

*Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana
e Fondazione Giovanni Agnelli*

Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte

Erickson

Associazione TreeLLLe



L'Associazione TreeLLLe — per una società dell'apprendimento continuo — ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'*education*. È un vero e proprio «think tank» che, attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati, offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale. Attraverso esperti internazionali TreeLLLe svolge un'azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri Paesi. TreeLLLe è un'Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. (<http://www.treelle.org/>)

Caritas Italiana



La Caritas Italiana è l'organismo pastorale della Chiesa italiana che opera dal 1971 per promuovere la testimonianza della carità e l'amore preferenziale per gli ultimi. Ciò si traduce in iniziative di educazione alla solidarietà, alla mondialità, all'interculturalità e alla pace; azioni di ricerca, sensibilizzazione e stimolo delle istituzioni e, se necessario, denuncia delle ingiustizie; interventi concreti di solidarietà locale o internazionale in situazioni di emergenza o sottosviluppo. (<http://www.caritasitaliana.it/>)

Fondazione Giovanni Agnelli



La Fondazione Giovanni Agnelli è un istituto indipendente di ricerca nel campo delle scienze umane e sociali. Fondata nel 1966 da Fiat e IFI, ha per statuto il compito di «approfondire e diffondere la conoscenza delle condizioni da cui dipende il progresso dell'Italia in campo economico, scientifico, sociale e culturale». Dal 2008 ha scelto di concentrare le proprie attività di ricerca sui temi dell'*education* (scuola, università, lifelong learning), nella convinzione che il miglioramento dell'equità, dell'efficacia e dell'efficienza del sistema educativo italiano sia una condizione necessaria del benessere economico del Paese, della sua coesione sociale e della realizzazione personale e professionale dei suoi cittadini. (<http://www.fondazione-agnelli.it/>)

Indice

<i>Introduzione e guida alla lettura</i>	9
Premessa	
La via italiana all'integrazione	
Necessità di un bilancio di efficacia ed efficienza	
<i>Capitolo primo</i>	
Inquadramento del tema e definizioni	21
Alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali nei sistemi scolastici: diversità di approcci e orientamenti prevalenti	21
• Approcci	
• Questioni aperte	
• Orientamenti prevalenti	
Inserimento, integrazione, inclusione e finalità generali	27
• Tre parole chiave	
• Orientamenti valoriali comuni	
<i>Capitolo secondo</i>	
Alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali	31
L'Italia nel contesto internazionale, l'approccio dell'OCSE e problemi di metodo	31
Bisogni Educativi Speciali nella tripartizione dell'OCSE: disabilità, difficoltà e svantaggi	37
• Bisogni Educativi Speciali riferiti ad alunni con disabilità (categoria A)	
• Bisogni Educativi Speciali riferiti ad alunni con difficoltà (categoria B)	
• Bisogni Educativi Speciali riferiti ad alunni con svantaggi (categoria C)	
I «luoghi» della formazione destinata ad alunni con disabilità, difficoltà e svantaggi	46
Aspetti legati al genere e alle fasce d'età	48
• Molti più maschi che femmine tra gli alunni con BES	
• La preadolescenza: la fascia d'età più toccata dai BES	
Sintesi conclusiva	57
BOX 2.1 IL TEMA DELL'INCLUSIONE A LIVELLO INTERNAZIONALE: LA CONVENZIONE DELLE NAZIONI UNITE SUI DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ	58

