nel settembre del 2007, dall'evocativo titolo "*Voci Nuove: Accogliere la diversità nell'Istruzione*", nella quale erano presenti gruppi di studenti con disabilità provenienti da ventinove Paesi Europei, ciascuno rappresentato da una delegazione di studenti dell'istruzione secondaria superiore, professionale e universitaria. Gli studenti, che provenivano sia da scuole ordinarie, sia da scuole speciali e miste, furono invitati ad esprimere le loro opinioni sul processo di integrazione e sulla qualità del loro percorso scolastico<sup>191</sup>. Essi espressero un giudizio complessivamente positivo nei confronti del processo di integrazione scolastica, non mancarono, però, testimonianze di difficoltà:

«[...]L'integrazione scolastica è stata la sfida più bella e più terribile che ho dovuto affrontare [riferendosi in questo caso alle difficoltà nell'interazione tra gli alunni, con e senza disabilità]. L'integrazione scolastica è la migliore scelta, ma molte scuole non hanno ancora le risorse e lo staff necessario a far sì che sia un'esperienza positiva per tutti[...]»<sup>192</sup>.

Nondimeno, la scarsa preparazione dei docenti e la mancanza di risorse adeguate all'interno delle scuole emersero come le variabili più rilevanti che avevano ostacolato il loro percorso scolastico.

Le richieste prevalenti individuarono alcuni aspetti problematici delle politiche scolastiche: la libertà di scelta del tipo di istruzione (ordinaria o speciale), pur ritenendo che l'integrazione scolastica prepari alla vita in modo migliore rispetto ad

---

<sup>191</sup> Eurydice, (2008), *Voci nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*. Brussels: Eurydice.

<sup>192</sup> *Ivi*, p. 13.

una istruzione separata; di poter accedere liberamente a qualsiasi facoltà universitaria e non essere costretti ad una scelta limitata a causa della loro disabilità e per mancanza di sostegno adeguato o per altre barriere presenti nell'istruzione universitaria; di poter decidere autonomamente sul loro futuro e, quindi, avere le stesse opportunità dei loro coetanei; di poter vivere il più possibile autonomamente sia nella prosecuzione degli studi, sia per le possibilità lavorative.

Tuttavia, l'opinione espressa dagli studenti nella conferenza, dal versante dell'equità e dell'eguaglianza, è stata molto netta nel ritenere che né la scuola, né la società siano in grado di riconoscere il loro potenziale <sup>193</sup>.

---

<sup>193</sup> Eurydice, (2008), *Voci nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*. Brussels: Eurydice.

## **1.6 Il processo di integrazione in Italia: dalle scuole speciali e classi differenziali al processo di integrazione**

Il background storico-culturale del processo di integrazione in Italia ripercorre quasi parallelamente il quadro europeo appena illustrato. L'Italia è stata il primo Paese, a livello internazionale, a produrre e applicare politiche di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, un percorso che ha permesso all'Italia di raggiungere un traguardo molto importante nel campo dei diritti civili non privo di ostacoli e criticità, né, tantomeno, concluso.

Il cammino italiano verso l'inclusione può essere schematizzato in quattro periodi principali.

➤ *Dagli anni Venti agli anni Cinquanta*<sup>194</sup>

In una recente ricerca presentata dalla Fondazione Giovanni Agnelli (FGA), Associazione Treelle e Caritas Italiana (d'ora in poi FGA *et al.*) questo periodo, che va sostanzialmente dalle origini del sistema scolastico italiano fino agli anni Cinquanta compresi, è indicato come un *periodo di passaggio dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione*<sup>195</sup>.

In Italia le prime disposizioni normative sull'obbligo scolastico degli alunni con disabilità risalgono al 1923, con il R.D. n. 3126 del 1923 che estese l'obbligo scolastico:

«[...] ai ciechi e ai sordomuti che non presentano altra anormalità che ne impedisca l'ottemperanza [...]»<sup>196</sup>.

Solo due anni dopo, però, nell'art. 5 del R. D. n. 653 del 4/5/1925, regolamento sugli esami e sulle tasse negli istituti medi d'istruzione, si specificò:

«[...] è facoltà del Preside allontanare dall'istituto gli alunni affetti da malattie contagiose o ripugnanti [...]»<sup>197</sup>.

---

<sup>194</sup> Per i riferimenti legislativi relativi al periodo storico compreso tra il 1923 e il 1945 si è fatto riferimento a D'Amico, N. (2010), *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli. Parte quinta: La scuola italiana dall'avvento alla caduta del fascismo attraverso tre guerre, pp. 260-411.

<sup>195</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, Caritas Italiana, Associazione Treelle (2011). *Gli Alunni con Disabilità nella Scuola Italiana: Bilancio e Proposte*. Trento: Erickson, pp. 69-71.

<sup>196</sup> R. D., 3/12/1923, n. 3126, art. 5.

Questo provvedimento offrì lo spunto a molti capi di istituto di orientarsi verso l'esclusione non solo di tutti i bambini con disabilità fisica, psichica, ma anche di coloro che mostravano problemi di attenzione o di iperattività.

Tre anni dopo, il R. D. n. 577 del 5/2/1928, art. 175, estese l'obbligo scolastico fino a sedici anni per i non udenti e fino ai quattordici anni per i non vedenti. L'art.176 dello stesso R. D. istituì, inoltre, «speciali giardini per l'infanzia» annessi agli istituti che avrebbero dovuto provvedere alla loro educazione.

Nello stesso anno, il R. D. n. 1297/1928, art. 415<sup>198</sup>, esprime efficacemente la logica di esclusione che contraddistingue la cultura dell'epoca.

Gli storici del settore definirono questo periodo «fase dell'esclusione», che durò fino agli anni Sessanta.

Le normative di quegli anni, pur nel tentativo di regolamentare e organizzare l'attività scolastica dei bambini con disabilità, erano indirizzate all'esclusione o delega/affidamento a istituti speciali. Infatti, il riconoscimento delle differenze veniva immediatamente medicalizzato e istituzionalizzato<sup>199</sup>.

Questa situazione si protrae anche dopo la proclamazione della Repubblica, nonostante i principi sanciti negli artt. 2, 3, 4, 34 e 38 della Carta Costituzionale<sup>200</sup> del 1948.

---

<sup>197</sup> R. D., 4/5/1925, n. 653, art. 5.

<sup>198</sup> R. D., 26/04/1928, n. 1297, *Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*, art. 415: «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».

<sup>199</sup> D'Amico, N. (2010), *op. cit.*, pp 272-76.

<sup>200</sup> Art. 2. Diritti inviolabili dell'uomo: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» (La Costituzione della Repubblica Italiana, 1/01/1948, art.2).

Art. 3. Uguaglianza e rimozione degli ostacoli: «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. » (La Costituzione della Repubblica Italiana, 1/01/1948, art.3).

Art. 4. Diritto, dovere al lavoro e rimozione degli ostacoli: «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società» (La Costituzione della Repubblica Italiana, 1/01/1948, art.4).

Art. 34. Diritto allo studio per tutti: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre

Questi anni sono definiti anche gli anni della «medicalizzazione», si assiste, infatti, ad un forte incremento delle scuole speciali e delle classi differenziali e nella C.M. n. 771<sup>201</sup> del 1/03/1953 furono date le prime indicazioni su chi indirizzare nell'una o nell'altra istituzione scolastica.

Definire questi anni «dell'esclusione» e «della medicalizzazione» è più che appropriato se si pensa al fatto che le istituzioni scolastiche statali non erano per nulla investite dal problema della disabilità, se non come sintomo di malattia o per prendere provvedimenti a tutela dell'ordinaria attività didattica degli alunni «normali»<sup>202</sup>. L'approccio di riferimento è di tipo medico, l'attenzione è centrata sul deficit e, di conseguenza, il soggetto così definito diventa «handicappato». Gli insegnanti, incompetenti di fronte a queste situazioni, hanno bisogno dello specialista che, attraverso una «diagnosi» permette di classificare l'alunno. È come se queste classificazioni, definite da molti autori anche «etichette» o «stigma», rimettessero le cose in ordine, tranquillizzando l'insegnante e autorizzandolo a delegare agli specialisti. Inoltre, la certificazione di disabilità è il «lasciapassare verso strutture speciali»<sup>203</sup>.

---

provvidenze, che devono essere attribuite per concorso» (La Costituzione della Repubblica Italiana, 1/01/1948, art.34).

Art. 38. Diritto degli inabili all'educazione, all'avviamento professionale e all'assistenza: «Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale. I lavoratori hanno diritto che siano preveduti ed assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria. Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale. Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato. L'assistenza privata è libera» (La Costituzione della Repubblica Italiana, 1/01/1948, art.38).

<sup>201</sup> Nella Circolare si legge: «Istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate menomazioni fisiche e psichiche [e nelle classi differenziali che] non sono istituti scolastici a sé stante, ma funzionano presso le comuni scuole elementari e vi sono accolti gli alunni tardivi, nervosi, instabili etc., i quali rivelano inadattabilità alla disciplina comune, ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello normale solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con metodi e forme particolari» (C.M. n. 771/12 del 1/03/1953).

<sup>202</sup> FGA *et al.*, *op. cit.*, p. 70.

<sup>203</sup> Meazzini, P. (1978). *Che cos'è il modello medico*. In P., Meazzini, *La conduzione della classe*. Firenze: Giunti-Barbera, *ivi*, p. 71.

➤ *Dagli anni Sessanta alla prima metà degli anni Settanta*<sup>204</sup>

Dall'inizio degli anni Sessanta lo Stato cambia atteggiamento, nel senso che inizia ad interessarsi direttamente anche degli alunni con disabilità, ma si tratta ancora di una politica di rafforzamento e diversificazione delle strutture speciali. Infatti, la Legge n. 1073 del 24/07/1962, stabilì, per il triennio 1962/1965, l'istituzione di classi differenziali nelle scuole statali e di scuole speciali statali anche nei comuni minori. L'effetto della legge fu quasi immediato, già dai primi anni sessanta si ebbe un forte incremento delle une e delle altre<sup>205</sup>.

Nello stesso anno, la Legge n. 1859 del 31 dicembre del 1962 con cui si istituiva la scuola media statale, decretava, negli artt. 11<sup>206</sup> e 12<sup>207</sup>, la possibilità di costituire classi differenziali anche in questo grado di istruzione, previo giudizio favorevole da parte di una commissione medico-psico-pedagogiche.

Alla fine degli anni Sessanta il movimento ideologico e politico di contestazione che coinvolse tutto il Paese, le scuole medie e le università e i luoghi di lavoro, nasceva con una forte base di promozione e difesa dei diritti civili, sociali e politici di tutte le persone, mise in crisi la cultura segregante delle scuole speciali, rivendicando anche la mancata attuazione dei diritti già sanciti nella Costituzione, soprattutto in riferimento al principio di "uguaglianza formale e sostanziale"<sup>208</sup>.

---

<sup>204</sup> Per i riferimenti legislativi relativi al periodo storico compreso tra gli anni Cinquanta e Sessanta si è fatto riferimento a D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli. Parte sesta: La scuola della Repubblica dalla genesi alla Scuola media unica. La metamorfosi incompiuta, pp.414-502. Parte settima: Un risveglio che si trasforma in tragedia. La scuola italiana in venti anni di convulsioni, pp.504-555.

<sup>205</sup> FGA *et al.*, *op. cit.*, pp. 70-2.

<sup>206</sup> Legge n.1859 del 31/12/1962, art.11: «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».

<sup>207</sup> Legge n. 1859 del 31/12/1962, art.12: «Possono essere istituite classi differenziali per gli 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 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 di insegnamento».

<sup>208</sup> Nocera, S., (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana. Trento: Erickson, p. 31.

Gli anni Sessanta, pertanto, possono essere considerati il momento di passaggio dalla cultura della medicalizzazione a quella dell'inserimento. Mentre il riformismo degli anni Settanta si muove sul terreno della cultura della socializzazione e dell'integrazione<sup>209</sup>.

In effetti, dagli anni Settanta nel campo sociale furono emanati provvedimenti legislativi tra i più importanti della storia della Repubblica: la legge n. 300/70, il cd statuto dei diritti dei lavoratori; la legge n. 1204/71 e il relativo regolamento di attuazione DPR 25/11/76 sulla tutela delle lavoratrici madri; la legge n. 51/75 sulla riforma del diritto di famiglia; la legge n. 405/75, che istituì i consultori familiari; senza dimenticare la rivoluzionaria legge n. 180/78, detta legge Basaglia, che chiudeva gli istituti psichiatrici civili<sup>210</sup>.

La scuola non rimase indifferente a queste trasformazioni e anch'essa fu oggetto di innovazioni normative ancora oggi alla base del sistema scolastico. Le trasformazioni più rilevanti di questi anni furono la riforma della scuola media 1962, legge 1859/62, l'istituzione della scuola materna statale nel 1968 istituita con la legge n. 44<sup>211</sup>; la legge n. 1044/71, che istituiva gli asili nido; i DPR n. 416/417/419 del 1974, che istituivano i cd organi collegiali nelle scuole di ogni ordine e grado, sancendo la partecipazione degli studenti e della comunità sociale all'indirizzo delle scuole; innovavano lo stato giuridico dei docenti; mentre il decreto n. 419 sanciva un'ampia e rinnovata sperimentazione della ricerca educativa e della documentazione didattica.

Un formale riconoscimento legislativo in materia di integrazione delle persone con disabilità arriva nel 1971 con la legge 118<sup>212</sup>. Si trattava di un primo anche se parziale progresso normativo, sia perché rivolto solo ad alcune diversità, «mutilati» e «invalidi civili»<sup>213</sup>, sia perché in esso non vi era alcuna esplicita citazione del termine

---

<sup>209</sup> FGA *et al.*, *op. cit.*, p. 72.

<sup>210</sup> Maviglia, M. (2008). *Vedi alla voce: integrazione*, in *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, in Onger, G. (a cura di). Gussago (Bs): Vannini, pp. 15-38;

Capo, P. (2009), *L'integrazione possibile*, (in) *Studenti con disabilità, per una scuola a misura di tutti*, (atti del seminario di formazione). Roma 12 novembre e 2 dicembre 2009.

<sup>211</sup> FGA *et al.*, *op. cit.*, pp. 72-3.

<sup>212</sup> Conversione in legge del D.L. n. 5 del 30 gennaio 1971.

<sup>213</sup> Legge 118/71, art. 28: «Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dello 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 dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;

b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;

c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

«integrazione». Tale legge, inoltre, non presentava alcun riferimento all'organizzazione pedagogica e didattica relativa all'inserimento, preoccupandosi solo di garantire i servizi socio-sanitario-assistenziali<sup>214</sup>.

➤ *Dalla seconda metà degli anni Settanta agli anni Ottanta*<sup>215</sup>

La prospettiva dell'integrazione degli alunni con disabilità in Italia è anche legata ad una emergenza sociale che contraddistinse il Paese in questo periodo storico. Il “boom” economico di questi anni fu accompagnato da un importante processo di migrazione interna che coinvolse l'intera Penisola, ci furono grandi spostamenti non solo dal Sud al Nord, ma anche dalle campagne alle città. Tali flussi migratori presto interessarono anche la scuola, costringendola ad un repentino cambiamento per far fronte alle nuove esigenze e responsabilità cui era chiamata. I numerosi dialetti parlati dalla popolazione non rimasero più circoscritti a singole aree, nelle scuole dell'Italia settentrionale, infatti, si parlavano sia i dialetti delle campagne limitrofe, sia quelli dell'Italia meridionale. Di conseguenza, le difficoltà linguistiche furono interpretate come difficoltà di apprendimento e, pertanto, risolvibili solo con “percorsi differenziati” e “scuole speciali” del tutto separati dalla scuola ordinaria. La crescita delle scuole speciali e delle classi differenziate, ben presto creò un'altra

---

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 tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie.

Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola» (Legge 30 marzo 1971, n. 118, art. 28 “Provvedimenti per la frequenza scolastica”).

<sup>214</sup> Nocera, S. (2001), *op. cit.*, p. 33;

D'Alessio, S., (2011), p. 7.

<sup>215</sup> Per i riferimenti legislativi relativi al periodo storico compreso tra gli anni Settanta fino alla Legge Quadro 104/1992 si è fatto riferimento a:

Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: Franco Angeli, pp. 641-644.

Avon, A. (2010). *Handicap (Integrazione alunni disabili)*, (a cura di) S. Auriemma (2010), Repertorio. *Dizionario normativo della scuola*. Napoli: Tecnodid, pp. 519-530.

Capo, P. (2009). L'integrazione possibile, (in) *Studenti con disabilità, per una scuola a misura di tutti*, (atti del seminario di formazione). Roma 12 novembre e 2 dicembre 2009, pp.6-14.

MIUR (2009). *Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Ministero della Pubblica Istruzione: Roma, p. 6-7.

D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli. Parte settima: Un risveglio che si trasforma in tragedia. La scuola italiana in venti anni di convulsioni, pp. 504-583; parte ottava: Cambia la scuola elementare: il “bambino cognitivo”. La maledizione del faraone sulla Secondaria superiore, pp.586-658.

Nocera, S. (2002). La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro, pp.21-31.

emergenza sfociata poi in reazioni di protesta con risvolti positivi: l'inserimento di tutti i bambini, a prescindere dalle loro condizioni, nelle classi ordinarie<sup>216</sup>.

L'entità del fenomeno è spiegata da Zelioli (Tabella 16) in uno studio sull'incremento del numero delle classi e dei posti nelle "classi speciali" e "differenziali"<sup>217</sup> sintetizzato nella Tabella 16.

**Tabella 16: Incremento del numero delle classi e dei posti nelle classi speciali e differenziali**

Classi speciali						
Anno scolastico	1963/1964	1965/1966	1968/1969	1970/1971	1973/1974	1974/1975
Numero	2247	3394	4743	5876	6790	6692
Classi differenziali						
Anno scolastico	1963/1964	1965/1966	1968/1969	1970/1971	1975/1976	
Numero	1133	1831	5106	6199	3376	

Fonte: A. Canevaro, (2002), in, *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14 Giugno 2002, p. 44

L'entità del fenomeno delle scuole speciale e del loro declino è chiaramente rappresentato anche dai dati ISTAT, come mostra la Tabella 17.

**Tabella 17: Dati ISTAT riguardanti l'andamento del numero di alunni iscritti nelle scuole speciali dal 1968 al 1976**

Anno scolastico	Scuole speciali	Alunni
1968/1969	880	66404
1969/1970	1212	69532
1970/1971	1349	71851
1971/1972	1404	68861
1972/1973	1444(*)	60916
1973/1974	1453	47295
1974/1975	1381	49564
1975/1976	1323	44037

Fonte: Dati ISTAT, in Nocera, (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, p. 32

<sup>216</sup> Canevaro, A. (2002). Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa Metodologica, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro, pp. 43-59.

<sup>217</sup> Zelioli, A., (1977), Il problema degli handicappati nella legislazione italiana, (in): R. Zavalloni (a cura di): *Il problema degli handicappati*. Cesena: Istituto Psico-pedagogico Pio XII, pp.105-07.

Canevaro<sup>218</sup> attribuisce il brusco calo di classi differenziali e speciali a due processi normativi: da un lato, come si è detto, alla graduale trasformazione delle “classi differenziali” in “classi comuni” e in “sezioni”, avvenuta a partire dall’entrata in vigore della legge n. 118 del 1971, che formalizza «l’inserimento nelle classi comuni», nelle quali si praticano interventi settoriali a tempo parziale su alunni con particolari “deficit”<sup>219</sup>; dall’altro, l’utilizzo degli insegnanti in azioni di recupero o di sostegno per i bambini in difficoltà nelle classi ordinarie.

Tuttavia, secondo Canevaro, quest’insieme di provvedimenti hanno l’effetto di:

«[...] un processo non programmato di smantellamento delle scuole speciali e di inserimento di alunni handicappati nelle scuole comuni che gli organi ufficiali non riescono a seguire. [che assieme all’incertezza sugli organici crea] una estrema incertezza normativa che dà adito ai più disparati modi di comportamento in un campo già di per sé tanto difficile da inquadrare in ambiti ben precisi [...]»<sup>220</sup>.

Infatti, la Tabella 18, che vede gli alunni con disabilità suddivisi in base al tipo di disabilità, mostra che le classi con alunni con “handicap” psichico erano le più numerose. Il dato abnorme, anche relativamente agli altri due “handicap” presi in considerazione, in realtà certifica persone con disabilità psichica anche alunni che provenivano da situazioni socioculturali svantaggiate<sup>221</sup>.

**Tabella 18: Numero di studenti in base al tipo di disabilità**

Anno scolastico	Handicap fisici	Handicap psichici	Handicap sensoriali
1972/1973	8845	40994	11127
1973/1974	8635	28373	10297

Fonte: Adattata da dati ISTAT, in Nocera, (2001), *Il diritto all’integrazione nella scuola dell’autonomia*, p. 32

Questi dati, per Augenti consigliere presso il Ministero della Pubblica Istruzione negli anni Settanta, descrivono il frutto « [...] di una politica scolastica tendente all’emarginazione e alla segregazione [...]»<sup>222</sup>, della quale non si poteva essere fieri e

---

<sup>218</sup> Canevaro, A., (2002), *op. cit.*, in SEDC e CND (2003), *op. cit.*, p. 46.

<sup>219</sup> Nocera, S. (2001), *op. cit.*, p. 32.

<sup>220</sup> Canevaro, A., (2002), *op. cit.*, in SEDC e CND (2003), *op. cit.*, p. 44.

<sup>221</sup> Nocera, S. (2001), *op. cit.*, p. 32.

<sup>222</sup> Augenti, A. (1977) *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*. Firenze: Le Monnier, p. 21.

sulla quale si sarebbe dovuto intervenire per superare definitivamente la “segregazione”<sup>223</sup>.

Le esperienze di quegli anni evidenziano, comunque, l’esigenza di un cambio di direzione, alimentata anche dalla forte spinta verso il processo di integrazione sociale e dalla consapevolezza, sempre maggiore, che le classi differenziali e le scuole speciali sono realtà povere di stimoli che rallentano, anziché facilitare, la crescita intellettuale e comunicativa dei ragazzi che le frequentano, accentuando le loro condizioni di svantaggio. Spesso, esse sono una via senza ritorno, anche perché l’assegnazione dei bambini a questo tipo di istruzione non è sempre supportata da valutazioni e motivazioni adeguate. Diventa sempre più diffuso il convincimento in base al quale le persone in situazione di “handicap” debbano essere seguite e “assistite” in maniera diversa e nuova, non più isolate ma insieme ai loro coetanei nelle scuole ordinarie. L’aspetto peculiare delle contestazioni di questi anni contro le “scuole speciali”, da molti definite “discriminanti” e “segreganti”, fu che le rivendicazioni non erano univoche, infatti, tra esse, era possibile distinguere due correnti: da una parte, i fautori dell’integrazione di tutti i “diversi” nelle scuole comuni; dall’altra, coloro che sostenevano un’integrazione solo per i “meno gravi”, riservando le scuole speciali per i “più gravi”<sup>224</sup>.

Zelioli, invece, sostiene che la contrapposizione tra “classi speciali” e “integrazione” era solo un falso problema, per l’autore, invece, bisognava integrare le competenze degli insegnanti “speciali” all’interno delle classi ordinarie, potremmo dire che la sua posizione fu pionieristica rispetto alla successiva disposizione del “sostegno speciale” all’interno delle classi normali<sup>225</sup>.

«Il dilemma “integrazione” e “segregazione” [...] è un falso dilemma perché tutte le ragioni, e sono molte, che fanno propendere per l’integrazione più ampia possibile dei soggetti handicappati nelle scuole comuni non portano necessariamente allo smantellamento delle scuole speciali e nel passato hanno sperimentato positivamente

---

<sup>223</sup> *Ibidem*.

<sup>224</sup> Maviglia, M. (2008), *op. cit.*, in Onger, G. (2008), (a cura di), *op. cit.*, pp. 15-38;

Capo, P. (2009), *op. cit.*.

<sup>225</sup> Zelioli, A., (1977), *op. cit.*, (in) Zavalloni, R., (1977), (a cura di), *op. cit.*, pp.105-07.

l'affinamento di quelle tecniche di trattamento individualizzato che bisognerebbe portare anche nelle odierne scuole aperte all'integrazione[...]»<sup>226</sup>.

Il rinnovamento culturale in ambito scolastico, cui si accennava, infatti, era già in costruzione da diversi anni, ne sono testimonianza le esperienze del Movimento di cooperazione educativa<sup>227</sup>, che pone al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione popolare come garanzia di rinnovamento civile e democratico, una cooperazione solidale per la crescita e l'integrazione sociale<sup>228</sup> e, soprattutto, il lavoro della Scuola di Barbiana di Don Milani<sup>229</sup>, che da una parte contesta un sistema scolastico non attento ai più poveri, che respinge con «l'arma della bocciatura», dall'altra, vede proprio nel rinnovamento scolastico un'essenziale leva di promozione umana»<sup>230</sup>.

Le decisioni politiche dei primi anni Settanta hanno il loro fondamento sui fatti appena descritti, quindi, su un certo modo di interpretare la realtà, su una certa cultura politica, ma anche sul lavoro (quasi anonimo) di molti altri soggetti, tra cui l'associazionismo delle famiglie, sorto un po' ovunque in questi anni; le educatrici e gli educatori «[...] che hanno realizzato [dentro e fuori la scuola] attività che permettessero l'incontro, la conoscenza, il superamento dell'esclusione fatta di segregazione [...]», senza dimenticare il lavoro di molti «[...] parroci, sacerdoti, che si improvvisarono organizzatori di reti di collegamento e di accoglienza[...]»<sup>231</sup>.

Il fermento legislativo degli anni Settanta se da una parte era testimonianza di un clima culturale che stava cambiando profondamente, soprattutto, in tema dei diritti civili, da un punto di vista pratico-operativo, invece, trovava la scuola impreparata ad affrontare una trasformazione così importante. Prevaleva, infatti, una concezione «ottimistica» della scuola poggiata su due grandi «ingenue credenze», vale a dire: considerare «l'inserimento» come la panacea di tutti i mali, anche del problema della qualità<sup>232</sup>; e la socializzazione un unico obiettivo<sup>232</sup>.

---

<sup>226</sup> *Ibidem*.

<sup>227</sup> Movimento di ricerca nato nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin e di Freinet.

<sup>228</sup> <http://www.mce-fimem.it/home.html>

<sup>229</sup> Scuola di Barbiana, (1967), *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

<sup>230</sup> Nocera, S. (2001), *op. cit.*, p. 31;

Scuola di Barbiana, (1967), *Lettera a una professoressa.*, in FGA *et al.*, *op. cit.*, p. 72.

<sup>231</sup> Canevaro, A., (2001), *L'integrazione in Italia*, in Nocera, S., (2001), *op. cit.*, pp. 214-6.

<sup>232</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 74.

➤ *Relazione Falcucci*

Dall'inizio degli anni Settanta alla fine dello stesso decennio le cose cambiano sensibilmente sia da un punto di vista legislativo, sia nel linguaggio, dal 1975 in poi, infatti, si inizia a parlare di “integrazione” e non più di “inserimento

Per queste ragioni, come già anticipato, tale decennio viene anche indicato come un periodo di *passaggio dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione*<sup>233</sup>.

La chiave di volta dell'auspicato cambiamento culturale inizia nel 1974, anche se la data ufficiale è ottobre del 1975.

Nel 1974 il Ministro della Pubblica Istruzione<sup>234</sup> nominò una Commissione, presieduta dalla Senatrice Franca Falcucci<sup>235</sup>, con il compito specifico di analizzare come avveniva realmente l'inserimento degli alunni con disabilità, per poi tracciare nuovi orientamenti. Dal lavoro della commissione trasse origine la CM n. 227 dell'8 agosto 1975.

Nocera considera il Documento Falcucci:

«[...] il primo serio studio sistemico sul fenomeno dell'inserimento scolastico [che] traccia gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi [...]»<sup>236</sup>.

Nel documento, infatti, si sostiene il raggiungimento della «piena integrazione scolastica» attraverso «un nuovo modo di essere della scuola»; viene promossa l'individualizzazione dell'insegnamento; i nuovi linguaggi espressivi; una valutazione degli esiti scolastici basata sul «[...] grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati [...]» e sul superamento del «concetto rigido del voto o della pagella»; si sostiene, inoltre, «[...] l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità [...]»<sup>237</sup>.

---

<sup>233</sup> *Ibidem*.

<sup>234</sup> Franco Maria Malfatti, Ministro dal 1973 al 1978.

<sup>235</sup> Sottosegretaria alla Pubblica Istruzione, da cui il documento prese il nome.

<sup>236</sup> Nocera, S. (2001), *op. cit.*, pp. 34-5.

<sup>237</sup> C.M. 8 agosto 1975 n. 227;

Nocera, S., (2001), *op. cit.*, p. 35.

Il Documento non trascura neppure di indicare il «prototipo di scuola per l'integrazione»: scuole a «tempo pieno»; plessi e classi non affollate, la popolazione scolastica «non dovrebbe superare le 500 unità» e le classi «[...] entro un limite medio di 15-20 alunni. Il numero di eventuali minori handicappati dovrà essere deciso dall'équipe formata dai docenti della classe e dagli specialisti [...]»<sup>238</sup>.

Molti studiosi hanno definito il documento Falcucci la “magna carta” dell'integrazione degli alunni con disabilità, in esso, infatti, sono contenuti i principi ispiratori dei provvedimenti legislativi successivi più significativi in materia, ossia della legge 517/1977, sia della legge 104/1992.

Accanto a questi riconoscimenti non mancano, però, le critiche. Nocera, sostiene che il documento non ha certo abolito le scuole speciali, che, anzi, se ne prevede un rafforzamento attraverso il centro per i servizi socio-psico-pedagogico istituito presso gli ex-Provveditorato vigili «sull'andamento delle scuole speciali»<sup>239</sup>. D'altra parte, D'Alessio critica il linguaggio usato nel documento<sup>240</sup>, perché in esso: «[...] is evidence enough of the central role still played by the medical model of disability, in particular when it positioned the experience of disability as a personal tragedy to which society was to provide a remedy. This is also visible in the role of the expert, who is considered essential for the process of integrazione scolastica, and in the need to rely on a medical diagnosis to take action concerning disabled pupils»<sup>241</sup>.

➤ *Legge 517 del 1977*

Nell'agosto del 1977 viene emanata la Legge 517, che «[...]recepisce pienamente lo spirito della Relazione Falcucci e ne traduce i provvedimenti in norma [...]»<sup>242</sup> e, in pratica, ufficializzo il processo di integrazione nel sistema scolastico italiano.

Il provvedimento abolisce le classi differenziali; pone il limite numerico per le classi che accolgono alunni con disabilità (20 unità) ed estende definitivamente l'obbligo scolastico a tutti gli studenti con disabilità, qualsiasi disabilità, di età compresa tra i sei e i quattordici anni (scuola primaria e secondaria di primo grado). L'art. 2 comma

---

<sup>238</sup> *Ibidem*;

<sup>239</sup> *Ibidem*.

<sup>240</sup> D'alessio, S., (2011), *op. cit.*, pp. 7-8.

<sup>241</sup> *Ibidem*.

<sup>242</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 76.

2 dispone che l'attività di integrazione nei confronti degli alunni con disabilità sia realizzata con la prestazione di «insegnanti specializzati», da reperire ai sensi del DPR n. 970/75 (*Norme in materia di scuole aventi particolari finalità*) che non solo completa l'insieme dei decreti delegati e introduce gli organi collegiali nelle scuole speciali, ma prevede anche un titolo di specializzazione per gli insegnanti (art. 8), stabilendo le modalità per il conseguimento dell'apposito titolo di specializzazione «[...] da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione [...]»; impone l'obbligo di una programmazione educativa da parte di tutti gli insegnanti della classe, affiancati dall'insegnante specializzato per il «sostegno didattico», e una programmazione amministrativa e finanziaria finalizzata concordata tra Stato, Enti locali e Unità sanitarie locali.

Secondo Nocera quest'ultimo aspetto della legge 517/77 ha rappresentato un elemento di contraddizione ancora oggi emblematico<sup>243</sup>, nonostante il quadro normativo in parte cambiato (DLGS n. 112/98, applicazione della cd legge Bassanini e nuovo Titolo V della Cost.). Infatti, già allora non fu facile stabilire quali fossero le reali competenze tra lo Stato e gli Enti locali, ogni Ente pubblico coinvolto, infatti, si dichiarava incompetente per evitare di dover scaricare sul proprio bilancio gli oneri di queste competenze. La questione finì per risolversi con le «intese», che, dalla fine degli anni Settanta, divennero la prassi ricorrente per definire di volta in volta le specifiche competenze delle istituzioni coinvolte<sup>244</sup>. Un peso importante in materia di titolarità delle competenze venne assunto dal Servizio Sanitario Nazionale (SSN), poiché la certificazione medica di disabilità di cui è competente il SSN era (ed è ancora oggi) un requisito fondamentale per la nomina dell'insegnante di sostegno. Era questa la principale motivazione delle intese promosse dagli allora Provveditorati (oggi Uffici scolastici), ma proprio per questo, secondo Nocera:

«[...] nasce una “sudditanza” della scuola al mondo sanitario in materia di integrazione scolastica, che ne viene così particolarmente condizionata [...]»<sup>245</sup>.

---

<sup>243</sup> Nocera, S., (2001), *op. cit.*, pp.39-0.

<sup>244</sup> *Ibidem*.

<sup>245</sup> *Ivi*, p. 40.

Dall'approvazione della Legge 517/77 all'approvazione della Legge 104/92, le due pietre miliari del processo di integrazione scolastica in Italia, si inseriscono una serie di provvedimenti legislativi, alcuni dei quali meritano di essere menzionati.

Nel DPR n. 50 del 6 febbraio 1979, sui nuovi programmi per la scuola media, viene riservato un ampio spazio agli alunni con disabilità; mentre, il D.M. 9 febbraio 1979 detta norme in ordine all'applicazione del decreto: "individualizzazione degli interventi" e "interventi di integrazione e sostegno". Inoltre, la Circolare n. 159 del 28 giugno 1979 individua forme di collaborazione tra scuole e servizi specialistici sul territorio; la C.M. n. 99 del 28 luglio 1979 segnala l'opportunità di non inserire più di un alunno con disabilità per classe, in particolare nella scuola primaria.

Negli anni Ottanta la tutela degli alunni con disabilità si estende anche alla scuola materna, con la Legge 270 del 20 maggio 1982, e alla secondaria superiore, con la C.M. 129/1982 (*Problemi inerenti alla presenza di alunni handicappati nella scuola secondaria superiore*) e C.M. 163/1983 (*Prove d'esame di maturità da parte dei candidati portatori di handicap fisici e/o sensoriali*). Nello stesso anno, la C.M. n. 258/1983 detta raccomandazioni sulla pianificazione congiunta tra scuola-famiglia-servizi e avanza una prima proposta del Piano Educativo Individualizzato con «riunioni periodiche di verifica».

Il D.M. del 10 dicembre 1984, sugli esami di Licenza Media, invece, stabilisce che la maturazione e l'apprendimento devono essere riconducibili agli obiettivi e alle finalità di quest'ordine di scuola affinché il superamento dell'esame, con prove differenziate, abbia valore legale.

La C.M. n. 250/1985, *azione di sostegno in favore degli alunni con handicap nella Scuola Elementare* (estesa alle Superiori dopo la sentenza della Corte cost. n. 215 del 1987), si esprime sulle attribuzioni di responsabilità dell'integrazione dell'alunno con disabilità e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti, ascrivendola quasi completamente all'insegnante di sostegno, agli insegnanti della classe o di sezione e alla comunità scolastica nel suo insieme; inoltre, la Circolare ribadisce che tutti i docenti della classe devono farsi carico della programmazione, dell'attuazione e della

verifica degli interventi previsti dal PEI, che va realizzato anche quando l'insegnante di sostegno non è presente in aula<sup>246</sup>.

Merita particolare attenzione la Sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987, scaturita a seguito di un ricorso al TAR del Lazio nel novembre del 1983 da parte dei genitori di un'alunna con disabilità. Tale sentenza, dichiarando l'illegittimità<sup>247</sup> costituzionale dell'art. 28 comma 3 della legge 118/1971, apre definitivamente le porte delle scuole secondarie di secondo grado agli studenti con disabilità. Pertanto, la CM n. 262 del 1988 sancisce l'obbligo da parte dello Stato di assicurare la frequenza alle scuole secondarie di secondo grado anche agli alunni con disabilità, garantendone la continuità da un ordine di scuola a quello successivo<sup>248</sup>.

➤ *Legge 104 del 1992*

La Legge del 5 febbraio 1992 n. 104, *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, è il primo intervento normativo organico e sistematico relativo all'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità, ancora oggi, principale punto di riferimento normativo.

La Legge 104 fornisce un quadro dettagliato su come realizzare il processo di integrazione delle persone con disabilità nella società. Definisce la procedura formale per il riconoscimento della disabilità o del bisogno educativo speciale da parte del medico specialista (certificazione), requisito ritenuto fondamentale per l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, l'utilizzo di strumenti compensativi per l'apprendimento, l'assistenza sanitaria e l'inserimento lavorativo<sup>249</sup>. Infatti, la legge 104 disciplina tutti gli aspetti concernenti la vita delle persone con disabilità: lavoro, alloggio, servizi e la scuola; pone attenzione alla continuità educativa tra i diversi gradi di istruzione, alle relazioni necessarie tra i soggetti istituzionali (Enti locali, servizio sanitario locale) e a ogni altro aspetto della vita sociale (dai servizi relativi al lavoro ai centri sportivi).

---

<sup>246</sup> Avon, A., (2009), *op. cit.*, pp. 641-4;

Avon, A., (2010), *op. cit.*, pp. 519-30;

Capo, P., (2009), *op. cit.*, pp. 6-14;

Nocera, S., (2002), *op. cit.*, in SEDC e CND, (2003), *op. cit.*, pp. 21:31.

<sup>247</sup> C. cost. 08.06.1987, n. 215, G.U.17.06.1987, n. 25 1 Serie Speciale: «Sarà facilitata», anziché disporre che «É assicurata» la frequenza alle scuole medie superiori.

<sup>248</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 77.

<sup>249</sup> D'Alessio, (2011), *op. cit.*, pp. 7-11.

Le disposizioni della legge 104 sono completate da leggi di attuazione regionali in base alla ripartizione delle competenze fissate dall'art. 117 della Costituzione che, sebbene non ancora riformata al Titolo V (2001), attribuiva ad esse la competenza in materia di assistenza sociale e dei servizi scolastici.

Gli articoli che si occupano di integrazione scolastica sono sei: dal 12 al 16 e l'art. 43. Come accennato sopra, la legge garantisce il diritto all'educazione e all'istruzione negli asili nido<sup>250</sup>, nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado, di secondo grado e, infine, nell'università<sup>251</sup> (art. 12 commi 1 e 2); stabilisce il diritto della persona con disabilità (nel testo di legge viene usato il termine handicap) all'istruzione<sup>252</sup>; specifica le fasi attraverso le quali si snoda la programmazione del processo di integrazione e i responsabili di ciascuna fase<sup>253</sup> (art. 12 commi 5, 6, 7, 8). Nell'art. 13 sono esplicitate le modalità organizzative dell'integrazione, che possono riassumersi nella stipula di "accordi di programma", in base ai quali vengono individuate sia le competenze degli enti sottoscritti, sia i flussi finanziari relativi ai diversi servizi approntati. Gli "accordi di programma" sono finalizzati alla programmazione coordinata del Piano Educativo Individualizzato, che non si riferisce solo al percorso didattico, ma indica un progetto globale di vita dell'alunno con disabilità, rappresentando, quindi, la sintesi del

---

<sup>250</sup> Legge 104/92, art.12, *Diritto all'educazione e all'istruzione*, comma1: «Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido».

<sup>251</sup> Legge 104/92, art.12, *Diritto all'educazione e all'istruzione*, comma2: «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».

<sup>252</sup> Legge 104/92, art. 12, *Diritto all'educazione e all'istruzione*, comma 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».

<sup>253</sup> Legge 104/92, art. 12, *Diritto all'educazione e all'istruzione*, comma 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, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata».

Art. 12 - comma 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».

Legge 104/92, art. 12, *Diritto all'educazione e all'istruzione*, comma 7 «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 emanato ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833. (1 bis)».

Legge 104/92, art. 12, *Diritto all'educazione e all'istruzione*, comma 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»

percorso didattico individualizzato, di quello riabilitativo e di quello sociale<sup>254</sup>, frutto di un lavoro congiunto tra i diversi soggetti coinvolti (art. 13 comma 1). Sulla base del PEI, i professionisti delle singole agenzie (ASL, Enti Locali e Istituzioni scolastiche) formulano, ciascuna per proprio conto, i rispettivi progetti personalizzati: il progetto riabilitativo, a cura dell'ASL<sup>255</sup>; il progetto di socializzazione, a cura degli Enti Locali<sup>256</sup>; il Piano degli studi personalizzato, a cura della scuola<sup>257</sup>.

L'art. 14 riguarda le «modalità di attuazione dell'integrazione», nello specifico detta norme circa la specializzazione dei docenti per attività di sostegno. L'art. 15 riguarda i «gruppi di lavoro sull'integrazione scolastica» e le loro funzioni<sup>258</sup>. Infine, l'articolo 16 detta i principi per la valutazione degli alunni con disabilità<sup>259</sup>.

Come è stato sostenuto dalla FGA et al. gli aspetti principali della legge 104 sono il suo riferimento alla «persona handicappata», definizione che oggi mostra i suoi limiti perché appare troppo caratterizzata da una concezione «medica» dei bisogni della

---

<sup>254</sup> Legge 104/92, art. 13, *Integrazione scolastica*, comma 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, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, 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 di cui all'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142 [...].»

<sup>255</sup> Legge n. 833/78, art. 26.

<sup>256</sup> Legge n. 328/00, art. 14.

<sup>257</sup> D.M. 141/99, come modificato dall'art. 5, comma 2, del D.P.R. n. 81/09;

si veda anche: MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Ministero della Pubblica Istruzione: Roma, p. 7.

<sup>258</sup> Legge 104/92, art. 15, *Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica*, comma 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 utilizzato ai sensi dell'articolo 14, decimo comma, della legge 20 maggio 1982, n. 270, e successive modificazioni, 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 nominati dal provveditore agli studi sulla base dei criteri indicati dal Ministro della pubblica istruzione entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni».

Legge 104/92, art. 15, *Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica*, comma 2: «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 di cui agli articoli 13, 39 e 40, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento».

Legge 104/92, art. 15, *Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica*, comma 3: «I gruppi di lavoro predispongono annualmente una relazione da inviare al Ministro della pubblica istruzione ed al presidente della giunta regionale. Il presidente della giunta regionale può avvalersi della relazione ai fini della verifica dello stato di attuazione degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40».

<sup>259</sup> Nocera, S., (2001), *op. cit.*, pp. 45-8;

MIUR, (2009), *op. cit.*, pp. 6-7;

Avon, A., (2009), *op. cit.*, pp. 641-644;

Avon, A., (2009), *op. cit.*, pp. 519-530.

persona; una visione sistemica dell'integrazione; l'individuazione di strumenti istituzionali e procedure che le scuole devono seguire; la progettazione<sup>260</sup>.

➤ *Interventi normativi più recenti*<sup>261</sup>

Negli anni successivi all'entrata in vigore della legge 104 sono stati emanati numerosi provvedimenti attuativi. Il carattere dell'insieme di questi provvedimenti può dirsi da un lato disorganico e alluvionale, anche quando sono state fissate disposizioni volte a rendere più efficaci il quadro degli interventi; dall'altro, criticabile sotto il profilo dell'individuazione e degli interventi in ordine a disabilità e BES<sup>262</sup>.

Il primo intervento successivo alla legge 104 è stato il DPR attuativo del 24/02/1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. Il DPR individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche

---

<sup>260</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, pp. 78-81.

<sup>261</sup> Per tutti i riferimenti legislativi più recenti si è fatto riferimento a:

D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli. Parte nona: La tela di Penelope. La scuola italiana dall'alba della Seconda Repubblica, pp. 660-735.

Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: Franco Angeli, pp. 641-644.

Avon, A. (2010). *Handicap (Integrazione alunni disabili)*, (a cura di) S. Auriemma (2010), Repertorio. *Dizionario normativo della scuola*. Napoli: Tecnodid, pp. 519-530.

Capo, P. (2009). L'integrazione possibile, (in) *Studenti con disabilità, per una scuola a misura di tutti*, (atti del seminario di formazione). Roma 12 novembre e 2 dicembre 2009, pp.6-14.

MIUR (2009). *Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Ministero della Pubblica Istruzione: Roma, p. 6-7.

MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Ministero della Pubblica Istruzione: Roma.

Nocera, S. (2002). La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro, pp.21-31.

<sup>262</sup> Il riferimento è alle conseguenze sul piano normativo dell'assunzione da parte del Ministero dell'Istruzione delle linee previste dagli ICF (OMS, 2001) quale metodo esclusivo per diagnosticare e intervenire in ordine a disabilità e BES, avviato con la legge finanziaria del 2003, come previsto dal: Comma 7, art. 35, legge 27 dicembre 2002, n. 289, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato*: «7. Ai fini dell'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap si intendono destinatari delle attività di sostegno ai sensi dell'articolo 3, comma 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, gli alunni che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva. L'attivazione di posti di sostegno in deroga al rapporto insegnanti/alunni in presenza di handicap particolarmente gravi, di cui all'articolo 40 della legge 27 dicembre 1997, n. 449, è autorizzata dal dirigente preposto all'ufficio scolastico regionale assicurando comunque le garanzie per gli alunni in situazione di handicap di cui al predetto articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104. All'individuazione dell'alunno come soggetto portatore di handicap provvedono le aziende sanitarie locali sulla base di accertamenti collegiali, con modalità e criteri definiti con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri da emanare, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e previo parere delle competenti Commissioni parlamentari, su proposta dei Ministri dell'istruzione, dell'università e della ricerca e della salute, entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge».

nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, in seguito integrato e modificato dal DPCM n. 185/06<sup>263</sup>.

Sul decreto del 1994, D'Alessio ritiene che esso segni un arretramento rispetto alla Legge 104, che in qualche modo aveva tentato di spostare l'attenzione dalle categorie di "handicap" alle barriere ambientali, almeno da tre versanti critici: un ruolo dominante dei medici e psicologi per l'attuazione dell'integrazione scolastica, che ostacola l'auto-regolamentazione da parte delle persone con disabilità; l'utilizzo di un linguaggio obsoleto (es. "portatore di handicap"), che, ancora una volta, concorre a inquadrare la disabilità come un problema personale; un rafforzamento della posizione gerarchica dei professionisti medici in tema di "certificazione di handicap" (o di dichiarazione di "bisogni educativi speciali")<sup>264</sup>.

Anche il *Testo Unico Legislazione Scolastica*, il D.lgs. n. 297/1994, dedica tutto il "Capo IV" agli *Alunni in particolari condizioni*, inserendo nella categoria di "particolari condizioni" sia gli alunni con disabilità, sia gli alunni che vivono particolari "situazioni di disagio": dall'alcolismo, al tabagismo, all'uso di sostanze stupefacenti o psicotrope, nel quale è apprezzabile il tentativo di prendere in considerazione l'insieme delle possibili situazioni di disagio presenti nelle scuole<sup>265</sup>.

L'Ordinanza Ministeriale n. 80/1995 interviene sulla valutazione nella Scuola Secondaria II grado, riconoscendo il valore legale del titolo di studio, purché corrispondente "globalmente" agli obiettivi didattici dei programmi ministeriali. In caso contrario il valore legale ha validità per il solo proseguimento degli studi con esplicito riferimento in pagella.

Il DPR n. 503/1996 interviene sull'eliminazione delle barriere architettoniche, prevedendo norme specifiche per gli edifici scolastici di nuova costruzione e per quelli già esistenti, che devono garantire comunque la frequenza senza ostacoli ai soggetti con disabilità.

Il DM n. 331/1998 disciplina la *Ripartizione e assegnazione dei posti per attività di sostegno agli alunni in situazione di handicap - sperimentazione di modelli efficaci*

---

<sup>263</sup> MIUR, (2009), *op. cit.*, p. 7.

<sup>264</sup> D'Alessio, S., (2011), *op. cit.*, pp. 10-1;

si veda anche: Tuttoscuola, (2010), *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*. Roma: Tuttoscuola, pp. 2-3.

<sup>265</sup> Avon, A., (2009), *op. cit.*, pp. 641-644;

Avon, A., (2009), *op. cit.*, pp. 519-530.

di integrazione e con il DPR n. 323, nello stesso anno, sono regolamentati gli esami di Stato conclusivi della Scuola Secondaria di Secondo grado<sup>266</sup>. Il DPR compie un apprezzabile sforzo di inquadrare le situazioni di disabilità e disagio nell'insieme degli elementi di diversità che sono alla base della valutazione di ogni persona, indicando, pertanto, che la valutazione finale debba essere preceduta da “interventi di educazione, formazione ed istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti” (art. 1, comma 2).

Il DM n. 141/1999 fissa sia il numero di alunni per classe in presenza di alunni con disabilità<sup>267</sup>, sia il numero di alunni con disabilità all'interno di ciascuna classe, non più di uno<sup>268</sup>.

Il D.P.R. n. 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* ai sensi dell'art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997, cambia profondamente il quadro normativo e in materia di autonomia didattica fa espresso riferimento all'integrazione scolastica nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa (commi 1 e 2, dell'art. 4). Ciò significa che la scuola ha la responsabilità di «[...] recepire e tradurre in azione educativa e didattica la cultura dell'integrazione [...]»<sup>269</sup>.

Da vari autori questo periodo è definito come una fase di passaggio *dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione*<sup>270</sup>, sulla base del fatto che oggi le differenze presenti all'interno della scuola non sono solo gli alunni con disabilità, ma la vasta gamma di eterogeneità legata alle situazioni personali e culturali di ciascun alunno. Pertanto, è necessaria una «cultura pedagogica e organizzativa inclusiva», poiché la prospettiva dell'integrazione non è più sufficiente a soddisfare le esigenze di tutti gli studenti<sup>271</sup>.

La Legge n. 328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, nel Capo III emana *Disposizioni per la realizzazione di*

---

<sup>266</sup> Avon, A., (2009), *op. cit.*, pp. 641-644.

<sup>267</sup> Non più di venti per le scuole di ogni ordine e grado o, comunque, in rapporto alle esigenze formative dell'alunno motivando una differente richiesta con un progetto che esprima le strategie e le metodologie adottate, in ogni caso non superiore a venticinque.

<sup>268</sup> Più di uno solo se residuale e con “handicap” lieve; comunque, non più di venti alunni se si tratta di una classe iniziale. Si veda: Avon, A. (2009), *op. cit.*, pp. 519-30.

<sup>269</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 81.

<sup>270</sup> *Ibidem.*

<sup>271</sup> *Ibidem.*

*particolari interventi di integrazione e sostegno sociale*, nello specifico l'art. 14<sup>272</sup> (*Progetti individuali per le persone disabili*) detta disposizioni a favore delle persone con disabilità, nell'ottica della loro piena integrazione nella vita sociale e familiare, così come nei percorsi scolastici, professionali e del lavoro. Si avvia anche l'attuazione di progetti individuali e si assegnano ai Comuni, d'intesa con il servizio sanitario locale, specifici compiti per il superamento di condizioni di povertà, di emarginazione e di esclusione sociale.

Nel 2000, inoltre, con il DM 14 luglio 2000 viene costituito presso il Ministero della Pubblica Istruzione un «Osservatorio<sup>273</sup> permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap» (art. 1)<sup>274</sup>, modificato nel 2006 con il DM 30 agosto che integra nell'Osservatorio un Comitato tecnico-scientifico ed una Consulta delle Associazioni delle persone con disabilità e delle loro famiglie<sup>275</sup>.

Come accennato all'inizio del paragrafo, la legge 289/2002 (legge finanziaria 2003) al comma 7<sup>276</sup>, precisa i criteri e le modalità di individuazione degli alunni con disabilità, demandando a un successivo regolamento l'individuazione di criteri e

---

<sup>272</sup> Legge n. 328/2000 art. 14: «1. Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui all'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2.

2. Nell'ambito delle risorse disponibili in base ai piani di cui agli articoli 18 e 19, il progetto individuale comprende, oltre alla valutazione diagnostico-funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, i servizi alla persona a cui provvede il comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale. Nel progetto individuale sono definiti le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare.

3. Con decreto del Ministro della sanità, di concerto con il Ministro per la solidarietà sociale, da emanare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono definite, nel rispetto dei principi di tutela della riservatezza previsti dalla normativa vigente, le modalità per indicare nella tessera sanitaria, su richiesta dell'interessato, i dati relativi alle condizioni di non autosufficienza o di dipendenza per facilitare la persona disabile nell'accesso ai servizi ed alle prestazioni sociali».

<sup>273</sup> «L'Osservatorio di cui all'art. 1 è così articolato: la Consulta delle Associazioni, quale sede di incontro e di dialogo fra soggetti sociali e soggetti istituzionali; il Comitato tecnico, quale sede di elaborazione e approfondimento delle problematiche segnalate dalla Consulta; Segreteria operativa, con la funzione di supporto tecnico - amministrativo ai lavori dell'Osservatorio [...]» (D.M. 14 luglio 2000 art. 2).

<sup>274</sup> «[...] consultivi e propositivi in materia di: monitoraggio del processo di integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, allo scopo di facilitare e sostenere la piena attuazione degli obiettivi previsti dalla legge 5.2.1992 n. 104, anche in attuazione del D.P.R. n.275/99; accordi interistituzionali per la presa in carico del progetto globale di vita e di integrazione degli alunni in situazione di handicap, attraverso misure che sostengano la continuità educativa, l'orientamento scolastico e professionale, il collegamento con il mondo del lavoro; piena attuazione del diritto alla formazione delle persone in situazione di handicap; sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare; iniziative legislative e regolamentari» (art.1, DM 14 Luglio 2000).

<sup>275</sup> «L'Osservatorio per l'integrazione delle persone disabili, di cui in premessa, è articolato in un comitato tecnico-scientifico ed in una consulta delle associazioni dei disabili e delle loro famiglie» (DM 30 agosto 2006 art.1).

<sup>276</sup> Legge n. 289 27 dicembre 2002, art. 35 comma 7 – Finanziaria 2003, già citato nella nota <sup>262</sup> di questo capitolo.

procedure sia per la definizione dell'handicap, sia per le modalità di predisposizione della diagnosi funzionale e di assegnazione delle ore di sostegno. Il regolamento, tuttavia, è stato approvato solo nel 2006<sup>277</sup>.

Ai commi 2 e 3 dell'art. 2<sup>278</sup> sono regolamentati i criteri per «l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap», sulla base dell'accertamento medico-collegiale con riferimento all'*International Classification of Functioning Disability and Health (ICF) (2001) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*<sup>279</sup>.

Anche la Legge n. 53 del 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*, nell'art. 2 comma 1 lettera c<sup>280</sup>, fa esplicito riferimento all'integrazione scolastica. Mentre le leggi 296/2006<sup>281</sup> e 244 del

---

<sup>277</sup> DPCM 23 febbraio 2006, n. 185.

<sup>278</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 23 febbraio 2006, n. 185' art. 2, commi 1-2-3: «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».

<sup>279</sup> Tuttoscuola, (2010), *op. cit.*, p. 4.

<sup>280</sup> Legge 28 marzo 2003 n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 2 comma 1 lettera "c": «[...] c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge [...]».

<sup>281</sup> Finanziaria 2007.

24/2007<sup>282</sup> hanno sostanzialmente abrogato il vecchio criterio per la formazione dell'organico di diritto dei posti di sostegno. In particolare, la legge 244/2007 nell'art. 2<sup>283</sup> commi 420 – 421 ridefinisce le regole per la formazione dell'organico cancellando la possibilità di stabilire contratti a termine in deroga per casi “particolarmente gravi” previsti dall'art. 40 della legge 27 dicembre 1997, n. 449<sup>284</sup>. Un particolare significato assume la legge n. 18/2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, con la quale il Parlamento italiano ha ratificato la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* entrata in vigore il 3 maggio 2008 ed emanato, come suggerisce lo stesso titolo della Legge 18/2009, le “Linee Guida” per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. In questo provvedimento legislativo si raccomanda al personale scolastico di riferirsi al modello dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF):

«[...] 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

---

<sup>282</sup> Finanziaria 2008.

<sup>283</sup> Legge 244 del 24 dicembre 2007 art. 2 commi 420 - 421, finanziaria 2008: «[...] 420. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 1, comma 605, lettera b), della legge 27 dicembre 2006, n. 296, il numero dei posti degli insegnanti di sostegno, a decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, non può superare complessivamente il 25 per cento del numero delle sezioni e delle classi previste nell'organico di diritto dell'anno scolastico 2006/2007. Il Ministro della pubblica istruzione, con decreto adottato di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, definisce modalità e criteri per il conseguimento dell'obiettivo di cui al precedente periodo. Tali criteri e modalità devono essere definiti con riferimento alle effettive esigenze rilevate, assicurando lo sviluppo dei processi di integrazione degli alunni diversamente abili anche attraverso opportune compensazioni tra province diverse ed in modo da non superare un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni diversamente abili.

421. La dotazione organica di diritto relativa ai docenti di sostegno è progressivamente rideterminata, nel triennio 2008-2010, fino al raggiungimento, nell'anno scolastico 2010/2011, di una consistenza organica pari al 70 per cento del numero dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007, fermo restando il regime autorizzatorio in materia di assunzioni previsto dall'articolo 39, comma 3-bis, della legge 27 dicembre 1997, n. 449. Conseguentemente, anche al fine di evitare la formazione di nuovo personale precario, all'articolo 40, comma 1, settimo periodo, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, sono soppresse le parole da: «nonché la possibilità» fino a: «particolarmente gravi.», fermo restando il rispetto dei principi sull'integrazione degli alunni diversamente abili fissati dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104. Sono abrogate tutte le disposizioni vigenti non compatibili con le disposizioni previste dal comma 420 e dal presente comma».

<sup>284</sup> Legge 449/1997, n.449, art. 40: «In attuazione dei principi generali fissati dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, è assicurata l'integrazione scolastica degli alunni handicappati con interventi adeguati al tipo e alla gravità dell'handicap, compreso il ricorso all'ampia flessibilità organizzativa e funzionale delle classi prevista dall'articolo 21, commi 8 e 9, della legge 15 marzo 1997, n. 59, nonché la possibilità di assumere con contratto a tempo determinato insegnanti di sostegno in deroga al rapporto docenti-alunni indicato al comma 3, in presenza di handicap particolarmente gravi [parte abrogata], fermo restando il vincolo di cui al primo periodo del presente comma. Sono abrogati gli articoli 72, 315, comma 3, 319, commi da 1 a 3, e 443 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297».

all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali [...]»<sup>285</sup>.

Come visto sopra, il legislatore già nel febbraio del 2006, con il Regolamento n. 185 del Presidente del Consiglio dei Ministri, si era espresso a riguardo attribuendo alla commissione medico-collegiale il compito di accertare e certificare l'eventuale patologia, stabilizzata o progressiva dell'alunno, facendo riferimento all'ICF dell'OMS. Nel 2008 anche la Conferenza unificata Stato-Regioni si era espressa su questo punto, approvando l'intesa sulle prassi di accertamento delle condizioni di disabilità (Repertorio Atti n.39/CU del 20 marzo 2008.), riconoscendo come modello di riferimento per la certificazione proprio il modello ICF, nello specifico nell'art. 2, *Individuazione e percorso valutativo della persona disabile*<sup>286</sup>.

La differenza tra il Regolamento n.185/2006 e la Conferenza unificata Stato-Regioni del 2008 con la legge n. 18/2009 è che nelle prime due il riferimento all'ICF è circoscritto al settore medico-sanitario, mentre nella legge 18/2009 ci si auspica che tale modello sia alla base della formazione del personale scolastico, in primis gli insegnanti<sup>287</sup>.

Infine, l'ultimo provvedimento legislativo emanato dal Parlamento italiano in tema di integrazione è la Legge n. 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di*

---

<sup>285</sup> MIUR, (2009), *op. cit.*, p. 9.

<sup>286</sup> Art 2 commi 1 e 2: «2. 1 - Individuazione della disabilità della persona (certificazione - diagnosi clinica) In base all'art. 12 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, si rilevano due ipotesi:

a) Persona la cui disabilità é già conosciuta dalla nascita o dai primi anni di vita

La documentazione e la certificazione formale contenente la diagnosi (ICD 10 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità), già effettuata a cura dell'Unità Multidisciplinare del Servizio Specialistico dell'Infanzia e dell'Adolescenza del SSN, nelle diverse articolazioni locali, costituisce la base per l'attivazione del percorso specifico ai fini dell'inserimento scolastico e della definizione della diagnosi funzionale. Il Servizio dell'Azienda sanitaria che è responsabile della realizzazione del progetto individualizzato, all'approssimarsi dell'età scolare, accompagna la famiglia nei suoi contatti con la scuola [...].

2.2 - Diagnosi Funzionale (DF)

La Diagnosi Funzionale, predisposta ai sensi della legge 104/92, è l'atto di valutazione dinamica di ingresso e presa in carica, per la piena integrazione scolastica e sociale. Alla Diagnosi Funzionale provvede l'Unità Multidisciplinare presente nei Servizi Specialistici per l'Infanzia e l'adolescenza del territorio di competenza. La Diagnosi Funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e si articola nelle seguenti parti:

approfondimento anamnestico e clinico;

descrizione del quadro di funzionalità nei vari contesti;

definizione degli obiettivi in relazione ai possibili interventi clinici sociali ed educativi e delle idonee strategie integrate di intervento;

individuazione delle tipologie di competenze professionali e delle risorse strutturali necessarie per l'integrazione scolastica e sociale.

In questa nuova versione, la Diagnosi Funzionale include anche il Profilo Dinamico Funzionale e corrisponde, in coerenza coi i principi dell'ICF, al Profilo di funzionamento della persona» (Conferenza unificata Stato-Regioni, art.2, commi 1 e 2, Repertorio Atti n.39/CU del 20 marzo 2008).

<sup>287</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 84.

*apprendimento in ambito scolastico*, e relativo decreto DM 12 luglio 2011 n. 5669 in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). La legge n.170/2010: «[...] riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento [...], che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (art.1), e ne da disposizioni in tema di diagnosi (art. 3), di formazione nella scuola e di misure educative e didattiche di supporto (art.4), nonché detta disposizioni di attuazione (art. 7), successivamente esplicitate nel DM 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* *allegate allo stesso*: «[...] interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché [...] strumenti compensativi [...] misure dispensative [...]»<sup>288</sup>. L'evoluzione normativa fin qui tracciata, approvata alle leggi 18/2009 e 170/2010 si presta ad alcune considerazioni critiche.

Taluni autori ritengono che l'ICF in Italia abbia avuto un'accoglienza più favorevole, sia in ambito scientifico, sia in quello professionale (medico-sanitario, statistico, educativo e, quindi, anche scolastico), rispetto a quanta non ne abbia avuta in altri Paesi europei, dove viene associato principalmente alle discipline e professioni sanitarie<sup>289</sup>. Questo relativo maggiore gradimento, nel contesto italiano, sarebbe, secondo la FGA et al., da imputare a fattori di carattere culturale e pratico-applicativi. Il primo:

«[...] legato alla tradizione filosofico-antropologica e pedagogica italiana, che ha sempre considerato la persona un'unità complessa di natura bio-psico-sociale e prestato grande attenzione all'influenza positiva o negativa dei grandi contesti ambientali»<sup>290</sup>;

il secondo sarebbe, invece, una conseguenza della:

«[...] stretta collaborazione che fin dalla prima sperimentazione di ICF in Italia si è creata tra l'editore di ICF, Erickson, molto diffuso nel mondo dell'educazione, e la

---

<sup>288</sup> Si veda anche: <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>.

<sup>289</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, p. 84.

<sup>290</sup> *Ivi*, p. 85.

onlus che su mandato dell'OMS ha curato la prima disseminazione e formazione, il Disability Italian Network (DIN) [...]»<sup>291</sup>.

In effetti, già nel novembre del 2010, il Ministero dell'Istruzione aveva promosso il progetto ICF:

«[...] con 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 [...]»<sup>292</sup>.

Una simile sperimentazione su larga scala era già stata promossa e realizzata dal MIUR nel 2007 (terminato nel 2010), in occasione del trentesimo anniversario dalla Legge 517/77. Il progetto, denominato "I CARE" (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*), vide coinvolte 399 scuole capofila, per un totale di 5500 plessi di ogni ordine e grado, 16500 insegnanti curricolari e 4500 insegnanti di sostegno. Lo scopo del progetto ICARE era rivolto a focalizzare l'attenzione sui temi dell'inclusione e di portare a sistema tutte le pratiche sperimentate con successo al fine di promuovere reti di scuole e alleanze necessarie per realizzare il progetto di vita delle persone con disabilità.

La differenza tra il progetto ICARE e il progetto ICF del 2010, secondo la FGA et al., è che nel primo il modello ICF era "una" delle sperimentazioni sulle quali la scuola poteva confrontarsi e non "la" sperimentazione.<sup>293</sup>

In generale, comunque, la letteratura si esprime positivamente sulla normativa italiana, per molti aspetti all'avanguardia tra i Paesi europei in materia di politiche sulla disabilità. Tuttavia, nell'attuazione di queste normative permangono numerose lacune dovute sia alla lentezza delle amministrazioni, sia alla scarsità di risorse finanziarie a disposizione dei governi locali competenti in materia sociale, sia, e soprattutto, alla mancanza di un intervento culturale, evidente sul piano lessicale e

---

<sup>291</sup> *Ibidem*.

<sup>292</sup> MIUR, *PROGETTO ICF Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*, a.s. 2010/2011, p. 5; si veda anche: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/14284/11210>.

<sup>293</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, p. 86.

rivolto coerentemente alla preparazione degli operatori e alla riorganizzazione dei servizi<sup>294</sup>.

---

<sup>294</sup> ISTAT (2009), *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*. Roma: ISTAT, pp. 11-2.

### **1.7 Punti di forza e di debolezza del «modello italiano» di integrazione**

Il quadro normativo che regola il processo di integrazione degli alunni con disabilità, come si è potuto constatare, è ben articolato. Trascorsi oltre trent'anni dall'emanazione del primo provvedimento legislativo in tema di integrazione scolastica (Legge n. 577/77), si può affermare, senza alcuna riserva, che uno dei maggiori risultati conseguiti sia l'aumento considerevole degli iscritti con disabilità nella scuola pubblica, soprattutto statale. L'integrazione scolastica, però, è un concetto che va oltre il mero aumento di iscritti nelle scuole, essa, infatti, si misura anche attraverso informazioni che descrivono sia le risorse umane messe in campo, sia in relazione alla presenza di strutture scolastiche accessibili, sia attraverso la qualità dei processi educativi adottati<sup>295</sup>.

Quest'ultimo aspetto, secondo l'opinione della FGA *et al.*, rimane una: «[...] realtà ancora ricca di chiaroscuri [...]»<sup>296</sup>, sia per la carenza di dati qualitativi, sia dal punto di vista dell'analisi. Gli sforzi compiuti dalla scuola italiana in questi trentacinque anni di integrazione degli alunni con disabilità sono stati notevoli e non si può negare che tale processo rappresenti un vanto per il Paese, al contempo, non si possono sottacere: «[...] i tanti limiti che, nella concretezza della vita della scuola, spesso fanno apparire la realtà molto lontana dalle idee proclamate [...]»<sup>297</sup>.

Inizieremo nel considerare alcuni aspetti strutturali del modello di integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole italiane, facendo riferimento soprattutto ai dati del Ministero sulla consistenza e la distribuzione del numero di allievi con disabilità nel sistema di istruzione nazionale, prevalentemente statale, e a due recenti studi già più volte citati nel corso di questo capitolo: *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*<sup>298</sup> e *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*<sup>299</sup>, già più volte citati nel corso di questo lavoro.

I dati del Ministero (Tabella 19, Figura 12) mostrano che dal 2001/2002 al 2009/2010 il numero di alunni con disabilità all'interno del sistema scolastico italiano è

---

<sup>295</sup> ISTAT, (2009), *op. cit.*, cap.3, p.79.

<sup>296</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 89.

<sup>297</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 91.

<sup>298</sup> FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*.

<sup>299</sup> Tuttoscuola, (2010), *op. cit.*.

cresciuto sia in valore assoluto, sia rispetto alla popolazione scolastica complessiva<sup>300</sup>:

**Tabella 19: Quadro di sintesi alunni con disabilità nelle scuola italiana (statale e non statale)**

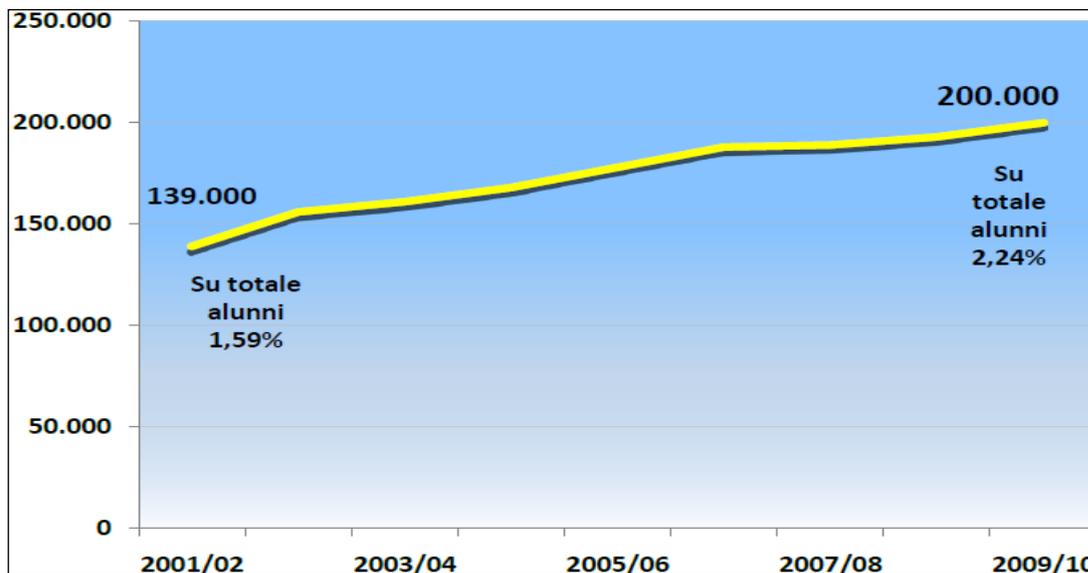
Tav. 1 Alunni con disabilità nella scuola statale e non statale: un quadro di sintesi - A.S. 2009/2010					
	Totale ordini di scuola	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. I grado	Scuola sec. II grado
<b>Totale scuole</b>					
Alunni con disabilità	200.462	20.151	73.964	59.345	47.002
Alunni totali	8.961.401	1.680.987	2.821.913	1.777.834	2.680.667
alunni senza disabilità / alunni con disabilità	44	82	37	29	56
% alunni con disabilità / totale alunni	2,2	1,2	2,6	3,3	1,8
<b>Scuole statali</b>					
Alunni con disabilità	184.245	14.074	69.021	56.106	45.044
Alunni totali	7.716.283	993.226	2.569.375	1.668.969	2.484.713
alunni senza disabilità / alunni con disabilità	41	70	36	29	54
% alunni con disabilità / totale alunni	2,4	1,4	2,7	3,4	1,8
<b>Scuole non statali</b>					
Alunni con disabilità	16.217	6.077	4.943	3.239	1.958
Alunni totali	1.245.118	687.761	252.538	108.865	195.954
alunni senza disabilità / alunni con disabilità	76	112	50	33	99
% alunni con disabilità / totale alunni	1,3	0,9	2,0	3,0	1,0
<b>di cui: Scuole paritarie</b>					
Alunni con disabilità	11.150	5.653	2.862	1.313	1.322
Alunni totali	1.074.205	654.699	193.222	73.310	152.974
alunni senza disabilità / alunni con disabilità	95	115	67	55	115
% alunni con disabilità / totale alunni	1,0	0,9	1,5	1,8	0,9
<b>Incidenza alunni con disabilità per gestione scuola</b>					
% alunni con disabilità scuole statali / scuole totali	91,9	69,8	93,3	94,5	95,8
% alunni con disabilità scuole non statali / sc. totali	8,1	30,2	6,7	5,5	4,2
% alunni con disabilità scuole paritarie / sc. non statali	68,8	93,0	57,9	40,5	67,5

Fonte: MIUR - D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Servizio Statistico

Fonte: tratto da MIUR, (2011<sub>a</sub>), *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010, p. 8.

<sup>300</sup> MIUR, (2011<sub>a</sub>), *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010

**Figura 12: Alunni con certificazione di disabilità nel sistema scolastico italiano, aa.ss. 2001/2002 2009/2010**



Fonte: MIUR, tratto da FGA et al., (2011), Presentazione Rapporto, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Roma, 14 giugno 2011, slide 17.

I dati mostrano un incremento di circa 62.000 unità (+45% a livello nazionale), diversamente distribuito nelle tre macroaree del Paese: Nord +45%, Centro +60%, Sud +25% (Tabella 20) e con un'incidenza sul totale degli alunni, a livello nazionale, del 2,3% nell'a.s. 2009/2010, rispetto all'1,6% dell'a.s. 2001/2002<sup>301</sup>.

---

<sup>301</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, p. 106.

**Tabella 20: Alunni con e senza disabilità nella scuola statale per ripartizione territoriale**

Tav. 5 Alunni totali e con disabilità nella scuola statale per ripartizione territoriale - A.A.S.S. 2000/2001 e 2009/2010										
Ripartizione territoriale	2000-2001					2009-2010				
	Totale alunni	Alunni con disabilità				Totale alunni	Alunni con disabilità			
		Totale	Psicofis.	Visiva	Uditiva		Totale	Psicofis.	Visiva	Uditiva
<b>ITALIA</b>	<b>7.554.454</b>	<b>126.994</b>	<b>118.676</b>	<b>3.029</b>	<b>5.289</b>	<b>7.716.283</b>	<b>184.245</b>	<b>175.068</b>	<b>3.345</b>	<b>5.832</b>
<b>Nord ovest</b>	<b>1.608.944</b>	<b>27.597</b>	<b>26.056</b>	<b>585</b>	<b>956</b>	<b>1.788.806</b>	<b>44.592</b>	<b>42.932</b>	<b>634</b>	<b>1.026</b>
Piemonte	468.076	8.182	7.701	181	300	514.303	12.894	12.362	190	342
Valle d'Aosta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lombardia	987.095	16.330	15.452	331	547	1.107.149	27.576	26.631	370	575
Liguria	153.773	3.085	2.903	73	109	167.354	4.122	3.939	74	109
<b>Nord est</b>	<b>1.036.922</b>	<b>17.998</b>	<b>16.955</b>	<b>358</b>	<b>685</b>	<b>1.217.706</b>	<b>27.756</b>	<b>26.427</b>	<b>435</b>	<b>894</b>
Trentino-Alto Adige	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Veneto	508.189	8.667	8.128	157	382	579.795	13.135	12.516	195	424
Friuli-Venezia Giulia	125.621	2.146	2.000	76	70	140.949	2.670	2.527	59	84
Emilia-Romagna	403.112	7.185	6.827	125	233	496.962	11.951	11.384	181	386
<b>Centro</b>	<b>1.390.409</b>	<b>23.850</b>	<b>22.175</b>	<b>611</b>	<b>1.064</b>	<b>1.481.303</b>	<b>38.455</b>	<b>36.242</b>	<b>833</b>	<b>1.380</b>
Toscana	397.588	5.739	5.304	168	267	447.816	9.436	8.988	168	280
Umbria	106.938	1.438	1.343	35	60	114.896	2.275	2.114	78	83
Marche	197.290	2.705	2.527	62	116	214.087	5.103	4.820	113	170
Lazio	688.593	13.968	13.001	346	621	704.504	21.641	20.320	474	847
<b>Mezzogiorno</b>	<b>3.518.179</b>	<b>57.549</b>	<b>53.490</b>	<b>1.475</b>	<b>2.584</b>	<b>3.228.468</b>	<b>73.442</b>	<b>69.467</b>	<b>1.443</b>	<b>2.532</b>
Abruzzo	190.470	3.552	3.369	60	123	179.583	4.884	4.670	85	129
Molise	50.285	626	587	8	31	44.896	911	864	21	26
Campania	1.026.674	16.780	15.694	525	561	950.921	21.482	20.505	455	522
Puglia	686.962	10.524	9.841	237	446	647.994	13.060	12.291	278	491
Basilicata	103.937	1.378	1.280	23	75	89.944	1.537	1.439	27	71
Calabria	359.051	5.630	5.182	170	278	309.436	6.212	5.774	140	298
Sicilia	845.587	14.874	13.581	362	931	788.166	20.990	19.743	363	884
Sardegna	255.213	4.185	3.956	90	139	217.528	4.366	4.181	74	111

Fonte: MIUR - D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Servizio Statistico

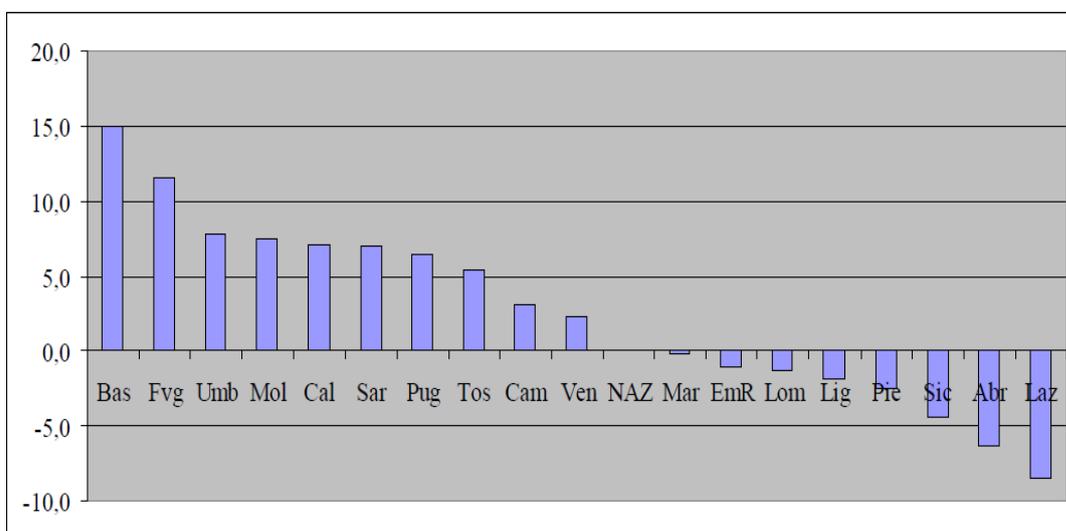
Fonte: tratto da MIUR, (2011<sub>a</sub>), *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010, p 14.

Questi dati se da un lato si prestano ad una interpretazione positiva, perché ci confermano il consolidamento del fatto che l'istruzione delle persone con disabilità all'interno dell'istruzione ordinaria statale è un diritto acquisito, dall'altra inducono alla riflessione su due questioni: la differenza di numeri di studenti con disabilità all'interno delle scuole statali e non statali. La maggior parte delle famiglie italiane con figli con disabilità, infatti, sceglie la scuola statale, solo otto su cento frequentano la scuola non statale; da questo punto di vista, sarebbe interessante capire le effettive motivazioni che spingono i genitori a prediligere l'una piuttosto che l'altra, o se, in queste scelte, non vi sia anche una responsabilità della stessa scuola non statale. Inoltre, ancora su questo punto, va detto che l'incidenza maggiore degli alunni con disabilità iscritti nella scuola non statale si registra nella scuola

primaria. Le ricerche analizzate, come pure i documenti ministeriali non chiariscono quest'aspetto.

La seconda riflessione riguarda la differenza di numeri tra le varie Regioni. Infatti, come si sostiene nel *Dossier sulla disabilità*<sup>302</sup> e come chiarisce la Figura 13, la situazione complessiva dello scostamento dei valori regionali rispetto alla media nazionale di 43 alunni per ogni alunno con disabilità non è affatto omogenea.

**Figura 13: Scostamento dei valori regionali rispetto alla media nazionale di 43 alunni ogni alunno con disabilità**



Fonte: Tuttoscuola, (2010), *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*, p. 7

Il Dossier evidenzia come la presenza di alunni con disabilità sul territorio nazionale non solo non sia omogenea, ma talvolta queste differenze sono tali da non trovare giustificazioni. Le responsabilità di queste disparità numeriche sarebbero da imputare all'eccessiva discrezionalità delle Aziende Sanitarie Locali (ASL) nel rilasciare le certificazioni di disabilità, nonostante la normativa ricordi che il riferimento nazionale debba essere l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità<sup>303</sup>. In sostanza, si rileva una tendenza all'uso improprio di certificazioni e una difformità

---

<sup>302</sup> Tuttoscuola, (2010), *op. cit.*, p. 7.

<sup>303</sup> *Ivi*, pp. 4-7;

FGA *et al.*, (2011), *op. cit.*, p. 140.

dei criteri utilizzati per far rientrare nella sfera medica anche difficoltà o problematiche che non hanno alcun fondamento bio-fisiologico, ma solo<sup>304</sup>.

«[...] Il sapere medico e specialistico ha ben scarso rilievo per la prospettiva educativa e scolastica, quando si tratta di individuare aree di disagio e di difficoltà di apprendimento che richiedono di essere affrontate con gli strumenti, gli obiettivi e le domande specifiche della competenza pedagogica [...]»<sup>305</sup>.

L'implementazione del processo di integrazione degli alunni con disabilità è attestato dall'aumento della loro permanenza all'interno del sistema scolastico, infatti, nel decennio compreso dal 2001 al 2010 è aumentata del 45% (Tabella 21), con incrementi più consistenti nella secondaria di II grado<sup>306</sup>.

**Tabella 21: Alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola, aa.ss. 2001/2002-2009/2010**

Anni scolastici	Infanzia	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado	Totale
2001/02	13.540	57.251	46.298	21.559	138.648
2002/03	15.044	62.795	48.429	29741	156.009
2003/04	15.713	63.744	49.648	32.054	161.159
2004/05	14.876	66.315	51.334	35.279	167.804
2005/06	17.481	67.755	55.244	37.740	178.220
2006/07	18.656	71.383	56.747	40.932	187.718
2007/08	18.934	70.825	56.023	42.931	188.713
2008/09	19.313	71.620	56.969	45.095	192.997
2009/10	20.152	73.965	59.345	47.002	200.464
Var.2001/02-2009/10	49%	29%	28%	118%	45%

Fonte: MIUR, in FGA et al., (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilanci e proposte*, p.106

Le cause sono probabilmente legate a tre fattori: innalzamento obbligo formativo (per tutti i ragazzi); maggiore incidenza del fenomeno delle ripetenze (non estraneo nei precedenti gradi di istruzione, ma sicuramente più usato nella secondaria di II grado); carenza di servizi di formazione e inserimento lavorativo in grado di assicurare valide alternative alla scuola<sup>307</sup>.

<sup>304</sup> *Ivi*, p. 141.

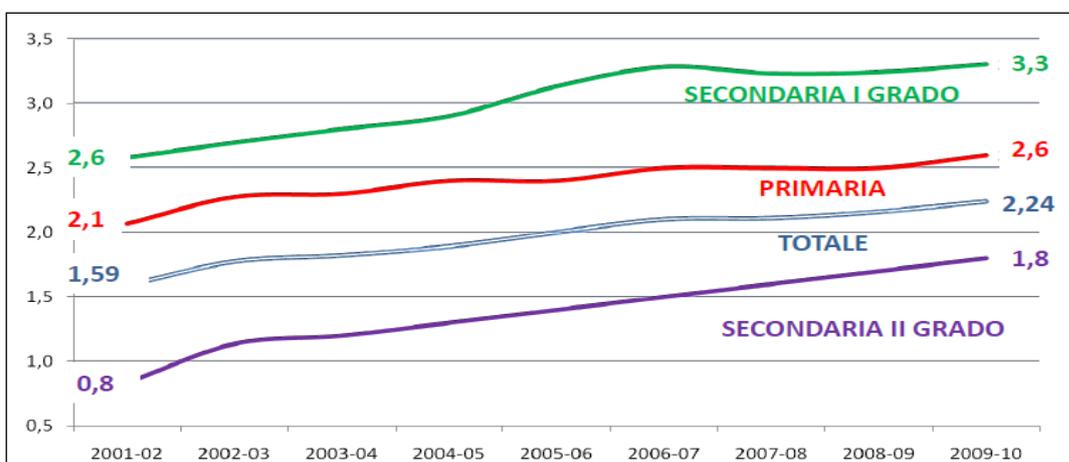
<sup>305</sup> *Ivi*, pp. 141-42.

<sup>306</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>307</sup> *Ibidem*.

La Figura 14, invece, mostra l'incidenza percentuale degli stessi alunni per ordine di scuola.

**Figura 14: Incidenza percentuale degli alunni con disabilità per ordine di scuola**



Fonte: MIUR, tratto da FGA et al., (2011), Presentazione Rapporto, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Roma, 14 giugno 2011, slide 18.

Da un confronto tra la Figura 14 e la Tabella 21 si nota che l'incremento totale maggiore si è avuto nella scuola secondaria di secondo grado (Tabella 21), ma l'incidenza più rilevante degli studenti con disabilità sul totale della popolazione scolastica si riscontra, invece, nella secondaria di I grado (Figura 14). La causa di questo fenomeno potrebbe essere attribuita o al riconoscimento tardivo di alcuni disturbi (disturbi mentali e dell'apprendimento), oppure al rilascio di certificazione di disabilità e conseguente assegnazione delle risorse di sostegno negli anni finali della primaria o, addirittura, durante il percorso della scuola secondaria di I grado<sup>308</sup>.

Riguardo alla scelta degli indirizzi, la rilevazione del MIUR<sup>309</sup> (Tabella 22), indica che il 58% (26.190 su 45.044) degli studenti con disabilità nell'a.s. 2009/2010 risulta iscritto agli indirizzi professionali, il dato diventa interessante se si considera che la percentuale di studenti senza disabilità iscritti allo stesso indirizzo è pari al 21%. Inoltre, il 22% frequenta gli indirizzi tecnici, contro il 34% dei loro coetanei senza disabilità; il 12% gli indirizzi liceali, rispetto al 41% degli studenti senza disabilità;

<sup>308</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, p. 107.

<sup>309</sup> MIUR, (2011<sub>a</sub>), *op. cit.*

infine, l'8% frequenta gli indirizzi artistici, rispetto al 4% dei loro coetanei senza disabilità.

**Tabella 22: Gli alunni con disabilità nella secondaria di II grado a.s. 2009/2010**

Tav. 3 bis Alunni totali e con disabilità nella scuola statale secondaria di II grado per indirizzo - A.S. 2009/2010								
Indirizzo	Alunni totali		Alunni con disabilità		Alunni totali (composizione %)		Alunni con disabilità (composizione %)	
	Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine
Totale	2.484.713	1.221.954	45.044	16.361	100,0	100,0	100,0	100,0
Licei	1.028.984	640.663	5.245	2.783	41,4	52,4	11,6	17,0
Liceo classico	265.602	185.566	877	456	10,7	15,2	1,9	2,8
Liceo scientifico	570.704	291.510	1.632	662	23,0	23,9	3,6	4,0
Ex - magistrale	192.678	163.587	2.736	1.665	7,8	13,4	6,1	10,2
Istituti tecnici	833.686	290.847	9.993	2.678	33,6	23,8	22,2	16,4
Istituti professionali	532.358	231.546	26.190	9.264	21,4	18,9	58,1	56,6
Istruzione artistica	89.685	58.898	3.616	1.636	3,6	4,8	8,0	10,0
Liceo artistico	40.276	27.061	940	394	1,6	2,2	2,1	2,4
Istituto d'arte	49.409	31.837	2.676	1.242	2,0	2,6	5,9	7,6

Fonte: MIUR - D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Servizio Statistico

Fonte: tratto da MIUR, (2011<sub>a</sub>), *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010, p. 11.

Nessuna delle due ricerche qui prese in esame fornisce un'interpretazione di questi dati. Tuttavia, esse indicano che, quantomeno, vi potrebbe essere una debolezza nell'orientamento scolastico, rafforzata da un'interpretazione culturale che produce delle vere e proprie barriere all'ingresso degli studenti con disabilità negli indirizzi liceali.

Infine, un altro elemento da non sottovalutare, ai fini della qualità del processo di integrazione, è l'età anagrafica degli studenti con disabilità (Tabella 23). Al termine del II ciclo di istruzione essa è di 19,9 anni, rispetto ad una età media degli studenti senza disabilità di 19,6<sup>310</sup>.

<sup>310</sup> MIUR, (2011<sub>a</sub>), *op. cit.*

**Tabella 23: Età media dei diplomati con disabilità e senza disabilità - A.S. 2009/2010**

<b>Tav. 10 Età media dei diplomati con disabilità e senza disabilità - A.S. 2009/2010</b>		
<i>Scuole statali senza corsi serali e senza sedi carcerarie</i>		
	Alunni con disabilità	Alunni senza disabilità
<b>ITALIA</b>	<b>19,9</b>	<b>19,6</b>
Piemonte	19,8	19,6
Lombardia	19,7	19,5
Veneto	20,7	19,5
Friuli V.G.	20,1	19,7
Liguria	19,9	19,6
Emilia Romagna	19,4	19,5
Toscana	19,9	19,6
Umbria	19,8	19,4
Marche	19,8	19,6
Lazio	20,3	19,7
Abruzzo	20,3	19,7
Molise	20,1	19,2
Campania	19,6	19,8
Puglia	19,9	19,5
Basilicata	20,3	19,6
Calabria	20,0	19,4
Sicilia	20,1	19,7
Sardegna	20,8	19,8

Fonte: MIUR - D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi informativi - Servizio Statistico, tratto da MIUR, (2011<sub>a</sub>), *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010, p. 20.

L'aspetto interessante dei dati presenti nella Tabella 23 sono le differenze geografiche. Il primato di "anzianità" spetta alla Sardegna con un'età media di 20,8 e al Veneto con un'età media di 20,7; al contrario, invece, le Regioni dove gli studenti con disabilità conseguono prima il diploma sono Emilia Romagna (19,4), Campania (19,6) e Lombardia (19,7). Stando alla media nazionale (19,9) sembrerebbe che gli studenti con disabilità conseguano il diploma un anno dopo dei loro compagni senza disabilità.

Come si è avuto modo di vedere nella Tabella 21 di questo paragrafo, l'aumento di alunni con disabilità nella scuola italiana è pressoché costante, nel decennio 2001/2010 l'incremento è stato di circa il 45% e circa del 70% se, invece, si considerano gli anni dal 1995 al 2010.

Parallelamente, è aumentato anche il numero di docenti di sostegno, passando da circa 35.000 nell'a.s. 1995/1996 a circa 90.000 nell'a.s. 2009/2010 e circa 95.000 nell'a.s. 2011/2012, facendo registrare un incremento superiore al 150%<sup>311</sup>.

<sup>311</sup> Tuttoscuola, (2010), *op. cit.*, p. 1;

Quello degli insegnanti di sostegno è un tema assai significativo che va prima visto dal versante della composizione numerica.

Secondo i dati forniti dal Ministero, per l'A.S. 2009/2010, la media nazionale del rapporto tra alunni con disabilità/docenti di sostegno è mediamente di 2:1. I dati, comunque, mostrano lievi scostamenti a livello territoriale, come mostra la Tabella 24.

**Tabella 24: Rapporto alunni disabili / docenti di sostegno per area geografica nelle scuole statali - AA.SS.1998/1999 - 2009/2010**

Area geografica	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ITALIA	2,0	1,9	1,8	1,7	1,9	1,8	2,0	1,9	1,9	2,0	2,0	2,0
Nord Ovest	2,3	2,1	2,0	1,8	2,1	2,3	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1	2,2
Nord Est	2,3	2,2	2,0	1,9	2,2	2,1	2,2	2,1	2,0	2,0	2,0	2,0
Centro	2,1	2,1	1,9	1,9	2,2	1,8	2,3	2,2	2,1	2,2	2,1	2,2
Sud	1,9	1,7	1,6	1,6	1,8	1,6	1,8	1,7	1,8	1,8	1,8	1,9
Isole	1,8	1,7	1,5	1,4	1,6	1,7	1,6	1,6	1,6	1,7	1,8	1,9

Fonte: Tav. 17 - MIUR – DG per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi – Sistema Informativo dell'Istruzione – Fascicolo del Personale, tratto da MIUR, (2011<sub>a</sub>), *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010, p. 27 .

Tra i docenti di sostegno le assunzioni a tempo determinato sono sempre state relativamente elevate, il picco massimo si è avuto nell'a.s. 2006/2007 con il 51%, mentre nell'a.s. 2009/2010 la percentuale è stata di circa il 40%. L'elevato numero di docenti "precari" (contratto a tempo determinato) tra i docenti di sostegno è, secondo le rilevazioni qui richiamate, legata non tanto all'aumento del numero di allievi con disabilità, quanto, piuttosto, al fatto che essa sembra costituire una scorciatoia per il cd "ruolo", cioè per l'assunzione a tempo indeterminato. Infatti, la normativa prevede che trascorsi cinque anni dall'assunzione a tempo indeterminato, il docente di sostegno possa chiedere il passaggio su posto comune, ovvero sulla propria disciplina di insegnamento. Non è un caso, infatti, come mostra l'indagine condotta dalla FGA<sup>312</sup> sugli insegnanti neoassunti nell'a.s. 2009/2010, che tra i docenti di

---

MIUR, (2011), *Scuola statale nel complesso. Personale docente totale, a tempo indeterminato e determinato, per tipo di posto. Italia, Lombardia e province lombarde. A.s. 2011.*

<sup>312</sup> L'indagine ha tracciato il profilo professionale dei docenti neoassunti nell'a.s. 2009/2010. Hanno collaborato all'indagine gli Uffici Scolastici Regionali della Campania, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana e Veneto, coinvolgendo 7.700 docenti su un totale di 8.800 docenti a livello nazionale, ovvero il 96% del contingente dei neoassunti. Nel questionario somministrato ai docenti,

sostegno prevalgono, in ordine decrescente, le abilitazioni in Scienze motorie (22%), Lingue straniere (22%), Educazione musicale (14%), Italiano - Storia – Geografia (13%), Educazione artistica (11%) nella scuola secondaria di I grado; mentre nella secondaria di II grado prevalgono le abilitazioni in discipline letterarie (29%), economiche (18%), giuridiche (15%), scientifiche (16%), tra queste ultime il 7% ha un'abilitazione in Scienze motorie. Si tratta, com'è noto, di aree disciplinari che mostrano un esubero di organico, sia per quanto riguarda i docenti già assunti in “ruolo”, sia per gli aspiranti docenti, i cd precari. Questo significa che il ruolo di insegnante di sostegno è ricoperto da docenti che per il loro percorso formativo e per l'abilitazione di cui sono in possesso hanno difficoltà a trovare collocazione su cattedre disciplinari<sup>313</sup>.

Un altro dato che conferma quanto appena detto è l'età anagrafica dei docenti assunti con contratto a tempo indeterminato. L'età media di tali docenti di sostegno è di circa 40 (arrotondamento per eccesso, con una maggior presenza della fascia under 35), mentre per i loro colleghi su posto comune è di circa 41 anni (arrotondamento per eccesso). Inoltre, la durata media del loro precariato è circa 9 anni (arrotondamento per eccesso) per i primi e 10 anni per i docenti su posto comune<sup>314</sup>.

Mostrati alcuni aspetti salienti relativi alla composizione strutturale, si affronteranno alcuni nodi critici rilevati sia dalla letteratura.

Il processo di integrazione che si andava delineando in Italia ha rappresentato un punto di riferimento anche a livello internazionale, tant'è che divenne oggetto di studio di molti sostenitori dell'*inclusion* negli Stati Uniti, che lo definirono come:

«[...] as an excellent example of how wide-range inclusion can be accomplished [...]»<sup>315</sup>.

Infatti, Vitello, in uno studio comparato sull'integrazione degli alunni con disabilità negli Stati Uniti e in Italia, definì il “modello italiano” di integrazione “truly

---

un'intera sezione era dedicata all'integrazione scolastica degli allievi con disabilità (FGA et al, 2011, *op. cit.*, p. 124, nota 18).

<sup>313</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, pp. 125-6;

si veda anche: MIUR, (2010), *La scuola statale: sintesi dei dati - Anno scolastico 2009/2010*. Ministero della Pubblica Istruzione: Roma.

<sup>314</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, pp. 125-6.

<sup>315</sup> Begeny, J.C.e Martens, B.K. (2007), *Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for More Empirical Research*. Remedial and Special Education, vol. 28, n. 2, March/April 2007, p. 80-94, per questo riferimento p. 80.

revolutionary”<sup>316</sup>. Anche altri studi citati nell’articolo di Begeny e B.K. Martens, considerano l’Italia come un punto di riferimento utile per gli educatori statunitensi (per l’integrazione nelle classi ordinarie, la scomparsa delle classi differenziali, di quasi tutte le scuole speciali e per il coinvolgimento di tutti gli attori del processo)<sup>317</sup>. Questi autori sostengono, però, che l’efficacia del modello italiano non è dimostrata sperimentalmente, perché mancano ricerche e dati sufficientemente articolati volti a suffragare la qualità delle pratiche adottate<sup>318</sup>. In primo luogo, perché gran parte degli studi disponibili in letteratura appartiene alla scuola primaria, mentre solo una piccola parte fa riferimento alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Se il modello di integrazione nella scuola primaria sembra mostrare le caratteristiche del pieno coinvolgimento degli attori, un buon rapporto di collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno e molta attenzione allo sviluppo sociale degli studenti, nei cicli superiori di istruzione, sostengono le ricerche citate, non è così<sup>319</sup>. Analizzando la letteratura, Begeny e. Martens, rilevano che un altro aspetto critico del modello italiano è la sostanziale differenza tra le indicazioni normative e la pratica scolastica e sociale<sup>320</sup>. Infatti, se il legislatore impone che gli studenti con disabilità debbano ricevere la loro istruzione all’interno delle classi ordinarie, dalle ricerche raccolte nello studio di Begeny e. Martens, si evince che la maggioranza degli studenti con disabilità ricevono la loro istruzione all’interno dell’istruzione ordinaria, ma spesso fuori dalla classe “ordinaria”<sup>321</sup>. Il terzo rilievo di Begeny e. Martens è di carattere metodologico. Infatti, circa il 42% delle ricerche che essi hanno preso in considerazione hanno fatto ricorso all’indagine come approccio

---

<sup>316</sup> Vitello, S. J. (1991). *Integration of handicapped students in the United States and Italy: A comparison*. International Journal of Special Education, 6, 213–222, per questo riferimento in Begeny, J.C e. Martens, B.K., (2007), *op. cit.*, p. 220.