Capitolo terzo

Il modello italiano: evoluzione storica, finalità e dati	69
Evoluzione storica del modello italiano e del quadro giuridico in materia di integrazione e inclusione scolastica	69
• Dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione	
• Dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento	
• Dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione	
• Dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione	
L'approccio della classificazione ICF alle situazioni di disabilità	82
BOX 3.1 PROGETTO «I CARE»	86
Attuali orientamenti	89
Luci e ombre	90
BOX 3.2 INTESA STATO-REGIONI 2008	92
BOX 3.3 LINEE GUIDA PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA 2009	94
Le finalità dell'integrazione scolastica	95
• Socializzazione, partecipazione sociale, appartenenza e identità sociale	
• Apprendimento di competenze	
• Autonomia a livello comportamentale e psicologico	
• Identità, autostima, personalità e comportamenti positivi	
• Competenze lavorative e di partecipazione sociale estesa	
• Arricchimento relazionale, umano e apprenditivo di tutti gli alunni	
• Collaborazione e sostegno alla famiglia dell'alunno con disabilità	
• Sviluppo professionale e umano delle varie figure che operano nella scuola e miglioramento dei processi organizzativi dell'istituzione	
• Crescita culturale diffusa rispetto alle differenze	
Dati statistici, organizzativi e finanziari descrittivi del quadro italiano	104
• Gli alunni con disabilità	
• Le risorse umane a supporto degli alunni con disabilità	
• Una stima dei costi e delle risorse economiche destinate all'integrazione scolastica	
• Barriere architettoniche e ambiente scolastico	
Gli insegnanti di sostegno neoassunti nell'a.s. 2009/10: un profilo socioprofessionale	124
• Efficacia ed efficienza del modello italiano di integrazione	
• Punti di forza del modello: aspetti relazionali e di socializzazione	
• L'integrazione dei ruoli professionali	
• La rete di sostegni e le risorse	
• L'immagine del docente di sostegno e la riconferma della scelta	

Capitolo quarto

I nodi critici del modello attuale	135
Il binomio indissolubile e gli interessi esterni	136
I nodi critici	140
• Certificazione e procedure formali: mancanza di standard ed eccessiva discrezionalità	
• I servizi sanitari e sociali: assenza di coordinamento e di responsabilità	
• L'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari: mancanza di un profilo professionale ed eccesso di mobilità	
• Ruolo debole dei dirigenti scolastici, assenza di figure «professionali» e personale ATA scarsamente utilizzabile	
• Le famiglie: necessità di formazione e coinvolgimento responsabile	
• Il volontariato: opportunità e limiti	
• L'assenza di valutazione dei processi e dei risultati	
• L'orientamento e i rischi (reali) della segregazione	
• La transizione alla vita attiva: il lavoro	
• Socialità e tempo libero	
Conclusioni	171
BOX 4.1 DISABILITÀ E ABBANDONO SCOLASTICO	177

Capitolo quinto

Linee progettuali e proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità	191
Dopo l'analisi: le esigenze fondamentali	191
• Una proposta di sperimentazione	
Cinque linee strategiche	194
• Evoluzione dell'attuale figura dell'insegnante di sostegno	
• Abolizione degli effetti scolastici della certificazione sanitaria e nuove modalità di attivazione delle risorse umane e finanziarie	
• Attivazione a livello territoriale di nuovi Centri Risorse per l'Integrazione per il coordinamento e la valorizzazione delle risorse e per l'accompagnamento delle famiglie	
• Istituzione di forme di valutazione della qualità dell'integrazione	
• Attivazione di un coordinamento e di un monitoraggio centrale dei processi di integrazione scolastica	
BOX 5.1 IL RUOLO DEL VOLONTARIATO SOCIALE	202

Capitolo sesto

Lo stato della ricerca sull'integrazione scolastica in Italia	211
Valutazione e sintesi dei nodi critici emersi dalle indagini	217

<i>Glossario essenziale e abbreviazioni</i>	225
---------------------------------------------	-----

<i>Bibliografia</i>	239
---------------------	-----

Crediti e ringraziamenti

Direzione del rapporto a cura di Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli.

Gruppo di ricerca: Marcella Deluca, Rosario Drago, Italo Fiorin, Andrea Gavosto, Marco Gioannini, Dario Ianes, Stefano Molina, Alessandro Monteverdi, Walter Nanni, Attilio Oliva.

Indicazioni e dati utili per la stesura del rapporto sono venuti da: Fabio Bocci, Davide Cervellin, Giuseppe Cosentino, Serge Ebersold, Peter Evans, Philippe Hervé.

Un ringraziamento particolare all'on. Valentina Aprea e all'on. Maria Letizia De Torre per l'incoraggiamento a trattare questo tema e per le indicazioni e i consigli forniti.

Un ringraziamento al MIUR e, in particolare, a Gianna Barbieri e Giovanni Simoneschi per la collaborazione e la cortese disponibilità.

Introduzione e guida alla lettura

Premessa

Il campo di analisi di questa ricerca è solo apparentemente chiaro e delimitato: si cercherà di fare un ampio e documentato bilancio (con relative proposte innovative) di come funziona nel nostro Paese l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. In realtà, però, sono opportune alcune brevi avvertenze preliminari perché la situazione italiana è più complessa. In teoria, e nelle intenzioni di molti, l'insieme delle norme, delle procedure scolastiche e sanitarie e delle risorse umane, finanziarie e tecnologiche che rientrano nella voce «integrazione degli alunni con disabilità» devono riferirsi, esclusivamente, appunto, agli alunni che sono stati certificati con disabilità, come definito dalla legge quadro 104/1992.

Accanto però agli alunni con disabilità, la scuola italiana accoglie pienamente anche altri alunni con vari tipi di difficoltà, dai disturbi specifici dell'apprendimento a varie forme di svantaggio socioculturale e problematiche comportamentali e psicologiche.

Questi alunni presentano problematiche rilevanti ma non sono altrettanto «tutelati» e riconosciuti come i loro compagni con disabilità: da qui la tendenza ad allargare di fatto la certificazione di disabilità ad alunni che disabili, a rigore, non sono. Questa è una grave distorsione del modello italiano di integrazione che verrà documentata in questo lavoro. Vanno però chiariti altri aspetti. Quando si usa l'espressione «Bisogni Educativi Speciali» (BES) si fa riferimento a una macrocategoria di alunni che comprende quelli con disabilità, quelli con difficoltà/disturbi di apprendimento e quelli con svantaggio socioculturale e difficoltà comportamentali.

Il valore di questa macrocategoria non è certo scientifico o clinico, non esiste infatti alcuna diagnosi di BES, ma è politico, nel senso di associare diversi alunni con problematiche anche enormemente differenti, nel segno comune di un «funzionamento educativo» difficile che va riconosciuto e presidiato. Questo «allargamento» non è definito per via normativa, salvo interessanti esperienze legislative locali, ma è avvenuto in modo implicito e strisciante con la certificazione di disabilità data anche ad alunni senza una reale disabilità. Dunque, quando si parla di alunni con disabilità, dobbiamo essere consapevoli che vi possono essere variamente compresi anche alunni con altri BES. Dal punto di vista dell'equità di un sistema scolastico che ambisce a essere inclusivo per tutti, questo «allargamento» è auspicabile a condizione che non riproduca il modello dell'assegnazione automatica dell'insegnante di sostegno in ogni e qualsiasi condizione di bisogno. Questa pratica, infatti, è stata fino ad

oggi fonte di gravi distorsioni nell'uso delle risorse umane e finanziarie, per di più troppo spesso a discapito dell'efficacia del progetto.

Bisogna avere chiaro infatti che non esiste una disabilità ma diverse disabilità. Per le principali aree di disabilità sarebbe quindi necessaria una valutazione psicopedagogica da parte di esperti specializzati. Per ogni area andrebbero valutati gli interventi auspicabili, necessariamente diversi tra loro. Il progetto educativo e le modalità di sostegno dovrebbero tener conto delle diverse disabilità o dei diversi svantaggi, dei risultati potenziali ottenibili e della loro verifica nel tempo.