<sup>317</sup> Berrigan, C., (1988, February). *Integration in Italy: A dynamic movement*. TASH Newsletter, pp. 6–8; Berrigan, C. & Taylor, D. (1997, January). *Everyone belongs: School inclusion and social relationships in Italy*. TASH Newsletter, pp. 21–22.;

McCleary, I.D. (1985). Intervention programs for young handicapped children in Europe: An overview. Journal of the Division for Early Childhood, 9, 195–205;

Rottenberg, C. J. (1992). Integration of the handicapped: A comparative review. BC Journal of Special Education, 16, 59–68.;

Stainback, S., & Stainback, W. (1996), Concluding remarks: Concerns about inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 383–386). Baltimore: Brookes.

<sup>318</sup> Begeny, J.C.e Martens, B.K. (2007), *op. cit.*, p. 80.

<sup>319</sup> Vitello, S. J. (1994). Special education integration: The Arezzo approach. International Journal of Disability Development and Education, 41, 61–70.

<sup>320</sup> Begeny, J.C.e Martens, B.K. (2007), *op. cit.*, pp. 80-94.

<sup>321</sup> *Ibidem*.

metodologico, mentre solo il 16% hanno utilizzato un approccio sperimentale<sup>322</sup>. Gli studi di indagine hanno restituito un quadro molto favorevole verso le pratiche di integrazione, mentre gli studi sperimentali non hanno restituito un quadro complessivamente positivo, sottolineando che l'istruzione offerta agli studenti con disabilità avviene, in tutto o in parte, fuori dalle classi ordinarie. Mentre i primi sono basati su l'opinione dei soggetti coinvolti, i secondi prendono in considerazione dati strutturati.

Le loro conclusioni, pertanto, sono da un lato positive, in riferimento all'estensione del modello normativo italiano; dall'altro, critiche in relazione alla mancanza prove empiriche sui risultati positivi delle pratiche di integrazione, sulla qualità delle procedure e sulla fattibilità degli interventi che gli insegnanti utilizzano con gli studenti con disabilità all'interno delle classi ordinarie<sup>323</sup>.

A considerazioni analoghe giunge anche la letteratura italiana.

La FGA et al., ad esempio, come si è accennato all'inizio di questo paragrafo, sostiene che indubbiamente la scelta iniziale dell'integrazione a più di trent'anni dal suo inizio è stata una scelta coraggiosa e giusta; al contempo, rileva l'assenza di verifiche certe e condivise su come abbia funzionato il "modello italiano":

«[...] in che misura ha effettivamente funzionato? la pratica è stata coerente ai principi? le finalità sono state raggiunte? con quale rapporto costi/benefici ? [...]»<sup>324</sup>.

Anche i docenti impegnati nei processi di integrazione, esprimono un giudizio duale sul "modello italiano" di integrazione, ritenuto "efficace" ed "efficiente", che favorisce un clima positivo e arricchente sul piano *relazionale* e della *socializzazione*, ma che, però, non sembra dare risposte concrete ai bisogni specifici degli allievi con disabilità<sup>325</sup>. In effetti, il modello italiano poggia su un principio di corresponsabilità diffusa. Ciò significa che la sua qualità ed efficacia è il frutto di un'interazione tra diverse professionalità, ruoli e competenze. Il primo scricchiolio di questa corresponsabilità si riscontra già all'interno delle scuole nella collaborazione tra docenti di sostegno e docenti disciplinari. Dall'indagine neoassunti 2010 della

---

<sup>322</sup> *Ibidem*.

<sup>323</sup> *Ibidem*.

<sup>324</sup> FGA et al., (14 giugno 2011), presentazione del Rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e Proposte*. Roma, slide 15.

<sup>325</sup> FGA et al., (2011), *op. cit.*, p. 129.

FGA<sup>326</sup> emerge un'insoddisfazione rispetto all'integrazione tra queste due tipologie di docenti (sia nella primaria, sia nella secondaria). Inoltre, i docenti, se da un lato giudicato molto positivo il rapporto tra scuola e famiglie, dall'altro sono molto critici sulla relazione con l'équipe sociosanitaria (famiglia, équipe sociosanitaria e scuola sono responsabili della costruzione del progetto di vita), spesso aggravata dall'indisponibilità di molti docenti disciplinari ad affiancare i docenti di sostegno nella gestione di questi rapporti. Pertanto, la maggioranza dei docenti di sostegno

«[...] non percepisce l'équipe sociosanitaria come un supporto valido e non ne avverte il contributo al processo di integrazione scolastica [...]»<sup>327</sup>.

La percezione che i docenti di sostegno hanno di sé stessi è di:

«[...] un insegnante dal ruolo non definito [oppure] un jolly factotum [o] un assistente dell'alunno disabile [...]»<sup>328</sup>,

si sentono poco coinvolti nelle decisioni che riguardano tutta la classe e considerati come insegnanti di serie B, a cui vengono delegati solo i casi problematici<sup>329</sup>. Anche i docenti disciplinari e gli stessi dirigenti hanno una percezione piuttosto critica degli insegnanti di sostegno, infatti:

«[...] spesso sono considerati inadeguati ad affrontare i casi loro affidati, perché sono giovani alle prime armi o perché soggetti ad un rapido turnover che impedisce il consolidarsi di competenze ed esperienze [...]»<sup>330</sup>.

In definitiva, la letteratura presa in considerazione mostra come il modello italiano sia, nonostante i buoni principi, «poco trasparente» e poco efficiente, sotto vari profili: quello delle certificazioni, delle procedure formali e dell'efficienza dei servizi socio-sanitari che mostrano differenti filosofie operative, scarsa propensione al coordinamento e alle chiare responsabilità; sotto il profilo dei rapporti tra i docenti di sostegno e disciplinari, in relazione alla incerta/ambigua formazione e motivazione che porta alla scelta del ruolo di sostegno; sotto il profilo del coinvolgimento del mondo del lavoro e dell'orientamento che le

---

<sup>326</sup> Si veda la nota 311 di questo capitolo.

<sup>327</sup> FGA *et al.*, (2011), op. cit, p. 129.

<sup>328</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>329</sup> *Ibidem*.

<sup>330</sup> *Ivi*, p.146.

scuole dovrebbero essere in grado di fornire per evitare sia scelte demoralizzanti, sia scelte discriminanti che impediscono l'esercizio pieno del diritto allo studio; sotto il profilo, infine, del rapporto con le famiglie, nel senso che esse sono da un lato scarsamente coinvolte nella progettazione fondamentale del percorso formativo e del progetto di vita, dall'altro sono spesso lasciate sole ad affrontare le difficoltà umane e burocratiche<sup>331</sup>.

Di conseguenza, a distanza di trent'anni dall'inizio del "modello italiano", come rileva ancora una volta la FGA et al, si sono generate una serie di resistenze da parte di tutti gli attori qui menzionati. Soprattutto, la resistenza delle scuole sembra mettere radicalmente in discussione lo stesso cambiamento del modello da più parti sollecitato verso un modello inclusivo. Tuttavia, sia il sistema burocratico di formazione delle classi in presenza di alunni con disabilità, sia la scarsa preparazione degli insegnanti curricolari e di quelli di sostegno si oppongono ad ogni iniziativa di riforma<sup>332</sup>. Un modello di integrazione così impostato risponde a logiche emergenziali e settoriali, che non sono interessate a cambiare il contesto<sup>333</sup>.

Al di là di come si sia evoluto il "modello italiano" di integrazione, di fronte a un quadro simile e di fronte all'evoluzione politico-sociale, è l'idea stessa di integrazione a risultare piuttosto angusta a fronte dell'eterogeneità sociale<sup>334</sup>.

---

<sup>331</sup> *Ivi*, pp. 165-76.

<sup>332</sup> *Ibidem*.

<sup>333</sup> *Ivi*, p. 135.

<sup>334</sup> Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 36.

## **Capitolo secondo - Autonomia delle scuole, organizzazione, cultura organizzativa, leadership e scuola inclusiva**

### **2.1 Autonomia delle scuole: amministrativa, organizzativa, didattica, di ricerca e sperimentazione**

L'inclusione si configura come un processo di coinvolgimento attivo di tutti gli attori e delle strutture del sistema scolastico.

L'autonomia delle scuole, avviata nella seconda metà degli anni Novanta e riaffermata nella riforma del Titolo V della Costituzione del 2001, può essere considerata l'innovazione politico/istituzionale che per caratteristiche strutturali e obiettivi didattici si è mossa sul sentiero del processo inclusivo. Tuttavia, il processo di attuazione delle istanze di autogoverno delle scuole, frutto di un dibattito politico e sociale che si è dipanato a partire dagli anni Sessanta, è stato caratterizzato da un alto tasso di ineffettività. Per un verso, come nota la storiografia sulla scuola, il confronto di idee è stato assorbito quasi completamente dal dibattito ideologico e dalla contrapposizione laici cattolici, segno «di una democrazia bloccata» e di «una strutturale incapacità politica alla decisione»<sup>335</sup>. Per l'altro, dal fatto che le politiche scolastiche hanno assunto un carattere alluvionale e spesso caotico, che ha contribuito a degradare il prestigio sociale delle scuole e degli insegnanti e quasi completamente trascurato l'importanza degli assetti organizzativi necessari a dare efficacia alle innovazioni normative.

Con la legge 15 marzo 1997, n. 59 (cd Bassanini), infatti, è stato compiuto il più grande processo di riforma delle strutture politiche e di amministrazione a Costituzione invariata avviata nel 1970, con notevole ritardo rispetto ai dettami in tema di autonomia istituzionale previsti dalla Costituzione repubblicana del 1948. La legge Bassanini procede a una vasta riallocazione dei poteri istituzionali verso le Regioni e le Autonomie Locali e con l'art. 21 attribuisce autonomia funzionale alle scuole di ogni ordine e grado che raggiungono determinati parametri dimensionali; istituisce la dirigenza scolastica per dare senso all'autonomia amministrativa;

---

<sup>335</sup> Bertagna, G.(1993), *La riforma necessaria*. Brescia: La scuola, (citato in) D'Amico N., (2010), *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna:Zanichelli, p.604.

prevede la formulazione di disposizioni per individuare un organico funzionale dei docenti sia per una maggiore stabilità delle istituzioni scolastiche, sia per rafforzare il prestigio della comunità docente che può così, qualificarsi come un'autentica comunità educante. I due provvedimenti più importanti che lo seguono sono stati il Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112; DPR 8 marzo 1999, n. 275. Nel primo provvedimento sono contenute le disposizioni che attribuiscono alle Regioni il potere di configurare la rete scolastica regionale, la distribuzione del personale docente e non docente tra le scuole, la determinazione del calendario scolastico; mentre altri aspetti concernenti l'amministrazione delle scuole sono affidati alle Province e ai Comuni. Nel secondo provvedimento, il DPR n. 275/99, si stabiliscono i principi per l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa, i principi e gli spazi per l'autonomia didattica e organizzativa, di ricerca didattica e documentazione, nonché, la possibilità per le scuole di ampliare l'offerta formativa avvalendosi anche di accordi di rete e l'individuazione di spazi per un'autonoma definizione del curriculum scolastico.

Il cuore di questa vera e propria rivoluzione dell'assetto organizzativo e culturale delle istituzioni scolastiche è rappresentato dal piano dell'offerta formativa (POF), definito come il documento che esprime l'identità culturale degli istituti (progettualità delle scuole e reti di scuole) in collegamento con il territorio<sup>336</sup>, avvalendosi, a tale scopo, degli spazi di autonomia di costruzione del curriculum scolastico rispetto agli obiettivi generali definiti dal Ministero<sup>337</sup>.

Nonostante l'ampia portata delle innovazioni normative previste dalla legge 59/97, a cui si aggiungeva quale struttura portante la legge 10 febbraio 2000, n. 30, di riordino dei cicli di istruzione (cd legge Berlinguer), secondo numerosi commentatori, l'autonomia rimane un progetto incompiuto sia dal versante didattico-organizzativo, sia da quello istituzionale. Giuseppe Bertagna<sup>338</sup> ha sostenuto in proposito che le norme attuative della legge 59/97 manifestano, emblematicamente, una tendenza *stato centrica* della politica e della cultura ministeriale, che ha sempre negato gli effettivi spazi di autonomia alle scuole. Una concezione, «neo-statal-centralistica», ben rappresentata, secondo Bertagna, dall'art. 8 del DPR 275/99 (*Curricolo*

---

<sup>336</sup> Art. 3 DPR 8 marzo 1999, n. 275.

<sup>337</sup> Si veda il Capo III del DPR 275, *Curricolo nell'autonomia*.

<sup>338</sup> Bertagna, G., (2008), *Autonomia – Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia: La scuola, pp. 183-98.

Bertagna, G., *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»*. Fondazione Gianni Agnelli, 02/2009, WP 14, <http://www.fga.it>.

*nell'autonomia*), che egli vede come il perfetto esempio di politiche che, al di là delle parole, esprimono una sorta di “tutto e niente”, illogico sul piano pedagogico e didattico, per niente chiaro dal versante giuridico, frutto della «buropedagogia» che si rifiuta di cedere spazi di potere e di cambiare la propria cultura. In questo quadro, la stessa «autonomia funzionale», che avrebbe dovuto esprimere appieno l'interpretazione autonoma del progetto educativo delle scuole, ha finito per essere imbrigliata nella congerie di disposizioni nazionali e decentrate del Ministero e essere interpretata:

«[...] al più al meno, come quella concessa agli animali di cui non ci si fida del tutto, ma a cui si allunga anche in maniera significativa la catena, ma sempre secondo il giudizio responsabile del padrone che li sorveglia per la loro incapacità di badare a sé stessi [...]»<sup>339</sup>.

Anche sul piano dell'analisi giuridica, numerosi autori hanno rilevato l'estenuante lentezza dell'attuazione delle riforme previste (legge Bassanini e revisione Titolo V della Costituzione), frutto delle contraddizioni e delle divisioni di lungo periodo della società italiana, che si sono espresse nella strutturazione di un testo di difficile interpretazione, spesso in contraddizione con gli assetti istituzionali in essere. Ne è risultato un disegno istituzionale contraddittorio e privo di quelle sedi di mediazione istituzionali necessarie ad un assetto del sistema scolastico unitario e, al contempo, differenziato<sup>340</sup>.

Per taluni autori, lo stallo delle istanze autonomistiche possono essere spiegate con il riemergere delle forte contrapposizione ideologica tra le forze politiche che si sono succedute nel governo del Paese a partire dalla seconda metà degli anni Novanta<sup>341</sup>. Per altri, invece, l'inerzia politica può essere spiegata dalla complessità del disegno costituzionale e da taluni «imperdonabili» difetti nella costruzione della nuova architettura costituzionale. Infatti, se da un lato la riforma Costituzionale del 2001 ha prodotto un sostanziale mutamento tra Stato, Regioni ed Enti locali, fondato su una definizione negoziata delle politiche scolastiche, attraverso appositi strumenti di

---

<sup>339</sup> Bertagna, G., (2008), *op. cit.*, p. 197.

<sup>340</sup> Sandulli, A., (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*. Bologna: il Mulino, pp. 126-52.

<sup>341</sup> D'Amico, N., (2010), *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.  
Nociforo, O., (2010), *Da Berlinguer a Gelmini, Come (non) cambia la scuola*. Roma: Editoriale Tuttoscuola.

compensazione, armonizzazione e concertazione<sup>342</sup>. Dall'altro, essa, pur individuando una diversa dislocazione dei poteri in direzione di un assetto partecipato e di "leale collaborazione", non ha individuato sedi in grado di produrre le mediazioni istituzionali indispensabili in un sistema che da centralizzato sposta l'assetto dei poteri verso la periferia, pur rimanendo unitario e nazionale. Secondo Antonini, infatti, per un assetto dei poteri di questo genere, l'assenza di una "Camera delle Regioni", quale luogo privilegiato della cooperazione interistituzionale, è un difetto del nuovo Titolo V difficilmente scusabile<sup>343</sup>.

La complessità istituzionale del nuovo Titolo V risulta evidente dalla lettura delle stesse norme costituzionali: la *lett. m)* del comma 2 dell'art. 117 Cost. riserva allo Stato la « [...] determinazione dei livelli essenziali di prestazione che devono essere garantiti su tutto il territorio dello nazionale [LEP]»; lo stesso comma 2, art. 117, alla *lett. n)*, attribuisce allo Stato la competenza legislativa esclusiva in materia di «[...] norme generali sull'istruzione [...]»; il comma 3 dell'art. 117 Cost., attribuisce alla legislazione concorrente delle Regioni «[...] l'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e formazione professionale [...]»; infine, il terzo comma dell'art. 116 Cost., prevede che possano essere attribuite alle Regioni «[...] Ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia, concernenti le materie di cui al terzo comma dell'articolo 117 e le materie indicate dal secondo comma del medesimo articolo alle lettere [...] n) [...]». Tali norme vanno lette in connessione sistematica con altre norme costituzionali (artt. 3, 33, 34, 35, 38 Cost.), che, in relazione al settore scolastico, affermano una serie di diritti e compiti affidati alla Repubblica e/o allo Stato.

Numerosi autori si sono cimentati nel chiarire la distinzione e le implicazioni istituzionali in termini di politiche dei LEP, delle *norme generali* e dei *principi fondamentali*, nonché gli spazi "residuali" destinati alla legislazione regionale e il significato della costituzionalizzazione dell'autonomia scolastica (comma 3, art. 117 Cost.). Secondo Anna Maria Poggi, in concreto i LEP, dovrebbero comprendere: a) le misure atte a garantire l'accesso al sistema; b) gli interventi per la piena integrazione nel sistema dei soggetti deboli (economicamente, fisicamente,

---

<sup>342</sup> Sandulli, A., (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*. Bologna: il Mulino, pp. 109-10.

<sup>343</sup> Antonini, L., *Art.117, 2°, 3° e 4° comma*, in (a cura di), Bifulco, R., Celotto, A. e Olivetti, M., (2006), *Commentario alla Costituzione*. Torino: Utet, pp. 2236-7.

socialmente); c) le prestazioni essenziale da garantirsi alle famiglie e agli studenti; le condizioni per l'abilitazione per l'esercizio delle professioni (comma 5, art. 33 Cost.).

Per quanto concerne le *norme generali*, esse dovrebbero riguardare: a) gli obiettivi minimi del sistema formativo; b) gli standard minimi per la valutazione del sistema riferita agli stessi obiettivi; c) la disciplina dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; d) le misure finalizzate a garantire la libertà di insegnamento; e) la disciplina dei diritti e degli obblighi delle scuole che chiedono la parità, in connessione con il tenore dei commi 3 e 4 dell'art. 33 Cost.

Per quanto riguarda i *principi fondamentali*, invece, essi dovrebbero riguardare soprattutto i profili in cui siano specificamente coinvolti i diritti e i doveri: a) durata e forme del diritto-dovere di istruzione; b) diritti e doveri di studenti e famiglie; c) garanzia di collegialità della gestione con apertura al territorio; d) integrazione del servizio scolastico con i servizi sociali; e) continuità verticale dei percorsi e crediti formativi; f) profili fondamentali dell'organizzazione e delle procedure<sup>344</sup>.

Su un quadro così complesso, che non ha mancato di suscitare numerose eccezioni di incostituzionalità e di conflitti di attribuzione tra Stato e Regioni, è intervenuta a più riprese la Corte Costituzionale, la quale, pur all'interno del quadro normativo esistente, ha cercato di individuare criteri interpretativi che almeno potessero ispirare maggiore chiarezza e spirito di collaborazione tra il legislatore statale e quello regionale. In effetti, la Corte in materia di istruzione ha operato, di fatto, in chiave di supplenza e in un clima di conflitto crescente tra Stato e Regioni<sup>345</sup>. Nonostante alcune rilevanti sentenze che hanno fatto maggiore chiarezza intorno alla criticità dei

---

<sup>344</sup> Poggi, (2008), *Autonomia scolastica e decentralizzazione*. Fondazione Giovanni Agnelli, 12/2008, WP 6, <http://www.fga.it>.

Poggi A., (2005), *La legislazione regionale sull'istruzione dopo la revisione del Titolo V, poche prospettive e molti problemi*, in (a cura di) Bombardelli, M., Cosulich, M., (2005), *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*. Padova: Cedam, p. 37.

Poggi, A., (2002), *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche*, Le Regioni, a. XXX, 08/2002, n. 4, Il Mulino, pp. 771-814;

Si veda anche: Morzenti Pellegrino, R., (2006), *L'autonomia scolastica*. Torino: Giappichelli.

<sup>345</sup> Avon, A., (2009), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: Franco Angeli, pp. 686-701.

concetti di LEP, norme generali e principi fondamentali, non è riuscita a risolvere il contenzioso in atto, né poteva farlo<sup>346</sup>.

Anna Maria Poggi, sul complesso di tali nodi istituzionali, ha da tempo offerto interessanti riflessioni sulle cause di fondo che hanno portato all'aggravarsi del quadro normativo e politico. Da un lato nel corso di un quindicennio, anche dopo la riforma del Titolo V, non è stato affrontato il tema strategico del trasferimento delle risorse finanziarie e di personale, né *chi* e *come* sia preposto all'amministrazione. Dall'altro, e soprattutto, l'autrice rileva, in sintonia con altri autori, che i temi dell'amministrazione della scuola e della sua riforma, cioè della sua adeguatezza ai mutamenti economici e sociali, hanno viaggiato su binari paralleli. Infatti, la cruciale questione della distribuzione delle competenze e il modello di istruzione e formazione sono stati discussi separatamente, con il primo prevalente sul secondo:

«[...] La *distribuzione delle competenze* ha così prevaricato il tema dell'*identità del sistema* realizzando una inversione metodologica per cui si è deciso a *chi* distribuire prima di capire *che cosa* andrebbe attribuito [...]»<sup>347</sup>.

In effetti, la storiografia e l'analisi sociale sulla scuola evidenziano le criticità giuridiche e politiche qui citate, il crescente conflitto interistituzionale, l'assenza di un sistema di valutazione e la caduta verticale del prestigio sociale dell'insegnamento, in un contesto organizzativo estremamente variegato e frammentato<sup>348</sup>.

---

<sup>346</sup> Per approfondire l'elaborazione della Corte in materia di istruzione, si vedano: Sent. n. 282/2002: LEP; Sent. n. 13/2004, *Poteri delle Regioni nella programmazione della rete scolastica*; Sent. n. 279/2005, *Distinzione tra norme generali e principi fondamentali*.

<sup>347</sup> Poggi, 08/2002, *op. cit.*, p. 780.

<sup>348</sup> Canestri, G. e Ricuperati, G., (1976), *La scuola in Italia dalla legge casati a oggi*. Torino: Loescher.

D'Amico, N., (2010), *Storia e storie della scuola italiana – dalle origini ai nostri giorni*. Bologna: Zanichelli.

Genovesi G., (2004), *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

Santamaita S., (2010), *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.

Santoni Rugiu A., (1981), *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La nuova Italia.

Santoni Rugiu A., (1994), *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*. Firenze: La nuova Italia.

Santoni Santoni Rugiu A., (2006), *Maestre e Maestri*. Roma: Carocci.

Santoni Santoni Rugiu A., (2007), *La lunga storia della scuola secondaria*. Roma: Carocci.

Scotto Luzio A., (2007), *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.

Corbi, E. e Sarracino, V., (2003), *Scuola e politiche educative in Italia dall'unità a oggi*. Napoli: Liguori.

Vertecchi B., (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: F. Angeli.

Altri autori si sono occupati dell'evoluzione del sistema scolastico e della professionalità docente ripercorrendone le dinamiche storiche e normative in modo più specifico. Anche in questo caso in via esemplificativa indichiamo alcuni testi essenziali di riferimento:

Berlinguer, L. e Panara, M., (2001), *La scuola nuova*. Roma-Bari: Laterza.

Cavalli, A. (a cura di), (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.

## 2.2 L'organizzazione delle scuole

Oggi le scuole devono affrontare la grande sfida della complessità sociale, accentuata dal ritmo e dalla rapidità con cui avvengono i cambiamenti.

In questo contesto, la progettazione autonoma, la delega di responsabilità, la ridefinizione dei ruoli, l'enfasi sulle competenze e sulla leadership emergono come elementi fondamentali per fronteggiare i cambiamenti dell'ambiente organizzativo e rappresentano un insieme di variabili strategiche in ogni organizzazione.

Le scuole come organizzazioni sono pienamente investite da questi processi di trasformazione, com'è stato sottolineato sia dalla letteratura, sia dalle istituzioni politiche di governo.

Le teorie organizzative offrono numerosi spunti di riflessione sull'agire organizzativo delle scuole, viste come sistemi complessi sia in riferimento al loro prodotto, il processo di insegnamento-apprendimento, sia per le relazioni istituzionali e sociali che ne caratterizzano l'agire, nelle quali il *management* e la *leadership* scolastica assumono connotazioni particolari.

È opportuno, pertanto, tentare di approfondire, per quanto schematicamente, gli elementi specifici della scuola come organizzazione, poiché essi rappresentano aspetti essenziali dell'agire organizzativo, troppo spesso sottovalutati dai decisori politici e sconosciuti agli stessi attori organizzativi.

Le organizzazioni educative sono state descritte come contesti caratterizzati da un elevato grado di *ambiguità*, da *loose coupling* (legami deboli, letteralmente legame "lascio")<sup>349</sup>, da processi decisionali tipo *garbage can*<sup>350</sup> o, addirittura, considerate

---

Cavalli, A. (a cura di), (2000), Gli insegnanti nella scuola che cambia, seconda indagine IARD, sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: il Mulino.

Cavalli, A. e Argentin, G. (a cura di), (2010), Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola; terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: il Mulino.

Fondazione Giovanni Agnelli, (2009), Rapporto sulla scuola in Italia 2009 Roma-Bari, Laterza.

Fondazione Giovanni Agnelli, (2010), Rapporto sulla scuola in Italia 2010. Roma-Bari, Laterza.

Fondazione Giovanni Agnelli, (2011), Rapporto sulla scuola in Italia 2011. Roma-Bari, Laterza.

MEF – MIUR, Quaderno bianco sulla scuola. Roma, settembre 2007

Nociforo O., (2010), Da Berlinguer a Gelmini, Come (non) cambia la scuola. Roma, Editoriale Tuttoscuola.

<sup>349</sup> Weick, K.E., (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in «Administrative Science Quarterly», 21, pp. 1-19, in (a cura di) Zan, S., (1988), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino, pp.355-79.

<sup>350</sup> Cohen, M.D., March, J.G., Olsen J.P., (1972), *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, (in) *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25; trad. it. in March J.G., *Decisioni e Organizzazioni*. Bologna: il Mulino.

come delle *anarchie organizzative*<sup>351</sup>. In queste organizzazioni, svolgono un ruolo strategico le *burocrazie professionali*<sup>352</sup>, caratterizzate da standard selettivi prefissati all'esterno e da una cultura condivisa soprattutto nella sua dimensione di agire consuetudinario e di garanzia della stabilità. I concetti di *burocrazia professionale* e di *legame debole* compaiono spesso quando ci si appropria a studiare la scuola come un'organizzazione, entrambi i concetti, infatti, hanno conosciuto una discreta fortuna nell'ambito degli studi organizzativi sulle istituzioni scolastiche.

Paolo Landri<sup>353</sup> sottolinea come queste espressioni, sicuramente suggestive, abbiano, di fatto, contribuito alla ridefinizione dei modi di rappresentazione delle organizzazioni e/o dei processi organizzativi. Diversi studi sulle organizzazioni hanno messo in luce, infatti, l'esistenza di alcune «anomalie» all'interno di qualsiasi ambito organizzativo, come ad esempio la mancanza di coesione e integrazione, l'acceso clima tra gli attori (talvolta vere e proprie «arene politiche»), la presenza di zone di *ambiguità*, ma quello che differenzia un ambito organizzativo rispetto ad un altro è il *grado di intensità* con cui questi elementi si manifestano e la scuola rappresenta un ambito organizzativo in cui tali «anomalie» sono più evidenti e frequenti<sup>354</sup>.

Ancora Landri ricorda che queste modalità di rappresentazione hanno caratterizzato per oltre un decennio (fine anni Ottanta, prima metà anni Novanta) il dibattito sulla scuola in generale e sulle riforme scolastiche in particolare, anche se, va precisato, che la questione di considerare la scuola da un punto di vista organizzativo ha radici più lontane, che traggono origine dall'idea di concepire i sistemi scolastici all'interno di ampie strutture burocratiche. Le scuole, infatti, sono sempre state considerate delle:

---

<sup>351</sup> March, J.G., Olsen J. P., (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen (Norway): Universitetsforlaget.

<sup>352</sup> Mintzberg, H., (1983), *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Traduzione ed edizione italiana (a cura di) Franco Isotta, (1985), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: il Mulino

<sup>353</sup> Landri, P., *Il tessuto organizzativo della scuola*, pp. 55-78, in (a cura di), Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci, p. 55.

<sup>354</sup> Cohen, M.D., March, J.G., Olsen J.P., (1972), *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, (in) *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25; trad. it. in March J.G., *Decisioni e Organizzazioni*. Bologna: il Mulino

«[...] burocrazie particolari, con proprie specificità che le rendono non assimilabili ad altri tipi di organizzazioni [...]»<sup>355</sup>.

Quest'autore ricorda, inoltre, come già Dewey<sup>356</sup>, Waller<sup>357</sup>; Becker<sup>358</sup> avessero posto in luce le difficoltà relative al processo di «formalizzazione burocratica» della scuola e, in particolare, l'impossibilità di ridurre il lavoro degli insegnanti all'interno delle «gabbie» burocratiche. Un primo sistemico riferimento alla *looseness* («debolezza strutturale») della scuola nel contesto dell'analisi delle «burocrazie» si deve a Bidwell<sup>359</sup>. La «debolezza strutturale» cui Bidwell fa riferimento trova le sue radici nella «natura del lavoro dell'insegnante», professione che richiede una consistente autonomia lavorativa indispensabile per operare scelte (metodologie di insegnamento/apprendimento), che hanno ripercussioni sulla struttura organizzativa della scuola. Pertanto gli insegnanti, ma anche il personale amministrativo, hanno ampi poteri discrezionali nell'utilizzo delle procedure<sup>360</sup>. Va ribadito, inoltre, che questo concetto di «debolezza strutturale» si colloca all'interno della cornice degli studi classici della *teoria delle organizzazioni* che considerano la scuola come una organizzazione a *burocrazia professionale*<sup>361</sup>.

Dalla fine del secolo scorso in poi, l'accento posto sulla qualità dell'insegnamento ha nutrito il dibattito sullo *status* e ruolo degli insegnanti nell'ambito dell'istituzione scolastica autonoma anche nell'ambito del dibattito giuridico<sup>362</sup>. Gli insegnanti svolgono un ruolo essenziale per il funzionamento delle organizzazioni scolastiche, strettamente funzionale all'attivazione di quei processi soggettivi e cooperativi cui si è fatto riferimento. Lo stesso Cassese in «*Plaidoyer*» per un'autentica autonomia delle scuole sottolinea come nella scuola sia:

«[...] dominante un aspetto professionale e non burocratico, né burocratizzabile [...]»<sup>363</sup>

---

<sup>355</sup> Landri, P., *op. cit.*, p. 56.

<sup>356</sup> Dewey, J., (1902), *The Child and the Curriculum*. Chicago: Chicago University Press.

<sup>357</sup> Waller, W., (1932), *The sociology of teaching*. New York: Wiley.

<sup>358</sup> Becker, H., (1953), *The Teacher in an Authority System*, in *Journal of Educational Sociology*, 26, pp.128-141.

<sup>359</sup> Bidwell, C., (1965), *The School as a Formal Organization*, trad. it. in Cesareo, V., (1971), *Sociologia dell'Educazione*. Milano: Hoepli.

<sup>360</sup> Landri, P., *op. cit.*, pp. 56-7.

<sup>361</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 291-324.

<sup>362</sup> Sandulli, A., *op. cit.*, pp. 2003:218.

<sup>363</sup> Cassese, S., (1990), «*Plaidoyer*» per un'autentica autonomia delle scuole, in *Foro Italiano*, Roma, p. 150.

Questo spiega, secondo taluni autori<sup>364</sup>, perché per le *teorie dell'organizzazione* nelle strutture organizzative come le scuole (o l'università), i meccanismi di coordinamento (differenziazione e integrazione dei processi) debbano essere fondati sull'*expertise*, ossia, sulla «standardizzazione delle capacità professionali», coerentemente con il modello delle *burocrazie professionali* proposto da Mintzberg<sup>365</sup>. In effetti, i modelli organizzativi *legame debole* e con un ruolo centrale delle *burocrazie professionali* non possono puntare in modo prioritario su standard di processo (modello catena di montaggio) o di risultato (modello impresa di credito), per ottenere il coordinamento necessario a compensare gli effetti della divisione del lavoro. Secondo Mintzberg, infatti, in tali organizzazioni è il «buon» medico che fa il «buon» ospedale, così come il «buon» insegnante fa la «buona» scuola. Infatti, il «nucleo operativo» delle organizzazioni a *burocrazia professionale* è rappresentato dai professionisti con elevata specializzazione e ai quali viene attribuito un ampio grado di autocontrollo. La fonte dell'autorità è, come già anticipato, nell'*expertise* e non nella gerarchia, come invece accade nella *burocrazia meccanica* (ad esempio nell'amministrazione pubblica o nell'impresa fordista). Inoltre, le organizzazioni a *burocrazia professionale* sono molto decentrate sia nella dimensione orizzontale, sia nella dimensione verticale<sup>366</sup>.

Un fondamentale parametro di progettazione per questo tipo di organizzazioni è rappresentato dalla formazione. Innanzitutto, come sostiene Mintzberg<sup>367</sup>, la contemporanea presenza di più professionisti favorisce l'«apprendimento reciproco», dato che il nucleo operativo è costituito da specialisti che utilizzano procedure difficili da apprendere ma ben definite, agite in un ambiente complesso, ma al tempo stesso stabile. La formazione su vasta scala è, dunque, una necessità strategica per apprendere procedure molto specializzate, che richiedono ampi stabili programmi formali di formazione tali da garantire la standardizzazione delle capacità<sup>368</sup>. Anche Benadusi e Serpieri fanno notare come, oltre alla formazione, sia necessaria la costruzione di un «ambiente stabile» e, quindi, la necessità di costruire un processo

---

<sup>364</sup> Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000) (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci, pp. 15-6. Sandulli, A., *op. cit.*, pp. 2003:218.

<sup>365</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 2003:291-324.

<sup>366</sup> *Ivi*, pp. 298-99.

Benadusi, L. e Serpieri, R., *op. cit.*, p. 16.

<sup>367</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, p. 301.

<sup>368</sup> *Ivi*, p. 309.

di socializzazione riferito non più solo alla comunità professionale allargata, ma centrato sull'intera organizzazione, perché di fronte al cambiamento la standardizzazione delle capacità si rivela insufficiente a fronteggiare le sfide ambientali. Questo elemento, come si vedrà tra breve, rappresenta un primo importante limite per questo modello organizzativo, in particolare, in un contesto ambientale altamente dinamico e diversificato come quello scolastico<sup>369</sup>.

Va notato, inoltre, che le organizzazioni a *burocrazia professionale* sono innanzitutto «democratiche», infatti, attribuiscono direttamente il potere ai loro membri (professionisti), consentendo loro un'«ampia autonomia» e svincolandoli dalla necessità di coordinarsi con i colleghi. Di converso, un limite non trascurabile di questo modello, secondo Mintzberg, è la mancanza di controllo del lavoro e l'impossibilità di intervenire nel correggere i problemi di «coordinamento», di «discrezionalità» e di «innovazione». In effetti, se l'efficacia del «coordinamento» si basa solo sulla standardizzazione delle capacità, essa da sola non è sufficiente a far fronte alle molteplici necessità che sorgono in una *burocrazia professionale*<sup>370</sup>. Da questo punto di vista, Benadusi e Serpieri sottolineano l'importanza di quest'aspetto, soprattutto se si pensa che l'insegnamento è una professione estremamente mutevole che richiede la capacità di aprirsi al rinnovamento non solo didattico, ma anche culturale, in grado di affrontare le diversità e i continui cambiamenti che dall'ambiente sociale penetrano nelle scuole<sup>371</sup>.

L'eccessiva «discrezionalità» dei membri dell'organizzazione, secondo Mintzberg, rende difficoltose le procedure di coordinamento. Inoltre, la discrezionalità concentrata nelle mani dei singoli professionisti spesso permette loro di ignorare non solo i bisogni del «cliente», ma anche dell'«azienda». Infatti, la standardizzazione della formazione non mette al riparo l'organizzazione dalla presenza di professionisti incompetenti e in questi casi, sottolinea Mintzberg, non è facile risolvere i problemi di efficacia e di efficienza organizzativa o ridurre gli effetti negativi sugli esiti del processo organizzativo<sup>372</sup>. Benadusi e Serpieri riprendendo ancora una volta il modello di Mintzberg, pongono l'accento anch'essi sul nodo critico del

---

<sup>369</sup> Benadusi, L. e Serpieri, R., *op. cit.*, pp. 16-7.

<sup>370</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 313-15.

<sup>371</sup> Benadusi, L. e Serpieri, R., *op. cit.*, p. 18.

<sup>372</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 316-18.

coordinamento e lo riconducono alle problematiche riguardanti l'agire delle *comunità di pratiche* professionali<sup>373</sup> e dei contesti formativi, le cui dinamiche, sebbene siano sempre più centrate sul gruppo invece che sul singolo, restano una questione ancora aperta<sup>374</sup>.

L'«innovazione» rappresenta la problematica di più difficile realizzazione nelle organizzazioni dominate dalle *burocrazie professionali*. Alla base del modello a *burocrazia professionale* vi è un pensiero convergente-deduttivo-classificatorio, che tende a configurarsi come una fonte di conformismo, mentre l'innovazione è sostenuta da una forma di pensiero divergente-induttiva<sup>375</sup>, che richiede una ridefinizione delle categorie o classi esistenti e, quindi, necessita di uno sforzo interdisciplinare, di un «adattamento reciproco»<sup>376</sup>, che, secondo Benadusi e Serpieri<sup>377</sup>, costituisce la premessa necessaria per l'*apprendimento organizzativo*. Il meccanismo di coordinamento della standardizzazione delle capacità delle *burocrazie professionali*, privilegiando la stabilità delle pratiche come sottolineato poc'anzi, costituisce un limite al cambiamento.

Come rileva Mintzberg:

«[...] la riluttanza dei professionisti a lavorare in modo cooperativo si trasforma in problema di innovazione [...] la burocrazia professionale è un'organizzazione rigida, molto adatta a realizzare i suoi output standard ma poco adatta a produrne di nuovi [...] Ciò significa che nella burocrazia professionale i problemi nuovi sono costretti nelle classificazioni o categorie vecchie [...] Finché l'ambiente rimane stabile, la burocrazia professionale non dà luogo a problemi [...] un ambiente dinamico obbliga però al cambiamento [...] e ciò [...] richiede un'altra configurazione [...]»<sup>378</sup>.

In effetti, secondo Mintzberg<sup>379</sup>, l'innovazione rende necessaria la fusione dei professionisti (gli esperti) appartenenti a discipline diverse in «armonici gruppi di progetto ad hoc». Si tratta, dunque, per l'autore, di un livello nuovo di apprendimento organizzativo che presuppone la ridefinizione delle competenze

---

<sup>373</sup> Gherardi, S., Nicolini, D., (1998), *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, in Scuola democratica, 27.

<sup>374</sup> Benadusi, L. e Serpieri, R., *op. cit.*, p. 20.

<sup>375</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>376</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 318.

<sup>377</sup> Benadusi, L. e Serpieri, R., *op. cit.*, p. 18.

<sup>378</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 318-20.

<sup>379</sup> *Ivi*, pp.377-411.

(coordinamento reciproco, specializzazione professionale) e soluzioni nuove. Mintzberg chiama questo modello *adhocrazia*, che definisce come:

«[...] un'organizzazione molto organica con una scarsa formalizzazione del comportamento; un'elevata specializzazione orizzontale delle mansioni fondata su una formazione di tipo formale [...]»<sup>380</sup>.

Il modello di *adhocrazia* è più complesso rispetto al modello a burocrazia professionale e, per questo, è anche meno strutturato. All'interno di questo modello organizzativo, i processi informativi e decisionali volti a promuovere l'innovazione «si sviluppano in modo flessibile e informale», con il conseguente aggiornamento, se necessario, della «linea di autorità». Inoltre, per raggiungere il coordinamento, l'organizzazione non ricorre alla capacità standardizzate degli esperti (programmi di formazione formale), ma, al contrario, utilizza le conoscenze e le capacità esistenti (degli esperti) semplicemente come basi sulle quali elaborarne di nuove. Nell'*adhocrazia*, pertanto, il coordinamento viene raggiunto attraverso la combinazione degli sforzi dei professionisti quale condizione necessaria per il funzionamento del modello capace di rompere «[...] i confini delle specializzazioni e delle differenziazioni convenzionali [...]»<sup>381</sup>.

L'*adhocrazia*, condivide con la *burocrazia professionale* il decentramento organizzativo, anche se il processo di decentramento avviene in modo diverso, infatti, il potere decisionale, anziché essere concentrato nel nucleo operativo è diffuso in modo uniforme in tutta l'organizzazione, distribuito, quindi, sia nella dimensione verticale, sia in quella orizzontale. Per questo, i processi innescati dalle dinamiche organizzative dell'*adhocrazia* possono entrare in conflitto con le organizzazioni istituzionalizzate e con il monopolio del potere della leadership istituzionale<sup>382</sup>.

In questa prospettiva, le *istituzioni* vanno intese, infatti, come un complesso di norme sociali che orientano e regolano il comportamento e si basano su sanzioni che tendono a garantire il rispetto da parte dei singoli soggetti. Come scrive Trigilia, alle *organizzazioni* possono essere imputate delle azioni ma ciò non è possibile per le

---

<sup>380</sup> *Ivi*, pp.378-79.

<sup>381</sup> *Ivi*, pp. 379-81.

<sup>382</sup> *Ivi*, p. 382.

istituzioni<sup>383</sup>. In effetti, aggiunge Bonazzi<sup>384</sup> in riferimento a Selznick, le organizzazioni diventano istituzioni quando incorporano dei valori, ossia quando da semplici strumenti (neutri, tecnici, anonimi) acquistano una identità distintiva:

«[...] L'acquisto di una identità fa sì che le organizzazioni possano essere riconosciute come fonte diretta di gratificazioni personali e come veicoli di integrazione di gruppo. Scrive Selznick che: "Là dove l'istituzionalizzazione si trova in una fase avanzata avviene una unificazione delle prospettive, delle abitudini e degli impegni distintivi, unificazione che dà una particolare impronta a tutti gli aspetti della vita organizzativa, impartendole un'integrazione sociale che va ben al di là della coordinazione e del comando formali" [...]»<sup>385</sup>.

Il processo di istituzionalizzazione, d'altra parte, si intreccia con l'emersione e il consolidamento della leadership istituzionale, che assolve un ruolo fondamentale nella definizione delle politiche e per i processi di integrazione e condivisione dei valori, come si metterà in evidenza tra breve<sup>386</sup>.

Riprendendo l'analisi di Mintzberg, egli sostiene, inoltre, che tale modello promuove una maggiore democrazia e una minore burocrazia, ma, proprio per questo, una delle reazioni più frequenti da parte dei membri è la scarsa tolleranza per lo "scongelo" delle routine organizzative, rese fluide dai processi di sburocratizzazione e democratizzazione. La confusione e l'ambiguità, che ne possono derivare, possono portare gli stessi membri a preferire una maggiore strutturazione che deve essere assolta dal management che, scrive Mintzberg con

---

<sup>383</sup> Triglia, C., (1998), *Sociologia economica*. Bologna: il Mulino, pp. 17-8.

<sup>384</sup> Bonazzi, G., (1989), *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli, pp. 26-7.

<sup>385</sup> *Ibidem*.

<sup>386</sup> Nella tabella che segue viene proposta una sintesi delle principali differenze tra le dinamiche delle strutture organizzative e quelle che caratterizzano le organizzazioni istituzionalizzate proposte da Selznick (1957) e riproposte da Giuseppe Bonazzi (1989:229):

<i>Organizzazione</i>	<i>Istituzione</i>
Dirigenza	Leadership
Amministrazione	Politica
Decisioni ed esperienze di routine	Decisioni ed esperienze critiche
Logica dell'efficienza	Decisioni del carattere istituzionale
Dominio di tecniche	Determinazione di scopi e incorporazione dei valori
Sopravvivenza adattiva	Modificazione dell'ambiente e rafforzamento dell'istituzione
Definizione autoritaria dei ruoli	Ricerca del consenso spontaneo e ragionato

Fonte: Selznick, P., (1957), *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Hrper & Row (tr. it. *La Leadership nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli) in Bonazzi, G., (1989:229), *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli.

evidente riferimento alla leadership, ha il compito di indirizzare tali conflitti verso scopi costruttivi. Come già ricordato, tale modello non è adatto per la realizzazione di attività ordinarie o di routine, ma predilige ambienti complessi e dinamici, che, inevitabilmente, conduce a una crescita dei costi di comunicazione necessaria per il coordinamento tra le parti (manager funzionali, di progetto, di collegamento, tutti gli specialisti). L'efficienza, di conseguenza, rappresenta un nodo critico rilevante per questa configurazione<sup>387</sup>.

Infine, ma non ultimo, nell'*adhocrazia* emergono spesso squilibri concernenti l'equità derivante dal mancato bilanciamento dei carichi di lavoro, proprio perché questa configurazione si pone l'obiettivo di assorbire il cambiamento e inventare soluzioni nuove poste dalle sfide ambientali, è molto probabile che i carichi di lavoro o le responsabilità pesino sulle spalle di pochi<sup>388</sup>.

Le analisi finora menzionate hanno senza dubbio il pregio di offrire una lettura pertinente e, per taluni aspetti, suggestiva delle dinamiche organizzative delle scuole. Tuttavia, secondo Karl Weick, come si accennava all'inizio di questo paragrafo, i processi che emergono nelle scuole, definite come organizzazioni a *legame debole*, non possono essere compresi senza un'analisi cognitivo-simbolica, perché esse sono organizzazioni che per eccellenza coinvolgono più l'essere che il dover essere, i cui processi, l'agire organizzativo e i valori che le caratterizzano diventano effettivi solo quando gli attori del contesto sono in grado di conferire loro un significato (*sensemaking*).

Per comprendere il concetto di *legame debole* è necessario capire quale sia il punto centrale della teoria di Weick, espressione del soggettivismo più radicale nell'analisi delle organizzazioni.

Weick<sup>389</sup> sostiene che per capire le organizzazioni e farle funzionare occorra porre l'attenzione non tanto sulle strutture, quanto, piuttosto, sui processi cognitivi attraverso cui i soggetti conferiscono senso al loro flusso di esperienza (*sensemaking*). I processi così attivati retroagiscono sui soggetti che continuano a reinterpretare e a ricreare la realtà attraverso un flusso di esperienze che l'autore

---

<sup>387</sup> Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 407-10.

<sup>388</sup> *Ivi*, pp.409-10.

<sup>389</sup> Weick, K.E., (1977), Enactment process in organizations, in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*. Chicago: Ill, St. Clair Press; trad. it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino, 1988, pp.. 176-82.

definisce *organaiizing*, i due processi (sensemaking e organaizing) si “equi-valgono”: il processo di senso equivale a organizzare e organizzare equivale a dare senso. La cultura e le procedure operative dell’organizzazione diventano reali attraverso i feedback con i quali gli attori organizzativi costruiscono, rinforzano, modificano l’agire organizzativo e il rapporto con l’ambiente esterno. L’ambiente esterno, in ogni caso, non è plasmabile dai soggetti in modo indefinito, infatti, esso retroagisce sui soggetti che lo hanno attivato vincolando le loro scelte.

Weick aderisce ad un approccio fenomenologico delle dinamiche organizzative, di conseguenza, concepisce l’organizzazione come un «corpo di pensiero pensato da pensatori pensanti» e non come un’entità dotata a priori di strutture formali che esistono al di fuori dei soggetti<sup>390</sup>. Infatti, l’organizzazione può essere vista come la risultante della carriera dei soggetti, mentre gli organigrammi sono solo dei simboli, delle istantanee all’interno dei flussi di esperienza degli attori organizzativi<sup>391</sup>. Ne risulta che il *sensemaking* per Weick è al tempo stesso cognitivo e ontologico, nel senso che costituisce la realtà, ma ne permette anche la conoscenza, inoltre, è un processo dinamico, continuo, ma può subire stasi e sussulti, che sono simili a shock (un evento interrompe un corso di eventi precedenti) da cui possono emergere i cambiamenti positivi oppure stasi e fallimenti.

Weick<sup>392</sup> racchiude nell’espressione «*loose coupling*» (comunemente tradotta in «legame debole») le peculiarità di talune organizzazioni, tra cui quelle scolastiche, vista come una sorta di immagine:

«[...] in cui gli eventi legati reagiscono l’uno all’altro, ma, al tempo stesso, mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separatezza, fisica o logica dagli altri [...]»<sup>393</sup>.

L’idea che le scuole siano organizzazioni a *legame debole*, secondo l’autore, significa che esse sembrano essere in grado di ottenere dei risultati anche quando non tutte le parti partecipano efficacemente al processo di insegnamento/apprendimento. A differenza di un’organizzazione produttiva o di uno spettacolo teatrale che, invece, per essere efficaci (cioè per fare ciò che devono fare) presuppongono ruoli,

---

<sup>390</sup> *Ivi*, p. 178.

<sup>391</sup> *Ivi*, pp. 197-98.

<sup>392</sup> Weick, K.E., (1976), in Zan, S., *op. cit.*.

<sup>393</sup> *Ivi*, p. 61.

programmi operativi e tecnologia strettamente interdipendenti. Ciò significa che le diverse dimensioni organizzative all'interno di un'organizzazione scolastica convivono e spesso sono poco legate. Così, ad esempio, la linea insegnante – studente – famiglia potrebbe essere solo sporadicamente legata alla linea amministrativa e, ciononostante, non cambiare l'efficacia dell'insegnamento o la valutazione dell'efficacia del dialogo tra questi attori<sup>394</sup>.

La nozione di *legame debole*, come precisa Weick<sup>395</sup>, permette che le parti di un'organizzazione perdurino nel tempo senza la necessità di cambiare in relazione ad un qualsiasi mutamento ambientale, sia nel bene, sia nel male. Proprio in riferimento alle scuole, Weick sostiene che il coordinamento delle attività didattiche più che essere guidato da un progetto o una politica interna alla struttura formale, è sostenuto dalla conoscenza della propria platea scolastica, poiché gli insegnanti possono perseguire le proprie scelte didattiche autonomamente, cioè legate alle interpretazioni personali. Infatti, il *legame debole* si presta all'«adattamento localistico», ciò significa che alcune parti dell'organizzazione possono adattarsi alle contingenze locali, senza che l'intero sistema sia coinvolto. Questa caratteristica del legame debole, secondo Weick, può precludere l'adattabilità che comporta conseguenze non positive per l'organizzazione, quando essa è efficientemente adattata ad una determinata nicchia ecologica e, quindi, nel lungo periodo vedere ridursi la propria capacità di risposta. Un'organizzazione a *legame debole*, per la sua capacità di adattamento localistico, invece, può detenere una capacità di risposta diversificata nel tempo che origina dai suoi molteplici adattamenti localistici. Quindi, se tali organizzazioni possono impedire che il cattivo funzionamento di una o più parti possano propagarsi in tutto il sistema, d'altro canto, la struttura del sistema che permette lo sviluppo di molteplici variazioni costituisce l'ostacolo più forte alla diffusione dell'innovazione all'interno del sistema. Se l'adattamento localistico può realizzare un proficuo scambio con l'ambiente, dall'altra parte, la sua natura localizzata ha la proprietà di non coinvolgere l'intero sistema<sup>396</sup>.

In effetti, secondo Weick, i sistemi a legame debole non consentono correttivi immediati, al contrario, permettono ampi margini di libertà agli attori organizzativi e,

---

<sup>394</sup> *Ivi*, pp. 355-58.

<sup>395</sup> Weick (1976), in Landri, P., *op. cit.*, pp. 62-3.

<sup>396</sup> *Ivi*, p. 63.

nello stesso tempo, anche un basso grado di controllo (e di conoscenza) sugli effetti del loro lavoro e ciò implica una notevole ambiguità nell'azione organizzativa. Queste caratteristiche precipue del *legame debole* sono favorite dal basso costo di transazione (coordinamento) che esse comportano, come scrive Weick: «[...] molto di quanto avviene all'interno delle organizzazioni scolastiche sembra essere definito e ratificato al di fuori dell'organizzazione stessa [...]», poiché il *legame debole* impedisce che vi siano conflitti e incongruenze che richiederebbero un notevole sforzo di coordinamento, anche se tutto ciò implica una ridondanza delle risorse, che rappresenta una sorta di cuscinetto tra elementi tra loro poco compatibili<sup>397</sup>.

Non vi è dubbio che Weick ponga l'accento sugli elementi simbolici e cognitivi che caratterizzano l'agire delle organizzazioni a *legame debole*. Costrutti caratterizzati dalla irrazionalità, dalla ridondanza, dall'adattamento localistico e dalla vischiosità al cambiamento. L'autore, però, non pretende di reificare i processi psico-dinamici interni agli attori organizzativi disinteressandosi delle strutture e dei processi amministrativi. Weick vuole far notare, invece, che nelle organizzazioni a *legame debole* ciò che più conta e ciò che è più difficile mettere in discussione è la *cultura organizzativa*, il cui cambiamento, per Weick, implica un modo diverso di guardare le cose, di relazionarsi con l'ambiente e con le altre parti del sistema. Dunque, il cambiamento in queste organizzazioni è soprattutto di carattere culturale, solo così si spiega l'affermazione di Weick del «credere per vedere»<sup>398</sup>, che pone l'accento sul fatto che i processi di cambiamento, di efficienza e di efficacia delle organizzazioni come quelle scolastiche non possono essere appresi solo attraverso il miglioramento delle norme, dei processi e della comunicazione, ma presuppongono il cambiamento della cultura organizzativa e cioè del modo di vedere le cose.

---

<sup>397</sup> *Ivi*, p.64.

<sup>398</sup> *Ivi*, p. 62.

### **2.3 La cultura organizzativa**

Diversi autori si sono occupati di cultura organizzativa. Possiamo dire, invero, che essa rappresenti il centro di tutte le teorie organizzative: dalla *burocrazia meccanica* all'*adhocrazia*.

Il termine cultura riassume una pluralità di significati: idee, valori, credenze, consuetudini, stili di vita, linguaggi e conoscenze che accomunano gruppi più o meno ampi di individui condizionandone il comportamento.

Nelle organizzazioni la cultura può essere vista come un sistema di idee e di immagini che orientano e vincolano il comportamento dei diversi attori organizzativi, che definisce il clima interno e il rapporto tra organizzazione e ambiente esterno.

Edgar H. Schein<sup>399</sup> ha il pregio di proporre una definizione di cultura come variabile “forte” della vita delle organizzazioni, in quanto è in grado di spiegare una serie di comportamenti organizzativi che non derivano direttamente dalla struttura organizzativa del sistema dei ruoli, ma che agiscono a livello di sistema di credenze, di simboli e di valori che incidono sul comportamento degli individui condizionandone l'agire. In realtà, la struttura è, essa stessa, frutto della cultura che caratterizza e accomuna i gruppi interni all'organizzazione, che influenza ed è influenzata dal rapporto con l'ambiente esterno<sup>400</sup>.

Per Schein la *cultura organizzativa*:

«[...] è l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi[...]»<sup>401</sup>.

L'analisi di Schein della *cultura organizzativa* (il tema conduttore del testo collettaneo curato da Pasquale Gagliardi) pone in evidenza come i paradigmi culturali, gli assunti fondamentali divengono un modo «coerente» di gestire i

---

<sup>399</sup> Schein, E.H., (1984), *Coming to a New Awareness of Culture*. Sloan Management Review, 25, 4, pp.3-16.

<sup>400</sup> Ferrante, M. e Zan, S., (1994), *Il fenomeno organizzativo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica (NIS), pp. 92-103.

<sup>401</sup> Schein, E.H., (1984), *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) P., Gagliardi, (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, pp. 396-97.

processi di differenziazione e di integrazione dell'organizzazione, di socializzazione di nuovi membri e di adattamento con l'esterno. Tuttavia, essa rappresenta anche un insieme di vincoli che impediscono di percepire il cambiamento dettato dal mutamento ambientale, dalla tecnologia e da altre sfide che impongono di ridefinire le procedure operative, gli organigrammi e la ridefinizione dei confini organizzativi, senza i quali tali costrutti sono destinati a perdere di efficacia o a sparire<sup>402</sup>.

L'autore con l'espressione «insieme coerente di assunti fondamentali» si riferisce al fatto che la cultura organizzativa può essere analizzata a vari «livelli» (Figura 15): primo livello di analisi sono le *espressioni visibili* (cioè l'ambiente “costruito” dell'organizzazione, quindi, la tecnologia, l'arte, i modelli di comportamento). In questo primo stadio, la difficoltà non è nel raccogliere i dati necessari, ma nell'interpretarli, spesso, infatti, è difficile capire quale sia la logica che li sottende, ovvero è difficile capire *perché* un gruppo si comporti in quel modo. Il secondo livello di analisi è rappresentato dai *valori*. Secondo Schein, per capire il *perché* i membri del gruppo si comportano in un determinato modo bisogna ricercare i *valori* che lo regolano, ma, anche in questo caso, non è semplice risalire ai “veri” *valori* che sottendono un comportamento. I *valori* manifesti (cioè quelli che si possono ricavare dall'analisi di un documento fondamentale dell'organizzazione, ad esempio uno statuto o, nel caso di una scuola, il POF; oppure attraverso l'intervista ai membri-chiave dell'organizzazione), secondo l'autore, rappresentano quasi sempre ciò che le persone dichiarano essere «le ragioni del proprio comportamento» e che, comunemente, coincidono con le idealizzazioni e razionalizzazioni del proprio comportamento, lasciando nascoste le ragioni più profonde, cioè i veri *valori*.

Pertanto, sostiene Schein:

«[...] per *comprendere* realmente una cultura e interpretare più compiutamente i valori del gruppo e il suo comportamento manifesto è d'obbligo scavare negli *assunti impliciti*, che sono tipicamente inconsci ma che in effetti determinano il modo in cui i membri del gruppo percepiscono, pensano e sentono (Schein, 1983;1981<sup>403</sup>). Questi assunti sono essi stessi risposte apprese che hanno avuto origine come valori accettati

---

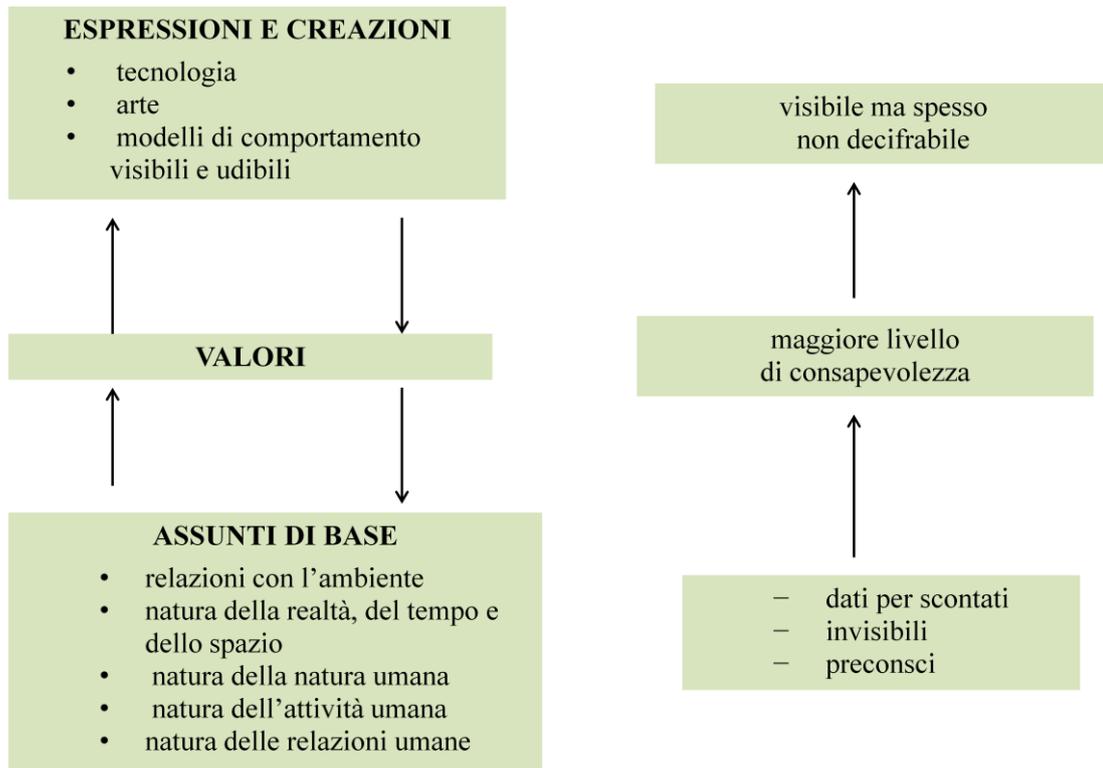
<sup>402</sup> Ivi, pp.396-415.

<sup>403</sup> Schein, E.H., (1981), *Does Japanese management style have a message for American managers?* Sloan Management Review, pp.55-68;

Schein, E.H., (1983), *The Role of the Founder in Creating Organizational Culture*. Organizational Dynamics, 12, pp.12-28

[...] Nella misura in cui è sempre più dato per scontato, l'assunto scompare dalla sfera della consapevolezza [...]»<sup>404</sup>.

**Figura 15: Livelli della cultura e loro interazioni**



Fonte: Schein, E.H., 1984, *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P., (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.398.

Gli elementi che definiscono la «forza» o «entità» della cultura sono, secondo Schein, l'*omogeneità* e *stabilità* dei membri di un'organizzazione assieme alla *durata* e *intensità* delle esperienze condivise dal gruppo. Sebbene i membri all'interno di un gruppo possano avere assunti individuali molto forti, se variano con una certa frequenza, il gruppo non avrà sufficiente esperienza condivisa da possedere una cultura definita. In realtà, la relazione tra la forza della cultura e l'efficienza dell'organizzazione è molto più complessa, la variabile critica, infatti, secondo l'autore, non è tanto la *forza* della cultura, quanto, invece:

«[...] il contenuto effettivo della cultura e il grado in cui le sue soluzioni si adattano ai problemi posti dall'ambiente [...]»<sup>405</sup>.

<sup>404</sup> Schein, E.H., 1984, in (a cura di) P. Gagliardi, *op. cit.*, p. 397.

Pertanto, la cultura all'interno di un'organizzazione potrà essere molto omogenea o molto eterogenea in base al grado di similitudine o di differenza delle culture dei sottogruppi.

La *cultura organizzativa* in realtà rappresenta la soluzione ai problemi che un gruppo affronta e, secondo Schein, la natura di questi problemi è duplice: da una parte ci sono i *problemi di adattamento esterno*, cioè quelli che determinano la sopravvivenza del gruppo nell'ambiente. Infatti, nonostante le pregresse esperienze culturali, predispongano i membri a percepire l'ambiente in un determinato modo, ci saranno sempre elementi dell'ambiente fuori dal controllo del gruppo che ne determineranno in qualche modo il destino<sup>406</sup>.

L'autore propone un utile modo per classificare i problemi di sopravvivenza che sono sintetizzati nella Tabella 25.

**Tabella 25: Problemi di adattamento esterno e sopravvivenza (tratto da E. H. Schein, 1983)**

strategia:	consenso sul compito primario, sulla missione fondamentale, sulle funzioni manifeste o latenti del gruppo
obiettivi:	consenso sugli obiettivi, essendo questo il riflesso concreto della missione fondamentale
mezzi per realizzare gli obiettivi:	consenso sui mezzi da usare per realizzare gli obiettivi – per esempio divisione del lavoro, struttura dell'organizzazione, sistema premiante e così via
valutazione delle prestazioni:	consenso sui criteri da usare per valutare in che misura il gruppo centra i suoi obiettivi e traguardi – per esempio sistemi di informazione e controllo
aggiustamento:	consenso sulle strategie correttive di ripiego necessarie qualora il gruppo non realizzi i suoi obiettivi

Fonte: Tratto da Schein, E.H. (1983), *The Role of the Founder in Creating Organizational Culture*. Organizational Dynamics, 12, pp.12-28, in Schein, E.H., 1984, *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P., (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.407.

Dall'altra, invece, ci sono i *problemi di integrazione interna*, vale a dire i problemi che un gruppo, o un'organizzazione, deve riconoscere e gestire se vuole sopravvivere. Anche in questo caso l'autore propone una tabella di sintesi in cui sono

---

<sup>405</sup> *Ivi*, p.403.

<sup>406</sup> Weick, K.E., (1979), *Cognitive processes in organizations*, in Research in organizational Behavior. L. L. Cummings e B. M. Staw (a cura di), Vol. 1, pp. 41-74. Greenwich, CT: JAI Press.

riportati i principali problemi di integrazione interna che devono essere risolti culturalmente (Tabella 26).

**Tabella 26: Problemi di integrazione interna (tratto da E. H. Schein, 1983)**

linguaggio:	<i>linguaggio e categorie concettuali comuni.</i> Se i membri non possono comunicare e comprendersi tra loro, un gruppo è per definizione impossibile
limiti:	consenso sui <i>confine del gruppo e criteri per l'inclusione e l'esclusione.</i> Una delle più importanti aree della cultura è il consenso su chi è dentro e chi è fuori e attraverso quali criteri viene determinata l'appartenenza
potere e status:	consenso sui <i>criteri di allocazione del potere e dello status.</i> Ogni organizzazione deve elaborare il suo ordinamento gerarchico e le sue regole su come si ottiene, mantiene e perde il potere. Quest'area di consenso è cruciale per aiutare i membri a gestire i propri sentimenti di aggressione
confidenza:	consenso sui <i>criteri di confidenza, amicizia e affetto.</i> Ogni organizzazione deve elaborare le sue regole del gioco per le relazioni tra pari, le relazioni tra i sessi e il modo in cui la franchezza e la confidenza vanno utilizzate nell'ambito della gestione dei compiti dell'organizzazione
premi e punizioni:	consenso sui <i>criteri per la distribuzione dei premi e delle punizioni.</i> Ogni gruppo deve fissare i propri ideali positivi e negativi di comportamento, che cosa vada premiato con beni, status e potere, che cosa vada penalizzato con la sottrazione di benefici e, infine, con la "scomunica"
ideologia:	consenso su <i>ideologia e "religione".</i> Ogni organizzazione, come ogni società, affronta eventi inspiegabili cui deve essere attribuito significato affinché i membri possano reagire ed evitare l'ansia di avere a che fare con l'inspiegabile e l'incontrollabile

Fonte: Tratto da Schein, E.H. (1983), *The Role of the Founder in Creating Organizational Culture*. Organizational Dynamics, 12, pp.12-28, in Schein, E.H., 1984, *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P., (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.408.

La cultura, secondo Schein, ha, pertanto, una funzione stabilizzatrice per l'organizzazione e, per questo, deve essere insegnata ai nuovi membri. Le organizzazioni, per l'autore:

«[...] esistono nell'ambito di una cultura-madre, e molto di ciò che si trova al loro interno è derivato dagli assunti di tale cultura [...] Il problema di decifrare una particolare cultura organizzativa è quindi soprattutto una questione di assunti emergenti, che possono essere riconosciuti una volta scoperti [...]»<sup>407</sup>.

---

<sup>407</sup> Schein, E.H, 1984, in (a cura di) P. Gagliardi, 1986, *op. cit.*, pp. 411-12.

Non è facile analizzare il paradigma culturale dell'organizzazione, cioè il modello di assunti dell'organizzazione, poiché, superati gli stadi iniziali della vita organizzativa, soprattutto se gli assunti iniziali hanno funzionato abbastanza bene da affrontare le sfide di integrazione interna e esterna e risolvere i problemi, essi tendono ad essere dati per scontati, ad essere in pratica dimenticati dagli attori organizzativi. Sostiene l'autore<sup>408</sup> che, per fare ri-emergere e analizzare gli assunti e i valori dell'organizzazione, occorre: 1) *analizzare il processo e i contenuti della socializzazione di nuovi membri*. Schein sostiene che un primo passo in questa direzione sono le interviste agli "agenti di socializzazione", cioè i superiori e i pari grado più anziani dei nuovi membri, esse, infatti, permettono di identificare importanti aree della cultura dell'organizzazione. 2) *Analizzare le risposte ad eventi critici nella storia dell'organizzazione*. Ciò significa che attraverso la costruzione di una "biografia dell'organizzazione" con documenti, interviste, lo studio di persone-chiave del presente e del passato è possibile individuare le principali fasi della formazione della cultura. In questo stadio è rilevante, ad esempio, capire che cosa è stato fatto in ciascuno di questi momenti, perché è stato fatto e qual è stato il risultato. Per dare una giusta interpretazione agli assunti impliciti dell'organizzazione si dovrebbero studiare le ragioni addotte per le azioni compiute e individuare quali sono stati i temi ricorrenti. 3) *Analizzare le credenze, valori e gli assunti dei "produttori o portatori di cultura"*. In questa fase potrebbero essere utili le interviste ai fondatori, ai leader o, comunque, a tutti coloro che sono portatori di cultura, per arrivare ad elaborare una cronologia (sempre aggiornabile) della storia di ogni membro dell'organizzazione, al fine di comprendere quali sono i suoi obiettivi, le modalità di azione e valutazione dei risultati. Le liste dei problemi esterni e interni (Tabella 25 e Tabella 26), in questo quadro, sono utili come lista di controllo e aiutano a coprire più sistematicamente le aree nel corso delle interviste. 4) *Esplorare ed analizzare, congiuntamente con gli interni, le anomalie o i tratti sorprendenti osservati o scoperti nelle interviste*. Quest'ultimo metodo aiuterà ad esplicitare gli assunti di base e a individuare come questi si relazionano nella costruzione del paradigma culturale.

---

<sup>408</sup> Ivi, pp. 412-13.

Per Schein, in sintesi, la formazione della cultura organizzativa è un processo dinamico che deriva da un modello dinamico dell'apprendimento e delle dinamiche di gruppo, è, pertanto, un «fenomeno profondo» che: 1) si colloca in un processo costante di formazione e cambiamento; 2) tende a coprire ogni aspetto dell'attività umana; 3) è appresa in relazione ai principali problemi di adattamento esterno e integrazione interna; 4) si concretizza in un insieme correlato e coerente di assunti di base. Quanto più i cambiamenti da apportare saranno congruenti con gli assunti esistenti, tanto più sarà facile realizzarli, in caso contrario le difficoltà aumentano. La comprensione della cultura organizzativa è, quindi, parte integrante del processo di gestione di un'organizzazione<sup>409</sup>.

Pasquale Gagliardi<sup>410</sup>, opera una sintesi dei processi di cambiamento culturale delle organizzazioni e offre numerosi spunti di riflessione ai fini di questa ricerca, in particolare, in riferimento alla creazione della cultura inclusiva.

Gagliardi, nel suo ampio saggio di chiusura del testo di riflessione collettiva sulle culture organizzative, più volte citato, rileva come i processi di cambiamento culturale trovino spiegazione in due fenomeni apparentemente in contraddizione: la persistenza della cultura organizzativa che, quanto più è radicata e condivisa all'interno di un'organizzazione, tanto più sarà difficile modificare e l'importanza del leader nei momenti di transizione culturale.

Gagliardi, riproponendo il dibattito che si è sviluppato in letteratura<sup>411</sup>, sottolinea come essa si sia soffermata sull'importanza del leader nei processi decisionali e di cambiamento delle strutture organizzative, ponendo l'accento sul ruolo carismatico o istituzionale, sui vincoli e sui limitati spazi di manovra determinati dalla storia o dalle circostanze; oppure descrivendo il leader quale attore che dispone di ampie risorse materiali e simboliche che mette in campo per mobilitare le risorse organizzative. Cionondimeno, egli ritiene che prima di individuare i reali spazi di azione del *leader* nella guida del cambiamento culturale di un'organizzazione, sia

---

<sup>409</sup> *Ivi*, pp. 414-15.

<sup>410</sup> Gagliardi, P., a cura di, (1986), *Le imprese come culture*. Torino: ISEDI, p. 420.

<sup>411</sup> Greiner, L. E., (1982), *Senior executive as strategic actors*. Relazione presentata al Research Seminar on Strategy, Helsinki School of Economics, Helsinki, Finlandia, giugno.

Tagiuri, R., (1982), *Managing corporate identity: the role of topmanagement*. Relazione presentata all'International Seminar on Corporate Identity Building, CERAM, Sophia Antipolis, Francia, marzo.

Peters, T. J., (1978), *Symbols, patterns and setting: an optimistic case for getting things done*. *Organizational Dynamics* 7/2, pp. 3-23.

necessario esaminare la natura dei processi psicologici e sociali attraverso i quali l'organizzazione costruisce i suoi valori e li trasforma nel tempo modificandosi. Se si parte dal presupposto sostenuto da Schein, secondo cui la formazione della cultura organizzativa è un processo dinamico di apprendimento, bisogna capire, egli sostiene, come si esplica questa dinamicità, in particolare, cosa accade quando l'esperienza segnala che gli assunti collaudati (magari per anni) non funzionano più davanti a nuovi sfide e i valori organizzativi che hanno portato ad assumere quelle modalità operative e a elaborare un universo semantico condiviso, si rivelano inefficaci<sup>412</sup>.

Per Gagliardi è fondamentale insistere sull'analisi della definizione dei valori condivisi, infatti:

«[...] i valori organizzativi possono essere considerati come la *idealizzazione di esperienze collettive di successo nell'esercizio di una competenza* e come la *trasfigurazione emotiva di precedenti credenze* [...]»<sup>413</sup>.

Tali processi di *idealizzazione* e di *trasfigurazione*, schematizzando la complessa analisi dell'autore qui in parola, avvengono quando una serie di risposte a problemi che si sono presentati all'organizzazione sono diventate modalità vincenti e riconosciute dal gruppo, idonee ad affrontare le sfide organizzative, cioè sono diventati assunti indiscussi. Si potrebbe dire con un linguaggio mutuato dalla pedagogia, che esse (*idealizzazione* e *trasfigurazione*) funzionano come una sorta di "sfondi integratori" dell'agire organizzativo, che attivano competenze e mobilitano risorse, anche se con il tempo diventano un modo tradizionale di comunicare e di rispondere ai problemi, nonché, vincoli organizzativi, ossia un campo di azione predeterminato<sup>414</sup>.

«[...] in ogni organizzazione esiste un nucleo di verità "rivelate" tramandate nel tempo e incorporate nei costrutti mitici che costituiscono ciò che comunemente chiamiamo la "tradizione" [essi] sono, per così dire, nel "cuore" del campo simbolico delle organizzazioni. Se i valori nascono dall'*idealizzazione* di esperienze collettive di successo nell'esercizio di una competenza, la cultura distintiva e la competenza

---

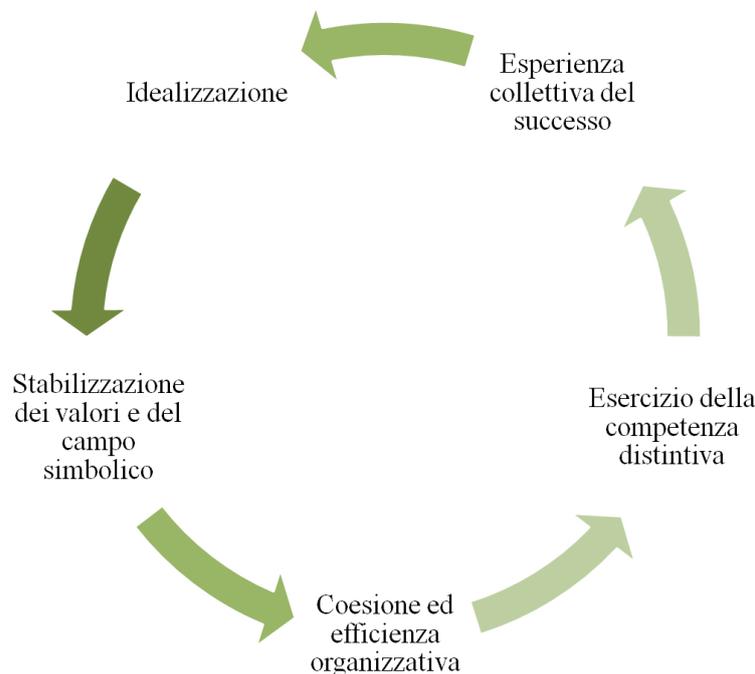
<sup>412</sup> Gagliardi, P., *op. cit.*, pp. 421-23-

<sup>413</sup> *Ivi*, p. 425.

<sup>414</sup> *Ivi*, pp. 423-425.

distintiva di un'organizzazione si sviluppano parallelamente. Una cultura condivisa rafforza la coesione, migliora la capacità di comunicare, consente di interpretare le norme secondo lo spirito più che secondo la lettera [...] La cultura condivisa [...] migliora la capacità dell'organizzazione ad agire unitariamente, consente di esprimere al meglio la competenza distintiva [...] se la competenza è appropriata al problema da affrontare, si innesca un processo a catena che può essere definito "il circolo virtuoso" [Figura 16]»<sup>415</sup>.

**Figura 16: Genesi dei valori organizzativi: "il circolo virtuoso" secondo la prospettiva di Gagliardi (1986:428, a cura di)**



Fonte: Gagliardi, P., (a cura di), (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.428.

L'attivazione del circolo virtuoso tende a salvaguardare la propria identità, ciò, però, non significa che l'organizzazione resti immutabile nel tempo, anche se ogni suo adattamento deve avvenire entro i vincoli culturali definiti. Ogni organizzazione, sostiene Gagliardi, cerca di preservare la *propria identità culturale* attraverso una *strategia primaria* e una serie di *strategie secondarie*, strumentali ed espressive, funzionali alla realizzazione della strategia primaria. La strategia primaria è collegata

---

<sup>415</sup> *Ivi*, pp. 426-27.

con i valori di base dell'organizzazione, non è di solito formulata esplicitamente ed è tanto più perseguita quanto più l'organizzazione ha una cultura distintiva. Le strategie secondarie possono essere articolate in diversi gradi di specificità subordinati sequenzialmente. Le strategie secondarie più generali riguardano la scelta dei campi di attività e delle modalità competitive. L'ultimo grado di specificità delle strategie secondarie si manifesta nelle *modalità di attuazione*, cioè nelle forme percepibili dei comportamenti e delle operazioni. Le strategie secondarie *strumentali* sono soprattutto operative, mirano al raggiungimento di obiettivi specifici e misurabili, esse permettono di gestire i problemi di relazione con l'ambiente e i problemi di integrazione interna, che si manifestano nello sforzo di realizzazione della strategia primaria. Le strategie secondarie *espressive*, invece, agiscono sul campo simbolico e mirano a proteggere la stabilità e coerenza dei significati condivisi. Se rivolte verso l'interno dell'organizzazione, cercano di preservare l'identità collettiva tra gli attori dell'organizzazione stessa; se rivolte all'esterno, cercano di rendere riconoscibile l'identità dell'organizzazione al mondo esterno. Naturalmente, le due strategie insieme alle modalità di attuazione sono spesso così strettamente intrecciate da essere indistinte.

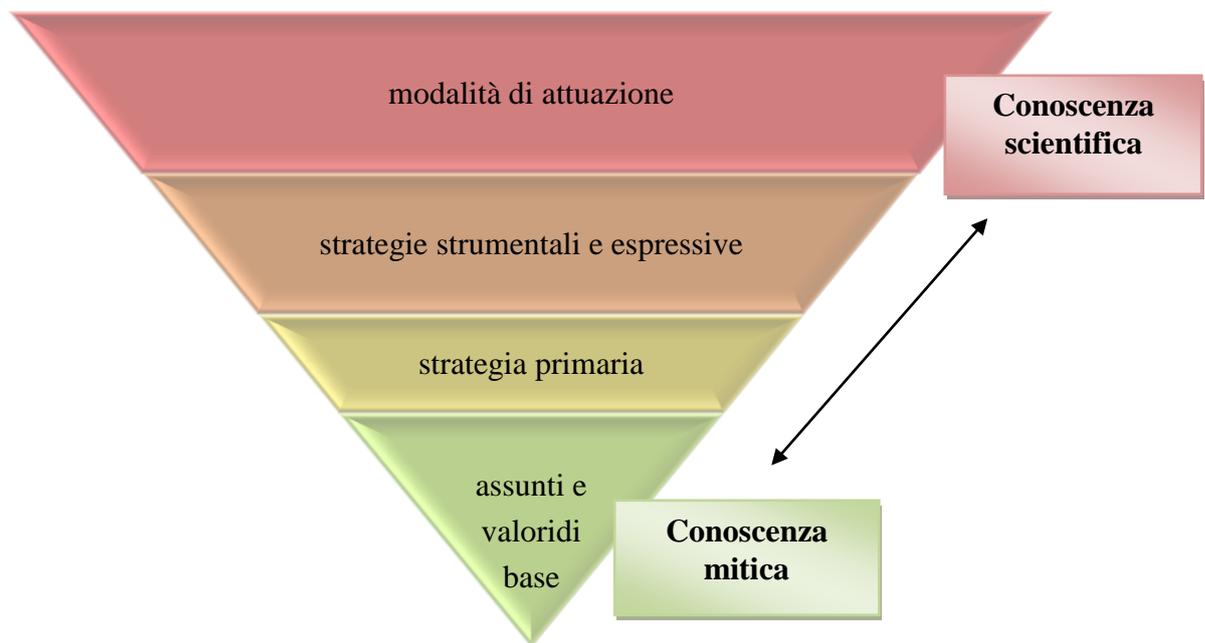
Gagliardi sostiene che le strategie primarie e secondarie e le modalità di attuazione e le credenze ad esse correlate sono ordinate in una gerarchia che riflette la catena di mezzi/fini in cui si articola la catena organizzativa. Se è vero che i miti e gli assunti fondamentali funzionano come teorie dell'azione, cioè memorie organizzative che orientano l'azione di singoli e gruppi, è anche vero che essi non possono essere separati dalla conoscenza scientifica. Le strategie secondarie svolgono una cruciale azione di adattamento e possono costituire, secondo Gagliardi, il principale veicolo di cambiamento. Infatti, quanto più ci si avvicina alla realtà operativa e gli effetti delle azioni sono misurabili, tanto più la conoscenza utilizzata è quella scientifica e, tanto più, entrano in gioco le strategie secondarie (adattamento esterno e integrazione interna), che possono:

«[...] implicare significativi mutamenti, nei comportamenti, nelle credenze, nelle tecnologie, nel linguaggio e nei simboli [anche se la loro azione di adattamento] nasce fondamentalmente dall'esigenza di conservare o migliorare la loro efficacia strumentale o espressiva rispetto ai valori di fondo dell'organizzazione, vale a dire la

loro idoneità ad assicurare la conservazione dell'identità culturale dell'impresa [...]»<sup>416</sup>.

Di conseguenza, gli assunti fondamentali dei valori di base di un'organizzazione danno luogo a un potenziale d'azione espresso dalle strategie strumentali espressive e dalle modalità di azione, che agiscono all'interno di un ventaglio di azione più ampio (Figura 17), pur sempre definito nell'ambito degli assunti e dei valori<sup>417</sup>.

**Figura 17: Il “ventaglio delle opzioni” secondo la prospettiva di Gagliardi (1986:430, a cura di)**



Fonte: Gagliardi, P., (a cura di), (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.430.

Tutti gli interrogativi posti dall'identità culturale di un'organizzazione sembrano precludere ogni spazio al cambiamento. In effetti, quando un'organizzazione è in difficoltà nell'affrontare i problemi di adattamento esterno e integrazione interna, si avvia al suo interno una *ricerca di alternative di azione*. È proprio in questi momenti che emerge il ruolo del leader: ma quali sono i suoi reali spazi d'azione?

---

<sup>416</sup> *Ivi*, p. 429.

<sup>417</sup> *Ivi*, pp. 427-29.

Gagliardi propone due prospettive: se il cambiamento culturale che le nuove circostanze richiedono può trovare soluzioni valide nel ventaglio delle opzioni consentite dagli assunti e dai valori di base, allora il cambiamento è solo *apparente* o *superficiale* e il ruolo del leader assumerà il carattere della buona amministrazione e si limiterà a semplici comportamenti direttivi e ad attivare quei processi individuali e di gruppo che consentono di controllare l'ansia e convogliare le energie verso la soluzione del compito. Se, invece, le soluzioni consentite dal ventaglio di opzioni di cui l'organizzazione dispone non contempla risposte adeguate a risolvere i problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, il circolo "virtuoso" prima descritto diventa un circolo "vizioso", poiché le organizzazioni "faticano" a riconoscere l'obsolescenza delle competenze distintive. Nasce così la ricerca delle «cause esterne non dominabili» o dei capri espiatori, mentre l'organizzazione si avvita nella reiterazione compulsiva di comportamenti inadeguati alla nuova situazione. In questi casi, sostiene Gagliardi, si può sostenere che il potenziale di azione della cultura dell'organizzazione si è esaurito, l'organizzazione, pertanto, deve «cambiare l'identità culturale per sopravvivere».

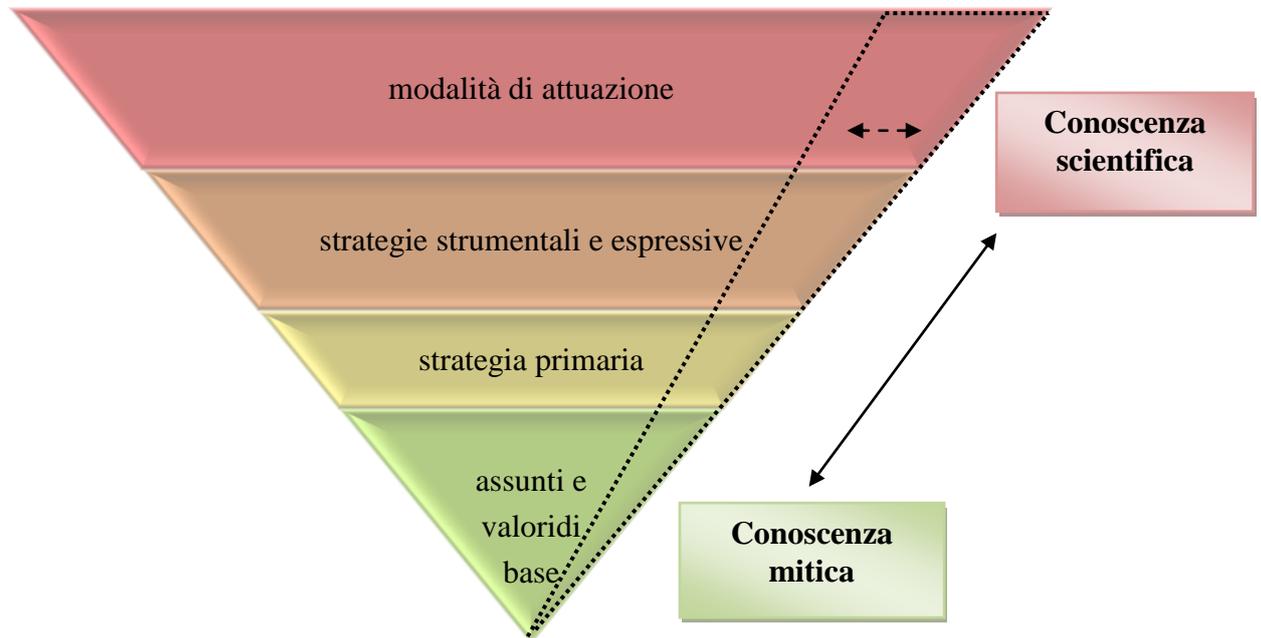
Il ruolo fondamentale del leader può esprimersi sia propugnando valori *antagonisti*, con nessuno o pochissimi collegamenti tra i valori postulati dalle nove strategie e i vecchi valori. In questi casi, si tratta di una vera e propria *rivoluzione culturale*, con costi altissimi perché comporta la sostituzione di tutto il personale con nuovo personale, la distruzione di vecchi simboli e la creazione di nuovi<sup>418</sup>.

Qualora, invece, i valori postulati dalle nuove strategie del leader non siano antagonisti ma semplicemente *diversi* dai valori tradizionali dell'organizzazione, esistono maggiori possibilità che le nuove strategie siano accettate e realizzate, in questo caso non si tratta di rinnegare i valori di base, ma di *allargare il ventaglio delle opzioni* (Figura 18).

---

<sup>418</sup> Ivi, pp. 431-34.

**Figura 18:** L'allargamento del ventaglio delle opzioni secondo la prospettiva di Gagliardi<sup>419</sup>



Fonte: Gagliardi, P., (a cura di), (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.435.

Per l'autore, questa situazione in cui la capacità di gestione dei problemi comporta l'adesione a valori integrabili con quelli tradizionali è, probabilmente, la sola situazione in cui si può parlare propriamente di *cambiamento culturale*, possibile, ma anche non facile. Le ragioni di queste difficoltà sono insite sia nel fatto che i valori all'interno dell'organizzazione non si affiancano, ma si stratificano secondo una gerarchia il cui scopo è di impedire che essi entrino in conflitto generando tensioni e disorientando il comportamento dei membri dell'organizzazione; sia nel fatto che l'inserimento di un nuovo valore nel patrimonio culturale di un'organizzazione implica l'attivazione dell'intera organizzazione. Infatti, le credenze del leader, che sorreggono le nuove strategie, diventano credenze e poi valori di tutta l'organizzazione solo se quest'ultima sperimenta un successo che può essere più o meno direttamente collegato alle credenze del leader<sup>420</sup>. Pertanto, secondo Gagliardi, esistono tre condizioni per il cambiamento:

<sup>419</sup> *Ivi*, p. 435.

<sup>420</sup> *Ivi*, pp. 434-36.

«[...] 1) il non antagonismo dei valori e delle credenze alle quali le competenze auspiccate si ispirano con gli assunti e valori tradizionali; 2) l'esistenza di una esperienza collettiva di successo nell'esercizio delle nuove competenze; 3) l'esistenza di una leadership che favorisce l'interpretazione retrospettiva e mitica del successo [...]»<sup>421</sup>.

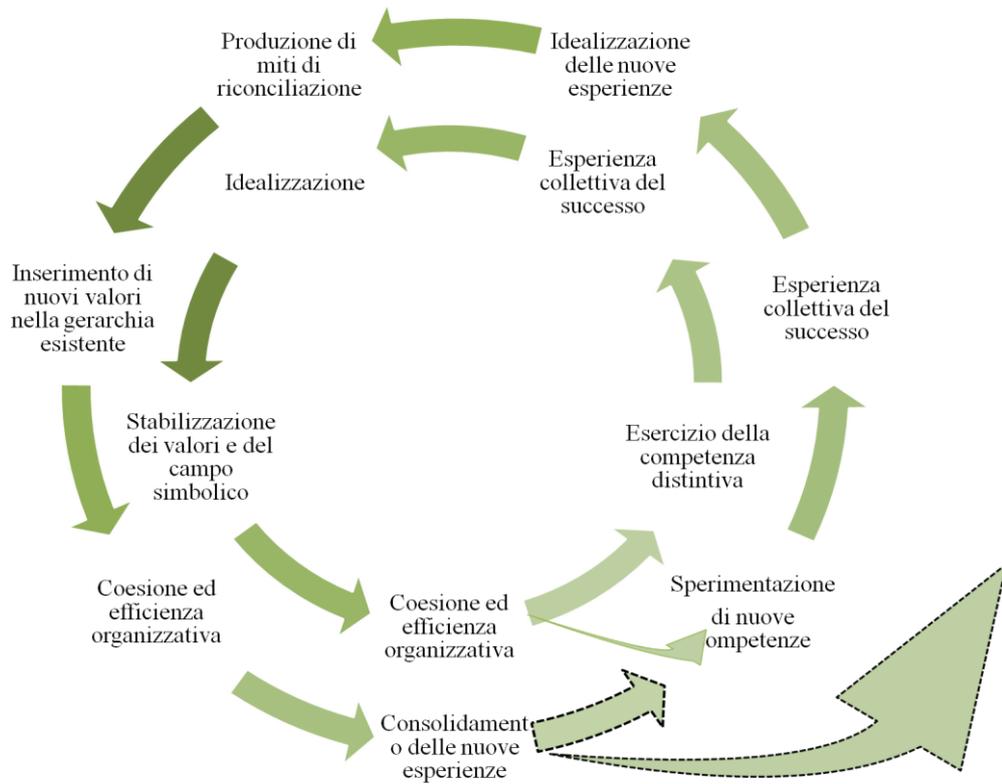
In questa luce, quindi, il cambiamento culturale, sostiene l'autore, è possibile solo attraverso un processo incrementale guidato da una leadership non antagonista. Ciò che più conta, inoltre, non è *di chi è il successo*, perché potrebbe anche essere di una sola persona o di un gruppo o, addirittura, essere il risultato di una combinazione del tutto fortuita e casuale. La cosa importante, invece, è che esso possa essere razionalizzato come successo collettivo e vissuto emotivamente come tale. Senza il successo tutte le argomentazioni del leader non avranno seguito, il suo ruolo, infatti, è soprattutto quello di creare le condizioni emotive e operative che portino al successo, come descritto da Gagliardi<sup>422</sup> attraverso la riscrittura del “circolo virtuoso” (Figura 19).

---

<sup>421</sup> *Ivi*, p.436.

<sup>422</sup> *Ibidem*.

Figura 19: Il cambiamento culturale come “processo incrementale” secondo la prospettiva di Gagliardi<sup>423</sup>



Fonte: Gagliardi, P., (a cura di), (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p.437.

<sup>423</sup> *Ivi*, p. 437.

## **2.4 La leadership scolastica**

Il ruolo del leader e la *leadership* rappresentano variabili fondamentali per mobilitare le risorse, guidare il cambiamento e per garantire la stabilità delle dinamiche organizzative nei processi interni ed esterni all'organizzazione.

Nelle organizzazioni scolastiche la leadership deve confrontarsi con dinamiche interne e processi sociali delicati e complessi.

Dal punto di vista funzionale il dirigente scolastico è il responsabile della gestione della scuola e svolge fondamentali funzioni di raccordo con le istituzioni territoriali e con l'amministrazione centrale, dalla quale egli dipende giuridicamente (*manager*).

Dall'altro, il suo reclutamento che può avvenire solo tra il personale docente, dimostra che egli dovrebbe avere ben individuate competenze tecniche (didattiche) e culturali, essenziali per guidare una organizzazione complessa come quella scolastica (*leadership*).

In effetti, com'è stato più volte ribadito in questa ricerca (2.2 L'organizzazione delle scuole), le scuole non sono mere organizzazioni burocratiche o professionali. Il cuore del processo operativo, infatti, è rappresentato dalla relazione tra docenti e discenti e le loro famiglie, che, è bene sottolinearlo, nell'impartire i loro insegnamenti, sono "liberi"<sup>424</sup> di decidere *come* insegnare pur all'interno dei vincoli definiti dalle linee guida elaborate dal Ministero e dal Piano dell'Offerta Formativa (POF)<sup>425</sup>. Inoltre, l'azione del leader scolastico è condizionata da un insieme di relazioni che si esplicano attraverso l'organo di indirizzo delle scuole (Consiglio di istituto) e l'organo tecnico (Collegio docenti), dall'organizzazione e coordinamento di organismi tecnici e amministrativi (direzione amministrativa e finanziaria, organizzazione del personale tecnico, ausiliario ed amministrativo).

La leadership scolastica, pertanto, dovrebbe essere caratterizzata da raffinate competenze capaci di mobilitare il consenso su un progetto "educativo", naturalmente in continua trasformazione e osmosi con l'ambiente esterno.

Un quadro di tale complessità fornisce una chiara indicazione delle caratteristiche del vertice dell'istituzione scolastica, vale a dire di un dirigente, preparato e proattivo,

---

<sup>424</sup> Art. 33 Cost.

<sup>425</sup> Artt. 3 e 8, DPR 8 marzo 1999, n. 275.

dotato di risorse e libertà operativa indirizzata al successo dell'azione formativa e, su questa base, valutato per gli atti e le decisioni prese.

Cionondimeno, come già sottolineato nella presentazione dei profili giuridici (2.1 Autonomia delle scuole: amministrativa, organizzativa, didattica, di ricerca e sperimentazione), il dirigente rappresenta il simbolo del cambiamento e, al tempo stesso, l'immagine della persistente ambiguità che ha contraddistinto la scuola, per alcuni versi funzionalmente autonoma e, per altri, strutturalmente «embricata» nell'apparato statale<sup>426</sup>.

La leadership scolastica, infatti, secondo taluni commentatori, appare segnata da un «sovraccarico» di aspettative e dalla scarsità di mezzi a disposizione che vincolano gli spazi operativi nella direzione dell'organizzazione scolastica. Da un lato, egli è immerso in un contesto istituzionale caratterizzato dal conflitto centro-periferia, non risolto dalla costituzionalizzazione dell'autonomia scolastica, avvenuta con la riforma costituzionale del Titolo V. Dall'altro, sono del tutto assenti i sistemi di valutazione dell'agire del dirigente, pure da tempo previsti dal CCNL dell'area della dirigenza scolastica e processi di *accountability*. Proprio per questo, come notato da Serpieri<sup>427</sup>, in letteratura si confrontano diverse impostazioni e diversi approcci, dal rilancio o rafforzamento della leadership democratica e distribuita alla persistente richiesta di rafforzare il profilo manageriale del dirigente scolastico. Tuttavia, è evidente, prosegue questo autore, che la leadership delle scuole dovrebbe essere in grado di confrontarsi con il flusso incessante delle reti sociali e istituzionali con cui è in contatto (anche attraverso forme di partenariato pubblico-privato), dovrebbe avere una maggiore autonomia strumentale e di risorse e, soprattutto, la selezione dei dirigenti scolastici dovrebbe avvenire attraverso modalità in grado di valutare le competenze relazionali e professionali radicalmente diverse da quelle con le quali, ancora oggi, i candidati al ruolo dirigenziale vengono selezionati.

In questo quadro, è utile selezionare, senza alcuna pretesa di esaustività, alcune teorie sulla leadership che aiutino a comprendere, in particolare, il ruolo cruciale del dirigente nelle organizzazioni scolastiche e suggerire talune politiche di intervento,

---

<sup>426</sup> Sandulli, A., *op. cit.*, p. 197.

Vesperini, G., (2005), (a cura di), *Diritto amministrativo speciale*, in S. Cassese, (diretto da), *Corso di diritto amministrativo*. Milano: Giuffrè, p. 97.

<sup>427</sup> Serpieri, R., *Leadership distribuita*. Dipartimento di Sociologia, Università «Federico II» di Napoli, 01/2007<sub>a</sub>.

proprio alla luce della emergente e pressante dimensione assunta dai processi di inclusione, come si evince nella parte sperimentale di questa ricerca.

Innanzitutto, è necessario distinguere la funzione *management* da quella di *leadership*.

Secondo J. P. Kotter<sup>428</sup> i due termini si riferiscono a due modalità di agire distinte e nello stesso tempo complementari, ciascuna connotata da attività e funzioni proprie, ma entrambe indispensabili per avere successo, cioè per avere la meglio sulla complessità del «mercato», che nel nostro caso può essere ricondotto alla complessità della struttura organizzativa delle scuole formata da diverse dimensioni: amministrativa; professionale; didattica e di legame con il territorio inteso come comunità socio-economica. Secondo l'autore, un'organizzazione avrà successo nella misura in cui queste due funzioni sono forti e bilanciate. Poiché non è detto che un bravo manager sia anche un bravo leader e viceversa, un'organizzazione di successo è esattamente quella che, tenendo conto di quest'aspetto, prende in considerazione entrambi i profili e si impegna nell'integrarli nell'organizzazione stessa. La differenza tra *management* e *leadership*, per Kotter, sta nel fatto che: il primo si misura con la complessità, senza un management efficace le organizzazioni complesse tendono a diventare caotiche e a compromettere l'esistenza stessa dell'organizzazione, al contrario, un management efficace produce ordine e coerenza nella dimensione organizzativa chiave, cioè nella «qualità» e nella «redditività dei prodotti». Il *management*, così inteso, esercita, quindi, il controllo sulle persone orientandole nella giusta direzione. La *leadership*, invece, si misura con il cambiamento, essa motiva le persone soddisfacendo i loro bisogni fondamentali.

In un sistema complesso un'organizzazione per sopravvivere ed essere competitiva deve operare cambiamenti consistenti, ma con l'aumentare dei cambiamenti aumenta la domanda di leadership. Pertanto, misurarsi con la complessità e con il cambiamento significa definire le attività specifiche del *management* e della *leadership*.

---

<sup>428</sup> Kotter, J.P., What leaders really do. *Harv Bus Rev.* 1990 May-Jun;68(3):103-11 (in, a cura di) G. P. Quaglino, (1999), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Secondo l'autore:

«[...] il management sviluppa le capacità per realizzare il proprio piano attraverso processi di *organizzazione e attraverso le persone*: la creazione di una struttura organizzativa e di una serie di funzioni corrispondenti ai requisiti del piano, l'assegnazione dei ruoli alle persone qualificate, la condivisione del piano con i soggetti coinvolti, la delega delle responsabilità per la realizzazione del piano, la messa a punto di sistemi e dispositivi per monitorare l'implementazione [mentre] La corrispondente attività di leadership è l'*orientamento delle persone* è [vale a dire] comunicare le scelte operate a chi è ritenuto in grado di creare coalizioni in linea con la visione ed è motivato a farla propria [...]»<sup>429</sup>.

Inoltre, sostiene Kotter, se il *management* assicura la realizzazione del piano attraverso processi di *controllo* e di *soluzione dei problemi*, la *leadership*, invece, fa ricorso alla *motivazione* e all'*ispirazione*, cioè fa sì che le persone vadano nella giusta direzione, nonostante i vincoli e le resistenze al cambiamento, facendo leva sulle necessità, sui valori e sulle emozioni individuali. Stabilire la direzione del cambiamento diventa cruciale nella funzione di *leadership*, che non coincide né con la *programmazione*, né con la *pianificazione* (compiti manageriali deduttivi e orientati ad ottenere risultati attesi piuttosto che a generare cambiamenti). La *leadership* legata alla *definizione della direzione* ha a che fare con la creazione di visioni e strategie. La dimensione cruciale di una visione non è la sua originalità, spesso, infatti, sostiene l'autore, le visioni efficaci hanno una qualità ordinaria, costituita per lo più da idee già note. È la combinazione particolare di queste idee e la loro configurazione che si rivela vincente. Un aspetto interessante riguarda che le visioni e le strategie vincenti devono essere adeguate agli interessi di alcuni referenti significativi (clienti, dipendenti, azionisti) e dal grado di facilità nell'essere tradotta in una strategia competitiva realizzabile. L'errore costante in molte organizzazioni è quello di tradurre ogni idea in programmazione e pianificazione, come fossero una panacea che, in realtà, sostiene questo autore, nasconde l'incapacità di adattarsi ad un contesto ambientale economico o sociale competitivo e dinamico, generando organizzazioni "ipergestite" e, al contempo, "sotto guidate". Infatti, sostiene Kotter:

---

<sup>429</sup> *Ivi*, p. 19.

«[...] Senza visione e senza strategia, che vincolino il processo di pianificazione o che lo guidino, qualsiasi contingenza diventa oggetto di un piano [...] La pianificazione funziona quando non è considerata come un sostituto della definizione della direzione, ma come un suo integratore [...] un processo appropriato della direzione da prendere fornisce un orientamento per la realizzazione effettiva della pianificazione, contribuendo a chiarire quale tipo di pianificazione sia da considerare fondamentale e quale irrilevante [...]»<sup>430</sup>.

Coerentemente, il compito dei dirigenti non è di organizzare le persone, ma di orientarle, in questo modo si facilita il loro processo di *empowerment*. Pertanto, secondo la prospettiva di Kotter, un bravo leader deve essere capace di motivare le persone: definendo la visione dell'organizzazione, supportando gli sforzi dei collaboratori nel realizzare la visione, fornendo loro coaching, feedback e schemi di comportamento, aiutando così le persone a crescere professionalmente e a rafforzare la propria autostima, riconoscendo e premiando il successo, che oltre a dare il senso del raggiungimento del risultato, conferisce anche un senso di appartenenza ad un'organizzazione che si prende cura di loro. Kotter sottolinea, infine, ma non ultimo, che compito delle organizzazioni di successo è quello di sviluppare una cultura della leadership centrata sulla creazione di opportunità di crescita professionale, sulle ricompense espressive e materiali, che concorrano ad istituzionalizzare la cultura della leadership come elemento distintivo dell'agire organizzativo<sup>431</sup>.

In riferimento alle organizzazioni educative, si può fare riferimento agli ampi saggi di Roberto Serpieri<sup>432</sup>, che mettono in risalto la difficoltà di inquadrare le teorie sulla leadership educativa entro un processo diacronico facilmente riconoscibile. Egli, infatti, pensa che la “torre di Babele” costituisca lo spazio comunicativo più adeguato per rappresentare la quantità e la qualità del discorso interdisciplinare sulla *leadership*<sup>433</sup>. Parlare di leadership educativa, per questo autore, inoltre, corrisponde ad una vera e propria avventura. Equivale, cioè, a muoversi in un labirinto fatto di

---

<sup>430</sup> *Ivi*, pp. 21-2.

<sup>431</sup> *Ivi*, pp. 17-29.

<sup>432</sup> Serpieri, R., La costruzione sociale della *leadership*, in (a cura di), Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.

Serpieri, R., 2007<sup>a</sup>, *op. cit.*.

<sup>433</sup> Serpieri, R., in (a cura di), Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000), *op. cit.*, pp.79-91.

grovigli, duplicazioni, contraddizioni e arretramenti, che nella letteratura internazionale ha comportato l'emergere di una serie di approcci nuovi alla leadership o frutto di una riconcettualizzazione di filoni e approcci precedenti<sup>434</sup> (Tabella 27).

**Tabella 27: Mappa della *leadership* (secondo la prospettiva di Serpieri): i Discorsi e i Focus<sup>435</sup>.**

Discorsi Focus	Istituzionale- Professionale (Normativa)	Organizzativo- Manageriale (Strumentale)	Sociale- Critico (Politica)	Postmodernità- Postumanista (Relativista)
<b>Individuo</b>	<b>Morale</b> (Fullan, 2003; Hodgkinson, 1991; Sergiovanni, 1992) <b>Istruzionale</b> (Hallinger, 2005) <b>Trasformatore</b> (Leithwood, Tomlinson e Genge, 1996)	<b>Managerial</b> (Leithwood, Duke 1999; Levacic, Glover 1997) <b>Talent</b> (MacBeath 2006) <b>Self-managing</b> (Caldwell, Spinkins 1992, 1998) <b>Re-imagining</b> (Caldwell 2006) <b>System-leader</b> (Hopkins 2006)	<b>Micropolitiche</b> (Ball, 1987)	
<b>Contesto relazionale</b>	<b>Post- trasformatore</b> (Leithwood, Steinbach, 1999) <b>Distribuita</b> (Harris, 2004) <b>Leadership for learning</b> (Earley, Weindling, 2004)		<b>Micropolitica democratica</b> (Blase, Anderson, 1995) <b>Collaborativa</b> (Telford, 1996)	<b>Distribuita</b> (Gronn, 2000; 2003; Spillane, 2006)
<b>Network istituzionale</b>	<b>Sostenibile</b> (Heargraves, Fink, 2006)		<b>Democratica</b> (Woods, 2005)	<b>“Retorica”</b> (Ball, 2005) <b>Ironica- Temperata</b> (Hoyle, Wallace, 2005) <b>Contestuale</b> (Bottery, 2006) <b>Ecologica</b> (Bottery, 2004)

Fonte: Serpieri, R., (2007<sub>a</sub>:13), *Leadership distribuita*. Dipartimento di Sociologia – Università «Federico II» di Napoli

<sup>434</sup> Serpieri, R., 2007a, *op. cit.*, pp. 1-4.

<sup>435</sup> *Ivi*, p. 13.

Sull'insieme di studi che compongono l'aggravigliato discorso sulla leadership educativa, Serpieri pone l'enfasi in particolare sul discorso istituzionale-professionale, che ha dato avvio ad un vero e proprio filone di studi ricco di interesse e suggestioni per l'analisi delle organizzazioni educative.

Le elaborazioni che possono essere ricondotte alle teorie *istituzionale-professionale*, vedono la scuola come un'istituzione, costruita socialmente su fondamenta normative (orientamenti valoriali, credenze, sistemi di significato, consuetudini) ritenute "adeguate" sia dagli insegnanti, sia dai dirigenti scolastici. La definizione dei criteri di adeguatezza delegata, soprattutto agli insegnanti, ne determina una logica di azione di tipo *normativo*. Secondo Serpieri, gran parte degli approcci alla leadership educativa si sono concentrati proprio sul versante professionale (istituzionale-professionale), in particolare sul ruolo che deve avere il capo di istituto e, in base al ruolo assunto, si sono evidenziati veri e propri orientamenti normativi. Tra gli approcci più rilevanti di questo filone, l'autore annovera: la leadership "morale", quella "istruzionale" e quella "trasformativa".

La *leadership morale* pone l'accento sulle qualità di guida del leader nell'orientare i valori della professione insegnante verso le mete istituzionali della scuola<sup>436</sup>. La scuola, secondo quest'approccio, è intesa come corpo sociale, ovvero, come una comunità, che cura un bene pubblico per eccellenza, l'istruzione<sup>437</sup>. La leadership morale aspira ad andare oltre la leadership fondata sui ruoli formali, individuandone altri, quali la collegialità, la valorizzazione del lavoro professionale, lo sviluppo di norme comunitarie<sup>438</sup>.

Nella *leadership istruzionale* il focus continua ad essere sul ruolo del leader, ma assume rilievo la funzione di guida nella pratica dell'expertise. Il leader, infatti, è il super-esperto capace di indirizzare, supervisionare, valutare, la pratica professionale<sup>439</sup>, talvolta, tale visione investe anche il versante strumentale del discorso manageriale, valutando l'impatto dell'azione del leader.

---

<sup>436</sup> Hodgkinson, C. (1991), *Educational Leadership: The Moral Art*, Albany, SUNY Press.

Sergiovanni, T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

<sup>437</sup> Fullan, M. (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, Corwin Press.

<sup>438</sup> Sergiovanni, T.J., *ibidem*.

<sup>439</sup> Hallinger, P. (2005), *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away, Leadership and Policy in Schools*, 4: 221-239.

La *leadership trasformativa*, infine, si concentra sulla capacità del leader di favorire il cambiamento e mobilitare le risorse dell'organizzazione.

Tale approccio si fonda sull'elaborazione di Burns<sup>440</sup> che elabora il tema della dialettica tra transazione e trasformazione. Burns sostiene che l'essenza della leadership trasformativa sia nelle relazioni tra motivazioni, risorse, leader e staff e che i due stili di leadership (transazionale e trasformativa) siano in contrasto, poiché la leadership *transazionale* non prevede cambiamenti. Al contrario, la caratteristica dello stile di leadership *trasformativa* è proprio la sua predisposizione al cambiamento<sup>441</sup>.

Gli studi di Leithwood, Tomlinson e Genge<sup>442</sup> sulla leadership trasformativa vanno oltre il lavoro di Burns. Questi autori evidenziano le caratteristiche distintive dell'approccio trasformativo, tracciandone nove caratteristiche della leadership: il *carisma*; la generazione del *consenso*; l'*orientamento al successo*; le politiche *open door*; la *stimolazione intellettuale* del personale; la spinta al *modellamento*, attraverso l'accrescimento della fiducia degli insegnanti circa le proprie capacità; l'utilizzazione delle *ricompense contingenti*, sia materiali sia con riconoscimenti pubblici al lavoro svolto dal personale; la capacità di *gestione del potere decisionale* facendo ricorso alla delega (leadership distribuita); e, non ultimo, si distingue per la *capacità di costruire la cultura organizzativa* della scuola. Quest'ultima dimensione, come si è ampiamente visto nel paragrafo precedente, indica una serie di comportamenti che il leader deve attivare per sviluppare norme, valori e credenze riconosciute dallo staff: rinforzare le norme che hanno prodotto risultati eccellenti; pubblicizzare, in ogni momento, gli obiettivi della scuola; attivare simboli e riti che permettano di esprimere il valore della scuola nei contesti pubblici; usare meccanismi organizzativi che sostengano i valori culturali e forme collaborative di cultura ed, infine, deve richiamare a valori condivisi per risolvere i conflitti<sup>443</sup>.

---

<sup>440</sup> Burns, J.M., (1978), *Leadership*. New York: Harper & Row, riferimento nel testo: Burns, J.M., (1978), in Serpieri, R., in (a cura di), Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000), *op. cit.*, p. 89.

<sup>441</sup> *Ibidem*.

<sup>442</sup> Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996), *Transformational School Leadership*, in Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, riferimento nel testo: Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996) in Serpieri, R., in (a cura di), Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000), *op. cit.*, pp. 89-91.

<sup>443</sup> Serpieri, R., in, a cura di, Benadusi e Serpieri, 2000, *op. cit.*, pp. 89-91.

Il secondo discorso, citato da Serpieri, è di tipo *organizzativo-manageriale*, poiché assimila la scuola alle altre organizzazioni. Secondo questo filone di studi il leader educativo è, innanzitutto, l'interprete dell'autonomia e, in quanto tale, deve dirigere e gestire le risorse professionali per permettere alla propria scuola di competere e di rendere conto ai diversi stakeholders. Ciò che è importante sottolineare, secondo Serpieri, è che la strumentalità dell'azione manageriale finisce per privilegiare una visione della leadership prevalentemente accentrata sulla figura individuale del leader, a tal punto che alcune correnti all'interno di questo filone parlano di *talenti di leadership*, come a sottolinearne l'aspetto innato, mentre le politiche di formazione della leadership non vengono prese in considerazione dai sostenitori di questo filone di pensiero<sup>444</sup>.

Il terzo discorso agli studi sulla leadership è definito *sociale-critico*.

Tale approccio vede la scuola come un luogo di riproduzione e del conflitto all'interno del più ampio sistema sociale. Il protagonista è l'attore critico, sostenuto da una logica d'azione politica che poggia su principi di democraticità e di equità. Una teoria che spiega le caratteristiche di tale approccio, sottolineata da Serpieri, è la teoria sugli *stili di leadership* elaborata Ball<sup>445</sup>. Secondo questo autore, infatti, le organizzazioni scolastiche sono un luogo sociale di produzione e riproduzione delle disuguaglianze. Le funzioni di base del leader, in queste organizzazioni, secondo Ball, sono sostanzialmente due: il *compito funzionale* e il *compito relazionale*, mentre gli stili di *leadership* sono quattro: a) *interpersonale*, che pone molta enfasi sui rapporti interpersonali, favorendo il contatto face-to-face tra dirigente e staff; b) *manageriale*, il leader scolastico manageriale è il capo esecutivo della scuola, che si relaziona con lo staff attraverso incontri e commissioni formali e comunicando le proprie decisioni seguendo le linee gerarchiche. Lo scopo dell'organizzazione con un leader manageriale è di stabilire uno schema organizzativo non problematico, dove i ruoli contano più delle persone (deumanizzazione); c) *antagonistico*, in questo caso il dirigente è uno stratega che deve gestire la contesa tra alleati e nemici, il suo ruolo, pertanto, è persuadere e convincere;

---

<sup>444</sup> Serpieri, R., (2007<sub>a</sub>), *op. cit.*, pp. 6-7.

<sup>445</sup> Ball, S. J. (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, London, Methuen.

d) *autoritario*. In questo stile, il leader si muove rivendicando il proprio status ed è poco propenso al confronto. Ball sottolinea che tale stile è piuttosto comune tra i dirigenti di lungo servizio o nelle scuole dove le tradizioni sono molto sentite e, quindi, anche molto sostenute dalla coalizione dominante.

I quattro stili, pertanto, rappresentano quattro modi diversi per raggiungere la stabilità politica all'interno dell'organizzazione<sup>446</sup>. Serpieri, in riferimento a Ball, sottolinea come il tema dell'autonomia e della partecipazione degli insegnanti siano elementi cruciali per l'esplicazione della leadership scolastica. Egli, infatti, fa notare come questo autore attribuisca all'autonomia una potente funzione ideologica e, al tempo stesso, un forte vincolo alla partecipazione degli insegnanti nel processo decisionale. Infatti, secondo Ball nell'enfatizzare la loro autonomia, gli insegnanti accettano una serie di costrizioni e di esclusioni nascoste e distorte dai riti della consultazione e della discussione collegiale, che è cosa ben diversa dall'accesso al processo decisionale effettivo. Serpieri evidenzia, però, che il rapporto con gli insegnanti costituisce una questione organizzativa cruciale per la leadership delle scuole, giacché tra gli insegnanti l'autonomia nello svolgimento del proprio lavoro è diventata un importante elemento culturale di riferimento. Questo implica che qualsiasi cambiamento rivolto a dare più efficacia al processo di insegnamento e al funzionamento delle scuole, per avere successo, deve prevedere il coinvolgimento degli insegnanti<sup>447</sup>.

Le forme di partecipazione (o non partecipazione) differenziate, che scaturiscono dai diversi stili di leadership derivanti dall'analisi di Ball, sono state rielaborate da Serpieri nella Tabella 28.

---

<sup>446</sup> *Ibidem*, in Serpieri, R., in, a cura di, Benadusi e Serpieri, (2000), *op. cit.*, pp. 84-8.

<sup>447</sup> Serpieri, R., in, a cura di, Benadusi e Serpieri, (2000), *op. cit.*, pp. 87-8.

**Tabella 28: Stili di leadership scolastica secondo la prospettiva di Ball (1987)**

Stili di leadership	Forme di partecipazione	Risposte all'opposizione	Strategie di controllo
<i>Interpersonale</i>	Consultazione personale e manovre di corridoio	Compromesso	Attuazioni private di persuasione
<i>Manageriale</i>	Commissioni e incontri formali	Rinvio	Pianificazione di tempo e agende
<i>Antagonistica</i>	Incontri pubblici e dibattiti aperti	Confronto	Attuazioni private e persuasione
<i>Autoritario</i>	Ostacola il pubblico accesso alla voce	Soffocamento	Isolamento, segretezza

Fonte: Serpieri (2000), in, (a cura di) Serpieri e Benadusi (2000:88), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Rpm: Carocci.

All'interno del discorso critico-sociale vi è anche l'approccio della *leadership collaborativa* di Telford<sup>448</sup>, che pone al centro la questione politica, ossia della *co-determinazione* dei fini, che si fonda sulla cooperazione tra leader e insegnanti, che, pertanto, concepisce le scuole come luoghi di apprendimento continuo sia per i docenti, sia per gli studenti<sup>449</sup>.

Nel filone del pensiero critico-sociale si colloca anche l'approccio della *leadership democratica*<sup>450</sup>, in cui si coniugano due dimensioni: l'agire della *leadership* e le «proprietà strutturali» dell'organizzazione scolastica; la mediazione della «pratica». Da un lato, vi è lo spazio di azione del leader, che si fa interprete delle esigenze di democratizzazione, viene riconosciuto in alcune competenze ritenute indispensabili. Dall'altro lato, si riconoscono talune caratteristiche strutturali ed istituzionali che connotano le scuole in termini di dialettica tra diversi elementi strutturali e sociali contraddittori, in primis la contraddizione tra *selezione* versus *eguaglianza*. La leadership democratica riconosce all'attore sociale la possibilità-necessità di un «impegno nella pratica», rinunciando, a pretese eroico-volontaristiche rispetto al ruolo del leader:

«[...] La logica emancipatoria di tale approccio coinvolge tutti gli attori che entrano nel gioco dei network istituzionali: In tal senso, si può comprendere come quella

<sup>448</sup> Telford, H., (1996), *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer Press.

<sup>449</sup> Serpieri, R., (2007<sub>a</sub>), *op. cit.*, pp. 7-8.

<sup>450</sup> Woods, P.A. (2005), *Democratic Leadership in Education*. Sage Publications Inc.

democratica sia una concezione di leadership congruente con l'idea di "orchestrazione"<sup>451</sup> e di "micro genesi" del cambiamento, attraverso piccoli atti creativi [...]»<sup>452</sup>.

L'importanza del tema della *leadership democratica*, come abbiamo già accennato, viene sottolineato anche da talune ricostruzioni giuridiche<sup>453</sup>, per sottolineare il carattere differenziale della leadership delle scuole rispetto a quella amministrativa, che:

«[...] deriva dalla capacità, per così dire, dialettica, di acquisire il consenso dei collegi, formati da diverse componenti, esponenti di interessi, talvolta, conflittuali [...]»<sup>454</sup>.

L'ultimo discorso sulla leadership educativa, menzionato da Serpieri, è definito *postmoderno-postumanista*. In tale approccio non vi sono attori privilegiati, la "logica d'azione" è sostituita dalla relatività dei punti di vista e la realtà viene rappresentata come un assemblaggio, un esito non scontato di costruzioni sociali, attingibili attraverso un'interpretazione altamente idiosincratca<sup>455</sup>.

---

<sup>451</sup> Wallace, M. (2003), *Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change*, *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp. 9-29.

<sup>452</sup> Serpieri, R., (2007a), *op. cit.*, p. 8.

<sup>453</sup> Sandulli, A., (2003), *op. cit.*, pp. 197-204; si veda anche: Bottino, G., (2007), *Il personale della scuola*, Sezione II: I dirigenti delle istituzioni scolastiche, in De Marco, E., (a cura di), *La Pubblica Istruzione*, (diretto da), Santaniello G., *Trattato di Diritto Amministrativo*. Verona: CEDAM, vol. trentanovesimo.

Fracchia, F., (2008), *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, diretto da, F.G. Scoca, F.A. Roversi Monaco e G. Morbidelli, *Sistema del Diritto Amministrativo Italiano*. Torino: G. Giappichelli Editore.

<sup>454</sup> Sandulli, A., (2003), *op. cit.*, p. 204.

<sup>455</sup> Serpieri, R., (2007), *op. cit.*, pp. 2-3.

## 2.5 La scuola inclusiva

Parlare di scuola inclusiva significa riferirsi a scuole che promuovono innanzitutto lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive, cioè un processo che coinvolge interamente e profondamente la scuola nel modo di pensare, decidere e organizzare le proprie risorse, umane e materiali. Questo significa che è impensabile cercare di dare un'identità inclusiva ad un istituto scolastico demandando questo compito solo a piccoli gruppi di volenterosi o a singoli progetti. Bensì, il cambiamento deve essere strutturale, dal contenuto del curriculum allo stile decisionale, dalla didattica in classe al sostegno all'apprendimento<sup>456</sup>. Il processo inclusivo, pertanto, è un processo in continua evoluzione, «in progress», per cui c'è sempre bisogno di creare «tensione creativa» che permetta alle scuole di aumentare la loro capacità di rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, sostenendo la loro partecipazione e il loro apprendimento<sup>457</sup>.

L'educazione inclusiva richiede, dunque, un attento esame di ciascun aspetto del contesto scolastico e sociale in cui la scuola è inserita, affrontando i problemi a livello macro e micro, cioè a livello politico-istituzionale e sociale e a livello personale e interpersonale all'interno delle singole realtà scolastiche, nonché le conseguenze politiche del lavoro a questi livelli<sup>458</sup>.

Il *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), a tale proposito, individua alcuni elementi essenziali che una scuola inclusiva deve avere:

- *community base*, deve riflettere la comunità nel suo insieme, quindi deve essere aperta, positiva ed eterogenea, non selettiva e non deve escludere;
- *barrier-free*, deve essere accessibile a tutti sia fisicamente (in termini di barriere architettoniche), sia da un punto di vista educativo (in termini di programmi di studio, sistemi di supporto e metodi di comunicazione);

---

<sup>456</sup> Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson, p. 122.

<sup>457</sup> Ainscow, M., (1999), *Understanding The Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.  
Ainscow, Booth, e Dyson (2003), *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*, ESRC – TLRP, Final report, September, 2003.

Ainscow, M., (2005) *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* Journal of Educational Change 6, 109-124.

<sup>458</sup> Sayed, Y., Soudien, C. and Carrim, N. (2003), *Discourses of exclusion and inclusion in the South: Limits and possibilities*. Journal of Educational Change, 4, 231-248, per questo riferimento p. 245.

- *promotes collaboration*, deve collaborare con altre scuole, piuttosto che competere con loro;
- *promotes equality*, deve essere una democrazia in cui tutti i membri hanno diritti e responsabilità, oltre che la stessa possibilità di beneficiare della formazione fornita dalla scuola e prendere parte ad essa<sup>459</sup>.

Anche il *Council for Exceptional Children* (CEC)<sup>460</sup> propone alcuni principi, molto simili a quelli proposti dal CSIE:

- una *vision* di uguaglianza e inclusione chiara e condivisa;
- una *leadership* che sposi pubblicamente l'inclusione e le pari opportunità;
- un *array of services*, cioè una gamma di servizi coordinati attraverso l'istruzione e tra le agenzie del personale;
- un *systems for co-operation* all'interno della scuola per promuovere reti di sostegno naturali tra studenti e lo staff.
- implementare strategie come il *peer tutoring*, il sistema di assistenza scambievole tra amici, l'apprendimento cooperativo e altri modi di collegamento spontaneo tra studenti, come pure le relazioni continuative e di supporto;
- *flexible roles and responsibilities*, che prevedano cambiamenti di ruolo e di responsabilità del personale;
- infine, *partnerships with parents*, un'alleanza con i genitori che devono essere coinvolti nella pianificazione e nell'attuazione delle strategie della scuola inclusiva<sup>461</sup>.

Sulla base di questi schematici elementi sottolineati dalla letteratura, peraltro non esaustiva dell'argomento, è opportuno chiedersi allora, in accordo con alcuni autori<sup>462</sup>, quali siano le «leve» sulle quali è necessario intervenire per generare il cambiamento verso la prospettiva inclusiva.

---

<sup>459</sup> *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), <http://www.csie.org.uk/index.shtml>.

<sup>460</sup> CEC (1994), 12 Principles for Successful Inclusive Schools. CEC Today Newsletter (Council for Exceptional Children), May.

<sup>461</sup> *Ibidem*, in Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998), *The Making of the Inclusive School*. London and New York: Routledge Falmer, pp. 3-25.

<sup>462</sup> Ainscow, M., (2005) *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change* 6, 109-124.

La teoria della *learning organisation* rileva che la risposta delle imprese leader alle varie sfide provenienti dall'ambiente avviene sia attraverso un crescente processo di apprendimento *adattivo*, che riguarda la capacità delle organizzazioni di saper rispondere alle situazioni contingenti, sia, e soprattutto, attraverso l'apprendimento *generativo* che riguarda il creare e l'impulso alla conoscenza<sup>463</sup>. L'analisi di Senge distingue tra «complessità del particolare», che si presenta quando ci si trova di fronte a molte variabili, e «complessità dinamica», che invece riguarda i cambiamenti a lungo termine. La capacità di intervenire sulla complessità dinamica rappresenta quella che Senge chiama la «leva alta» di intervento sui cambiamenti profondi di lungo periodo<sup>464</sup>. In riferimento alle organizzazioni scolastiche, Ainscow<sup>465</sup> sottolinea che possibili esempi di attività a «leva bassa» nel campo dell'istruzione possono essere la produzione di documenti programmatici, le conferenze e i corsi in servizio. Anche se tali iniziative possono dare un contributo al clima organizzativo, in generale non portano a cambiamenti significativi nel modo di pensare e nella pratica.

Secondo la teoria della *learnin organization*, invece, se si adotta l'*apprendimento generativo* è possibile cogliere la fonte sistemica dei problemi. La *learning organization*, infatti, si basa sul principio della «tensione creativa», cioè una tensione intrinseca e *generativa*, che, ancora una volta, riporta alla «visione» di un'organizzazione, che non esaurisce mai la spinta al cambiamento perché ci sarà sempre una visione successiva, un nuovo apprendimento da raggiungere. Diversamente dall'apprendimento solo *adattivo*, che cerca di rispondere ai problemi contingenti<sup>466</sup>.

D'altra parte, Ainscow, Booth, e Dyson<sup>467</sup> ritengono che lo sviluppo delle pratiche inclusive non sia tanto legato all'adozione di nuove tecnologie come sostengono

---

Ainscow, M. and Sandill, (2010), *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. International Journal of Inclusive Education, 14: 4, 401-416, First published on: 25 January 2010 (iFirst).

<sup>463</sup> Senge, P. M., *Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni*, in (a cura di), Quaglino, G.P., (1999), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi* Milano: Cortina Editore, p. 32.

<sup>464</sup> *Ivi*, pp. 47-8.

<sup>465</sup> Ainscow, M., (2005), *op. cit.*, p. 4.

<sup>466</sup> Senge, P. M., in (a cura di), Quaglino, G.P., (1999), *op. cit.*, pp. 32-6.

<sup>467</sup> Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A., (2003), *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*. ESRC – TLRP, Final report, September, 2003.

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A., (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

alcuni autori<sup>468</sup>, quanto, piuttosto, ai processi di apprendimento sociale che si sviluppano all'interno di un luogo di lavoro. In questo caso, i processi di apprendimento sociale rappresentano le «leve alte» per affrontare e produrre il cambiamento. Gli stessi autori, a questo proposito, fanno ricorso alla «teoria sociale dell'apprendimento» di E. Wenger<sup>469</sup> e al suo concetto cardine di «comunità di pratiche», che vede l'apprendimento come un «fenomeno sociale» e dell'esperienza situata. Anche se il concetto di «comunità di pratica» non rappresenta la panacea per lo sviluppo delle pratiche inclusive, nondimeno esso può dare un senso al processo sociale di apprendimento, come potente mediatore di significato<sup>470</sup>. Infatti, lo stesso Wenger, nella sua teoria, pone l'accento sulle relazioni interpersonali che comportano l'imitazione e la creazione di modelli e lo studio dei processi cognitivi mediante i quali l'osservazione può diventare una fonte di apprendimento<sup>471</sup> (Figura 20).

---

<sup>468</sup> Stainback, W. and Stainback, S. (eds.) (1990), *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, MD: Brookes.

Wang, M.C. (1991), *Adaptive education: An alternative approach to providing for student diversity*. In, *Effective schools for all*, (ed.), M. Ainscow. London: Fulton.

Sebba, J., and Sachdeva, D., (1997), *What works in inclusive education*. Ilford: Barnardo's.

Florian, L. (1998), *Inclusive Practice. What, why and how?* In, C., Tilstone, L., Florian and R., Rose (eds) (1998), *Promoting Inclusive Practice* London and New York: Routledge Falmer, pp. 13-26.

<sup>469</sup> Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press. Trad. it. (a cura di), R. Merlini, (2006), *Comunità di Pratica, Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

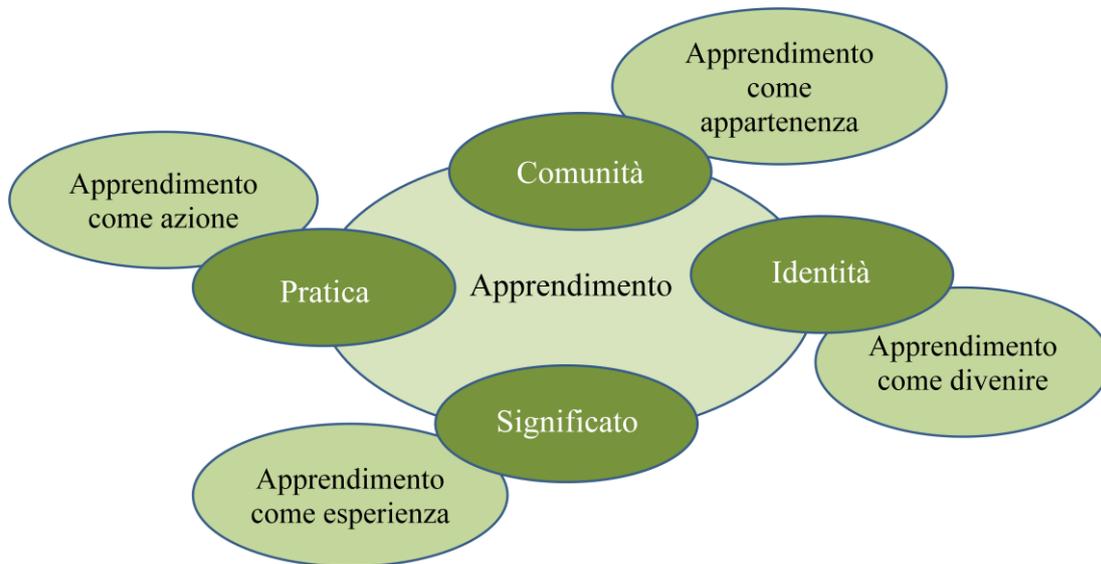
<sup>470</sup> Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A., (2003), *op. cit.*.

Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A., (2006), *op. cit.*.

Ainscow, M., (2005), *op. cit.*, pp. 6-7.

<sup>471</sup> Wenger, E. (1998), *op. cit.*, pp. 279-80, in trad. it. (a cura di) Merlini, R., (2006), *op. cit.*, nota 1 dell'introduzione pp. 10-1.

Figura 20: Le componenti di una teoria sociale dell'apprendimento (di E. Wenger)



Fonte: E. Wenger (1998:5), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. It. (a cura di) R. Merlini (2006:12), *Comunità di Pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Wenger è uno degli autori di riferimento della letteratura che si è occupata del processo inclusivo, poiché pone l'accento sulle modalità con cui le pratiche si sviluppano all'interno di una scuola, che deve tener conto dei processi sociali di apprendimento<sup>472</sup>.

In effetti, come sostiene Ainscow, per implementare le pratiche inclusive all'interno di un istituto scolastico è necessaria una visione comune che indirizzi il dibattito professionale sulla pratica e sia capace di guidare gli sforzi (spesso veri e propri conflitti) e stabilire metodi di lavoro che consentano di raccogliere e dare significato alle varie informazioni. Analogamente importante è anche lo sviluppo di un linguaggio comune attraverso il quale i colleghi possono riconoscersi e con il quale possano dialogare tra loro sugli aspetti della loro pratica. L'autore sostiene che gli insegnanti, durante i loro incontri formali e informali, agiscono in modo quasi automatico ricorrendo ad una conoscenza tacita che deriva da un codice linguistico specifico. Questi momenti di condivisione, all'interno di una visione comune, sono molto importanti sia per un aiuto reciproco nello sviluppo di nuove pratiche, sia per

<sup>472</sup> Sandill, A., Ainscow, M. and Miles, S., (2008), *What can be the role of school leadership in responding to student diversity in Indian context?* Paper presented at the British Educational Research Association Conference in Edinburgh, UK.

Ainscow, M. and Sandill, (2010), *op. cit.*.

rivedere delle posizioni didattiche e di valutazione degli studenti. Tuttavia, l'introduzione di tali processi non è priva di problemi, soprattutto quando si cerca di realizzarli in contesti organizzativi caratterizzati da rigide strutture burocratiche che lasciano poco spazio alla collaborazione autentica. Oppure nelle strutture con carenza di personale, con problemi dimensionali delle classi, mancanza di personale di supporto o amministrativo<sup>473</sup>.

Per questo, alcuni autori ritengono che l'apprendimento sociale sia maggiormente favorito nelle organizzazioni in cui il meccanismo principale di coordinamento sia l'*ad hoc* («adattamento reciproco» di Mintzberg), già analizzato nel corso di questo capitolo. Tale modello organizzativo, infatti, indurrebbe insegnanti e studenti ad un rapporto dialettico, imponendo di rimodellare la struttura organizzativa al fine di aderire (ad «hoc») ai loro bisogni<sup>474</sup>. Attraverso la collaborazione/adattamento reciproco, i docenti sarebbero impegnati a rivedere le loro pratiche per renderle più reattive e flessibili in modo da soddisfare le esigenze di tutti, così che le «difficoltà» e «diversità» non verrebbero più viste come «problema»<sup>475</sup>. In questa prospettiva, Ainscow suggerisce una serie di condizioni organizzative necessarie per la costruzione di un clima collaborativo, capace di produrre risposte inclusive:

«[...] **effective leadership**, not only by the headteacher but spread throughout the school; **involvement** of staff, students and community in school policies and decisions; a commitment to **collaborative planning**; **coordination** strategies, particularly in relation to the use of time; attention to the potential benefits of **enquiry and reflection**; and a policy for **staff development** that focuses on classroom [...]»<sup>476</sup>.

Tutte queste prospettive che enfatizzano le variabili culturali dell'azione organizzativa delle scuole confluiscono e allo stesso tempo sono alimentate dalle teorie sul curriculum scolastico (1.3 Paradigmi di riferimento). Nel sistema scolastico italiano la interdipendenza tra assetti normativi, cultura didattica e strutture

---

<sup>473</sup> Ainscow, M., (1999), *op. cit.*, pp. 72-98.

<sup>474</sup> Skrtic, T. (1991), *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love.

<sup>475</sup> Ainscow, M. and Sandill, (2010), *op. cit.*, pp. 404.

<sup>476</sup> Ainscow, M., 1999, *op. cit.*, p. 124.

scolastiche, è stata costantemente sottovalutata. È questa la tesi di Lia Fassari<sup>477</sup>, la quale, servendosi della teoria di Bernstein<sup>478</sup> sui nuovi *codici linguistici* elaborata agli inizi degli anni Settanta, sostiene che per la scuola dell'autonomia sia cruciale la coesione e il coordinamento dell'organizzazione.

In effetti, Bernstein sostiene che le discipline non sono più percepite in modo isolato, ma integrate e, quindi, si deve parlare non più di *curricolo a collezione (codici seriali)*, bensì di *curricolo integrato (codici integrati)*, che pone l'accento sugli aspetti processuali dell'apprendimento piuttosto che sull'idea cumulativa e misurabile delle conoscenze apprese. Con questo contributo l'autore ha avviato una riflessione sulle caratteristiche culturali dei curricula, indicando una nuova prospettiva di integrazione tra discipline, saperi e attori scolastici, capace di rispondere al cambiamento ideologico che coinvolgeva diverse dimensioni dell'agire delle istituzioni scolastiche: la dimensione valoriale, la strutturazione del curriculum e la dimensione organizzativa. Tuttavia, secondo Fassari, Bernstein ha sottovalutato l'importanza della dimensione organizzativa nella strutturazione del curriculum<sup>479</sup>.

In questa prospettiva, Tony Booth<sup>480</sup>, negli *index for inclusion*, sottolinea l'enorme importanza che la cultura organizzativa ha nel conferire forza ai valori che devono guidare alla costruzione di un curriculum inclusivo. Per l'autore, è possibile suddividere i valori inclusivi in base alle loro specifiche caratteristiche: alcuni enfatizzano le strutture, altri enfatizzano le relazioni, mentre un terzo gruppo riguarda lo spirito umano, tutti e tre, però, sono connessi reciprocamente (Figura 21).

---

<sup>477</sup> Fassari, L., *Managerializzazione della scuola ed organizzazione curricolare: spunti di riflessione per un dibattito incrociato*, in, (a cura di), Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.

<sup>478</sup> Bernstein, B., (1971), *Class Code and Control*, Volume 1, Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B., (1975) *Class, codes and control, Toward a Theory of Educational Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

<sup>479</sup> Fassari, L., in (a cura di), Benadusi e Serpieri, (2000), *op. cit.*, pp. 37-47.

<sup>480</sup> Booth, T. and Ainscow, M. (eds.) (2011). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE, pp. 21-2.

**Figura 21: Valori inclusivi**

Structures	–	Relationships	–	Spirit
Equality		Respect for diversity		Joy
Rights		Non-violence		Love
Participation		Trust		Hope/optimism
Community		Compassion		Beauty
Sustainability		Honesty		
		Courage		

Fonte: T. Booth e M. Ainscow (2011), *The index for inclusion*. (Third edition), Bristol: CSIE, p. 22.

Per Tony Booth tali valori hanno delle implicazioni sulla costruzione del curricolo, cioè, su cosa e come i ragazzi devono apprendere a scuola, che implica il passaggio da una concezione tradizionale e disciplinare del curricolo ad una nuova strutturazione curricolare basata sui valori, ossia su un insieme di saperi e competenze che vanno oltre la tradizionale conoscenza (Figura 22).

**Figura 22: Confronto tra curricolo basato sui valori inclusivi e curricolo tradizionale**

A global rights-based curriculum		A traditional curriculum
Food		Mathematics
Water		Language and Literature
Clothing		Modern Foreign Languages
Housing/building	→	Physics
Transport		Chemistry
Health and relationships	←	Biology
The environment		Geography
Energy		History
Communication and Communication Technology		Design and Technology
Literature, arts and music		Art
Work and activity		Music
Ethics, power and government		Religion
		Physical Education
		Personal, Health and Social Education

Fonte: T. Booth e M. Ainscow (2011), *The index for inclusion*. (Third edition), Bristol: CSIE, p. 36.

I valori inclusivi cui fa riferimento Tony Booth rappresentano, quindi, la cultura organizzativa della scuola, che, di conseguenza, orienta e guida le politiche, le pratiche e il curricolo: struttura e cultura organizzativa orientata all'interdisciplinarietà, all'uguaglianza e all'equità (tema, quest'ultimo, che verrà approfondito nel prossimo capitolo). Da un punto di vista pedagogico ciò significa operare un cambiamento del codice educativo, con l'intento di superare la rigidità burocratica e la separatezza delle discipline, puntando a rivitalizzare la professione docente nelle direzioni indicate, in particolare, verso la collaborazione e cooperazione e verso una leadership inclusiva e responsabile.

## Capitolo terzo - Reciprocità tra educazione inclusiva ed equità

### 3.1 Equità e inclusione

Esiste una forte relazione di reciprocità tra il processo di inclusione scolastica e il concetto di “equità” dei sistemi di istruzione, nel senso che la democratizzazione del sistema di istruzione deve essere concepita come un sistema di pari opportunità da un punto di vista pedagogico, organizzativo e strutturale.

Più in particolare, parlare di “equità educativa” significa affermare principi e pratiche in base alle quali le condizioni personali o sociali (genere, etnia, status socio-economico, scelte religiose, scelte sessuali, ecc) non rappresentano un ostacolo al raggiungimento del potenziale educativo e ciò implica un impegno da parte del sistema educativo alla rimozione e alla prevenzione di ogni barriera all'apprendimento e alla partecipazione per garantire a tutti il raggiungimento di una soglia minima di competenze di base<sup>481</sup>. Pertanto, l'”equità educativa” è intesa non tanto, o non solo, come possibilità di accesso e di frequenza, ma come qualità della preparazione e dei livelli di competenza garantiti e forniti a tutti, nel rispetto delle diversità. D'altra parte, anche secondo l'OECD<sup>482</sup>, un sistema scolastico può considerarsi realmente equo non solo quando garantisce a un'ampia fascia della popolazione in età scolare l'accesso all'istruzione, ma quando garantisce a tutti buoni livelli di competenza educativa.<sup>483</sup>

Denis Meuret sostiene che l'accresciuta attenzione all'equità educativa che si è registrata dalla fine del secolo scorso sia soprattutto il frutto della maggiore rilevanza attribuita alle conseguenze sociali dell'insuccesso scolastico e alla crescente

---

<sup>481</sup> OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD, pp. 15-6;

Si veda anche: Faubert, B. (2012), “A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure”, *OECD Education Working Papers*, No. 68, OECD Publishing, p. 4. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>

<sup>482</sup> OECD (2012), *op. cit.*, pp. 15-6;

Si veda anche: Faubert, B. (2012), *op. cit.*

<sup>483</sup> Falzetti, P. e Ricci, R., (2012), *Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana*. Paper for the Espanet Conference “Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa” Roma, 20-22 Settembre 2012, p. 3.

considerazione al tema della giustizia e del rispetto verso i bambini e gli adolescenti<sup>484</sup>.

Norberto Bottani attribuisce la “popolarità” assunta dal concetto di equità alle difficoltà che i sistemi scolastici incontrano a riprodursi e a sopravvivere. L’autore ritiene che per superare queste difficoltà i sistemi scolastici debbano diventare più equi nella distribuzione del sapere e nelle modalità di accesso all’istruzione<sup>485</sup>.

Secondo Bottani e Benadusi, inoltre, la complessità del tessuto sociale ha reso inadeguati i paradigmi di “uguaglianza” e di “qualità” dell’istruzione che hanno ispirato fino alla fine del secolo scorso la produzione di indicatori di valutazione dell’insegnamento e di numerose riforme scolastiche. Tali paradigmi non sarebbero più sufficienti a sorreggere e giustificare politiche scolastiche che si prefiggono sia di favorire e promuovere lo sviluppo di capitale umano, sia di creare le condizioni per un’evoluzione sociale sostenibile nel tempo e di uno sviluppo democratico permanente. Per questo, secondo l’opinione degli autori, è necessario un cambiamento di paradigma centrato sull’*equità*, cosicché le nuove politiche scolastiche siano progressiste, giuste e rappresentative della società<sup>486</sup>.

Benadusi, approfondendo questi aspetti, propone una periodizzazione dei principi ispiratori dei sistemi di istruzione. Negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso i paradigmi di riferimento nella costruzione delle politiche educative sono stati l’*efficienza/efficacia* e l’*eguaglianza*, talvolta in antitesi tra loro. Negli anni Ottanta e Novanta, invece, l’attenzione dominante si sposta sul concetto di *qualità*, intesa come disposizione delle risorse, dei processi e dei risultati rispetto a standard condivisi. Dagli anni Novanta in poi, infine, si è affermato il concetto di *equità*, che, però, non sostituisce i precedenti paradigmi, ma li affianca. La novità dell’*equità* è, secondo l’autore, che essa non si limita alla semplice ripartizione del bene o servizio (caratteristica che condivide con il concetto di *eguaglianza*), ma implica anche le modalità di ripartizione dello stesso. In ambito educativo, pertanto, essa rimanda alla necessità di diversificare le risorse economiche e gli strumenti pedagogici, in modo da consentire a tutti di raggiungere un livello di competenze di base al fine di

---

<sup>484</sup> Meuret, D., *Valutare l’equità dei sistemi scolastici*, in (a cura di), Bottani, N. e Benadusi, L., (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson, pp. 39-59, per questo riferimento p. 39.

<sup>485</sup> Bottani, N., *Conclusioni*, in (a cura di), Bottani, N. e Benadusi, L., (2006), *op. cit.*, pp. 171-182, per questo riferimento p. 172.

<sup>486</sup> Bottani, N. e Benadusi, L., *Introduzione*, in (a cura di), Bottani, N. e Benadusi, (2006), *op. cit.*, p. 9.

garantire il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno<sup>487</sup>. Benadusi sostiene che l'*equità* abbia, in un certo senso, «problematizzato» e «relativizzato» il concetto di *eguaglianza*, considerata in passato come un qualcosa dato in natura e bisognoso solo di misurazione<sup>488</sup>.

Su questi stessi concetti insiste anche Denise Meuret, che definisce:

«[l'*efficacia* come] la capacità di far progredire gli studenti più di quel che ci si potesse aspettare tenendo conto delle loro caratteristiche al momento dell'ingresso nella scuola [e l'*equità* come] la capacità di far diminuire lo scarto nel rendimento tra gli studenti più deboli e quelli più forti [...]»<sup>489</sup>.

I concetti di *eguaglianza* e di *equità* sono, dunque, due concetti affini, ma anche distinti: «*dietro l'eguaglianza, l'equità*», come sostiene Meuret<sup>490</sup>.

Più in generale, gran parte della letteratura, riflette su *eguaglianza* ed *equità* attingendo al pensiero di Amartya Sen<sup>491</sup>, il quale propone un'analisi etica dell'*eguaglianza* riflettendo e distinguendo su diverse accezioni del concetto di *eguaglianza*, come spiegazione fondamentale dell'*equità*<sup>492</sup>.

Di fatti, ancora Meuret, riferendosi alla teoria di Sen, precisa che affermare l'*eguaglianza* di qualcosa significa anche accettare l'*ineguaglianza* di altre cose, così come vi sono anche più concezioni dell'*equità* che possono differire per la natura delle *ineguaglianze* o per il modo in cui articolano fra loro *equità*, *efficacia* e *libertà*. Pertanto, la sola maniera per superare queste difficoltà è misurare l'*equità* attraverso un ventaglio ampio di indicatori che permettano a ciascuno di chiedersi perché privilegiare un criterio di *uguaglianza* rispetto ad un altro<sup>493</sup>. In effetti, l'*equità* è un concetto fondamentale per intervenire sui fattori sociali che portano all'insuccesso

---

<sup>487</sup> Benadusi, L., *Dall'eguaglianza all'equità*, in (a cura di), Bottani, N. e Benadusi, L., (2006), *op. cit.*, pp. 19-38, per questo riferimento pp. 19-20.

<sup>488</sup> Benadusi, L., *op. cit.*, in (a cura di), Bottani, N. e Benadusi, L., (2006), *op. cit.*, p. 22.

<sup>489</sup> Meuret, D., (2001a), *Efficacité et équité des collèges*, in DEROUET J.L. (ed.), *Le collège: l'état des savoirs*, INRP, Paris, in Ribolzi, L., (2003), *Gli indicatori di equità dei sistemi educativi e scolastici*. Università di Genova, p. 2.;

Si veda anche: Ribolzi, L., (2009), in IReR, *Focus: Equità, Efficienza ed Efficacia nelle politiche formative*. Milano: Guerini e Associati, p. 2.

<sup>490</sup> *Ivi*, p.44.

<sup>491</sup> Sen, A.K., (1982), *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell, trad. it. *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino;

Sen, A.K., (1992), *Inequality reexamined*. New York: Russel Sage Foundation, trad. it. *La diseguaglianza: un riesame critico*. Bologna: il Mulino, nuova ed., 2010.

<sup>492</sup> *Ivi.*, pp. 29-30.

<sup>493</sup> Meuret, D., (2006), *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*, in Bottani, N. e Benadusi, L., (2006). *op. cit.*, pp. 39-60.

scolastico, che, a parità di tutti gli altri fattori, concorre in misura determinante a formare lo stile di vita e l'adattamento sociale delle persone. È pur vero però, sostiene Meuret, che i sistemi scolastici non possono fare molto per combattere le ineguaglianze di origine esterna, in particolare le disuguaglianze di talento e quelle sociali. Ma è altrettanto vero che il tipo di organizzazione di un sistema scolastico può attenuare l'influenza di questi fattori esterni sull'apprendimento degli studenti "più deboli" (in termini di quanto si impara nella scuola, in termini di competenze acquisite, di fiducia in sé stessi, di rispetto di sé, di umiliazioni subite) e può, inoltre, educare i "più forti" in modo da indurli a trasferire, verso i primi, i benefici della loro maggiore competenza e istruzione sia nel breve periodo (durante il percorso scolastico), sia nel lungo periodo (nella vita come professionisti). Nondimeno, però, sostiene l'autore, bisogna ricordare che una parte delle disuguaglianze scolastiche originano proprio all'interno della scuola, sono cioè imputabili alla scuola stessa, alla sua organizzazione interna e al suo funzionamento<sup>494</sup>.

Giorgio Chiosso<sup>495</sup> affronta il tema dell'equità in chiave pedagogica. Premesso che, per l'autore, il principio di «equità scolastica» debba essere inteso nel duplice senso di assicurare pari opportunità di accesso all'istruzione e rimuovere le cause che ne ostacolano l'attuazione, nel sistema scolastico italiano il riconoscimento generalizzato di tale principio inizia solo dalla metà del secolo scorso. Fino ad allora, sostiene l'autore, la scuola era pensata in funzione dei «migliori», cioè di coloro che erano destinati a diventare la futura classe dirigente del Paese. Infatti, la riforma Gentile del 1923 con uno dei suoi slogan più emblematici: «il meglio a pochi, un poco a tutti», era espressione della cultura liberale elitaria del Paese<sup>496</sup>.

Dalla seconda metà del secolo scorso in poi, però, questo modello elitario di scuola si è scontrato con una pressione sociale sempre più forte. La rivendicazione del diritto all'istruzione accompagnata da un'accresciuta complessità del mondo del lavoro alimentano le spinte da più fronti (sociale, civile ed economico), segnando uno snodo significativo per il sistema scolastico italiano, che dalla fine degli anni Cinquanta, ricorda Chiosso, avvia un processo istituzionale e sociale che segna il passaggio dalla

---

<sup>494</sup> Meuret, D., (2006), *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*, in Bottani, N. e Benadusi, L., (2006). *op. cit.*, pp. 40-3.

<sup>495</sup> Chiosso, G., (2003), *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori Università.

<sup>496</sup> *Ivi*, p. 169.

scuola selettiva alla «scuola di massa»<sup>497</sup>. Da questo momento in poi, e per tutti gli anni Ottanta, il principio ispiratore fondamentale delle politiche scolastiche italiane è stato «garantire le pari opportunità educative». Per raggiungere quest'obiettivo i principali modelli adottati sono stati sostanzialmente due:

«[...] un modello “scuolacentrico”, centrato sul primato della scuola come luogo prioritario di formazione [...], e uno dell’”integrazione delle risorse”, basato sull’interazione fra le risorse scolastiche ed extrascolastiche organizzate in un sistema [...]»<sup>498</sup>.

In particolare, il modello «scuolacentrico» poggia sul presupposto che le difficoltà scolastiche e gli abbandoni scolastici sono, nella maggior parte dei casi, una prerogativa degli studenti con un background socio-economico e culturale familiare più basso, pertanto, compito della scuola è adottare «strategie compensative» per controbilanciare le carenze dell'ambiente familiare. Mentre in altri Paesi, ad esempio gli Stati Uniti, si cerca di risolvere lo stesso problema adottando nuove pratiche didattiche e nuove teorie di programmazione (a base tassonomica), in Italia ha prevalso l'idea di aumentare il tempo scuola, di cui sono state espressione le sperimentazioni del «tempo pieno», poi adottate in forma strutturale<sup>499</sup>. Presto, però, tali politiche si rivelarono non sufficienti e, per taluni autori, come ricorda Chiosso, anche inadeguate, poiché considerano la scuola come un ingranaggio di quel sistema sociale intrinsecamente iniquo e, pertanto, anch'essa dispensatrice di svantaggio e di esclusione sociale attraverso la riproduzione delle gerarchie sociali e delle ingiustizie economiche. Per queste ragioni, dagli inizi degli anni Settanta l'approccio che ne scaturì, in opposizione alla teoria della compensazione, si basava sulla «teoria della riproduzione», in base alla quale la scuola anziché guardare ai migliori doveva porsi al servizio dei soggetti più deboli. La forza e il merito di quest'approccio è stato, secondo Chiosso, di rimarcare l'attenzione sul rapporto tra il background socio-economico e culturale e il destino scolastico, mettendo anche in luce i limiti di chi sosteneva che il successo scolastico dipendesse solo da predisposizioni personali. Nello stesso tempo, però, ricorda l'autore, il concetto di equità educativa finì per

---

<sup>497</sup> *Ivi*, p. 170.

<sup>498</sup> Chiosso, G., (2003), *op. cit.*, p. 170.

<sup>499</sup> *Ivi*, p. 171.

identificarsi con quello di equità scolastica e la sconfitta della marginalità assorbì tutte le energie del dibattito delle politiche scolastiche, anche a scapito delle prestazioni culturali. In ogni caso, quest'ultimo approccio si sovrappose all'approccio compensativo, contribuendo a delineare un modello di scuola «uniforme» e «antiselettiva», molto più attenta ai processi di esclusione sociale, benessere emotivo e socializzazione, piuttosto che a quelli di apprendimento<sup>500</sup>.

Il secondo modello, che Chiosso definisce dell'«integrazione delle risorse» (scolastiche ed extrascolastiche organizzate in un sistema), si sviluppò in forme alternative e competitive rispetto alla teoria della riproduzione, già a partire dalla seconda metà degli anni Settanta. Inizialmente non ebbe molto successo sul piano dell'attuazione pratica, sovrastato dalla preferenza della centralità della scuola. I sostenitori di questo modello non negavano il valore e l'importanza della sua centralità, ma ritenevano necessario allargare l'orizzonte del concetto di equità educativa:

«[...] riconoscendo pari dignità e valore anche a esperienze e sedi formative esterne al sistema scolastico, come la formazione professionale e aziendale e la varietà delle opportunità educative offerte dall'extrascuola in genere [...]»<sup>501</sup>.

Il concetto di equità formativa divenne, quindi, l'espressione per indicare il superamento della sola prospettiva scolastica. Questa nuova prospettiva si sviluppò in due direzioni: da una parte, in termini di politiche della formazione, ampliando l'orizzonte delle responsabilità educative e scolastiche anche attraverso il coinvolgimento, nel progetto di crescita della persona, delle agenzie formative del territorio; dall'altra, soprattutto nelle sedi extrascolastiche (nell'ambito della formazione professionale e degli adulti) attraverso un forte impegno per l'attuazione di nuove pratiche didattiche, meno rigide e più varie rispetto a quelle tradizionali<sup>502</sup>.

Il compito di garantire sul piano quantitativo l'accesso all'istruzione senza sacrificare l'aspetto qualitativo è, secondo Chiosso, la sfida che tutti i paesi occidentali hanno dovuto affrontare, inclusa l'Italia, come dimostra lo sforzo riformatore, messo in campo nell'ultimo decennio del secolo scorso:

---

<sup>500</sup> Chiosso, G., (2003), *op. cit.*, pp. 171-72.

<sup>501</sup> *Ivi*, p. 172.

<sup>502</sup> *Ivi*, p. 173.

«[...]Le riforme presentano alcuni tratti comuni quali, per esempio, lo sforzo di attenuare l'isolamento della scuola e superare la sua tradizionale pretesa di autosufficienza, di riconoscere alle singole scuole larga autonomia decisionale all'interno di un quadro di vincoli generali, di considerare gli allievi non solo cittadini da organizzare entro una società, ma risorse da valorizzare al massimo delle loro capacità attraverso percorsi di studio e di lavoro "personalizzati". In generale, le riforme degli ultimi anni non concepiscono la scuola come unico centro vitale di strategie formative di un paese [mentre] l'uguaglianza in educazione è il risultato combinato di iniziative assunte anche in altri settori e, in particolare, in ambito sociale e nel mondo del lavoro [...]»<sup>503</sup>.

Analogamente per Elena Besozzi l'istituzione scuola media unica (e l'espansione delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore) segna l'inizio della presa di coscienza che l'eguaglianza negli accessi all'istruzione non si traduce automaticamente in una fruizione piena ed ottimale né, tantomeno, in un successo scolastico garantito<sup>504</sup>. Perseguire l'ottica dell'eguaglianza, per l'autrice, non significa ignorare le diversità e le differenze, visione estremamente riduttiva dell'eguaglianza, ma implica dare rilevanza alle aspettative ed alle esigenze di differenziazione. Infatti, l'autrice sottolinea che nel sistema di istruzione e formazione italiano continui ad esistere una "segregazione formativa" in base all'origine sociale, che già nel giudizio di uscita dalla scuola secondaria di primo grado indirizza l'utenza in relazione al background familiare. In effetti, diversi studi ormai confermano il legame tra stratificazione sociale, scelte ed esiti scolastici, per i quali il background culturale (soprattutto del titolo di studio), oltre che socio-economico, dei genitori assume un ruolo di vero e proprio *predittore* delle carriere scolastiche e professionali dei figli. Nella scuola italiana, sostiene l'autrice, il merito continua ad essere ampiamente influenzato dai vantaggi economici e soprattutto culturali di cui gode lo studente e, come attestano molti studi recenti, la scuola sembra funzionare ancora come un luogo che per lo più conferma l'eredità culturale con la quale gli alunni entrano in classe. Di conseguenza, conclude Besozzi, la sfida

---

<sup>503</sup> *Ivi*, pp. 173-4.

<sup>504</sup> Besozzi, E., (2009), *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Convegno nazionale di Pastorale della scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola Comunità, merito, equità Il contributo dei cattolici". Roma, 11-14 febbraio 2009, pp. 6-7.

dell'equità è ancora una questione aperta, perché occorre superare concettualmente il falso dilemma che oppone eguaglianza a differenza<sup>505</sup>.

---

<sup>505</sup> Besozzi, E., (2009), *op. cit.*, pp. 11-2.

### **3.2 Alcuni studi internazionali e nazionali sull'equità educativa**

Nell'ultimo ventennio, il tema dell'equità nell'erogazione e utilizzo dell'istruzione come leva principale per la crescita individuale e collettiva ha riscosso un interesse maggior rispetto al passato, spostando il focus, come si è detto all'inizio del paragrafo precedente, non solo sulle possibilità di accesso all'istruzione, ma anche, e soprattutto, sulla qualità dell'istruzione fornita dalle scuole, cioè sui livelli di competenze e, quindi, sulla capacità delle scuole di neutralizzare, o quantomeno attenuare, gli effetti dei fattori esterni sull'apprendimento dei loro studenti<sup>506</sup>. Quest'accresciuto interesse della letteratura ha spinto varie organizzazioni, internazionali e nazionali<sup>507</sup>, a occuparsi di equità educativa, ha permesso di avere dati più ampi e attendibili che hanno posto l'enfasi sul concetto di diffusione della ricchezza in un'accezione più ampia di quella materiale, interessata a capire come alcuni fattori ritenuti determinanti per il benessere dell'individuo e della collettività, e tra questi l'istruzione riveste un ruolo fondamentale, sono distribuiti all'interno della popolazione<sup>508</sup>.

Falzetti e Ricci studiano le differenze che si riscontrano all'interno del contesto italiano, in termini di equità del servizio scolastico nazionale, sulla base dei dati delle classi campione del Servizio nazionale di valutazione 2010-2011. Gli autori partono dal presupposto che nello studio dell'equità educativa non sia sufficiente solo il dato percentuale sulla quota di studenti che non terminano un ciclo di istruzione o che, giunti al termine, non raggiungono un livello di preparazione adeguato per un esercizio consapevole dei diritti di cittadinanza attiva (Meuret<sup>509</sup>), ma che sia necessario applicare ai dati regionali delle classi campione tratti dalle rilevazioni del SNV dell'INVALSI<sup>510</sup> l'indice di Amartya Sen<sup>511</sup> per lo studio della povertà

---

<sup>506</sup> Falzetti, P. e Ricci, R., (2012), Paper, *Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana*, presentato a Roma in occasione di una conferenza dal titolo: "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa.

<sup>507</sup> Per citarne alcune, OECD: OECD-PISA, IEA-TIMES e IEA-PIRLS; Servizio nazionale di valutazione(SNV) – INVALSI.

<sup>508</sup> Falzetti, P. e Ricci, R., (2012), *op. cit.*, pp. 1-4.

<sup>509</sup> Meuret, D., (2001), *A system of equity indicators for educational system*. In Hutmacher, W., Cochrane, D. e Bottani, N. (a cura di), *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

<sup>510</sup> INVALSI,(2011), *Gli esiti del Servizio nazionale di valutazione 2011 e della Prova nazionale 2011*, <http://www.invalsi.it/snv1011/>

<sup>511</sup> Sen, A.K., (1976), *Poverty: An Ordinal Approach To Measurement*, *Econometrica*, 44,2.

Sen, A.K., (1992), *op. cit.*.

trasposto in ambito scolastico<sup>512</sup>, a cui, peraltro, aveva già fatto riferimento l'*European Group of Research on Equity of Education Systems* (EGREES) per lo studio dei dati OECD-PISA<sup>513</sup>. L'analisi presentata da Falzetti e Ricci evidenzia che nelle regioni del Mezzogiorno gli studenti mostrano difficoltà maggiori rispetto ai loro coetanei delle altre regioni; nella scuola secondaria di secondo grado, inoltre, le situazioni di criticità si estendono anche a regioni che tradizionalmente conseguono buoni risultati (Lazio, Umbria e in parte Emilia Romagna). In queste regioni, infatti, sostengono gli autori, si riscontrano motivi di preoccupazione circa l'equità dei sistemi scolastici locali: emergono quote rilevanti di allievi in difficoltà e in alcuni casi i livelli di competenze raggiunti sono sotto la soglia minima accettabile (decimo percentile nazionale). Inoltre, un altro dato interessante è che in alcune regioni (Puglia), in cui si registra un indice di debolezza leggermente più basso rispetto ad altre regioni Meridionali, l'indice di eccellenza è addirittura più basso rispetto alla media nazionale. Questo significa, secondo Falzetti e Ricci, che il miglioramento riscontrato per ora riguarda solo la riduzione delle situazioni più gravi, senza tradursi ancora sul miglioramento delle eccellenze. Una nota particolare spetta alla Sardegna che fa registrare sia indici di povertà educativa superiori alla media nazionale, sia indici di eccellenza educativa inferiori alla media nazionale<sup>514</sup>.

Uno studio dell'OECD<sup>515</sup>, sostiene che in venti anni l'istruzione secondaria superiore nei Paesi dell'OECD è aumentata di circa il 13% e quella terziaria di circa l'8%, il

---

<sup>512</sup> L'indice di Sen è stato costruito per misurare la povertà. Esso permette di tener conto di tre dimensioni: tasso di povertà; grado di povertà; ineguaglianza nella distribuzione dei redditi tra i poveri. La predisposizione di questo indice al sistema scolastico ha permesso di ricavare: un *indice di debolezza scolastica* e un *indice di eccellenza scolastica*. L'*indice di debolezza* è possibile ricavarlo dalla seguente formula:  $S = T(I + (I - I)G)$ , dove T = numero di alunni deboli nel Paese; I = livello di debolezza scolastica; G = dispersione dei punteggi dei più deboli. Pertanto, l'indice di debolezza scolastica permette di focalizzarsi sugli alunni più deboli tenendo conto simultaneamente della percentuale di questi ultimi (T), della distanza che li separa in media dalla soglia considerata minima (I), e della dispersione dei risultati degli alunni deboli (G).

L'*indice di eccellenza* è dato, in modo simmetrico, dalla seguente formula generale:  $S = T(I + (I - I)G)$ , dove T = numero di alunni eccellenti nel Paese; I = livello di eccellenza scolastica; G = dispersione dei punteggi più elevati. L'indice di eccellenza scolastica permette di focalizzarsi sugli alunni migliori tenendo conto simultaneamente della percentuale di questi ultimi (T), della distanza che li separa in media dalla soglia considerata massima (I), e della dispersione dei risultati degli alunni migliori (G) (fonte: Seminario internazionale Associazione Docenti italiani, 2005, Relazione di Sophie Morlaix).

- Relazione di Sophie Morlaix.

<sup>513</sup> Falzetti, P. e Ricci, R., (2012), *op. cit.*, pp. 4-5;

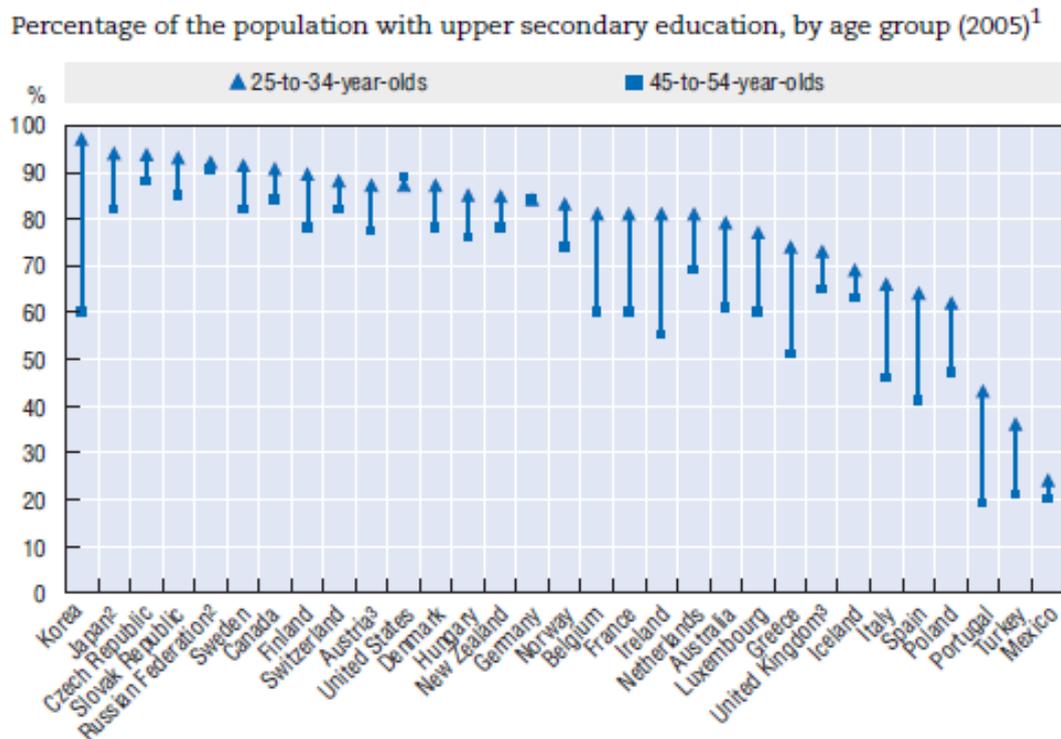
Si veda anche: GERSE, (2004), *Validation et Diffusion d'un système européen d'indicateurs d'équité en éducation*, European Commission, SOCRATES SO2-61OBGE.

<sup>514</sup> *Ivi*, pp. 12-3.

<sup>515</sup> OECD, (2007<sub>a</sub>), *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OECD publication.

grafico che segue mostra un confronto tra le corti di età più anziane e quelle più giovani (Figura 23).

**Figura 23: Younger people have higher levels of education**



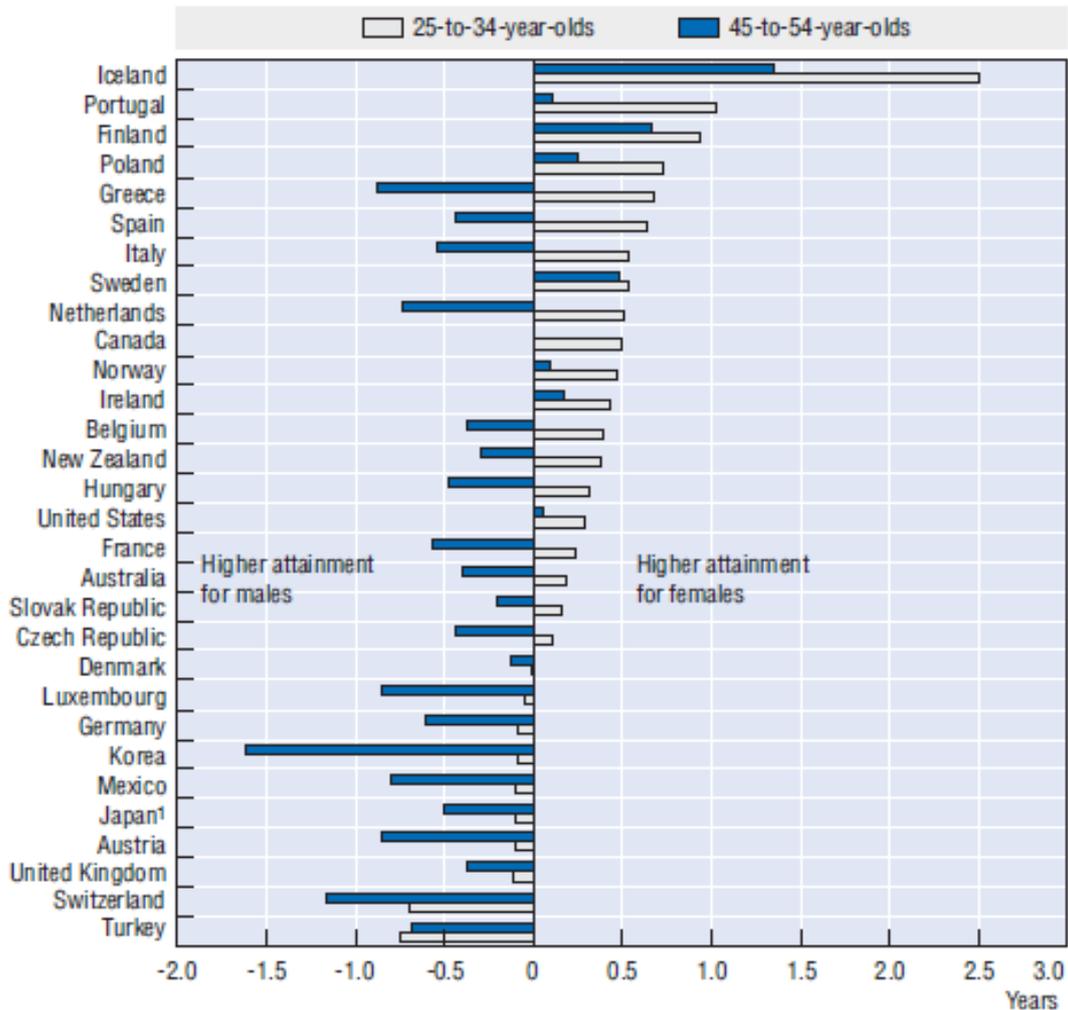
1. Excluding ISCED 3C short programmes.
  2. Year of reference 2003.
  3. Including some ISCED 3C short programmes.
- Source: OECD (2007), *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*, OECD, Paris.

Fonte: grafico tratto da OECD (2007), *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OECD, p. 39.

Circa i due terzi di questo incremento è dovuto al progresso delle donne. Infatti, nello stesso studio si sostiene che il gap relativo al livello di istruzione tra maschi e femmine si è notevolmente ridotto rispetto a qualche generazione fa (Figura 24), anche se le ineguaglianze di genere permangono ancora molto forti nella partecipazione femminile nel mercato del lavoro e per le politiche sociali.

Figura 24: Women moving ahead?

Difference between men and women in number of years spent in formal education, for two different age groups (2004)



1. Year of reference 2003.

Source: OECD (2006c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris.

Fonte: tratto da OECD (2007), *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OECD, p 40.

Per quanto riguarda l'Italia, si può rilevare che il numero di giovani che possiede un diploma d'istruzione secondaria non è mai stato così elevato, ma, tuttavia, in chiave comparativa la media italiana di giovani con un titolo di studio secondario è ampiamente inferiore alla media dell'OECD. In Italia, circa il 71% dei giovani tra i 25 e i 34 anni ottiene un diploma di istruzione secondaria superiore (Figura 25), ma tale percentuale è nettamente inferiore rispetto all'82%, media dei Paesi OECD. L'accesso all'istruzione secondaria superiore è aumentato notevolmente negli ultimi

trent'anni, infatti, il numero di giovani tra i 25 e i 34 anni con diploma secondario superiore o universitario supera di almeno 33 punti percentuali il numero di individui tra i 55 e i 64 anni con livelli simili d'istruzione<sup>516</sup>.

**Figura 25: Population that has attained at least upper secondary education<sup>1</sup> (2010) - Percentage, by age group**

	Age group				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>OECD</b>					
Australia	73	85	77	69	58
Austria	82	88	86	82	73
Belgium	70	82	78	66	54
Canada	88	92	91	88	82
Chile	71	87	76	67	53
Czech Republic	92	94	95	92	86
Denmark	76	80	81	74	68
Estonia	89	86	91	94	85
Finland	83	91	89	85	70
France	71	84	77	67	56
Germany	86	86	87	86	83
Greece	65	79	72	62	44
Hungary	81	86	83	80	74
Iceland	67	72	72	64	55
Ireland	73	87	80	67	50
Israel	82	88	84	78	74
Italy	55	71	59	51	38
Japan	m	m	m	m	m
Korea	80	98	95	73	43
Luxembourg	78	84	80	75	69
Mexico	36	44	37	33	23
Netherlands	73	83	78	71	61
New Zealand	73	79	77	72	62
Norway	81	83	83	78	79
Poland	89	94	92	89	79
Portugal	32	52	34	22	16
Slovak Republic	91	94	94	91	83
Slovenia	83	93	86	81	72
Spain	53	65	60	48	32
Sweden	87	91	91	87	77
Switzerland	86	90	87	85	81
Turkey	31	42	28	24	19
United Kingdom	75	83	78	74	65
United States	89	88	88	90	90
<b>OECD average</b>	<b>74</b>	<b>82</b>	<b>78</b>	<b>72</b>	<b>62</b>
<b>EU21 average</b>	<b>75</b>	<b>83</b>	<b>80</b>	<b>73</b>	<b>64</b>
<b>Other G20</b>					
Argentina <sup>2</sup>	42	m	m	m	m
Brazil <sup>3</sup>	41	53	42	34	25
China <sup>4</sup>	18	20	24	12	10
India	m	m	m	m	m
Indonesia <sup>5</sup>	24	m	m	m	m
Russian Federation <sup>6</sup>	88	91	94	89	71
Saudi Arabia <sup>7</sup>	31	m	m	m	m
South Africa <sup>5</sup>	28	m	m	m	m
<b>G20 Average</b>	<b>56</b>	<b>72</b>	<b>68</b>	<b>61</b>	<b>51</b>

1. Excluding ISCED 3C short programmes.

2. Year of reference 2003.

3. Year of reference 2009.

4. Year of reference 2000.

5. Year of reference 2007.

6. Year of reference 2002.

7. Year of reference 2004.

Source: OECD. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2012](http://www.oecd.org/edu/eag2012)).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

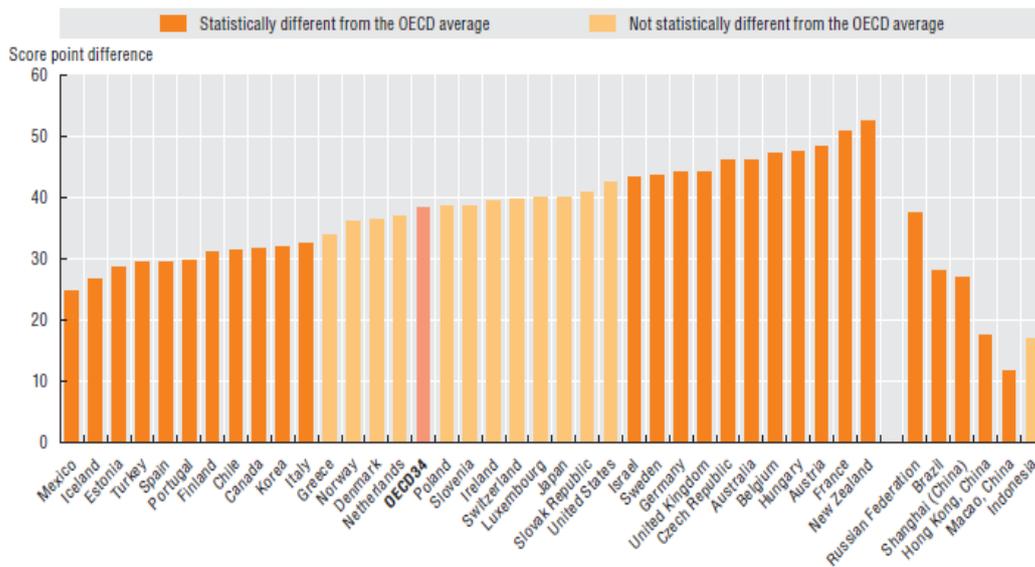
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932664176>

<sup>516</sup> OECD, (2012a), *Education at a Glance 2012*: OECD Indicators, OECD Publishing, p.35. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

Fonte: tratto da OECD, (2012), *Education at a Glance 2012*, Table A1.2a, P.35.

Come rilevato nel paragrafo precedente, i fattori che concorrono a determinare i risultati scolastici degli studenti sono molti, ma tra essi il background socio-economico e culturale di provenienza continua ancora ad esercitare una forte influenza in tutti i Paesi. Infatti, numerosi studi dell'OECD, sullo stato di salute dei sistemi scolastici dei Paesi membri, forniscono un'ampia panoramica su questo punto<sup>517</sup>. Dai dati si evince che, nei Paesi coinvolti nelle rilevazioni, il 14% della variazione nelle prestazioni degli studenti nella lettura si può far risalire alla loro condizione socio-economica e culturale (Figura 26).

**Figura 26: Average reading score point difference associated with socio-economic background (PISA 2009)**



Fonte: OECD, PISA 2009 Database, Table II.3.2. - <http://dx.doi.org/10.1787/888932391450>

Pertanto, gli studenti socio-economicamente più avvantaggiati, in genere, fanno registrare un rendimento migliore. Tali studenti, infatti, superano i loro coetanei, provenienti da un ambiente socio-economico e culturale meno favorevole di trentotto punti nella lettura, che equivale a circa un anno di istruzione. Anche se uno scarso rendimento a scuola, come già ricordato, non discende automaticamente da uno

<sup>517</sup> *Education at a Glance*, 2010; 2011; 2012; OECD - PISA, 2000; 2003; 2006; 2009.

svantaggio socio-economico, esso, però, insieme alla scuola, può avere una forte influenza sul rendimento scolastico. Lo svantaggio socio-economico ha molte sfaccettature e non può essere risolto solo dall'istruzione e, tanto meno, nel breve periodo. Tuttavia, i dati PISA mostrano che alcuni Paesi riescono a ridurre l'impatto dell'influenza del background familiare sui risultati dell'apprendimento, facendo registrare performance in lettura più alte rispetto alla media, ciò significa che tali Paesi hanno un sistema scolastico più equo<sup>518</sup>.

Un altro dato molto interessante che affiora dagli studi dell'OECD è l'effetto dello status economico, sociale e culturale della scuola sulle prestazioni degli studenti. Questo fattore supera notevolmente gli effetti prodotti dalla situazione socio-economica e culturale individuale<sup>519</sup>. Infatti, dalle rilevazioni dell'OECD emerge che se uno studente ha un background socio-economico e culturale basso però frequenta una scuola in cui i suoi compagni hanno un'estrazione socio-economica e culturale più favorevole, lo studente ne sarà avvantaggiato e avrà risultati migliori rispetto ai suoi coetanei che, invece, frequentano una scuola con studenti più svantaggiati. Inoltre, anche le dimensioni e la posizione della comunità scolastica è strettamente legato al rendimento degli studenti (Figura 27).

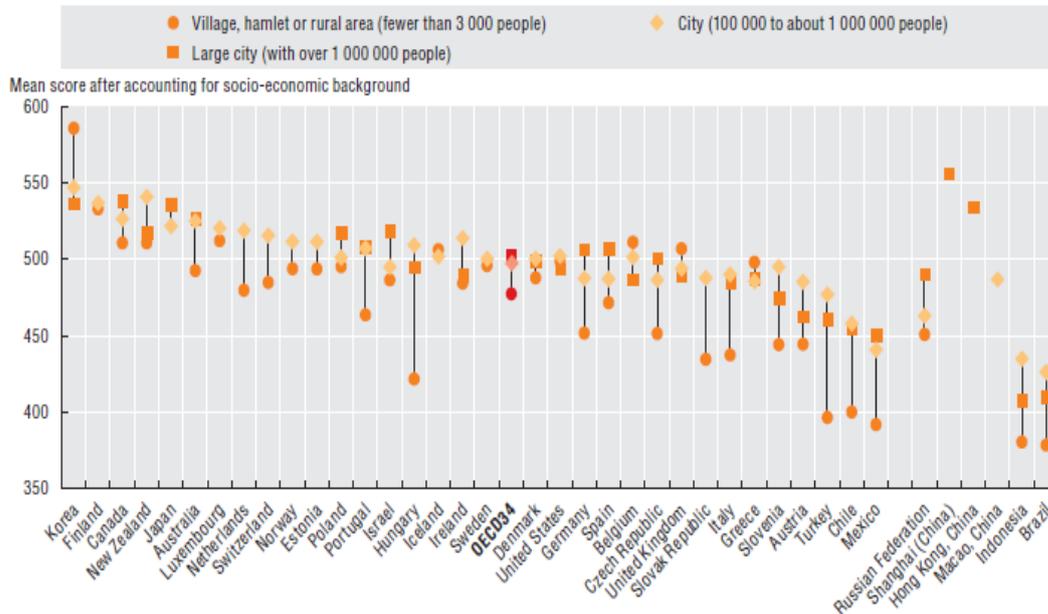
---

<sup>518</sup> OECD, (2011a), *Government at a Glance 2011*. Parigi: OECD publication, pp. 178-79;

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Parigi: OECD publication, p. 14.

<sup>519</sup> *Ibidem*.

Figura 27: Reading performance, by school location (PISA 2009)



Fonte: OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Vol. II, OECD Publishing, Paris, Figure II.2.6. - <http://dx.doi.org/10.1787/888932391469>.

Infatti, gli studenti che frequentano scuole nelle aree urbane hanno risultati migliori rispetto ai loro coetanei che frequentano scuole rurali, anche dopo aver tenuto conto delle differenze di background socio-economico. Questo fenomeno riguarda anche l'Italia e il divario di prestazioni tra gli studenti che frequentano scuole in aree urbane e quelli che, invece, frequentano scuole in aree rurali è di circa un livello in più di competenza nella lettura a favore dei primi<sup>520</sup>.

Poco rassicuranti sono anche i dati sull'incremento percentuale, calcolato nell'arco temporale compreso tra il 2005 e il 2010, dei giovani *Neet* (*Not in Education, Employment or Training*) tra i 15 e i 29 anni<sup>521</sup> (Figura 28).

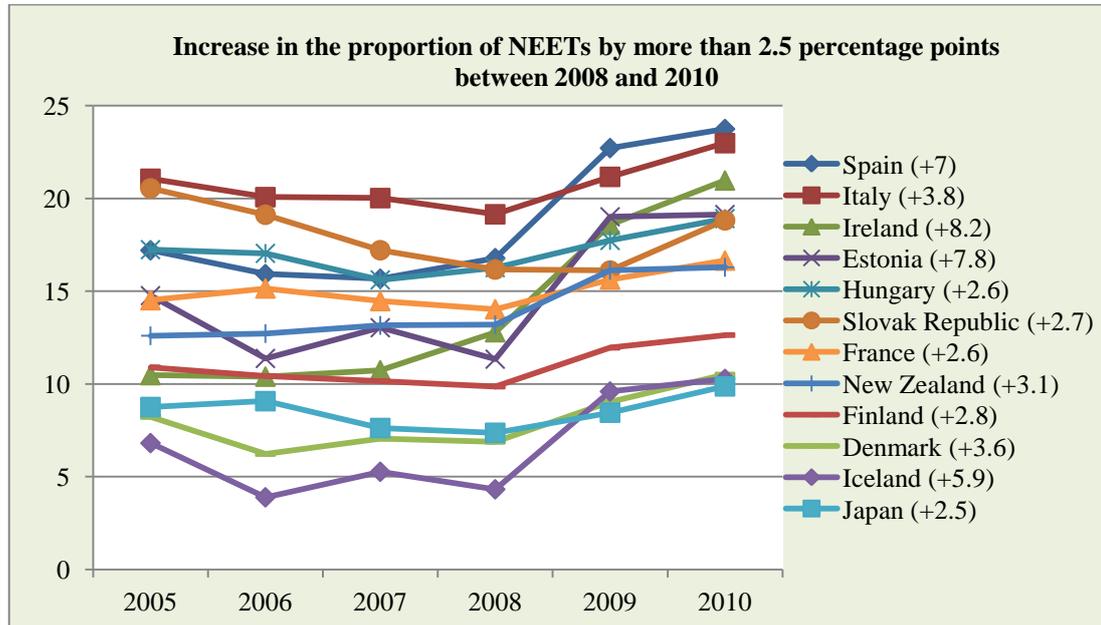
<sup>520</sup> *Ibidem*;

OECD, (2011), *Education at a glance 2011*. Parigi: OECD publication, pp. 178-79.

<sup>521</sup> OECD, (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD, pp. 387-388;

Si veda anche: OECD, (2012a), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

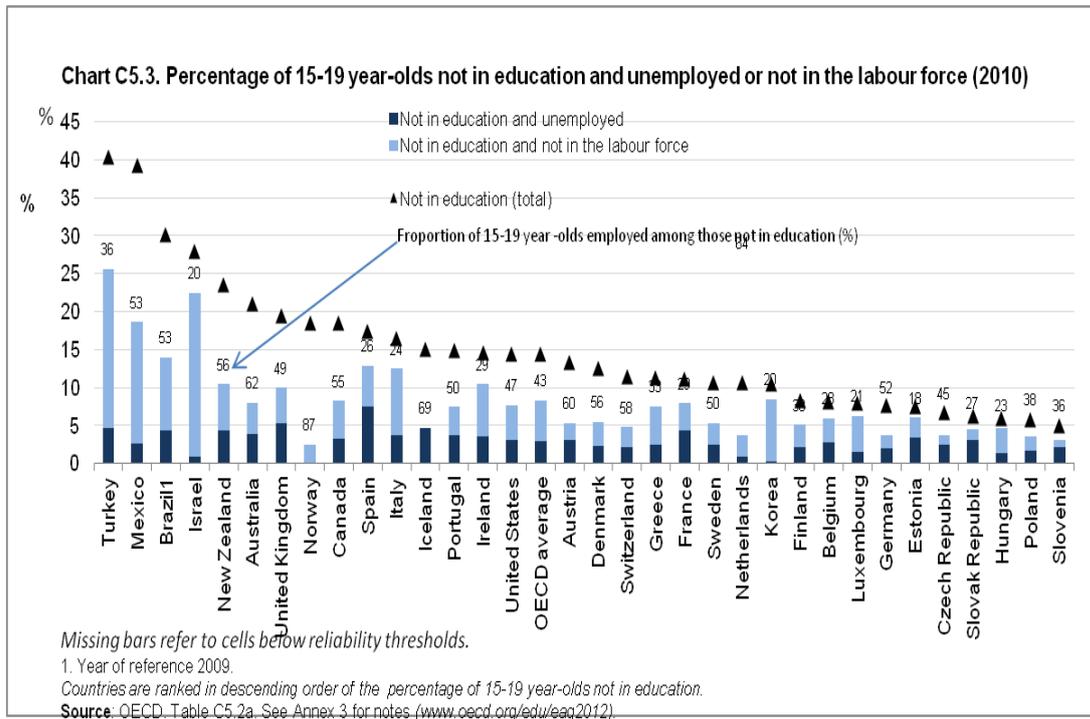
Figura 28: Variazione della percentuale di giovani *neet* (15-29 anni) tra il 2005 e il 2010 rispetto alla media OECD



Fonte: OECD, *Education at Glance 2012*, Chart C5.4. Change in the percentage of youth population not in education and not employed (NEETs) between 2005 and 2010, p.388

Come pure, sempre su questo punto, dovrebbe far riflettere la percentuale di giovani Neet di età compresa tra i 15 e i 19 (Figura 29).

Figura 29: Percentuale di giovani tra i 15 e i 19 anni che non sono a scuola e né studiano, i c.d. NEET (*not in education, employment or training*) (OECD, 2012:382-91, indicatore C<sub>5</sub>; ISTAT, 2012:82-3)

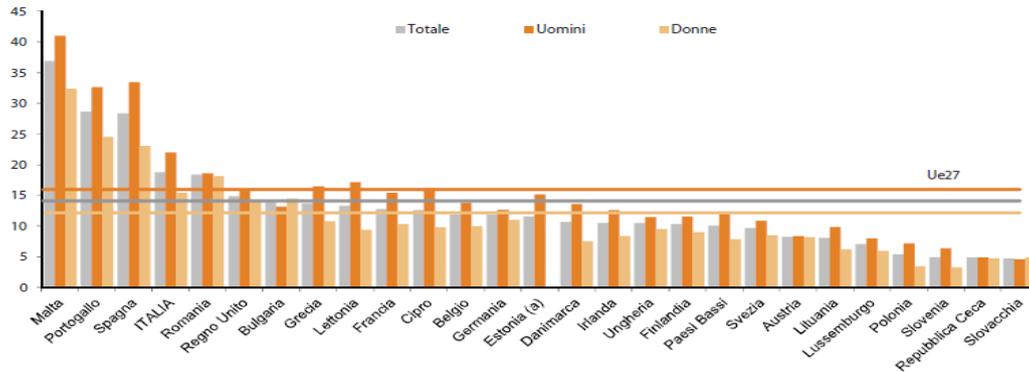


Fonte: OECD, *Education at Glance 2012*, Chart C5.3. Percentage of 15-to-19-year-olds not in education and unemployed or not in the labour force (2010), p.387

I dati italiani sono confermati anche dalle rilevazioni ISTAT, in base ai quali i giovani che abbandonano prematuramente gli studi sono il 18,8% (uomini 22%, donne 15,4%), che collocano l'Italia al quart'ultimo posto tra i Paesi europei<sup>522</sup>.

<sup>522</sup> ISTAT, (2012), *Noi Italia 2012*. Roma: ISTAT, pp. 72-85.

**Figura 30: Giovani (18-24 anni) che abbandonano prematuramente gli studi per sesso nei paesi Ue Anno 2010 (valori percentuali)**



Fonte: Eurostat, *Labour force survey* (a) Il dato relativo alle donne non è disponibile, tratto da ISTAT (2012), *Noi Italia*, p. 76.

La Tabella 29, invece, mostra come si presenta la situazione degli abbandoni a livello regionale:

**Tabella 29: Giovani (18-24 anni) che abbandonano prematuramente gli studi per sesso e regione Anni 2004-2010 (valori percentuali)**

REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
							Totale	Uomini	Donne
Piemonte	22,3	20,7	20,0	17,3	18,4	19,8	17,6	21,2	13,7
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	22,3	22,3	21,9	24,3	25,9	21,4	21,2	27,6	15,2
Lombardia	21,8	21,6	18,5	18,3	19,8	19,9	18,4	21,9	14,8
Liguria	16,3	17,0	16,1	16,5	12,6	12,4	16,2	17,0	15,4
Trentino-Alto Adige/Südtirol	21,6	19,7	17,3	17,2	17,0	16,7	17,3	21,2	13,2
Boziano/Bozen	30,7	26,6	23,6	23,3	21,5	21,0	22,5	28,3	16,4
Trento	11,9	12,2	10,5	10,6	12,3	12,3	11,8	13,7	9,9
Veneto	18,2	18,4	15,0	13,1	15,6	17,0	16,0	18,0	13,9
Friuli-Venezia Giulia	13,7	15,9	19,8	12,6	15,3	14,5	12,1	13,5	10,6
Emilia-Romagna	20,0	19,4	17,7	17,4	16,6	15,0	14,9	17,8	12,1
Toscana	21,0	17,2	16,3	18,0	16,5	16,9	17,6	20,3	14,8
Umbria	13,3	15,5	14,8	12,7	14,8	12,3	13,4	16,7	10,0
Marche	16,7	19,2	18,0	16,4	14,7	15,6	15,0	18,9	10,9
Lazio	15,6	14,8	12,3	10,9	13,2	11,2	13,4	16,9	9,8
Abruzzo	16,6	16,1	14,7	15,0	15,6	14,8	13,5	17,9	8,9
Molise	15,2	15,6	16,2	16,4	16,5	16,6	13,5	17,3	9,5
Campania	28,6	27,9	27,1	29,0	26,3	23,5	23,0	23,6	22,3
Puglia	30,3	29,3	27,0	25,1	24,3	24,8	23,4	30,2	16,5
Basilicata	17,0	18,3	15,2	14,1	13,9	12,0	15,1	16,8	13,3
Calabria	21,9	18,3	19,6	21,3	18,7	17,4	16,2	19,5	12,9
Sicilia	30,7	30,2	28,1	26,1	26,2	26,5	26,0	29,3	22,6
Sardegna	30,1	33,2	28,3	21,8	22,9	22,9	23,9	31,1	16,1
Nord-ovest	21,5	21,0	18,7	17,9	18,8	19,3	18,0	21,3	14,6
Nord-est	18,7	18,7	16,7	15,0	16,1	16,0	15,4	17,8	12,8
Centro	17,1	16,2	14,5	13,8	14,5	13,5	14,8	18,1	11,4
Centro-Nord	19,3	18,8	16,8	15,8	16,7	16,5	16,2	19,3	13,0
Mezzogiorno	27,7	27,1	25,5	24,9	23,8	23,0	22,3	25,8	18,8
Italia	22,9	22,4	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	22,0	15,4

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro, tratto da ISTAT (2012), *Noi Italia*, p. 76.