Il nostro lettore è dunque avvertito: in questo lavoro cercheremo di analizzare le prassi di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ma inevitabilmente gli alunni di cui parleremo saranno talvolta anche appartenenti ad altre condizioni di BES, e l'ottica di lavoro non sarà più soltanto quella dell'integrazione, ma si orienterà all'orizzonte più ampio dell'inclusione. Come gruppo di ricerca ci è sembrato però prioritario e utile concentrare la nostra analisi, pur nell'intreccio complesso della realtà italiana, sull'integrazione degli alunni con disabilità, perché essa è radicata in una produzione legislativa di quasi mezzo secolo e perché l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è il nucleo fondante di qualsiasi politica formativa inclusiva.

La via italiana all'integrazione

L'Italia è stata tra i primi Paesi al mondo ad aver lanciato la sfida dell'integrazione degli alunni con diverse tipologie di disabilità, sposando un approccio decisamente inclusivo. Progressivamente estesasi a tutti gli ordini di scuola, «la via italiana» all'integrazione postula la sostanziale bontà dell'azione formativa, in particolare quella destinata a soddisfare i BES degli alunni con disabilità, che si realizza in scuole e classi regolari, in comunità educative condivise da tutti gli alunni, attraverso l'impegno di un rilevante insieme di risorse (economiche, umane e di natura istituzionale) e l'attivazione di processi di collaborazione tra svariati soggetti, di estrazione non solo scolastica. Un'efficace integrazione dell'alunno con disabilità è dunque il frutto di un'interazione virtuosa volta a realizzare un progetto di vita sostenibile e soddisfacente per il diretto interessato e la sua famiglia.

Quello italiano è stato pertanto visto da molti osservatori stranieri come uno dei primi ordinamenti scolastici che, almeno nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e nella sua formalizzazione normativa, ha anticipato e contribuito a promuovere principi e orientamenti in seguito affermatasi anche a livello internazionale e che costituiscono attualmente un paradigma di riferimento. Non si può disconoscere, infatti, il progressivo diffondersi nel panorama internazionale di politiche sempre più ispirate da orientamenti pedagogici inclusivi, anche da parte di quei Paesi che mantengono (e non senza adeguate

motivazioni) quote significative di servizi educativi destinati ad alunni con disabilità in strutture speciali (scuole e/o classi), dedicate e separate da quelle regolari. In questo senso, il nostro Paese ha ricoperto un importante ruolo nella promozione e affermazione all'interno della comunità internazionale della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

Nella ricostruzione della «via italiana all'integrazione» non si può prescindere da alcune tappe storiche che hanno portato all'affermazione dell'attuale modello: dalla «denuncia» a favore di una scuola più equa, della Scuola di Barbiana di don Milani, ai movimenti di democratizzazione e apertura della scuola degli anni Sessanta-Settanta, sino alla «Relazione Falcucci» del 1975, documento che rappresenta una pietra miliare e un manifesto esemplare nella storia dell'integrazione scolastica del nostro Paese. In oltre trent'anni l'Italia si è progressivamente dotata di una serie di strumenti normativi e amministrativi per realizzare un'integrazione scolastica degli alunni con disabilità sempre più diffusa e, almeno nelle intenzioni, efficace. Politiche e orientamenti coerenti con questa impostazione sono stati ripetutamente ribaditi dal parlamento e dall'esecutivo, anche di recente, come dimostrano le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni disabili*, diffuse dal MIUR nell'estate 2009, e l'approvazione della legge 170/2010 sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in ambito scolastico. Con quest'ultimo provvedimento, il legislatore nazionale, dopo analoghi provvedimenti attuati da alcune Regioni, predispone una serie di misure volte a fronteggiare questo problema emergente. Bisogni educativi speciali vengono riconosciuti, pertanto, non solo con riferimento alle disabilità tradizionalmente intese, ma anche ad alunni con dislessia o con altre tipologie di DSA. La strada dell'integrazione intrapresa dalla scuola italiana è quindi destinata a proseguire e a estendersi con caratteri sempre più inclusivi. All'interno di questi processi, ruolo e centralità della scuola vengono ribaditi, naturalmente all'interno di una rete di collaborazioni che dovrebbe coinvolgere attivamente famiglie, servizi sociosanitari, enti territoriali locali e terzo settore.