Senza approfondire ulteriormente l'analisi, a grandi linee, è possibile rilevare una forte correlazione tra l'insuccesso scolastico e il grado di inclusione e di equità dei sistemi scolastici in tutti i Paesi europei e in Italia in particolare, soprattutto se si osservano le differenze territoriali, spesso notevoli, sia in termini di conseguimento dei risultati rilevati da OECD-PISA, sia in termini di variabili che confermano la correlazione tra risultati scolastici, dispersione scolastica, abbandoni, assenza di opportunità formative, background familiare e sviluppo economico.

Le opportunità di successo future per un bambino sono fortemente influenzate dalla qualità della sua educazione. Nonostante gli sforzi di molti Governi per fornire un'istruzione di qualità, nei paesi OECD continuano ancora ad esistere notevoli disparità nei risultati scolastici. Un gran numero di studenti non riesce a ottenere un livello minimo di istruzione, mettendo a repentaglio il loro futuro e il progresso della loro società. Quasi uno studente su cinque, rileva l'OECD, non raggiunge un livello minimo di competenze di base funzionali, ciò significa che i sistemi scolastici non sono inclusivi come dimostrano i dati sugli abbandoni e sui fallimenti scolastici<sup>523</sup>.

I risultati OECD-PISA 2009 relativi alla situazione italiana, nazionale e regionale (elaborati dall'INVALSI<sup>524</sup>) e uno studio della Fondazione Giovanni Agnelli<sup>525</sup> restituiscono un quadro di "sofferenza" e di iniquità del sistema scolastico italiano sia rispetto alla parametrizzazione internazionale, sia tra le varie aree geografiche del Paese (si veda anche i dati rilevati nell'analisi di Falzetti e Ricci, citati in apertura di paragrafo, frutto dell'elaborazione dei dati regionali delle classi campione tratti dalle rilevazioni del SNV dell'INVALSI).

Per quanto riguarda i dati PISA 2009, l'Italia fa registrare una media generale inferiore alla media OECD, anche se migliore rispetto OECD-PISA 2006. Gli elementi più preoccupanti, però, riguardano, come mostra la Figura 31, la notevole disomogeneità dei risultati (in lettura) tra le varie aree geografiche del Paese.

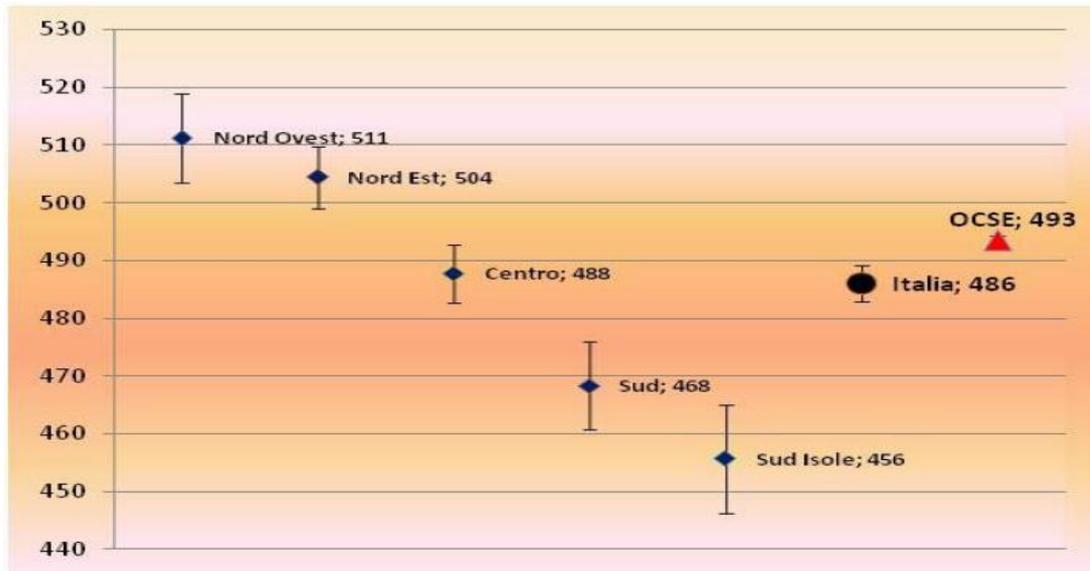
---

<sup>523</sup> OECD, (2012), *op. cit.*, pp. 9-14;  
si veda anche: OECD, (2012a), *op. cit.*

<sup>524</sup> INVALSI, (2009), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*.  
Rapporto Nazionale PISA 2009 - [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009\\_it\\_09](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_09)

<sup>525</sup> Fondazione Giovanni Agnelli (2011<sub>a</sub>). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: La Terza.

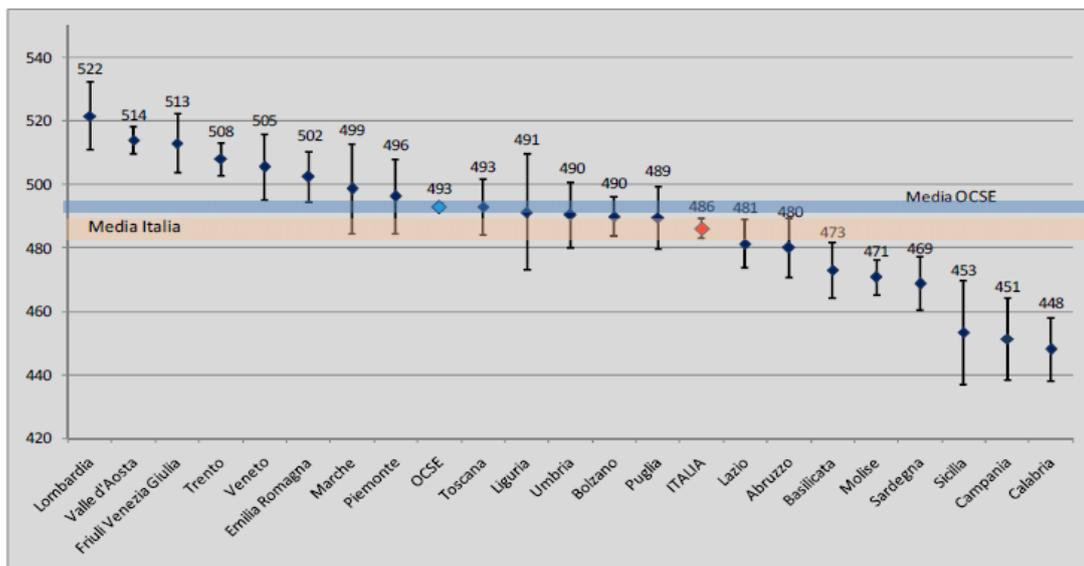
Figura 31: I punteggi medi in lettura dell'Italia per macroarea geografica



Fonte: Tabella di riferimento N.4, elaborazioni INVALSI su database OCSE PISA 2009

Le regioni del Nord si collocano sopra la media OECD; l'Italia centrale si colloca sotto la media OECD e in linea con la media nazionale; mentre il Sud fa registrare medie che lo collocano sotto la media OECD e sotto la media dell'Italia<sup>526</sup>. La Figura 32 mostra nel dettaglio la situazione nelle varie regioni:

Figura 32: I punteggi medi dell'Italia in lettura per regione/provincia autonoma



Nota: le regioni/province aut. sono elencate in ordine decrescente del punteggio medio in lettura.

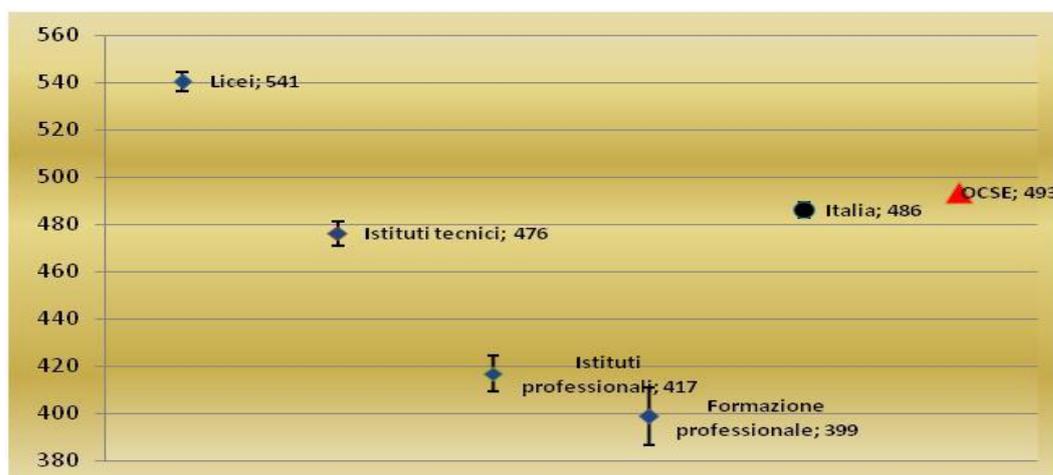
<sup>526</sup> Ivi, pp. 36-9.

Fonte: Tabella di riferimento N.4, elaborazioni INVALSI su database OCSE PISA 2009

Questi dati, letti secondo l'analisi OECD relativa all'inclusione ed equità dei sistemi scolastici, determinano una grande probabilità di ripercussioni negative non solo sui risultati scolastici degli studenti, ma anche sulla loro vita sociale e lavorativa futura, per il solo fatto di vivere in determinate regioni del Paese. Se poi a questo elemento si aggiungono una situazione socio-economica e culturale familiare svantaggiata, la probabilità d'insuccesso diventa molto significativa<sup>527</sup>.

I dati emersi dalla "lettura" della rilevazione OECD-PISA 2009, fanno emergere altri confermano la persistenza di forti elementi di iniquità del sistema scolastico italiano. Il grafico che segue (Figura 33) pone in luce, come era del resto già accaduto nelle precedenti rilevazioni PISA, una sostanziale gerarchia dei risultati tra i vari indirizzi scolastici. Infatti, primi fra tutti sono gli studenti dei Licei, che superano abbondantemente la media dell'OECD (punteggio medio 541), seguiti, con uno scarto non irrilevante (476 punti), dagli studenti degli Istituti tecnici, a seguire, scendendo sulla scala gerarchica, gli studenti degli Istituti professionali (417 punti) e, infine, quelli della Formazione professionale (399 punti). Questa situazione dei differenti tipi di scuola è pressoché analoga in tutte le macroaree geografiche e in tutte le regioni<sup>528</sup>.

**Figura 33: Punteggi medi dell'Italia in lettura per tipo di scuola**



Fonte: Tabella di riferimento N.4 elaborazioni INVALSI su database OCSE PISA 2009

<sup>527</sup> *Ivi*, pp. 37-8.

<sup>528</sup> *Ivi*, p. 39.

Come già più volte ricordato, i fattori che concorrono a determinare l'insuccesso scolastico degli allievi possono essere diversi, alcuni interni e altri esterni alla scuola, l'ultima indagine PISA 2009 ha mostrato che essi, se non sono opportunamente neutralizzati, o comunque attenuati dalla scuola, possono influenzare significativamente l'apprendimento degli allievi. È stata rilevata, infatti, un'associazione positiva tra disponibilità di risorse didattiche (fattore interno) e prestazioni degli studenti, come pure si è visto che le variabili di contesto familiare (fattore esterno) spiegano il 22% della varianza dei risultati degli studenti<sup>529</sup>.

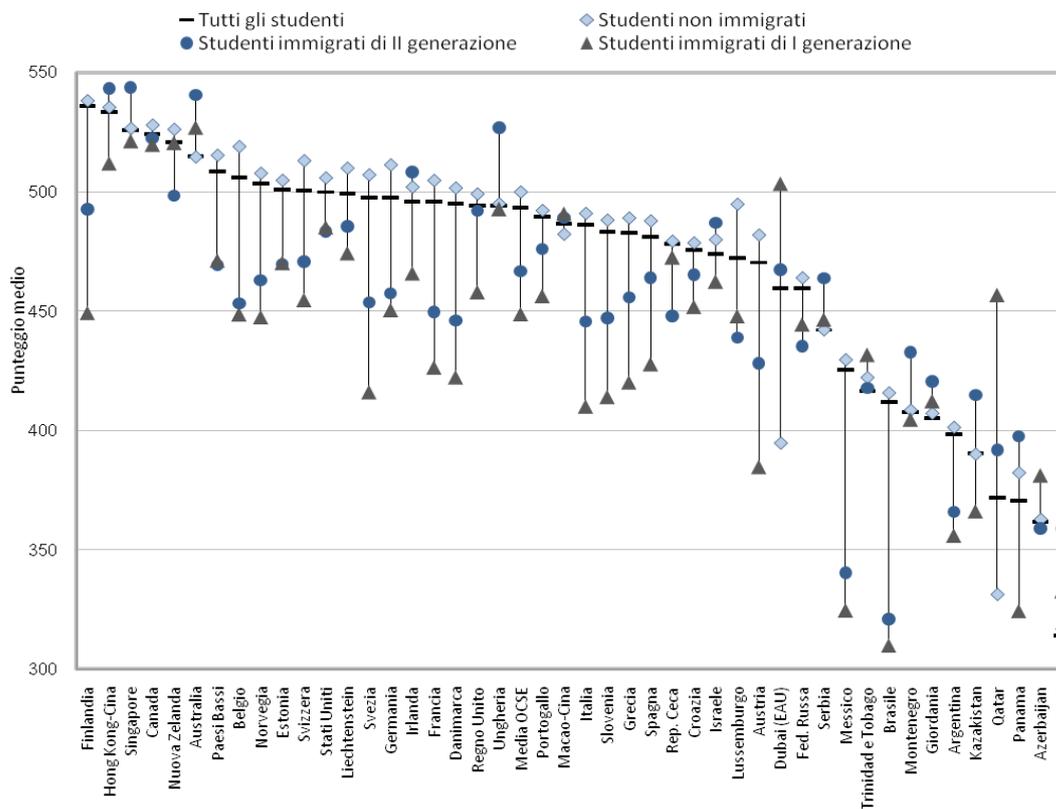
Elementi di iniquità si palesano anche nel confronto tra studenti italiani e studenti con cittadinanza non italiana. Gli studenti nativi tendono ad avere risultati significativamente superiori a quelli degli studenti immigrati (Figura 34), dato comune a quasi tutti i paesi dell'OECD (con qualche eccezione). Più della metà degli studenti con cittadinanza non italiana di I generazione non raggiunge il livello minimo di alfabetizzazione, va meglio per i loro coetanei di II generazione ma, comunque, come mostra il grafico seguente, sono ancora molto distanti dai loro coetanei nativi<sup>530</sup>.

---

<sup>529</sup> *Ivi*, pp. 72-82.

<sup>530</sup> *Ivi*, p. 85.

Figura 34: Risultati sulla scala complessiva di lettura per provenienza dello studente, per Paese



Nota: in figura sono riportati i paesi che hanno almeno 30 studenti immigrati iscritti in almeno 5 scuole del campione.  
 Fonte: Tabella di riferimento: Tab. I.57, elaborazioni OCSE su database PISA 2009 – OECD 2010, Pisa 2009 Results Vol.2

Secondo la Fondazione Giovanni Agnelli nel sistema scolastico italiano permangono rilevanti disuguaglianze sia nelle opportunità di accesso all’istruzione, sia nel diritto di ricevere un’istruzione di qualità. Lo studio, che si concentra soprattutto sugli studenti della scuola secondaria di primo grado, pone l’accento sul fatto che il ritardo scolastico è spesso il primo campanello d’allarme del rischio abbandono e che nella scuola dell’obbligo (6-16 anni) i ritardi scolastici arrivano al 25% nei primi due anni di scuola secondaria superiore. Secondo questa ricerca, però, è nella scuola secondaria di primo grado che tali ritardi iniziano a manifestarsi in modo rilevante, fino ad arrivare al 10%. Infatti, emerge che se da un lato la scuola secondaria di primo grado ha garantito a tutti la *possibilità di accesso* all’istruzione; dall’altro essa ha disatteso le aspettative di sostanziali *opportunità di successo* formativo. A poco serve, allora, si sostiene nello studio, declamare la “meritocrazia”, premiare il talento

e l'impegno se non vengono garantite le condizioni necessarie affinché tutti possano esprimere le proprie potenzialità, indipendentemente dal contesto socio-economico e culturale di riferimento. La promessa di equità viene sostanzialmente tradita già nella formazione delle classi, che invece, potrebbe rappresentare il primo tentativo di dissipare il rischio di trovarsi di fronte a gruppi classe male assortiti (o, come è stato detto nella parte sperimentale di questa ricerca, «vere e proprie bombe ad orologeria») in cui le relazioni si trasformano in «[...] circoli viziosi di demotivazione, anziché circoli virtuosi di spinta reciproca [...]»; per non parlare, poi, di tutte le strategie che dovrebbero essere intraprese per neutralizzare, o quantomeno rendere minime le influenze di fattori esterni (background socio-economico e culturale degli studenti) sull'apprendimento<sup>531</sup>.

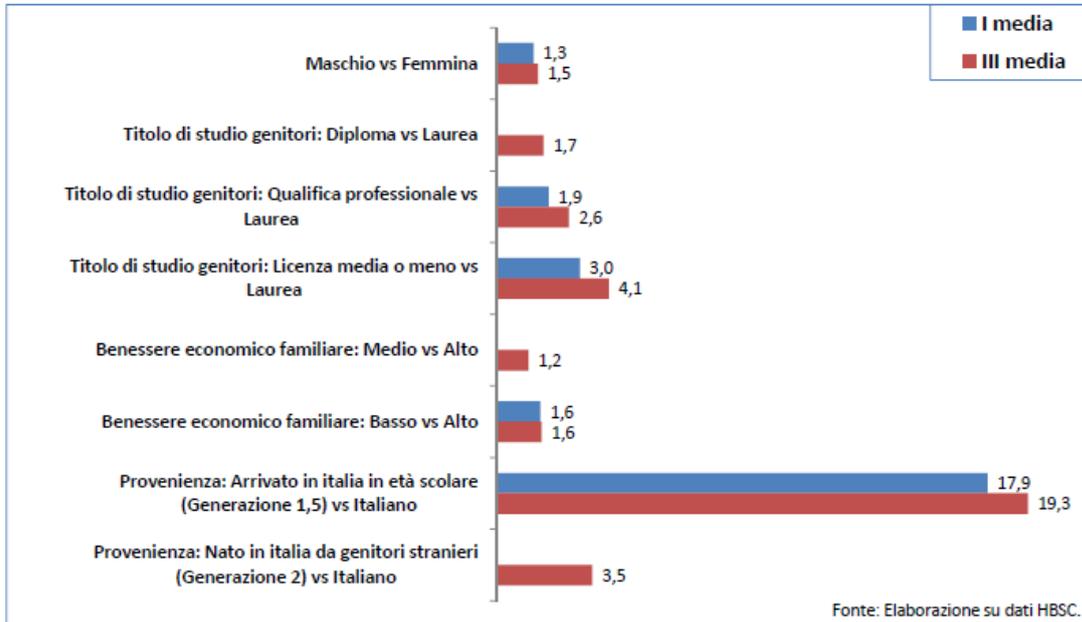
In definitiva, secondo lo studio della FGA, la scuola secondaria di primo grado è rimasta ancora legata ad una concezione dell'equità strettamente formale e di carattere quasi esclusivamente quantitativo, che ha tralasciato gli aspetti qualitativi dell'istruzione e dell'educazione<sup>532</sup>. La ricerca pone in luce quattro principali fattori, peraltro già emersi nel corso di questo paragrafo, che contribuiscono ad accrescere il rischio di ritardo scolastico per gli studenti di questo grado di istruzione: le caratteristiche socio-demografiche degli studenti; le dinamiche e i contesti scolastici; i comportamenti e le abitudini extra-scolastiche; e, infine, i contesti territoriali di riferimento. I risultati rivelano che in media lo studente con percorso di studi irregolare è maschio e ha un background socio-economico e culturale svantaggiato. Lo studio rileva, altresì, che gli studenti con cittadinanza non italiana sono a maggior rischio di esclusione (Figura 35).

---

<sup>531</sup> Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: La Terza, pp. 26-7.

<sup>532</sup> *Ibidem*.

**Figura 35: Fattori socio-demografici e familiari che accrescono la probabilità di essere in ritardo negli studi**



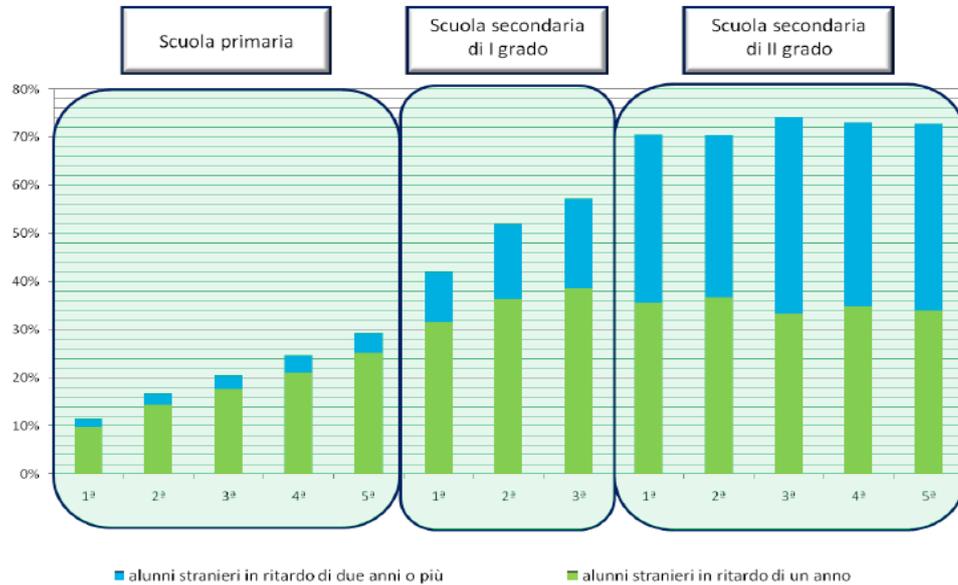
*Nota di lettura:* Posta pari a 1 la categoria di riferimento per ogni indicatore, valori maggiori o minori di 1 rappresentano rispettivamente incrementi (**fattori di rischio**) o riduzioni (**fattori di protezione**) della probabilità di essere in ritardo. L'assenza delle barre denota valori stimati statisticamente non significativi.

Fonte: Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Editori Laterza, p. 33.

In particolare, sostiene la FGA, uno studente con cittadinanza non italiana di seconda generazione (quindi nato in Italia) arriva alle scuole secondarie di primo grado senza una condizione di ritardo statisticamente diversa da quella di un italiano. Ma entro il terzo anno la sua probabilità di ripetere uno o più anni può crescere fino a 3,5 volte rispetto ad un suo compagno di classe italiano. Se poi si fa riferimento agli studenti con cittadinanza non italiana di prima generazione (cioè arrivati in Italia in età scolare), la probabilità di essere in ritardo in prima media è di circa 18 volte superiore a quella di un suo coetaneo italiano, fino ad arrivare a 19 volte in terza media (Figura 36). Una delle cause di questo fenomeno è sicuramente il problema linguistico e di adattamento al nuovo ambiente, ma, secondo la FGA, l'enorme differenziale di rischio è dovuto anche a pratiche didattico-organizzative poco adatte prevenirlo e contenerlo<sup>533</sup>.

<sup>533</sup> Ivi, pp. 33-4.

**Figura 36: Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana in ritardo scolastico (supera il 20% già nella scuola secondaria di primo grado)**

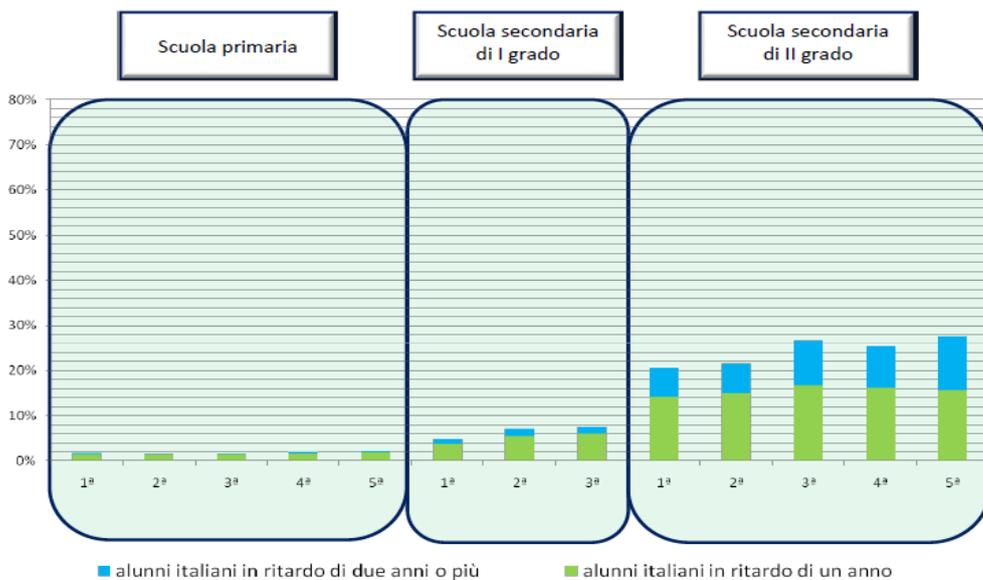


Elaborazioni su dati Miur relativi all'a.s. 2008-09

Fonte: Fondazione Giovanni Agnelli (Settembre 2010), *I figli dell'immigrazione nella scuola italiana*, p. 8. (<http://www.fga.it/>)

Per gli studenti italiani, invece, la quota del 20% delle ripetenze si raggiunge nella scuola secondaria di secondo grado (Figura 37).

**Figura 37: Percentuale di alunni italiani in ritardo scolastico**



Elaborazioni su dati Miur relativi all'a.s. 2008-09

Fonte: Fondazione Giovanni Agnelli (Settembre 2010), *I figli dell'immigrazione nella scuola italiana*, p. 8. (<http://www.fga.it/>)

Secondo la FGA, i risultati della scuola secondaria di primo grado non garantiscono pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, in particolare, le cause di questo stato di cose possono essere ricondotte soprattutto all'organizzazione e alle pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti<sup>534</sup>.

---

<sup>534</sup> *Ivi*, pp. 143-44

**Parte II: Fase sperimentale**



## **Capitolo quarto - Aspetti metodologici**

### **4.1 Disegno di ricerca**

La ricerca si propone di indagare l'evoluzione dell'educazione inclusiva attraverso l'analisi di dati prevalentemente qualitativi raccolti in alcune scuole italiane della città e provincia di Bergamo.

È una ricerca esplorativa con ricorso a strategie di tipo interpretativo e un campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi. Questa scelta ha permesso di selezionare scuole di ogni ordine e grado che, per la loro storia e conformazione, hanno reso la campionatura molto eterogenea, consentendo anche alcune riflessioni sulla verticalizzazione scolastica. Pertanto, sono stati selezionati:

- due Istituti Comprensivi (scuola dell'infanzia; scuola primaria; scuola secondaria di primo grado);
- tre Istituti Secondari Superiori, di cui due comprensivi di più indirizzi (liceale, professionale e tecnico) e ogni indirizzo a sua volta articolato in ulteriori indirizzi (liceo scientifico tradizionale, liceo linguistico, liceo delle scienze umane, istituto professionale settore industria e artigianato, settore servizi commerciali e percorso triennale -IFP; istituto tecnico settore economico, tecnologico e meccanico) e un terzo solo liceo, ma con due diversi indirizzi liceali (liceo scientifico tradizionale e liceo delle scienze umane).

Le aree geografiche coinvolte sono state la provincia e la città di Bergamo.

Le tecniche di rilevazione hanno avuto un carattere prevalentemente qualitativo a medio-bassa strutturazione e la tecnica di elaborazione prescelta è quella fenomenologica. Nella fase di analisi, quindi, si è individuato, all'interno dei materiali raccolti, le unità di senso, cioè frasi e/o parole che descrivessero fatti, opinioni, comportamenti che ne racchiudessero il significato in esse espresso e, una volta individuate le relazioni tra le unità di significato, si è creato un sistema di nodi concettuali entro cui ripartirle.

Anche se i risultati di questa ricerca non sono generalizzabili, tuttavia, si crede che essi rappresentino, per le ragioni che diventeranno via via evidenti, sia un utile punto

di partenza e di analisi specifica sullo stato dell'inclusione nelle scuole poste sotto osservazione, sia un valore euristico per un'eventuale successiva verifica.

La ricerca muove dall'ipotesi che il modello organizzativo e i progetti educativi delle scuole siano causa di esclusione sociale, o meglio, che le scuole italiane, pur avendo ottenuto notevoli ed apprezzabili risultati sul terreno dell'estensione della scuola obbligatoria, primo fra tutti l'integrazione degli alunni con disabilità, e pur continuando a mantenere il modello di scuola di massa, esse non siano un "posto per tutti", come dimostrano i dati ormai stabili sui livelli di dispersione scolastica ben sopra la media europea e quelli sui c.d. NEET (*not in education, employment or training*) (si veda

3.2 Alcuni studi internazionali e nazionali sull'equità educativa).

La fase di costruzione del quadro teorico, che ha permesso di formulare l'ipotesi sopra descritta, è stata abbastanza complessa e articolata. Essa ha preso il via dalla necessità di rispondere a due quesiti:

“Come si organizzano le scuole per superare i vincoli culturali e strutturali che impediscono loro di intraprendere un proficuo cambiamento verso il modello di educazione inclusiva?”

“Come deve essere l'organizzazione di una scuola inclusiva?”

Il primo punto da chiarire è stato l'utilizzo del linguaggio nella raccolta dei documenti. Infatti, per una raccolta bibliografica utile fini di questo lavoro, spesso, si è fatto ricorso a termini inglesi, ciò ha permesso di mantenere una coerenza del quadro concettuale di riferimento dei termini utilizzati e di superare, com'era nelle intenzioni, il processo di integrazione. Pertanto, le principali keyword utilizzate sono state inizialmente Integrazione, Integrazione scolastica, per poi passare a: *Inclusion, Inclusive Education, Barriers to Learning; Index for inclusion; Education Management, Educational Leadership, Equity e Quality.*

Per approfondire l'argomento, è stato necessario un soggiorno di tre mesi in Inghilterra (Bristol) presso il *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* e la partecipazione a congressi e seminari internazionali sul tema (presso le Università di Londra e di Cambridge), grazie ai quali è stato possibile raccogliere un'ampia letteratura, fondamentale per la stesura della literature review, e realizzare due interviste semistrutturate, rispettivamente al Prof. Tony Booth (autore degli *Index for inclusion*) e ad Artemi Sakellariadis (direttore del CSIE).

In questa fase, un altro importante contributo è arrivato dagli asserti e dalle teorie ricavate dagli studi precedenti, ampiamente illustrate nella prima parte di questo lavoro, che hanno permesso di analizzare l'educazione inclusiva nella sua globalità, legandola in modo indissolubile all'equità dei sistemi scolastici.

Da un punto di vista operativo, la ricerca è stata suddivisa in due parti: la prima parte, rappresenta la ricostruzione del quadro teorico, che, come già detto, ha permesso di formulare l'ipotesi di riferimento; la seconda parte, raccoglie la sperimentazione nei cinque istituti scolastici selezionati.

A tal fine:

- si è studiato il background socio-economico e demografico degli istituti di riferimento, il curriculum offerto, la carriera scolastica degli studenti, la struttura organizzativa, la documentazione sui progetti adottati.
- Sono stati predisposti diversi strumenti di indagine: focus group (con docenti e genitori); interviste semi-strutturate (dirigenti scolastici e loro coordinatori); osservazioni in classe; tre questionari on-line (per insegnanti, genitori e studenti delle scuole secondarie di I e II grado) adattati dagli “*Index for Inclusion*”<sup>535</sup>.

La scelta degli *index for inclusion* è scaturita dal quadro teorico di riferimento, essa nasce, quindi, dalla definizione operativa che è stata data al concetto di inclusione in questa ricerca (si veda 1.1 Integrazione e inclusione: molto più di un cambiamento semantico).

Tra gli indicatori esistenti in letteratura, infatti, gli *index for inclusion* sono quelli più direttamente orientati alla progettazione inclusiva, così come concepita in questo lavoro. Inoltre, permettono di esplorare tre principali aree di miglioramento dell'organizzazione scolastica: la creazione di culture, la produzione di politiche e lo sviluppo di pratiche inclusive e, sebbene ognuna possa essere osservata anche come singola area di sviluppo, esse sono, comunque, chiaramente sovrapponibili, anche se la dimensione culturale rappresenta il fondamento per lo sviluppo delle altre due<sup>536</sup>.

Alla luce di questi aspetti, si può asserire che la scelta è ricaduta sugli *index* anche per l'importanza che essi riservano alla testimonianza delle pratiche, infatti, come sostengono gli autori, solo attraverso la testimonianza delle pratiche è possibile rilevare l'influenza delle culture e delle politiche. Pertanto, una politica è importante solo se essa è rivolta a modificare un comportamento, cioè a regolare una pratica, ma solo l'osservazione e lo studio di quella pratica permettono di capire se la cultura, che è alla base della politica, e la politica stessa sono o no inclusive. A tale proposito, Booth and Ainscow ricordano che mettere la parola “policy” sulla copertina di un documento non fa di esso una politica importante in nessun senso, almeno che non

---

<sup>535</sup> Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.

<sup>536</sup> Booth, T. and Ainscow, M. (2011), *op. cit.*, pp. 45-6;  
Dovigo, F., (2007), *op. cit.*, p. 113.

sia rivolta chiaramente a regolare la pratica<sup>537</sup>. Gli index, infatti, nella loro articolazione destinano molta importanza alla cosiddetta fase di implementazione, senza la quale ogni documento di “politica” scolastica diventa retorico e uno strumento di propaganda. Essi, dunque, possono permettere la rilevazione dell’effettiva attuazione delle politiche scolastiche sia all’interno delle dinamiche organizzative, sia nell’agire dei principali attori scolastici, in primis, gli insegnanti.

Trasferendo questo discorso al contesto italiano, si può asserire che l’Italia ha mostrato una lunga pratica di politiche ineffettive e inefficaci, proprio a causa della mancata convergenza di queste dimensioni, assieme, come verrà sottolineato più volte nel corso di questo lavoro, a esperienze positive di pratiche di integrazione, molte delle quali fini a se stesse.

Nell’utilizzo degli Index non ci si è limitati ad una traduzione letterale degli stessi, ma si è cercato, quando si è reso necessario, di adattarli al contesto scolastico italiano.

Le domande di tutti i questionari (docenti, dirigenti e personale scolastico; studenti primo ciclo e secondo ciclo; famiglie) sono state costruite attorno alle tre dimensioni individuate dagli autori degli index (creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive). Questa distinzione è nettamente rilevabile nel questionario rivolto ai docenti, la loro esperienza didattica, infatti, dovrebbe essere rivolta alla creazione delle condizioni culturali, della produzione di pratiche inclusive (organizzative, collegiali) e riflessive, affinché tutti i soggetti siano messi in condizione di apprendere. Mentre il questionario rivolto agli studenti e ai genitori tenta di capire come le culture, le politiche e le pratiche agiscono nel vissuto degli allievi e dei genitori dal versante culturale e delle pratiche didattiche.

I materiali raccolti nelle cinque scuole si compongono di:

- undici interviste ai dirigenti scolastici e al loro staff (vicari e collaboratori);
- dodici focus group, di cui sei ai docenti (alcuni dei quali con ruoli rilevanti all’interno della propria scuola, funzione strumentale al sostegno degli alunni con disabilità e funzione strumentale al sostegno degli alunni con cittadinanza non italiana) e cinque ai genitori;

---

<sup>537</sup> Booth, T. and Ainscow, M. (2011), *op. cit.*, p. 45.

- osservazioni in sette classi (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) di un istituto comprensivo, l'unico che ha acconsentito a questo tipo di raccolta dati;
- tre questionari online (strutturati con google documents), per docenti, studenti della secondaria di I e II grado e genitori;
- documenti significativi delle scuole: tre bilanci sociali; cinque piani dell'offerta formativa (POF); cinque organigrammi.

## **4.2 Fasi del percorso**

La fase di rilevazione è iniziata nel mese di giugno 2011.

I primi contatti con i dirigenti scolastici sono serviti ad illustrare le finalità del progetto, l'articolazione delle fasi e prendere accordi per i successivi incontri. Occorre fin da ora sottolineare che i dirigenti hanno tutti accolto molto positivamente la possibilità di avviare una fase di indagine sulle tematiche dell'inclusione e tutti hanno richiesto la presentazione del progetto al collegio dei docenti. Durante questi incontri sono stati raccolti tutti i materiali rilevanti di ciascun istituto (bilancio sociale, dove esistente; organigramma e relative funzioni; piano dell'offerta formativa; schede di progetto; ecc), inoltre, sempre attraverso la dirigenza (dirigente e/o staff), sono stati contattati i comitati e/o le associazioni dei genitori per illustrare il progetto, raccogliere le disponibilità per i focus group e fissare, quindi, il calendario degli incontri.

La fase operativa della raccolta dati è iniziata con la somministrazione delle interviste semistrutturate ai dirigenti scolastici e allo staff dirigenziale. Ultime le interviste, si è proceduto alla realizzazione dei focus group, in questo caso l'ordine è stato dettato solo dalle disponibilità date dai partecipanti, infatti, non è stato possibile seguire una logica di scuola (un istituto scolastico per volta), né, tantomeno, di categoria (prima docenti, poi studenti e poi le famiglie o viceversa), ma è capitato sovente di alternare scuole diverse e categorie diverse.

Tutte le interviste e i focus group sono stati audio registrati, grazie all'autorizzazione dei partecipanti. Il numero massimo di partecipanti per ogni focus è stato di quattro/cinque persone, questa scelta è stata fatta per ottimizzare la riuscita del dialogo, poiché era prevista la sola presenza del moderatore, non dell'osservatore, che ha utilizzato una scaletta di domande a risposta aperta in conformità ad uno schema predefinito. La durata di ciascun focus group è stata di 60/90 minuti.

Contemporaneamente alla realizzazione dei focus, sono stati predisposti e attivati i tre questionari online adattati, come già spiegato, dagli Index for Inclusion. Infine, terminati i focus group, sono state realizzate le osservazioni in classe nell'unico istituto che ha aderito a questa forma di rilevazione.

Il periodo necessario per tutta la rilevazione dei dati è stato di nove mesi, dal 1 giugno 2011 al 31 marzo 2012.

La creazione dei questionari e la raccolta degli stessi, come già detto, è avvenuta utilizzando la piattaforma google documents, mentre per le procedure di analisi qualitativa ci si è avvalsi del software NVIVO 9 e per il trattamento dei dati quantitativi del software Excel. Si è proceduto poi a validare e dare coerenza ai materiali raccolti mediante il processo di triangolazione.

La *triangolazione* è un processo di validità degli asserti prodotti, che opera attraverso quattro forme:

«[...] a) *triangolazione dei dati*, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) *triangolazione di metodo*, quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono considerare validi; c) *triangolazione dei ricercatori*, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) *triangolazione della teoria*, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido»<sup>538</sup>.

I processi di triangolazione consentiti in questo lavoro sono stati la triangolazione dei dati e la triangolazione di metodo. Nel primo caso, l'arco temporale di raccolta di tutti i materiali è stato di nove mesi, i luoghi in cui tale raccolta è avvenuta sono stati diversi: aule, uffici di presidenza, biblioteche, aula magna. Nel secondo caso, gli strumenti utilizzati sono stati interviste, focus group, questionari, osservazioni, documenti significativi.

---

<sup>538</sup> Trincherò, R., (2002), *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, pp. 84-5.

### 4.3 Mappe di sintesi degli aspetti metodologici

Figura 38: Mappa 1 – Tipo di approccio adottato

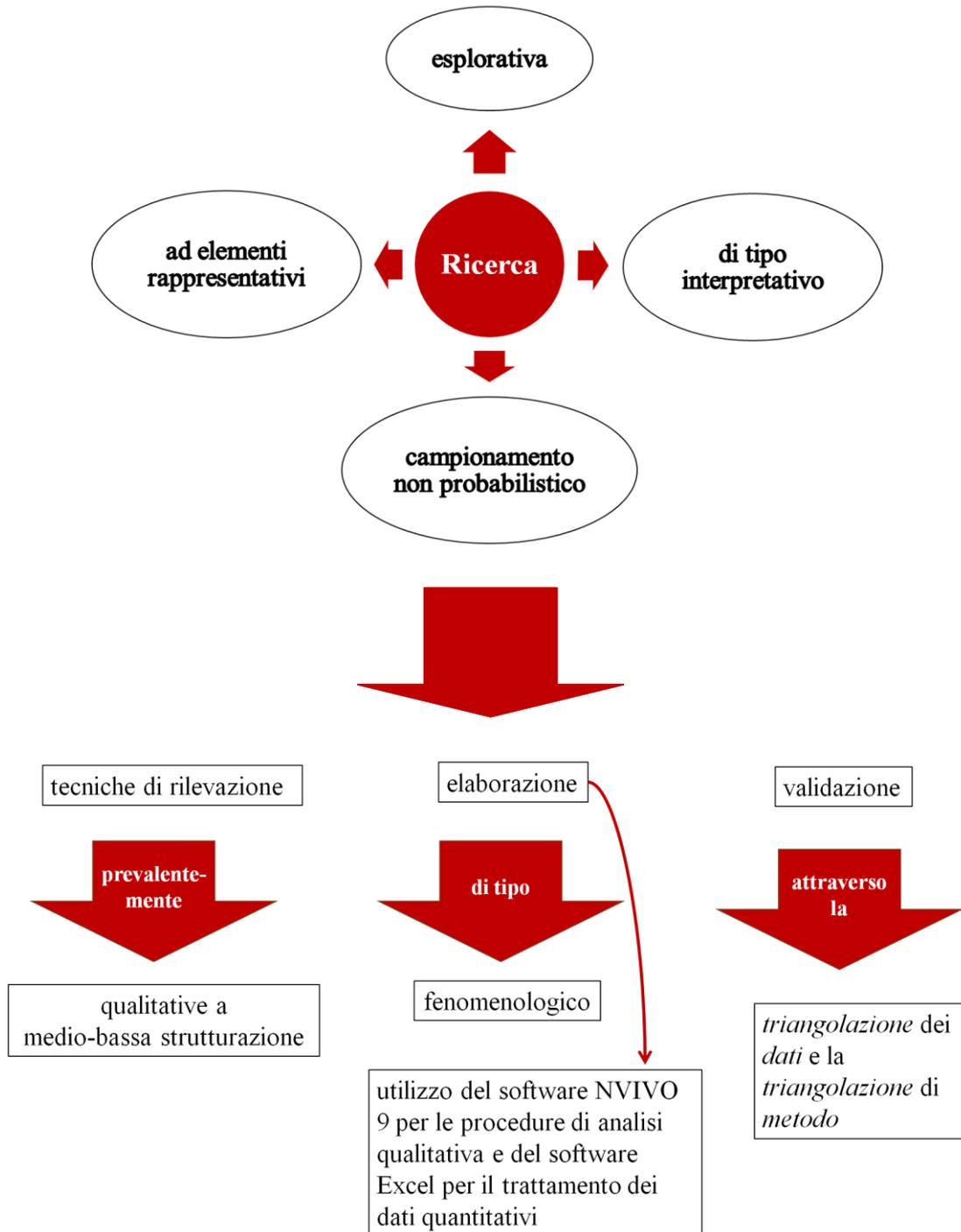


Figura 39: Mappa 2 – Scelta delle scuole

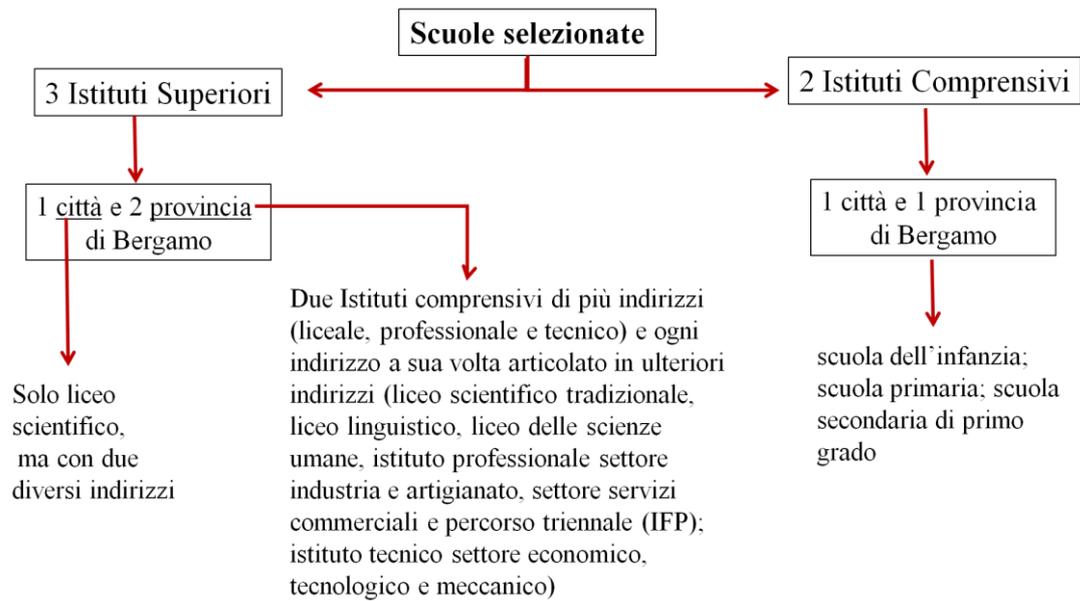
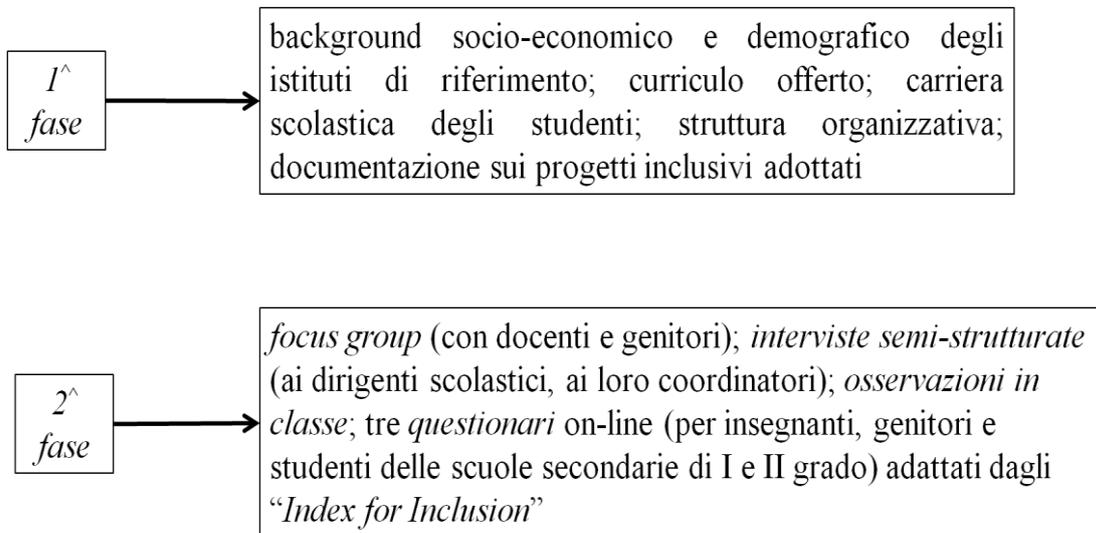


Figura 40: Mappa 3 - Fasi del percorso sperimentale



**Figura 41: Mappa 3 -Materiali raccolti**

**3** bilanci sociali; **5** piani dell'offerta formativa (POF); **5** organigrammi

**12** *focus group*, di cui otto ai docenti (alcuni dei quali con ruoli rilevanti all'interno della propria scuola: funzione strumentale al sostegno degli alunni con disabilità e funzione strumentale al sostegno degli alunni con cittadinanza non italiana) e cinque ai genitori

**11** *interviste semi-strutturate* (ai dirigenti scolastici, ai loro coordinatori)

*osservazioni in 7 classi* (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) di un istituto comprensivo, l'unico che ha acconsentito a questo tipo di raccolta dati

**3** questionari online (strutturati con google documents), per docenti, studenti della secondaria di I e II grado e genitori



## **Capitolo quinto - Analisi quantitativa**

### **5.1 Contesto di riferimento**

Come anticipato nel prospetto metodologico, la ricerca si è svolta nella provincia di Bergamo, terzo territorio della regione Lombardia per dimensione numerica e diffusione delle istituzioni scolastiche dopo Milano e Brescia.

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, nell'a.s. 2010/2011 le istituzioni scolastiche (con sede di dirigenza) presenti in Lombardia sono 1286, mentre le scuole statali (punti di erogazione del servizio) sono in totale 5367 (1301 infanzia, 2252 primaria, 1068 secondaria primo grado, 671 secondaria di secondo grado, 9 convitti ed educandati e 66 centri territoriali). Nella provincia di Bergamo le istituzioni scolastiche sono 145 e le scuole 672 (il 12,5% del totale regionale), di cui 121 dell'infanzia, 296 della primaria, 158 della secondaria di primo grado e 88 della secondaria di secondo grado, la rimanente quota sono convitti e centri territoriali<sup>539</sup>.

Il numero totale di studenti iscritti nella scuola statale in Italia nell'a.s. 2010/2011 è, secondo il MIUR, 8.965.822 (il dato non comprende la Valle d'Aosta e il Trentino Alto Adige)<sup>540</sup>. In Lombardia il numero di alunni iscritti nella scuola statale nello stesso anno scolastico sono circa il 12,6% rispetto al dato nazionale, di cui 118.999 dell'infanzia, 417.335 della scuola primaria, 252.074 della scuola secondaria di primo grado e 345.552 della scuola secondaria di secondo grado. Nella provincia di Bergamo il numero totale di studenti iscritto nella scuola statale nello stesso a.s., è 132.570 (l'11,7% del totale regionale), di cui 9.647 nella scuola dell'infanzia, 50.309 nella scuola primaria, 30.094 nella scuola secondaria di primo grado e 42.520 nella scuola secondaria di secondo grado. Gli alunni con disabilità iscritti nella scuola statale nell'a.s. 2010/2011 a livello regionale sono 26.234, mentre nella provincia di Bergamo sono 3174 (il 12,1% rispetto al dato regionale)<sup>541</sup>.

---

<sup>539</sup> MIUR – Ufficio Scolastico per la Lombardia, (2011<sub>c</sub>), *La scuola in Lombardia. Documentazione – A.S. 2010/2011*, Ufficio Scolastico per la Lombardia, p. 7.

<sup>540</sup> MIUR, (2011<sub>b</sub>), *Scuole statali nel complesso. Alunni e classi. Italia, Lombardia e province lombarde*. Ufficio Scolastico per la Lombardia;

Si veda anche: MIUR, (2010), *La scuola statale: sintesi dei dati - Anno scolastico 2009/2010*. MIUR: Roma.

<sup>541</sup> *Ivi*, p. 15.

Dati MIUR informano, inoltre, che gli alunni con cittadinanza non italiana nella regione Lombardia sono 125.007, di cui 8.051 sono nuovi ingressi e 1595 sono nomadi. Nella provincia di Bergamo, invece, gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti nella scuola statale nell'a.s. 2010/2011 sono 15.434 (12,3% rispetto al dato regionale), di cui 1028 sono nuovi ingressi (12,7% della regione) e 132 sono nomadi (8,3% della regione)<sup>542</sup>.

La distribuzione degli studenti all'interno dei vari indirizzi del II grado di istruzione, a livello regionale, vede il 38% di iscritti nei Licei, il 31% negli Istituti Professionali e nella Formazione Professionale, mentre il 31% è iscritto negli Istituti Tecnici.

Nella provincia di Bergamo il 41% degli studenti è iscritto nei licei, il 37% negli Istituti Tecnici, il 18% negli Istituti Professionali e il restante 4% nella Formazione Professionale regionale<sup>543</sup>.

La presenza degli alunni con disabilità all'interno delle classi ordinarie del sistema scolastico nazionale è, come ampiamente ricordato nella prima parte di questa ricerca, una prassi ormai consolidata in ogni grado di istruzione. Il risultato del lungo processo di integrazione avviato alla fine degli anni Settanta, vede circa il 91,9% degli alunni con disabilità iscritto nella scuola statale e l'8,1% nella scuola non statale<sup>544</sup>.

La distribuzione regionale degli alunni con disabilità nel sistema di istruzione nazionale è rappresentata nella Tabella 30

---

<sup>542</sup> MIUR – Ufficio Scolastico per la Lombardia, (2011c), *op. cit.*, p. 19.

<sup>543</sup> *Ivi*, pp. 19-22;

si veda anche: Provincia di Bergamo - Settore Istruzione, Formazione, Lavoro, Sicurezza Lavoro e Pari Opportunità, (2012), *Osservatorio del territorio. Secondo Rapporto*. Provincia di Bergamo, pp. 20-43.

<sup>544</sup> MIUR (2011a). *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010.

**Tabella 30: Alunni totali e con disabilità nella scuola statale per regione - A.S. 2009/2010**

Ripartizione territoriale	Alunni totali			Alunni con disabilità			Alunni con disabilità / alunni totali (%)		
	Maschi e femmine	Femmine	Totale stranieri	Maschi e femmine	Femmine	Totale stranieri	MF	F	Totale stranieri
<b>ITALIA</b>	<b>7.716.283</b>	<b>3.742.330</b>	<b>604.737</b>	<b>184.245</b>	<b>62.467</b>	<b>15.549</b>	<b>2,4</b>	<b>1,7</b>	<b>2,6</b>
<b>Nord ovest</b>	<b>1.788.806</b>	<b>869.889</b>	<b>224.542</b>	<b>44.592</b>	<b>15.318</b>	<b>6.174</b>	<b>2,5</b>	<b>1,8</b>	<b>2,7</b>
Piemonte	514.303	251.059	60.114	12.894	4.365	1.533	2,5	1,7	2,6
Valle d'Aosta	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lombardia	1.107.149	537.976	146.291	27.576	9.538	4.123	2,5	1,8	2,8
Liguria	167.354	80.854	18.137	4.122	1.415	518	2,5	1,8	2,9
<b>Nord est</b>	<b>1.217.706</b>	<b>590.943</b>	<b>159.278</b>	<b>27.756</b>	<b>9.539</b>	<b>4.469</b>	<b>2,3</b>	<b>1,6</b>	<b>2,8</b>
Trentino-Alto Adige	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Veneto	579.795	282.227	71.419	13.135	4.567	2.251	2,3	1,6	3,2
Friuli-Venezia Giulia	140.949	68.256	15.453	2.670	915	320	1,9	1,3	2,1
Emilia-Romagna	496.962	240.460	72.406	11.951	4.057	1.898	2,4	1,7	2,6
<b>Centro</b>	<b>1.481.303</b>	<b>716.139</b>	<b>150.883</b>	<b>38.455</b>	<b>12.745</b>	<b>3.663</b>	<b>2,6</b>	<b>1,8</b>	<b>2,4</b>
Toscana	447.816	216.016	50.992	9.436	3.280	1.055	2,1	1,5	2,1
Umbria	114.896	55.430	15.296	2.275	751	316	2,0	1,4	2,1
Marche	214.087	103.322	25.205	5.103	1.715	690	2,4	1,7	2,7
Lazio	704.504	341.371	59.390	21.641	6.999	1.602	3,1	2,1	2,7
<b>Mezzogiorno</b>	<b>3.228.468</b>	<b>1.565.359</b>	<b>70.034</b>	<b>73.442</b>	<b>24.865</b>	<b>1.243</b>	<b>2,3</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>
Abruzzo	179.583	86.733	11.080	4.884	1.609	303	2,7	1,9	2,7
Molise	44.896	21.727	1.258	911	295	14	2,0	1,4	1,1
Campania	950.921	461.917	14.410	21.482	7.190	192	2,3	1,6	1,3
Puglia	647.994	314.975	11.964	13.060	4.487	201	2,0	1,4	1,7
Basilicata	89.944	43.285	1.678	1.537	534	37	1,7	1,2	2,2
Calabria	309.436	149.651	9.022	6.212	2.123	113	2,0	1,4	1,3
Sicilia	788.166	382.003	16.972	20.990	7.109	342	2,7	1,9	2,0
Sardegna	217.528	105.068	3.650	4.366	1.518	41	2,0	1,4	1,1

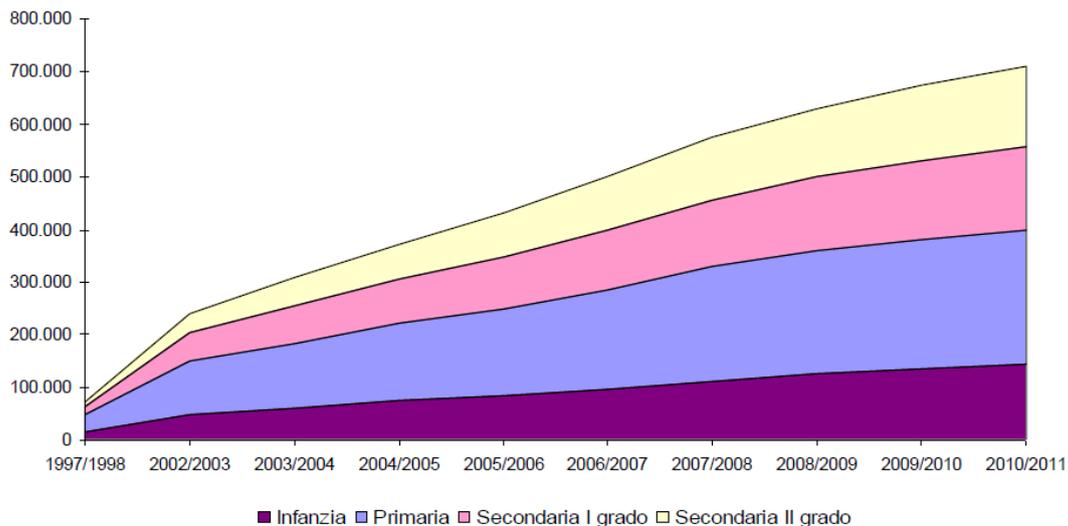
Fonte: MIUR - D.G. per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Servizio Statistico, in MIUR (2011), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Dati statistici A.S. 2009/2010.*

La Lombardia registra la consistenza percentuale nazionale più alta di alunni con disabilità, circa il 15%, seguita da Lazio (11,7%), Campania (11,6%) e Sicilia (11,4%), pari a 27.576, distribuiti per circa il 6% nella scuola dell'infanzia, circa il 41% nella scuola primaria; il 35% frequenta la scuola secondaria di I grado e il 17% circa frequenta la scuola secondaria di II grado. Nella provincia di Bergamo gli alunni con disabilità sono il 12% rispetto al dato regionale, di questi circa il 6% è nell'infanzia, il 44% nella primaria, il 32% nella secondaria di I grado e il 18% nella secondaria di II grado. A livello nazionale, la loro distribuzione per livello di istruzione è pari al 7% (14.074 alunni) nella scuola dell'infanzia, al 37% (69.021) nella scuola primaria, al 31% (56.106) nella scuola secondaria di I grado e al 25% (45.044) nella scuola secondaria di II grado<sup>545</sup>.

<sup>545</sup> MIUR, (2010), *La scuola statale: sintesi dei dati - Anno scolastico 2009/2010.* MIUR: Roma;

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale è cresciuta a ritmi consistenti negli ultimi 12 anni (1997/1998 al 2010/2011) sebbene sia un fenomeno recente rispetto ad altri Paesi europei (Figura 42).

**Figura 42: Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico\_A.S. 1997/1998 - 2010/2011**



Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, in MIUR (2011), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2010/2011*

Infine, i docenti lombardi sono 114.168, il 15% dei 778.736 docenti a tempo indeterminato e determinato in servizio secondo i dati rilevati dal MIUR nell'a.s. 2010/2011, di cui l'11% è su posto di sostegno. Circa il 10% dei docenti è impiegato nelle scuole d'Infanzia, il 37% nelle scuole primarie, il 23% nelle secondarie di I grado e il 30% nelle secondarie di II grado. Nella provincia di Bergamo, i docenti sono 13.091, l'11% dell'organico regionale e il 2% di quello nazionale, di cui il 12% (1527) è su posto di sostegno<sup>546</sup>.

È importante sottolineare alcune variabili comparate relative alle caratteristiche demografiche della popolazione docente, che saranno utili ad una più puntuale comprensione degli elementi critici sottolineati nella ricerca empirica.

MIUR, (2011), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione - Anticipazione dei dati A.S. 2010/2011*. MIUR: Roma

<sup>546</sup> MIUR, (2011b), *Scuole statali nel complesso. Alunni e classi. Italia, Lombardia e province lombarde*. Ufficio Scolastico per la Lombardia.

Nel sistema scolastico italiano, secondo i dati OECD<sup>547</sup>, la percentuale di docenti donne è pari al 73,2%, la media OECD è il 66,6%, mentre la media europea (EU21) è il 69,6%. La femminilizzazione della classe docente, tuttavia, non è una caratteristica che riguarda solo l'Italia, infatti, come mostra chiaramente lo studio annuale sull'educazione dell'OECD (Tabella 31), a livello internazionale (OECD) la percentuale di donne nei vari gradi di istruzione è pari al 96,9% nella *pre-primary education*, 81,5 nella *primary education*, 67,7 nella *lower secondary education* e 56% nell'*upper secondary education*<sup>548</sup>. In Europa (EU21) le percentuali sono pressoché identiche 96,9% nell'infanzia, o superiori; 85,6% nella primaria; 69,1% nella secondaria di I grado e 59,1% nella secondaria di II grado. In Italia, invece, i dati di femminilizzazione sono stabilmente elevati in tutti i gradi di istruzione. Nella scuola dell'infanzia la percentuale di femminilizzazione è 96,3% (-0,3% rispetto ai dati internazionale ed europeo), nella scuola primaria è 94,0% (+12,5% rispetto al dato internazionale e +8,4% rispetto al dato europeo), nella scuola secondaria di primo grado il dato percentuale è 70,8% (+3,1% rispetto al dato internazionale e +1,7% rispetto al dato europeo) e nella scuola secondaria di II grado è del 59,9% (+3,9% rispetto al dato internazionale e +0,8% rispetto al dato europeo).

---

<sup>547</sup> OECD, (2011), *Education at a glance 2011*. Parigi: OECD publication, indicatore D7: Who are the teachers?

<sup>548</sup> *Ivi*.

**Tabella 31: Distribuzione di genere dei docenti (dati 2009)**

Gender distribution of teachers (2009)												
Percentage of females among teaching staff in public and private institutions by level of education, based on head counts												
	Notes	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education			Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education		All levels of education	
					General programmes	prevocational /vocational programmes	All programmes		Type B	Type A and advanced research programmes		Total tertiary education
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
<b>OECD</b>												
Australia		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Austria		98,9	89,6	69,6	61,3	48,9	52,5	52,4	x(10)	x(10)	33,1	64,6
Belgium		97,8	80,6	61,3	x(6)	x(6)	60,2	x(6)	x(10)	x(10)	42,9	68,4
Canada	1	x(2)	72,6	x(2)	x(6)	x(6)	72,6	m	52,9	43,0	49,3	m
Chile		97,2	77,8	77,8	57,1	49,2	54,4	a	41,1	39,7	40,1	66,1
Czech Republic		99,7	97,6	74,1	x(6)	x(6)	58,5	x(6)	x(6)	48,0	48,0	74,5
Denmark		m	x(3)	68,6	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonia		99,7	93,5	81,1	78,6	65,2	73,7	x(5)	m	m	m	m
Finland		97,0	78,5	71,4	69,4	53,1	58,2	x(6)	a	50,5	50,5	70,5
France		82,4	82,6	64,6	54,7	50,7	53,4	x(8)	37,6	37,8	37,8	65,5
Germany		97,8	85,0	62,4	52,3	41,7	48,6	51,1	53,5	35,0	38,7	64,2
Greece		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungary		99,8	96,1	78,5	68,5	53,5	64,8	52,2	49,1	36,3	37,6	75,9
Iceland		95,7	x(3)	80,3	x(6)	x(6)	53,9	x(6, 10)	x(10)	x(10)	48,9	72,3
Ireland		100,0	84,7	x(6)	64,1	50,4	63,4	x(6)	x(10)	x(10)	37,6	67,9
Israel		99,4	84,3	77,2	x(6)	x(6)	68,0	m	m	m	m	m
Italy	2	96,3	94,0	70,8	70,4	53,4	59,9	m	32,9	35,7	35,6	73,2
Japan		97,1	64,8	40,7	x(6)	x(6)	26,4	x(4,8,9)	34,2	17,1	18,5	46,7
Korea		99,2	77,5	66,9	45,3	40,3	43,9	n	41,4	30,9	33,0	55,2
Luxembourg		98,4	73,6	53,4	52,3	43,0	47,2	m	m	m	m	m
Mexico		95,4	66,5	50,7	44,3	47,7	44,7	a	m	m	m	m
Netherlands	2	x(2)	84,4	x(6)	47,4	48,2	47,7	x(6)	x(10)	x(10)	38,7	63,5
New Zealand		98,4	83,9	65,7	59,3	55,2	58,0	50,2	54,9	47,3	49,5	68,5
Norway	2	m	73,9	73,9	x(6)	x(6)	49,1	x(6)	x(10)	x(10)	41,9	62,4
Poland		97,9	83,7	74,2	70,7	62,7	66,6	62,5	67,5	42,2	42,9	72,5
Portugal		97,4	79,6	71,1	x(6)	x(6)	67,7	x(6,8)	x(10)	x(10)	43,4	70,5
Slovak Republic		99,9	89,2	78,0	76,1	69,6	71,5	47,7	56,9	43,2	43,5	75,8
Slovenia		98,2	97,5	78,8	70,5	62,4	65,4	xc	x(10)	x(10)	36,6	74,2
Spain		93,5	74,3	56,7	x(6)	x(6)	49,4	a	44,2	37,6	38,9	64,0
Sweden		96,6	81,6	66,9	44,7	55,4	51,7	48,6	x(10)	x(10)	44,2	72,3
Switzerland	2	98,3	81,1	51,7	42,9	m	42,9	m	m	34,9	34,9	59,1
Turkey		94,4	50,4	a	42,7	40,1	41,5	a	30,5	41,7	40,7	48,6
United Kingdom		92,4	80,8	62,6	62,4	64,8	63,4	x(6)	x(10)	x(10)	42,6	66,4
United States		94,0	86,7	65,6	x(6)	x(6)	56,4	62,5	x(10)	x(10)	46,5	68,6
<b>OECD average</b>		<b>96,9</b>	<b>81,5</b>	<b>67,7</b>	<b>58,8</b>	<b>52,8</b>	<b>56,0</b>	<b>53,4</b>	<b>45,9</b>	<b>38,8</b>	<b>40,6</b>	<b>66,6</b>
<b>EU21 average</b>		<b>96,9</b>	<b>85,6</b>	<b>69,1</b>	<b>62,9</b>	<b>54,9</b>	<b>59,1</b>	<b>52,4</b>	<b>48,8</b>	<b>40,7</b>	<b>40,7</b>	<b>69,6</b>
<b>Other G20</b>												
Argentina	1	96,0	87,4	72,5	x(6)	x(6)	64,5	a	59,9	48,6	51,0	73,4
Brazil		96,9	90,8	72,4	64,1	53,2	62,3	a	x(10)	x(10)	44,8	75,2
China		97,4	56,8	48,2	46,1	46,9	46,5	m	47,8	25,0	44,4	54,5
India		m	44,4	41,4	36,9	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia		96,7	59,6	49,3	48,5	39,5	45,2	a	x(8)	x(8)	40,2	56,7
Russian Federation		m	98,4	x(4)	84,2	65,6	81,3	x(5)	66,8	52,2	55,9	80,7
Saudi Arabia		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
South Africa		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>G20 average</b>		<b>95,1</b>	<b>74,9</b>	<b>54,9</b>	<b>54,3</b>	<b>49,4</b>	<b>54,0</b>	<b>m</b>	<b>45,7</b>	<b>36,7</b>	<b>41,4</b>	<b>63,8</b>

1. Year of reference 2008.  
2. Public institutions only (for Italy, from pre-primary to secondary levels).  
Source: OECD, Argentina, Indonesia: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators Programme). See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2011](http://www.oecd.org/edu/eag2011)).  
Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

Fonte: OECD, Education at Glance 2011, tab. D7.2 – (Indicator D7: Who are the teachers? – D7.2: Gender distribution of teachers 2009)

La distribuzione anagrafica della popolazione docente italiana è concentrata, prevalentemente, tra le fasce di età 40 – 49 e 50 – 59. Secondo i dati OECD, le fasce di età più popolose sono quelle comprese tra i 40 - 49 anni e 50 – 59 anni,

indipendentemente dal grado di istruzione (37,2% e 39,3% nella primaria; 27,3% e 50,9% nella secondaria di I grado; 34,6% e 48,1% nella secondaria di II grado). È possibile rilevare, pertanto, significativi scostamenti dell'Italia sia riguardo alle medie OECD e UE, sia rispetto ai Paesi con i quali solitamente confrontiamo il sistema di istruzione (Germania, Francia, Inghilterra e Spagna). In particolare, in Italia la percentuale dei docenti con età inferiore ai 30 anni è meno dell'1% in tutti i gradi di istruzione; significativamente bassa è anche la percentuale di docenti con età compresa tra i 30 – 39 anni, in particolare, nel primo ciclo è il 17,1%, mentre negli altri gradi di istruzione è rispettivamente 12,4% nella secondaria di primo grado e 8,5% nella secondaria di secondo grado<sup>549</sup>.

---

<sup>549</sup> OECD, (2011), *Education at a glance 2011* - indicatore D7, tab. D7.1.

**Tabella 32: Docenti suddivisi per gruppi di età e grado di istruzione**

Age distribution of teachers (2009)																
Percentage of teachers in public and private institutions by level of education and age group, based on head counts																
	Notes	Primary education					Lower secondary education					Upper secondary education				
		< 30 years	30-39 years	40-49 years	50-59 years	>= 60 years	< 30 years	30-39 years	40-49 years	50-59 years	>= 60 years	< 30 years	30-39 years	40-49 years	50-59 years	>= 60 years
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
<b>OECD</b>																
Australia		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Austria		8,9	21,0	33,9	34,7	1,6	6,2	16,0	35,3	40,4	2,1	5,7	20,5	36,4	33,8	3,6
Belgium	1	23,3	29,3	26,6	19,2	1,6	17,9	24,8	24,9	29,1	3,2	15,6	24,6	26,5	29,7	3,5
Canada	4, 6	15,5	31,4	27,1	23,0	3,0	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	15,5	31,4	27,1	23,0	3,0
Chile		17,7	24,4	23,6	26,6	7,7	17,7	24,4	23,6	26,6	7,7	16,0	26,6	25,9	24,2	7,3
Czech Republic	1, 2	9,7	23,6	39,8	23,8	3,0	12,8	24,8	31,4	25,8	5,2	8,1	18,8	31,3	32,7	9,2
Denmark		x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9,3	30,0	23,1	29,1	8,4	m	m	m	m	m
Estonia		10,0	24,5	33,2	22,4	10,0	10,7	17,4	27,8	27,8	16,3	7,8	17,1	27,6	29,0	18,5
Finland	1	11,1	30,2	30,9	24,9	2,8	12,6	28,9	27,8	26,9	3,9	5,1	20,8	31,4	31,2	11,5
France		14,3	35,2	28,9	20,9	0,7	11,3	33,2	24,4	28,1	2,9	6,0	27,8	31,2	31,4	3,7
Germany		6,6	22,1	22,0	39,9	9,4	4,0	20,1	23,6	42,6	9,7	2,5	22,2	28,1	37,8	9,3
Greece		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungary		9,4	26,2	38,9	24,8	0,7	8,9	24,7	34,9	29,7	1,8	11,5	31,1	27,0	25,3	5,2
Iceland	1	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12,2	28,5	27,9	23,1	8,2	6,0	17,7	29,0	31,4	15,9
Ireland	1	25,2	27,3	20,3	22,1	5,1	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11,1	31,2	24,9	26,3	6,4
Israel		16,4	35,2	26,2	19,5	2,7	8,1	29,7	31,4	26,7	4,1	8,9	27,4	27,7	26,1	9,9
Italy	3	0,9	17,1	37,2	39,3	5,5	0,6	12,4	27,3	50,9	8,9	0,5	8,5	34,6	48,1	8,3
Japan		13,1	23,4	35,1	27,8	0,7	10,8	26,8	40,5	21,2	0,8	8,0	24,2	36,7	28,2	2,8
Korea		23,2	35,3	24,9	14,9	1,6	15,7	29,3	40,1	14,2	0,7	13,7	28,9	37,6	18,7	1,1
Luxembourg		24,7	31,5	20,6	22,0	1,2	23,6	27,3	23,9	22,5	2,7	15,0	25,0	31,5	25,8	2,7
Mexico		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Netherlands	1, 3, 4	20,4	22,1	22,8	29,4	5,3	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11,8	18,3	24,2	37,0	8,7
New Zealand		13,3	24,1	25,3	27,2	10,2	12,3	23,3	25,1	28,3	11,0	11,6	21,9	24,8	29,8	11,9
Norway	3	12,1	29,9	22,2	24,7	11,1	12,1	29,9	22,2	24,7	11,1	5,0	20,3	25,1	32,4	17,1
Poland		15,3	31,3	40,0	12,1	1,2	16,5	37,7	30,5	13,8	1,5	14,6	33,5	26,4	20,5	5,0
Portugal	1	11,3	33,5	27,8	25,5	2,0	9,7	34,6	33,7	19,9	2,1	12,1	36,9	31,2	17,7	2,0
Slovak Republic		14,0	33,2	27,3	22,4	3,1	15,7	24,5	22,2	30,8	6,8	13,4	23,2	27,2	29,1	7,1
Slovenia		9,5	32,1	40,1	17,6	0,6	9,5	29,8	33,2	25,1	2,4	6,0	31,4	34,0	24,6	4,0
Spain		13,8	27,1	27,4	27,5	4,2	7,0	29,8	34,8	24,2	4,2	6,5	29,3	35,2	24,9	4,1
Sweden		5,0	23,1	23,8	32,3	15,8	8,3	29,9	25,3	23,0	13,4	7,1	22,7	24,8	27,5	17,9
Switzerland	3, 5	17,9	23,2	25,3	29,6	4,1	12,3	26,5	26,0	29,7	5,5	7,0	26,0	29,8	29,7	7,5
Turkey		m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
United Kingdom		25,3	27,7	21,4	23,9	1,7	20,7	27,8	23,4	24,7	3,4	17,0	25,4	26,0	25,7	5,8
United States		18,1	25,4	24,1	26,3	6,1	18,4	26,6	23,1	25,1	6,7	15,6	25,8	23,1	26,7	8,9
<b>OECD average</b>		<b>14,5</b>	<b>27,5</b>	<b>28,5</b>	<b>25,1</b>	<b>4,4</b>	<b>12,0</b>	<b>26,6</b>	<b>28,4</b>	<b>27,2</b>	<b>5,7</b>	<b>9,8</b>	<b>24,8</b>	<b>29,2</b>	<b>28,6</b>	<b>7,7</b>
<b>EU21 average</b>		<b>13,6</b>	<b>27,3</b>	<b>29,6</b>	<b>25,5</b>	<b>4,0</b>	<b>11,4</b>	<b>26,3</b>	<b>28,2</b>	<b>28,6</b>	<b>5,5</b>	<b>9,3</b>	<b>24,7</b>	<b>29,5</b>	<b>29,4</b>	<b>7,2</b>
<b>Other G20</b>																
Argentina	6	14,5	41,6	28,0	12,8	3,1	16,3	35,0	30,0	14,7	4,0	13,1	31,3	32,4	17,9	5,3
Brazil		18,5	35,4	32,4	11,9	1,8	19,0	33,6	31,2	13,9	2,3	17,5	33,3	31,4	15,1	2,7
China		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
India		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia		19,4	22,5	41,0	16,0	1,0	34,5	29,7	27,2	7,8	1,0	20,5	37,9	30,7	9,5	1,4
Russian Federation		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi Arabia		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
South Africa		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Upper secondary education includes post-secondary non-tertiary education (or part of post-secondary non-tertiary for Iceland and Portugal).  
 2. Upper secondary education includes tertiary-type B education.  
 3. Public institutions only.  
 4. Primary education includes pre-primary education.  
 5. Upper secondary education includes general programmes only.  
 6. Year of reference 2008.  
 Source: OECD, Argentina, Indonesia: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators Programme). See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2011](http://www.oecd.org/edu/eag2011)).  
 Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

Fonte: OECD, (2011), *Education at Glance 2011*, tab. D7.1 – (Indicator D7: Who are the teachers? – D7.1: Age distribution of teachers 2009)

L'indagine Tuttoscuola, che pone sotto osservazione il rapporto tra docenti giovani e docenti anziani, mostra dati analoghi<sup>550</sup>.

<sup>550</sup> Tuttoscuola, (2011), *op. cit.*, pp. 82-4.

## 5.2 Caratteristiche demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine

### ➤ *Docenti*

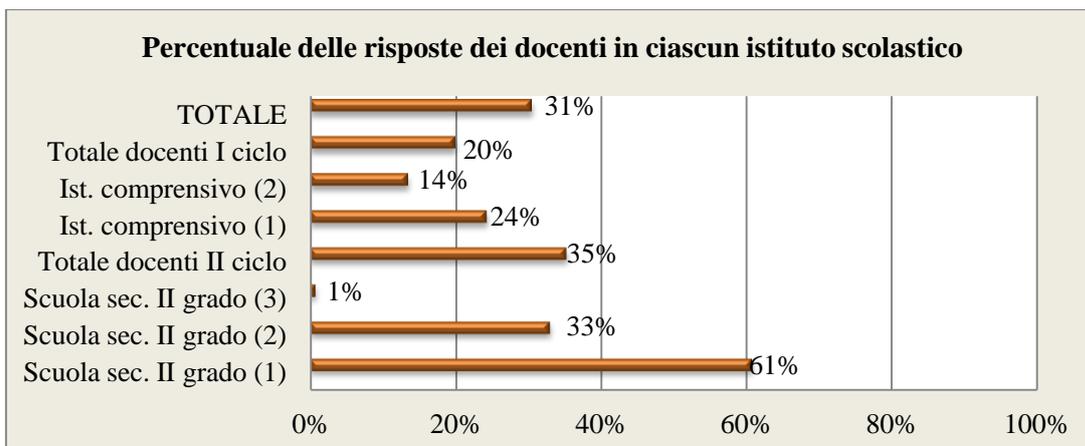
I docenti coinvolti nell'indagine sono 596, di cui 411 del II ciclo di istruzione e 185 del primo ciclo (Tabella 33). Ad essi è stato distribuito il questionario online elaborato sulla base degli index for inclusion (descritto nel Capitolo quarto – Aspetti metodologici). La distribuzione delle risposte è riassunta nella Tabella 33.

**Tabella 33: Popolazione docente coinvolta nell'indagine e percentuale delle risposte sul totale della popolazione relative a ciascun istituto (periodo di riferimento a.s. 2011/2012)**

<b>Istituti scolastici coinvolti</b>	<b>Risp. doc. per Ist. scol. e gr. istruzione</b>	<b>Popolazione doc. coinvolta nell'ind.</b>	<b>% risposte relative a ciascun Ist.</b>	<b>% risposte sul totale dei docenti</b>
Scuola sec. II gr. (1)	110	181	61%	18%
Scuola sec. II gr. (2)	34	103	33%	6%
Scuola sec. II gr. (3)	1	127	1%	0%
<b>Totale docenti II ciclo</b>	<b>145</b>	<b>411</b>	<b>35%</b>	<b>24%</b>
Ist. Compr. (1)	27	111	24%	5%
Ist. Compr. (2)	10	74	14%	2%
<b>Totale docenti I ciclo</b>	<b>37</b>	<b>185</b>	<b>20%</b>	<b>6%</b>
<b>TOTALE</b>	<b>182</b>	<b>596</b>	<b>31%</b>	<b>31%</b>
Nota: negli Istituti comprensivi il questionario era rivolto anche ai docenti dell'infanzia				

La Figura 43 mostra la percentuale delle risposte dei docenti in ciascun istituto scolastico.

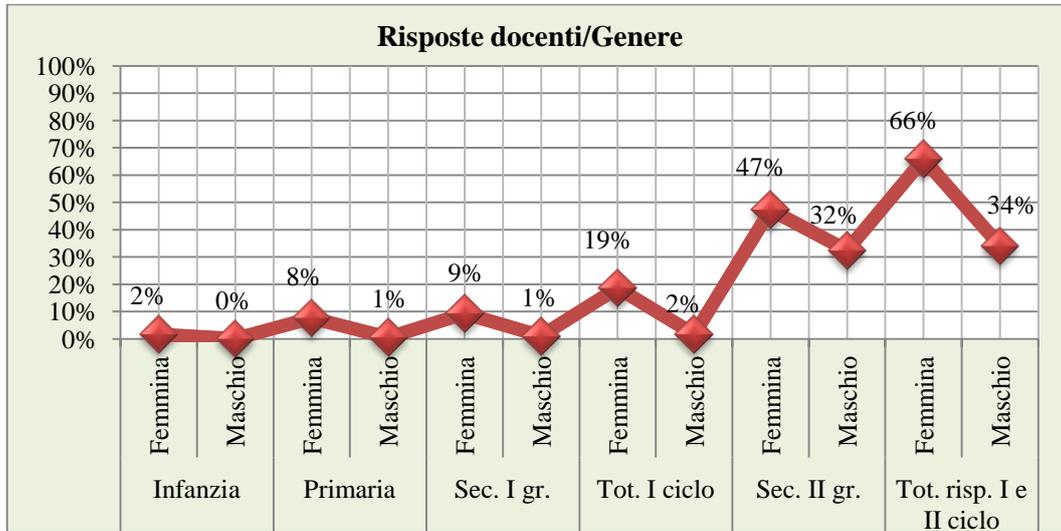
Figura 43: Percentuale di risposte dei docenti in ciascun istituto scolastico



L'analisi delle caratteristiche demografiche della popolazione docente di riferimento mostra una forte convergenza con i dati delle rilevazioni internazionali e nazionali, sia per quanto riguarda i tassi di femminilizzazione, alti in tutti gli ordini di scuola e non solo nelle scuole del primo ciclo come avviene anche nei Paesi OECD, sia per quanto riguarda la distribuzione della popolazione tra le fasce di età, che vede concentrarsi nelle classi di età dai 40 ai 59 anni percentuali di docenti che variano tra il 70 e l'80%, sia, infine, per la quota di docenti a tempo determinato rispetto a quelli cd di ruolo.

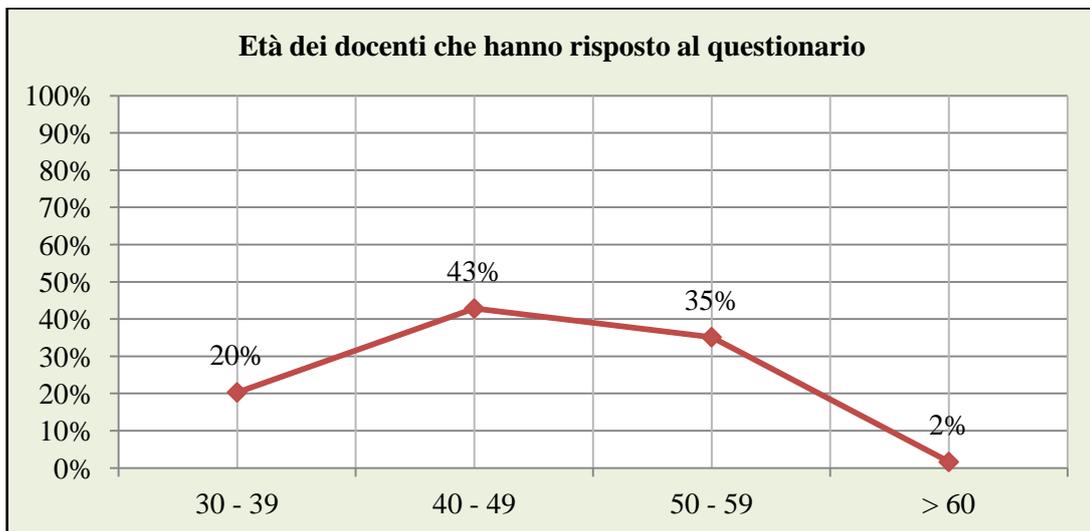
Tra i docenti che hanno risposto al questionario, infatti, prevale nettamente la presenza femminile in tutti i gradi di istruzione (Figura 44), anche se, va ricordato, i nostri numeri non sono rappresentativi della popolazione scolastica docente, cionondimeno, il 66% dei docenti che ha risposto al questionario è donna, quasi il doppio rispetto ai loro colleghi maschi.

**Figura 44: Risposte dei docenti in base al genere e sul totale delle risposte al questionario**



L'altro aspetto che caratterizza la popolazione docente coinvolta nella ricerca, coerente con i dati nazionali, regionali e provinciali, riguarda l'età anagrafica, distribuita, prevalentemente, tra le fasce di età 40 – 49 e 50 – 59 (Figura 45).

**Figura 45: Età dei docenti che hanno risposto al questionario**



Nel campione di riferimento di questa ricerca emerge una crescente distanza anagrafica tra gli studenti e i docenti, che diventa più preoccupante nelle scuole del primo ciclo, nelle quali le attività progettuali presuppongono una partecipazione

fisica ed emotiva propria delle generazioni più giovani. Del resto, come si vedrà dall'analisi delle interviste e dei focus, la criticità dell'aspetto anagrafico con le numerose conseguenze sul piano didattico e professionale è stata, senza forzature, sottolineata da tutti gli interlocutori di questa ricerca.

Un altro elemento importante per la comprensione dell'analisi successiva è l'inquadramento giuridico della popolazione docente coinvolta nella ricerca (Tabella 34).

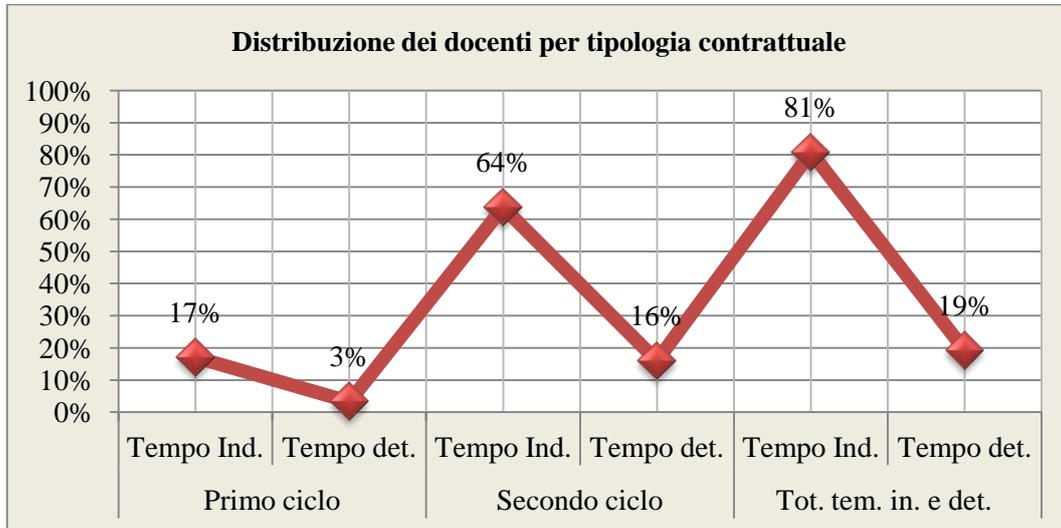
**Tabella 34: Stato giuridico della popolazione docente di riferimento**

	<b>Tot. doc. singola scuola</b>	<b>Tempo Determ.</b>	<b>Tempo Indeterm.</b>	<b>% Tempo Determ.</b>	<b>% Tempo Indeterm.</b>
Scuola sec. II grado (1)	181	65	116	36%	64%
Scuola sec. II grado (2)	103	4	99	4%	96%
Scuola sec. II grado (3)	127	31	96	24%	76%
<b>Totale sec. II grado</b>	<b>411</b>	<b>100</b>	<b>311</b>	<b>24%</b>	<b>76%</b>
Scuola sec. I grado (1)	111	10	101	9%	91%
Scuola sec. I grado (2)	74	15	59	20%	80%
<b>Totale sec. I grado</b>	<b>185</b>	<b>25</b>	<b>160</b>	<b>14%</b>	<b>86%</b>
<b>TOTALE</b>	<b>596</b>	<b>125</b>	<b>471</b>	<b>21%</b>	<b>79%</b>

Il 21% della popolazione scolastica docente coinvolta nel questionario ha un contratto a tempo determinato e il 79% un contratto a tempo indeterminato. Un elemento, che più di altri, viene rispettato è che la quota più elevata di docenti a tempo determinato si registra tra i docenti di sostegno (sia nel I che nel II ciclo) e tra i docenti degli istituti tecnici e professionali.

La Figura 46 mostra le percentuali relative allo stato giuridico dei docenti che hanno risposto al questionario.

**Figura 46: Distribuzione dei docenti per tipologia contrattuale calcolata sul totale delle risposte**



Tali dati sembrano discostarsi dalle rilevazioni effettuate dal MIUR o da istituti indipendenti, come Tuttoscuola o FGA. In effetti, in base alle rilevazioni del 2° *Rapporto sulla Qualità della Scuola* di Tuttoscuola, nel 2010 a livello regionale, la percentuale di docenti a tempo determinato nella scuola dell'infanzia è pari a 16,8% (dato nazionale 11,3%, dato provinciale 15,9%); nella scuola primaria è 17,7% (nazionale 11%, provinciale 17,7%); nella scuola secondaria di I grado è pari al 26,6% (nazionale 20,3%, provinciale 34%); nella scuola secondaria di II grado è 26,3% (nazionale 24,4%, provinciale 28%). La percentuale di docenti di sostegno a tempo determinato, a livello regionale, è pari al 57,1% (dato nazionale 62,9%, dato provinciale 63,4%)<sup>551</sup>. Cionondimeno, come si vedrà nell'analisi qualitativa il tema della precarietà, e suoi effetti sulle politiche inclusive, riguarda anche la partecipazione alle attività scolastiche (incluse le attività di ricerca e progettuali) di una fascia significativa di docenti delle scuole della bergamasca.

#### ➤ *Studenti*

La popolazione studentesca coinvolta nella ricerca è di 5794 studenti, di cui 3797 del secondo ciclo e 1997 del primo ciclo (642 scuola secondaria di I grado, 943 scuola primaria e 412 dell'infanzia), Tabella 35.

<sup>551</sup> Tuttoscuola, (2011), *op. cit.*, pp. 86-9.

**Tabella 35: Numero totale di allievi**

Istituti scolastici coinvolti	stud. iscritti
Scuola sec. II grado (1)	1330
Scuola sec. II grado (2)	1402
Scuola sec. II grado (3)	1065
<b>Totale sec. II grado</b>	<b>3797</b>
Ist. Compr. (1)	1331
Ist. Compr. (2)	666
<b>Totale Ist. Compr.</b>	<b>1997</b>
<b>Totale</b>	<b>5794</b>

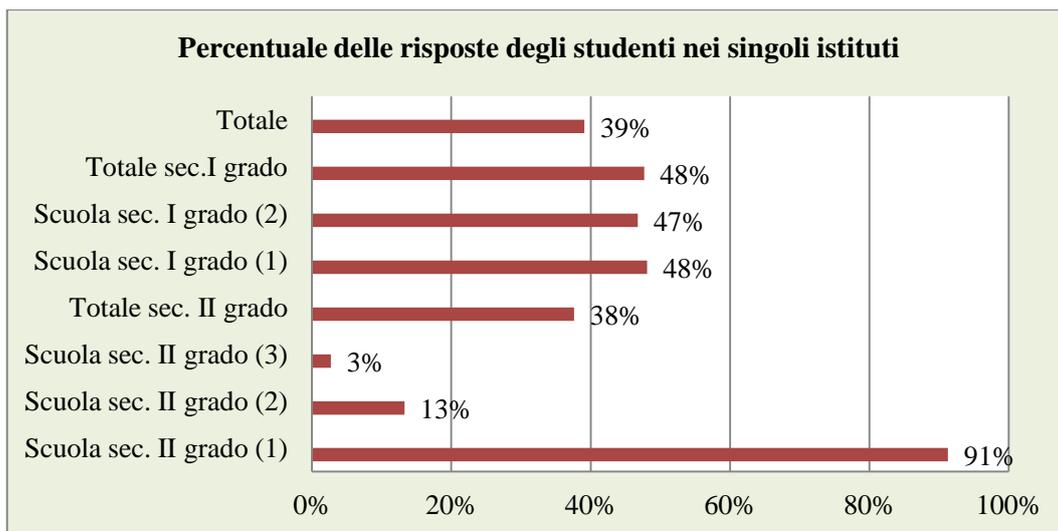
Da un punto di vista metodologico va precisato che il questionario rivolto agli studenti era attivo solo per gli allievi della scuola secondaria di I e II grado. Hanno risposto al questionario il 39% del totale della popolazione studenti, di cui il 38% della secondaria di II grado e il 7% della secondaria di I grado (Tabella 36).

**Tabella 36: Popolazione degli studenti coinvolta nel questionario (dato di riferimento per il calcolo della popolazione scolastica iscrizioni a.s. 2011/2012)**

Istituti scolastici coinvolti	Risposte stud. per Ist. scol. e grado Istruz.	Pop. scol. coinvolta nell'indagine	% risposte ist. scolastico	% risposte sul totale pop. scol.
Scuola sec. II grado (1)	1214	1330	91%	27%
Scuola sec. II grado (2)	186	1402	13%	4%
Scuola sec. II grado (3)	29	1065	3%	1%
<b>Totale sec. II grado</b>	<b>1429</b>	<b>3797</b>	<b>38%</b>	<b>32%</b>
Scuola sec. I grado (1)	213	443	48%	5%
Scuola sec. I grado (2)	93	199	47%	2%
<b>Totale sec. I grado</b>	<b>306</b>	<b>642</b>	<b>48%</b>	<b>7%</b>
<b>Totale</b>	<b>1735</b>	<b>4439</b>	<b>39%</b>	<b>39%</b>

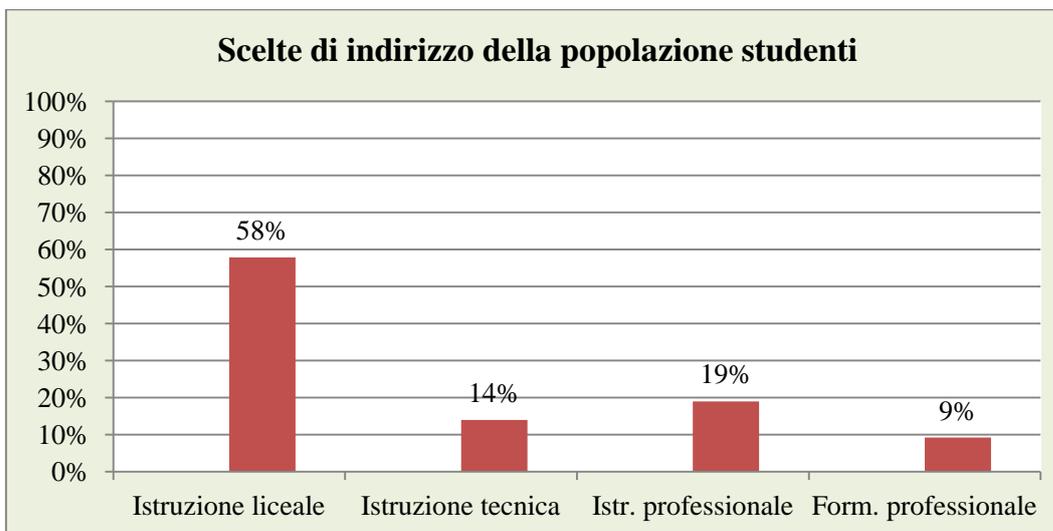
La Figura 47 mostra le percentuali delle risposte nei cinque istituti scolastici, in riferimento alla Figura 47 (Tabella 36).

**Figura 47: Percentuali delle risposte degli studenti relativa a ciascun istituto scolastico**



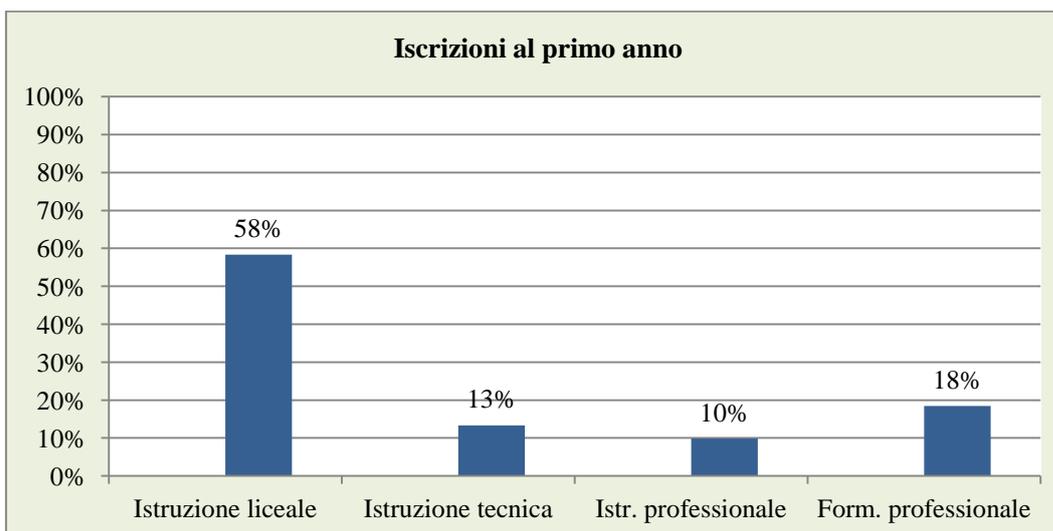
Le scelte di indirizzo degli studenti negli istituti superiori coinvolti nella ricerca vedono una netta prevalenza degli indirizzi liceali, seguiti dai tecnici, dall'istruzione professionale e dalla formazione professionale, come mostra la Figura 48.

**Figura 48: Scelte di indirizzo degli studenti della secondaria superiore nei tre istituti scolastici coinvolti nella ricerca**



Le iscrizioni al primo anno nelle scuole coinvolte nell'anno scolastico 2011/2012, riconfermano la prevalenza di gradimento verso gli indirizzi liceali (486 iscritti/833, si veda la Figura 49).

**Figura 49: Iscrizioni al primo anno (a.s. 2011/2012) delle scuole superiori coinvolte nella ricerca**

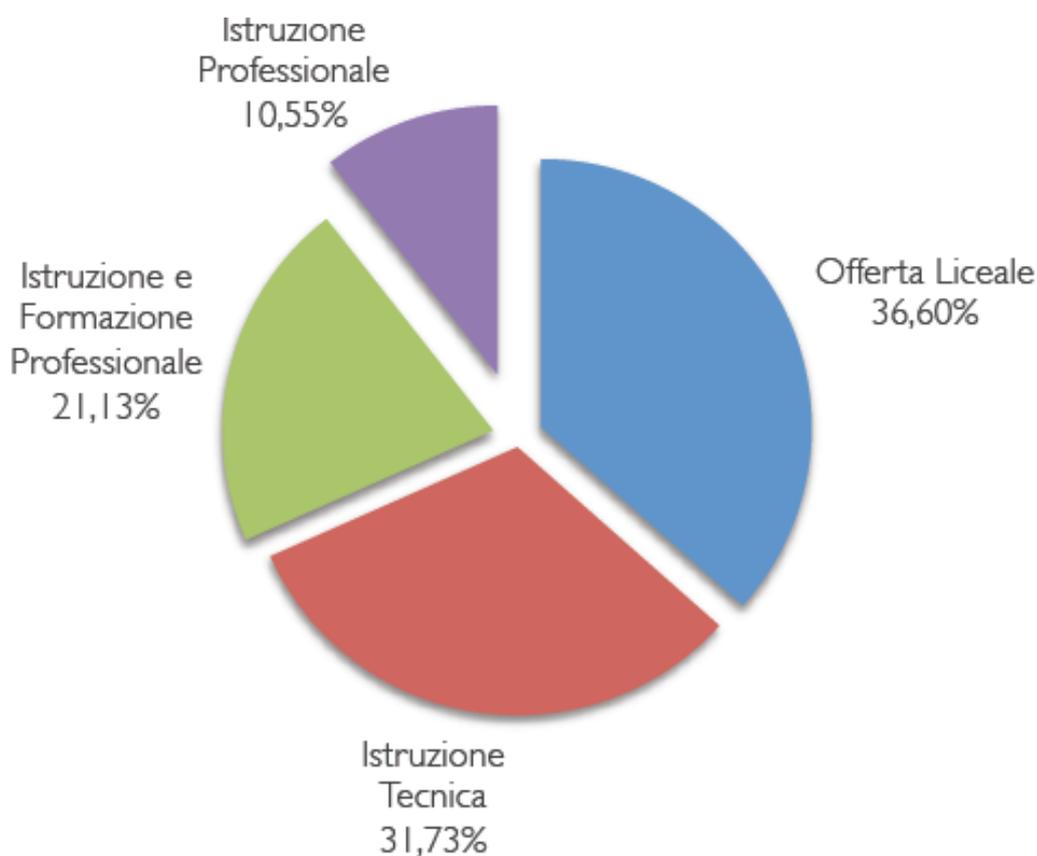


La prevalenza nella scelta dei licei è coerente anche con le dinamiche registrate a livello provinciale (Figura 50) e regionale (Figura 51). Tra le iscrizioni riguardanti gli

istituti coinvolti, ferma la prevalenza liceale, è interessante rilevare il superamento delle iscrizioni negli IeFP (Istruzione e Formazione Professionale Regionale offerta dagli Istituti professionali statali in via sussidiaria), rispetto alle iscrizioni nella formazione professionale di stato e negli Istituti tecnici. Infatti, 154 nuovi studenti hanno scelto la IeFP su 833 nuove iscrizioni totali, mentre gli Istituti tecnici passano al terzo posto (111/833), seguiti dall'istruzione professionale statale (82/833).

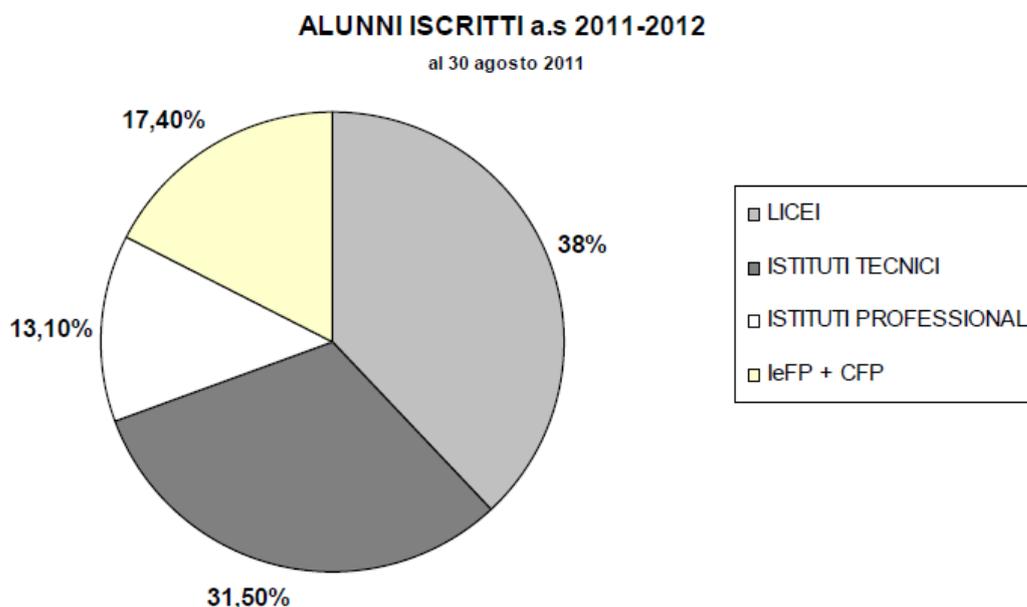
Anche in questo caso, le nuove iscrizioni negli istituti superiori coinvolti rispecchiano le dinamiche della distribuzione delle iscrizioni sia a livello provinciale, sia regionale (Figura 50 e Figura 51).

**Figura 50: Iscrizioni al primo anno della scuola superiore per tipologia dell'offerta formativa, quota percentuale sul totale delle iscrizioni (11.369) a.s. 2011/2012 nella città e provincia di Bergamo.**



Fonte: Provincia di Bergamo - Settore Istruzione, Formazione, Lavoro, Sicurezza Lavoro e Pari Opportunità, (2012), *Osservatorio del territorio. Secondo Rapporto*, p. 29.

Figura 51: Iscrizioni al primo anno della scuola superiore per tipologia dell'offerta formativa, quota percentuale sul totale delle iscrizioni (98.213) a.s. 2011/2012 nella regione Lombardia.



Fonte: MIUR – Ufficio Scolastico per la Lombardia, (2011.), *La scuola in Lombardia. Documentazione – A.S. 2010/2011*. Ufficio Scolastico per la Lombardia, p. 21<sup>552</sup>

Gli studenti con disabilità rappresentano il 2% della popolazione scolastica totale (5794 studenti), Tabella 37.

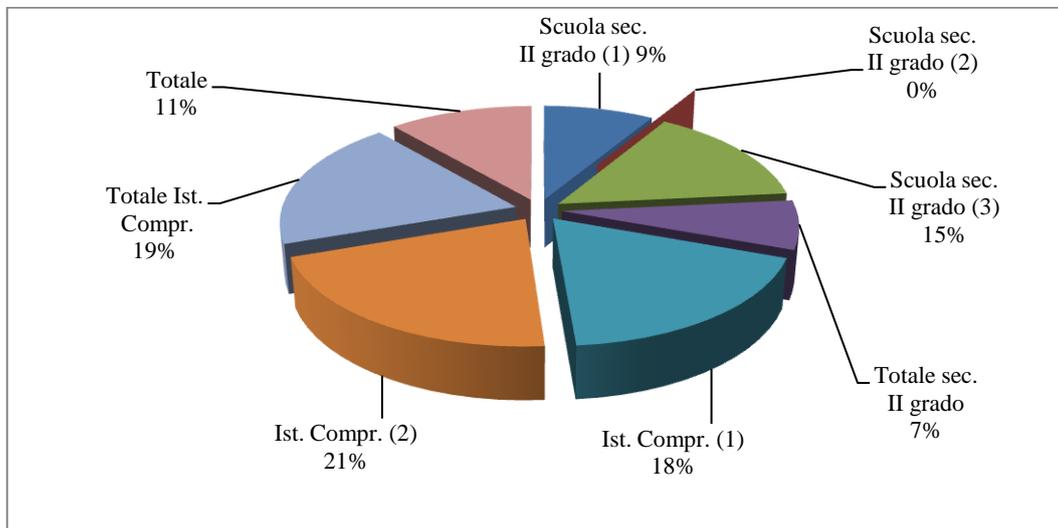
Tabella 37: Quanti sono gli studenti con disabilità in ciascuna delle scuole oggetto d'indagine

Istituti scolastici coinvolti	numero di allievi	studenti con disabilità	% studenti con disabilità
Scuola sec. II grado 1)	1330	19	1%
Scuola sec. II grado 2)	1402	0	0%
Scuola sec. II grado 3)	1065	26	2%
<b>Totale sec. II grado</b>	<b>3797</b>	<b>45</b>	<b>1%</b>
Ist. Compr. (1)	1331	40	3%
Ist. Compr. (2)	666	23	3%
<b>Totale Ist. Compr.</b>	<b>1997</b>	<b>63</b>	<b>3%</b>
<b>Totale</b>	<b>5794</b>	<b>108</b>	<b>2%</b>

<sup>552</sup> Si veda anche: Provincia di Bergamo - Settore Istruzione, Formazione, Lavoro, Sicurezza Lavoro e Pari Opportunità, (2012), *Osservatorio del territorio. Secondo Rapporto*, p. 29.

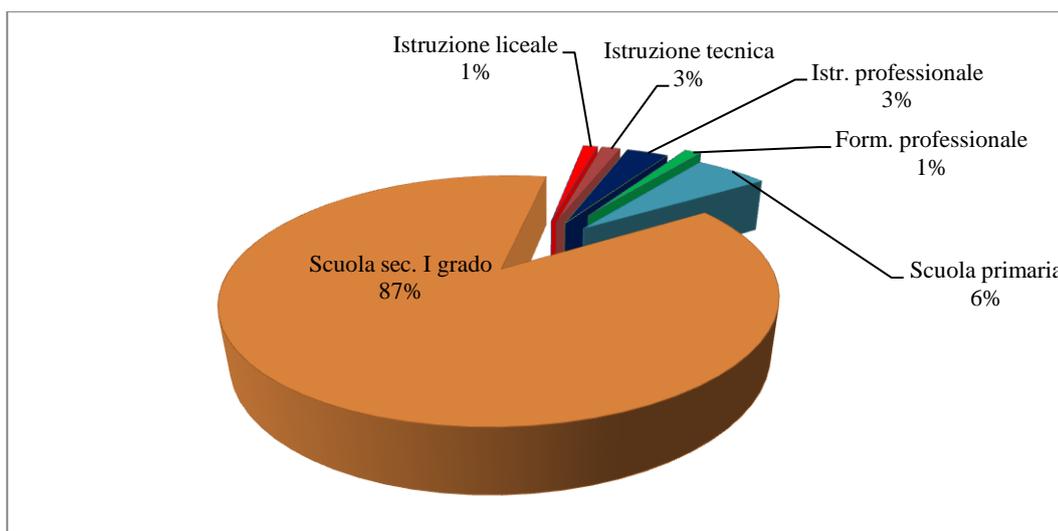
La loro distribuzione nei cinque istituti scolastici è rappresentata nella Figura 52.

**Figura 52: Percentuali di studenti con disabilità**



La Figura 53 mostra, nello specifico, sia la loro distribuzione tra scuola primaria e secondaria di I grado, sia le loro scelte di indirizzo della scuola secondaria di II grado.

**Figura 53: Distribuzione tra scuola primaria e scelte di indirizzo scolastico degli studenti con disabilità**



Sebbene questi dati non siano generalizzabili, come ripetuto più volte nel corso di questa ricerca, è utile, però, notare come essi, anche in questo caso, ripresentino una situazione analoga a quella vista nella Tabella 21, Tabella 22 e nella Figura 14, al paragrafo 1.7 Punti di forza e di debolezza del «modello italiano» di integrazione. In effetti, tra le scelte di indirizzo della secondaria di II grado degli studenti con disabilità prevalgono quelle per l'istruzione professionale seguita dall'istruzione tecnica, mentre l'istruzione liceale e la formazione professionale sono entrambe residuali (1%).

La Tabella 38 propone i dati relativi al numero di studenti con cittadinanza non italiana. Su questo punto va precisato che è stato possibile ricavare solo il totale parziale di tali studenti poiché uno degli istituti superiori coinvolti non ha fornito questo dato.

**Tabella 38: Studenti con cittadinanza non italiana**

Istituti scolastici coinvolti	studenti iscritti	stud con citt non italiana	percentuali studenti con citt. non italiana
Scuola sec. II grado (1)	1330	23	2%
Scuola sec. II grado (2)	1402	26	2%
Scuola sec. II grado (3)	1065	*	*
<b>Totale sec. II grado</b>	<b>3797</b>	<b>49</b> (parziale)	<b>1%</b> (parziale)
Ist. Compr. (1)	1331	439	33%
Ist. Compr. (2)	666	83	12%
<b>Totale Ist. Compr.</b>	<b>1997</b>	<b>522</b>	<b>26%</b>
<b>Totale</b>	<b>5794</b>	<b>571</b> (parziale)	<b>10%</b> (parziale)
* dati non forniti dalla scuola			

Per quanto riguarda, invece, le eccellenze, il numero di respinti, gli abbandoni e i trasferimenti negli istituti selezionati per la ricerca, la Tabella 39 mostra un prospetto di sintesi, anche in questo caso, uno degli istituti scolastici non ha fornito tutti i dati.

**Tabella 39: Eccellenze, respinti, abbandoni e trasferimenti nell'a.s. 2011/2012**

Istituti scolastici coinvolti	stud. iscritti	eccellenze.	respinti	abbandoni	trasferimenti
Scuola sec. II grado (1)	1330	0%	8%	1%	1%
Scuola sec. II grado (2)	1402	1%	4%	0**	4%
Scuola sec. II grado (3)	1065	*	9%	*	*
<b>Totale sec. II grado</b>	<b>3797</b>	<b>1%</b> (parziale)	<b>7%</b>	<b>0%</b> (parziale)	<b>2%</b> (parziale)
Ist. Compr. (1)	1331	2%	5%	0%	0%
Ist. Compr. (2)	666	0%	0%	0%	0%
<b>Totale Ist. Compr.</b>	<b>1997</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
<b>Totale</b>	<b>5794</b>	<b>1%</b> (parziale)	<b>6%</b>	<b>0%</b> (parziale)	<b>1%</b> (parziale)

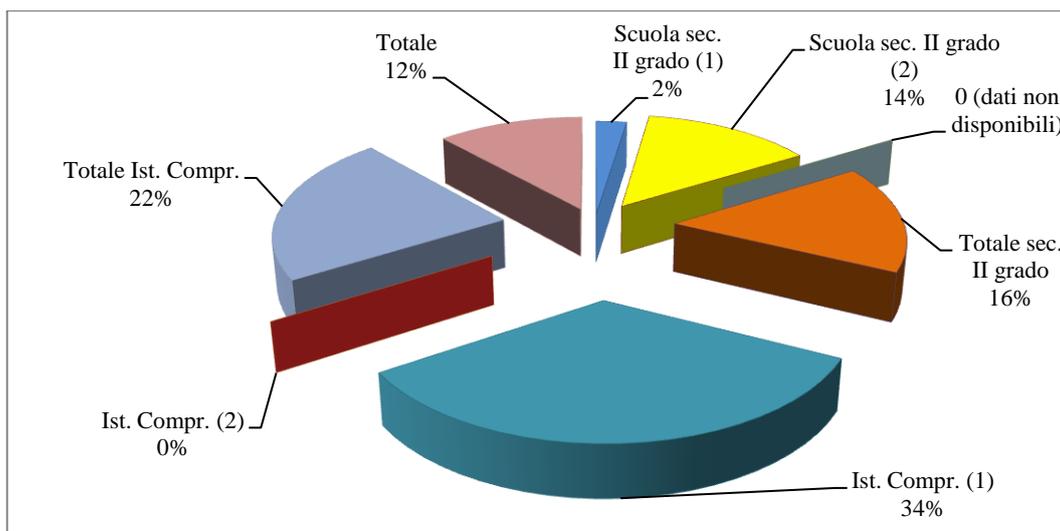
\* dato non fornito dalla scuola  
 \*\* in questo istituto l'abbandono scolastico non è un fenomeno presente, al contrario è abbastanza alto il numero di trasferimenti (32 nel biennio e 20 nel triennio)

Per quanto riguarda gli abbandoni e i trasferimenti, va precisato che i dati a disposizione non permettono di avanzare alcuna analisi significativa. L'unico aspetto rilevante su cui sembra qui opportuno porre l'attenzione è che in uno degli istituti superiori in cui non ci sono abbandoni scolastici, in realtà si registra un discreto numero di trasferimenti (4%), soprattutto nei primi tre anni.

Diversa è, invece, la situazione delle percentuali di eccellenze in uscita degli studenti.

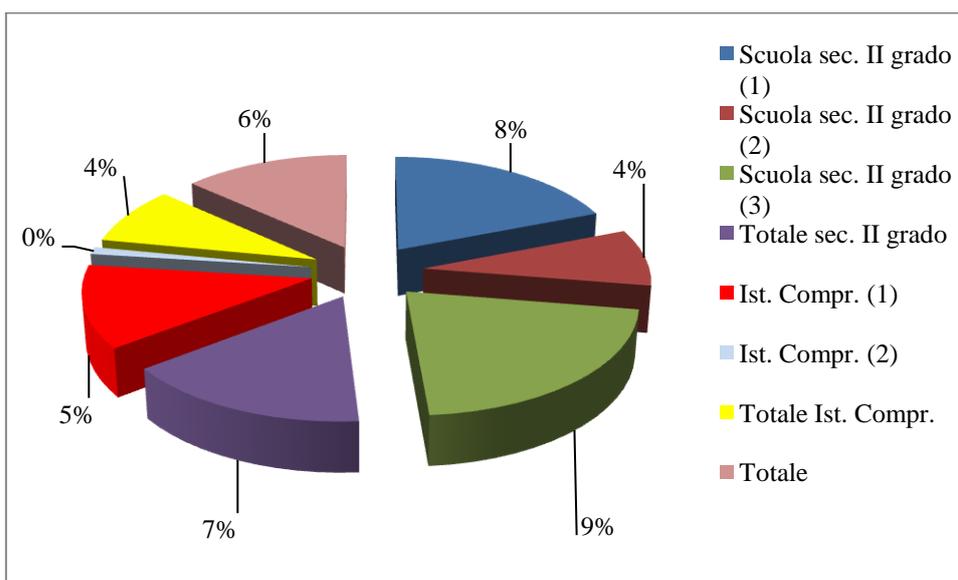
La Tabella 39 e la successiva Figura 54 mostrano, infatti, che in nessun istituto scolastico si registrano percentuali significative di eccellenze, solo in un istituto comprensivo si arriva al 2%, mentre tutte le altre scuole sono all'1% o allo 0%.

**Figura 54: Percentuali delle eccellenze in uscita**



La percentuale totale di studenti respinti nell'anno scolastico di riferimento è pari al 6%. Dalla Figura 55 si evince che le percentuali degli istituti superiori sono, come era prevedibile, più alte rispetto al primo ciclo, anche se non va sottovalutato il 5% di respinti in uno dei due istituti comprensivi, che conta una popolazione studentesca di 1331 studenti, di cui 40 con disabilità e 439 con cittadinanza non italiana.

**Figura 55: Percentuale di studenti respinti nell'a.s. 2011/2012**



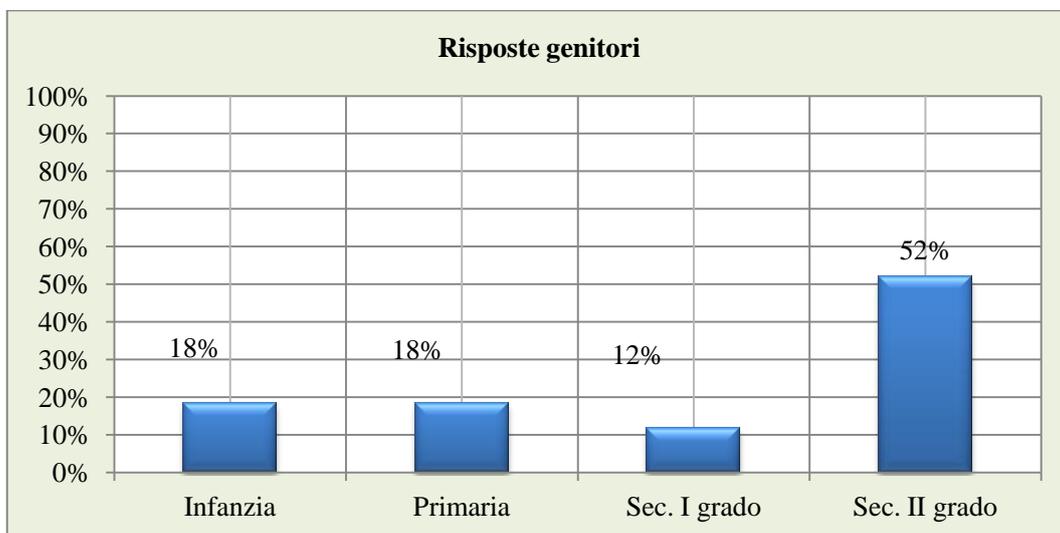
➤ *Genitori*

Il terzo gruppo di analisi riguarda i genitori. Dal versante metodologico va precisato che i dati della popolazione di riferimento, riportate nella Tabella 40 e nella Figura 56, non sono rappresentativi e le percentuali fanno riferimento al totale complessivo delle risposte dei genitori (154). Anche in questo caso, comunque, è possibile rilevare una maggiore partecipazione dei genitori degli istituti secondari. I genitori che hanno risposto al questionario, come quelli che hanno partecipato ai focus group, tuttavia, hanno offerto un rilevante contributo all'analisi di contesto, mostrando sia conoscere la realtà delle scuole frequentate dai figli, sia interesse critico relativo ai temi dell'inclusione.

**Tabella 40: Risposte dei genitori**

<b>Risposte genitori</b>		
	<b>n.</b>	<b>%</b>
Infanzia	28	18%
Primaria	28	18%
Sec. I grado	18	12%
Sec. II grado	80	52%
Tot. risp.	154	100%

**Figura 56: Risposte dei genitori sul totale delle risposte**





## **Capitolo sesto - Analisi qualitativa dei questionari, dei focus group e delle interviste**

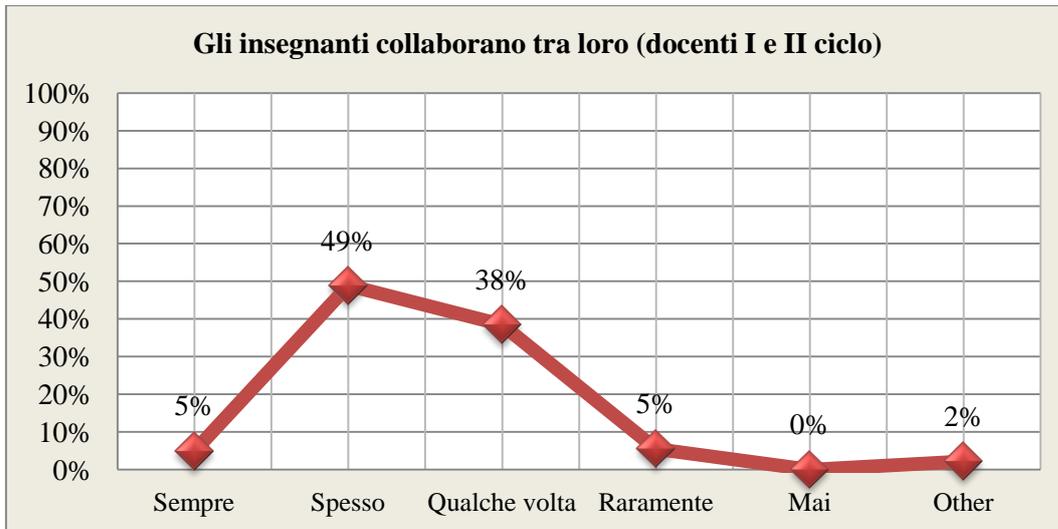
### **6.1 Costruire comunità e affermare valori inclusivi: il punto di vista dei docenti, degli studenti e dei genitori.**

L'analisi qualitativa della ricerca si è avvalsa del contributo fattivo dei docenti, degli studenti e dei genitori. Questi tre fondamentali attori dell'organizzazione scolastica sono stati invitati a rispondere al questionario online, che, come anticipato, ha cercato di indagare alcune dimensioni collegate con i processi di inclusione utilizzando uno schema di questionari tratto dagli *index for inclusion*. È stato così possibile indagare diversi aspetti organizzativi degli istituti scolastici presi in esame: dalle forme di autonomia organizzativa e didattica alla formazione e cultura dei docenti, alla collegialità, al curriculum, alla leadership, alla collaborazione e cooperazione, alle relazioni tra tutti gli attori del sistema scolastico e all'equità sostanziale o formale.

I docenti forniscono una chiave di lettura ampia delle questioni che concernono la didattica, l'ambiente organizzativo e l'implementazione della progettualità di istituto, le relazioni con gli stessi docenti, con gli studenti e le famiglie. Anche gli studenti e i genitori sono stati chiamati ad esprimersi sullo stesso ventaglio di questioni, pertanto, pur distinguendo le risposte agli item dei diversi attori, si è cercato di intrecciare le loro opinioni e i loro orientamenti. A questo fine, i focus group e le interviste, analizzati congiuntamente, sono in grado di offrire chiavi di lettura interessanti sulle percezioni degli interlocutori e sulla coesione organizzativa, elemento che, come si è visto nella prima parte della ricerca, la teoria organizzativa considera determinate per l'elaborazione delle politiche e la loro implementazione nelle culture organizzative.

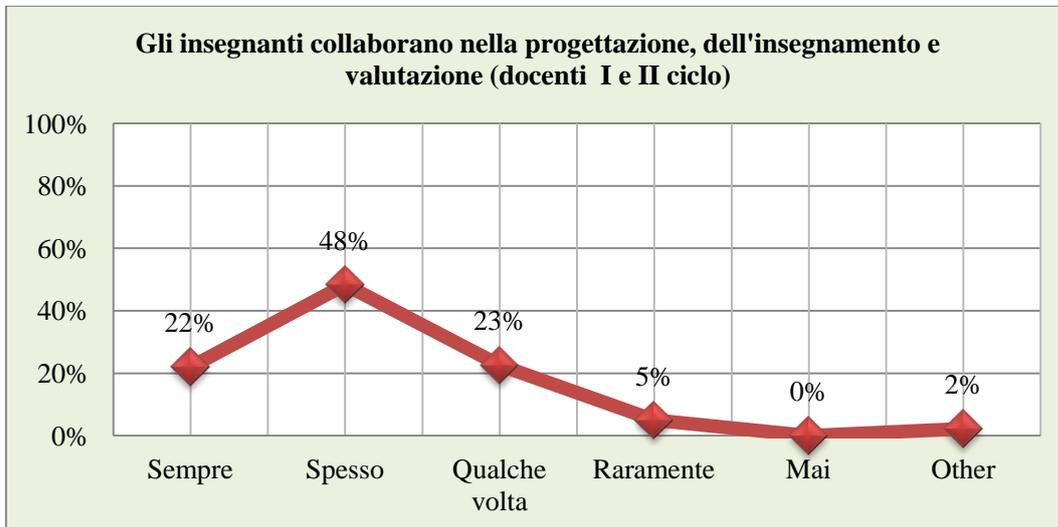
L'analisi delle risposte degli insegnanti inizia dall'item che cerca di comprendere quale sia la percezione della dimensione collaborativa tra docenti (Figura 57), quale variabile culturale fondamentale. Le risposte disegnano una figura "a campana" che permette di apprezzare la netta prevalenza delle opinioni positive (*sempre e spesso*) rispetto a quelle negative (*qualche volta, raramente*).

Figura 57: Collaborazione tra docenti (docenti I e II ciclo)



L'opinione prevalente di una buona collaborazione tra docenti è confermata anche dall'item che indaga sulle pratiche di collaborazione tra docenti nelle fasi di progettazione, insegnamento e valutazione (Figura 58).

Figura 58: Collaborazione tra docenti nella progettazione, insegnamento e valutazione – percentuali calcolate sul totale delle risposte (docenti I e II ciclo)



Tuttavia, nonostante la variabile collaborazione sia stata chiaramente rimarcata da tutti gli interlocutori, soprattutto nei focus group, un'importante percentuale di

docenti pensa che essa sia debole (*qualche volta/raramente*). In effetti, dalle interviste e dai focus, così come dalle risposte, è possibile rilevare una percezione negativa della dimensione collaborativa e delle pratiche di progettazione, di insegnamento interdisciplinare e della valutazione.

Si tratta di un punto importante su cui riflettere per inquadrare in concreto l'orientamento verso il processo inclusivo, per il quale si può tentare un'interpretazione per ciclo di istruzione.

Per quanto riguarda il primo ciclo, è opinione condivisa da gran parte dei docenti, della dirigenza, ma anche dei genitori, che tra gli insegnanti si registri quasi sempre una buona o alta collaborazione (Figura 59 e Figura 60). Attraverso le risposte *other* o nel corso dei focus group, comunque, gli interlocutori hanno spesso sottolineato che tale collaborazione è sì ampia, ma non quanto richiederebbe la funzione docente per un'età così delicata: «[...] nell'infanzia si collabora molto, un po' meno nella primaria, ancor meno nella secondaria [...]»; «[...] sì, tra noi collaboriamo spesso, ma non con tutti [...]». D'altra parte, vi è chi ha attribuito il deterioramento delle pratiche scolastiche collegiali, per un verso, al calo di risorse e all'eliminazione dalle normative scolastiche per il I ciclo dei riferimenti forti all'azione didattica collegiale; per l'altro, alla crescente età media dei docenti che non favorisce lo sviluppo di innovazione.

**Figura 59: Collaborazione tra docenti del I ciclo**

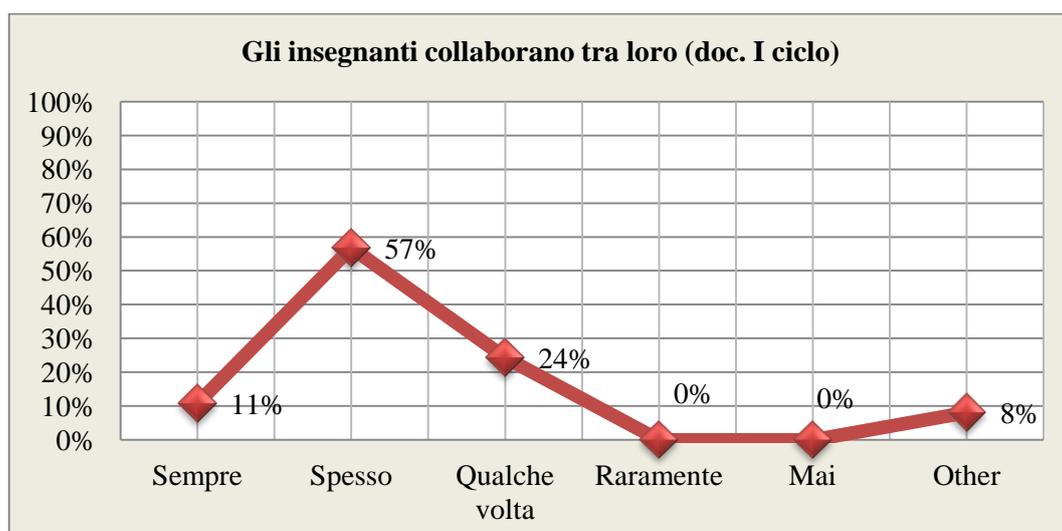
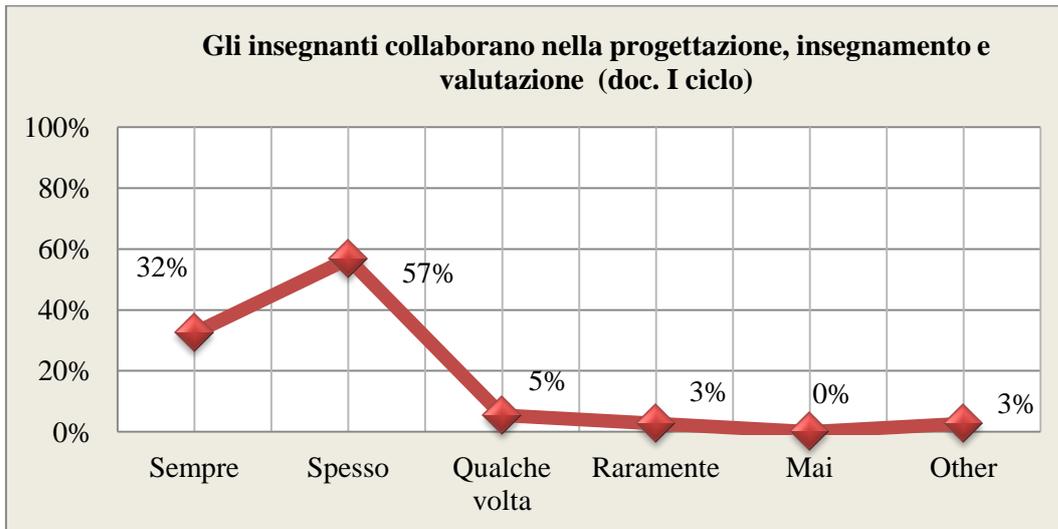


Figura 60: Collaborazione nell'insegnamento, progettazione e valutazione (doc. I ciclo)



Nel II ciclo si rileva un cambiamento della direzione delle risposte degli insegnanti. Infatti, la Figura 61 relativa alla collaborazione tra docenti mostra che le risposte tendenzialmente positive (*sempre/spesso*) e le risposte tendenzialmente negative (*qualche volta/raramente*) sono pressoché equivalenti (50% e 49%). Mentre, all'item sulla collaborazione nella progettazione, insegnamento e valutazione (Figura 61), la tendenza delle risposte positive è decisamente superiore (65%), anche se non bisogna trascurare il 33% di coloro che esprimono un giudizio tendenzialmente negativo (*qualche volta/raramente*).

Figura 61: Gli insegnanti collaborano tra loro (doc. II ciclo)

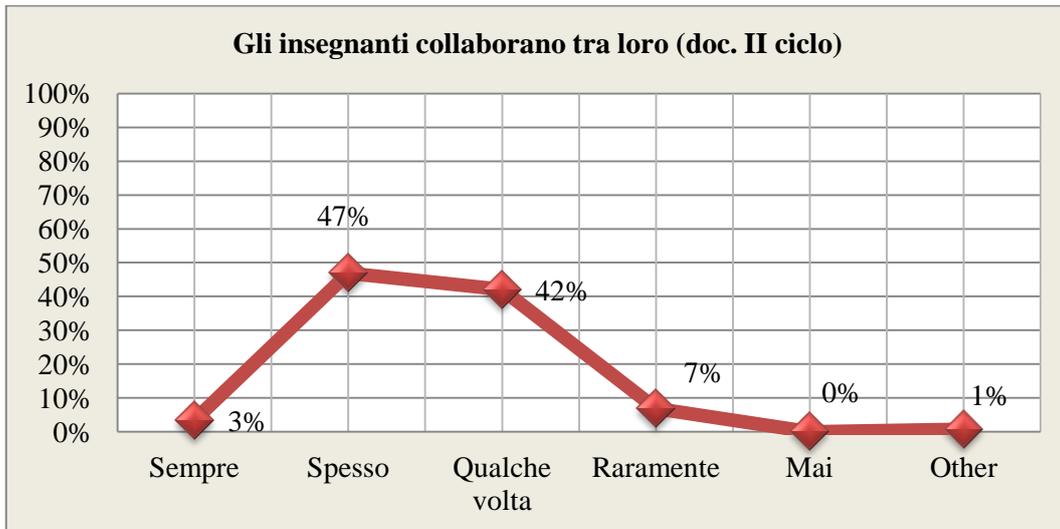
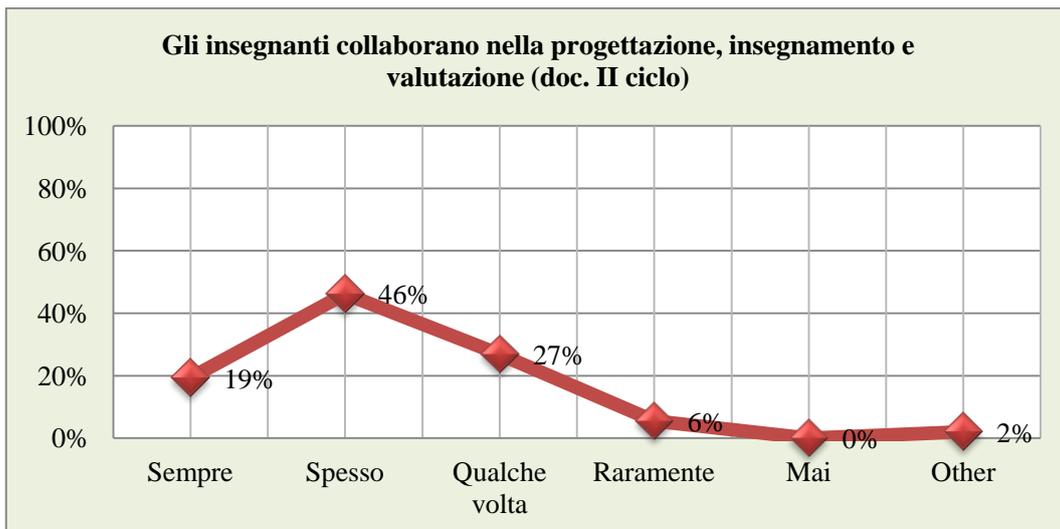


Figura 62: Collaborazione nell'insegnamento, progettazione e valutazione (doc. II ciclo)



Che cosa possa significare questa differenza tra le due risposte non è possibile appurarla direttamente solo dalle risposte al questionario. Esse sarebbero in contraddizione sia con le opinioni espresse dai docenti nelle risposte aperte contenute nel questionario, sia con i focus group sia con le interviste alla dirigenza. Infatti, la difficoltà di perseguire in modo duraturo progetti stabili di innovazione didattica, valutazioni parallele, moduli didattici ecc., sono tutti elementi costantemente presenti nell'analisi critica dei soggetti appena indicati. Difatti, le risposte aperte ai due item

del questionario (*tre cose che ti piacciono di più della tua scuola e tre cose che vorresti cambiare*, come pure le interviste e i focus group) confermano questa lettura riguardo alla debolezza delle pratiche di collaborazioni interdisciplinari, intese come progettazione comune delle programmazioni didattiche, dei progetti curriculari o di altre attività.

D'altra parte, gli insegnanti del II ciclo, soprattutto nei licei, stentano a superare una cultura dell'insegnamento visto come un rapporto singolo con le classi (una disciplina, una classe, un insegnante). È questa un'interpretazione plausibile della netta divisione registrata nella Figura 61, pur non mancando un clima sostanzialmente cordiale nei rapporti interpersonali e collaborazioni su progetti e attività delle scuole (uscite didattiche, alternanza scuola-lavoro, partecipazione a gare nazionali), scambio di informazioni sui processi di insegnamento/apprendimento o di valutazione.

In definitiva, la collaborazione tra docenti sembra essere, per opinione condivisa, un comportamento consolidato nel primo ciclo, mentre non è così nelle scuole secondarie di II grado e parzialmente nelle scuole secondarie di I grado.

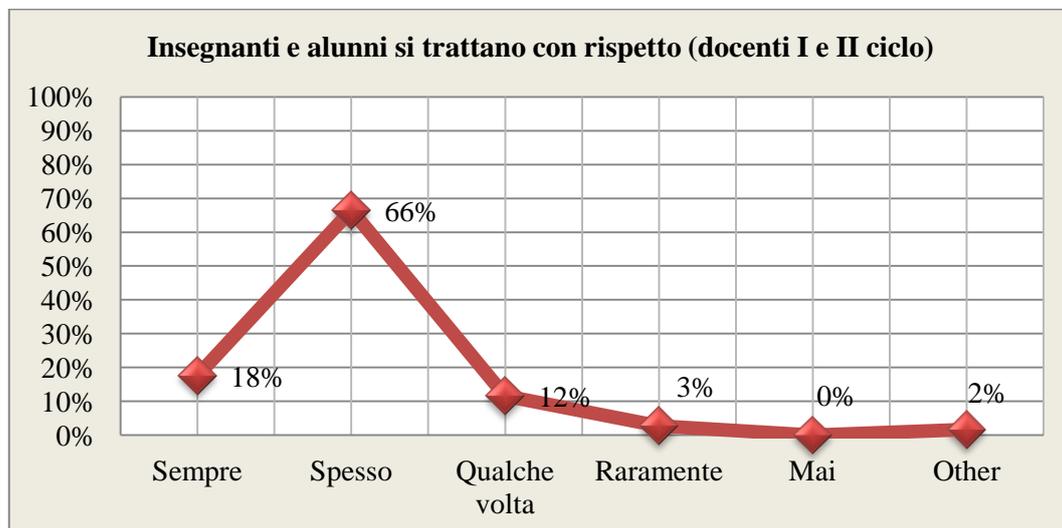
Infatti, se le scuole dell'infanzia e le scuole primarie mostrano una maggiore propensione al lavoro collegiale e alla didattica congiunta, pur in presenza di situazioni di incertezza e ostilità verso la collaborazione; nelle secondarie di I grado, l'identità è motivo di insoddisfazione e conflitto soprattutto perché si manifestano profonde contraddizioni nel processo di integrazione (istituti comprensivi) tra il primo ciclo e la secondaria di I grado, che vede il permanere di una cultura disciplinarista legata alla vecchia scuola media. In realtà, la generalizzazione degli istituti comprensivi richiedeva di operare un'effettiva integrazione dei curricoli scolastici, che però, come hanno evidenziato le dirigenze, stentano ad esplicitarsi come curricoli con una valenza verticale, cioè pensati e fatti valere da pratiche scolastiche che effettivamente abbraccino l'intero primo ciclo, accompagnando l'apprendimento dello studente dalla scuola dell'infanzia fino al termine della scuola secondaria di primo grado.

Nelle scuole secondarie superiori, infine, si manifesta in modo abbastanza netto quella che molti intervistati hanno descritto come la cultura della «spiegazione-interrogazione-verifica», che amplifica la difficoltà alla collaborazione tra docenti. A questo proposito, inoltre, è possibile ravvisare talune differenze tra indirizzi di

studio, sebbene, come più volte ripetuto, il numero di risposte non autorizzi ad alcuna generalizzazione. Tuttavia, tra i docenti dei licei prevale un'idea di collaborazione sporadica (*qualche volta*), negli indirizzi tecnici e professionali la distribuzione delle risposte ritorna a preferire chiaramente le opzioni positive (*sempre e spesso*).

La collaborazione tra docenti, l'efficacia della collegialità, si riflette, naturalmente, anche nella relazione con gli studenti. Il grafico concernente l'item: *Insegnanti e alunni si trattano con rispetto* (Figura 63) mostra, complessivamente, un clima di rispetto tra insegnanti e studenti.

**Figura 63: Insegnanti e alunni si trattano con rispetto (docenti I e II ciclo)**



Le risposte riguardanti il I ciclo definiscono ottimo il clima di rispetto tra docenti e studenti; nelle scuole del II ciclo, le risposte positive sono ancora una chiara maggioranza, ma inizia ad emergere una presenza apprezzabile (13%) di docenti che risponde *qualche volta* (Figura 64, Figura 65).

Figura 64: Insegnanti e alunni si trattano con rispetto (docenti I ciclo)

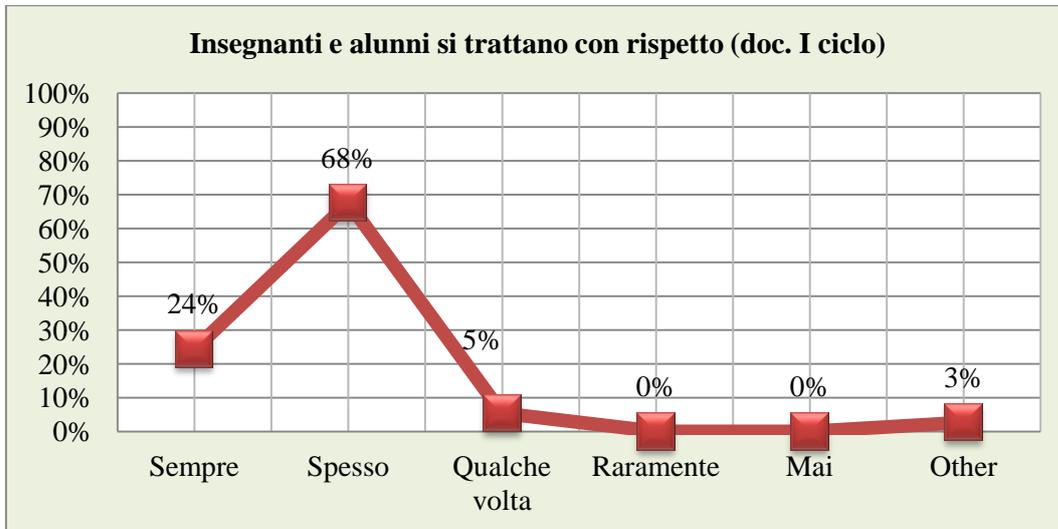
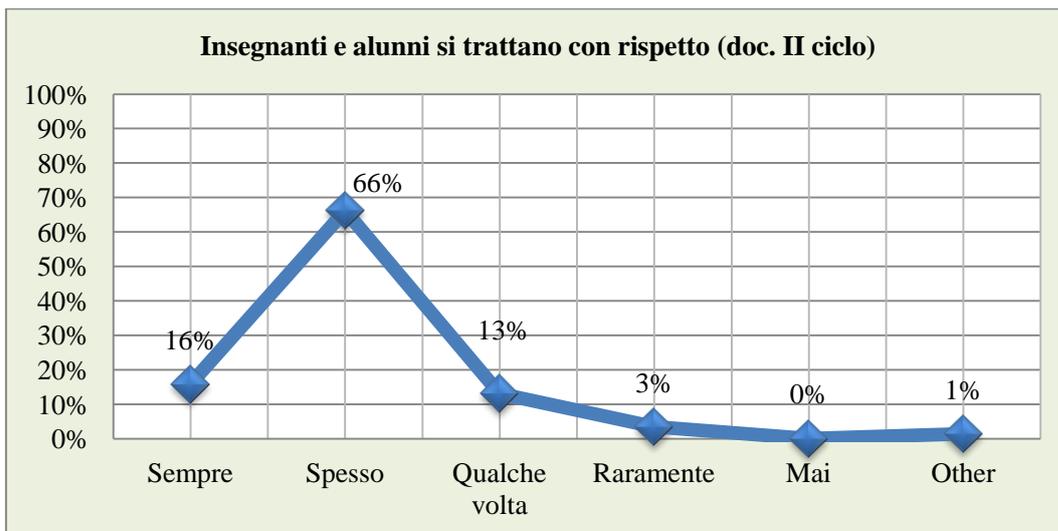


Figura 65: Insegnanti e alunni si trattano con rispetto (docenti II ciclo)



La differenza tra gli indirizzi su tale risposta denota una diversa natura dei problemi legati alla relazione didattica o, comunque, legati ai due aspetti della figura del docente: quella professionale e quella etica, relativa all'autorevolezza del docente.

Negli indirizzi professionali, in particolare, emergono problematiche che possono essere determinate dalle modalità del processo di insegnamento, ma anche da questioni sociali relative ad una sorta di "segregazione" culturale (background sociale familiare, differenti etnie e nazionalità e altre diversità), di natura

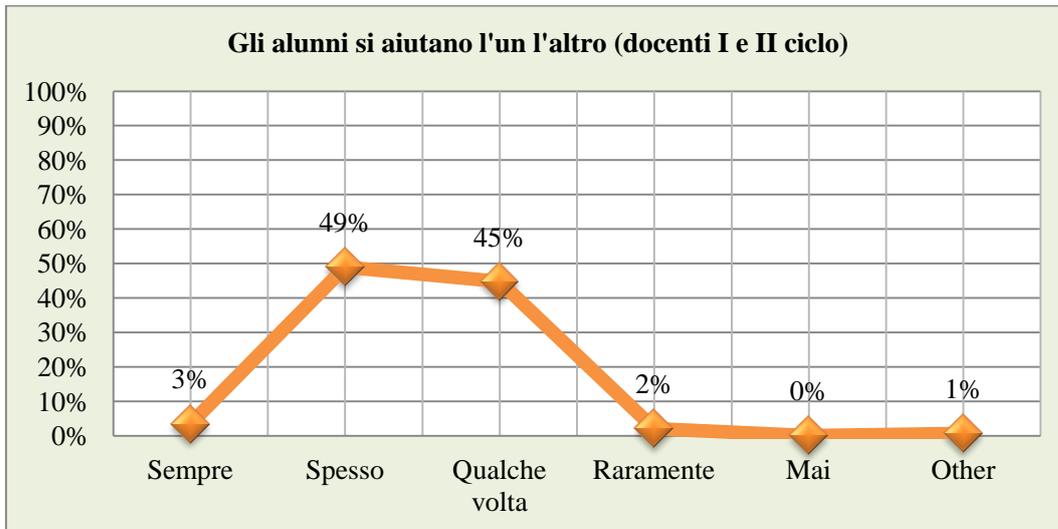
disciplinare, che richiederebbero un profondo rinnovamento dell'organizzazione e della didattica. In riferimento a quest'aspetto, ad esempio, un dirigente ha fatto notare che, in una situazione difficile presente in un indirizzo professionale, un cambiamento della didattica tradizionale (aumento le ore di laboratorio e presenza di esperti di aziende esterne) ha prodotto sviluppi positivi su entrambi i fronti. Per la dirigenza di questo istituto, l'innovazione ha avuto successo perché vi è stata contemporaneamente un'adeguata ristrutturazione del curriculum della classe e il consenso dei docenti. Al contrario, un'altro dirigente ha descritto il fallimento di un progetto sperimentale che prevedeva la diminuzione di alcune ore curricolari (italiano, matematica) a favore dei laboratori tecnici. Questa sperimentazione «[...] ha prodotto una marea di respinti [...]», poiché era stata inserita senza un effettivo cambiamento della didattica tradizionale, ma solo con un'aritmetica riduzione di ore di insegnamento dell'area umanistica a favore di quelle tecnico-pratiche, senza una reale condivisione da parte degli insegnanti interessati.

Per quanto riguarda i licei, l'opinione degli interlocutori, espressa nelle interviste, ritiene che i problemi di relazione didattica quasi mai siano di natura disciplinare, bensì di profitto, sono cioè legati al risultato dell'apprendimento e si manifestano con un aumento dei debiti e dei respinti. Da questo punto di vista, le risposte dei docenti circa il clima positivo e rispettoso che si registra tra docenti e studenti risponde al vero, ma si limita a rilevare solo l'aspetto disciplinare della relazione, come se i docenti non intercettassero talune variabili significative del clima delle classi e della relazione didattica al di là dell'aspetto disciplinare. Infatti, gli studenti e, in parte, la dirigenza manifestano un'opinione differente su questo punto, come si vedrà in seguito.

Dal versante delle relazioni, il questionario proponeva una serie di item relativi alla relazione didattica, all'equità nella valutazione e all'affermazione di valori democratici sia dei docenti, sia degli studenti, sia dei genitori.

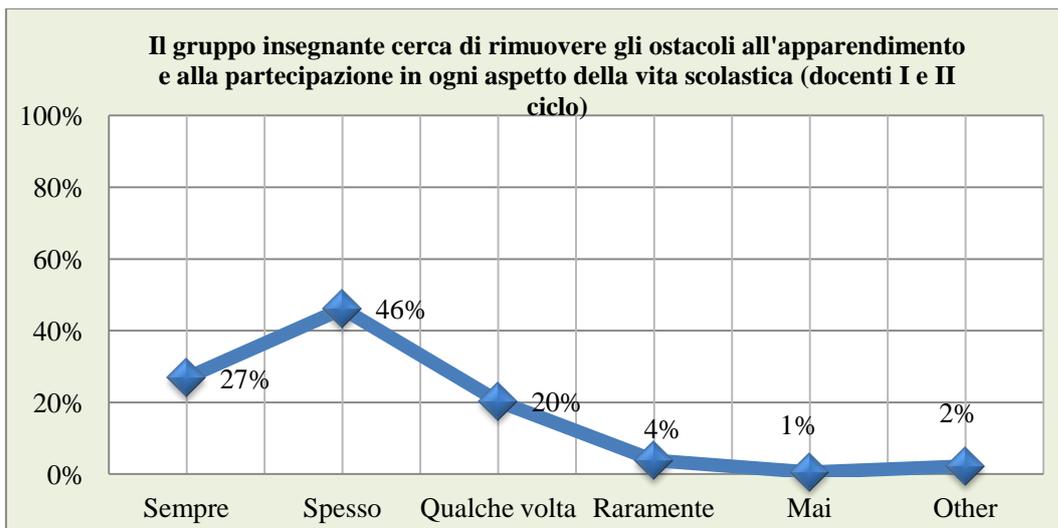
All'item: *Gli alunni si aiutano l'un l'altro* (Figura 66), i docenti hanno risposto in maggioranza affermativamente, ma occorre rilevare che circa il 47% di essi crede che questo accada solo *qualche volta o raramente*.

Figura 66: Gli alunni si aiutano l'un l'altro (docenti I e II ciclo)



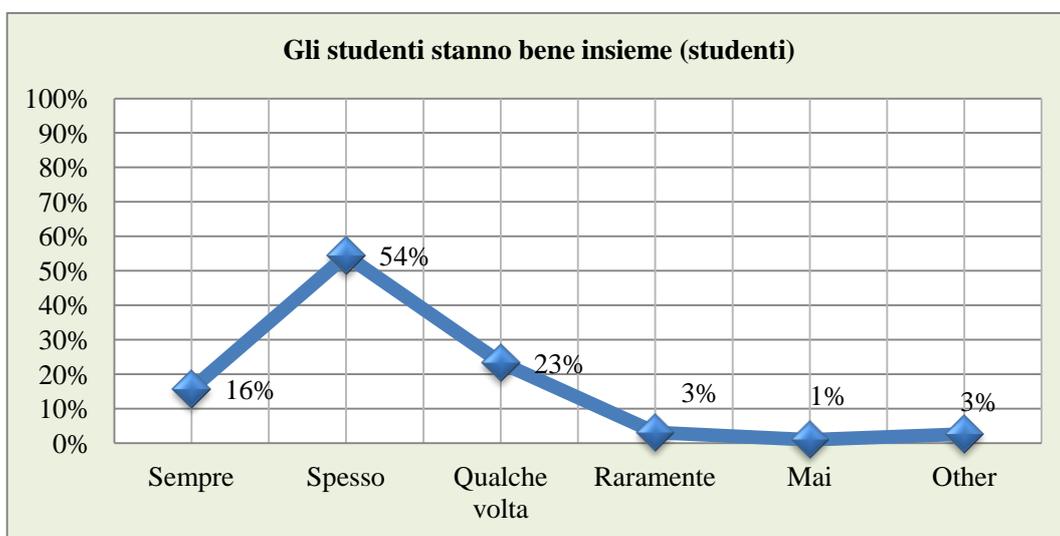
Inoltre, i docenti rispondono in modo decisamente positivo all'item: *Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica* (Figura 67), che riguarda gli elementi fondamentali dei processi inclusivi, ossia della presenza nella scuole di valori democratici e, dunque, di processi volti alla riduzione delle discriminazione.

Figura 67: I docenti cercano di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica (docenti I e II ciclo)



Vi è da dire che i docenti, in questo modo, oggettivamente, esprimono un giudizio positivo anche sul loro lavoro, poiché i processi di rimozione delle barriere non possono che avvenire principalmente nelle classi e, quindi, nelle attività didattiche. Le risposte degli studenti a questi temi, però, si dispongono in modo sostanzialmente diverso da quelle dei docenti, già a partire dal significato che essi attribuiscono alle relazioni con i compagni di classe e di istituto. Infatti, gli studenti vedono la scuola come un luogo in cui è possibile instaurare solide relazioni e amicizie (Figura 68).

**Figura 68: Gli studenti stanno bene insieme (studenti)**



Il forte legame di costruzione della personalità adulta e le relazioni di amicizia che si instaurano nella scuola è, d'altra parte, in relazione "problematica" con le risposte agli item: *Vado volentieri a scuola* (Figura 69) e *Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni* (Figura 70), che esprimono una quasi netta divisione tra coloro che includono le attività didattiche e l'impegno in classe tra gli aspetti piacevoli e gli studenti che, invece, esprimono un'opinione differente.

Figura 69: Vado volentieri a scuola (studenti)

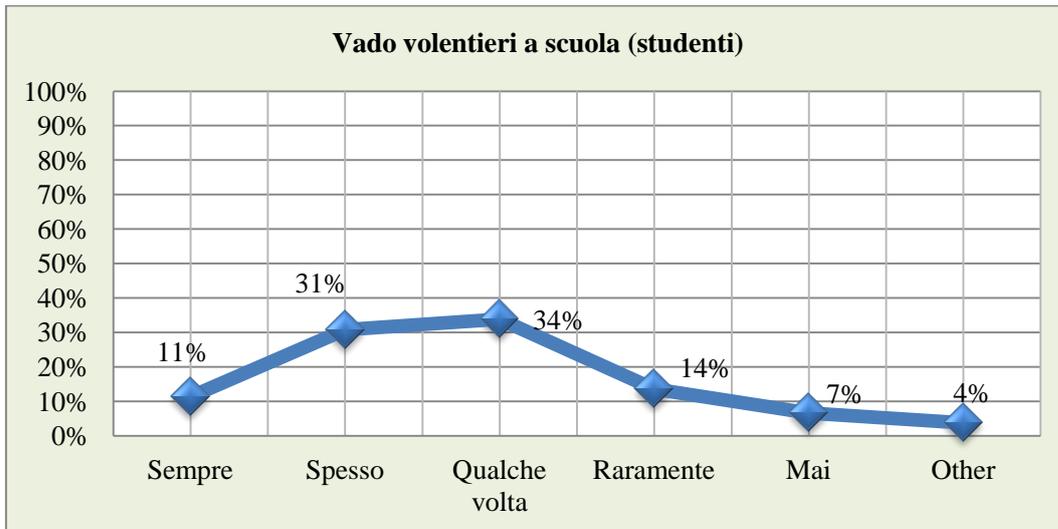
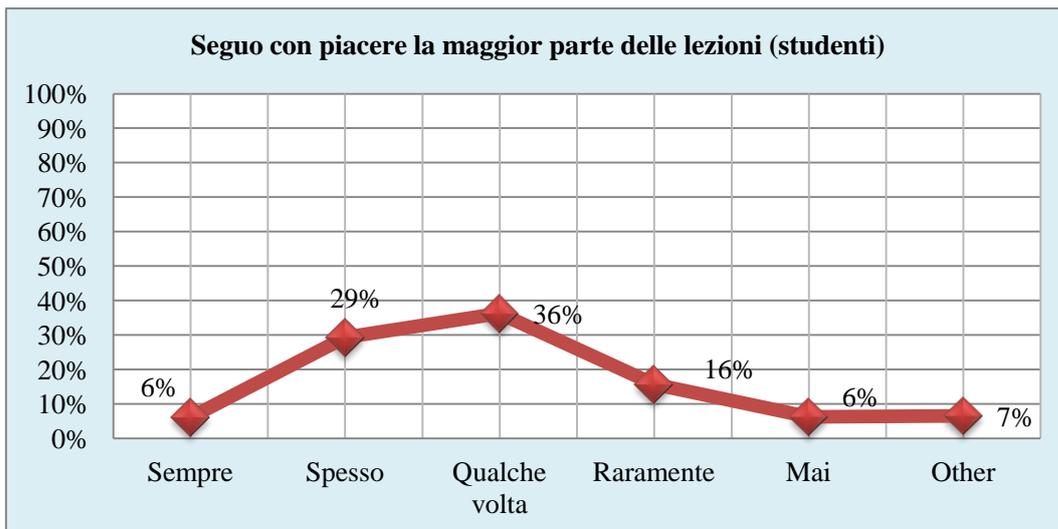


Figura 70: Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni (studenti)



In effetti, gli studenti si dividono anche tra coloro, in maggioranza, che pensano di ricevere una buona preparazione dalla scuola prescelta, che possa aiutarli nella vita futura e coloro che vedono diversamente sia il presente, sia la prospettiva futura; item: *Sto apprendendo molto in questa scuola* (Figura 71) e credono che le scuole li aiutino per la vita futura, *La scuola mi aiuta a star bene in futuro* (Figura 72). Delle opinioni espresse in questi item è rappresentativo il commento di uno studente «mi

dà riscontri su ciò che so fare, non su quel che valgo, quindi la risposta è sia si che no»

Figura 71: Sto apprendendo molto in questa scuola (studenti)

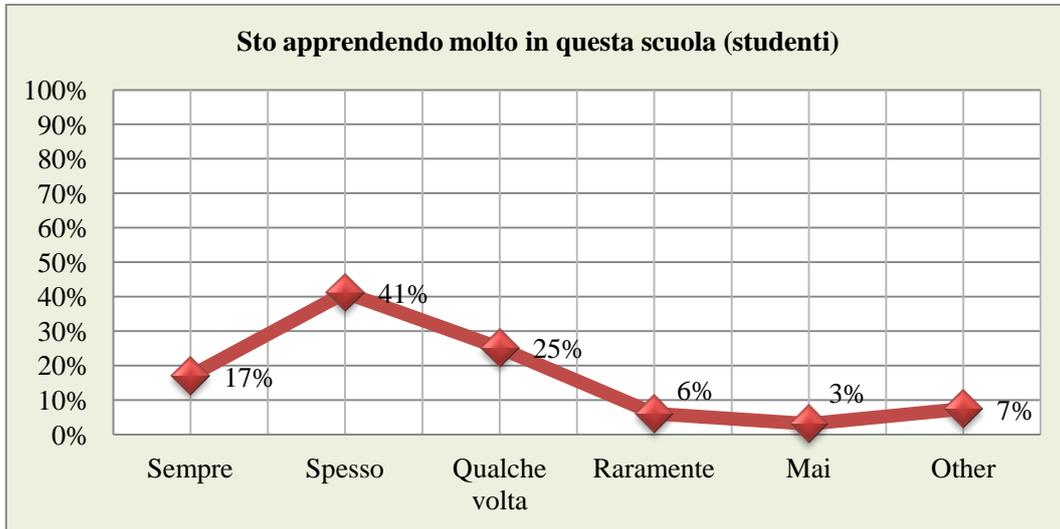
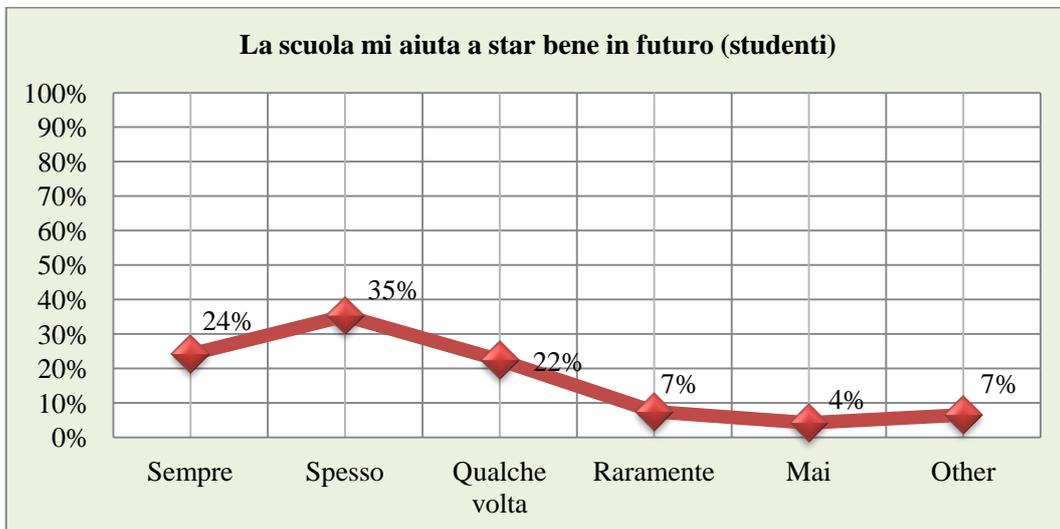
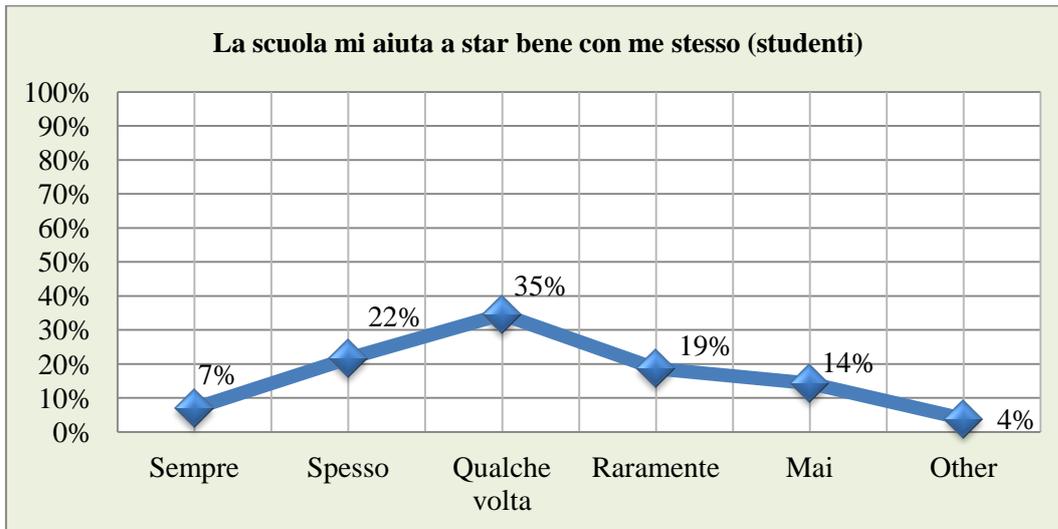


Figura 72: La scuola mi aiuta a star bene in futuro (studenti)



Nel presente, tuttavia, gli studenti non credono che la scuola aiuti a star bene con se stessi (Figura 73). Infatti, le risposte a questo item sono tendenzialmente negative (*qualche volta/raramente*, 54%), senza neppure trascurare che il 14% degli studenti risponde *mai*.

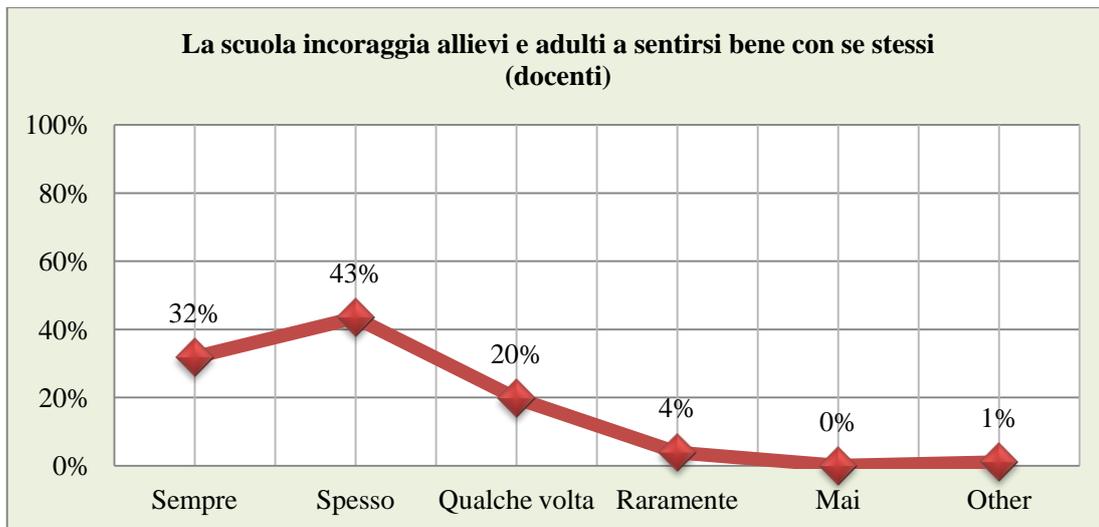
Figura 73: La scuola mi aiuta a star bene con me stesso (studenti)



Le numerose risposte aperte (*other*) forniscono un'importante chiave di lettura nell'interpretazione delle cause di questo malessere, che sembrano annidarsi nella relazione con una parte dei docenti: «come può aiutare a star bene un luogo in cui non ci sono le condizioni per star bene?»; «è capace di farti sentire ignorante e sottovalutato»; «quando non ci vado»; «mi rende parecchio nervoso»; «spesso mi fa star male»; «dipende se per scuola si intende amici o studio, amici sì, studio no»; «non sempre, è una continua riflessione sulle proprie capacità»; «no, mi complica l'esistenza».

Queste risposte sono in netta contraddizione con l'opinione espressa dai docenti all'item: *La scuola incoraggia allievi e adulti a sentirsi bene con se stessi* (Figura 74).

Figura 74: La scuola incoraggia allievi e adulti a sentirsi bene con se stessi (docenti)



Sembra, pertanto, registrarsi una chiara divergenza di percezioni tra docenti e studenti. Questi ultimi, sembrano avere un'opinione positiva sugli esiti futuri che la scuola avrà sulla loro vita e non hanno alcun dubbio di trovare a scuola tante buone relazioni e aiuto da parte dei compagni. Quando, invece, si esprimono sulle relazioni con i docenti, la direzione delle risposte degli studenti si inverte (da tendenzialmente positiva a tendenzialmente negativa). In effetti, la distribuzione delle risposte degli studenti agli item: *Studenti e insegnanti stanno bene insieme* (Figura 75) e *Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante* (Figura 76) e l'analisi delle risposte aperte alla voce *other* denota, abbastanza chiaramente, la difficoltà di relazione, comunicazione e dialogo tra questi due interlocutori.

Figura 75: Studenti e insegnanti stanno bene insieme (studenti)

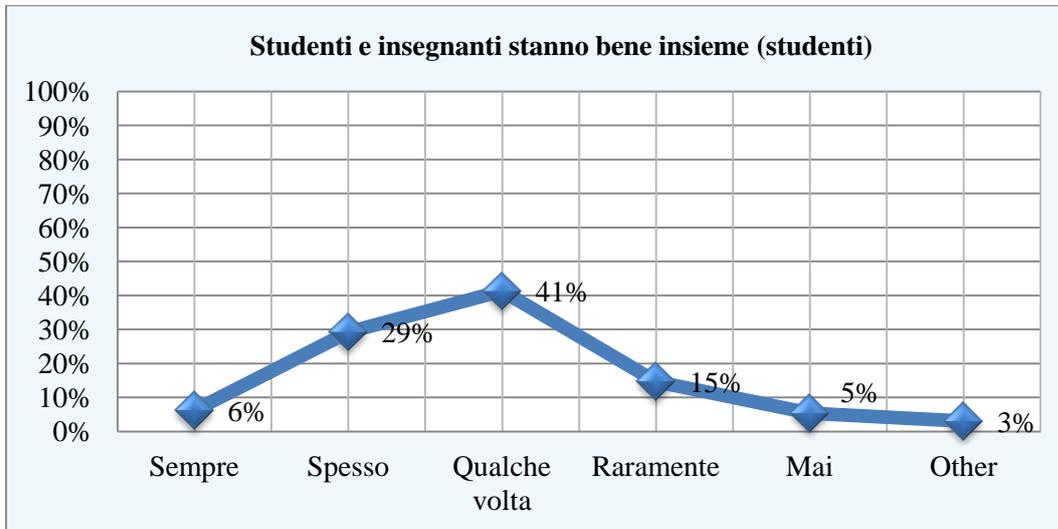
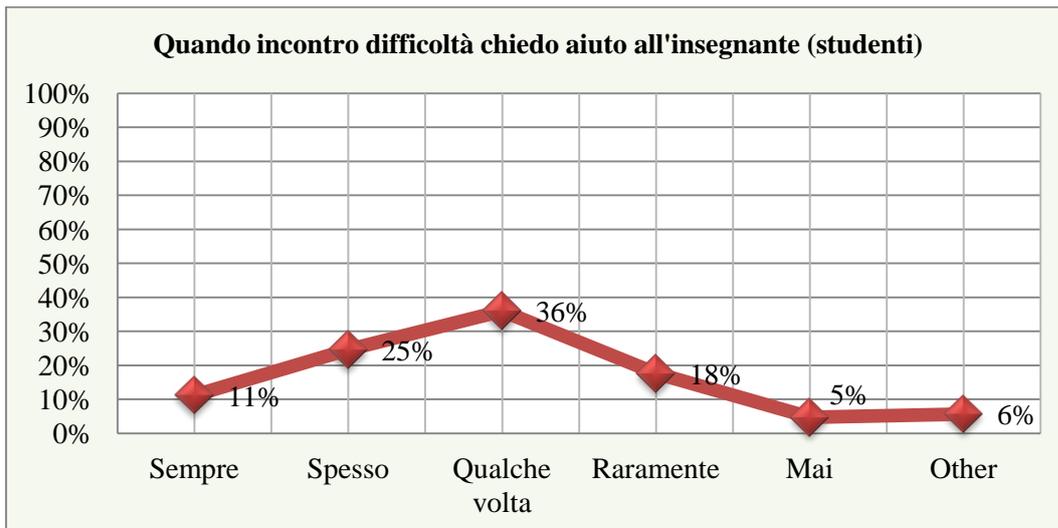


Figura 76: Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante (studenti)



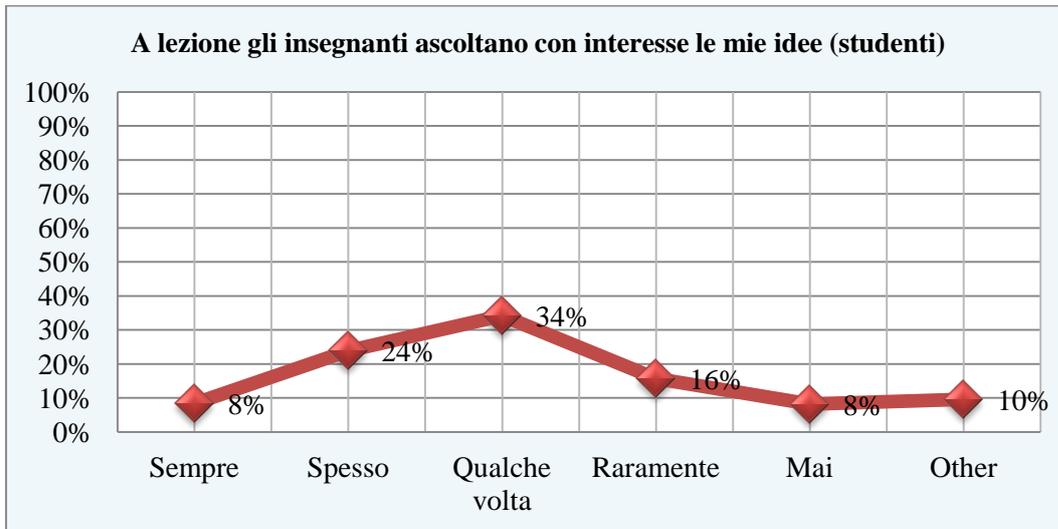
Infatti, la maggior parte di coloro che hanno deciso di dare una risposta aperta a questi due item, nel primo caso (Figura 75), si esprime sostenendo: «è impossibile, per via del rapporto troppo distaccato tra i due, l'ideale per apprendere sarebbe una sorta di amicizia e complicità tra queste due classi»; «non se ne parla nemmeno»; «dipende dall'insegnante»; «gli insegnanti credono di sì, ma la maggior parte degli studenti non sta bene insieme agli insegnanti»; «se si sforzassero di andare oltre i voti ci sarebbe una bella convivenza»; «suppongo dipenda dall'insegnante»; «no,

perché fanno tutti quel che vogliono»; «che domanda fai? NO»; «stanno bene quando non si vedono e stanno in vacanza»; «dipende dall'insegnante, con alcuni gli alunni stanno sempre bene, con altri mai». Nel secondo caso (Figura 76): «io chiedo sempre, forse troppo, però se chiedi spesso vieni accantonato, perché rallenti la classe, quando è la classe che non ti sta dietro, ma non ha il coraggio di ammettere le proprie difficoltà»; «quasi mai perché alcuni sono poco comprensivi»; «sì, come dicono loro bisogna chiedere se non si capisce, ma la maggior parte delle volte sono gli insegnanti stessi che si infastidiscono alle nostre domande perché vogliono seguire il programma e non vogliono rallentare il percorso per risolvere i chiarimenti»; «spesso non si interessano al singolo alunno»; «sempre, ma alcuni non ti ascoltano, altri rispiegano tutto come prima o peggio di prima e continui a non capire»; «dipende dal professore, perché con alcuni non serve a niente»; «non ne vale la pena, è una perdita di tempo»; «con alcuni se lo fai passi per ignorante, quindi anche se a volte vorrei non lo faccio»; «se lo ritengo necessario, a volte, lo faccio, ma non sempre la risposta è soddisfacente»; «lo farei anche, ma so già che non sarei ascoltata». Queste risposte (6%) sommate ai *qualche volta/raramente* e *mai* dicono che il 65% degli studenti della popolazione di riferimento nutrono sfiducia nel dialogo e nell'aiuto nei confronti di una parte dei loro docenti.

Da questo punto di vista è importante l'indicazione che proviene da un gruppo di item che chiede agli studenti di esprimersi sulla relazione tra docenti e discenti.

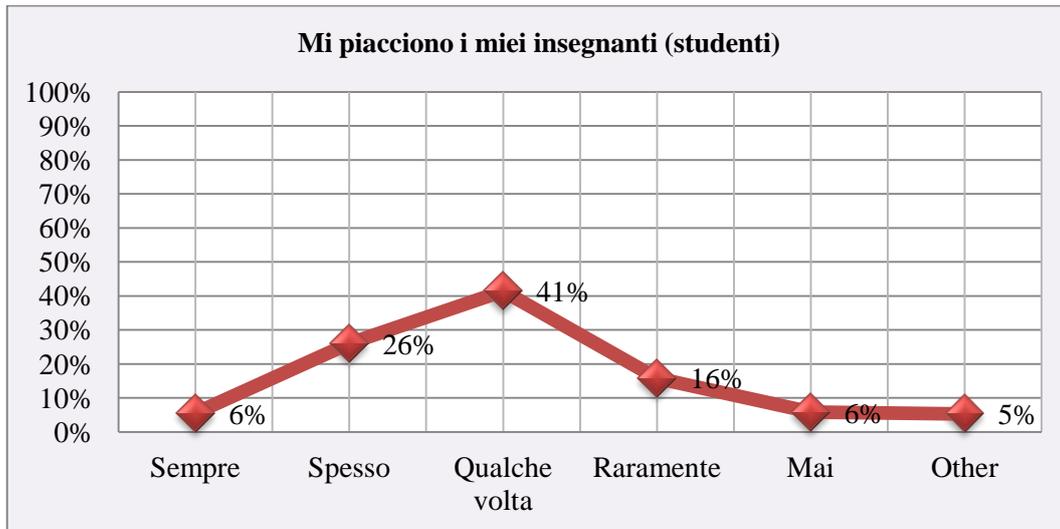
Nelle risposte all'item: *A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee* (Figura 77) si osserva la prevalenza della tendenza negativa (*qualche volta/raramente*).

Figura 77: A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee (studenti)



L'analisi delle centinaia di risposte aperte (*other*) offre una chiave di lettura di questa tendenza. Gli studenti, infatti, ritengono che gli insegnanti non ascoltino e non siano disposti a valorizzare le loro idee, qualcuno parla addirittura di: «distruzione» delle idee degli studenti quando sono contrarie al loro modo di vedere le cose: «se espongo le mie idee, la risposta implicita di un professore è: sei un giovane, devi portar rispetto e assecondare le mie idee, ma questo non porta alla formazione di un senso critico, ma alla sua distruzione». I docenti vengono percepiti come una minaccia: «con certi professori è meglio tenersi per se certe idee» o interlocutori con i quali tacere le proprie idee «non dico mai le mie idee ai professori». Naturalmente, non vanno sottovalutate le risposte positive, che, benché minoranza, dimostrano quanto sia preziosa per gli studenti la professionalità docente. Vi è, infatti, un discreto numero di studenti che si esprime positivamente, talvolta molto positivamente, nei confronti dei propri docenti (Figura 78), motivando nelle domande aperte la propria positiva opinione riguardo alla preparazione di taluni docenti, la disponibilità al dialogo e l'equità nei giudizi. Leggendo i commenti a questo proposito (*other*), l'impressione è che essi apprezzino in particolare il fatto di trovarsi davanti ad un adulto di riferimento: «io posso considerarmi fortunata dei professori che ho»; «alcuni sono veramente affascinanti».

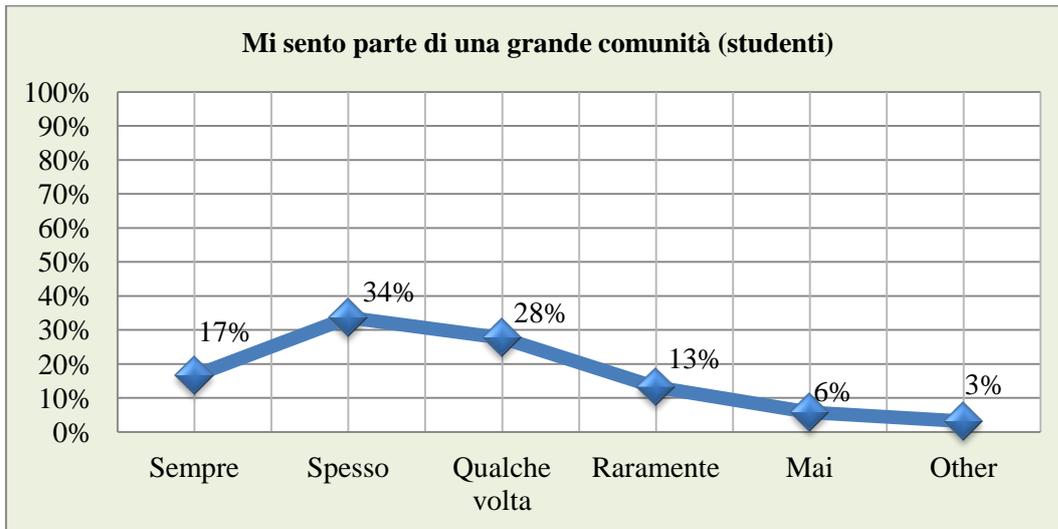
Figura 78: Mi piacciono i miei insegnanti (studenti)



Tuttavia, la prevalenza delle risposte critiche e le numerose precisazioni negative contenute in altre risposte aperte dello stesso item da parte degli studenti, sia riguardo all'equità della valutazione, sia riguardo all'equità del comportamento dei docenti, mettono in discussione la capacità di relazione didattica dei docenti. La maggior parte degli studenti non eccepiscono sulla preparazione disciplinare dei loro docenti, bensì sulle loro competenze didattiche: «come preparazione sono spesso intoccabili, come capacità d'insegnamento sono infimi» oppure c'è chi fa dei distinguo «dipende quali, in generale mi ritengo abbastanza soddisfatto»; «solo alcuni»; «in generale sì, ma non tutti allo stesso modo»; «la maggior parte»; «solo un paio»; «sono tutti vecchi».

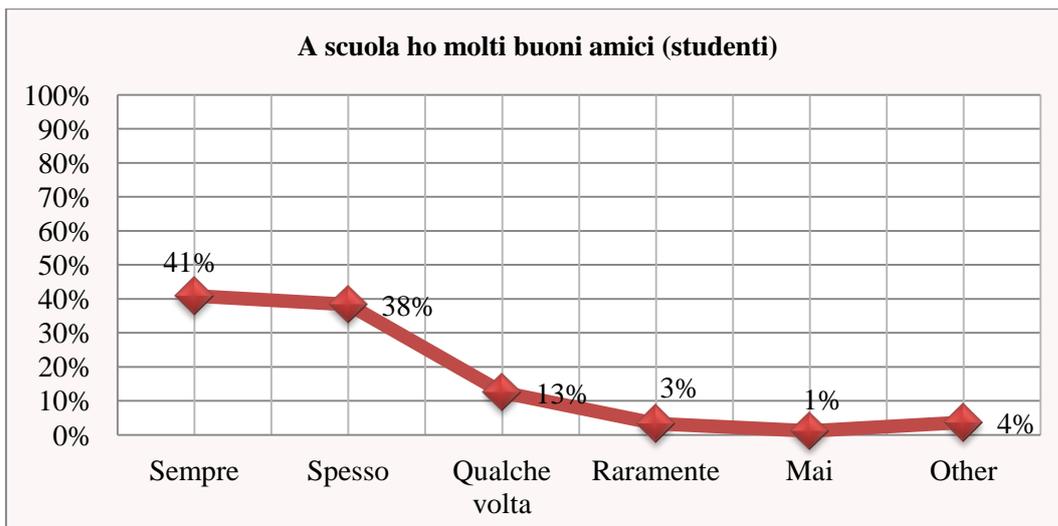
In sintesi, pare di poter rilevare che quando gli studenti devono valutare la scuola per il clima di amicizie e per le opportunità che essa offre di instaurare relazioni con gli altri studenti, il giudizio sia complessivamente positivo, come ci mostra anche la Figura 79.

Figura 79: Mi sento parte di una grande comunità (studenti)



La scuola per gli studenti diventa un punto di riferimento sociale, qualcosa in cui riconoscersi, vuoi per ragioni extrascolastiche, vuoi per le aspettative di formazione che la “propria” scuola riesce ad offrire. L’amicizia con i coetanei dell’istituto riceve un ampio consenso, come mostra il grafico relativo all’item: *A scuola ho molti buoni amici* (Figura 80).

Figura 80: A scuola ho molti buoni amici (studenti)



Quando sono in difficoltà, come visto, gli studenti trovano aiuto e sostegno nei compagni di classe per tutti gli aspetti che riguardano i compiti scolastici, al contrario, esprimono difficoltà ad avvalersi del sostegno e dell'aiuto dei docenti (Figura 76).

Un dato rappresentativo per la valutazione del clima all'interno degli istituti può essere dedotto dalle risposte agli item: *Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi* (Figura 81) e *Temo di poter subire atti di bullismo* (Figura 82)

**Figura 81: Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi (studenti)**

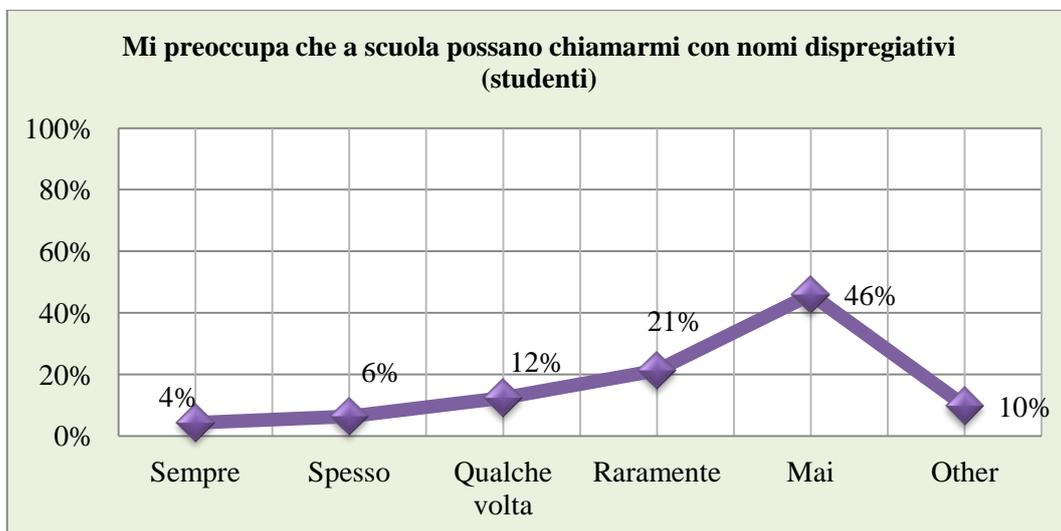
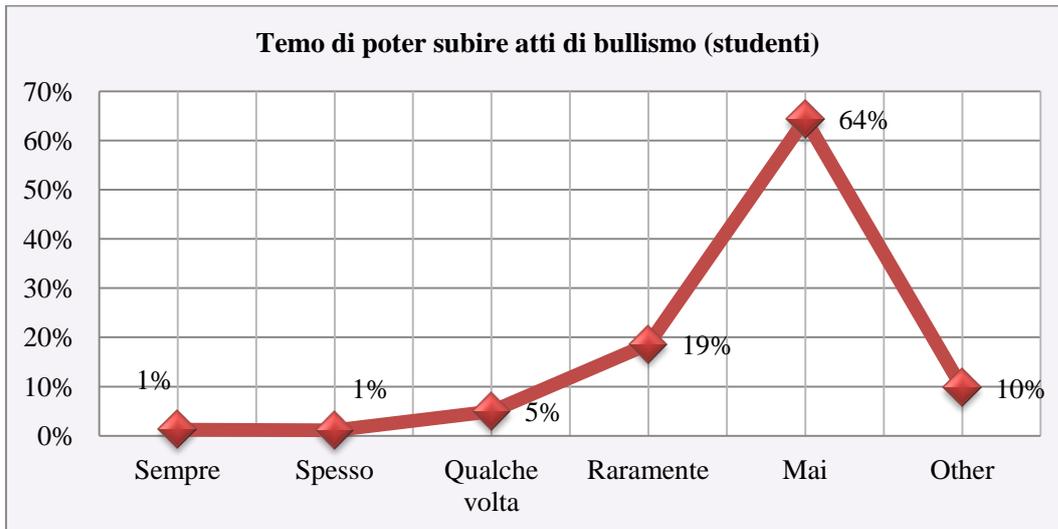
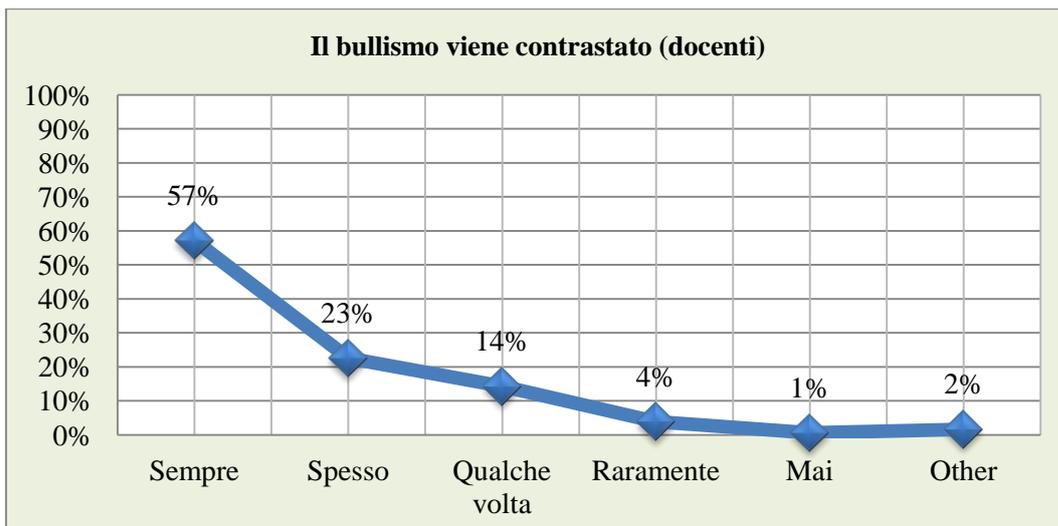


Figura 82: Temo di poter subire atti di bullismo (studenti)



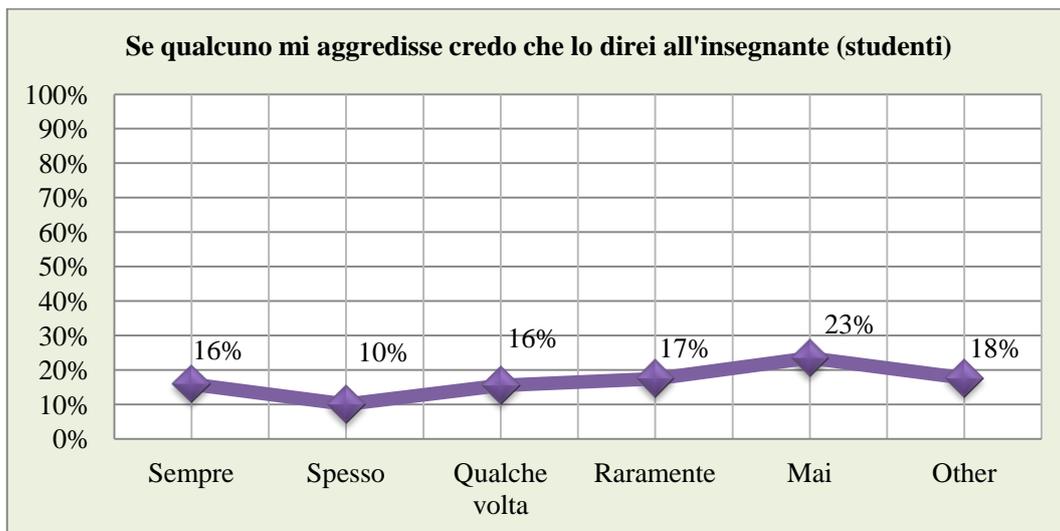
Le risposte a tali item fanno capire che gli studenti si sentono abbastanza protetti da forme di violenza (bullismo) e, in generale, non si sentono minacciati da forme di discriminazione. Coerentemente, si vedano le risposte dei docenti all'item: *Il bullismo viene contrastato* (Figura 83), al quale essi rispondono in netta prevalenza *sempre* o *spesso*.

Figura 83: Il bullismo viene contrastato (docenti)



Anche in questo caso, però, gli studenti offrono un motivo di riflessione circa il rapporto con i loro docenti, perché davanti alla possibilità di denunciare minacce o atti di violenza agli insegnanti, item: *Se qualcuno mi aggredisce credo che lo direi all'insegnante* (Figura 84), le risposte degli studenti si dividono, con una chiara prevalenza delle risposte negative.

**Figura 84: Se qualcuno mi aggredisce credo che lo direi all'insegnante (studenti)**



Le numerose risposte aperte (*other*) forniscono un quadro di accentuata sfiducia nella possibilità che i docenti possano essere utili a risolvere le potenziali situazioni di minaccia o violenza e c'è chi non crede nelle azioni punitive praticate dalla scuola (note, sospensioni, ecc.): «non temo di essere aggredito, ma non lo direi ad un insegnante, perché non credo sia necessario l'intervento di una forza superiore, posso anche cercare di ragionarci io, in casi estremi andrei da un professore in particolare di cui so che posso fidarmi e gli chiederei di estraniare la cosa dalla scuola, non credo nelle sospensioni punitive o cose simili». La maggior parte delle testimonianze, invece, non è così "meditata", ma dichiara di poter fare ricorso alla violenza per lavare l'offesa ricevuta o fermare le minacce: «rischiano di prenderle da me»; «lo aggredirei anch'io»; «no, me ne occuperei io, reagirei allo scontro»; «mi faccio giustizia da solo»; «se qualcuno mi tocca ne subirebbe le conseguenze»; «penso che in questo caso mi difenderei da solo»; «tanto l'insegnante non può fare niente e il preside se ne frega altamente»; «occhio per occhio, dente per dente,

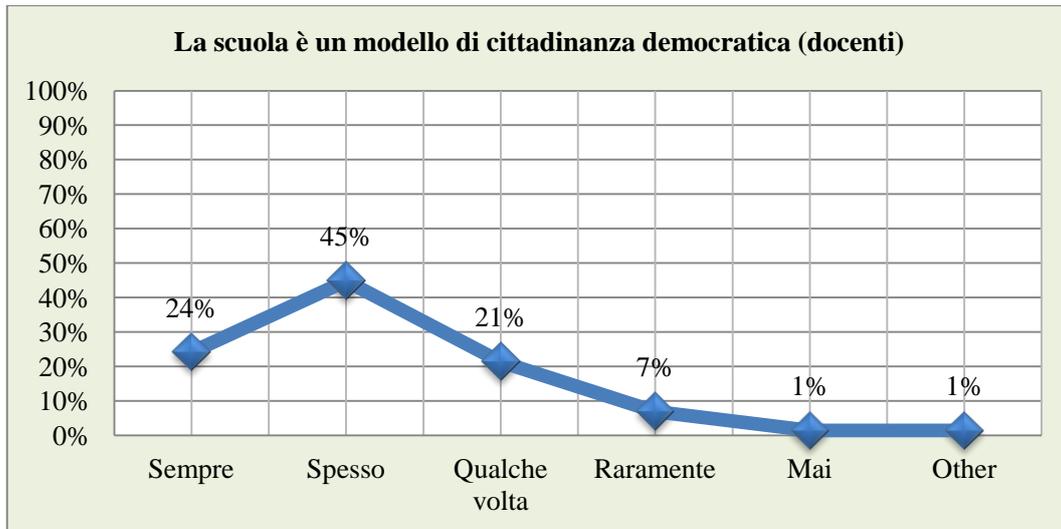
aggrederci quel qualcuno»; «mi difenderei con la violenza»; «no, farei un gruppo e andrei a prenderlo». Cionondimeno, altri studenti ammettono che davanti ad atti di questo genere avrebbero paura e, semmai, lo direbbero ai genitori: «se mi ricattassero non lo direi mai, per paura»; «lo denuncio e lo dico ai miei genitori».