Necessità di un bilancio di efficacia ed efficienza

Al di là dei principi e del quadro normativo di riferimento, è doveroso interrogarsi circa l'efficienza e l'efficacia del nostro sistema scolastico di

integrazione degli alunni con disabilità, così come si è effettivamente realizzato, dopo oltre trent'anni di provvedimenti, applicazioni ed esperienze di pratiche educative finalizzate.

Realizzare un primo bilancio complessivo è, per l'appunto, l'obiettivo del presente lavoro. È infatti chiaro che uno iato eccessivo tra *dichiarato* e *agito*, fra *teoria* e *pratica*, tra *obiettivi* e *risultati* costituisce un grave rischio per il modello italiano, perché ne mina la credibilità e può indurre a nostalgie per soluzioni non inclusive, che anche molte famiglie di alunni con disabilità ricominciano a percepire come maggiormente affidabili (tanto che oggi si sta riaccendendo il dibattito sulle scuole speciali). Il sistema italiano è quindi sollecitato a diventare più «intelligente», ossia pragmaticamente attento a dotare l'«irreversibile» scelta dell'integrazione di concreti dispositivi normativi, formativi, pedagogico-didattici che la rendano più flessibile, credibile ed efficace. In tal senso vanno le proposte illustrate nel capitolo quinto che prefigurano un sistema diverso da quello attuale e più attento a diversi bisogni educativi.

Il presente lavoro si articola in sei capitoli. Nel primo, si fornisce un inquadramento del tema. Nei differenti sistemi scolastici, gli orientamenti prevalenti in materia di scuola, disabilità e Bisogni Educativi Speciali sono riconducibili a tre grandi tipologie: l'approccio per *inclusione* o *unidirezionale* (adottato in Italia da oltre trent'anni), che si caratterizza per la volontà di inserire nel sistema scolastico ordinario (quasi) tutti gli alunni; l'*approccio misto* o *multidirezionale*, in cui scuole ordinarie e scuole speciali coesistono secondo soluzioni e proporzioni che variano da Paese a Paese; l'approccio per *distinzione* o *bidirezionale*, nel quale si hanno due sistemi scolastici paralleli (scuole ordinarie e scuole o classi speciali). Il trend attuale vede l'affievolimento dell'approccio per *distinzione*, il rafforzamento di quello per *inclusione*, la prevalenza di quello *misto*. Ulteriori elementi di convergenza e ibridazione scaturiscono dalle seguenti tendenze:

1. in molti Paesi in cui la scelta prevalente è ancora quella delle scuole speciali, si assiste a un loro progressivo avvicinamento alla scuola comune attraverso lo sviluppo di forme di collaborazione tra le due tipologie di istituzioni educative e la progressiva trasformazione delle prime in centri di risorse che forniscono strumentazioni specialistiche e *know how* anche alle scuole ordinarie;
2. un secondo elemento di convergenza riguarda la formazione degli insegnanti. Sono sempre più numerosi i Paesi europei in cui si ritiene che la

- formazione di *tutti* gli insegnanti (non solo quelli destinati al sostegno e/o ai BES) debba includere una buona preparazione di base in tema di pedagogia e didattica speciale;
3. un terzo elemento di convergenza riguarda la formazione degli insegnanti specialisti, tanto quelli chiamati a operare nelle istituzioni speciali, quanto quelli che svolgono il loro compito nelle scuole comuni. Non tutti i Paesi prevedono obbligatoriamente questa ulteriore tappa di formazione, ma è comune a tutti l'orientamento a promuoverla;
 4. diversi Paesi adottano un approccio sistemico che porta a considerare i problemi della disabilità all'interno di una visione complessiva: le politiche di inclusione scolastica non possono essere considerate isolatamente ma vanno correlate alle politiche di sostegno alla famiglia, di abolizione delle barriere architettoniche, di inserimento lavorativo.