Se si includono nell'analisi anche le risposte aperte agli item relativi alla Figura 81 (pag. 275) e alla Figura 82 (pag. 276), questo clima culturale di diffusa violenza (ovviamente potenziale e verbale) è ulteriormente amplificato, come se, da parte degli studenti, la risposta alla violenza (seppur ingiustificata) non possa che essere altra violenza, per giunta agita personalmente o con gruppi di amici «più grandi» o «più grossi». Vero è che, tra chi ha scelto la risposta *other* si esprime solo circa il 30% e alcuni di essi dichiarano che si rivolgerebbero agli insegnanti, altri alle famiglie e altri che semplicemente avrebbero paura. Del restante 70% di studenti non conosciamo l'opinione, resta comunque il fatto che circa 300 studenti pensano che la violenza difensiva e la ritorsione siano le risposte più appropriate davanti ad una potenziale situazione di aggressione e né i genitori, né i docenti, né complessivamente l'istituzione scolastica siano considerati idonei ad affrontare e risolvere le potenziali minacce.

Una riflessione più ampia e più complessa riguarda, poi, la diffusione dei valori democratici, del rispetto dei diritti umani, dell'interconnessione tra le persone di diverse culture, di rispetto dell'ambiente e delle diversità di genere.

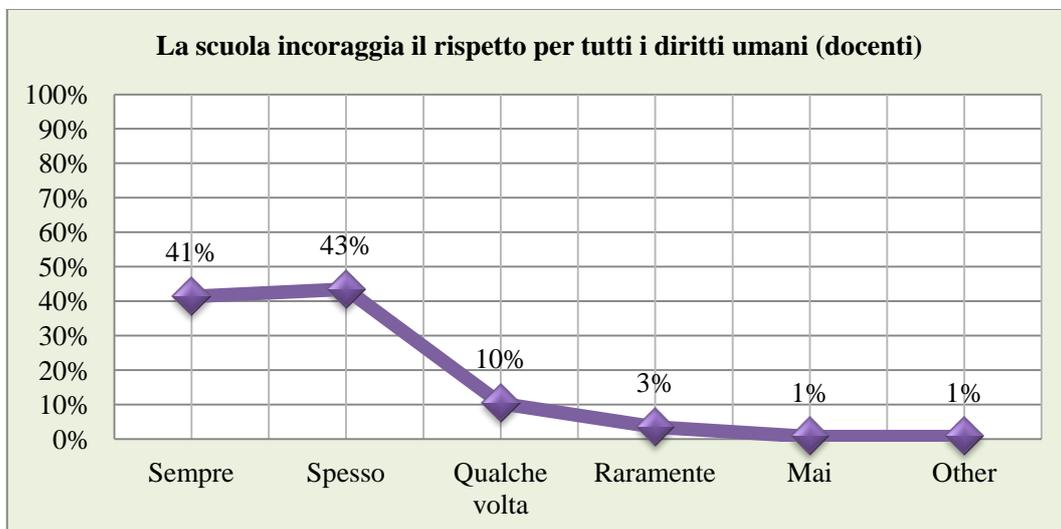
Tra i docenti prevale l'opinione che la scuola sia un modello di cittadinanza democratica (Figura 85), anche se, comunque, non manca una quota rilevante di essi che esprime incertezza (*qualche volta/raramente*) su una dimensione fondamentale che riguarda l'educazione e la relazione in una comunità scolastica.

Figura 85: La scuola è un modello di cittadinanza democratica (docenti)



Anche in riferimento al rispetto dei diritti umani (Figura 86), i docenti, nella stragrande maggioranza, si esprimono affermativamente (*spesso/sempre*).

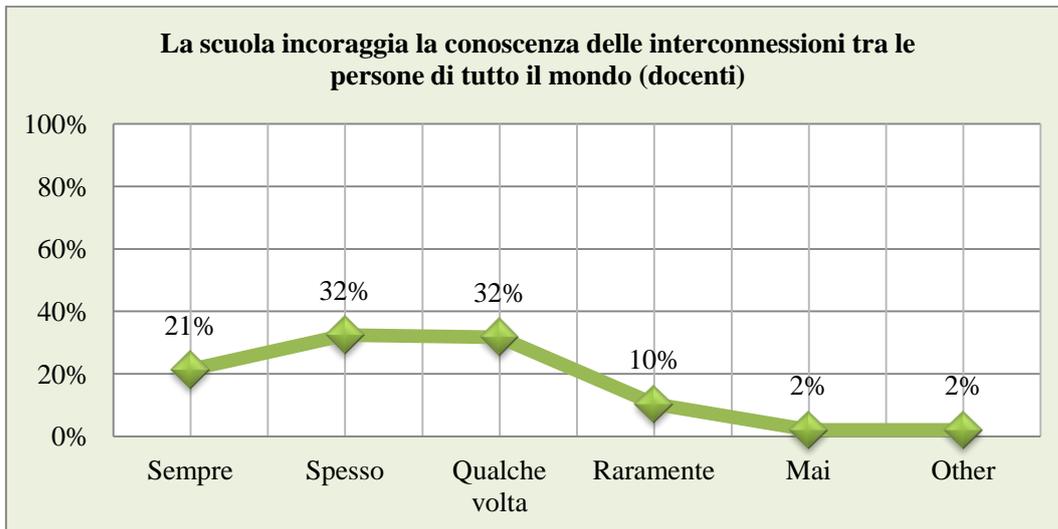
Figura 86: La scuola incoraggia il rispetto per tutti i diritti umani (docenti)



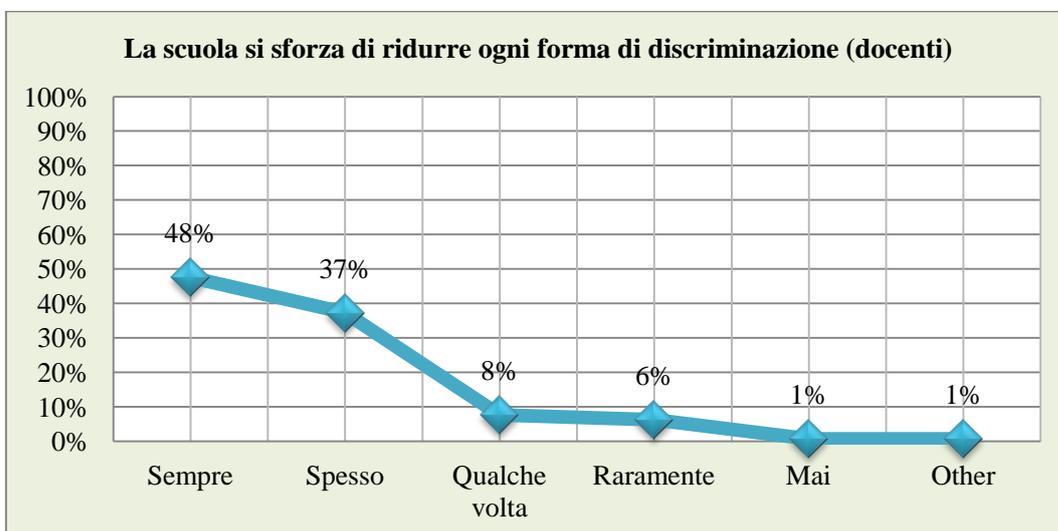
Mentre nell'item: *La scuola incoraggia la conoscenza delle interconnessioni tra le persone di tutto il mondo* (Figura 87), il 40% dei docenti si esprime in modo tendenzialmente negativo (*qualche volta/raramente*), ponendosi in parziale

contraddizione con le affermazioni degli stessi docenti circa la capacità delle scuole di ridurre ogni forma di discriminazione (Figura 88).

**Figura 87: La scuola incoraggia la conoscenza e convivenza tra le persone di tutto il mondo (docenti)**



**Figura 88: La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione (docenti)**

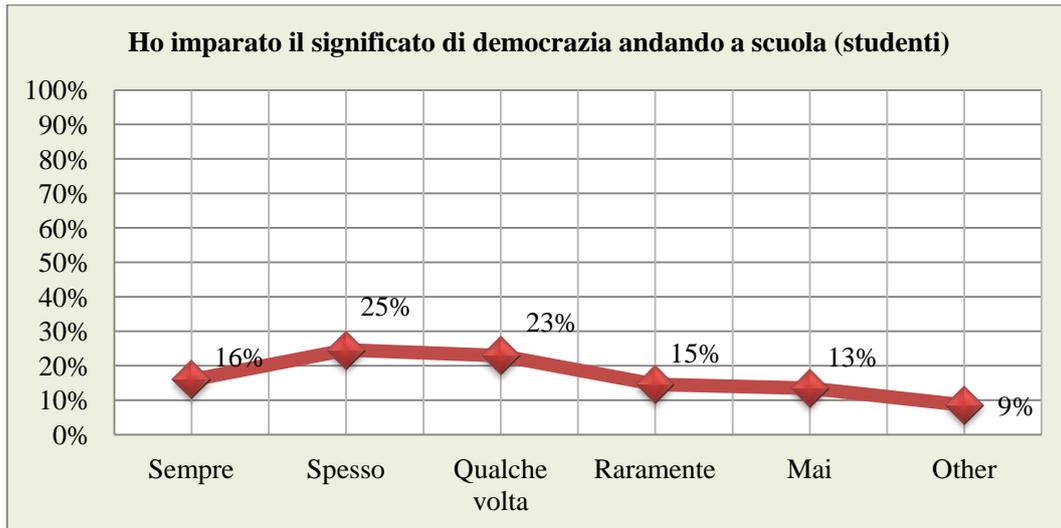


Sulla scorta delle risposte alle interviste, delle discussioni nei focus e dall'osservazione dell'ampia attività delle scuole in materia di accoglienza e integrazione, si può precisare che effettivamente i docenti nelle attività quotidiane in classe tentino di contrastare ogni forma di discriminazione e di opinioni

pregiudiziali, ma, allo stesso tempo, non pensano che le scuole svolgano un'attività sostanziale e sistematica di conoscenza delle diverse culture.

Oltre la metà degli studenti risponde che non ha imparato il significato di democrazia a scuola (Figura 89).

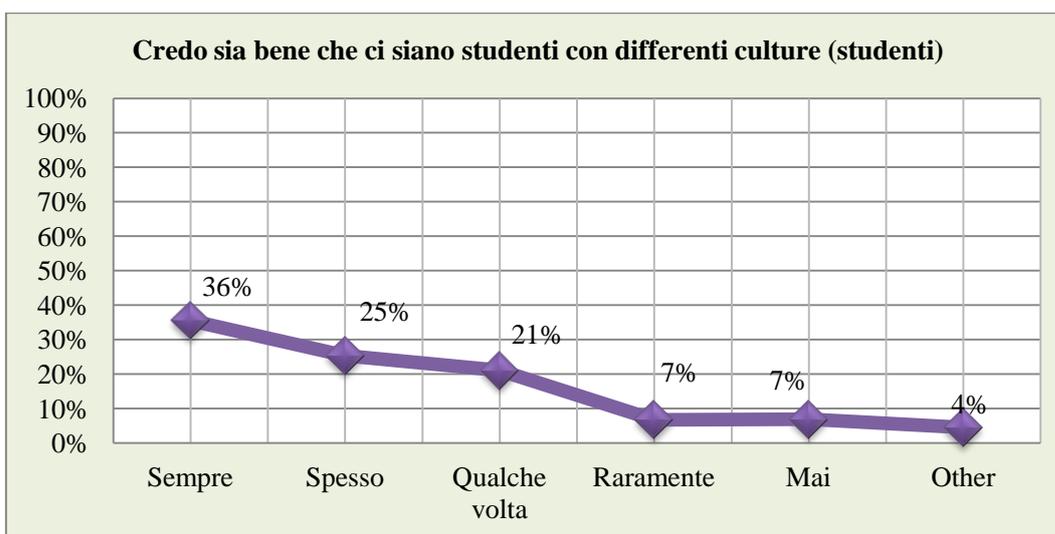
**Figura 89: Ho imparato il significato di democrazia andando a scuola (studenti)**



Ancora una volta sono le risposte aperte (*other*) a fornire qualche indicazione in più nell'interpretazione. Innanzitutto, gli studenti del primo ciclo intendono, in prevalenza, che hanno affrontato il tema in classe e che sia stato spiegato loro il significato del termine "democrazia", assieme alle sue varie declinazioni di sistema politico in cui il popolo concorre alla scelta del governo e delle istituzioni. Gli studenti delle scuole secondarie, invece, propongono una doppia chiave di lettura. La prima esprime le loro convinzioni politiche, connotate prevalentemente da scetticismo: «perché in Italia c'è la democrazia?»; «anche a scuola non c'è democrazia»; «ho imparato che cos'è il comunismo»; «no, perché c'è un'oligarchia»; «democrazia???»; «Ho imparato il significato di "dittatura"»; «sì, ma voglio aggiungere che la democrazia moderna è pessima». La seconda chiave di lettura, ancora una volta, si rivolge alla scuola e ai docenti: «La democrazia a scuola è spesso un'opinione, perlopiù opinabile e opinata»; «ho imparato il significato di dittatura, della democrazia so solo l'etimologia grazie alla scuola»; «dipende dai professori che si hanno»; «ho visto troppe ingiustizie in questa scuola»; «certe cose non puoi

impararle in una scuola con così tante ingiustizie»; «alcuni professori fanno i tiranni»; «con alcuni professori non esiste»; «il corpo docenti è un'oligarchia». Si può certamente sostenere che le risposte aperte rispecchino anche lo stato d'animo conflittuale tipico di questa età. Tuttavia, se si guardano le risposte degli studenti ad altri item che attengono alle questioni concernenti la presenza di diverse culture e la presenza di discriminazioni sessuali, allora il tema possibile dell'età, come chiave di lettura di determinate espressioni, non può essere più invocato. Infatti, la netta maggioranza degli studenti ritiene positivo la presenza di diverse culture (Figura 90) ed etnie nelle scuole (61%, *sempre/spesso*), però, non vanno sottovalutate le risposte aperte a questo item.

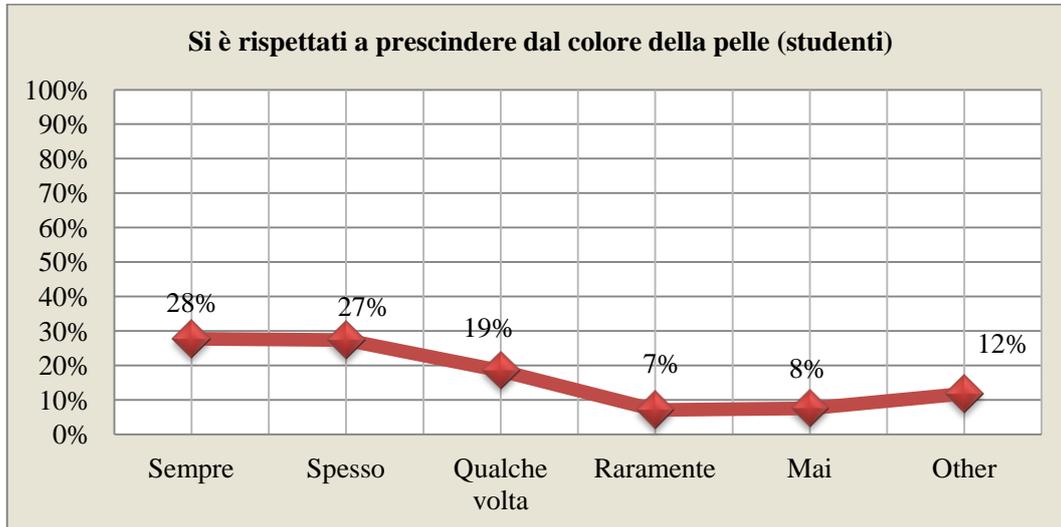
Figura 90: Credo sia un bene che ci siano studenti con differenti culture (studenti)



In queste ultime, a parte espressioni razzista, benché ridottissime, mostrano purtroppo il permanere di culture che esprimono concetti inaccettabili. Nondimeno, meritano un'attenta riflessione le diffuse espressioni di diffidenza e ostracismo, che credono di non essere razziste: «si purché non infrangano le nostre regole»; «li accetterei se rispettano le nostre regole»; «sì, a patto che non rallentino il lavoro della classe»; «dipende, l'importante è che non vengano rallentati i programmi per seguire solo loro». Anche l'item: *si è rispettati a prescindere dal colore della propria pelle*

(Figura 91) propone qualche aspetto interessante. Innanzitutto, come si può osservare nel grafico, anche in questo caso prevalgono le risposte positive.

**Figura 91: Si è rispettati a prescindere dal colore della propria pelle (studenti)**

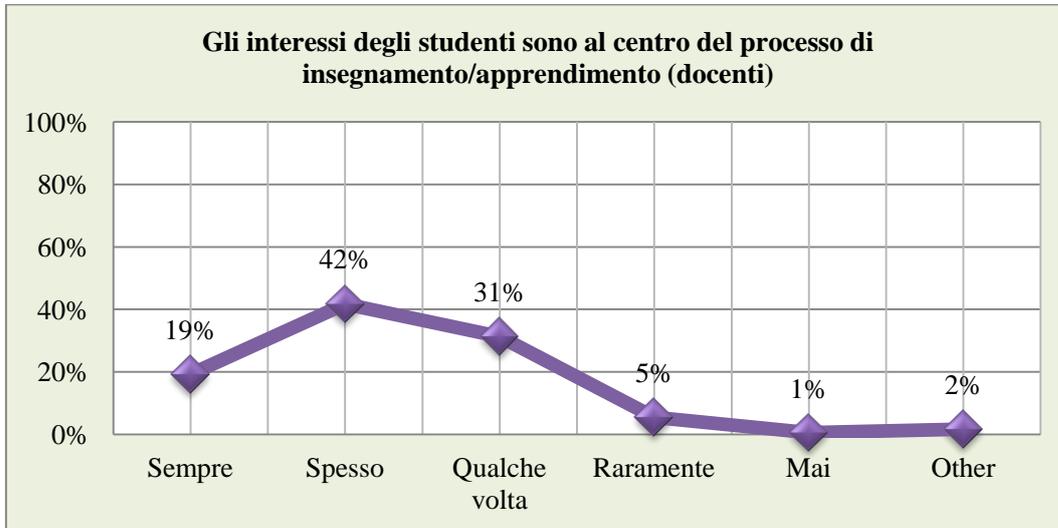


Tuttavia, talune risposte aperte mostrano un atteggiamento di fredda presa di distanza, una forma di malcelato razzismo intrisa di neutralità: «non li conosco»; «non frequentano la mia classe»; «non frequentano la mia scuola»; «non credo che sarebbe un problema».

L'opinione dei docenti sulle politiche scolastiche che promuovono pratiche inclusive rispecchia quanto detto all'inizio di quest'analisi qualitativa a proposito dello spirito di collaborazione dei docenti che, come si ricorderà, è ritenuto in generale positivo, anche se non privo di contraddizioni rispetto alla capacità di collaborazione espressa in termini di collegialità, cioè in riferimento alla concreta strutturazione e implementazione di progetti e attività didattiche.

La stessa logica pare esprimersi nelle risposte ad una serie di item volti ad indagare le dimensioni inclusive del processo di insegnamento-apprendimento, dai quali si inferisce che i docenti pongono al centro dei processi didattici gli interessi degli studenti (Figura 92), anche se non mancano opinioni difformi.

Figura 92: Gli interessi degli studenti sono al centro del processo di insegnamento/apprendimento (docenti)



Lo stesso orientamento è contenuto nelle risposte agli item: *Le attività di apprendimento incoraggiano la partecipazione di tutti gli alunni* (Figura 93) e *Gli alunni sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento* (Figura 94).

Figura 93: Le attività di apprendimento incoraggiano la partecipazione di tutti gli alunni (docenti)

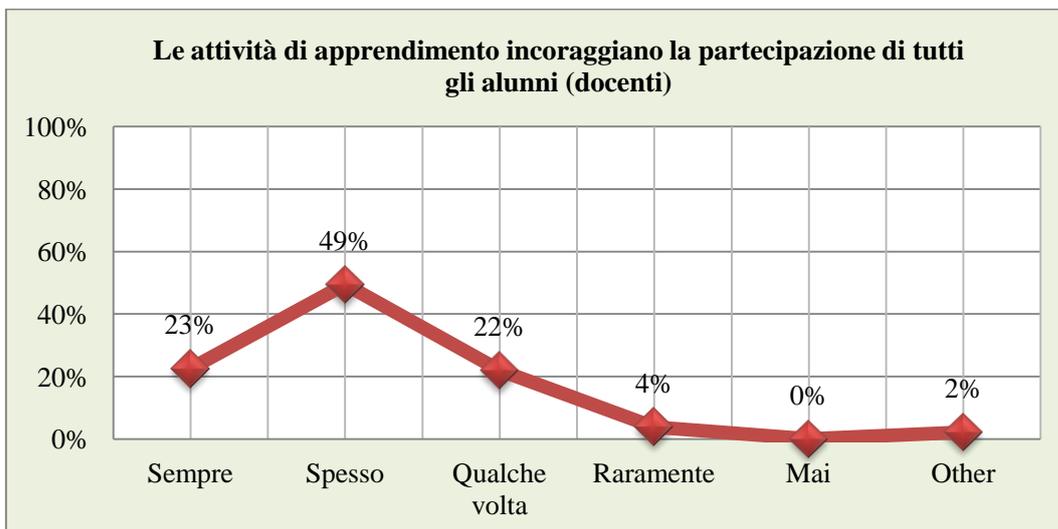
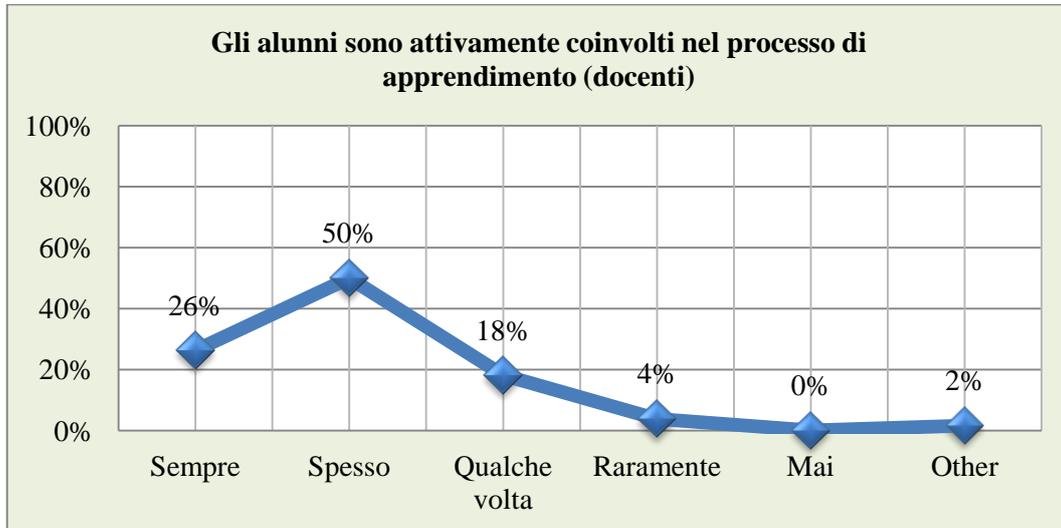
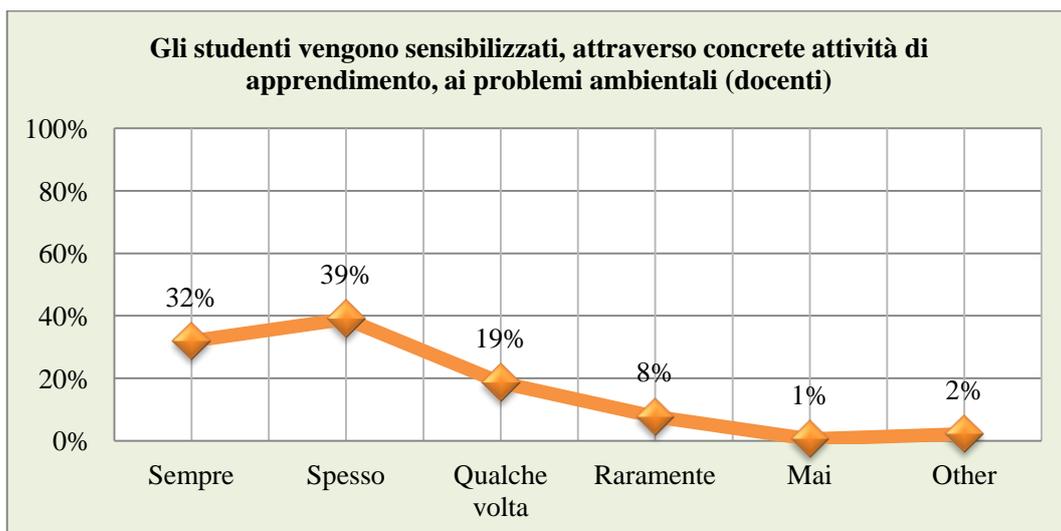


Figura 94: Gli alunni sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento (docenti)



La tutela dell'ambiente (Figura 95), per esempio, secondo i docenti, racchiude una serie di attività teorico-pratiche e di partecipazione degli studenti, delle famiglie e, soprattutto nel I ciclo, queste attività riescono a promuovere collaborazione tra classi e interdisciplinari.

Figura 95: Gli studenti vengono sensibilizzati, attraverso concrete attività di apprendimento, ai problemi ambientali (inquinamento, risparmio energetico, consumo dell'acqua, fonti energetiche alternative,...) (docenti)



In effetti, sia l'item relativo alla Figura 95, sia i focus group, sia l'opinione degli studenti e dei genitori, confermano che sulla questione ambientale vi è un reale sforzo di sensibilizzazione di pratiche innovative.

Però, le risposte dei docenti all'item sulle concrete iniziative per collegare le attività scolastiche agli interessi degli studenti (Figura 96) e l'opinione circa la diffusione delle pratiche di apprendimento cooperativo (Figura 97), sono in contraddizione la dichiarata volontà di attuare pratiche scolastiche che abbiano effettivamente al centro gli studenti.

**Figura 96: Vengono intraprese concrete attività per collegare le attività scolastiche agli interessi degli studenti (docenti)**

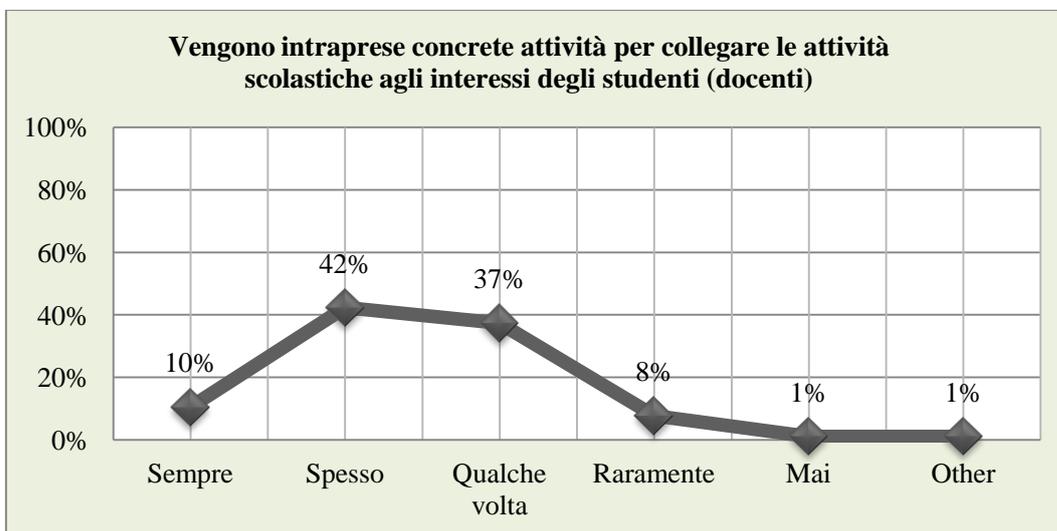
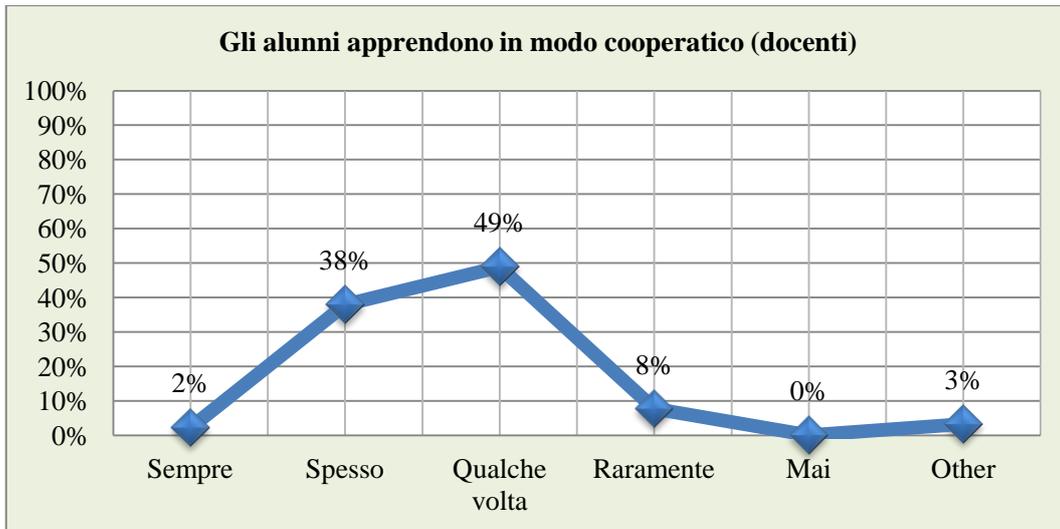
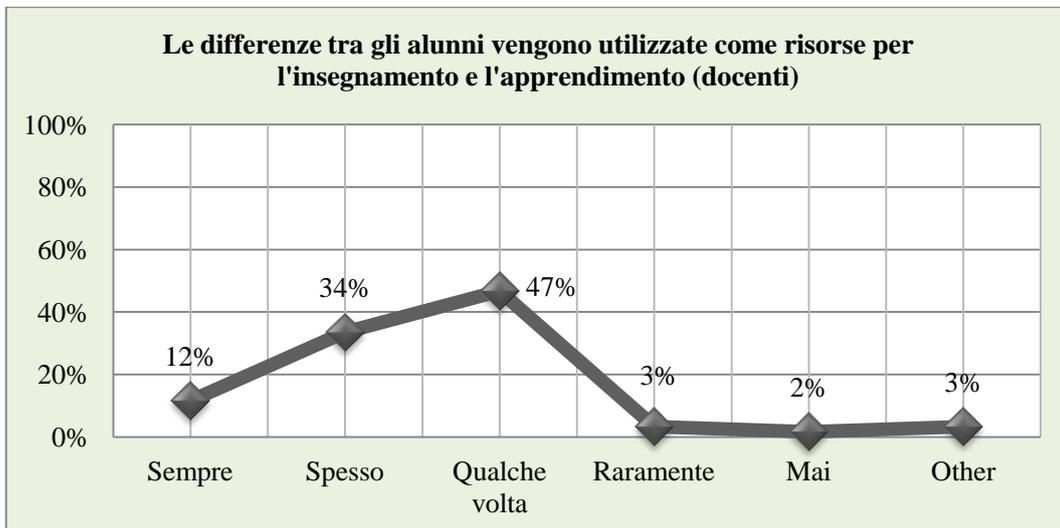


Figura 97: Gli alunni apprendono in modo cooperativo (docenti)



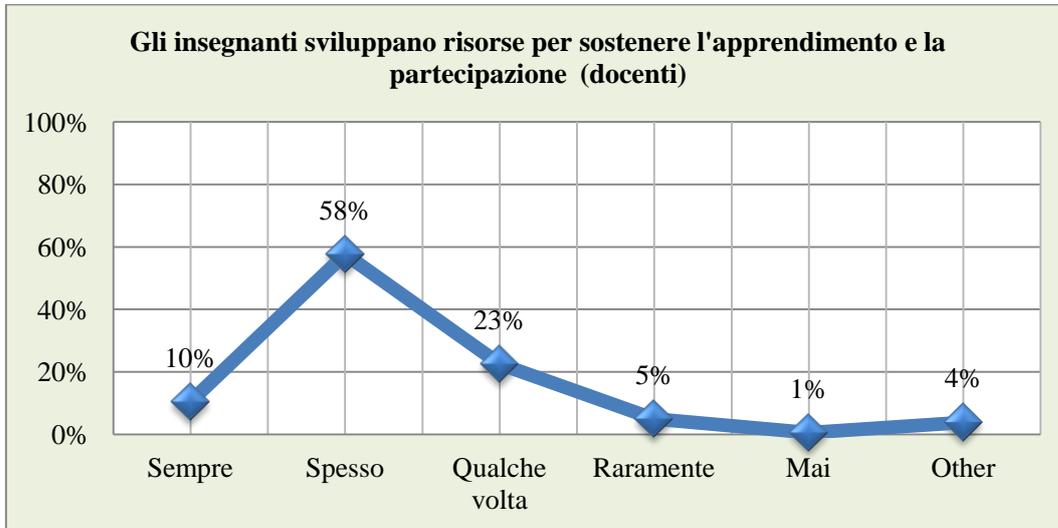
Da questo punto di vista, è indicativa la risposta all'item: *Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorse per l'insegnamento e apprendimento* (Figura 98) nelle quali prevale un giudizio chiaramente negativo.

Figura 98: Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorse per l'insegnamento e apprendimento (docenti)



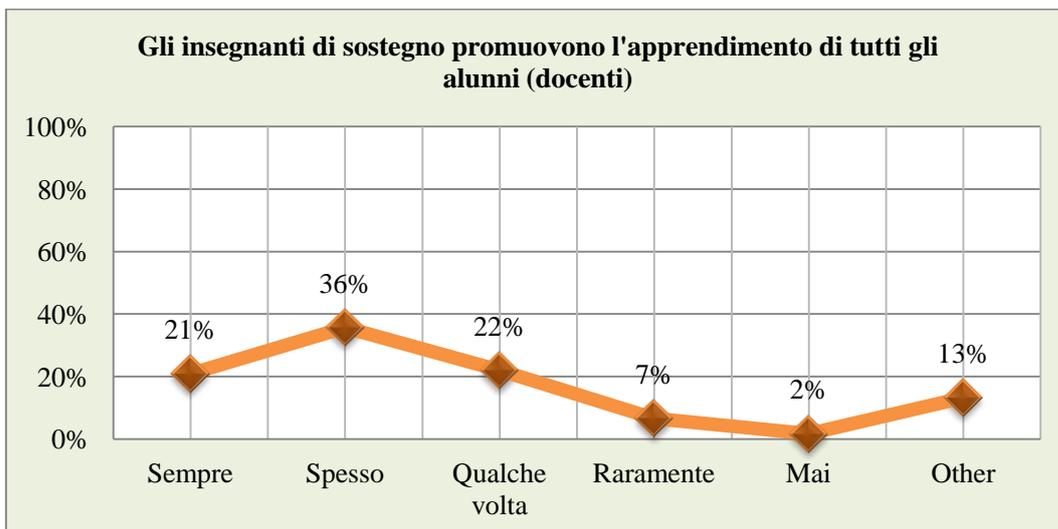
Ciononostante, i docenti rispondono in modo decisamente positivo all'item: *Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione* (Figura 99).

**Figura 99: Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione (docenti)**



Significativo, da questo punto di vista, è anche la netta risposta positiva sul ruolo svolto dagli insegnanti di sostegno per l'apprendimento di tutti gli studenti (Figura 100).

**Figura 100: Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento di tutti gli alunni (docenti)**



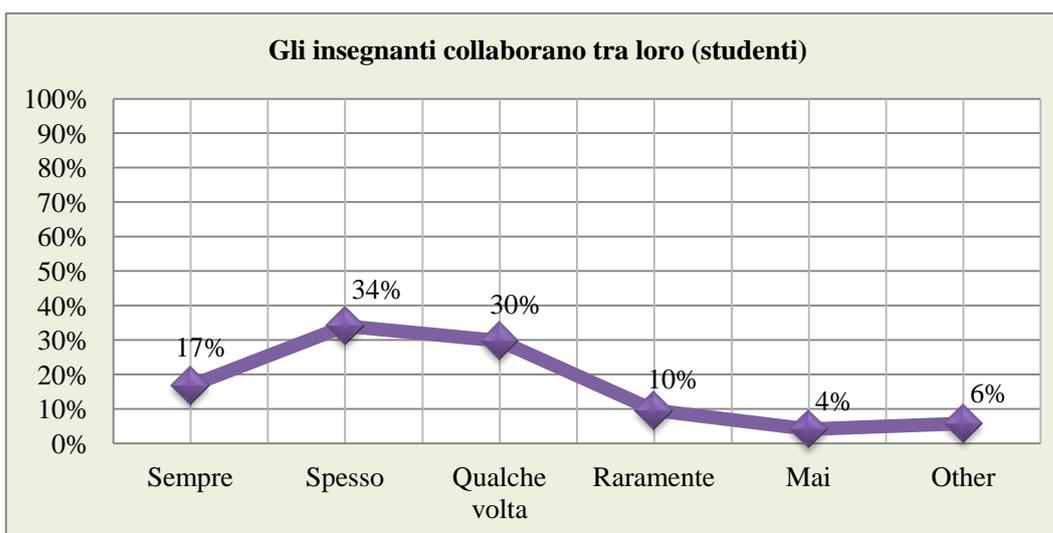
Una spiegazione parziale di questo contrasto deriva dalla constatazione che molte risposte al questionario e la partecipazione alle attività di ricerca provengono dagli

stessi docenti che animano le attività progettuali delle scuole. Nondimeno, tali risposte sono in netto contrasto sia con l'opinione espressa dagli studenti e dalle famiglie riguardo all'estensione e all'utilità delle pratiche di sostegno all'apprendimento, sia con quella espressa dai docenti nei focus group e dai dirigenti. Anche i docenti di sostegno, nel corso dei focus group, hanno confermato un giudizio critico sulle attività didattiche volte a promuovere le pari opportunità e l'inclusione. Il concetto stesso di "insegnante di sostegno" è solo teoricamente concepito come risorsa a favore di tutta la classe: «[...] vorrei una maggior relazione e collaborazione tra tutti gli insegnanti del consiglio di classe, compreso l'insegnante di sostegno, spesso il nostro lavoro non è riconosciuto dai colleghi [...]». Per un verso, infatti, le politiche scolastiche specifiche (POF, singole progettazioni) contengono solo riferimenti generici, per l'altro, le pratiche didattiche non prevedono che il sostegno sia un'opportunità aperta a tutta la classe, bensì esclusivamente rivolta agli studenti con disabilità o con speciali bisogni: «[...] va detto che le fragilità all'interno della classe sono tante, non è solo la disabilità, ci sono talmente tante situazioni differenti di cui non si può non tenere conto, forse nella vecchia scuola era possibile ma oggi non più, ci deve essere per forza un'attenzione ad una serie di dinamiche personali [...]». In effetti, la visione degli insegnanti di sostegno si discosta da quella degli insegnanti curricolari riguardo la capacità del gruppo docente di lavorare collegialmente: «[...] noi dobbiamo pensare all'integrazione e, se volessimo essere lungimiranti, all'inclusione dei nostri alunni, ma prima ci dobbiamo integrare noi [...]». Al contrario, anche riguardo alle sole situazioni di disabilità o di altri bisogni, i docenti di sostegno hanno confermato la loro difficoltà nel dialogo collegiale: «[...] ci sono degli insegnanti che non sono così aperti verso la disabilità. Purtroppo l'alunno disabile viene visto ancora come un ostacolo all'apprendimento degli altri alunni perché disturba, perché rallenta le lezioni, insomma come un problema, ma anche nel caso in cui questo fosse vero bisogna cercare la soluzione insieme discutendone e non cercando sempre di allontanarlo dalla classe con l'insegnante di sostegno [invece sarebbe] molto importante anche per gli altri compagni di classe lavorare insieme all'alunno disabile, ma vanno preparati, abituati, a questa età non è sempre così facile, gli altri ragazzi fanno fatica ad interagire con i disabili [...]».

Finora ci si è soffermati prevalentemente sulle opinioni espresse dai docenti, ora si cercherà di analizzare in modo più dettagliato le risposte degli studenti sulle questioni riguardanti la collaborazione tra i docenti e la relazione didattica.

Come già visto nel corso di quest'analisi, gli studenti vedono e interpretano le dinamiche scolastiche in modo spesso molto diverso rispetto alla rappresentazione dei docenti (e dei genitori) e questo accade sia a proposito del loro coinvolgimento nelle attività didattiche, sia riguardo alle pratiche inclusive. Essi, inoltre, vedono positivamente la collaborazione tra docenti (Figura 101), anche se, le risposte aperte all'item sono una spia di un'opinione molto critica rispetto al ruolo giocato dai docenti e, soprattutto, di un'idea di collaborazione tra docenti funzionale al solo profitto finale e raramente rivolta alla progettazione didattica.

**Figura 101: Gli insegnanti collaborano tra loro (studenti)**

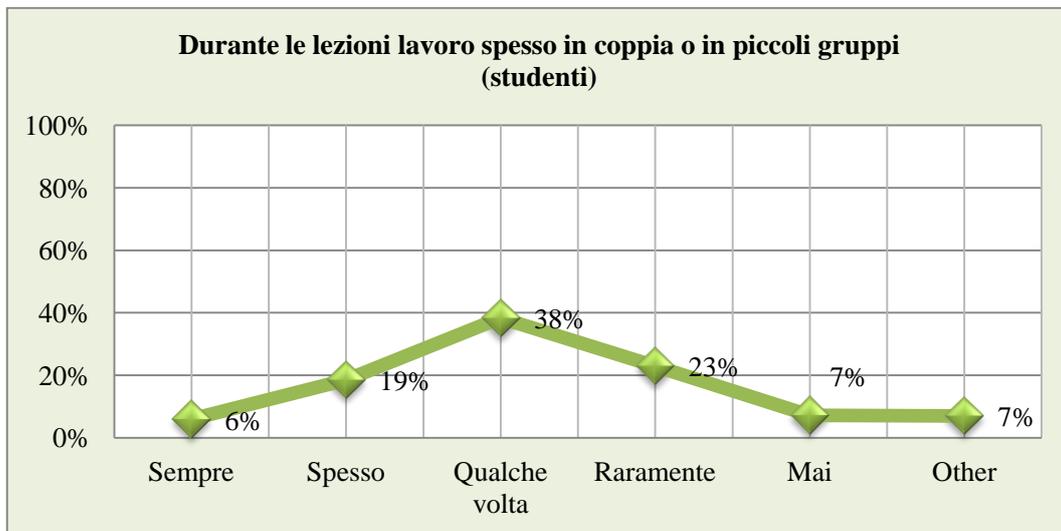


Infatti, gli studenti che hanno prescelto questa risposta (*other*) sostengono, tra l'altro: «sempre, ma in modo erroneo, ergono una barricata contro gli studenti che non hanno alcuna intenzione di attaccarli (sono i primi a far gruppo per sentirsi forti, se possono)» oppure c'è chi ritiene che «non si conoscono nemmeno» o che «la collaborazione è rivolta in prevalenza per esprimere giudizi nei confronti degli studenti» o «per fare gruppo davanti ai problemi». È significativa, da questo punto di vista, l'opinione di chi ritiene, e sono la maggioranza delle risposte, che solo alcuni

docenti collaborino e che questi “alcuni” sono anche quelli che collaborano con gli studenti.

Da un altro punto di vista, la diffusione delle pratiche didattiche collaborative e cooperative (Figura 102), rileva un deciso spostamento delle risposte verso la parte negativa della scala (*qualche volta/raramente/mai*), il 68%, contro il 22% che risponde *sempre* o *spesso*.

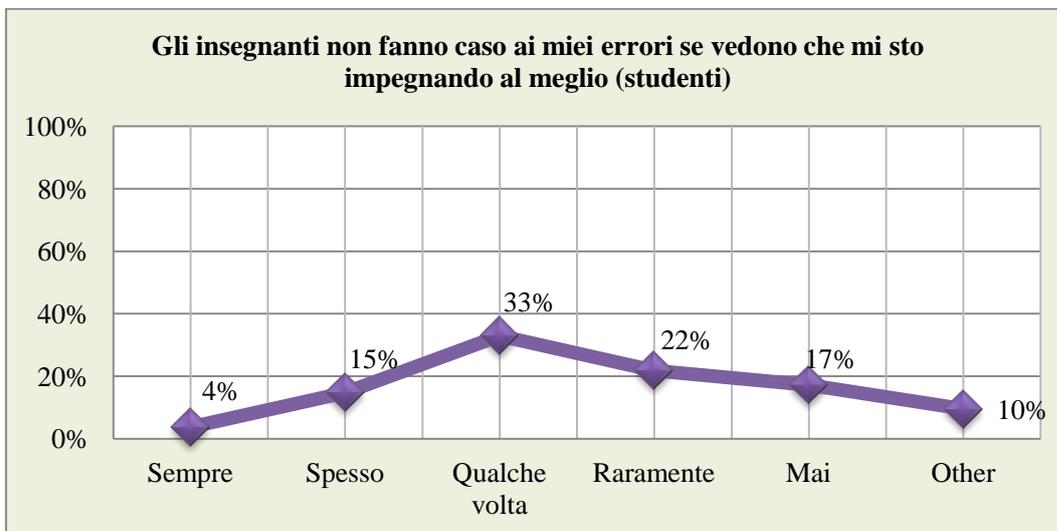
**Figura 102: Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi (studenti)**



Le risposte *other* a questo item confermano da un lato l’interesse degli studenti per queste modalità di lavoro in classe, dall’altro, che la stragrande maggioranza dei docenti «non lo permette». L’analisi delle risposte rivela, piuttosto, che il lavoro di gruppo (piccoli gruppi o a coppie) è spesso consentito dai docenti in modo specifico e non strutturale, talvolta, per corrispondere all’iniziativa spontanea degli studenti, i quali, come si vedrà di seguito, giudicano molto positivamente la possibilità di lavorare in gruppo. Infatti, la risposta all’item: *Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni*, già presentato in quest’analisi (Figura 70, pag. 266), rappresenta sostanzialmente le stesse frequenze di risposta viste nell’item precedente, con una lieve prevalenza delle risposte negative e, anche in questo caso, le risposte *other* indicano chiaramente che il piacere nel seguire le lezioni derivi dalle modalità didattiche praticate da *alcuni* docenti.

In generale, comunque, le pratiche didattiche, secondo gli studenti, mirano esclusivamente a misurare il profitto attraverso il voto, tanto è vero che essi preferiscono usare le risposte negative quando si tratta di esprimere un giudizio sulla valutazione effettuata dai docenti (Figura 103), che, sostengono, non si esprime valutando l'impegno (oltre 70% delle risposte, senza considerare il 10% delle risposte *other* che, in prevalenza, chiariscono tale giudizio critico).

**Figura 103: Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori se vedono che mi sto impegnando al meglio (studenti)**



Nel primo ciclo le pratiche didattiche tendono a dare molto più spazio all'impegno dei bambini e dei giovani studenti, i quali, nelle risposte al questionario, confermano di lavorare spesso in gruppo (soprattutto nella primaria). Nelle scuole secondarie, al contrario, secondo gli studenti, tendono a prevalere pratiche di valutazione "oggettive". Numerosi studenti dichiarano, infatti, che solo ogni tanto e solo *alcuni* docenti tengono conto dell'impegno e consentono di recuperare, ma «sono molto rari». Tra l'altro, il giudizio degli studenti sulla valutazione espressa dai docenti si intreccia fortemente con la percezione dell'equità (Figura 104, Figura 105 e Figura 106), soprattutto perché, secondo la maggioranza degli studenti, nelle pratiche di valutazione gli insegnanti tendono a prediligere una valutazione legata a quella che essi chiamano «privilegi» o «favoritismi», in sostanza legati a un tipico effetto alone.

Figura 104: Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno (studenti)

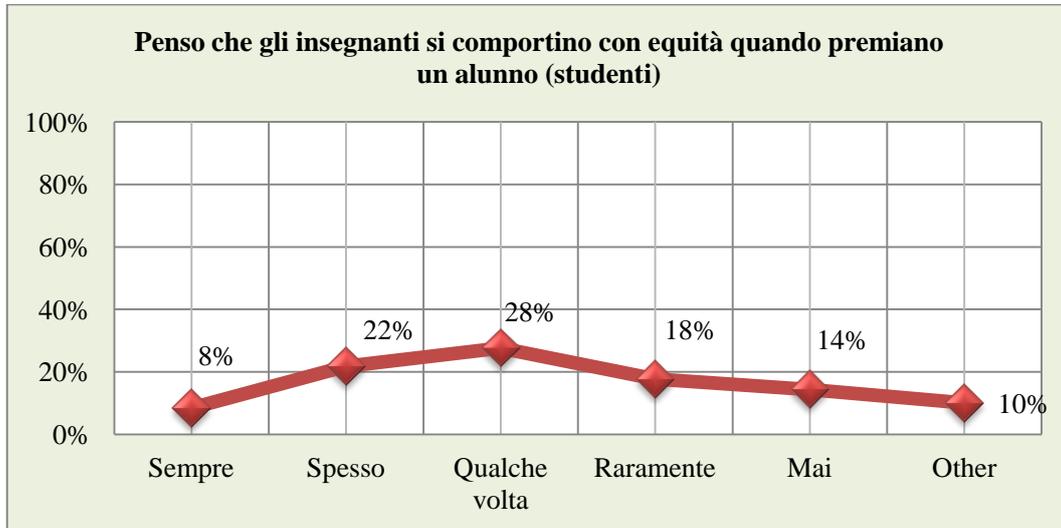
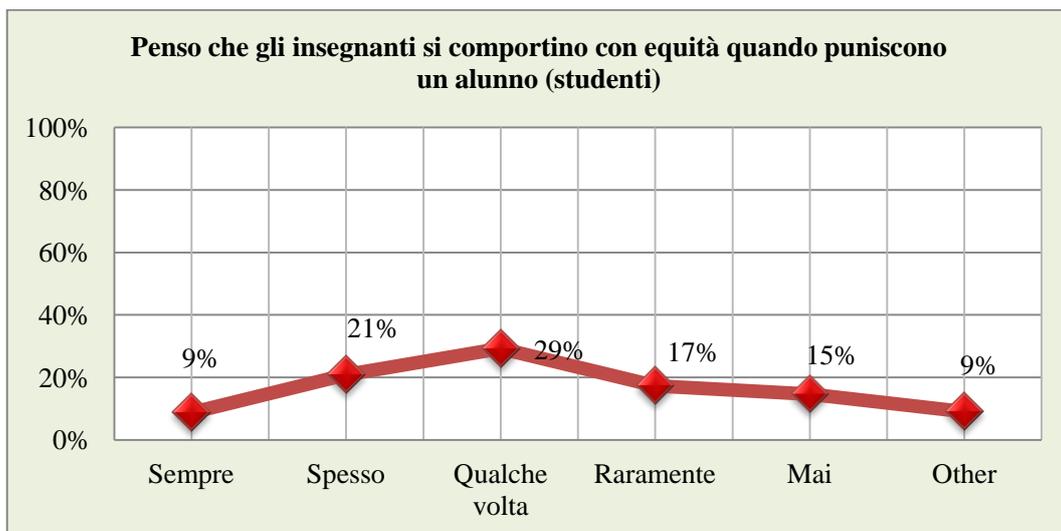


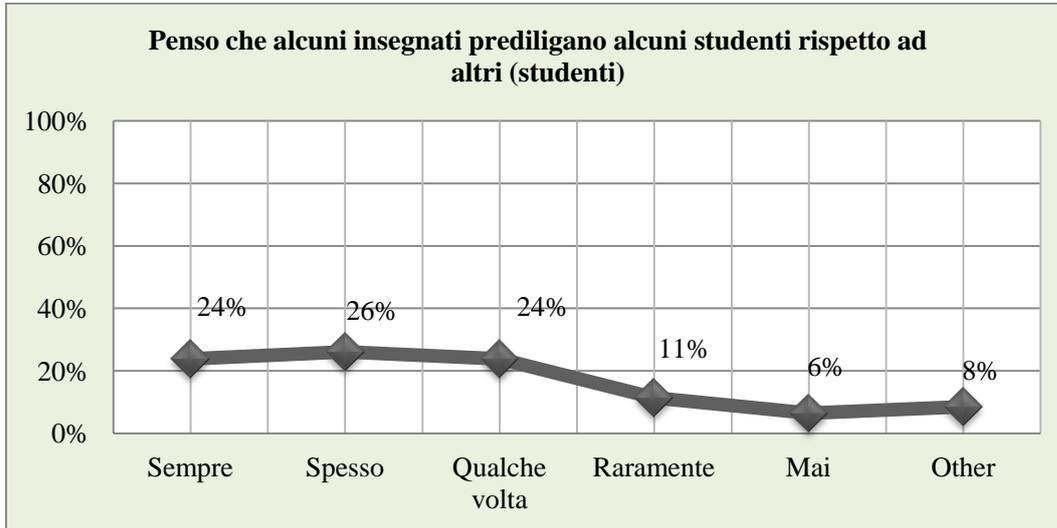
Figura 105: Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno (studenti)



In generale, anche dalle risposte aperte all'item *Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto ad altri* (Figura 106) si evince che gli studenti non comprendono le logiche di equità che guidano la valutazione dei docenti, anche quando cercano di darne una spiegazione "psicologica": «fa parte dell'essere un umano e in fondo, per quanto possa dar fastidio, non ci possono far nulla neanche

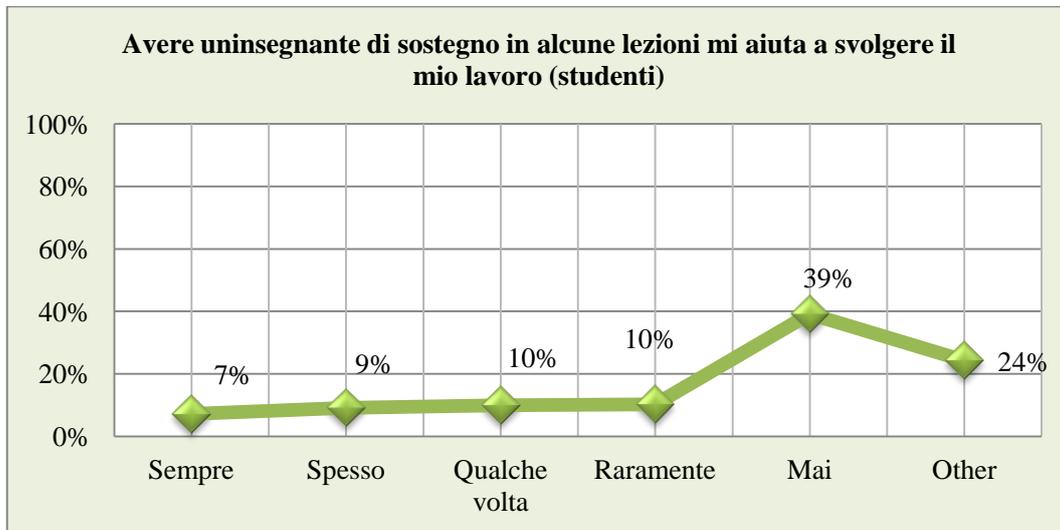
loro per diventare assolutamente oggettivi» oppure «perché ogni uomo ha delle preferenze e, quindi, anche i prof».

**Figura 106: Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto ad altri (studenti)**



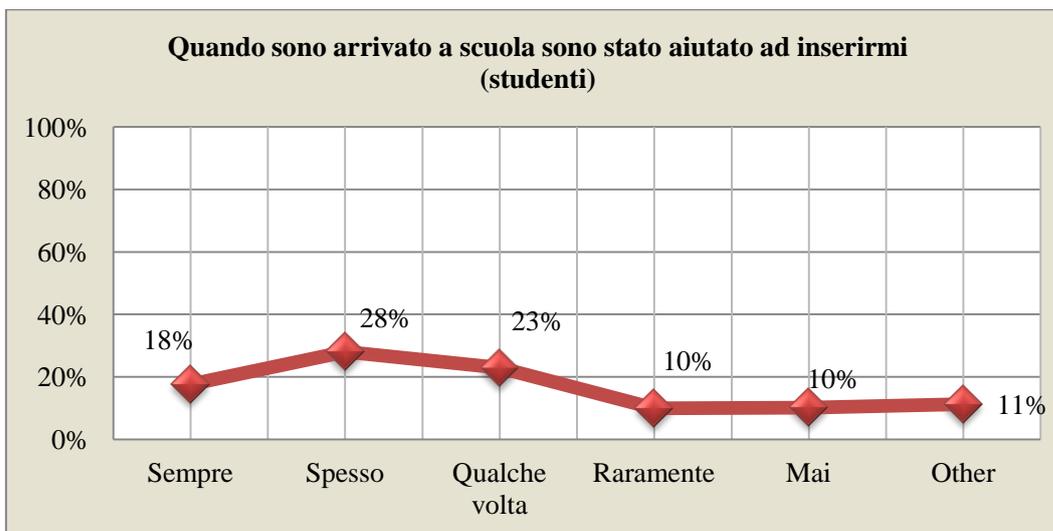
In tema di equità, di comunicazione e di collaborazione nelle classi può essere interessante osservare le risposte all'item *Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro* (Figura 107). Gli studenti, infatti, si esprimono in netta prevalenza negativamente sull'utilità di un insegnante di sostegno in classe.

**Figura 107: Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro (studenti)**



Su tale aspetto è possibile rilevare, tra l'altro, che gli studenti non hanno alcuna idea di quale sia il ruolo di un insegnante di sostegno in classe e dalle risposte aperte traspare una concezione pregiudiziale del suo ruolo, che segnala l'assenza di comunicazione da parte della scuola o, quantomeno, della già più volte citata difficoltà al lavoro collegiale in classe. Infatti, le numerose risposte aperte (il 24%) pongono diversi interrogativi riguardo alla persistenza dell'immagine dell'insegnante di sostegno, visto dagli studenti, ma anche dalle famiglie, solo come una presenza aggiuntiva di aiuto agli alunni con disabilità: «perché dovrei avere il sostegno?» oppure «non abbiamo insegnanti di sostegno perché non ci sono studenti disabili nella mia classe», alcuni considerano addirittura inutile, fastidiosa o dannosa la presenza del docente di sostegno in classe «togliete l'insegnante di sostegno», «anzi, disturbano la classe!», «è la persona più inutile nella scuola perché la maggior parte di loro fanno finta di lavorare», «molte volte (quasi sempre) non aiutano la classe». In tema di equità, un ruolo importante viene giocato dalle attività di accoglienza e di comunicazione delle attività della scuola. Gli studenti considerano complessivamente in modo positivo tali attività, riconoscono che le scuole mettono in atto numerose strategie in tal senso (Figura 108), anche se non manca una consistente area di opinioni difformi.

Figura 108: Quando sono arrivato in questa scuola sono stato aiutato ad inserirmi (studenti)



A questo proposito è possibile rilevare una contraddizione tra la valutazione prevalentemente positiva delle attività di accoglienza e quella prevalentemente negativa espressa nell'item che chiedeva loro se la scuola aiutasse gli studenti a star bene con se stessi (Figura 73, pag. 268). Probabilmente, anche in questo caso, un ruolo decisivo è giocato dalle difficoltà che le scuole manifestano nello strutturare efficaci modalità di comunicazione delle iniziative e dei progetti scolastici rivolti a coinvolgere gli studenti o, almeno, a informarli in modo creativo e attivo.

La comunicazione rappresenta una difficoltà diffusa nella scuola, che si manifesta anche su altri importanti aspetti della vita scolastica e, in particolare, nel rapporto con la più vasta realtà territoriale e nelle comunicazioni scuola-famiglia.

Partendo da quest'ultimo aspetto, i genitori mostrano di essere molto divisi nel giudizio del loro rapporto con le scuole. Da un lato, riconoscono l'impegno delle scuole nell'attuazione di politiche di accoglienza, dall'altro, le relazioni scuola-famiglia sembrano essere meno coinvolgenti. Essi, infatti, ritengono di ricevere tutte le informazioni necessarie per conoscere la scuola, le attività e ogni altra informazione che riguardi i loro figli (Figura 109 e Figura 110), credono di aver scelto una buona scuola per i loro figli (Figura 111), e giudicano positivamente il loro rapporto con i docenti e con l'amministrazione scolastica in generale (Figura 112).

Figura 109: Le informazioni ricevute al tempo dell'iscrizione sono state molto utili (genitori)

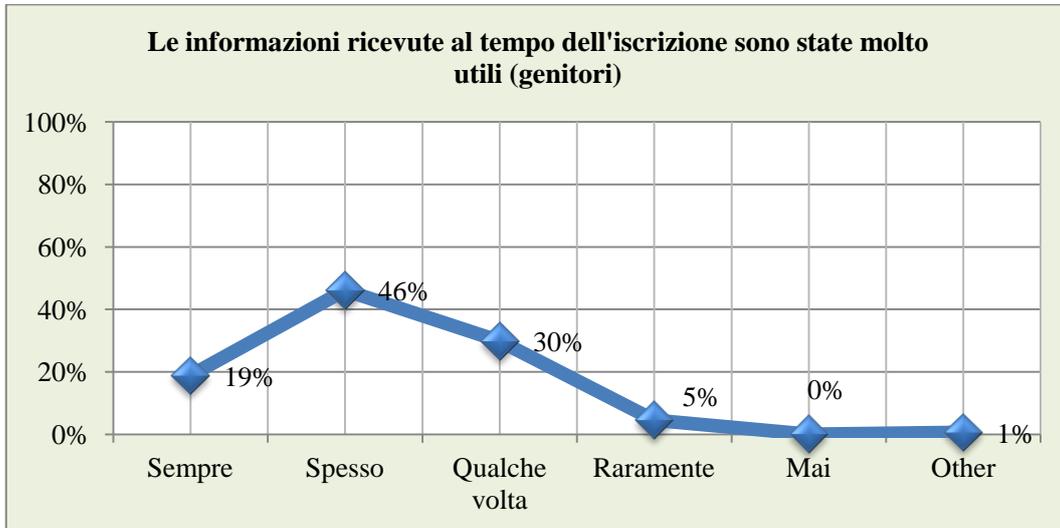


Figura 110: La scuola mi tiene ben informata/o su come sta procedendo (genitori)

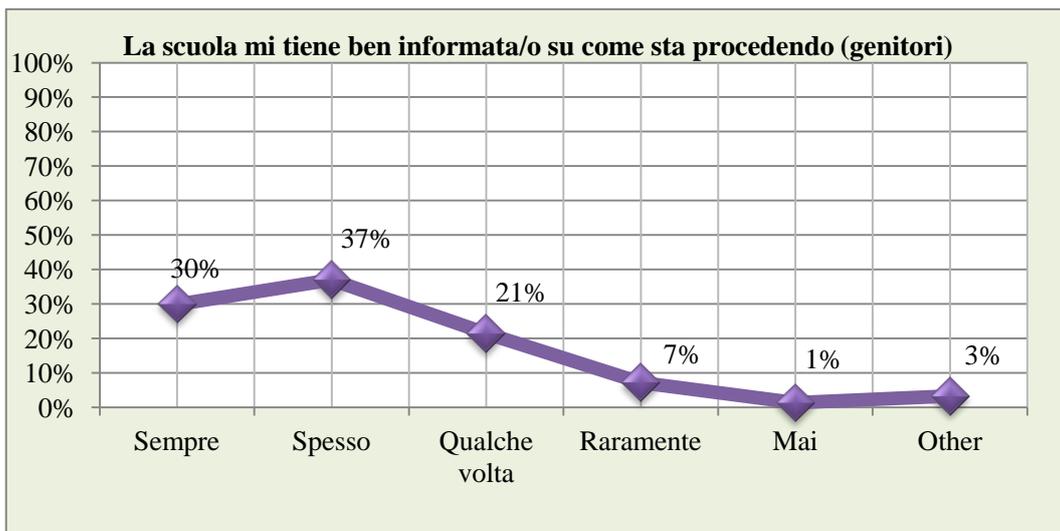


Figura 111: Penso che questa scuola sia la migliore scuola della zona (genitori)

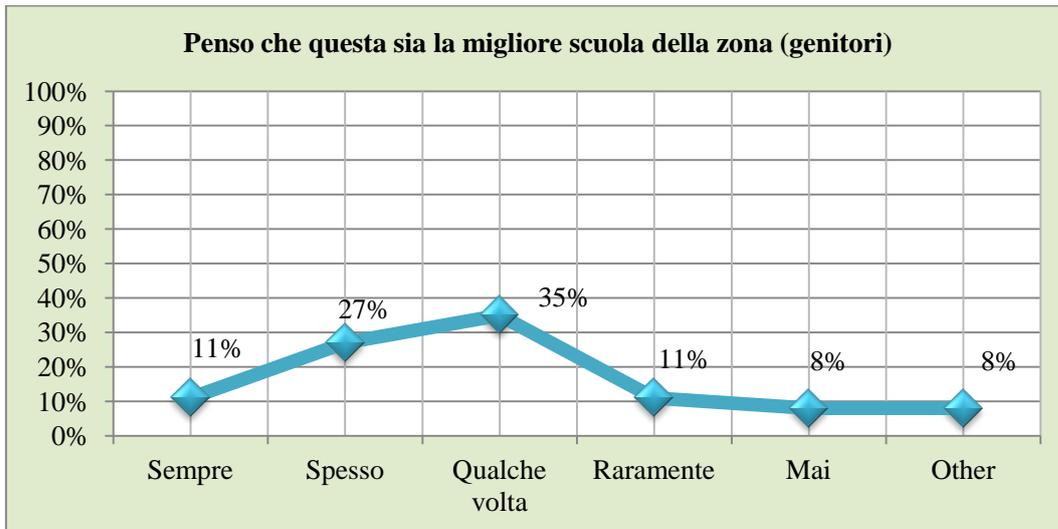
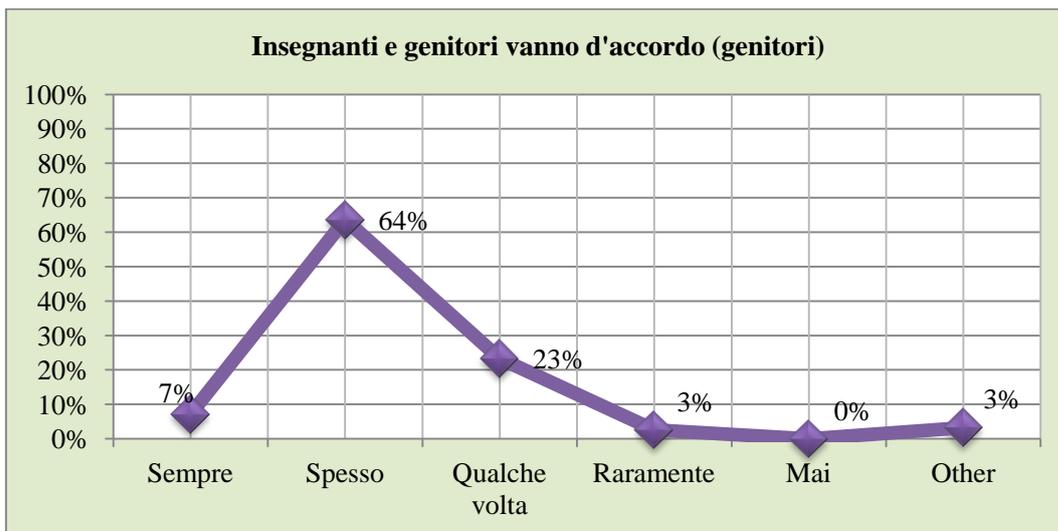


Figura 112: Insegnanti e genitori vanno d'accordo (genitori)



I genitori si dividono, invece, sulla collaborazione scuola-famiglia (Figura 113), 52% *sempre/spesso* e 48% *qualche volta/raramente/mai* e non pensano che le scuole siano capaci di coinvolgere pienamente le famiglie nei cambiamenti o nelle scelte didattiche (Figura 114).

Figura 113: Scuola e famiglia collaborano (genitori)

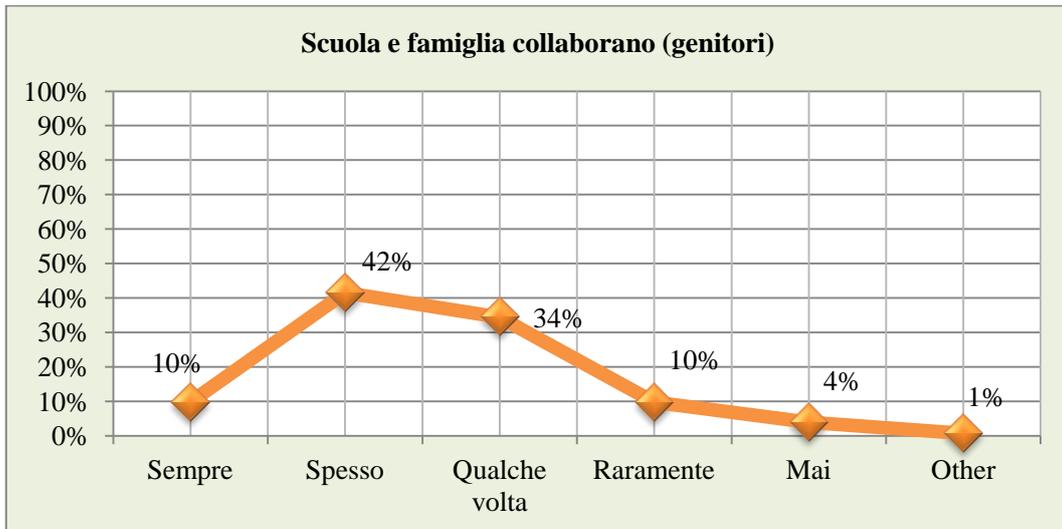
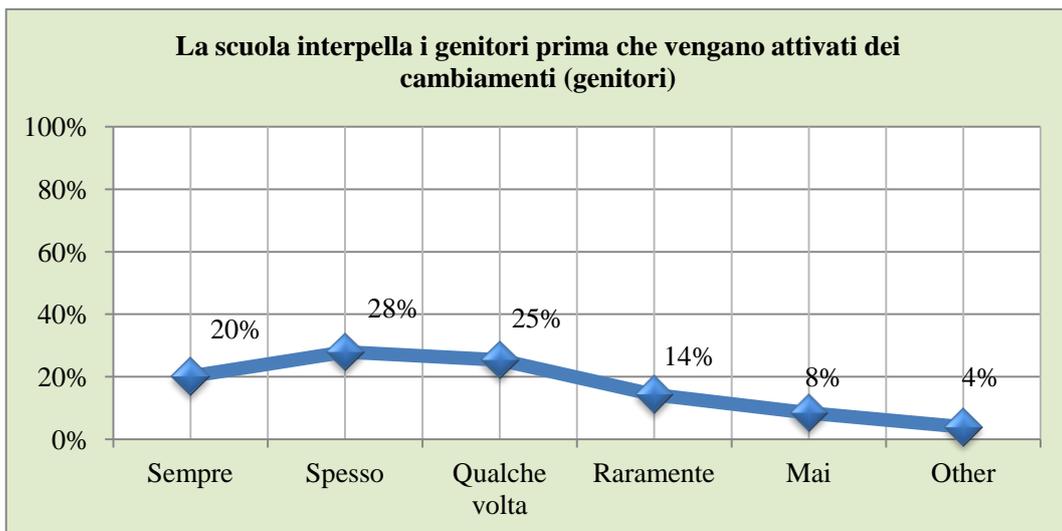


Figura 114: La scuola interpella i genitori prima che vengano attivati dei cambiamenti (genitori)



Inoltre, mentre è quasi naturale attendersi che il coinvolgimento dei genitori non riguardi le attività didattiche delle scuole del secondo ciclo, lascia perplessi che i genitori reputino che il coinvolgimento manchi anche nel primo ciclo (Figura 115, Figura 116 e Figura 117).

Figura 115: Mi è stato richiesto di dare un contributo alle lezioni (genitori II ciclo)

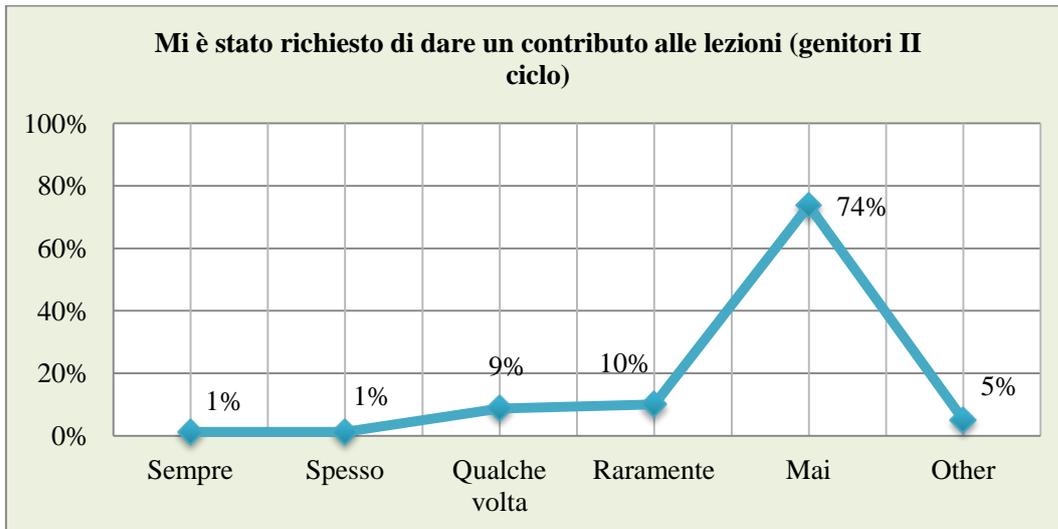


Figura 116: Mi è stato richiesto di dare un contributo alle lezioni (genitori I ciclo)

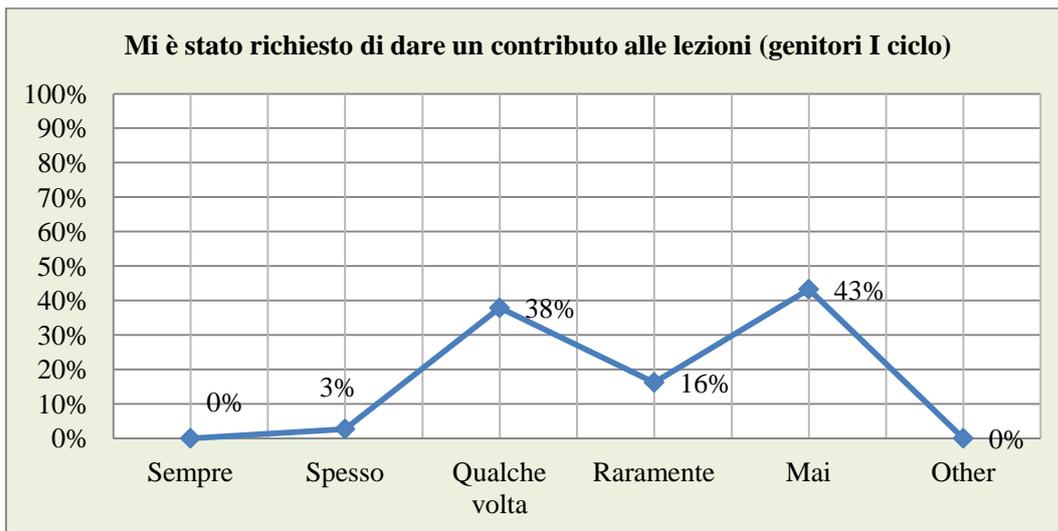
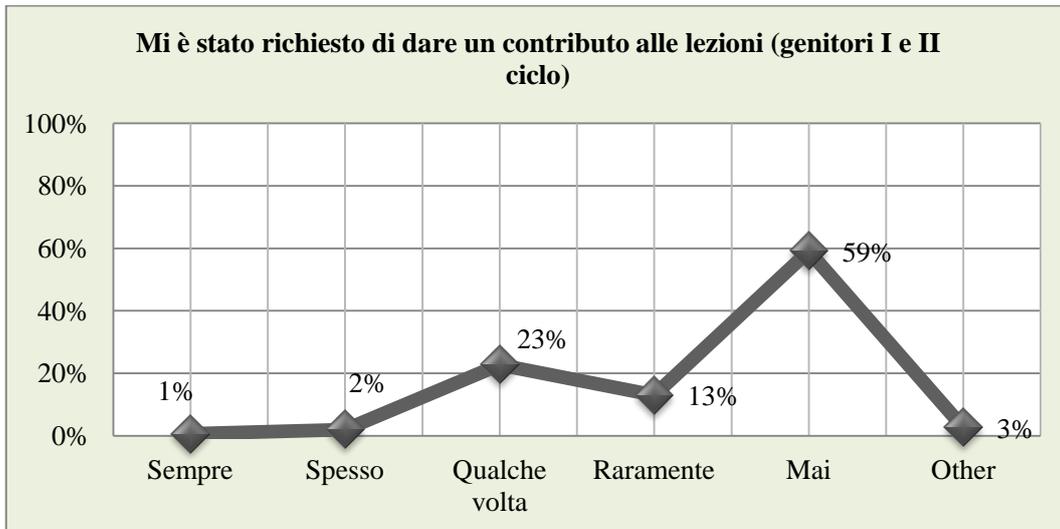
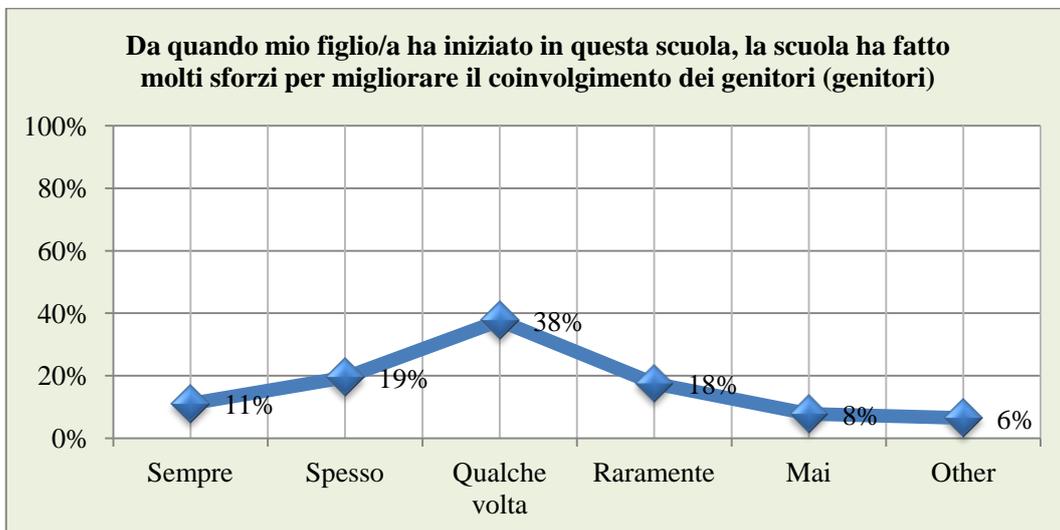


Figura 117: Mi è stato richiesto di dare un contributo alle lezioni (genitori I e II ciclo)



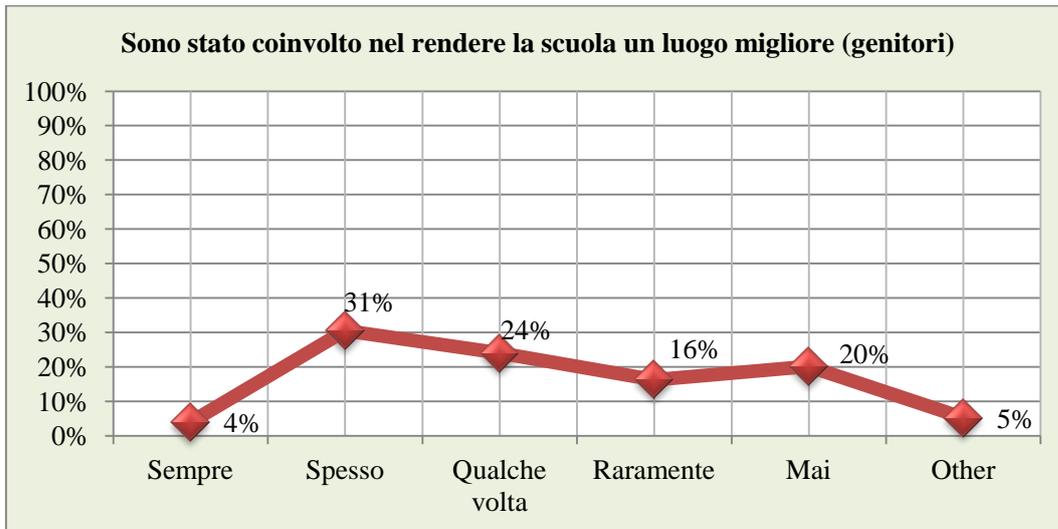
I genitori ritengono che le scuole non abbiano intrapreso tutte le iniziative utili a favorire il loro pieno coinvolgimento (Figura 118).

Figura 118: Da quando mio figlio/a ha iniziato in questa scuola, la scuola ha fatto molti sforzi per migliorare il coinvolgimento dei genitori (genitori)



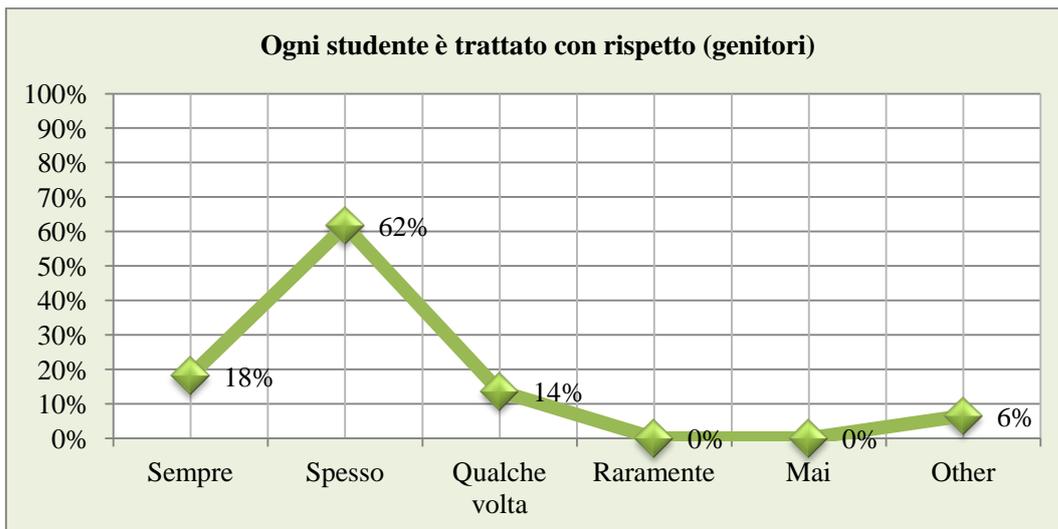
Infatti, all'item che chiede ai genitori se si sentono coinvolti nel migliorare la scuola (Figura 119), le risposte positive e quelle negative si equivalgono.

Figura 119: Sono stato coinvolto nel rendere la scuola un luogo migliore (genitori)

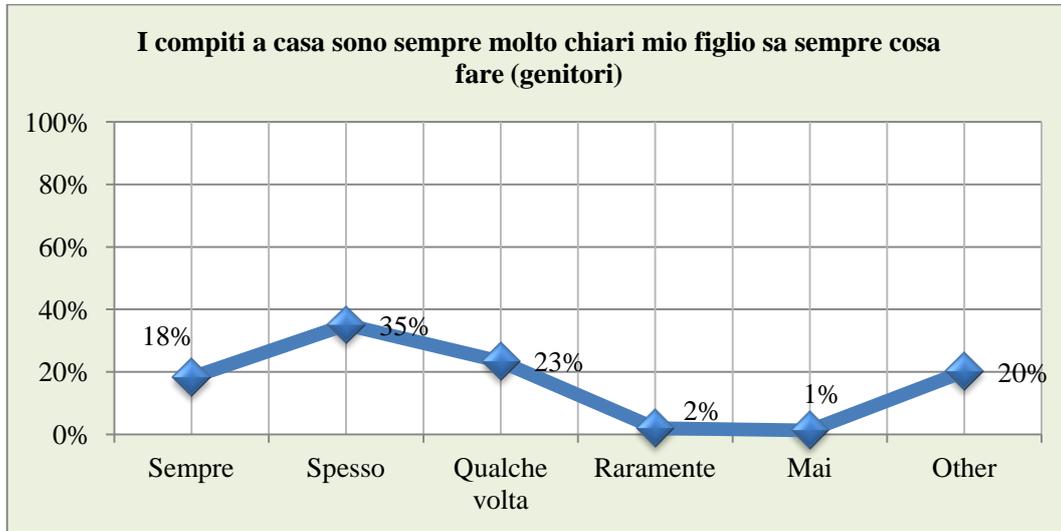


Il clima positivo ed equo caratterizza, secondo i genitori, anche la relazione docente/studente, indipendentemente dai risultati scolastici, che è possibile rilevare in tutte le risposte agli item che indagano sul rapporto tra questi due attori (rispetto tra docenti e studenti, Figura 120; chiarezza nelle consegne a casa, Figura 121), su cui i genitori si esprimono in modo prevalentemente positivo.

Figura 120: Ogni studente è trattato con rispetto (genitori)

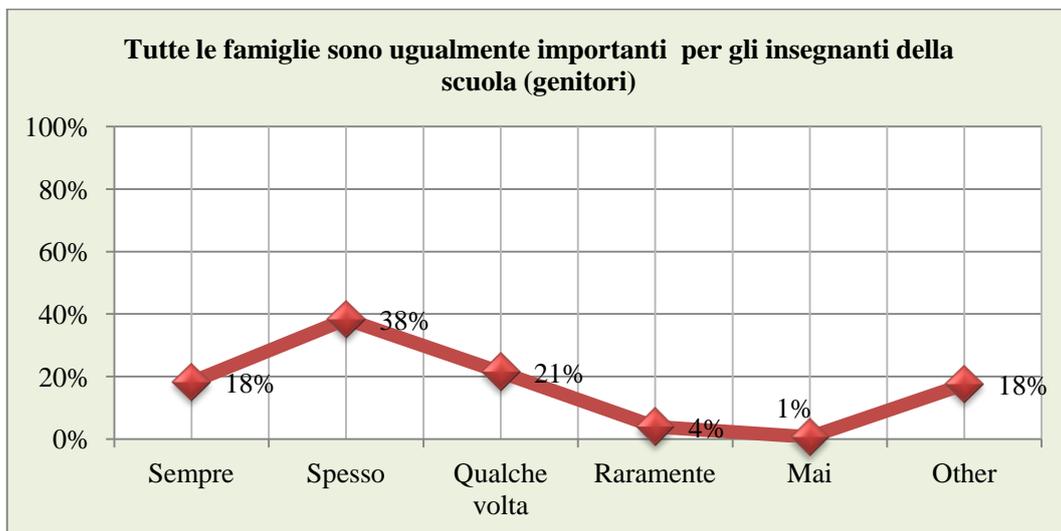


**Figura 121: I compiti a casa sono sempre molto chiari, mio figlio sa sempre cosa fare (genitori)**

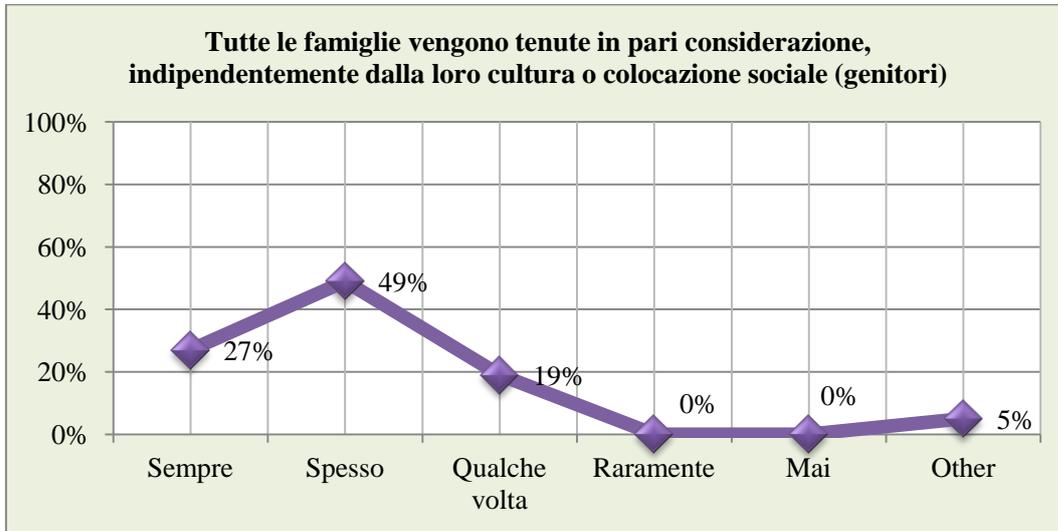


Le stesse famiglie, inoltre, non si sentono giudicate riguardo alla loro posizione sociale (Figura 122) o non avvertono che tale posizione sia foriera di influenzare il giudizio dei docenti sugli studenti (Figura 123).

**Figura 122: Tutte le famiglie sono ugualmente importanti per gli insegnanti della scuola (genitori)**



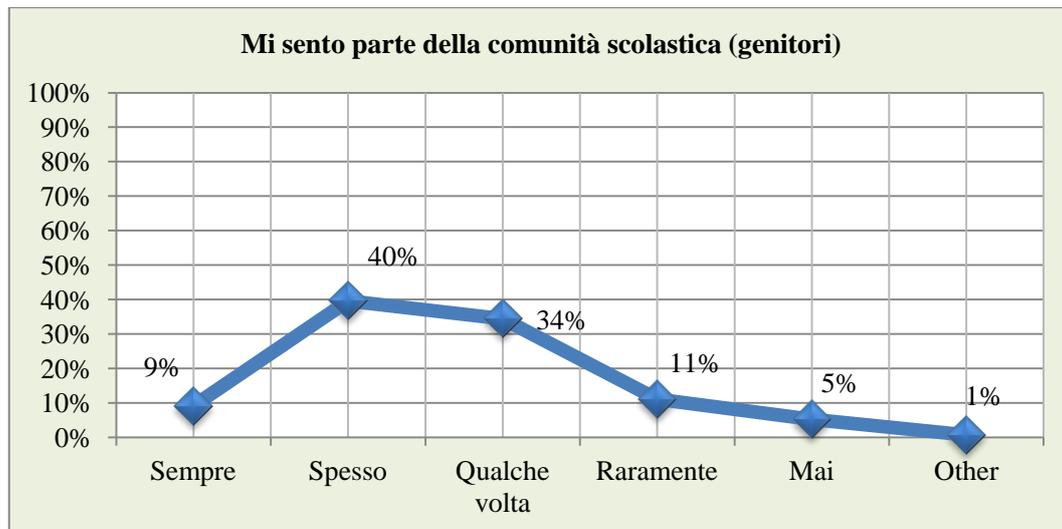
**Figura 123: Tutte le famiglie sono tenute in pari considerazione, indipendentemente dalla loro cultura o posizione sociale (genitori)**



A questo punto, ci si chiede, perché i genitori ritengono di non essere pienamente coinvolti e, allo stesso tempo, pensano che le scuole facciano tutti gli sforzi per cercare di informare, accogliere, integrare e che, inoltre, il giudizio sugli allievi e sulle famiglie, da parte dei docenti, non pare essere condizionato da discriminazioni economiche e sociali.

I genitori che hanno partecipato a questa rilevazione hanno fornito elementi che chiariscono queste apparenti contraddizioni, infatti, essi sono anche genitori che partecipano più attivamente alla vita scolastica, da anni impegnati negli organi collegiali di governo della scuola e/o nell'associazionismo e che conosce bene la storia delle istituzioni scolastiche nelle quali spesso hanno studiato tutti i loro figli (Figura 124).

**Figura 124: Mi sento parte della comunità scolastica (genitori)**



Proprio per questo, la loro esperienza è costellata da momenti positivi e da altri meno felici, soprattutto in riferimento agli anni più recenti. Essi hanno dichiarato di voler partecipare di più e non comprendono le limitazioni dettate dall'organizzazione delle scuole. Tuttavia, nei focus group i genitori non hanno attribuito la responsabilità per il mancato coinvolgimento solo alle scuole, ai suoi organi di governo e ai docenti. Se alle scuole può essere addebitata la responsabilità di non fare tutto quanto in loro potere per cambiare la comunicazione scuola-famiglia, in modo da stimolare la partecipazione del più ampio numero di genitori, alle famiglie va attribuita la scarsa volontà di partecipazione che produce l'effetto di restringere il dibattito sui temi effettivamente importanti per tutte le famiglie, incluso l'influenza sulla progettazione di attività e sulle innovazioni in generale. Da questo punto di vista, cioè circa la scarsa efficacia degli organi collegiali, l'opinione dei genitori converge con quella dei docenti e della dirigenza. Anche i genitori, infatti, credono che nel loro essere, anche formale, gli organi collegiali non favoriscono più la discussione e il coinvolgimento delle famiglie, perché presuppongono l'assenza di barriere alla libera partecipazione ed espressione (capacità di parlare in pubblico, capacità di decifrare documenti tecnici, omogeneità culturali), tutti elementi che, invece, scoraggiano la partecipazione della maggioranza dei genitori o che inibiscono la manifestazione delle loro idee. Non è un caso che la dirigenza e i genitori degli studenti del I ciclo, in particolare, abbiano posto in evidenza che, mentre le attività degli organi collegiali

continuano ad essere disertate, i momenti ludici, cioè occasioni in cui è possibile organizzare incontri interculturali, manifestazioni sportive, feste, ecc., siano molto partecipate, indipendentemente dall'estrazione sociale e dalla provenienza geografica.

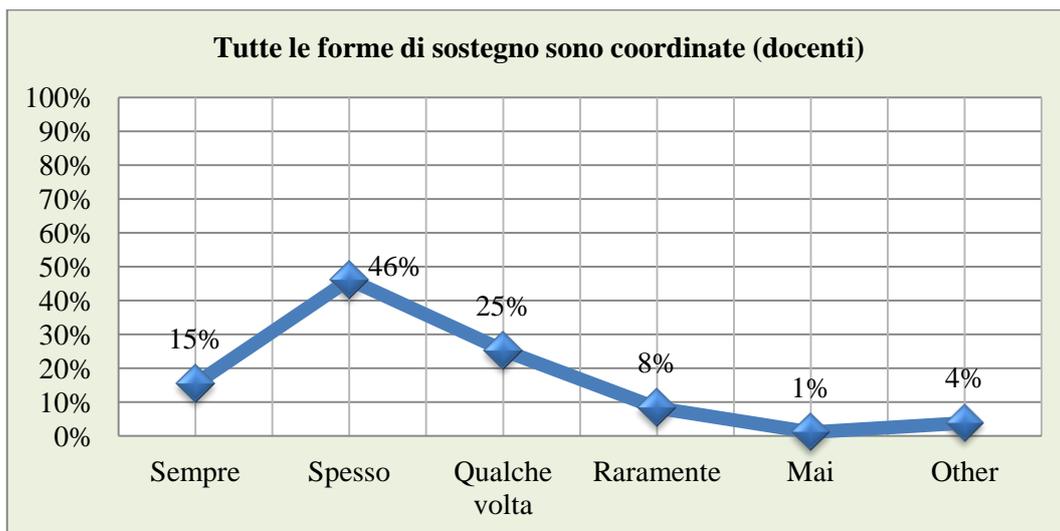
Da un lato, essi pensano che la diversa partecipazione e le diversità in generale, siano in gran parte spiegabili dal background socio-economico delle famiglie e dalle diverse caratteristiche dei cicli di istruzione. Dall'altro, pur apprezzando lo sforzo dei docenti e dando loro atto della correttezza dei rapporti, non credono che la relazione e il dialogo scuola famiglia sia adeguatamente valorizzata. Ciò che i genitori rilevano nei focus è che, ad esempio, in particolare negli indirizzi liceali, i docenti tendano ad avere sia rapporti solo volti alla trasmissione delle informazioni, mostrando resistenza ad altre forme di coinvolgimento e dialogo con i genitori; sia atteggiamenti che sono stati definiti di «alterigia». Mentre, negli indirizzi professionali, i focus con i genitori hanno posto in evidenza la resistenza dei docenti al dialogo per migliorare la didattica e ridurre la dispersione scolastica e migliorare i risultati. In prevalenza, i genitori hanno sostenuto che i docenti manifestano comportamenti difensivi con forme sostanziali di rifiuto della critica, perché si sentono non compresi nei loro sforzi di offrire un servizio scolastico con un'utenza difficile. Questa fenomenologia del rapporto, secondo alcuni genitori di un istituto professionale, conduce alla perdita di chance di innovazione che il tessuto imprenditoriale del territorio potrebbe offrire. Secondo questi genitori, le sinergie tra scuola e industrie del territorio sono indispensabili per indirizzi che, con le sole risorse della scuola, a stento riescono ad offrire gli elementi base del sapere tecnico, sempre più soggetto ad incessanti (incrementali) innovazioni tecnologiche. Questo quadro è sostanzialmente confermato anche dalla dirigenza degli istituti secondari superiori, come vedremo approfonditamente in seguito.

Un altro aspetto importante del rapporto scuola-famiglia riguarda la dimensione interculturale sempre più presenti nelle scuole del primo ciclo alla luce del crescente afflusso di allievi con cittadinanza non italiana e, nelle scuole del secondo ciclo, nelle quali si manifestano taluni fenomeni di segregazione sociale e culturale, che si esprime nella scelta quasi esclusiva degli indirizzi professionali da parte degli studenti con cittadinanza non italiana.

Da questo punto di vista, la dirigenza ha sottolineato la crescente difficoltà di coinvolgimento delle famiglie di studenti con cittadinanza non italiana, al di là di singole attività, che si accompagna alla diffidenza delle famiglie italiane. Una spia di queste difficoltà si può vedere dal fatto che in una scuola a forte presenza di studenti con cittadinanza non italiana, nonostante le ampie e reiterate iniziative, talune molto partecipate, nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, le famiglie italiane tendano a lasciare l'istituto per iscrivere i figli in scuole secondarie di primo grado con una minore presenza di studenti stranieri. Il risultato è che in taluni plessi di quell'istituto la percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana supera notevolmente quella degli italiani (Tabella 38, pag. 250).

Come visto in precedenza, i docenti hanno dichiarato con oltre l'85% delle preferenze che *La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione* (Figura 88, pag. 280) e, in effetti, le scuole sono portatrici di un ampio spettro di progetti volti a favorire la conoscenza di sé, degli altri e del contesto sociale e istituzionale (educazione alla salute, di educazione sessuale, di legalità, cittadinanza attiva, integrazione e intercultura, ambientali). Infatti, tale visione è confermata dalle risposte affermative dei docenti (oltre il 60%) che considera coordinate le iniziative a sostegno delle diversità presenti nelle classi (Figura 125).

**Figura 125: Tutte le forme di sostegno sono coordinate (docenti)**



Anche nei focus group e nelle interviste, i docenti hanno confermato l'orientamento positivo e gli sforzi delle scuole a sostegno di politiche volte a combattere ogni forma di discriminazione. Nondimeno, è rilevante sottolineare che nel momento in cui si specificano le diversità alle quali queste forme di sostegno sono rivolte (agli studenti con cittadinanza non italiana, Figura 126; o studenti con Bisogni Educativi Speciali e con disabilità, Figura 127; lo scarto percentuale tra le due tendenze di risposte, positive e negative, tende a ridursi in modo considerevole (46% e 43%).

**Figura 126: Il sostegno agli alunni stranieri è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni (docenti)**

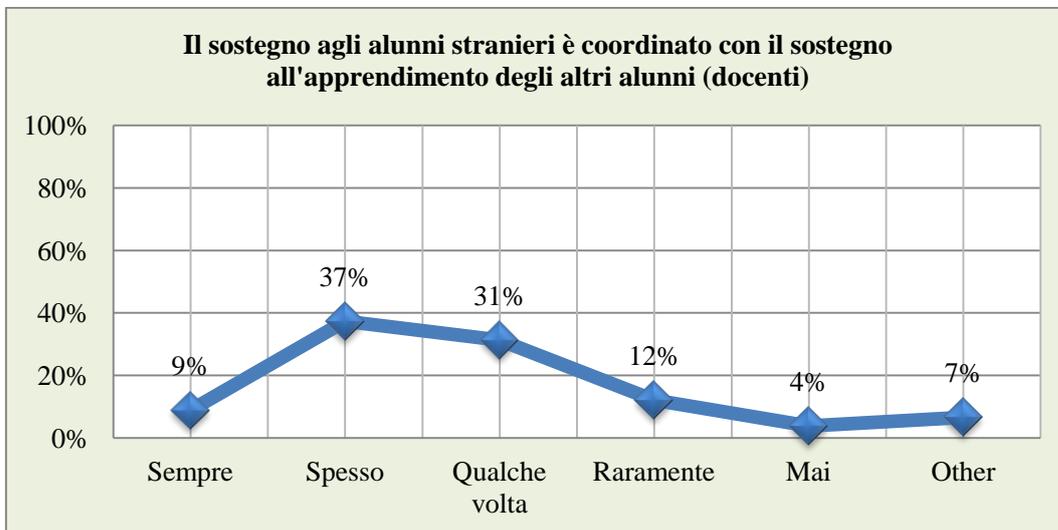
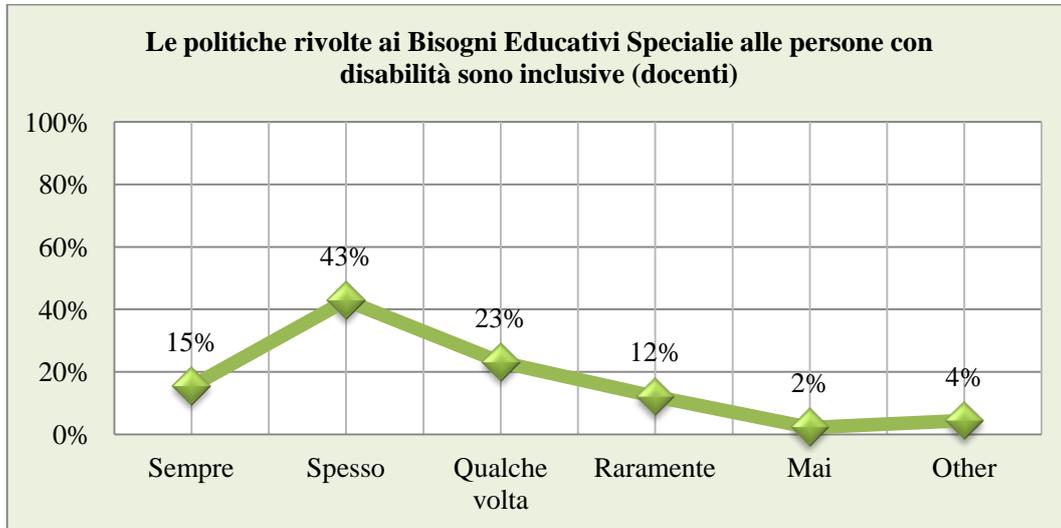
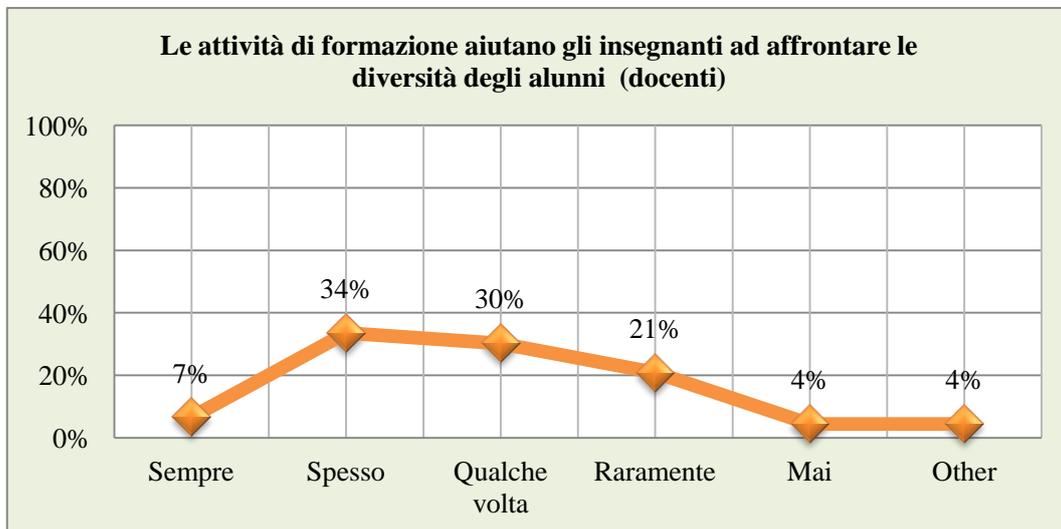


Figura 127: Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali e alle persone con disabilità sono inclusive (docenti)



Piuttosto, i docenti si dividono nettamente sulle politiche formative rivolte ad affrontare le diversità e destinate agli stessi insegnanti (Figura 128).

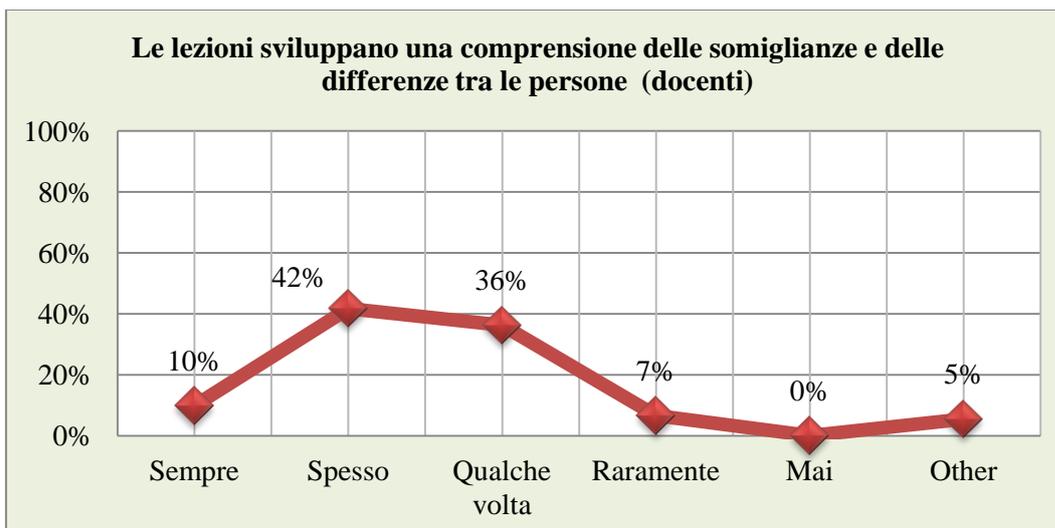
Figura 128: Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni (docenti)



In questo caso, siamo di fronte ad uno dei nodi cruciali delle contraddizioni in seno agli stessi docenti, circa il giudizio sulla formazione e sviluppo della professione docente, sul modo di elaborare la didattica e relazionarsi con la progettualità di istituto. La stessa divisione si registra nelle risposte all'item: *Le lezioni sviluppano*

una comprensione delle somiglianze e differenze tra le persone (Figura 129), cioè relativo ad una didattica che rilevi somiglianze e differenze tra persone per un proficuo andamento del processo di insegnamento/apprendimento.

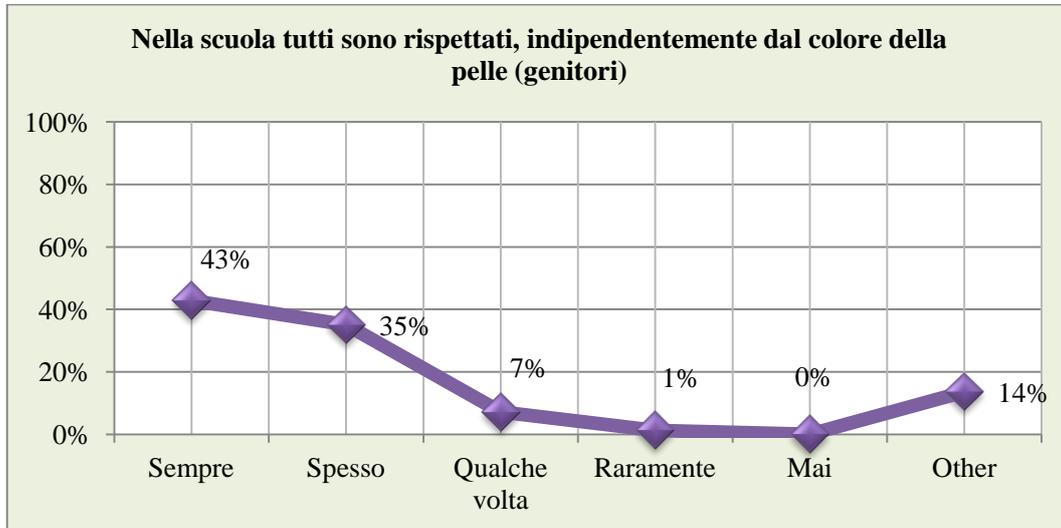
**Figura 129: Le lezioni sviluppano una comprensione delle somiglianze e differenze tra le persone (docenti)**



In definitiva, dai docenti proviene una risposta contraddittoria: le scuole cercano di elaborare politiche per ridurre ogni forma di discriminazione per essere più inclusive, ma la traduzione pratica di tali politiche è quanto meno contraddittoria.

I genitori, dal loro punto di vista, pensano che, negli istituti frequentati dai figli, non emergano comportamenti discriminatori che derivino dal colore della pelle (Figura 130) o dalla fede religiosa professata (Figura 131), né rilevano atteggiamenti discriminatori riguardanti la posizione sociale delle famiglie (Figura 132), tantomeno, che gli studenti con disabilità non siano rispettati e accettati (Figura 133).

**Figura 130: Nella scuola tutti sono rispettati, indipendentemente dal colore della pelle (genitori)**



**Figura 131: Ognuno è parte della scuola, indipendentemente dalla religione professata (genitori)**

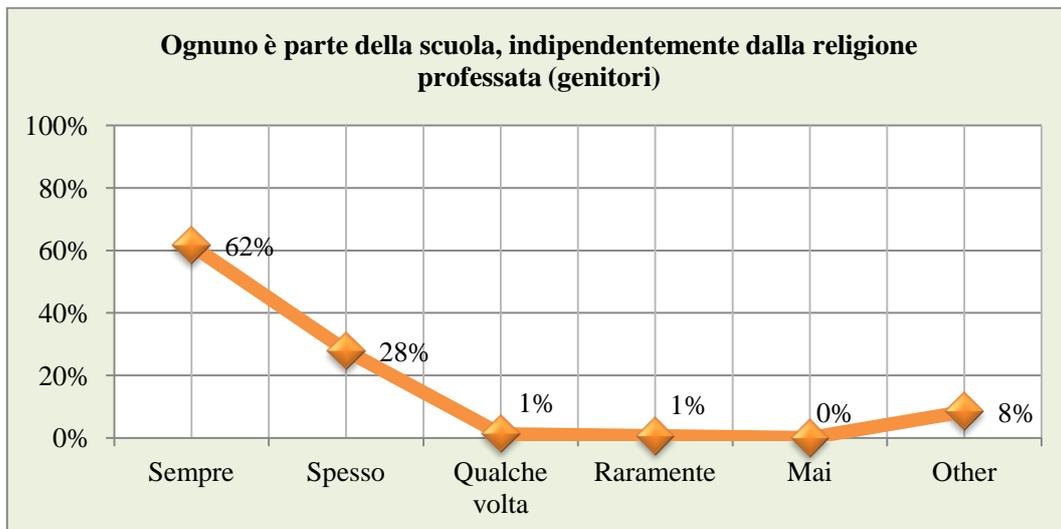


Figura 132: E' positivo che nella scuola ci siano studenti provenienti da varia posizione sociale (genitori)

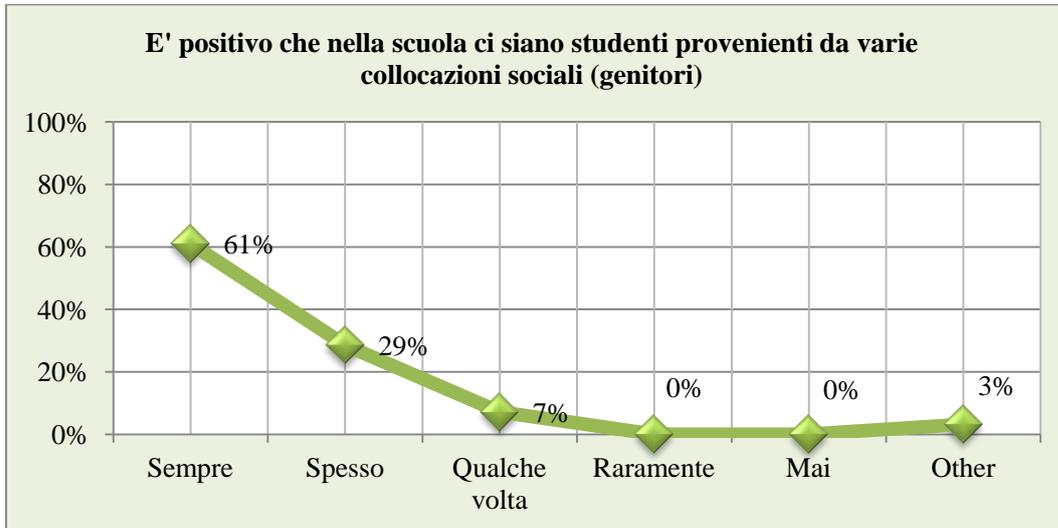
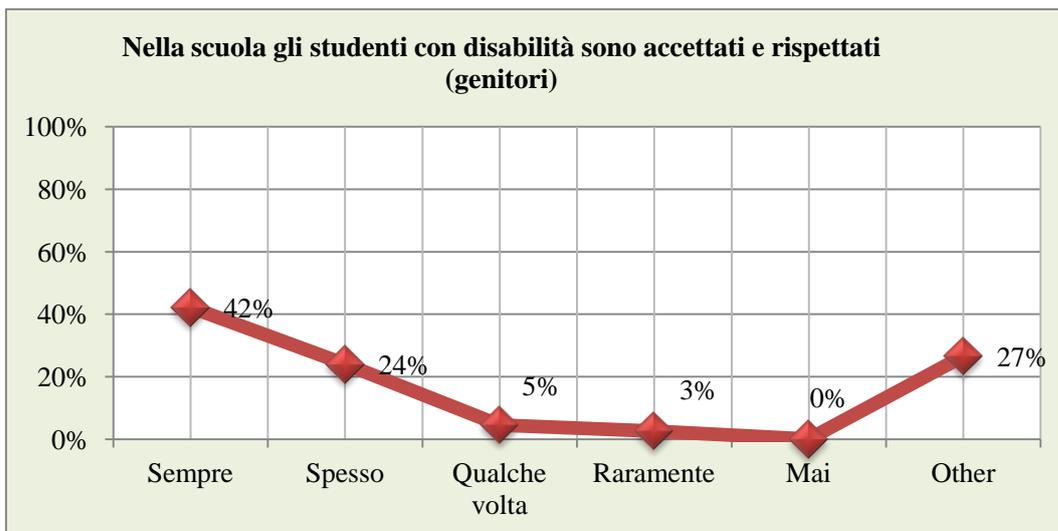


Figura 133: Nella scuola gli studenti con disabilità sono accettati e rispettati (genitori)



Vi è da segnalare, comunque, che tra le risposte non vi erano famiglie con cittadinanza non italiana e che i genitori non hanno espresso sul punto opinioni aperte.

Le risposte degli studenti non si discostano dall'opinione espressa da docenti e dai loro genitori, riconoscendo lo sforzo che le scuole fanno nel cercare di relazionarsi in modo inclusivo con le diversità (Figura 134 e Figura 135).

Figura 134: Le persone con disabilità sono trattate con rispetto in questa scuola (studenti)

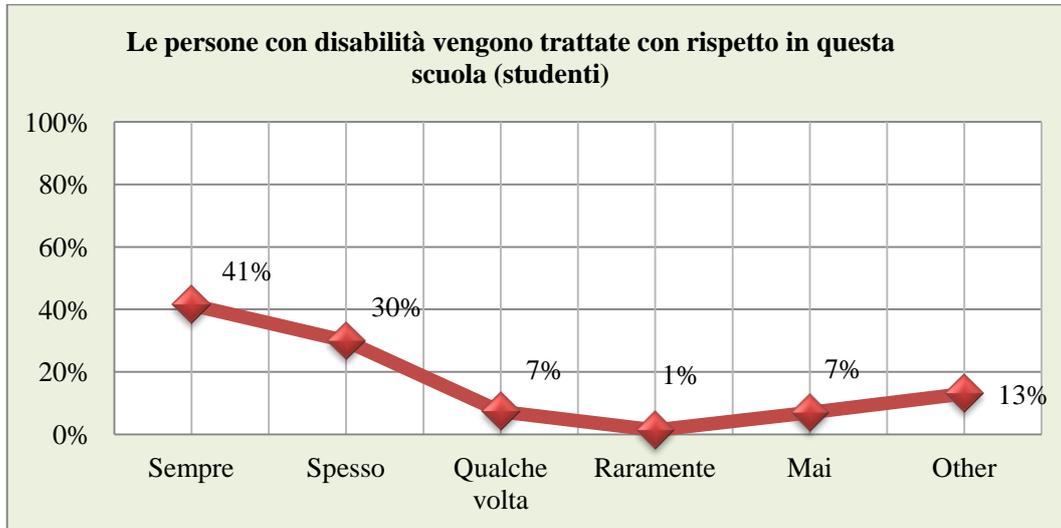
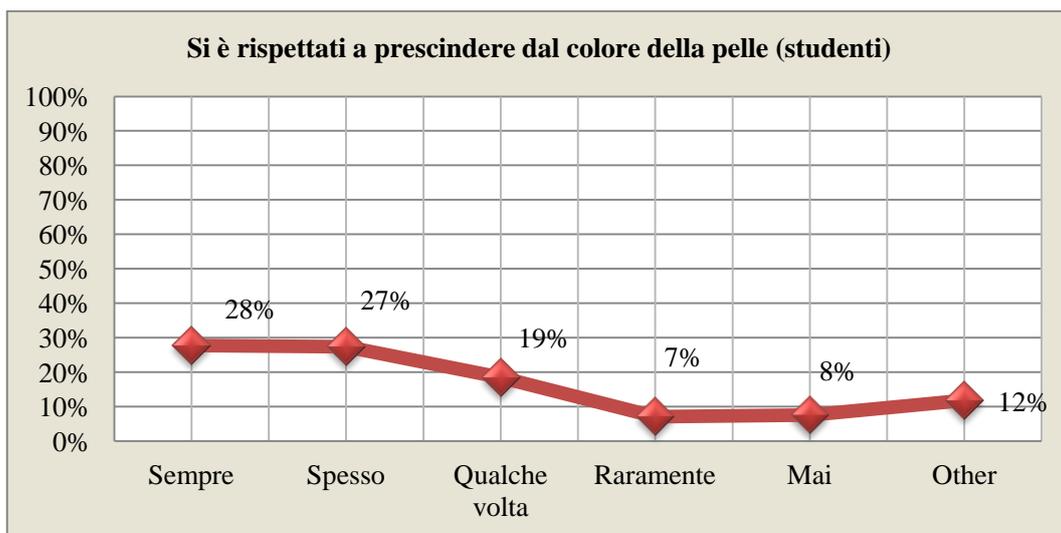


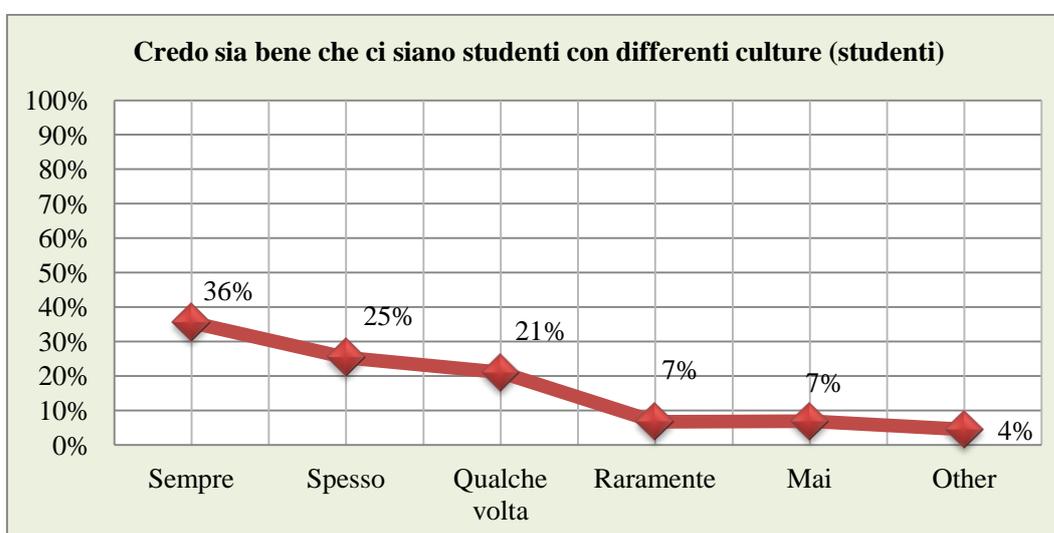
Figura 135: Si è rispettati a prescindere dal colore della propria pelle (studenti)



Tuttavia, le numerose risposte *other* (a differenza di docenti e genitori che raramente hanno scelto quest'opzione) ci permettono di intercettare qualche traccia del loro pensiero diversamente difficile da cogliere. Essi, infatti, esprimono una grande apertura rispetto ai principi di libertà e uguaglianza sia nei confronti dei coetanei con disabilità, sia nei confronti dei coetanei con cittadinanza non italiana. In particolare, le risposte aperte (*other*) relative a quest'ultimo item (Figura 135) si dividono tra coloro che, pur vedendo in maniera positiva quest'apertura, ritengono che la società e

il territorio non siano ancora pronti culturalmente: «sarebbe bello ma la società è razzista»; «Bergamo è razzista»; e coloro che, invece, riconoscono un'apertura soprattutto da parte dei docenti: «più da parte dei professori che degli studenti»; ed altri che non si esprimono, precisando di non conoscerne nemmeno uno o che la loro scuola o classe non è frequentata da studenti stranieri «100% italiani». Questa stessa dinamica si registra anche nell'item *Credo sia bene che a scuola ci siano studenti con differenti culture* (Figura 136).

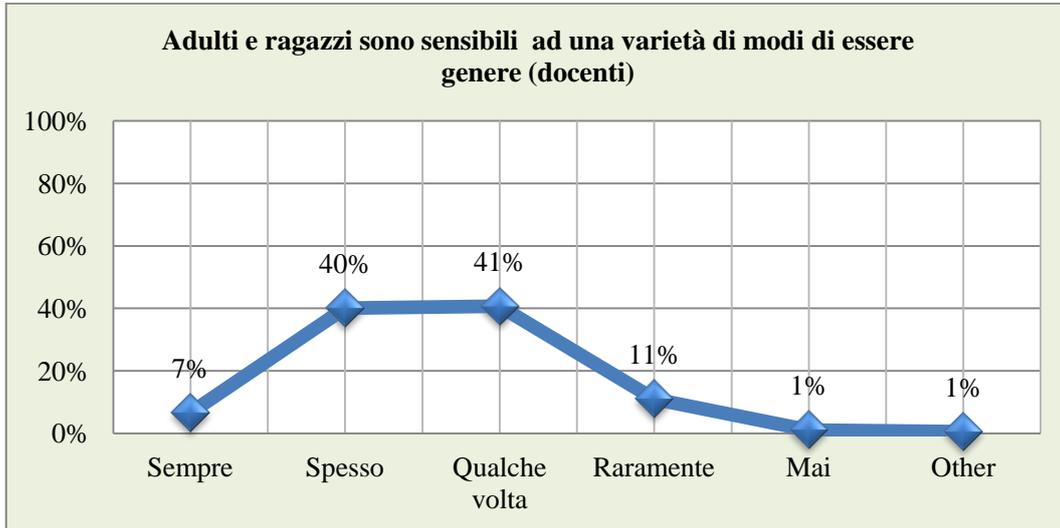
**Figura 136: Credo sia un bene che a scuola ci siano studenti di differenti culture (studenti)**



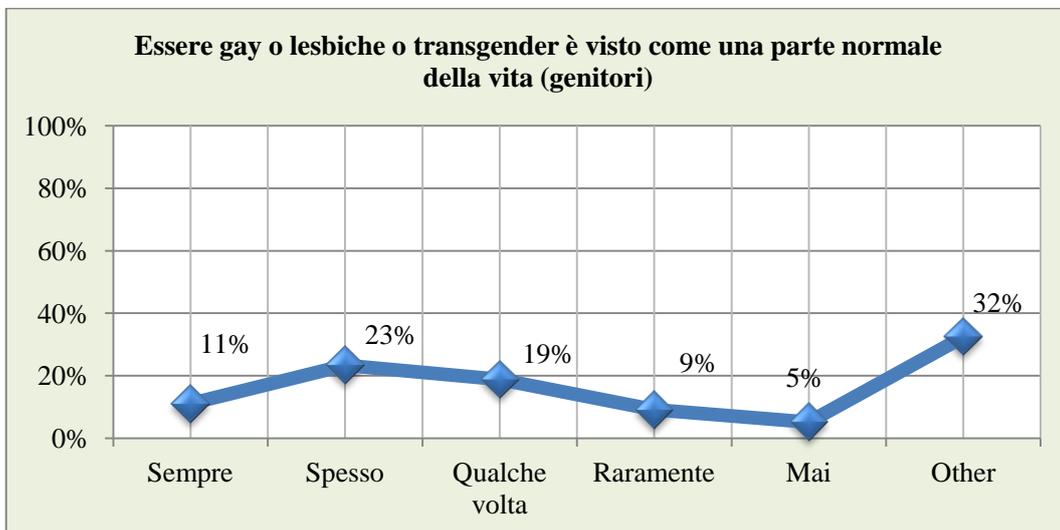
Gran parte degli studenti (60%) rispondono in modo affermativo (*sempre/spesso*) e tra chi risponde *other* si possono trovare varie tipologie di risposta: alcuni rimarcano l'ineludibilità della scuola e della società multiculturale; altri, e sono la maggioranza, precisano «dipende se non rallentano le attività degli altri» oppure «sì, però a patto che non blocchino i programmi» o ancora «sì, però, non è che gli altri si devono fermare per favorire loro». Anche nel caso dell'item sul colore della pelle, molti studenti hanno risposto apparentemente in modo illogico rispetto alla domanda, sostenendo che «alcuni se la cercano» o che «non c'è nessun problema se tutti rispettiamo le regole» e non manca, come sempre, il piccolo gruppetto dell'invettiva e della “battuta” apertamente razzista. Pur con queste rilevanti precisazioni e riserve, è impossibile sottacere un'ampia apertura di consensi da parte degli studenti.

Riguardo agli orientamenti sessuali delle persone, i docenti e i genitori mostrano un'opinione differenziata (Figura 137 e Figura 138).

**Figura 137: Adulti e ragazzi sono sensibili ad una varietà di modi di essere genere (docenti)**



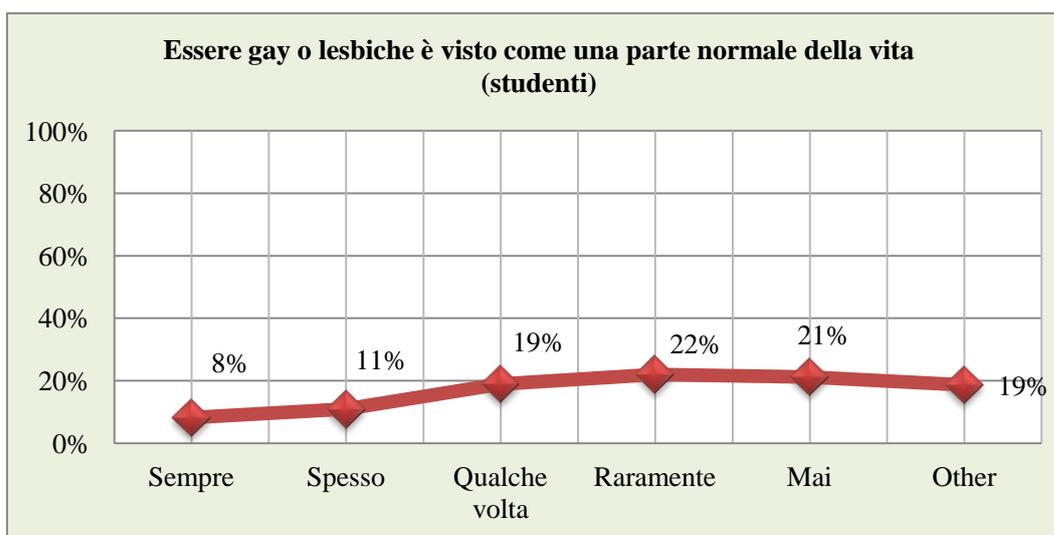
**Figura 138: Essere gay o lesbiche è visto come una parte normale della vita (genitori)**



Dai grafici si può osservare che sia le risposte dei docenti, sia quelle dei genitori si distribuiscono lungo tutta la scala, a differenza di quanto avveniva con la compatta adesione positiva ai valori riferiti alla differenza culturale, di nazionalità e, naturalmente, alla protezione/rispetto della disabilità, già esaminati. I docenti non si

esprimono con l'opzione *other*, i genitori, d'altro canto, in questo caso, fanno ampio uso di questa risposta (36%, la più ampia distribuzione di frequenza dell'item), ma in esse non si rilevano informazioni significative, molte sono vuote, altrettanto contengono «non so», «non si è mai parlato», «non posso giudicare», «non capisco se è chiesto in linea generale o dal mio punto di vista, nel primo caso raramente, nel secondo spesso» e alcuni rispondono con la domanda «cosa c'entra con la scuola?». Certo, il passaggio da una tipologia di risposta (disabilità, razzismo) molto schierata ad un'altra meno chiara, potrebbe indurre a inferenze relative alla reticenza e disagio di questi attori, ma in effetti non si hanno elementi ulteriori che suffraghino tale tesi. Gli studenti, al contrario, rifiutano nettamente le diversità legate all'orientamento sessuale (Figura 139) e, come sempre, sono la sola categoria disposta ad esprimersi apertamente.

Figura 139: Essere gay o lesbiche è visto come una parte normale della vita (studenti)



Le numerose risposte *other*, infatti, offrono una chiave di lettura di cui qui sono riportate le espressioni ricorrenti: «no, perché si viene discriminati spesso»; «basta non atteggiarsi troppo»; «sta scherzando?»; «lesbica sì, gay no»; «vengono spesso insultati»; «sì, ma bisogna limitarsi con certi atteggiamenti in luoghi pubblici»; «non si ha una mentalità così aperta per accettarli»; «non credo, la gente ha il suo pensiero e queste persone vengono viste male»; «mi fanno pena»; «non ne ho la più pallida idea»; «nella mia scuola non saprei, ma io la considero come una cosa piuttosto

strana»; «il ... è gay ma lo rispetto»; «la ... è lesbica, ma è trattata normalmente, le voglio bene»; «no comment»; «per me sì, all'interno della scuola non saprei»; «dipende se la mentalità delle persone è aperta o chiusa»; «mi fanno schifo»; «va contro natura, nonostante ciò, li ritengo persone normali»; «dovrebbe, anche se qui non lo è»; «non si rispetta la legge della natura»; «sono della stessa idea espressa per i negri (cioè: negri al rogo!)»; «non è naturale»; «è una parte anomala della vita, queste differenze non dovrebbero esserci. BLEAH! Fuori dalle scatole»; «È una malattia mentale che deve essere curata assolutamente, altrimenti bisogna ucciderli»; «negativo»; «non lo posso sapere perché non sono gay»; «sì, il mio amico...è gay»; «non in questa valle di “burini”»; «no, perché non sono normali»; «se sei gay o sei lesbica per molti hai qualche problema, quindi cerchi di apparire “normale” alla vista di tutti»; «nella nostra società, ancora molto indietro, i gay e le lesbiche sono considerati diversi e spesso discriminati»; «per molti no, ma io ho amici gay e gli voglio un bene dell'anima»; «sono gay».

Nonostante, nelle scuole esistano progetti e servizi di educazione alla salute, di educazione sessuale, sportelli help con la presenza di esperti e iniziative di carattere scientifico o culturale (film, teatro) che affrontano il tema delle diversità, gli orientamenti degli studenti sembrano intrisi di pregiudizi, di stereotipi e risoluti nel rifiuto delle diversità sessuali, com'è stato evidenziato, peraltro, anche da alcune ricerche a carattere nazionale<sup>1</sup>. Anche in questo caso, sarebbe sbagliato sottovalutare le numerose risposte e precisazioni che vanno nella direzione dell'apertura alla presenza di tanti modi diversi di essere persona-studente.

---

<sup>1</sup> ISTAT (maggio 2012), Report: *La popolazione omosessuale nella società italiana*. Roma:ISTAT.

## 6.2 “Tre cose che mi piacciono della mia scuola” e “Tre cose che cambierei della mia scuola” secondo il punto di vista dei docenti, dei genitori e degli studenti

Per capire la forza delle opinioni espresse nelle risposte aperte agli item, sono stati analizzati anche i cluster dei concetti utilizzati con maggior frequenza dai genitori, dagli studenti e dai docenti, contenuti negli item che chiedevano di indicare tre aspetti positivi e tre aspetti negativi della vita della scuola di appartenenza. Molti di questi concetti sono emersi anche nelle interviste e nei focus come temi fondamentali di analisi dei nostri interlocutori.

### 6.2.1 Docenti: “Tre cose che mi piacciono della mia scuola”

I concetti cui i docenti fanno maggiormente ricorso sono indicati preminentemente dai termini: *collaborazione/rispetto*, *relazioni*, *clima*, *diversità*, *progetti/attività*, *organizzazione*, *accoglienza*, *libertà*, *arricchimento professionale/personale* (Figura 140).

Figura 140: Cluster 1 (docenti) “Tre cose che mi piacciono della mia scuola”



Quasi tutti i docenti hanno espresso le loro preferenze descrivendo un quadro di buone relazioni con i colleghi, non solo in termini personali, ma, ciò che più conta, in

rapporto all'organizzazione didattica e alla progettazione delle attività. Vero è che questo giudizio molto positivo sulla relazione personale e organizzativa, in riferimento ai termini “docente” e “collega” si riferisce spesso solo ad *alcuni* colleghi o a determinati settori disciplinari. Similmente, il rapporto attivo e positivo si riferisce in parte alla struttura dirigenziale e al personale tutto. Non è un caso che i termini “collaborazione”, “cooperazione” e sinonimi sono concetti che ricorrono in quasi tutte le risposte. Così, anche il termine “rispetto” sembra avere una grande importanza per i docenti quando parlano del loro ambiente di lavoro; si parla di “rispetto” tra docenti, tra docenti e genitori, con il personale, con il dirigente, e, infine, ma non ultimo, nel rapporto con gli studenti. Tra i concetti positivi ricorrenti, con riferimento agli studenti, vi è l'apprezzamento per i tentativi di inclusione, con indicazioni specifiche a studenti con cittadinanza non italiana, con disabilità o con speciali bisogni educativi (il riferimento più frequente è ai DSA), sia per le attività, sia per progetti di accoglienza, cui i POF dedicano grande importanza e gli stessi docenti li considerano tra le attività qualificanti degli istituti: «[...] mi piace la competenza dei miei colleghi; mi piace l'accoglienza di questa scuola. La formazione delle classi avviene dopo l'accoglienza, prima vengono formati dei macro gruppi e dopo le due settimane di accoglienza si passa alla formazione vera e propria delle classi. Alle fine dei 15 giorni ci siamo ritrovate e abbiamo fatto scelte anche diverse da quelle che avevamo ipotizzato [...]»; «[...] c'è una funzione strumentale per alunni stranieri che si occupa del contatto e inserimento: visita dell'alunno straniero nuovo venuto assieme a ragazzi, se possibile della stessa provenienza; la funzione strumentale l'accompagna fino alla classe e se necessario vi permane; per gli alunni disabili, quando necessario, viene fatto un progetto ponte, con contatti con la scuola primaria; per un alunno con grave disabilità è stato fatto un progetto che ha richiesto anche la modifica del contesto per mettergli a disposizione gli spazi necessari; il progetto ponte nel primo e nel secondo caso è stato affidato ad un tutor e non delegato all'insegnante di sostegno. Quando ci sono questi casi la scuola si fa vicina [...]». Le scuole, secondo i docenti, destinano grande attenzione e risorse alle attività di accoglienza non solo per rispondere alla crescente articolazione della composizione sociale, ma anche perché attraverso tali attività talune scuole cercano di costruire una condivisione culturale, giocando su più elementi: «[...] sulle classi

prime abbiamo un progetto che dura due settimane, che comprende varie attività, inizia con la semplice visita della scuola e termina con dei test che servono a noi insegnanti per capire qual è il livello di ingresso, agli studenti per ripartire dopo la pausa estiva. In queste due settimane è prevista anche la giornata della sicurezza. Oltre a questo, c'è anche un progetto specifico di "convivenza". A questo progetto partecipano le classi prime del professionale e del geometra. È un'esperienza di vera e propria convivenza, nel senso che i ragazzi vivono insieme per due/tre giorni, solitamente si va in montagna e si dorme in un rifugio, sono accompagnati da alcuni insegnanti. In questi tre giorni, oltre a doversi organizzare nelle cose più pratiche (cucinare, pulire, ecc), i ragazzi svolgono anche lavori di gruppo di studio e momenti di convivialità [...]».

I giudizi positivi sulle risorse destinate alle attività di accoglienza sono confermati anche dalle opinioni dei genitori e degli studenti, per tutti i cicli di istruzione. Tuttavia, come vedremo presentando le risposte all'altra domanda aperta (*le tre cose che cambierei nella mia scuola*), le attività di accoglienza, pur catturando un grande consenso da parte di tutti gli attori organizzativi, secondo i docenti, non sono prive di problemi, in particolare, con riferimento all'integrazione culturale, alla personalizzazione dei percorsi e, in generale, alla coerenza progettuale. Tant'è vero che i docenti di tutti i cicli hanno rilevato che mentre tali progetti e le attività connesse sono condivisi nelle scuole, i docenti interessati alla concreta attività, di fronte ad esse, si sentono quasi sempre come delle «monadi».

I docenti menzionano in diverse forme la centralità della relazione didattica. Indubbiamente, le relazioni con gli studenti emergono come il «momento magico» nel quale, più di altri, si manifesta la funzione docente. Quest'aspetto è fortemente confermato dall'analisi dell'altro materiale a disposizione (interviste e focus), da cui si evince chiaramente che, sia pure con sempre più difficoltà e poche risorse, la professione docente è considerata una buona, per alcuni ottima, esperienza professionale e la relazione docente/studente, assieme al rapporto di collaborazione con *alcuni* colleghi, o con parte dell'organizzazione, ne sono elementi oltremodo qualificanti: «[...] la maggior soddisfazione è il rapporto che si crea con i ragazzi, è percepire che puoi essere un punto di riferimento per la loro crescita, indipendentemente dai contenuti e dalla disciplina che insegni [...]».

Complessivamente, dunque, l'analisi degli item positivi restituisce un'immagine di docenti che amano il loro lavoro, mostrano grande apprezzamento per le relazioni che si instaurano con gli studenti, per la crescita della professionalità che offre il rapporto con i colleghi sia sul piano personale, sia su quello della progettualità e dello scambio culturale. Infatti, quando parlano in assoluto, senza considerare ambiente, burocrazia, condizione giuridica e gli stipendi bassi, i docenti si esprimono come se il loro lavoro e il loro impegno fosse l'attività più bella e meno monotona del mondo, capace di superare condizioni sociali disagiate, soggette a forte rischio sociale o attraversata da forte instabilità di condizione lavorativa: «[...] questa professione è la più stimolante in assoluto, per la possibilità che offre di trasmettere conoscenze e di incidere sul futuro delle persone e, quindi, della società e comporta l'assunzione di enormi responsabilità [...]».

### **6.2.2 Docenti: “Tre cose che cambierei della mia scuola”**

Le risposte all'item *le tre cose che cambierei nella mia scuola* (Figura 141) si presentano in una duplice veste. Per un verso, vi si trova il riferimento a variabili che si riferiscono all'organizzazione sia dal versante della dotazione strutturale e infrastrutturale delle scuole: potenziamento dell'informatica, delle tecnologie e degli spazi (classi e laboratori); sia dal versante dell'eccessiva burocratizzazione: modulistiche e adempimenti cartacei spesso considerati un inutile appesantimento di compiti del docente; sia, infine, dal versante dell'orario scolastico e dell'attribuzione dei docenti alle cattedre, visti come poco funzionali, affidati a modalità di attuazione non efficaci per il processo di insegnamento/apprendimento (consuetudini consolidate, anzianità di servizio, gerarchia tra gli indirizzi).

Per l'altro verso, è stato possibile rilevare che alcune delle variabili che i docenti chiedono di cambiare sono in parte le stesse indicate nelle risposte positive, ma diversamente declinate. Le variabili della collaborazione, della relazione e di un efficace sistema di comunicazione tra i docenti, tra scuola e territorio (istituzioni, associazionismo e agenzie formative) e tra docenti, istituzioni scolastiche e partecipazione delle famiglie, ricoprono un posto centrale nelle considerazioni critiche.

**Figura 141: Cluster 2 (docenti) “Tre cose che cambierei nella mia scuola”**



I docenti hanno posto l’accento sui fenomeni legati alla mancanza di rispetto delle regole da parte di alcuni colleghi, che si presentano come elementi latenti di conflitto organizzativo percepito anche dagli studenti, che ostacolano il lavoro didattico nella fase progettuale ed esecutiva e che la dirigenza non riesce ad arginare. Questi fenomeni comportano conseguenze negative che si possono ricondurre, da un lato, all’eccessiva libertà dei docenti (qui vista dal versante deontologico); dall’altro, all’individualismo del docente nel contesto organizzativo, che taluni vivono positivamente come autonomia professionale (spesso evidenziato tra gli elementi da conservare), mentre altri ne sottolineano l’effetto perverso che si ripercuote sia a livello personale, sia nel rapporto didattico (e come vedremo, si tratta di un elemento sottolineato anche dagli studenti). È del tutto evidente che chi ha evidenziato questi aspetti appartiene alle scuole secondarie, soprattutto di II grado, mentre nelle scuole primarie i docenti evidenziano elementi riferiti alla partecipazione attiva di tutti, spesso considerata carente «[...] secondo me siamo sempre stati troppo autoreferenziali in quello che facciamo e forse questo è un grosso limite. In qualunque altro tipo di attività oggi si lavora spesso condividendo gli obiettivi, attirittura in molte società il riconoscimento economico è legato al raggiungimento

dell'obiettivo. La scuola invece è un mondo a parte, dove ognuno di noi regola da se il proprio lavoro, è vero che facciamo riunioni per materie, facciamo progetti, ma alla fine il nostro lavoro chi lo valuta? Ce lo valutiamo noi, forse i nostri studenti e le loro famiglie, ma con quale margine non si sa. Chi mai è intervenuto per valutare le nostre strategie didattiche? Siamo veramente troppo autoreferenziali, credo che per migliorare la qualità di quello che facciamo bisognerebbe condividere il nostro lavoro con i nostri colleghi [...]».

Sull'insieme di questi elementi, i docenti pongono l'accento anche sull'assenza di una effettiva leadership educativa riguardo sia alla capacità di intervento del dirigente, sia alla debolezza di strumenti giuridici capaci di imporre il rispetto delle regole, indicate da più di un docente con la metafora delle «[...] armi spuntate [...]».

Non è un caso che gli aspetti più critici sottolineati dai docenti riguardino le condizioni pratiche in cui si cerca di produrre una didattica adeguata a favorire il processo di insegnamento/apprendimento. Infatti, i docenti rilevano sia la mancanza di effettiva interdisciplinarietà, non solo tra indirizzi diversi, ma anche all'interno degli stessi indirizzi, la debole offerta didattica differenziata, laboratoriale e cooperativa; sia la distanza delle attività della scuola dal mondo esterno e da quello del lavoro, nonostante le esperienze di segno contrario che, come hanno sostenuto molti intervistati, sono capaci di offrire esempi delle potenzialità presenti nelle scuole, ma certo non cambiarne il segno. La debolezza del lavoro collegiale (*collegialità*) è, da questo punto di vista, la debolezza fondamentale che ostacola i processi di innovazione didattica e di apertura al territorio: «[...] Pur avendo delle buone relazioni di solidarietà (si sono creati anche piccoli gruppi di ritrovo serale, fuori dagli impegni scolastici), però la collaborazione non sempre viene attivata, nel senso che se tu chiedi il favore personale quello non viene negato, ma quando si propongono progetti sulle classi che implicano cedere le proprie ore per poter realizzare il progetto, allora quella disponibilità di cui si parlava non c'è più; non abbiamo ancora questo senso comune della progettazione di classe e pur proponendo cose molto interessanti, si incontrano molte resistenze da parte dei colleghi [...]».

Anche nelle scuole che hanno strutturato il POF enfatizzando gli aspetti di collaborazione e coordinamento, la condivisione della progettualità e delle attività scolastiche, incluso la funzionalità delle commissioni previste dal POF o istituite ad

hoc si presentano problemi legati all'assenza di norme vincolanti, ma soprattutto una cultura dell'insegnamento refrattaria ad operare reali cambiamenti: «[...] non abbiamo ancora imparato a lavorare insieme, perché tutte le difficoltà hanno come fondamento che ognuno di noi non vuole rinunciare alla sua sfera personale ben delimitata. Il problema di base è questo, noi siamo abituati a lavorare da soli, a decidere da soli, a ragionare da soli sul nostro lavoro e questo, nei momenti di difficoltà, non aiuta [...]».

Le proposte di cambiamento, pertanto, pongono in evidenza la mancanza di seri sistemi di valutazione per i docenti; la richiesta di remunerazione della professionalità legata al merito e l'esercizio di leadership educativa, in sintesi, l'assenza di un'effettiva collegialità. Altri nodi critici riguardano, invece, il diritto alla mobilità volontaria dei docenti, che non consente di trattenere presso le scuole le professionalità necessarie e la percentuale di docenti a tempo determinato, che compromettono la continuità didattica e progettuale.

### 6.2.3 Genitori: “Tre cose che mi piacciono della scuola frequentata da mio/a figlio/a”

I temi della comunicazione, del rapporto e della collaborazione tra docenti, studenti e famiglie rappresentano i due assi portanti, in positivo e in negativo, delle considerazioni dei genitori, emersi sia nelle risposte agli item aperti del questionario, sia nei focus.

La ricchezza delle motivazioni adottate dai genitori per gli aspetti positivi lascia trasparire un vasto sentimento di consenso per la scuola prescelta sia in rapporto all’ambiente sociale, per le relazioni che i loro figli hanno instaurato, sia per la sicurezza, per l’organizzazione e per lo sforzo degli istituti di far fronte alle crescenti domande didattiche e strumentali (Figura 142).

**Figura 142: Cluster 3 (genitori) “Tre cose che mi piacciono della scuola frequentata da mio/a figlio/a”**



Le scuole per i genitori sono posti sicuri per i loro figli e il personale che vi lavora è complessivamente preparato, educato e disponibile. Il clima generale di rispetto per le diversità, per gli studenti e tra studenti e docenti è un concetto ricorrente nei rilievi

positivi dei genitori, così come più volte essi hanno menzionato la pulizia dei locali e le strutture accoglienti. «[...] Io non cambierei mai questa apertura della scuola verso le diversità perché è veramente speciale, come pure sono soddisfatta della preparazione che viene data ai ragazzi; [...] penso che qui un ragazzino un po' più fragile cresca meglio e più aperto ai problemi che ci sono e, secondo me, sul lungo termine avrà una marcia in più, perché sarà in grado di accettare tante situazioni diverse [...]»

Infatti, sia negli item a risposta aperta, sia nei focus, i genitori hanno fatto riferimento alle conseguenze positive che le scuole hanno avuto sull'educazione dei figli e sulla loro preparazione. Apprezzano l'offerta formativa articolata in vari indirizzi negli istituti superiori, le attività extracurricolari e il metodo d'insegnamento per la crescita educativa e culturale e vedono positivamente i legami di amicizia e di reciproco aiuto che i figli costruiscono a scuola. Nonostante le numerose critiche, come si vedrà tra breve, l'opinione che i genitori hanno dei docenti è positiva. Per gran parte dei genitori, infatti, con i docenti vi è un rapporto di collaborazione e *alcuni docenti* sono qualificati come «autorevoli», «seri» e «competenti». La collaborazione, talvolta, è stata molto coinvolgente e, difatti, talune testimonianze sostengono che la partecipazione alle attività scolastiche ha cambiato anche la loro esperienza di vita, perché ha consentito loro di comprendere le complesse dimensioni che entrano in gioco nel *fare scuola*: «[...] Come genitore devo dire che mi ha arricchito molto far parte del consiglio di istituto per tre anni, adesso che ne sono fuori sento la differenza. Solo partecipando direttamente alla vita della scuola ho potuto capire quali siano le reali difficoltà che la scuola affronta quotidianamente, quando si è fuori, invece, sfuggono molte cose e si rischia di trarre delle conclusioni troppo semplicistiche. Sono molto soddisfatto di questa scuola, ho apprezzato molto il cammino che ha fatto mio figlio, che non è solo quello umanistico di studio, ma anche di esperienza vissuta nella scuola con gli studenti e con i professori [...]».

### 6.2.4 Genitori: “Tre cose che cambierei della scuola frequentata da mio/a figlio/a”

Dal versante delle opinioni critiche, sono due le variabili principali emerse, la qualità dell’insegnamento e la comunicazione scuola famiglia (Figura 143): «[...] non scelgo la scuola solo per l’organizzazione, io sono convinta che la qualità della scuola per il 90% la facciano gli insegnanti, quindi la mia esperienza con la scuola è che dipende molto dall’insegnante, nel senso che la comunicazione dipende molto dal singolo insegnante, io comunico decisamente bene con un insegnante e decisamente male con un altro [...]».

**Figura 143: Cluster 4 (genitori) “Tre cose che cambierei della scuola frequentata da mio/a figlio/a”**



Le scuole, secondo i genitori, non sanno comunicare le loro esperienze all’esterno e sembrano non rendersi conto dell’importanza di questo elemento. I docenti, talvolta, non riconoscono neppure l’importanza di condividere collegialmente le esperienze laboratoriali e innovative che svolgono e, spesso, manifestano modalità di dialogo

con gli studenti e i genitori non adeguate. È pur vero che, con la stessa ampiezza di critica, i genitori sottolineano anche l'obsolescenza culturale degli organi collegiali, il cui assetto non favorisce più una reale partecipazione ridotta a un «[...] ruolo formale e notarile [...]» e l'indisponibilità delle stesse famiglie. Questa circostanza, come già rilevato nel corso di quest'analisi, rappresenta un limite posto in evidenza anche dagli stessi genitori che hanno partecipato ai focus, quando rilevano che le carenze della comunicazione, del dialogo scuola-famiglia sono accentuati dalla mancata partecipazione della maggior parte dei genitori: «[...] la scuola cerca di comunicare abbastanza, secondo me, però non c'è nessuna risposta dall'altra parte; nelle riunioni ci sono sempre pochi genitori, sempre i soliti e di solito quelli che mancano sono sempre quelli che invece dovrebbero intervenire di più. Quindi, io direi che la scuola, o perlomeno il consiglio di classe di mio figlio, non solo sta cercando di comunicare abbastanza, ma sta cercando anche di esortare noi genitori a comunicare tra di noi, ma non è facile [...]».

Non si tratta di una contraddizione rispetto a quanto affermato poc'anzi, poiché i genitori vedono chiaramente che le scuole sono costituite da gruppi docenti che si differenziano per competenze didattiche e relazionali, che essi mettono in connessione sia con la questione generazionale, sempre più evidente («ringiovanire il corpo docente»), sia con la stabilità degli organici, a causa delle alte percentuali di docenti a tempo determinato, soprattutto nelle scuole del I ciclo e per i docenti di sostegno. I genitori vedono con chiarezza che i docenti stentano a percepirsi e ad agire come «una squadra» e che ciò è connesso con la qualità didattica, di conseguenza, quando sono meno preparati o meno autorevoli, sostengono taluni genitori, tendono ad usare i provvedimenti disciplinari generalizzati come sistema riparatorio di educazione, soprattutto nelle scuole del primo ciclo. Inoltre, per molti genitori, i docenti sembrano reticenti nei confronti di quei colleghi che si limitano a «galleggiare» o a «sopravvivere».

Da questo punto di vista, i genitori rilevano conseguenze riguardo all'equità delle valutazioni scolastiche. La loro impressione è che i docenti si lascino guidare, più di quanto vogliano ammettere, da pre-giudizi e dai vari effetti di trascinarsi del giudizio iniziale: «[...] le discriminazioni in questa scuola non vengono ridotte, ma vengono ignorate o alimentate dagli insegnanti stessi. Spesso gli studenti lamentano

che a parità di risultato gli insegnanti trovano sempre il modo di discriminare e, dopo che si sono fatti un'opinione di uno studente, difficilmente la cambiano [...]». Questo significa, secondo l'esemplificazione di un altro genitore, che: «[...] l'insegnante ha il suo programma da portare avanti ed è lo studente che deve adeguarsi alle sue esigenze e aspettative e non si cura di chi ce la fa e di chi, invece, resta indietro [...]». Una maggiore qualità didattica richiederebbe, secondo più di un genitore, innanzitutto di potenziare le attività di orientamento in continuità tra il I e il II ciclo, ma anche per il biennio del II ciclo, momenti in cui si manifestano i maggiori problemi di adattamento e profitto da parte degli allievi. I genitori vorrebbero, pertanto, che le scuole rafforzassero il versante motivante e creativo del processo di insegnamento-apprendimento come il counselling (che chiamano *sportello help* oppure, propriamente, *orientamento e dialogo*); i corsi di recupero; l'assegnazione dei compiti meglio distribuiti nella settimana; l'incremento delle attività di laboratorio e la riorganizzazione degli orari scolastici, oppure, l'ampliamento delle esperienze di stage nel territorio e all'estero. In effetti, secondo i genitori, le esperienze positive sono determinate dalla connessione casuale tra dirigenza e un gruppo di docenti aperto alla sperimentazione didattica, indipendentemente dal grado di istruzione o dall'indirizzo della scuola. Così, secondo l'opinione espressa in un focus, la scuola anche se sollecitata dal territorio, stenta a innovare la didattica: «[...] c'è un bisogno di aprire le finestre, di aprire la scuola al territorio, che significa aprirle alle aziende che mettono a disposizione di studenti e insegnanti strumenti aggiornati e competenze; posso capire alcuni blocchi dei docenti ma non li giustifico. Per una scuola tecnica aprirsi al territorio significherebbe capire il marketing e anche permettere una maggiore partecipazione dei genitori, i quali è vero che non partecipano in massa, ma è altrettanto vero che la scuola è un po' sorda alle esigenze, sente ma non ascolta, perché aprire la scuola ai genitori, significa aprirsi a modifiche organizzative [...]». Talvolta, infatti, è il territorio che impone il cambiamento: «[...] in questo comune esiste una rete di associazioni molto attive, in molti casi non dico che hanno costretto la scuola a coinvolgere i genitori, ma sicuramente l'hanno spinto a partecipare a determinati processi e progetti, quindi, secondo me, il territorio ha influito e influisce sulla scuola [...]».

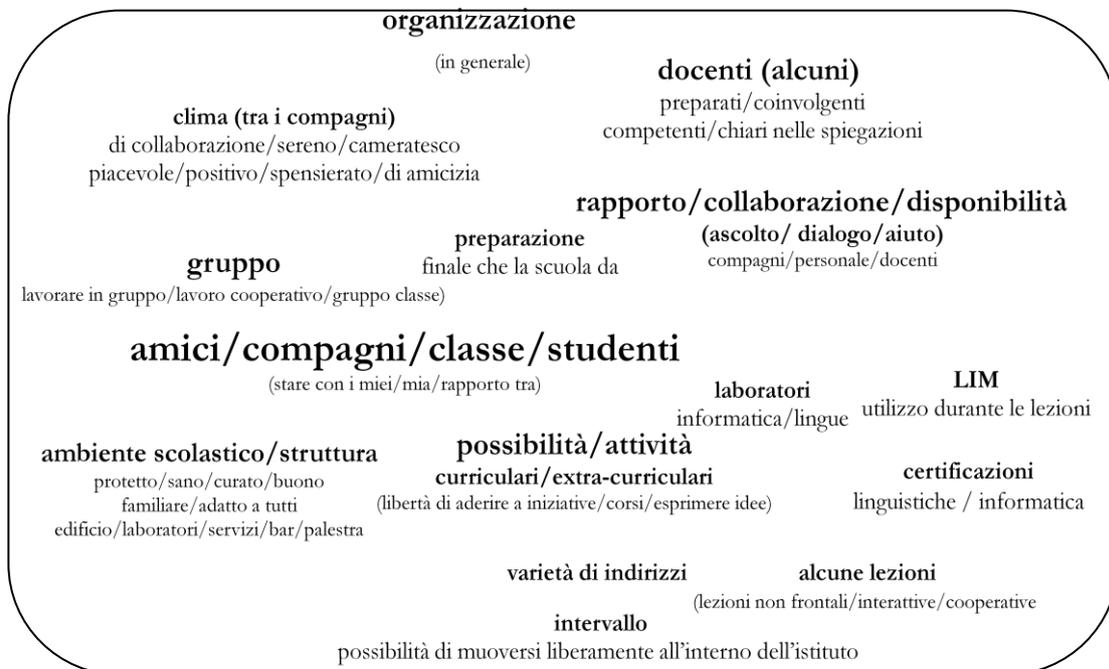
Per quanto riguarda l'attenzione per le diversità, i genitori evidenziano alcuni nodi critici, nonostante quanto sostenuto nelle risposte all'item *tre cose che non cambierei della mia scuola*. Alcune scuole sembrano, infatti, completamente chiuse alle diversità e, in generale, puntare sulla rigida selezione in ingresso e nel primo biennio. Di solito, questo comportamento riguarda i licei, anche all'interno di scuole con più indirizzi. Si tratta, come vedremo, di un'opinione espressa anche da alcune dirigenze, che cercano di operare per una maggiore apertura alle diversità sociali. Secondo un genitore: «[...] in questa scuola è evidentissima la disparità tra una sezione e l'altra. Ci sono sezioni che hanno insegnanti particolarmente attenti, accoglienti, aperti alle diversità, che si mettono in gioco e sezioni dove, invece, ci sono docenti o della vecchia guardia oppure semplicemente hanno in testa una scuola diversa [...]». Un gruppo di genitori, sebbene non direttamente interessato e nonostante il giudizio positivo espresso sulla scuola, si è interrogato sull'inclusione: «[...] noi genitori ci siamo chiesti il perché in una scuola così grande non ci sia un disabile, non ci sia uno studente straniero. Per questi ultimi abbiamo provato anche a darci una risposta e cioè la scarsa conoscenza della lingua che non facilita il corso di studi, ma è anche vero che oramai ci sono studenti stranieri di seconda generazione nati in Italia e, quindi, anche la risposta che ci siamo dati non è sufficiente a capire questo fenomeno. Per quanto riguarda la disabilità, invece, non siamo riusciti a darci una risposta. Nonostante che all'open day dell'anno scorso qualcuno sia venuto a visitare la scuola, poi non si è iscritto [...]».

Tutte le risposte critiche hanno riguardato, inoltre, la carente dotazione strutturale e infrastrutturale delle scuole, sebbene ve ne siano alcune ritenute belle, spaziose e pulite, che, grazie anche ad accordi con il mondo delle imprese o per scelte finanziarie della dirigenza, sono dotate di aggiornate tecnologie, che i docenti e l'organizzazione scolastica non utilizzano in modo attivo e continuo.

### 6.2.5 Studenti: “Tre cose che mi piacciono della mia scuola”

Gli studenti offrono un’immagine riflessa della scuola niente affatto sorprendente e molto realistica. Ci si sbaglierebbe nel pensare che essi, soprattutto gli studenti delle scuole secondarie, si esprimano prevalentemente in modo critico negativo, al contrario, l’analisi delle risposte all’item: *le tre cose che mi piacciono della mia scuola* (Figura 144), ci restituisce, in gran parte, la percezione di un ambiente scolastico stimolante e sereno.

Figura 144: Cluster 5 (studenti) “Tre cose che mi piacciono della mia scuola”



I termini *amici, compagni, studenti* o *gruppo classe* sono indicati come le principali ragioni dello stare bene a scuola e, talvolta, sono sentite anche come una motivazione importante per continuare a frequentarla e il rapporto con il gruppo dei pari che si costruisce a scuola condiziona anche il loro giudizio sulla scuola. Infatti, come visto nelle risposte agli item precedenti, gli studenti indicano nei loro compagni di classe i soggetti cui poter fare ricorso davanti alle difficoltà e non solo per quanto riguarda le attività scolastiche, ma anche nella vita. Pochissimi ragazzi hanno menzionato ostilità da parte di qualcuno (studenti o personale scolastico), mentre, nel porre

l'accento su vari aspetti positivi, sottolineano la collaborazione «cameratesca», «piacevole», il clima «spensierato» o «di amicizia». Anche le strutture e l'organizzazione della scuola, in generale, sono indicate con aggettivi positivi ed evocativi: «ambiente sereno», «curato», «protetto» o, come candidamente scrive una ragazza, «adatto a tutti». Ciò che piace di più agli studenti, menzionato centinaia di volte, è la libertà che essi vivono nella scuola. Con questo intendono la possibilità di potersi spostare durante l'intervallo in ogni parte dell'edificio, di avere a disposizione servizi come il bar o una saletta per sedersi e chiacchierare con gli amici, di non subire soverchi divieti o controlli insistenti da parte del personale e di quello docente e di poter utilizzare le palestre anche in orari extrascolastici. Pertanto, essi chiedono l'allargamento di questi spazi e di queste opportunità, come vedremo meglio nei rilievi critici negativi. Da questo punto di vista, non è casuale che le attività didattiche considerate più piacevoli, che riscuotono il consenso generalizzato, siano le attività curriculari e extracurriculari caratterizzate dall'interattività didattica come i laboratori, i corsi, le sperimentazioni, che danno la possibilità agli studenti di partecipare a iniziative associate all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (in generale tutte le ICT, in particolare le LIM), ma anche quelle artistiche e sportive. In questo caso, è utile precisare che le attività che variamente possono essere definite come «lavorare assieme», «lavorare in gruppo», «lavorare con gli amici» sono anche le locuzioni più citate nell'item che chiedeva quali fossero le cose da cambiare nella scuola. Tuttavia, il lavoro di gruppo, variamente declinato, risulta essere una variabile significativa per gli studenti, associata, tra l'altro, con la possibilità di ottenere delle certificazioni, per lo più, linguistiche e informatiche. Il processo di insegnamento/apprendimento è anch'esso molto citato dagli studenti, in accordo con le preferenze espresse sulle attività di laboratorio e sperimentali, gli studenti sostengono di apprezzare molto modelli di attività non frontale definiti «interattivi». Cionondimeno, non può essere trascurato il consenso espresso sull'insieme delle discipline (le «materie») e quello derivante dalla presenza di più indirizzi di studio in uno stesso istituto.

Per quanto riguarda il rapporto con gli adulti della scuola, gli studenti, tranne qualche caso, mostrano di avere una grande considerazione per il personale scolastico, ma citano pochissimo i dirigenti e sui docenti abbiamo rilevato un giudizio complesso. I

docenti sono, senza dubbio, un punto di riferimento per gli studenti, molto citati e secondi solo ai termini *amici, compagni, studenti, classe*, però, già in questa parte positiva delle risposte, gli studenti distinguono nettamente tra i docenti «preparati», «coinvolgenti», «competenti» e «chiari nelle spiegazioni», dagli altri. Con essi, infatti, sostengono di avere un rapporto di collaborazione, di dialogo, di ascolto non dissimile, con le dovute distinzioni, da quello che hanno con i compagni di classe o con il resto del personale.

### **6.2.6 Studenti: “Tre cose che cambierei della mia scuola”**

Per quanto riguarda le tre cose che gli studenti vorrebbero cambiare (Figura 145), si possono distinguere tre macroaree: la prima riguarda i docenti, ossia la relazione didattica e, in particolare, il contenuto delle lezioni, strettamente intrecciato con la strumentazione di supporto (laboratori e ICT);

la seconda area critica, riguarda l'organizzazione della scuola, fondamentale rivolta all'organizzazione dell'orario (entrata e uscita, distribuzione dell'intervallo, durata settimanale delle lezioni);

la terza, riguarda la struttura scolastica, le aule più spaziose e luminose, i banchi più moderni e una maggiore disponibilità dei servizi igienici, compresa una maggiore pulizia.

Queste tre macroaree sono coerenti con quanto gli studenti hanno rilevato nella parte positiva su descritta, da cui, in realtà, traspariva evidente un rapporto positivo con la scuola, le sue strutture e i suoi attori. Infatti, nell'item *cosa cambieresti*, essi, anche negli accenni più polemici, non hanno mai indicato, tranne qualche caso, la scuola nel suo complesso.

Figura 145: Cluster 6 (studenti) “Tre cose che cambierei della mia scuola”



Nella relazione con i docenti, il pronome *alcuni* descrive abbastanza chiaramente la volontà degli studenti di discriminare tra gli insegnanti di cui hanno fiducia e gli altri. Le critiche specifiche che essi muovono a questi ultimi riguardano sia la relazione didattica, inclusa la capacità di dialogo, che talvolta diverge dalla preparazione del docente; sia il contenuto delle lezioni, compreso, anche in questo caso, alcuni giudizi di incapacità o incompetenza (per la verità si tratta di una parte minoritaria); sia, infine, l’equità espressa nelle valutazioni, che taluni studenti considerano «diseducativa». Gli studenti menzionano anche il termine *lezioni*, rispetto alle quali rilevano l’eccessiva «teoricità», il ricorso prevalente alla «lezione frontale» e la «mancanza di interattività». Da questo punto di vista, taluni indicano la necessità di cambiare le proposte curriculari per incrementare quelle «pratiche», cioè rivolte a cogliere il legame con la realtà. Su tale punto, le proposte più interessanti riguardano l’incremento dei laboratori, le esperienze aperte al territorio, come l’alternanza scuola-lavoro, le uscite didattiche, il lavoro di gruppo associato a queste attività e, immancabilmente, un maggiore utilizzo delle tecnologie informatiche. Per quanto riguarda la progettazione didattica, gli studenti domandano la riduzione del carico di

lavoro casalingo e una diversa organizzazione delle verifiche degli apprendimenti in classe, che, quasi sempre, si concentrano tutte assieme in determinati periodi dell'anno scolastico. Proprio in relazione a questi ultimi elementi, gli studenti rimproverano ai docenti la scarsa disponibilità al dialogo didattico e di essere eccessivamente concentrati sul proprio ruolo, di discutere poco delle necessità della classe con gli altri colleghi e «sentire gli studenti, ma non ascoltare mai». In continuità con le critiche mosse all'organizzazione didattica, vi sono le richieste di riorganizzazione dell'orario settimanale su cinque giorni e/o l'organizzazione dell'intervallo durante la giornata. In questo caso, gli studenti pensano che il tempo a disposizione sia breve o che l'organizzazione dell'intervallo sia sbagliata in termini di collocazione oraria, che ostacola il godimento dei servizi.

Lo stato dei servizi igienici è un argomento su cui gli studenti si esprimono a maggioranza. Innanzitutto, menzionano di non poter utilizzare i servizi igienici secondo le loro necessità, poiché l'organizzazione sembra rispondere più che altro alle esigenze di orario del personale addetto alle pulizie e/o alla presenza/assenza della vigilanza dei docenti (soprattutto nelle scuole superiori); inoltre, per i servizi, gli studenti richiedono una maggiore igiene e la fornitura di materiale igienico sanitario, almeno pari a quello presente nei servizi igienici destinati ai docenti.

Vanno, infine, menzionati due temi che sono in contraddizione con gran parte delle critiche alla scuole: il primo concerne il rapporto tra studenti che taluni vivono con qualche disagio (oltre un centinaio di segnalazioni); il secondo, all'opposto (oltre un centinaio di studenti) che non sollevano obiezioni rispondendo: «niente/nulla da cambiare [oppure] mi sta bene così [o ancora] non c'è nulla che non vada».

### **6.3 Autonomia delle scuole: “assunti fondamentali, ideologie e desideri”; l’opinione dei dirigenti scolastici e dello staff**

Come anticipato nella sezione metodologica, sono stati intervistati i dirigenti scolastici e i loro collaboratori, attraverso la tecnica dell’intervista semistrutturata a testimoni privilegiati.

I temi affrontati dalle interviste hanno riguardato l’analisi della struttura scolastica e i principali nodi critici che i dirigenti si trovano ad affrontare nella conduzione quotidiana degli istituti, le esperienze positive e l’evoluzione delle politiche scolastiche alle prese con le profonde trasformazioni della domanda di istruzione.

La decisione di intervistare i dirigenti (e lo staff) deriva dal ruolo centrale che tale figura occupa nella speciale struttura organizzativa, che si presenta corta verticalmente, ma molto estesa orizzontalmente (si veda 2.4 La *leadership* scolastica). I dirigenti dovrebbero, pertanto, essere in grado di offrire un quadro complessivo delle attività scolastiche quale responsabile dei processi materiali e leader educativo.

Come gli stessi intervistati hanno rilevato, gli assetti organizzativi delle scuole e la figura dirigenziale sono sottoposti a molteplici vincoli a causa delle contraddizioni del quadro normativo, la progressiva riduzione delle risorse e le incoerenze ordinamentali, che hanno reso il ruolo dirigenziale di difficile esplicazione e gli assetti organizzativi talvolta caotici ed estemporanei. Infatti, i capi di istituto intervistati, da un lato, riconoscono che l’istituzione del ruolo dirigenziale ha incarnato l’avvio del cambiamento del sistema di istruzione iniziato alla fine degli anni Novanta; dall’altro, che la figura dirigenziale, nel corso del tempo, ha impersonato le contraddizioni del sistema sia dal punto di vista dei vincoli normativi, a causa della mancata attuazione delle riforme istituzionali che avrebbero dovuto accompagnare il cambiamento del modello organizzativo delle scuole e gli stessi processi di insegnamento-apprendimento. I dirigenti, in effetti, illustrando gli assetti organizzativi, hanno mostrato profonda consapevolezza della complessità del lavoro di direzione delle scuole, le quali presentano diverse razionalità organizzative: amministrativa, tecnico-professionale ed istituzionale, più o meno corrispondenti ai poteri conferiti ai dirigenti per la gestione delle risorse scolastiche, la qualità del

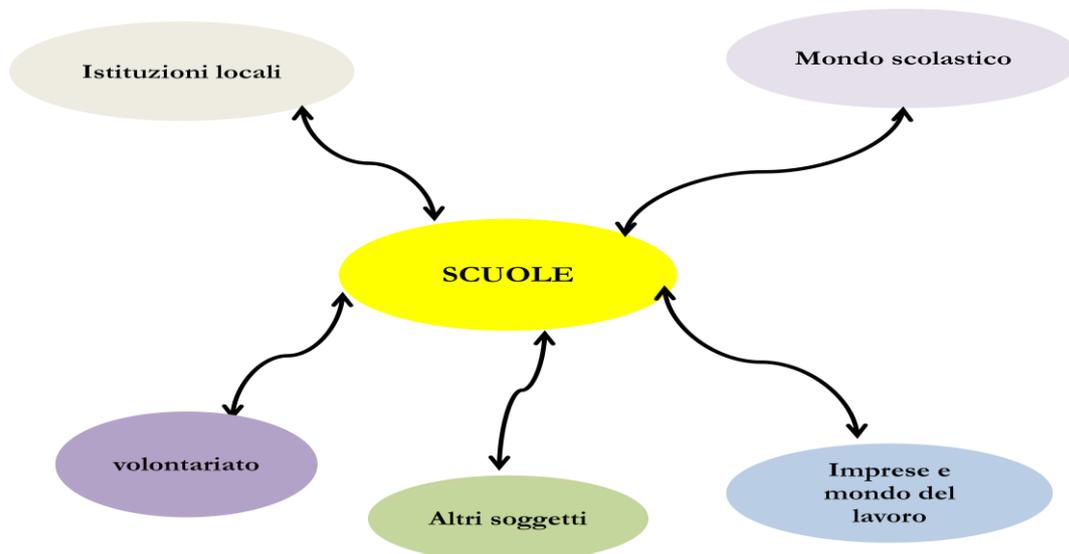
sistema educativo delle scuole e la rappresentanza verso il mondo istituzionale, economico e sociale. Tuttavia, essi constatano che il governo unitario delle scuole, fondato sul principio di autonomia funzionale, nel corso degli anni ha subito una vera e propria involuzione che ha portato a inefficienze e frustrazioni che, inevitabilmente, si sono riflesse sull'elaborazione delle politiche scolastiche (si veda 2.1 Autonomia delle scuole: amministrativa, organizzativa, didattica, di ricerca e sperimentazione): «[...] quella che in teoria è la gestione autonoma della scuola (in teoria scritta molto bene nel DPR 275, anzi devo dire che meglio di così non potevano scriverla) è rimasta appunto solo teorica, perché le scuole nel passaggio da una gestione “dirigistica” e formale ad una gestione autonoma dovevano essere accompagnate molto di più; qualcosa è stato fatto, ma è largamente insufficiente [...] noi in questa scuola ci sforziamo di pensare ad una progettualità che punti alla maggiore coesione e partecipazione possibile, così ho strutturato la scuola mantenendo un responsabile per ogni indirizzo e un vice-preside che costituisce la mia interfaccia. Però, la scuola si confronta con un'organizzazione folle, pensa che ogni anno si possa cambiare tutto, ogni anno rivotare le commissioni, rivotare il POF, insomma bisogna rifare tutto. Non esiste struttura produttiva, organizzativa che preveda questa procedura, cioè che ogni anno, anzi ogni tre mesi, rimetta in discussione la sua struttura. Questo è un problema di assunzione di responsabilità [...] dobbiamo almeno darci una triennalità, ma questa cosa è difficile da far passare prima di tutto perché gli insegnanti non hanno questa mentalità; in secondo luogo, c'è la questione della precarietà, per cui l'insegnante un anno c'è e l'anno dopo non c'è più; per non parlare della mobilità volontaria che può sottrarre risorse preziose senza che la scuola possa farci nulla. Questa cosa è ingestibile dal nostro punto di vista, quando un dipendente vuole andare via da un'azienda solitamente il dirigente può incentivarlo a restare, tutto questo nella scuola non è possibile farlo. Questo è un elemento molto importante, perché la possibilità di organizzare insieme l'offerta formativa e poter contare su alcune persone e sulla loro capacità e competenze per un periodo giusto fa la differenza. [...]».

Al di là delle contraddizioni sistemiche appena rilevate, su cui si ritornerà, le interviste ai dirigenti hanno fornito un ampio quadro del funzionamento delle scuole e un vasto e ricchissimo materiale di analisi, che ha toccato tantissimi aspetti della

vita scolastica, addensati intorno ad alcuni temi fondamentali considerati cruciali per il rinnovamento e l'efficacia del sistema di istruzione: innanzitutto, l'autonomia scolastica dai versanti, rispettivamente, didattici, organizzativi e finanziari; la formazione e cultura dei docenti, incluso il nodo centrale della relazione didattica; e, infine, la collegialità nell'elaborazione delle politiche e delle pratiche scolastiche.

Come già visto dalle testimonianze dei docenti, dei genitori e degli studenti, anche per i dirigenti le scuole non sono organizzazioni endemicamente in crisi, attraversate da conflitti, prive di prestigio e con strutture obsolete. Al contrario, i dirigenti, assieme alle preoccupazioni, hanno espresso anche grande soddisfazione per le esperienze in corso, per il rapporto con i docenti, con le famiglie e con i ragazzi. Le scuole, infatti, nonostante i numerosi problemi strutturali, molti dei quali già rilevati nella precedente analisi descrittiva, sono al centro di una vasta trama organizzativa e di relazioni con il territorio, composto da reti strutturate con altre scuole, con le imprese, con le istituzioni locali, con il mondo dell'associazionismo, che rendono le scuole realtà organizzative attive, punti di riferimento civile e istituzionale dei vari contesti ambientali (Figura 146).

**Figura 146: Reti di relazioni**



Fonte: adattamento dal bilancio sociale di un istituto superiore che ha partecipato alla ricerca

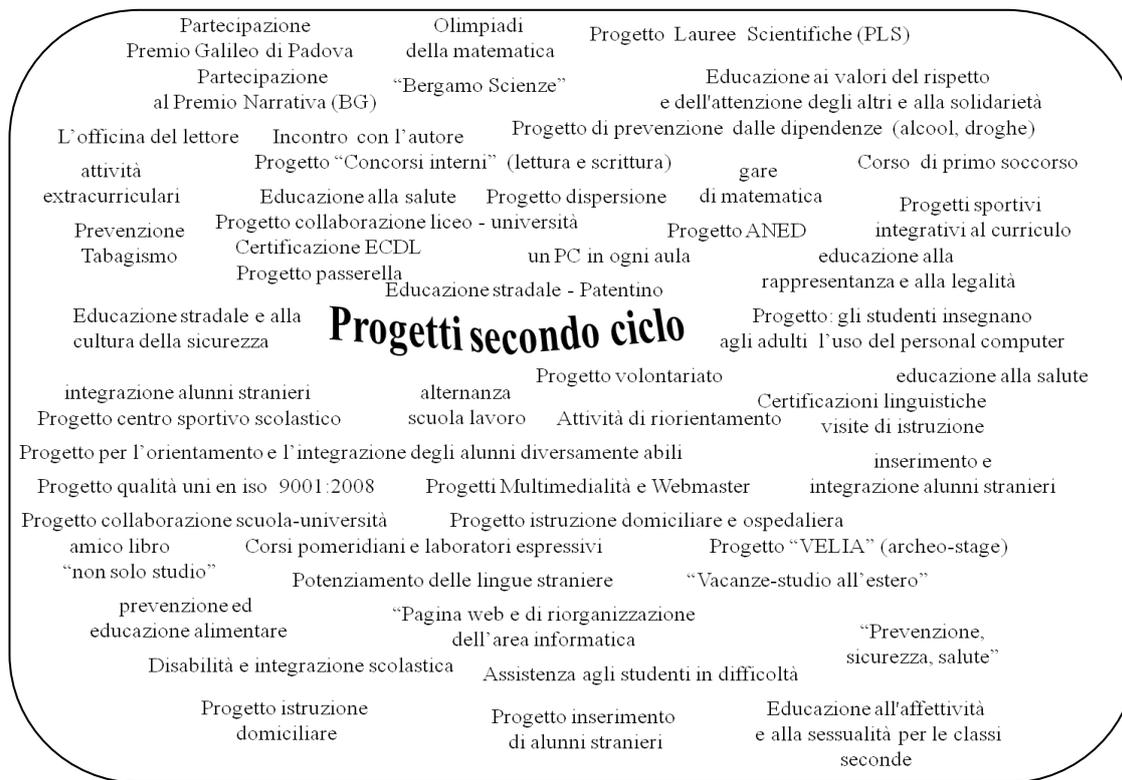
Le interviste, i documenti fondamentali degli istituti (POF e bilancio sociale), l'analisi di progetti specifici, hanno permesso di schematizzare la ricchezza delle attività, l'articolazione delle prospettive progettuali e, cioè, il tentativo delle istituzioni scolastiche di costruire una propria identità autonoma riconoscibile sia dagli interlocutori diretti (studenti, famiglie), sia dall'ambiente istituzionale. Dagli schemi qui presentati si può cogliere una distinzione fondamentale tra le scuole del I e del II ciclo. Quelle del I ciclo hanno al centro l'attività educativa (Figura 147).

**Figura 147: Progetti delle scuole del I ciclo**



Mentre quelle del II ciclo hanno elaborato progetti e attività prevalentemente indirizzate alle esperienze pratico/didattiche e di istruzione e formazione (Figura 148).

Figura 148: Progetti delle scuole del II ciclo



Le une e le altre, comunque, condividono vaste aree progettuali, una vera e propria struttura di base dell'offerta formativa degli istituti, composta da attività di accoglienza, di integrazione degli studenti con disabilità e degli studenti con cittadinanza non italiana, di certificazione delle competenze linguistiche e di utilizzo delle nuove tecnologie, di educazione alla salute, progetti sportivi e per promuovere il benessere organizzativo, attività extracurricolari di aiuto, di ascolto e confronto con gli studenti e le famiglie e progetti (seminari, incontri, viaggi di istruzione) a sostegno della cultura della legalità.

Ciononostante, rilevano le dirigenze, questo enorme lavoro di progettazione corre sempre il rischio di restare incompiuto, «estemporaneo», e non determinare alcuna modifica stabile dell'assetto organizzativo del modo di operare delle scuole. Questo, secondo gli intervistati, è una conseguenza innanzitutto della mancata piena attuazione del principio di autonomia scolastica che, come già rilevato, è rimasto un progetto incompiuto, che si affida all'apporto (quasi) volontario dei docenti, è governato da organi collegiali non più adeguati alle esigenze di partecipazione del

mondo scolastico, privato del potere di controllo sulle risorse di personale e finanziarie, che mette in discussione innanzitutto il ruolo di leader educativo dei dirigenti. In effetti, sottolineano tutti i dirigenti, questo ruolo complesso non può essere esercitato senza un controllo selettivo sui fabbisogni professionali e in assenza di un sistema di valutazione delle scuole, dei docenti e degli stessi dirigenti, coerenti con la progettualità e l'identità della scuola, come ha sostenuto un dirigente: «[...] perché i primi a dover essere valutati dovremmo essere noi dirigenti ed eventualmente andare a casa nel momento in cui abbiamo dimostrato di non essere in grado di raggiungere gli obiettivi previsti, ma tutto questo manca e, quindi, io mi devo affidare all'apporto volontario di singoli docenti [...]».

Il problema dell'assenza assoluta di poteri di controllo in ingresso delle risorse professionali è stato sottolineato con forza da quasi tutti i dirigenti, con più o meno forte preoccupazione, sia per il personale docente a tempo indeterminato, sia a tempo determinato. Lo stato giuridico dei docenti, infatti, è sottratto a ogni potere di controllo del dirigente scolastico, che comunque sottoscrive il contratto di assunzione. Così, rilevano i dirigenti, le scuole non hanno alcun potere di scelta e anche di fronte a casi (estremi) di indisponibilità a collaborare alle attività progettuali, il capo di istituto può fare ben poco. Anche la mobilità dei docenti preoccupa i dirigenti, poiché i risultati dei processi di mobilità annuale, sommati alla mobilità annuale dei docenti precari, determina ogni anno il cambiamento di circa il 20-25% del gruppo docente, secondo le cifre indicate da quasi tutti i dirigenti e che, spesso, rischia di compromettere la prosecuzione di progetti e riorganizzazioni tecniche vitali per le caratteristiche degli istituti, come la prosecuzione di progetti faticosamente costruiti per le certificazioni, per l'accoglienza e/o di ristrutturazione dell'architettura informatica effettuata anche con il contributo di docenti o personale precario che ogni anno è forzatamente costretto a cambiare istituto. Inoltre, i dirigenti rimarcano gli effetti perversi sul piano didattico e organizzativo della totale libertà del personale di rinunciare agli incarichi di responsabilità senza alcuna conseguenza, anche quando in questo modo si compromette la prosecuzione delle attività o dei progetti: «[...] un'organizzazione folle [...]», l'ha definita un dirigente.

L'altra dimensione critica fondamentale sottolineata dai dirigenti, come anticipato, riguarda la collegialità, che solo formalmente esprime un sistema di governo

coordinato delle istituzioni scolastiche, incentrato sul consiglio di istituto, il collegio docenti e la dirigenza. La questione, sottolineata da tutti gli intervistati (dirigenti e staff dirigenziale), è che tali organismi collegiali, pensati nel clima culturale degli anni Settanta, non sono stati mai sostanzialmente modificati, nonostante il quadro normativo e sociale sia profondamente mutato. Al di là delle sovrapposizioni e conflitti che essi generano, il fatto è che gli organi collegiali, rilevano le dirigenze, non suscitano più entusiasmo e quasi sempre si esprimono in lunghe e inconcludenti discussioni di pochi, nella passività della maggioranza dei docenti.

Tutti i dirigenti, d'altra parte, sottolineano che l'esercizio della loro leadership è ostacolato dal profluvio di disposizioni normative e comunicazioni amministrative che provengono dai vari livelli della struttura ministeriale e dagli Enti Locali e dalla marea di adempimenti burocratici che sortiscono l'effetto di privare le scuole degli elementi minimi di autonomia gestionale, aggravata dalla distrazione di risorse tecniche ed amministrative preposte a dare esecuzione agli adempimenti e sottratte ai compiti propri delle scuole.

Le condizioni di esercizio della leadership educativa si basano, pertanto, quasi esclusivamente sulla capacità del dirigente di convincere i docenti più sensibili e professionalmente preparati a ricoprire incarichi di collaborazione e auspicare che la loro competenza e autorevolezza sia capace di coinvolgere gli altri colleghi a partecipare in modo più attivo alla vita scolastica. C'è anche da aggiungere che i dirigenti, in accordo con quanto sostengono i docenti, denunciano la progressiva riduzione delle risorse che, soprattutto negli ultimi anni, ha determinato la cancellazione di progetti esistenti o ne ha messo in discussione l'ampiezza, in particolare, sono stati penalizzati i progetti dedicati a una diversa organizzazione degli orari delle scuole del I ciclo e la progettualità laboratoriale sia per il I che per il II ciclo, mentre i progetti a carattere ricreativo e ludico sono stati, di fatto, quasi tutti cancellati o si effettuano a condizione che le famiglie siano disposte a finanziare parte delle iniziative.

Un'altra variabile critica, messa in luce dalle interviste ai dirigenti, riguarda la contrattazione sindacale annuale di istituto. Secondo i dirigenti, infatti, la contrattazione sindacale teoricamente potrebbe essere un importante strumento di normazione interna alle singole istituzioni scolastiche, di sostegno all'innovazione

organizzativa e, in parte, didattica. In realtà, nel corso degli anni, ha assunto il carattere di mera regolazione di elementi organizzativi materiali associati al riconoscimento di benefici economici (scarsi), derivanti dal fondo di istituto, in applicazione del contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto scuola (CCNL), che, secondo alcuni dirigenti, è anch'esso divenuto abnorme e prescrittivo, simile alla normativa emanata dal Ministero. Il risultato più evidente di questo stato di cose è la presenza di una conflittualità alcune volte palese, più spesso latente, che, comunque, genera una reciproca insoddisfazione tra la dirigenza e le organizzazioni sindacali del personale: «[...] in questa scuola qualsiasi cosa si chieda ci sono sempre degli ostacoli [...] i vari profili professionali non sono più chiari e questa responsabilità è del sindacato. Negli anni passati i ruoli erano chiari ben esplicitati, il tecnico faceva il tecnico, gli ausiliari avevano i loro compiti e gli amministrativi lo stesso, oggi non si capisce più niente, hanno creato delle mansioni molto equivoche che non permettono di capire chi deve fare cosa [così] lo spostamento di strumenti (ad esempio la lavagna luminosa o dei computer) da un'aula all'altra è un lavoro incentivato, perché ritengono che non rientri nelle loro mansioni e in questo hanno il supporto dei sindacati [...]». A parte singole situazioni di conflitto, ciò che più conta è che, secondo i dirigenti, le organizzazioni sindacali territoriali e interne alle scuole non mostrano interesse alla contrattazione sui processi di insegnamento e sulla qualità della progettazione, per cui la strategia dei dirigenti è di operare con una sorta di maquillage annuale per evitare conflitti, ma senza aspettarsi alcun contributo innovativo: «[...] non si interessano di queste cose, si accaniscono su questo o quell'aspetto, ma poi, rispettati alcuni parametri relativi alle risorse del personale e qualche problema che riguarda gruppi di loro iscritti, le cose proseguono più o meno lisce [...]».

L'insieme di queste criticità si riflettono sulla coerenza e sull'efficacia della progettualità e, in particolare, sui processi inclusivi.

Anche le soluzioni autonome, creative e in economia predisposte dalle scuole si scontrano con la vischiosità delle variabili organizzative, anziché adattarsi alle esigenze delle singole scuole.

Gli sforzi creativi di inclusione degli istituti volti ad accogliere studenti con cittadinanza non italiana, ad esempio, con la pubblicazione di un diario scolastico

multilingue, interamente creato dai ragazzi, in cui sono riportati il POF, il patto educativo e le regole amministrative essenziali, che gli studenti e i genitori devono seguire, nonché gli interlocutori scolastici con cui comunicare, può essere vanificato. dall'inadeguatezza dell'organizzazione scolastica, del tutto incoerente con le domande sostanziali di partecipazione espresse dalle famiglie. Infatti, sostiene un dirigente, le regole formali previste dagli organi collegiali (OCC), non sono per nulla funzionali ad affrontare i problemi della scuola a forte presenza di alunni con cittadinanza non italiana: «[...] gli incontri realmente partecipati, anche dalle famiglie straniere, che di solito disertano la partecipazione alle riunioni dei consigli di classe e l'incontro con i docenti, avvengono al di fuori degli organi collegiali [...]». Secondo questo dirigente, pertanto, sarebbe necessario puntare decisamente sulla personalizzazione, ma, sostiene: «[...] la personalizzazione dell'insegnamento costa fatica, è più difficile, i docenti più preparati decidono di seguirla, altri meno e su questo terreno risulta difficile intervenire con incentivazioni selettive, che, in ogni caso, sarebbero residuali ed è impensabile agire in via disciplinare, anche perché i docenti possono o eludere le direttive, senza rischiare grandi conseguenze sul piano disciplinare e senza subire gravi svantaggi dalla perdita di qualche incentivo appositamente ritagliato dal fondo di istituto, oppure chiedere il trasferimento. Dunque, il dirigente deve barcamenarsi fra questi opposti comportamenti; l'ideale sarebbe poter assumere o cercare di trattenere le persone migliori, ma le pastoie sindacali, che hanno imbrigliato la scuola in meccanismi incomprensibili di diritti acquisiti per docenti e personale, sono insuperabili [...]».

In ogni caso, sostengono i dirigenti e i loro staff, le scuole hanno cercato di proporre programmi e iniziative di formazione che, malgrado qualche contraddizione, ha visto la partecipazione di docenti, delle famiglie e degli stessi studenti, che si sono spesi per la riuscita dei processi di dialogo interculturale e per la progettualità della scuola: «[...] qui c'è ancora tanta gente che non si è arresa e che ha voglia di fare [...]».

Le stesse criticità sono presenti anche nelle scuole del II ciclo, soprattutto se l'istituto presenta più indirizzi, che complicano ulteriormente non solo la relazione con gli studenti e le famiglie, ma anche quella interna alla funzione docente: «[...] questa scuola è molto complessa perché molto eterogenea. Questa eterogeneità è costituita

dai percorsi e, purtroppo, si è creata quasi una gerarchia tra gli indirizzi e tra gli stessi insegnanti del liceo e degli altri indirizzi. L'utenza dei licei è completamente diversa da quella del professionale, non mi riferisco alla loro estrazione sociale, perché ci sono anche figli di operai, ma alla motivazione allo studio e alla diversa partecipazione [...]». Questa situazione, sostiene il dirigente, si riflette sugli esiti scolastici soprattutto, ovviamente, nell'indirizzo professionale per l'industria e l'artigianato (IPIA): «[...] i più difficili sono quelli dell'IPIA, perché sono tutti uomini, molti stranieri con grossi problemi già a livello personale, la maggior parte di loro non ha una famiglia alle spalle, vive con i fratelli oppure le famiglie lavorano tutto il giorno e non possono prendersi cura di loro. Questi ragazzi vengono a scuola solo perché c'è l'obbligo scolastico e, purtroppo, la percentuale di bocciati in prima dell'IPIA è altissima, pari al 52/53%, compreso coloro che abbandonano [...] La percentuale di respinti al liceo, invece, è del 4/5% [...]». Il dirigente di questo istituto ritiene che i problemi relativi agli esiti scolastici dipendano in gran parte dalla motivazione del gruppo docente, dall'aumento delle problematiche sociali, dalla inadeguatezza degli organi collegiali e dalla distorsione del ruolo dirigenziale: «[...] C'è bisogno di un modo nuovo di insegnare [...] i docenti sono sempre gli stessi, nel senso che non si sono aggiornati, non hanno modificato il loro modo di fare lezione e i ragazzi non sono interessati ad una scuola nozionistica; gli alunni, cioè l'utenza in questa scuola, fatta eccezione per il liceo, è una utenza che è andata sempre più peggiorando da un punto di vista della qualità sociale [...]». Qualche tentativo di affrontare la situazione è stato fatto ma con scarsi risultati, perché, in realtà, un progetto innovativo volto ad aumentare le ore di laboratorio e di indirizzo non ha avuto gli esiti sperati, dato che, rileva il dirigente, non è cambiata la progettazione didattica: «[...] È stato un fallimento totale perché alla fine pur diminuendo le ore, gli insegnanti chiedevano le stesse cose e non avevano cambiato nulla nella loro didattica. Questo progetto doveva servire a motivare i ragazzi invece è stato un disastro, ci sono stati una marea di bocciati [...]».

L'attuazione di progetti inclusivi richiede una stretta collaborazione con il territorio. Anche in questo caso i comportamenti e le relazioni dei diversi attori (istituti scolastici, istituzioni, associazioni, mondo imprenditoriale) sono soggetti all'estrema variabilità, in parte giustificata perché esprime la volontà e la capacità dei soggetti

scolastici di farsi promotori di iniziative o di recepire domande del territorio. In parte, però, essa è frutto delle contraddizioni sistemiche su cui verte gran parte di quest'analisi. Le scuole del I ciclo possono essere molto attive nel proporre al territorio attività ludico-ricreative e didattiche o nel recepire le proposte dell'associazionismo territoriale; mentre le scuole del II ciclo possono intrecciare rapporti ottimi con le istituzioni locali e con il mondo associativo, il tutto, però, sulla base di relazioni volontarie casuali. Talvolta, le sinergie con il mondo imprenditoriale si spingono fino alla totale condivisione dei progetti didattici, anche se sussistono deboli rapporti con le istituzioni politiche locali: «[...] è paradossale che mentre l'imprenditoria locale ha sostenuto quasi completamente i nuovi progetti di specializzazione tecnica con apporti specialistici e innovazione tecnologica, le istituzioni locali se ne sono quasi completamente disinteressate [...]».

La collegialità rappresenta un'altra dimensione critica, com'è emerso anche dall'analisi dei questionari e nel corso dei focus group con i docenti e i genitori. In effetti, come già anticipato più volte, anche le interviste ai dirigenti sottolineano che è la concezione stessa di collegialità a non essere più adeguata alle esigenze delle scuole. Non solo, come si potrebbe pensare, nelle scuole secondarie superiori, dove la cultura dell'autosufficienza disciplinare non è mai venuta meno, ma anche nelle scuole del primo ciclo, soprattutto in relazione al fallimento dell'integrazione dei curricoli negli istituti comprensivi, che taluni dirigenti considerano: «[...] più che altro un auspicio [oppure, in modo ancora più efficace] un esercizio di stile [...]».

Per un docente vicario affrontare il rinnovamento della domanda di istruzione significa rinnovare la professionalità docente e la discussione collegiale che, a suo avviso, oggi vive una profonda crisi di stanchezza e credibilità: «[...] io penso ad una stanchezza della classe docente, nello specifico di quella classe docente che rappresenta lo "zoccolo duro" della nostra scuola, ancorata a vecchi sistemi, a vecchi modi di fare scuola, poco aperta al cambiamento e, quindi, a mettersi in discussione [...]».

Nondimeno, spesso su determinati argomenti (organici, flessibilità, diversificazione degli indirizzi, assunzione di partnership), gli OOCC si trasformano in vere e proprie arene politiche, nelle quali gruppi di docenti si scontrano sulle diverse opzioni che interessano la categoria dei docenti o, più spesso, alcuni gruppi disciplinari più

organizzati: «[...] anche a scapito di una più efficace organizzazione didattica o di apertura dell'istituto [...] per esempio è stato molto difficile avviare una diversa articolazione dell'offerta formativa resa possibile dagli ultimi assetti ordinamentali del II ciclo di istruzione. Si è prodotta una divisione profonda tra insegnanti delle materie umanistiche e quelli delle materie scientifiche, che, di fatto, ha parzialmente bloccato l'apertura della scuola; oppure la possibilità di modellare in flessibilità e autonomia parte del curriculum, così com'è attribuito alle scuole è una di quelle cose complicate, nel senso che questa decisione deve passare attraverso il collegio docenti, che dovrebbe approvare la struttura del curriculum, prevedendo che in alcune classi si articoli in modo diverso. Ma, in effetti, l'autonomia è prevista in sostituzione, cioè sostituisce alcune ore di alcune discipline con altre di altre discipline, quindi, il problema è sempre quello, qual è il collegio che decide di togliere un'ora di filosofia, un'ora di latino per dare spazio a due ore di diritto o economia? Metà del collegio vota contro e, quindi, queste trasformazioni sono un po' rese difficili lasciando il potere di decidere al collegio. Eppure, questa è una scuola nella quale ci sono degli indubbi fattori positivi, potrebbe perciò essere un luogo di sperimentazione e apertura: è una bella scuola con grandi numeri (circa 1400 studenti), ha una cultura propria, i ragazzi sono contenti degli spazi a disposizione e di appartenere a questa scuola; hanno le loro tute sportive, le loro magliette con il nome della scuola, partecipano a moltissimi concorsi e gare nazionali con risultati eccellenti, docenti competenti e di alto livello [però] alcuni aspetti strutturali lasciano perplessi, non ci sono alunni stranieri (sì, ovviamente, pochissime unità) e, soprattutto, non ci sono alunni con disabilità [pertanto] occorrerebbe un'altra struttura degli organi collegiali e di governo delle scuole: un organismo di indirizzo con la responsabilità del dirigente, che dovrebbe essere però seriamente valutato, perché più gli dai potere e più la valutazione, una seria valutazione, diventa necessaria, perché egli dovrà rendere conto a qualcuno se le scelte che sta facendo da 2 o 3 anni stanno producendo risultati o se invece stanno portando la scuola a un disastro [...]». Su questo aspetto, molti dirigenti e i loro staff avanzano proposte, per altro già note, che consentirebbero di operare un netto cambiamento organizzativo basato sulla responsabilità delle scuole. Come sostiene una docente vicaria: «[...] con un organico funzionale all'istituto, invece, la scuola potrebbe organizzarsi

diversamente e il docente manterrebbe comunque le sue ore perché utilizzato diversamente dall'istituto [...] si potrebbe, ad esempio, creare una base comune di discipline curriculari e poi una serie di approfondimenti che possono toccare temi differenti, organizzare la didattica in modo diverso e la qualità non verrebbe in alcun modo alterata [...] si potrebbe lavorare a livello di dipartimento e con progetti mirati, così i docenti potrebbero capire che esistono esperienze diverse, come quella, faticosa, ma riuscita, di alternanza scuola-lavoro [con tutto ciò, sostiene la vicaria] il problema che abbiamo di fronte è anche generazionale, bisognerebbe avere un bilanciamento tra forze nuove e forze vecchie [...] anche da un punto di vista comunicativo un giovane docente è più vicino alle giovani generazioni e quest'aspetto non va trascurato. I nuovi docenti "dovrebbero" avere anche una formazione diversa, la maggior parte di noi è entrata nella scuola con una laurea e un concorso a cattedra e di didattica non sapeva assolutamente nulla [...] è chiaro che tutte queste dinamiche poi si riversano nel processo di insegnamento/apprendimento rendendo la scuola sì un'ottima scuola ma poco inclusiva [...]».

Anche quest'ultimo tema è sottolineato da tutti gli intervistati ricollegandosi all'attuazione effettiva dell'autonomia sia in termini di risorse adeguate per la formazione docente, sia per la valutazione, sia per la sperimentazione didattica e un diverso utilizzo degli spazi e degli orari, insomma, per un cambiamento di contesto. Senza un'effettiva autonomia, anche in scuole senza particolari problemi sociali, le strutture continueranno ad operare per selezionare, non per includere: «[...] una scuola impostata così come è oggi è chiaro che è una scuola fatta per chi già sa, per chi ha strumenti familiari ed economici da far valere, è molto selettiva all'ingresso e non è preparata per affrontare le diversità [...]».

## **Capitolo settimo – Conclusioni**

Il modello organizzativo e i progetti educativi delle scuole sono causa di esclusione sociale, o meglio, la scuola italiana pur avendo ottenuto notevoli ed apprezzabili risultati sul terreno dell'estensione della scuola obbligatoria (primo fra tutti l'integrazione degli alunni con disabilità) e pur continuando a mantenere il modello di scuola di massa, non è un "posto per tutti", come dimostrano i dati ormai stabili sui livelli di dispersione scolastica ben sopra la media europea e quelli sui c.d. NEET (*not in education, employment or training*).

L'analisi ha mostrato che il processo di inclusione in Italia si presenta frammentato, perché legato a singoli progetti e alla volontà solo di alcuni attori del mondo scolastico. Il quadro teorico e la ricerca empirica hanno messo in luce la debole connessione tra le culture, le politiche dichiarate e le pratiche scolastiche in chiave inclusiva. La maggior parte degli interventi adottati, infatti, non sembrano aver lasciato un segno reale sul modo in cui le scuole normalmente pianificano e organizzano le attività.

L'Italia ha indubbiamente rappresentato un modello di integrazione rispetto ad altri Paesi, con una legislazione che per prima ha rotto le barriere della segregazione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali in scuole separate. Tuttavia, le disposizioni normative, pur riconoscendo l'importanza della sfera socio-relazionale così come dichiarato nell'ICF al quale i documenti ministeriali fanno costantemente riferimento, sono di fatto rimaste ancorate a classificazioni di carattere medico.

La ricostruzione teorica, dunque, ha permesso di tracciare un quadro generale che sottolinea il carattere segmentato e, ovviamente, non coordinato del sistema scolastico: la formazione iniziale degli insegnanti non si occupa di inclusione, ma in via generale di integrazione, che viene relegata a un piccolo gruppo di "specialisti di sostegno", spesso percepiti come "altro" dalle classi; la mancata realizzazione dell'autonomia scolastica impedisce di destinare risorse di personale e finanziarie ai progetti realmente inclusivi, rivolti a cambiare la cultura professionale e l'organizzazione del lavoro delle scuole; il vero e proprio caos normativo del sistema di istruzione, che presenta disposizioni stratificate nel tempo spesso in conflitto tra loro, nonché i recenti processi di "riaccentramento" dei poteri in capo al Ministero,

costituiscono un grande ostacolo alla realizzazione di progetti emblematici che potrebbero veicolare gli interventi in chiave inclusiva.

Riferirsi alla scuola inclusiva, al contrario, significa promuovere lo sviluppo di culture, politiche e pratiche che coinvolgono interamente e profondamente la scuola nel modo di pensare, decidere e organizzare le proprie risorse, umane e materiali.

La ricerca empirica, pertanto, attraverso gli Index for inclusion, ha cercato di interpretare la cultura dei diversi attori riguardo i processi in cui essi sono coinvolti nelle scuole con risultati non incoraggianti.

In estrema sintesi, emerge innanzitutto una cultura che distingue tra studente “normale” contrapposto a quello di studente “disabile” o con “bisogno educativo speciale”. Di conseguenza, l’inclusione non è tanto intesa come un processo che coinvolge tutti gli studenti e l’intera organizzazione scolastica, quanto, piuttosto, rivolta solo ad alcuni gruppi di studenti.

Anche quando le scuole destinano le risorse scarse a progetti di inclusione, il legame tra gli sforzi verso il processo inclusivo e l’organizzazione delle scuole è debole. Infatti, l’inclusione è sviluppata attraverso singoli progetti, che a volte funzionano abbastanza bene, ma raramente possono influenzare l’organizzazione della scuola nel suo complesso in modo permanente, dimostrando di essere impermeabile al cambiamento.

Anche la ricerca empirica conferma quanto sintetizzato dal quadro teorico e cioè che l’inclusione non è ancora vista come una parte centrale della formazione degli insegnanti, ma piuttosto come una competenza opzionale, con livelli di qualificazione del personale scolastico che gestiscono i progetti di inclusione non standardizzati. Inoltre, dati i livelli di turnover degli insegnanti, l’efficacia dei progetti può variare ampiamente.

Il quadro teorico e la ricerca empirica confermano, altresì, la debole presenza di funzioni di leadership all’interno delle scuole. La principale funzione del leader dovrebbe essere quella di indicare la direzione del cambiamento, che non coincide né con la programmazione, né con la pianificazione (compiti manageriali deduttivi e orientati ad ottenere risultati attesi piuttosto che a generare cambiamenti). In effetti, la ricerca ha permesso di verificare che la funzione del dirigente scolastico destina la

maggior parte del tempo a impegni adempitivi imposti dall'esterno e non dispone di reali poteri per rimodellare la propria organizzazione.

Il carattere euristico di questa ricerca può costituire la base materiale per analizzare alcuni aspetti cruciali dell'organizzazione delle scuole che possono rappresentare la molla per un cambiamento culturale.

L'opinione degli studenti ha mostrato che essi hanno una profonda conoscenza della scuola e un giudizio positivo sul ruolo che essa ha nella loro vita. Ciò che più conta, al di là dei giudizi legittimi sulle opinioni da essi espresse, è che la loro visione della scuola è sostanzialmente diversa da quella descritta dai docenti, dai genitori e dai dirigenti non solo nei questionari, ma anche nei focus group e nelle interviste. Essi propongono una scuola che sia in grado di intercettare i loro interessi e, quindi, aperta a tutte le diversità.

Inoltre, la presenza di stereotipi e pregiudizi, nonostante l'oceano di informazioni di cui dispone la generazione dei nativi digitali, apre un grande spazio educativo e di dialogo per le scuole inclusive.

Il rapporto con i genitori ha fatto emergere il progressivo assottigliamento degli spazi partecipativi delle famiglie. Anche in questo caso pesa l'obsolescenza degli organi formali preposti al governo delle scuole. Ciò nondimeno, la partecipazione dei genitori costituisce una variabile fondamentale per la valutazione della responsabilità sociale delle scuole.



## **Bibliografia**

- Ainscow, M., (1991) (ed.), *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Ainscow, M., (1995), 'Education for all: making it happen'. *Support for Learning*. 10(4):147-157.
- Ainscow, M., (1999), *Understanding The Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Farrell, P. And Tweddle, D. (2000), *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*. International Journal of Inclusive Education 4(3), 211-229
- Ainscow, Booth, e Dyson (2003), *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*, ESRC – TLRP, Final report, September, 2003.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. and Frankham, J. (2003), *Making sense of the development of inclusive practices*, (in) European Journal of Special Needs Education, Vol. 18, No. 2 (2003), pp. 227–242.
- Ainscow, M., (2005) *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* Journal of Educational Change 6, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith R., (2006), *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. and Miles S. (2009), *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* (in) [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf).
- Ainscow, M. and Sandill, (2010), *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. International Journal of Inclusive Education, 14: 4, 401-416, First published on: 25 January 2010 (iFirst).
- Albrecht, G. L., Seelman, K. D. and Bury M (2001) *Handbook of Disability Studies*. California: Sage Publications, Inc.
- Antonini, L., Art.117, 2° , 3° e 4° comma, in (a cura di), Bifulco, R., Celotto, A. e Olivetti, M., (2006), *Commentario alla Costituzione*. Torino: Utet, pp. 2236-7.
- Archer, M.S. (1979) *A Sociology of Special Education System*. London: Sage.
- Armstrong F., Armstrong, D. and Barton L. (eds) (2000) *Inclusive Education: Policy Contexts and Comparative Perspectives*. London: Fulton.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005) Inclusive education in the globalization age: the promise of comparative cultural-historical analysis, in: D. Mitchell (Ed) *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. Oxon: Routledge.
- Augenti, A. (1977) *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*. Firenze: Le Monnier.

- Avon, A. (2009) *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*. Milano: Franco Angeli.
- Avon, A. (2010) *Handicap (Integrazione alunni disabili)*, (a cura di) S. Auriemma (2010), Repertorio.
- Bailey, J., (1998), Medical and psychological models in special needs education, in Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds), *Theorising Special Education*, London: Routledge.
- Bandman, B. (1973) Do children have any natural rights? *Proceedings of the 29<sup>th</sup> Annual General Meeting of the Philosophy of Education Society*, (2): 34-42.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000) *Attitudes of Italian support teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience*. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148–159.
- Ball, S. J. (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, London, Methuen.
- Barnard, C., (1938), *The Functions of the Executive*. Cambridge: Mass., Harvard University Press; trad. it. *Le funzioni del dirigente*. Torino: UTET, 1970.
- Barnes, C. (1991) *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst.
- Barnes, C., Mercer, G. e Shakespeare, T. (1999) *Exploring disability. A sociological introduction*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Barnes, C.,(2008), *Capire "Il modello sociale della disabilità"*, tr. it. Angelo D. Marra. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol 2(1). [www.intersticios.es/article/download/2382/1893](http://www.intersticios.es/article/download/2382/1893)
- Barton, L., & Oliver, M., (1992), *Special Needs: A personal trouble or public issue?* In Arnot, M. & Barton, L. (eds.), *Voicing concerns: Sociological perspectives on contemporary education reforms*. Oxford: Triangle Books.
- Barton, L. (ed.) (1998) *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press.
- Barile, M. (2003). "Globalization and ICF eugenetics: historical coincidence or connection? The more things change, the more they stay the same". *Disability Studies Quarterly*. Spring.
- Begeny, J.C.e Martens, B.K. (2007). *Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for More Empirical Research*. *Remedial and Special Education*, vol. 28, n. 2, March/April 2007, 80–94.
- Belardinelli, S. (2002). *La normalità e l'eccezione: il ritorno della natura nella cultura contemporanea*. Catanzaro: Rubbettino.
- Benadusi, L. e Serpieri, R., (2000) (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Berlinguer, L. e Panara, M., (2001), *La scuola nuova*. Roma-Bari: Laterza.

- Bernstein, B., (1971), *Class Code and Control*, Volume 1, Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B., (1975) *Class, codes and control, Toward a Theory of Educational Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berrigan, C., (1988, February). *Integration in Italy: A dynamic movement*. TASH Newsletter, pp. 6–8.
- Berrigan, C. & Taylor, D. (1997, January). *Everyone belongs: School inclusion and social relationships in Italy*. TASH Newsletter, pp. 21–22.
- Bertagna, G.(1993), *La riforma necessaria*. Brescia: La scuola.
- Bertagna, G., (2008), *Autonomia – Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, Brescia: La scuola, pp. 183-98.
- Bertagna, G., *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»*. Fondazione Gianni Agnelli, 02/2009, WP 14.
- Besozzi, E., (2009), *Senso e significati dell’istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Convegno nazionale di Pastorale della scuola “Promuovere la persona per rigenerare la scuola Comunità, merito, equità Il contributo dei cattolici”. Roma, 11-14 febbraio 2009.
- Bickenbach JE, Chatterji S, Badley EM, Ustün TB, (1999), *Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps*, in Soc Sci Med. 1999 May;48(9):1173-87.
- Biklen, D. (1985), *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teachers College Press.
- Blatt, B. (1970), *Exodus from Pandemonium: Human abuse and a reformation of public policy*. Boston (MA): Allyn & Bacon.
- Bonazzi, G., (1989), *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bonazzi, G., (2002), *Come studiare le organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Booth, T. (1981), Demystifying integration, in W. Swann (ed.) *The Practice of Special Education*. Oxford: Blackwell.
- Booth, T. (1983). Integration and participation in comprehensive schools, *Forum*, spring, 25(2): 40-1.
- Booth, T. (1987), ‘Integrating special education’, in Booth, T. and Potts, P. (eds.) *Integrating Special Education*. Oxford: Blackwell.
- Booth, T., Potts, P. e Swann, W., (eds) (1987), *Preventing Difficulties in Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, T., (1996), *A perspective on inclusion from England*. Cambridge Review of Education 26 (1), pp. 87–99
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds.), (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

- Booth, T. (1999). "Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?" in Armstrong, M. *et al.* (eds) *Inclusive Education: Contexts and Comparative Perspectives*, 78 – 98. London: David Fulton Publishers.
- Booth, T., Nes, K. and M. Strømstad (2003). *Developing inclusive teacher education*. Oxon: Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds.) (2011). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., (2011), *The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education*. Springer, Volume 41, Issue 3, pp 303-318.
- Bottani N.e Benadusi L. (2006) (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 11-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brennan, W.K. (1981). *Changing Special Education*. Milton Keynes, Open University Pres.
- Bury, M. (1996). *Defining and reseaeching disability: Challengeand responses*, in Barners, C. e Mercer, G. (eds.), *Exploring the divide: Illness and disability*, Leeds: The Disability Press.
- Burleigh, M. (1994). *Death and Deliverance: Euthanasia in Germany 1900-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burt, C. (1937). *The Backward Child*. London: University of London Press.
- Canestri,G. e Ricuperati, G., (1976), *La scuola in Italia dalla legge casati a oggi*. Torino: Loescher
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Canevaro, A. (1986). *Handicap e identità*. Bologna: Capelli E ditore.
- Canevaro A., Gaudreau, J, (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (1997). *Le prospettive dell'integrazione*. HP – Accaparlante, 2-3.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., (2001), *L'integrazione in Italia*, in Nocera, S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson, pp. 209-23.
- Canevaro, A. (2002). Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa Metodologica, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro.
- Canevaro A., Mandato M. (2004). *L' integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite.

- Canevaro A., (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., (2007) (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento, Erickson.
- Capo, P. (2009). L'integrazione possibile, (in) *Studenti con disabilità, per una scuola a misura di tutti*, (atti del seminario di formazione). Roma 12 novembre e 2 dicembre 2009.
- Cassese, S., (1990), «Plaidoyer» per un'autentica autonomia delle scuole, in *Foro Italiano*, Roma, 1990:147-153.
- Cavalli, A. (a cura di), (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Cavalli, A. (a cura di), (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia, seconda indagine IARD, sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Cavalli, A. e Argentin, G. (a cura di), (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola; terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CEC (1994), *12 Principles for Successful Inclusive Schools*. CEC Today Newsletter (Council for Exceptional Children), May.
- Chiosso, G., (2003), *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori Università.
- CSIE (1992), *Bishopswood: Good Practice Transferred*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ceriane A. (2004) (a cura di). *Qualità totale nei processi scolastici. Teoria ed esperienze*. Milano: Franco Angeli.
- Christoplos, F. and Renz, P. (1969). A critical examination of special education programs. *Journal of Special Education*. 3(4): 371-9.
- Clark, c., Dyson, A. and Millward, A. (1995), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Clough, P. & Corbett, J., (2000), (eds), *Theories of inclusive education*. I. London: Sage.
- Cohen, M.D., March, J.G., Olsen J.P., (1972), *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, (in) *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25; trad. it. in March J.G., *Decisioni e Organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Cole, M, (2003). *Education, Equality and Human Rights*. Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class. London: Routledg.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: USGPO.

- Copeland, I. (1997). *Pseudo-science and Dividing Practices: A Genealogy of the First Educational Provision for Pupils with Learning Difficulties*. *Disability and Society* 12 (5):709-22.
- Corbetta, P., (1999), *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Corbi, E. e Sarracino, V., (2003), *Scuola e politiche educative in Italia dall'unità a oggi*. Napoli: Liguori.
- Davis, L. J. (2001) (2006 2nd ed). *The disability studies reader*. New York – London: Routledge.
- D'Alessio, S., (2005). *Inclusive Education ed Integrazione Scolastica: alcune riflessioni*, in, *Innovazione Educativa*. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi Istituto regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna – Bologna: IRRE. E.R., n.8, 2005, p.12-15.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Amico, N. (2010). *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- De Anna, L. (2007). *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*, in *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. A. Canevaro (a cura di).Trento: Erickson, pp. 75-84.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.
- Department of Education Science (DES, 1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Warnock Report). London: HMSO.
- Dyson, A. and Millward A. (2000), *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- Donati, P. (1998). *La società è relazione*, in Donati, P. (a cura di), *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*. Padova: Cedam, pp. 1-54.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F (2008), *Didattica attiva e apprendimenti multipli: pratiche di pensiero*, (in) F., Dovigo e O., Micheli (a cura di), 2008), *Didattica attiva e apprendimenti multipli*. Roma: Carrocci.
- Driedger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement*. London: Hurst.
- Dunn, L.M. (1968). *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?* *Exceptional Children*. September 35: 5-25.
- Eurydice (2009). *Special Educational Needs. Country Data*. Brussels: Eurydice.

- Eurydice (2008). *Voci nuove: Accogliere la Diversità a Scuola*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2007). *Dichiarazione di Lisbona-Le opinioni dei Giovani sull'Integrazione Scolastica*. Brussels: Eurydice.
- Faubert, B. (2012), "A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure", *OECD Education Working Papers*, No. 68, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>.
- Falzetti, P. e Ricci, R., (2012), *Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana*. Paper for the Espanet Conference "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa" Roma, 20-22 Settembre 2012.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Catanzaro: Rubbettino.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Fish, J. (1985). Community, co-operation, co-partnership, in *Proceedings of the Educational Congress of Special Education*. Nottingham, UK.
- Florian, L. (1998), *Inclusive Practice. What, why and how?* In C., Tilstone, L., Florian and R., Rose (eds) (1998:13-26), *Promoting Inclusive Practice* London and New York: Routledge Falmer.
- Forest, M. and Pearpoint, J. (1992), *Putting all kids on the MAP*. *Educational Leadership*, 50(2): 26-31.
- Foucault, M. (1961). *Folie et derision. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon; (tr. it. *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli, 1998).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma – Bari: La Terza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma – Bari: La Terza.
- Fondazione Giovanni Agnelli, Caritas Italiana, Associazione Treelle (2011). *Gli Alunni con Disabilità nella Scuola Italiana: Bilancio e Proposte*. Trento: Erickson.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011<sub>a</sub>). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: La Terza.
- Fullan, M. (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Galimberti, U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gagliardi, P., (1986), *Le imprese come culture*. Torino: ISEDI.
- Gandolfi, S. (2009). *L'educazione inclusiva: le prospettive dell'UNESCO*. Conferenza Internazionale sull'Educazione Inclusiva, 27 febbraio 2009, Bergamo.
- Garland, R. (1995). *The Eye of the Beholder: Deformity and Disability in the Graeco-Roman World*. London: Duckworth.
- Genovesi G., (2004), *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

- GERESE, (2004), *Validation et Diffusion d'un système européen d'indicateurs d'équité en éducation*. European Commission, SOCRATES SO2-61OBGE.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books (tr. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino, 1969).
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliff: Prentice-Hall (tr. It, *Stigma. L'identità negata*. Milano: Giuffrè, 1983).
- Gowman, A. G. (1957). *The War Blind in American Social Structure*. New York: American Foundation of the Blind.
- Grisay, A., (1984), *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaire?* Revue de la DGOE, Bruxelles.
- Grossi L., Pistoiesi M. E. e Serra S. (2005) (a cura di). *IDE - Indagine sul disagio educativo. Studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*. Roma: Armando Editore.
- Hall, J. (1996), Integration, inclusion, - what does it all mean?, in Coupe O'Kane and J. Goldbart (eds), *Whose Choice? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Hallinger, P. (2005), Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away, *Leadership and Policy in Schools*, 4: 221–239.
- Hargreaves, D., (1983), *The Challenge for the Comprehensive School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hegarty, S. and Pocklington, K. (1982). *Integration in action*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hodgkinson, C. (1991), *Educational Leadership: The Moral Art*, Albany, SUNY Press.
- Hoelke, G.M. (1966). *Effectiveness of Special Class Placement for Educable Mentally Retarded Children*. Lincoln, Neb: University of Nebraska.
- Hollingworth, L.S. (1923). *The Psychology and Subnormal Children*. New York, Macmillan.
- Humphries, S. and Gordon, P. (1992). *Out of Sight: The Experience of Disability 1900-1950*. Plymouth: Channel Books 4.
- Hunt, P. (1966). A critical condition. In P. Hunt (Ed.), Hunt, P. 1966, *Stigma: The Experience of Disability*. London, Geoffrey Chapman.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*. Trento: Erickson.

- Ianes D., Tortello M (2004) (a cura di). *La qualità dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Inclusion International (1996, April) *Inclusion: News from Inclusion International*. Brussels: Inclusion International.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione - INVALSI, (2009), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*. Rapporto Nazionale PISA 2009 - [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009\\_it\\_09](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_09).
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione - INVALSI, (2011), *Gli esiti del Servizio nazionale di valutazione 2011 e della Prova nazionale 2011*, <http://www.invalsi.it/snv1011/>
- ISTAT (2009). *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*. Roma: ISTAT.
- ISTAT, (2012), *Noi Italia 2012*. Roma: ISTAT.
- ISTAT, (2012<sub>a</sub>), Report: *La popolazione omosessuale nella società italiana*. Roma: ISTAT.
- Johnson, G.O. (1962). Special education for mentally handicapped – a paradox, *Exceptional Children*, 19:62-9.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996), *Trasformativa School Leadership*, in Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leyden, G. (1978). The process of reconstruction: an overview, in B. Gillham *Reconstructing Educational Psychology*. London: Croom Helm.
- Lewis, A. (1995) *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge.
- Lipsky, D.K. and Gartner A. (1997). *Inclusion and school reforming America's classrooms*. Baltimore MA: Brookes Publishing. Hargreaves, D. (1983). *The Challenge of the Comprehensive School*. London: Routledge and Kagan Paul.
- Lupton, D. (1994). *Medicine as culture. Illness, disease and the body in Western Societies*. London: Sage.
- Keppel, F. (1966). *The Necessary Revolution in American Education*. New York: Harper & Row.
- Kirk, S.A. (1964). Research in education, in H.A. Steven and R. Heber (eds) *Mental Retardation*. Chicago, ILL: University of Chicago Press.
- Kirp, D. (1983). *Professionalization as policy choice: British special education in comparative perspective*, in R.G. Chambers and V.T. Hartman (eds) *Special Education Policies*. Philadelphia, Temple University Press.
- Kotter, J.P., What leaders really do. *Harv Bus Rev*. 1990 May-Jun;68(3):103-11 (in, a cura di) G. P. Quaglino, (1999), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore

- Malaguti Rossi, E., (2004). *Handicap e rinnovamento della didattica. Esperienze e riflessioni dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- March, J.G., Olsen J. P., (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen (Norway): Universitetsforlaget.
- Marradi, A. (1980). *Concetti e metodi per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Maviglia, M. (2008). *Vedi alla voce: integrazione*, in *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*. G. Onger (a cura di). Gussago (Bs): Vannini, pp. 15-38.
- McCleary, I.D. (1985). *Intervention programs for young handicapped children in Europe: An overview*. Journal of the Division for Early Childhood, 9, 195-205.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Macmillan.
- Meazzini, P. (1978). *Che cos'è il modello medico*. In P., Meazzini, *La conduzione della classe*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Medeghini, R. (2005), (a cura di). *Disabilità e corso di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella (BS): Vannini.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2008). *Dall'integrazione all'inclusione*, in *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*. G. Onger (a cura di). Gussago (Bs): Vannini, pp. 80-95.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M. & Onger, G., (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Bagnolo Mella (BS): Vannini.
- Medeghini, R. e Fornasa, W. (2011) (a cura di). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Meuret, D., (2001), *A system of equity indicators for educational system*. In Hutmacher, W., Cochrane, D. e Bottani, N. (a cura di), *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MEURET D., (2001<sub>a</sub>), *Efficacité et équité des collèges*, in DEROUET J.L. (ed.), *Le collège: l'état des savoirs*, INRP, Paris.
- Miles, S. and Ahuja, A., (2007), *Learning from difference: Sharing international experiences of developments in inclusive education.*, in, *The Sage handbook of special education*, (ed.), L. Florian, 131–45. London: Sage.
- Mintzberg, H., (1983), *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Traduzione ed edizione italiana (a cura di) Franco Isotta, (1985), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: il Mulino.
- Mitchell, David (2009, 2ed), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London: Routledge.

- Mittler, P. (2000), *Working Towards Inclusive Education*. Social contexts. London: David Fulton Publishers.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. MIUR: Roma.
- MIUR, (2010), *La scuola statale: sintesi dei dati - Anno scolastico 2009/2010*. MIUR: Roma.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*. MIUR: Roma.
- MIUR (2011<sub>a</sub>). *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*. Dati statistici 2009/2010. MIUR: Roma.
- MIUR, (2011<sub>b</sub>), *Scuole statali nel complesso. Alunni e classi. Italia, Lombardia e province lombarde*. MIUR: Roma
- MIUR – Ufficio Scolastico per la Lombardia, (2011<sub>c</sub>), *La scuola in Lombardia. Documentazione – A.S. 2010/2011*. Ufficio Scolastico per la Lombardia.
- Morris, P., (1969), *Put Away*. London: Routledge.
- Morzenti Pellegrino, R., (2006), *L'autonomia scolastica*. Torino: Giappichelli
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana. Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2002). La normative sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei Paesi dell'Europa Meridionale*. Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), (2003). Pisa: Del Cerro.
- Nociforo, O., (2010), *Da Berlinguer a Gelmini, Come (non) cambia la scuola*. Roma: Editoriale Tuttoscuola
- O'Brien, J. and Forest, M. (1989). *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. Toronto: Inclusion Press.
- OECD, (2007), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OECD publication.
- OECD, (2007<sub>a</sub>), *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OECD publication.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Parigi: OECD publication.
- OECD, (2011), *Education at a glance 2011*. Parigi: OECD publication.
- OECD, (2011<sub>a</sub>), *Government at a Glance 2011*. Parigi: OECD publication.
- OECD, (2011<sub>b</sub>), *Education at a glance 2011 (Uno sguardo sull'Istruzione)*. Nota Paese – Italia. Parigi: OECD publication.

- OECD, (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD.
- OECD, (2012<sub>a</sub>), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- OECD, (2011<sub>b</sub>), *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Oliver, M. (1988), The social and political context of educational policy: the case of special needs, in L. Barton (ed.) *The Politics of Special Educational Needs*. London: Falmer Press.
- Oliver, M. (1990), *The Politics of Disablement* London: Macmillan.
- Oliver, M (1992), Changing the social relations of research production? *Disability Handicap and Society*, Vol. 7, no. 2, pp. 104-14.
- Oliver, M (1996), *Defining Impairment and Disability: issues at stake*, in Barnes, C. e Mercer, G. (1996) (a cura di) *Exploring the Divide: Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press, pp.29 -54.
- Oliver, M. (1996a), *Understanding Disability: From theory to practice*. Basingstoke: Palgrave.
- Orsini, A. (2012), *Gramsci e Turati. Le due sinistre*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Parson, T. (1951). *The social system*. London: Routledge, (tr. it. *Il sistema sociale*. Milano: Edizioni di Comunità, 1996).
- Passow, A.H. (1967). *A Summary of Findings and Recommendations of a Study of the Washington, D.C. Schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Peters, S. (1995), Disability baggage: changing the educational research terrain, in P. Clough and L. Barton (eds) *Making Difficulties: Research and the Construction of SEN*. London: Paul Chapman.
- Poggi, (12/2008), *Autonomia scolastica e decentralizzazione*. Fonfazione Giovanni Agnelli, WP 6, <http://www.fga.it>.
- Poggi A., La legislazione regionale sull'istruzione dopo la revisione del Titolo V, poche prospettive e molti problemi, in (a cura di) Bombardelli, M., Cosulich, M., (2005), *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*. Padova: Cedam.
- Poggi, A., (08/2002), *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche*. Le Regioni, a. XXX, n. 4, Il Mulino, pp. 771-814.
- Porter, G., (1995), Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25, 2, 299-309.
- Potts, P., (1997), *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*, paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September.

- Pravettoni, G. e Miglioretti, M., (2002), (a cura di), *Processi cognitivi e personalità*. Milano: Franco Angeli.
- Provincia di Bergamo - Settore Istruzione, Formazione, Lavoro, Sicurezza Lavoro e Pari Opportunità, (2012), *Osservatorio del territorio. Secondo Rapporto*. Provincia di Bergamo.
- Quaglino, G.P., (1999), (a cura di), *Leadership*. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi Milano: Cortina Editore.
- Reynolds, M.D., (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional children*, 21:234-9.
- Ribolzi, L., (2009), in IReR, Focus: *Equità, Efficienza ed Efficacia nelle politiche formative*. Milano: Guerini e Associati.
- Roaf, C. and Bines, H., (1989). Needs, Rights and opportunities in special education, in Roaf C. and Bines H. (eds) *Needs, Rights and Opportunities: Developing Approaches to Special Education*. London: Flamer.
- Romei, P. (1993). *La scuola come organizzazione*. Testo e casi. Milano: Franco Angeli.
- Rouse, M. and Florian, L. (1996), *Effective inclusive schools: a study in two countries*. Cambridge Journal of Education, 26( 1): 71-85.
- Rottenberg, C. J. (1992). *Integration of the handicapped: A comparative review*. BC Journal of Special Education, 16, 59–68.
- Ruateimer, S. (2002). *Social and Educational Justice: The Human Rights Framework for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Rubin, E.Z., Senison, C.B. and Retwee, M.C. (1966). *Emotionally Handicapped Children in the Elementary School*. Detroit: Wayne State University Press.
- Sayed, Y., Soudien, C. and Carrim, N. (2003), “Discourses of exclusion and inclusion in the South: Limits and possibilities”. *Journal of Educational Change*, 4, 231-248.
- Sandill, A., Ainscow, M., (2007), *What can be the role of school leadership in responding to student diversity?* Paper presented at the International Conference on Universal Quality School Education in New Delhi, India.
- Sandill, A., Ainscow, M. and Miles, S., (2008), *What can be the role of school leadership in responding to student diversity in Indian context?* Paper presented at the British Educational Research Association Conference in Edinburgh, UK.
- Sandulli, A., (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Santamaita S., (2010), *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu A., (1981), *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La nuova Italia.
- Santoni Rugiu A., (1994), *Scenari dell’educazione nell’Europa moderna*. Firenze: La nuova Italia.
- Santoni Santoni Rugiu A., (2006), *Maestre e Maestri*. Roma: Carocci.

- Santoni Santoni Rugiu A., (2007), *La lunga storia della scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Sbarbati, L. (ed.) (1998). *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienza*. Roma: Armando Editore.
- Schein, E.H, (1984), *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) P., Gagliardi, (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI.
- Shakespeare, T., & Watson, N., (1997), *Defending the social model*. *Disability and Society*, 12, 297–300.
- Schizzerotto, A. e Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Schonell, F. (1942). *Backwardness in the Basic Subjects*. London: Oliver and Boyd.
- Scott Richard, W.(1985) *Le organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Scotto Luzio A., (2007), *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Scuola di Barbiana, (1967), *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sebba, J. (1996, Spring/Summer) *Developing Inclusive Schools*, University of Cambridge Institute of Education, No.31, p. 3.
- Sebba, J., and Sachdeva, D., (1997), *What works in inclusive education*. Ilford: Barnardo's.
- Selznick, P., (1957), *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Hrper & Row; tr. it. *La Leadership nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A.K., (1976), *Poverty: An Ordinal Approach To Measurement*, *Econometrica*, 44,2
- Sen, A.K., (1982), *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell, trad. it. *Schelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A.K., (1992), *Inequality reexamined*. New York: Russel Sage Foundation, trad. it. *La diseguaglianza: un riesame critico*. Bologna: il Mulino, nuova ed., 2010.
- Senge, P.M. (1989), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. London: Century.
- Senge, P.M., Sterman, J. D. (1990), *Systems Thinking and Organizational Learning: Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of the Future*. Paper presented at the Conference on Transforming Organizations, Sloan School of Management, MIT, 29-31 May 1990.
- Sergiovanni, T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*,\_ San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Serpieri, R., *Leadership distribuita*. Dipartimento di Sociologia, Università «Federico II» di Napoli, Gennaio 2007<sub>a</sub>.
- Serpieri, R., a cura di, (2007<sub>b</sub>), *Regolazione, Apprendimento e Conoscenza per la governance scolastica: l'esperienza della Provincia di Napoli*, Angeli, Milano.

- Skrtic, T. (1991), *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love.
- Smith, H.W. and Kennedy, W.A. (1967). Effects of three educational programs on mentally retarded children, *Perceptual and Motor Skills*, 24:124.
- Società Svizzera di Ricerca in Educazione (SSRE), *Leadership Educativa e Scuola che cambia* (Convegno). Lugano, Svizzera, Settembre 21-23, 2005.
- Stainback, W. and Stainback, S. (eds.) (1990), *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, MD: Brookes.
- Stainback, S., & Stainback, W, (1996), *Concluding remarks: Concerns about inclusion*. In S. Stainback & W.
- Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 383–386). Baltimore: Brookes.
- Stella, R. (2001). *Il corpo come testo*, in Bucchi, M. e Neresini, F. (a cura di), *Sociologia della salute*. Roma: Carocci, pp.265-291.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann. Trad. italiana (a cura di) C., Angelini (1991, quinta rist.). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando Armando.
- Swann, S. (1991), *Integration Statistics:LEAs Reveal Local Variations 1982-7*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Telford, H. (1996), *Transforming schools through collaborative leadership*, London: Falmer Press.
- Thomas, G., (1997), *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education, 24(3): 103-7.
- Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998), *The Making of the Inclusive School*. London and New York: Routledge Falmer.
- Thomas G. and Vaughan M. (2004). *Inclusive education: reading and reflections*. Open University Press, Berkshire (England).
- Topping K. and Maloney S. (2005). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. New York:Routledge Falmer.
- Tomlinson, S. (1982). *The Sociology of Special Education*. London: Roudedge and Kagan Paul.
- Triglia, C., (1998), *Sociologia economica*. Bologna: il Mulino.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tuttoscuola, 2010. *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*. Roma: Tuttoscuola.
- Tuttoscuola, (2011), *2° Rapporto sulla Qualità nella Scuola*. Roma: Tuttoscuola.
- Uditsky, B. (1993), *From integration to inclusion: the Canadian experience*, in R. Slee (ed.) *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.

- UN (1989) *Convention on the Rights of the Child*, New York: UN.
- UN (2000) *Millennium Declaration with the Millennium Development Goals*, New York: UN.
- UN (2006a) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, UN.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (2001), *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2003), *Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. EFA Global Monitoring Report, Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2008), *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. Geneva-Switzerland 25<sup>th</sup> to 28<sup>th</sup> 2008.
- UNESCO, (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. New York, UNICEF.
- UNICEF (2005) *The State of the World Children*. UNICEF.
- UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation), (1976). *Fundamental principles of disability*. London: Union of Physically Impaired Against Segregation.
- Walker, D., (1995), *Postmodernity, Inclusion and Partnership*. Unpublished Med dissertation, Milton Keynes: Open University.
- Wallace, M. (2003), *Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change*, *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp. 9-29.
- Wang, M.C. (1991), *Adaptive education: An alternative approach to providing for student diversity*. In *Effective schools for all*, (ed.), M. Ainscow. London: Fulton.
- Warnock, C. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.
- Wedell, K. (1995). *Making inclusive education ordinary*, in *British Journal of Special Education*, Vol. 22, no. 3, pp. 100–04, September 1995.
- Wedell, K. (2005). *Dilemmas in the quest for inclusion*, in *British Journal of Special Education*, Vol. 32, no. 1, pp. 3-11.
- Weick, K.E., (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in «Administrative Science Quarterly», 21, pp. 1-19.

- Weick, K.E., (1977), Enactment process in organizations, in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*. Chicago: Ill, St. Clair Press; trad. it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino, 1988.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press. Trad. it. (a cura di), R. Merlini, (2006), *Comunità di Pratica, Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Vertecchi B., (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: F. Angeli.
- Vesperini, G., (2005), (a cura di), *Diritto amministrativo speciale*, in S. Cassese, (diretto da), *Corso di diritto amministrativo*. Milano: Giuffrè.
- Vitello, S. J. (1991). *Integration of handicapped students in the United States and Italy: A comparison*. International Journal of Special Education, 6, 213–222.
- Vitello, S. J. (1994). *Special education integration: The Arezzo approach*. International Journal of Disability Development and Education, 41, 61–70.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Williams, G.H. (1983). *The Movement for Independent Living: An evaluation and critique*, in «Social Science and Medicine», 17, pp.1003-10.
- Williams, P., (1985), Series Editor's introduction, in Brennan, W., *Curriculum for Special Need*. Milton Keynes: Open University Press.
- Williams, S. J. (1999). *Is anybody there. Critical realism, chronic illness and the disability debate*, in «Sociology of Health and Illness», 21.
- WHO (World Health Organization's), (1970), *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO
- WHO (World Health Organization), (1980). *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO.
- WHO (World Health Organization), (2001). *The International Classification of Functioning of Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Woods P.A. (2005), *Democratic Leadership in Education*, Sage Publications Inc.
- Zan, S., (1988), *Logiche di azione organizzativa*, (a cura di). Bologna: il Mulino.
- Zelioli, A., (1977), Il problema degli handicappati nella legislazione italiana. (In): R. Zavalloni (a cura di): *Il problema degli handicappati*. Cesena: Istituto Psicopedagogico Pio XII, pp.105-07.



## **Sitografia**

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato\\_musica\\_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf)

<http://www.csie.org.uk/index.shtml>

<http://www.edscuola.it/archivio/didattica/>

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/>

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/>

<http://www.disabilitaincifre.it/>

<http://www.fga.it>

<http://www.intersticios.es/>

<http://www.mce-fimem.it/home.html>

<http://meanwoodparkhospital.pikfu.net/set1625345/>

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

<http://ospitiweb.indire.it/adi/index.html>

<http://www.oxydiane.net/>

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/003281.htm>

<http://www.shaw-trust.org.uk>

[www.tuttoscuola.com](http://www.tuttoscuola.com)

<http://ukdisabilityhistorymonth.com/all-resources/2011/9/20/out-of-sight.html>

<http://www.who.int/classifications/en/>

<http://www.worldofinclusion.com/resources.htm#altogether>



## **Indice delle figure**

FIGURA 1: A HISTORICAL INTERPRETATION OF THE DEVELOPMENT AND INTERACTION OF IDEOLOGIES LEADING TO PRESENT THINKING IN INCLUSIVE EDUCATION .....	44
FIGURA 2: INTERAZIONI TRA LE COMPONENTI DELL'ICF .....	64
FIGURA 3: ESEMPI DI GRUPPI ESCLUSI DALLA/O EMARGINATI IN MATERIA DI ISTRUZIONE.....	66
FIGURA 4: CAMBIAMENTO DEL FOCUS DEL PROBLEMA DAL BAMBINO AL SISTEMA SCOLASTICO.....	75
FIGURA 5: L'EDUCAZIONE VISTA ATTRAVERSO LE «LENTI» DELL'INCLUSIONE .....	76
FIGURA 6: ALUNNI CON DISABILITÀ (CATEGORIA A) NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO A CUI VENGONO DESTINATE RISORSE AGGIUNTIVE (2005): PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO .....	84
FIGURA 7: ALUNNI CON DIFFICOLTÀ (CATEGORIA B) NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO A CUI VENGONO DESTINATE RISORSE AGGIUNTIVE (2005): PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO .....	85
FIGURA 8: STUDENTI CON SVANTAGGI (CATEGORIA C) NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO A CUI VENGONO DESTINATE RISORSE AGGIUNTIVE (2005): PERCENTUALE SUL TOTALE DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO .....	85
FIGURA 9: DOVE STUDIANO GLI ALUNNI CON DISABILITÀ OGGI NEL MONDO (CATEGORIA A OCSE) ....	86
FIGURA 10: DISTRIBUZIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ (CATEGORIA A) E CON DIFFICOLTÀ (CATEGORIA B) A CUI SONO DESTINATE RISORSE AGGIUNTIVE NEL PERIODO DI ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, PER TIPOLOGIA DI SEDE .....	87
FIGURA 11: DISTRIBUZIONE DEGLI ALUNNI CON SVANTAGGI (CATEGORIA C) A CUI SONO DESTINATE RISORSE AGGIUNTIVE NEL PERIODO DI ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, PER TIPOLOGIA DI SEDE.....	88
FIGURA 12: ALUNNI CON CERTIFICAZIONE DI DISABILITÀ NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO, A.A.S.S. 2001/2002 2009/2010.....	122
FIGURA 13: SCOSTAMENTO DEI VALORI REGIONALI RISPETTO ALLA MEDIA NAZIONALE DI 43 ALUNNI OGNI ALUNNO CON DISABILITÀ .....	124
FIGURA 14: INCIDENZA PERCENTUALE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ PER ORDINE DI SCUOLA.....	126
FIGURA 15: LIVELLI DELLA CULTURA E LORO INTERAZIONI .....	155
FIGURA 16: GENESI DEI VALORI ORGANIZZATIVI: "IL CIRCOLO VIRTUOSO" SECONDO LA PROSPETTIVA DI GAGLIARDI (1986:428, A CURA DI).....	161
FIGURA 17: IL "VENTAGLIO DELLE OPZIONI" SECONDO LA PROSPETTIVA DI GAGLIARDI (1986:430, A CURA DI).....	163
FIGURA 18: L'ALLARGAMENTO DEL VENTAGLIO DELLE OPZIONI SECONDO LA PROSPETTIVA DI GAGLIARDI .....	165
FIGURA 19: IL CAMBIAMENTO CULTURALE COME "PROCESSO INCREMENTALE" SECONDO LA PROSPETTIVA DI GAGLIARDI .....	167
FIGURA 20: LE COMPONENTI DI UNA TEORIA SOCIALE DELL'APPRENDIMENTO (DI E. WENGER).....	184
FIGURA 21: VALORI INCLUSIVI .....	187
FIGURA 22: CONFRONTO TRA CURRICOLO BASATO SUI VALORI INCLUSIVI E CURRICOLO TRADIZIONALE .....	187
FIGURA 23: YOUNGER PEOPLE HAVE HIGHER LEVELS OF EDUCATION .....	199
FIGURA 24: WOMEN MOVING AHEAD?.....	200
FIGURA 25: POPULATION THAT HAS ATTAINED AT LEAST UPPER SECONDARY EDUCATION <sup>1</sup> (2010) - PERCENTAGE, BY AGE GROUP .....	201
FIGURA 26: AVERAGE READING SCORE POINT DIFFERENCE ASSOCIATED WITH SOCIO-ECONOMIC BACKGROUND (PISA 2009) .....	202
FIGURA 27: READING PERFORMANCE, BY SCHOOL LOCATION (PISA 2009).....	204

FIGURA 28: VARIAZIONE DELLA PERCENTUALE DI GIOVANI <i>NEET</i> (15-29 ANNI) TRA IL 2005 E IL 2010 RISPETTO ALLA MEDIA OECD .....	205
FIGURA 29: PERCENTUALE DI GIOVANI TRAI I 15 E I 19 ANNI CHE CHE NON SONO A SCUOLA E NÉ STUDIANO, I C.D. <i>NEET</i> ( <i>NOT IN EDUCATION, EMPLOYMENT OR TRAINING</i> ) (OECD, 2012:382-91, INDICATORE C <sub>5</sub> ; ISTAT, 2012:82-3) .....	206
FIGURA 30: GIOVANI (18-24 ANNI) CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI PER SESSO NEI PAESI UE ANNO 2010 (VALORI PERCENTUALI) .....	207
FIGURA 31: I PUNTEGGI MEDI IN LETTURA DELL'ITALIA PER MACROAREA GEOGRAFICA.....	209
FIGURA 32: I PUNTEGGI MEDI DELL'ITALIA IN LETTURA PER REGIONE/PROVINCIA AUTONOMA .....	209
FIGURA 33: PUNTEGGI MEDI DELL'ITALIA IN LETTURA PER TIPO DI SCUOLA .....	210
FIGURA 34: RISULTATI SULLA SCALA COMPLESSIVA DI LETTURA PER PROVENIENZA DELLO STUDENTE, PER PAESE .....	212
FIGURA 35: FATTORI SOCIO-DEMOGRAFICI E FAMILIARI CHE ACCRESCONO LA PROBABILITÀ DI ESSERE IN RITARDO NEGLI STUDI .....	214
FIGURA 36: PERCENTUALE DI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA IN RITARDO SCOLASTICO (SUPERA IL 20% GIÀ NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO).....	215
FIGURA 37: PERCENTUALE DI ALUNNI ITALIANI IN RITARDO SCOLASTICO.....	215
FIGURA 38: MAPPA 1 – TIPO DI APPROCCIO ADOTTATO .....	227
FIGURA 39: MAPPA 2 – SCELTA DELLE SCUOLE .....	228
FIGURA 40: MAPPA 3 - FASI DEL PERCORSO SPERIMENTALE .....	228
FIGURA 41: MAPPA 3 -MATERIALI RACCOLTI .....	229
FIGURA 42: ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA PER LIVELLO SCOLASTICO_A.S. 1997/1998 - 2010/2011 .....	234
FIGURA 43: PERCENTUALE DI RISPOSTE DEI DOCENTI IN CIASCUN ISTITUTO SCOLASTICO .....	240
FIGURA 44: RISPOSTE DEI DOCENTI IN BASE AL GENERE E SUL TOTALE DELLE RISPOSTE AL QUESTIONARIO .....	241
FIGURA 45: ETÀ DEI DOCENTI CHE HANNO RISPOSTO AL QUESTIONARIO.....	241
FIGURA 46: DISTRIBUZIONE DEI DOCENTI PER TIPOLOGIA CONTRATTUALE CALCOLATA SUL TOTALE DELLE RISPOSTE.....	243
FIGURA 47: PERCENTUALI DELLE RISPOSTE DEGLI STUDENTI RELATIVA A CIASCUN ISTITUTO SCOLASTICO .....	245
FIGURA 48: SCELTE DI INDIRIZZO DEGLI STUDENTI DELLA SECONDARIA SUPERIORE NEI TRE ISTITUTI SCOLASTICI COINVOLTI NELLA RICERCA.....	246
FIGURA 49: ISCRIZIONI AL PRIMO ANNO (A.S. 2011/2012) DELLE SCUOLE SUPERIORI COINVOLTE NELLA RICERCA .....	246
FIGURA 50: ISCRIZIONI AL PRIMO ANNO DELLA SCUOLA SUPERIORE PER TIPOLOGIA DELL'OFFERTA FORMATIVA, QUOTA PERCENTUALE SUL TOTALE DELLE ISCRIZIONI (11.369) A.S. 2011/2012 NELLA CITTÀ E PROVINCIA DI BERGAMO.....	247
FIGURA 51: ISCRIZIONI AL PRIMO ANNO DELLA SCUOLA SUPERIORE PER TIPOLOGIA DELL'OFFERTA FORMATIVA, QUOTA PERCENTUALE SUL TOTALE DELLE ISCRIZIONI (98.213) A.S. 2011/2012 NELLA REGIONE LOMBARDIA.....	248
FIGURA 52:PERCENTUALI DI STUDENTI CON DISABILITÀ .....	249
FIGURA 53: DISTRIBUZIONE TRA SCUOLA PRIMARIA E SCELTE DI INDIRIZZO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI CON DISABILITÀ .....	249
FIGURA 54: PERCENTUALI DELLE ECCELLENZE IN USCITA.....	251
FIGURA 55: PERCENTUALE DI STUDENTI RESPINTI NELL' A.S. 2011/2012.....	252
FIGURA 56: RISPOSTE DEI GENITORI SUL TOTALE DELLE RISPOSTE.....	253
FIGURA 57: COLLABORAZIONE TRA DOCENTI (DOCENTI I E II CICLO).....	256
FIGURA 58:COLLABORAZIONE TRA DOCENTI NELLA PROGETTAZIONE, INSEGNAMENTO E VALUTAZIONE – PERCENTUALI CALCOLATE SUL TOTALE DELLE RISPOSTE (DOCENTI I E II CICLO).....	256

FIGURA 59: COLLABORAZIONE TRA DOCENTI DEL I CICLO .....	257
FIGURA 60: COLLABORAZIONE NELL'INSEGNAMENTO, PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE (DOC. I CICLO) .....	258
FIGURA 61: GLI INSEGNANTI COLLABORANO TRA LORO (DOC. II CICLO) .....	259
FIGURA 62: COLLABORAZIONE NELL'INSEGNAMENTO, PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE (DOC. II CICLO) .....	259
FIGURA 63: INSEGNANTI E ALUNNI SI TRATTANO CON RISPETTO (DOCENTI I E II CICLO) .....	261
FIGURA 64: INSEGNANTI E ALUNNI SI TRATTANO CON RISPETTO (DOCENTI I CICLO).....	262
FIGURA 65: INSEGNANTI E ALUNNI SI TRATTANO CON RISPETTO (DOCENTI II CICLO) .....	262
FIGURA 66: GLI ALUNNI SI AIUTANO L'UN L'ALTRO (DOCENTI I E II CICLO) .....	264
FIGURA 67: I DOCENTI CERCANO DI RIMUOVERE GLI OSTACOLI ALL'APPRENDIMENTO E ALLA PARTECIPAZIONE IN OGNI ASPETTO DELLA VITA SCOLASTICA (DOCENTI I E II CICLO) .....	264
FIGURA 68: GLI STUDENTI STANNO BENE INSIEME (STUDENTI).....	265
FIGURA 69: VADO VOLENTIERI A SCUOLA (STUDENTI) .....	266
FIGURA 70: SEGUO CON PIACERE LA MAGGIOR PARTE DELLE LEZIONI (STUDENTI).....	266
FIGURA 71: STO APPRENDENDO MOLTO IN QUESTA SCUOLA (STUDENTI).....	267
FIGURA 72: LA SCUOLA MI AIUTA A STAR BENE IN FUTURO (STUDENTI) .....	267
FIGURA 73: LA SCUOLA MI AIUTA A STAR BENE CON ME STESSO (STUDENTI) .....	268
FIGURA 74: LA SCUOLA INCORAGGIA ALLIEVI E ADULTI A SENTIRSI BENE CON SE STESSI (DOCENTI) ..	269
FIGURA 75: STUDENTI E INSEGNANTI STANNO BENE INSIEME (STUDENTI) .....	270
FIGURA 76: QUANDO INCONTRO DIFFICOLTÀ CHIEDO AIUTO ALL'INSEGNANTE (STUDENTI).....	270
FIGURA 77: A LEZIONE GLI INSEGNANTI ASCOLTANO CON INTERESSE LE MIE IDEE (STUDENTI).....	272
FIGURA 78: MI PIACCIONO I MIEI INSEGNANTI (STUDENTI) .....	273
FIGURA 79: MI SENTO PARTE DI UNA GRANDE COMUNITÀ (STUDENTI) .....	274
FIGURA 80: A SCUOLA HO MOLTI BUONI AMICI (STUDENTI).....	274
FIGURA 81: MI PREOCCUPA CHE A SCUOLA POSSANO CHIAMARMI CON NOMI SPREGIATIVI (STUDENTI) .....	275
FIGURA 82: TEMO DI POTER SUBIRE ATTI DI BULLISMO (STUDENTI).....	276
FIGURA 83: IL BULLISMO VIENE CONTRASTATO (DOCENTI) .....	276
FIGURA 84: SE QUALCUNO MI AGGREDISSE CREDO CHE LO DIREI ALL'INSEGNANTE (STUDENTI).....	277
FIGURA 85: LA SCUOLA È UN MODELLO DI CITTADINANZA DEMOCRATICA (DOCENTI) .....	279
FIGURA 86: LA SCUOLA INCORAGGIA IL RISPETTO PER TUTTI I DIRITTI UMANI (DOCENTI) .....	279
FIGURA 87: LA SCUOLA INCORAGGIA LA CONOSCENZA E CONVIVENZA TRA LE PERSONE DI TUTTO IL MONDO (DOCENTI) .....	280
FIGURA 88: LA SCUOLA SI SFORZA DI RIDURRE OGNI FORMA DI DISCRIMINAZIONE (DOCENTI) .....	280
FIGURA 89: HO IMPARATO IL SIGNIFICATO DI DEMOCRAZIA ANDANDO A SCUOLA (STUDENTI).....	281
FIGURA 90: CREDO SIA UN BENE CHE CI SIANO STUDENTI CON DIFFERENTI CULTURE (STUDENTI).....	282
FIGURA 91: SI È RISPETTATI A PRESCINDERE DAL COLORE DELLA PROPRIA PELLE (STUDENTI).....	283
FIGURA 92: GLI INTERESSI DEGLI STUDENTI SONO AL CENTRO DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO (DOCENTI) .....	284
FIGURA 93: LE ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO INCORAGGIANO LA PARTECIPAZIONE DI TUTTI GLI ALUNNI (DOCENTI).....	284
FIGURA 94: GLI ALUNNI SONO ATTIVAMENTE COINVOLTI NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO (DOCENTI) .....	285
FIGURA 95: GLI STUDENTI VENGONO SENSIBILIZZATI, ATTRAVERSO CONCRETE ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO, AI PROBLEMI AMBIENTALI (INQUINAMENTO, RISPARMIO ENERGETICO, CONSUMO DELL'ACQUA, FONTI ENERGETICHE ALTERNATIVE, ...) (DOCENTI) .....	285
FIGURA 96: VENGONO INTRAPRESE CONCRETE ATTIVITÀ PER COLLEGARE LE ATTIVITÀ SCOLASTICHE AGLI INTERESSI DEGLI STUDENTI (DOCENTI) .....	286
FIGURA 97: GLI ALUNNI APPRENDONO IN MODO COOPERATIVO (DOCENTI) .....	287

FIGURA 98: LE DIFFERENZE TRA GLI ALUNNI VENGONO UTILIZZATE COME RISORSE PER L'INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO (DOCENTI) .....	287
FIGURA 99: GLI INSEGNANTI SVILUPPANO DELLE RISORSE PER SOSTENERE L'APPRENDIMENTO E LA PARTECIPAZIONE (DOCENTI).....	288
FIGURA 100: GLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO PROMUOVONO L'APPRENDIMENTO DI TUTTI GLI ALUNNI (DOCENTI) .....	288
FIGURA 101: GLI INSEGNANTI COLLABORANO TRA LORO (STUDENTI).....	290
FIGURA 102: DURANTE LE LEZIONI LAVORO SPESSE IN COPPIA O IN PICCOLI GRUPPI (STUDENTI) .....	291
FIGURA 103: GLI INSEGNANTI NON FANNO CASO AI MIEI ERRORI SE VEDONO CHE MI STO IMPEGNANDO AL MEGLIO (STUDENTI).....	292
FIGURA 104: PENSO CHE GLI INSEGNANTI SI COMPORTINO CON EQUITÀ QUANDO PREMIANO UN ALUNNO (STUDENTI).....	293
FIGURA 105: PENSO CHE GLI INSEGNANTI SI COMPORTINO CON EQUITÀ QUANDO PUNISCONO UN ALUNNO (STUDENTI).....	293
FIGURA 106: PENSO CHE ALCUNI INSEGNANTI PREDILIGANO ALCUNI ALUNNI RISPETTO AD ALTRI (STUDENTI).....	294
FIGURA 107: AVERE UN INSEGNANTE DI SOSTEGNO IN ALCUNE LEZIONI MI AIUTA A SVOLGERE IL MIO LAVORO (STUDENTI).....	295
FIGURA 108: QUANDO SONO ARRIVATO IN QUESTA SCUOLA SONO STATO AIUTATO AD INSERIRMI (STUDENTI).....	296
FIGURA 109: LE INFORMAZIONI RICEVUTE AL TEMPO DELL'ISCRIZIONE SONO STATE MOLTO UTILI (GENITORI) .....	297
FIGURA 110: LA SCUOLA MI TIENE BEN INFORMATO/O SU COME STA PROCEDENDO (GENITORI).....	297
FIGURA 111: PENSO CHE QUESTA SCUOLA SIA LA MIGLIORE SCUOLA DELLA ZONA (GENITORI) .....	298
FIGURA 112: INSEGNANTI E GENITORI VANNO D'ACCORDO (GENITORI) .....	298
FIGURA 113: SCUOLA E FAMIGLIA COLLABORANO (GENITORI) .....	299
FIGURA 114: LA SCUOLA INTERPELLA I GENITORI PRIMA CHE VENGANO ATTIVATI DEI CAMBIAMENTI (GENITORI) .....	299
FIGURA 115: MI È STATO RICHiesto DI DARE UN CONTRIBUTO ALLE LEZIONI (GENITORI II CICLO).....	300
FIGURA 116: MI È STATO RICHiesto DI DARE UN CONTRIBUTO ALLE LEZIONI (GENITORI I CICLO).....	300
FIGURA 117: MI È STATO RICHiesto DI DARE UN CONTRIBUTO ALLE LEZIONI (GENITORI I E II CICLO)	301
FIGURA 118: DA QUANDO MIO FIGLIO/A HA INIZIATO IN QUESTA SCUOLA, LA SCUOLA HA FATTO MOLTI SFORZI PER MIGLIORARE IL COINVOLGIMENTO DEI GENITORI (GENITORI).....	301
FIGURA 119: SONO STATO COINVOLTO NEL RENDERE LA SCUOLA UN LUOGO MIGLIORE (GENITORI) ..	302
FIGURA 120: OGNI STUDENTE È TRATTATO CON RISPETTO (GENITORI) .....	302
FIGURA 121: I COMPITI A CASA SONO SEMPRE MOLTO CHIARI, MIO FIGLIO SA SEMPRE COSA FARE (GENITORI) .....	303
FIGURA 122: TUTTE LE FAMIGLIE SONO UGUALMENTE IMPORTANTI PER GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA (GENITORI) .....	303
FIGURA 123: TUTTE LE FAMIGLIE VENGONO TENUTE IN PARI CONSIDERAZIONE, INDIPENDENTEMENTE DALLA LORO CULTURA O POSIZIONE SOCIALE (GENITORI) .....	304
FIGURA 124: MI SENTO PARTE DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA (GENITORI).....	305
FIGURA 125: TUTTE LE FORME DI SOSTEGNO SONO COORDINATE (DOCENTI) .....	307
FIGURA 126: IL SOSTEGNO AGLI ALUNNI STRANIERI È COORDINATO CON IL SOSTEGNO ALL'APPRENDIMENTO DEGLI ALTRI ALUNNI (DOCENTI).....	308
FIGURA 127: LE POLITICHE RIVOLTE AI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ALLE PERSONE CON DISABILITÀ SONO INCLUSIVE (DOCENTI) .....	309
FIGURA 128: LE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE AIUTANO GLI INSEGNANTI AD AFFRONTARE LE DIVERSITÀ DEGLI ALUNNI (DOCENTI) .....	309

FIGURA 129: LE LEZIONI SVILUPPANO UNA COMPrensIONE DELLE SOMIGLIANZE E DIFFERENZE TRA LE PERSONE (DOCENTI).....	310
FIGURA 130: NELLA SCUOLA TUTTI SONO RISPETTATI, INDIPENDENTEMENTE DAL COLORE DELLA PELLE (GENITORI).....	311
FIGURA 131: OGNUNO È PARTE DELLA SCUOLA, INDIPENDENTEMENTE DALLA RELIGIONE PROFESSATA (GENITORI).....	311
FIGURA 132: E' POSITIVO CHE NELLA SCUOLA CI SIANO STUDENTI PROVENIENTI DA VARIA POSIZIONE SOCIALE (GENITORI).....	312
FIGURA 133: NELLA SCUOLA GLI STUDENTI CON DISABILITÀ SONO ACCETTATI E RISPETTATI (GENITORI) .....	312
FIGURA 134: LE PERSONE CON DISABILITÀ SONO TRATTATE CON RISPETTO IN QUESTA SCUOLA (STUDENTI) .....	313
FIGURA 135: SI È RISPETTATI A PRESCINDERE DAL COLORE DELLA PROPRIA PELLE (STUDENTI).....	313
FIGURA 136: CREDO SIA UN BENE CHE A SCUOLA CI SIANO STUDENTI DI DIFFERENTI CULTURE (STUDENTI) .....	314
FIGURA 137: ADULTI E RAGAZZI SONO SENSIBILI AD UNA VARIETÀ DI MODI DI ESSERE GENERE (DOCENTI).....	315
FIGURA 138: ESSERE GAY O LESBICHE È VISTO COME UNA PARTE NORMALE DELLA VITA (GENITORI).315	
FIGURA 139: ESSERE GAY O LESBICHE È VISTO COME UNA PARTE NORMALE DELLA VITA (STUDENTI) 316	
FIGURA 140: CLUSTER 1 (DOCENTI) “TRE COSE CHE MI PIACCIONO DELLA MIA SCUOLA ” .....	318
FIGURA 141: CLUSTER 2 (DOCENTI) “TRE COSE CHE CAMBIEREI NELLA MIA SCUOLA ” .....	323
FIGURA 142: CLUSTER 3 (GENITORI) “TRE COSE CHE MI PIACCIONO DELLA SCUOLA FREQUENTATA DA MIO/A FIGLIO/A ” .....	326
FIGURA 143: CLUSTER 4 (GENITORI) “TRE COSE CHE CAMBIEREI DELLA SCUOLA FREQUENTATA DA MIO/A FIGLIO/A ” .....	328
FIGURA 144: CLUSTER 5 (STUDENTI) “TRE COSE CHE MI PIACCIONO DELLA MIA SCUOLA ” .....	332
FIGURA 145: CLUSTER 6 (STUDENTI) “TRE COSE CHE CAMBIEREI DELLA MIA SCUOLA ” .....	336
FIGURA 146: RETI DI RELAZIONI.....	340
FIGURA 147: PROGETTI DELLE SCUOLE DEL I CICLO .....	341
FIGURA 148: PROGETTI DELLE SCUOLE DEL II CICLO.....	342



## **Indice delle tabelle**

TABELLA 1: POTTER'S (1995) COMPARISON OF TRADITIONAL AND INCLUSIONARY APPROACHES .....	28
TABELLA 2: WALKER'S (1995) CONTRAST OF INCLUSION AND INTEGRATION .....	28
TABELLA 3: DEFINIZIONI DI INCLUSIONE .....	31
TABELLA 4: PRINCIPALI TEORIE E PARADIGMI DI RIFERIMENTO .....	43
TABELLA 5: CARATTERISTICHE PRINCIPALI DEL <i>MODELLO MEDICO</i> .....	45
TABELLA 6: <i>PARADIGMA MEDICO</i> E <i>PARADIGMA SOCIALE</i> A CONFRONTO .....	53
TABELLA 7: DALLE «VECCHIE» PROSPETTIVE DELL'INTEGRAZIONE ALLE «NUOVE» PROSPETTIVE DELL'INCLUSIONE .....	59
TABELLA 8: ELEMENTI CHE CARATTERIZZANO IL PROCESSO INCLUSIVO SECONDO LA PROSPETTIVA DELL'UNESCO ED ELEMENTI CHE NON LO CARATTERIZZANO .....	72
TABELLA 9: QUADRO NORMATIVO A SOSTEGNO DELL'INCLUSIONE 1948-2007 (SECONDO LA PROSPETTIVA DELLE NAZIONI UNITE).....	77
TABELLA 10: <i>CONVENTIONS</i> DELL'UNESCO COLLEGATE ALL'EDUCAZIONE INCLUSIVA .....	78
TABELLA 11: <i>RECOMMENDATIONS</i> DELL'UNESCO COLLEGATE ALL'EDUCAZIONE INCLUSIVA .....	79
TABELLA 12: <i>DECLARATIONS</i> DELL'UNESCO COLLEGATE ALL'EDUCAZIONE INCLUSIVA .....	80
TABELLA 13: CLASSIFICATION OF NATIONALLY GATHERED CATEGORIES USED IN COLLECTING DATA WITHIN THE NATIONAL DEFINITION OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS <sup>(1)</sup> .....	82
TABELLA 14: APPROCCIO ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ NEI PAESI DELL'UNIONE EUROPEA .....	89
TABELLA 15: TABELLA EURYDICE RELATIVA ALL'ITALIA .....	90
TABELLA 16: INCREMENTO DEL NUMERO DELLE CLASSI E DEI POSTI NELLE CLASSI SPECIALI E DIFFERENZIALI .....	99
TABELLA 17: DATI ISTAT RIGUARDANTI L'ANDAMENTO DEL NUMERO DI ALUNNI ISCRITTI NELLE SCUOLE SPECIALI DAL 1968 AL 1976.....	99
TABELLA 18: NUMERO DI STUDENTI IN BASE AL TIPO DI DISABILITÀ .....	100
TABELLA 19: QUADRO DI SINTESI ALUNNI CON DISABILITÀ NELLE SCUOLA ITALIANA (STATALE E NON STATALE).....	121
TABELLA 20: ALUNNI CON E SENZA DISABILITÀ NELLA SCUOLA STATALE PER RIPARTIZIONE TERRITORIALE.....	123
TABELLA 21: ALUNNI CON DISABILITÀ NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO PER ORDINE DI SCUOLA, AA.SS. 2001/2002-2009/2010 .....	125
TABELLA 22: GLI ALUNNI CON DISABILITÀ NELLA SECONDARIA DI II GRADO A.S. 2009/2010 .....	127
TABELLA 23: ETÀ MEDIA DEI DIPLOMATI CON DISABILITÀ E SENZA DISABILITÀ - A.S. 2009/2010 .....	128
TABELLA 24: RAPPORTO ALUNNI DISABILI / DOCENTI DI SOSTEGNO PER AREA GEOGRAFICA NELLE SCUOLE STATALI - AA.SS.1998/1999 - 2009/2010 .....	129
TABELLA 25: PROBLEMI DI ADATTAMENTO ESTERNO E SOPRAVVIVENZA (TRATTO DA <i>E. H. SCHEIN</i> , 1983) .....	156
TABELLA 26: PROBLEMI DI INTEGRAZIONE INTERNA (TRATTO DA <i>E. H. SCHEIN</i> , 1983) .....	157
TABELLA 27: MAPPA DELLA <i>LEADERSHIP</i> (SECONDO LA PROSPETTIVA DI SERPIERI): I DISCORSI E I FOCUS.....	173
TABELLA 28: STILI DI <i>LEADERSHIP</i> SCOLASTICA SECONDO LA PROSPETTIVA DI BALL (1987).....	177
TABELLA 29: GIOVANI (18-24 ANNI) CHE ABBANDONANO PREMATURAMENTE GLI STUDI PER SESSO E REGIONE ANNI 2004-2010 (VALORI PERCENTUALI) .....	207
TABELLA 30: ALUNNI TOTALI E CON DISABILITÀ NELLA SCUOLA STATALE PER REGIONE - A.S. 2009/2010 .....	233
TABELLA 31: DISTRIBUZIONE DI GENERE DEI DOCENTI (DATI 2009).....	236
TABELLA 32: DOCENTI SUDDIVISI PER GRUPPI DI ETÀ E GRADO DI ISTRUZIONE .....	238

TABELLA 33: POPOLAZIONE DOCENTE COINVOLTA NELL'INDAGINE E PERCENTUALE DELLE RISPOSTE SUL TOTALE DELLA POPOLAZIONE RELATIVE A CIASCUN ISTITUTO (PERIODO DI RIFERIMENTO A.S. 2011/2012).....	239
TABELLA 34: STATO GIURIDICO DELLA POPOLAZIONE DOCENTE DI RIFERIMENTO .....	242
TABELLA 35: NUMERO TOTALE DI ALLIEVI .....	244
TABELLA 36: POPOLAZIONE DEGLI STUDENTI COINVOLTA NEL QUESTIONARIO (DATO DI RIFERIMENTO PER IL CALCOLO DELLA POPOLAZIONE SCOLASTICA ISCRIZIONI A.S. 2011/2012).....	244
TABELLA 37: QUANTI SONO GLI STUDENTI CON DISABILITÀ IN CIASCUNA DELLE SCUOLE OGGETTO D'INDAGINE.....	248
TABELLA 38: STUDENTI CON CITTADINANZA NON ITALIANA .....	250
TABELLA 39: ECCELLENZE, RESPINTI, ABBANDONI E TRASFERIMENTI NELL'A.S. 2011/2012 .....	251
TABELLA 40: RISPOSTE DEI GENITORI .....	253

## **Allegati**

### **Allegato 1: Intervista ai dirigenti e collaboratori**

1. Ci può descrivere com'è organizzata la sua scuola?
  - Quali sono le relazioni tra gli organismi scolastici?
  - Quali sono le dimensioni sociali attorno alle quali è costruito il POF dell'Istituto.
  - Quali iniziative vengono adottate per favorire la partecipazione del territorio alla costruzione del POF: famiglie, istituzioni, associazionismo.
  - Vi sono figure o gruppi di riferimento per la costruzione del documento fondamentale della scuola? (Ad esempio, che ruolo giocano le funzioni strumentali, gruppi o singole personalità che hanno un ruolo riconosciuto)
  - Secondo lei vi è un confronto effettivo nel territorio, nel Collegio docente riguardo al POF e alle attività progettuali (o coinvolgono solo gruppi specialistici come la commissione POF)?
  - Quali sono gli altri gruppi di riferimento attorno a cui si aggregano le funzioni più importanti dell'attività scolastica?
  - La scuola si avvale dell'autonomia del curriculum? Quali sono le priorità?
2. Quale tipo di utenza frequenta la scuola?
  - Quanto è cambiata negli ultimi anni?
  - Le trasformazioni sociali hanno modificato l'offerta formativa della scuola?
  - Quali problemi si sono aperti con le famiglie, con i docenti e tra i docenti? Sono emersi fenomeni sociali quali ostracismo, separatezza, dispersione, calo dei rendimenti?
3. Sono emersi problemi di convivenza, di adattamento linguistico e culturale e, dunque, di curriculum?
4. Come ha risposto la scuola a questo problema?
5. Che iniziative o attività sono state predisposte per favorire la partecipazione?
  - Chi è intervenuto nel processo: istituzioni, volontariato, la stessa scuola? Quali sono state le ricadute pratiche?

6. Quali sono i problemi strutturali relativi alle risorse a disposizione con cui la scuola si confronta?

## **Allegato 2: Focus insegnanti**

Dimensione A. *Creare culture inclusive* - A.1. *Costruire comunità*

1. Ciascuno deve sentirsi benvenuto.

Che tipo di accoglienza offre la scuola ? (nei confronti di tutti gli alunni: con disabilità, migranti, locali, rifugiati, ecc.);

Le informazioni sulla scuola sono pubblicizzate e rese fruibili a tutti, indipendentemente dalla lingua madre o dalla disabilità?

La scuola valorizza le culture locali e le comunità nelle sue comunicazioni esterne?

Gli alunni, le famiglie, lo staff, i membri del Consiglio di istituto e quelli della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola?

2. Gli alunni si aiutano l'un l'altro.

Gli alunni cercano e offrono aiuto ai compagni, quando necessario?

L'amicizia tra gli alunni è frutto di condivisione più che di competizione?

Gli alunni evitano epiteti razzisti, sessisti, omofobici, abilisti o di altro genere?

Gli alunni valorizzano i successi di compagni il cui punto di partenza può essere differente dal loro?

Gli alunni sanno che i loro eventuali conflitti devono essere risolti in modo educato e non violento?

3. Gli insegnanti collaborano tra loro.

Gli insegnanti interagiscono tra loro in modo rispettoso indipendentemente dal loro ruolo nella scuola, dal genere, dallo stato sociale o dalle origini (nord, centro o sud del Paese), dalle etnie o dalla sessualità?

Tutto il personale è coinvolto nelle riunioni e vi partecipa attivamente?

Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione?

La collaborazione tra il personale docente è un modello per la collaborazione tra alunni?

Tutto il personale scolastico è coinvolto nell'indicare le priorità per lo sviluppo della scuola a tal punto da riconoscersi in esso?

4. C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie.

Le famiglie pensano che ci sia una buona comunicazione con il personale scolastico e in che modo sono informate sulle attività e le pratiche scolastiche?

A tutti i genitori viene data l'opportunità di essere coinvolti nelle decisioni che riguardano la scuola?

Vengono riconosciute le difficoltà di alcune famiglie nel comunicare con la scuola e, in tal caso, vengono messe in atto misure per porvi rimedio?

In che modo (o modi) le famiglie possono discutere dei successi o degli insuccessi dei loro figli?

Il personale scolastico tiene in considerazione le conoscenze che le famiglie hanno dei propri figli?

Il personale scolastico incoraggia il coinvolgimento delle famiglie nell'apprendimento dei figli?

Le famiglie pensano che le loro preoccupazioni siano prese in seria considerazione dalla scuola?

5. Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente.

Il personale comprende appieno il ruolo e le responsabilità del Consiglio di istituto?

I membri del Consiglio di istituto comprendono appieno la struttura organizzativa della scuola e le responsabilità del personale?

La composizione degli organi collegiali di governo riflette le comunità locali della scuola?

Il Consiglio di istituto è pienamente informato sulle attività della scuola?

Il Consiglio di istituto condivide con gli insegnanti le opportunità di aggiornamento?

Il personale e il Consiglio di istituto hanno un approccio comune rispetto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, con disabilità o che sperimentano una qualsiasi altra difficoltà e alle modalità per dare loro sostegno?

6. Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola.

La comunità locale, nelle sue diverse componenti, è vista come una risorsa per la scuola?

Il personale e il Consiglio di istituto cercano di capire quali siano le opinioni della comunità locale sulla scuola? E queste opinioni incidono in qualche modo sull'impostazione del lavoro scolastico?

*A.2 Affermare valori inclusivi*

1. Gruppo insegnanti, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono valori inclusivi condivisi.

Costruire una comunità scolastica orientata al sostegno reciproco viene considerato importante quanto migliorare i risultati nelle materie?

Favorire la collaborazione viene ritenuto importante quanto incoraggiare l'indipendenza?

Viene sottolineato l'apprezzamento per le differenze, piuttosto che la conformità a un'unica «normalità»?

La diversità viene considerata un'importante risorsa per l'apprendimento, piuttosto che un problema?

La volontà di ridurre o risolvere le ineguaglianze di opportunità è condivisa da tutti?

È presente un sentimento condiviso di accettazione di tutti gli alunni della comunità, indifferentemente dalla storia personale, dalle capacità e dalle disabilità?

Gli atteggiamenti sui limiti dell'inclusione vengono messi in questione, ad esempio, per quanto riguarda gli alunni con gravi menomazioni fisiche?

È presente un sentimento condiviso che l'inclusione riguarda la partecipazione di tutti alla vita scolastica, oltre che l'accesso fisico alla scuola?

L'esclusione viene percepita come un processo che ha luogo nelle aule e negli spazi condivisi, e che può portare a una esclusione dalla scuola?

Tutti i membri della comunità scolastica si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva?

Il personale scolastico ha chiaro che può fare la differenza nel rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione incontrati dagli alunni?

2. Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.

Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione sono visti come elemento generato dalla relazione tra gli alunni e il loro ambiente di insegnamento/apprendimento?

Il personale scolastico evita di vedere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione come prodotto soltanto di deficit o carenze degli alunni?

Il personale scolastico e gli alunni comprendono che l'organizzazione e le pratiche devono riflettere le diversità degli alunni presenti nella scuola?

Vengono individuati e rimossi gli ostacoli frutto delle differenze culturali tra la scuola e le famiglie?

Viene compreso che chiunque può incontrare ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione?

Gli insegnanti evitano di etichettare gli alunni secondo nozioni abiliste?

È chiaro che classificare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali può portare alla loro svalutazione ed esclusione?

Il personale scolastico evita di contrapporre gli alunni «normali» e quelli con Bisogni Educativi Speciali?

3. La scuola incoraggia il rispetto dei diritti umani, per l'integrità del pianeta, il contrasto a ogni forma di discriminazione e violenza.

4. Le aspettative sono elevate per tutti gli alunni.

Tutti gli alunni sono trattati come se non ci fossero limiti al loro apprendimento?

Gli insegnanti evitano di considerare alcuni alunni come se le loro abilità non potessero progredire oltre le loro capacità attuali?

Il personale scolastico incoraggia gli alunni: 1) ad apprezzare i risultati dei compagni? 2) a contrastare l'ostilità sia verso gli alunni motivati e che ottengono risultati particolarmente brillanti, sia verso coloro che hanno difficoltà nel seguire le lezioni? 3) a contrastare il ricorso a etichette spregiative riguardo agli insuccessi scolastici? 3) a contrastare le paure di inadeguatezza di alcuni alunni?

5. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.

La varietà delle culture e delle lingue madri, come pure gli accenti e i dialetti regionali, sono visti come un contributo positivo alla vita della scuola e della società?

Le differenze nelle strutture familiari vengono riconosciute e apprezzate?

Sono egualmente valorizzati gli alunni con capacità di apprendimento più elevate o ridotte?

Viene fornito eguale sostegno e significato ai risultati di tutti gli alunni?

6. La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione.

Viene riconosciuta l'esistenza di discriminazioni istituzionali e la necessità di ridurle e contrastarle?

Il personale scolastico e gli alunni hanno chiaro che l'origine della discriminazione è nell'intolleranza della differenza?

Si presta attenzione alle pressioni discriminatorie verso alunni appartenenti a minoranze etniche e al modo in cui l'intolleranza alla differenza si manifesta come razzismo?

Viene riconosciuto che tutte le culture e le religioni implicano una varietà di visioni del mondo e di gradi diversi di osservanza?

Le culture della scuola sostengono allo stesso modo maschi e femmine?

Il personale scolastico evita di attribuire un valore maggiore agli alunni in funzione della loro provenienza economico-sociale?

Persone gay e lesbiche vengono valorizzate dalla scuola come parte della diversità umana?

Il personale scolastico considera la situazione di disabilità come frutto dell'impatto degli atteggiamenti negativi e degli ostacoli istituzionali sulla persona con disabilità?

Vengono messi in discussione gli stereotipi sulla perfezione del corpo?

Viene riconosciuto che le conoscenze mediche sulla disabilità hanno un'utilità limitata nello sviluppare il progetto di apprendimento di un alunno?

#### *Dimensione B. Produrre politiche inclusive - B.1. Sviluppare la scuola per tutti*

1. La scuola ha un processo partecipativo di sviluppo.
2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership. (Quale è l'approccio alla leadership?)
3. Tutto il nuovo personale viene aiutato ad ambientarsi nella scuola.
4. Tutti i nuovi studenti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.
5. Al termine del ciclo scolastico gli studenti sono pronti a muoversi in altri ambienti (altri cicli di scuola o anche settori lavorativi)?
6. La scuola organizza i gruppi classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati.
7. La scuola è fatta in modo da essere fisicamente accessibili a tutti.
8. La scuola riduce le sue emissioni di anidride carbonica, l'utilizzo di acqua e contribuisce alla riduzione dei rifiuti.

#### *B.2. Organizzare il sostegno alla diversità*

1. Quali competenze vengono attivate per affrontare le diversità?
2. Quali politiche sono previste e praticate effettivamente per affrontare la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali?
3. C'è coerenza tra politiche previste, l'apprendimento e lo sviluppo del curricolo?
4. Avete previsto iniziative per fronteggiare o evitare il presentarsi di fenomeni cosiddetti devianti (bullismo, azioni disciplinari, ecc.)?

*Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive*

*C.1. Costruire curricula per tutti*

1. Quali concrete attività di apprendimento vengono proposte agli studenti per sensibilizzarli: 1) sui problemi ambientali (consumo dell'acqua, inquinamento, risparmio energetico, fonti energetiche alternative)? 2) su come e perché le persone si muovono intorno alla loro località e nel mondo? 3) su salute e relazioni? 4) sulla comunicazione e tecnologia di comunicazione?
2. Quali concrete attività vengono intraprese per sensibilizzare gli allievi: 1) all'arte, alla letteratura e alla musica prodotte nelle diverse parti del mondo (non solo del passato ma anche scrittori, artisti, musicisti contemporanei). Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare interessi nel campo delle arti creative che le attività richiesta al di fuori scuola? 2) all'ascolto del canto, della musica, di storie, di poesie e alla visione di fotografie, cinema, teatro e danza? 3) soprattutto, gli allievi sono incoraggiati a scoprire e perseguire queste arti?
3. Quali concrete attività vengono intraprese per collegare le attività scolastiche agli interessi degli studenti?
4. Quale attenzione viene rivolta all'etica, al potere e alle forme di governo?

*C.2. Organizzare l'apprendimento*

1. L'insegnamento è progettato tenendo presente le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.
2. Le attività di apprendimento incoraggiano la partecipazione di tutti gli alunni.
3. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento.
4. Gli alunni apprendono in modo cooperativo.

5. Le lezioni sviluppano una comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone e le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.
6. La valutazioni contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.
7. La disciplina in classe è basata sul rispetto reciproco.
8. Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.
9. Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.
10. Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.
11. Gli insegnanti sviluppano risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.
12. Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.

**Allegato 3: Questionario 1 - Insegnanti - Dirigenti – ATA**

La struttura del questionario è divisa in tre DIMENSIONI e ciascuna Dimensione in due SEZIONI. Dimensione A: Creare culture inclusive. Sezione A.1 Costruire Comunità; Sezione A.2 Affermare valori inclusivi. Dimensione B: Produrre politiche inclusive. Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti; Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità. Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive. Sezione C.1 Costruire il curriculum per tutti; C.2 Coordinare l'apprendimento

**Dati anagrafici**

**Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola**

- Insegnante
- Insegnante di sostegno
- ATA
- Dirigente
- Personale educativo e assistenti

**Genere**

- Femmina
- Maschio

**Età**

**Contratto di lavoro a tempo indeterminato o a tempo determinato**

- Tempo indeterminato
- Tempo determinato

**Grado di scuola**

- Infanzia
- Primaria
- Secondaria I grado
- Secondaria II grado

**Indicare il nome della scuola**



"Questa affermazione descrive la mia scuola..."

**Dimensione A: Creare culture inclusive - Sezione A.1: Costruire comunità.**

Selezionare la risposta corrispondente alla propria opinione

**1. Ciascuno è benvenuto**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. Gli insegnanti collaborano tra loro**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. Insegnanti e alunni si trattano con rispetto**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. C'è collaborazione tra insegnanti e famiglie**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**6. Gli insegnanti e il Consiglio di Istituto collaborano positivamente**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8. La scuola incoraggia la conoscenza delle interconnessioni tra persone in tutto il mondo**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**9. Adulti e ragazzi sono sensibili a una varietà di modi di essere un genere**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**10. Tutte le comunità locali sono coinvolte nelle attività della scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**11. Gli insegnanti collegano ciò che accade a scuola con la vita degli studenti a casa**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**Dimensione A: Creare culture inclusive - Sezione A.2: Affermare valori inclusivi**

**1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi da tutti (Collegio Docenti, Consiglio di Istituto, alunni e le famiglie)**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. La scuola incoraggia il rispetto per tutti i diritti umani**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. La scuola promuove il rispetto per la salvaguardia del pianeta**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. L'inclusione è vista come una maggiore partecipazione di tutti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. Le aspettative sono alte per tutti gli studenti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

Altro:

**6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**7. La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione di controversie**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**9. La scuola incoraggia allievi e adulti a sentirsi bene con se stessi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**10. Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**Dimensione B: Produrre politiche inclusive. Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti**

**1. La scuola ha un processo di sviluppo partecipato**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. Incarichi e promozioni sono equi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**6. La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**7. I nuovi studenti sono aiutati ad ambientarsi nella scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8. La scuola organizza gruppi classe in modo da valorizzare l'apprendimento di tutti gli alunni**

- Sempre

- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**9. Gli studenti sono ben preparati per passare ad altre collocazioni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**10. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**11. La scuola riduce il suo inquinamento e l'utilizzo dell'acqua**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**Dimensione B: Produrre politiche inclusive. Sezione B.2: Organizzare il sostegno alla diversità.**

**1. Tutte le forme di sostegno sono coordinate**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali e alle persone con disabilità sono inclusive**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**6. Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività alcuni alunni vengono ridotte**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**7. Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8. Il bullismo viene contrastato**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive. Sezione C.1: Costruire il curriculum per tutti.**

**1. Gli studenti vengono sensibilizzati, attraverso concrete attività di apprendimento, ai problemi ambientali (inquinamento, risparmio energetico, consumo dell'acqua, fonti energetiche alternative...)**

- Sempre

- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. Gli interessi degli studenti sono al centro del processo di insegnamento/apprendimento**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. Gli studenti vengono sensibilizzati, attraverso concrete attività di apprendimento, all'arte, alla letteratura e alla musica prodotte in diverse parti del mondo (non solo del passato ma anche scrittori, artisti, e musicisti contemporanei)**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare interessi nel campo delle arti creative**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. Vengono intraprese concrete attività per collegare le attività scolastiche agli interessi degli studenti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**6. La scuola rivolge molta attenzione all'etica**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive. Sezione C.2: Coordinare l'apprendimento.**

**1. L'insegnamento è progettato tenendo presente le capacità di apprendimento di tutti gli alunni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. Le attività di apprendimento incoraggiano la partecipazione di tutti gli alunni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

Altro:

**3. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento**

- Sempre  
 Spesso  
 Qualche volta  
 Raramente  
 Mai  
 Altro:

**4. Gli alunni apprendono in modo cooperativo**

- Sempre  
 Spesso  
 Qualche volta  
 Raramente  
 Mai  
 Altro:

**5. Le lezioni sviluppano una comprensione delle somiglianze e differenze tra le persone**

- Sempre  
 Spesso  
 Qualche volta  
 Raramente  
 Mai  
 Altro:

**6. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi di tutti gli alunni**

- Sempre  
 Spesso  
 Qualche volta  
 Raramente  
 Mai  
 Altro:

**7. La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8. Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**9. Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento di tutti gli alunni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**10. Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**11. Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula**

- Sempre

- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**12. Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorse per l'insegnamento e apprendimento**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**13. Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**14. Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente+
- Mai
- Altro:

**15. Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**A - Tre cose che mi piacciono di più di questa scuola sono:**

**B - Tre cose che vorrei cambiare sono:**

**Grazie per la collaborazione!**

Il questionario è stato tratto da: - T. Booth e M. Ainscow, (2002). Index for inclusion. Bristol: CSIE. Traduzione italiana (a cura di) F. Dovigo e D. Ianes, Trento: Erickson (2008) - T. Booth e M. Ainscow, (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

**Allegato 4: Questionario 2 – Studenti**

Aiutaci a capire come funziona la tua scuola - rispondi cliccando una delle scelte consentite oppure scegli altro per precisare la tua risposta.

**Genere**

- Femmina
- Maschio

**Età**

**Frequento la scuola:**

- Scuola secondaria di I grado
- Scuola secondaria di II grado

**Tipo di istituto e indirizzo di studio** (ad esempio: Istituto Comprensivo – Istituto Tecnico – Istituto Professionale – Istruzione e Formazione Professionale – Liceo)

**Frequento la classe:**

- classe I
- classe II
- classe III
- classe IV
- classe V

**"Questa affermazione descrive la mia scuola..."**

**1. Vado volentieri a scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**2. Mi sento parte di una grande comunità**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. Gli studenti stanno bene insieme**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. Studenti e insegnanti stanno bene insieme**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. Gli insegnanti collaborano tra loro**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**6. A scuola ho molti buoni amici**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**7. Mi piacciono i miei insegnanti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8a. La scuola mi aiuta a star bene con me stesso**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8b. La scuola mi aiuta a star bene in futuro**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**9. Siamo incoraggiati a difendere le cose che crediamo siano giuste**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

Altro:

**10. Credo sia bene che ci siano studenti con differenti culture**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**11. Ho imparato il significato di "democrazia" andando a scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**12. Ho imparato come le mie azioni hanno ripercussioni sugli altri**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**13. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**14. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**15. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**16. Sto apprendendo molto in questa scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**17. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**18. Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**19. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**20. Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori se vedono che mi sto impegnando al meglio**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**21. Tutto il personale della scuola è amichevole**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**22. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta

- Raramente
- Mai
- Altro:

**23. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**24. Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto ad altri**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**25. Quando ho dei compiti in genere mi è chiaro come svolgerli**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**26. Solitamente svolgo i compiti assegnati**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai

Altro:

**27. Le persone con disabilità vengono trattate con rispetto in questa scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**28. Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**29. Temo di poter subire atti di bullismo**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**30. Se qualcuno mi aggredisse credo che lo direi all'insegnante**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**31. La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**32. Le persone ammettono quando hanno fatto un errore**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**33. Quando sono arrivato a scuola sono stato aiutato ad inserirmi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**34. Si è rispettati a prescindere dal colore della propria pelle**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**35. Ti senti ugualmente parte della scuola indipendentemente dal tuo credo religioso o dal tuo non credo**

- Sempre
- Spesso

- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**36. Ragazzi e ragazze si trovano bene insieme**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**37. Essere gay o lesbica è visto come una parte normale della vita**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**38. I ragazzi disabili sono accettati e rispettati**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**A - Tre cose che mi piacciono di più di questa scuola sono:**

**B - Tre cose che vorrei cambiare sono:**

A large empty rectangular box with a scroll bar on the right and bottom, intended for text input.

**Grazie per la collaborazione!**

Il questionario è stato tratto da: T. Booth e M. Ainscow, (2002). Index for inclusion. Bristol: CSIE. Traduzione italiana (a cura di) F. Dovigo e D. Ianes, Trento: Erickson (2008) - T. Booth e M. Ainscow, (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

**Allegato 5: Questionario 3 – Genitori**

Ci aiuti a capire come funziona la scuola di suo/sua figlio/figlia - risponda cliccando su una delle scelte consentite.

**Specificare l'ordine di scuola frequentata da suo/sua figlio/figlia**

- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria
- Scuola secondaria di primo grado
- Scuola secondaria di secondo grado

**Indicare il nome della scuola**

**"Questa affermazione descrive la mia scuola"**

**1. Questa scuola è stata la prima scelta per mio figlio/a**

- si
- no

**2. Le informazioni ricevute al tempo dell'iscrizione sono state molto utili**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**3. Mio figlio/a di solito va volentieri a scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta

- Raramente
- Mai
- Altro:

**4. La scuola interpella i genitori prima che vengano attivati dei cambiamenti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**5. Mio figlio/a ha buoni amici a scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**6. Mi sento parte della comunità scolastica**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**7. La scuola mi tiene ben informato/a su come sta procedendo**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**8. Mi è stato richiesto di dare un contributo alle lezioni**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**9. Penso che questa sia la migliore scuola della zona**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**10. L'edificio della scuola è bello, spazioso e luminoso**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**11. La scuola è pulita**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**12. Gli studenti vanno d'accordo**

- Sempre

- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**13. Gli insegnanti vanno d'accordo**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**14. Insegnanti e studenti vanno d'accordo**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**15. Insegnanti e genitori vanno d'accordo**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**16. Scuola e famiglie collaborano**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente

- Mai
- Altro:

**17. Tutte le famiglie sono ugualmente importanti per gli insegnanti della scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**18. Ho amici tra gli altri genitori**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**19. Mi piacciono gli insegnanti**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**20. Gli insegnanti si interessano a quello che dico loro di mio figlio/a**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**21. E' positivo che nella scuola ci siano studenti provenienti da varie posizioni sociali**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**22. Nella mensa della scuola si mangia sano**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**23. Sono stato/a coinvolto/a nel rendere la scuola un luogo migliore**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**24. Da quando mio figlio/a ha iniziato in questa scuola, la scuola ha fatto molti sforzi per migliorare il coinvolgimento dei genitori**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**25. Ogni studente è trattato con rispetto**

- Sempre

- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**26. In questa scuola mio figlio/a impara a rispettare l'ambiente**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**27. Nella scuola gli studenti con disabilità sono accettati e rispettati**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**28. Ragazzi e ragazze vanno d'accordo**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**29. Essere gay o lesbiche o transgender è visto come una parte normale della vita**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta

- Raramente
- Mai
- Altro:

**30. Nella scuola tutti sono rispettati, indipendentemente dal colore della pelle**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**31. Ognuno è parte della scuola indipendentemente dalla religione**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**32. Gli studenti sono rispettati indipendentemente dai risultati scolastici**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**33. Gli studenti non chiamano i compagni con nomi offensivi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**34. Il bullismo non è un problema nella scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**35. Tutte le famiglie vengono tenute in pari considerazione, indipendentemente dalla loro cultura o collocazione sociale**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**36. Gli insegnanti non fanno favoritismi**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**37. Gli studenti si aiutano vicendevolmente**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**38. Mio figlio/a ha imparato a scuola a risolvere le controversie attraverso l'ascolto, il dialogo e il compromesso**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**39. A lezione fanno buon uso di ciò che gli studenti hanno imparato fuori dalla scuola**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

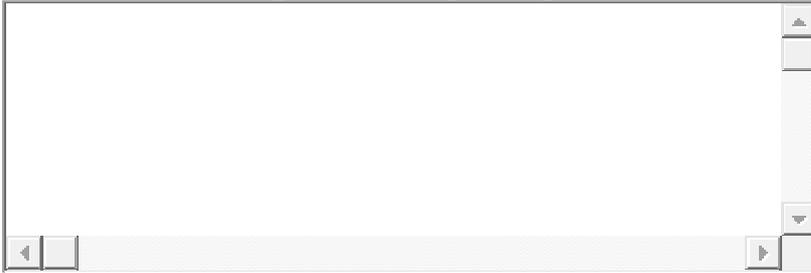
**40. La scuola è un luogo dove le persone si ascoltano veramente a vicenda**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**41. I compiti a casa sono sempre molto chiari, mio figlio/a sa sempre cosa fare**

- Sempre
- Spesso
- Qualche volta
- Raramente
- Mai
- Altro:

**A - Tre cose che mi piacciono di più di questa scuola sono:**

An empty rectangular text input box with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track controls.

**B - Tre cose che vorrei cambiare sono:**

An empty rectangular text input box with a light gray border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track controls.

**Grazie per la collaborazione!**

Il questionario è stato tratto da: - T. Booth e M. Ainscow, (2002). Index for inclusion. Bristol: CSIE. Traduzione italiana (a cura di) F. Dovigo e D. Ianes, Trento: Erickson (2008) - T. Booth e M. Ainscow, (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.