I processi di convergenza sopraccennati vanno in parte ascritti al superamento di una concezione di disabilità troppo rigidamente ancorata a un paradigma strettamente medico, che enfatizza gli elementi patologici (e, di conseguenza, si concentra sulle azioni riabilitative e compensative), a favore della progressiva affermazione di un paradigma pedagogico che, promuovendo le potenzialità della persona e valorizzando le risorse disponibili, tende invece a privilegiare gli aspetti educativi.

Il successo del paradigma pedagogico ha anche contribuito a far evolvere i processi educativi dal mero *inserimento* degli alunni con disabilità nelle classi comuni a un più evoluto piano di *integrazione*, in cui si afferma la consapevolezza di dovere agire sul piano dell'ambientazione organizzativa e didattica attraverso modalità di programmazione e di azione più articolate. In tempi recenti, gli orizzonti delle prospettive pedagogiche si sono, infine, spinti oltre i confini dell'integrazione, per far assumere alla missione educativa finalità *inclusive*. In tale prospettiva, l'istituzione scolastica deve saper accogliere *tutte le diversità* (non solo quelle relative agli studenti con disabilità) e riformulare a tal fine le proprie scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche, logistiche.

In sintonia con le logiche sopra descritte è anche il progressivo diffondersi e affermarsi di un modello di salute e benessere che fa riferimento all'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), che interpreta la salute e il funzionamento umano come risultante dell'interazione

complessa, globale e multidimensionale tra fattori biologici, biostrutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale e contestuali ambientali e personali. Un'accezione più ampia e molto aperta alla dimensione psicosociale della salute, che non può essere ridotta alla semplice assenza di malattia, ma va concepita e perseguita come benessere bio-psico-sociale, ossia piena realizzazione del potenziale di ciascuno nei vari contesti di vita.

Il secondo capitolo esplora le tematiche della disabilità e dei Bisogni Educativi Speciali in termini comparati e internazionali, seguendo la metodologia dell'OCSE, di cui si riassumono anche i principali risultati di ricerca e le rilevazioni statistiche internazionali più recenti. Nella prima parte del capitolo si colma una lacuna di informazione statistica presente nel rapporto dell'OCSE, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, statistics and indicators* (2007), in cui erano assenti alcuni dati relativi al nostro Paese. L'integrazione di tali dati è stata possibile grazie alla collaborazione del MIUR. Questa parte del lavoro mette in risalto le difficoltà d'ordine statistico e metodologico relative agli studi comparati in tema di alunni con disabilità e BES. Procedure diverse nella definizione dei BES, differenti accezioni di disabilità con conseguenti difformi schemi classificatori e ambiti di applicazione delle risorse destinate ai BES, pratiche amministrative diverse, sono tra i principali problemi di metodo che rendono particolarmente complesso l'esercizio compiuto dall'OCSE, che opta quindi per un approccio pragmatico, individuando nella fornitura di risorse aggiuntive e nell'individuazione di BES i due requisiti essenziali per circoscrivere la platea dei soggetti interessati. Risorse aggiuntive di qualsiasi genere (insegnanti, specialisti o altri addetti, strumentali, economiche, organizzative, ecc.) e BES che, come abbiamo accennato, variano e assumono accezioni diverse a seconda dei Paesi (BES possono essere quelli di un alunno ipovedente, con dislessia, migrante ma anche di soggetti particolarmente talentuosi). L'OCSE individua tre macrocategorie transnazionali a cui ricondurre tutti i BES. Gli alunni nella macrocategoria A presentano disabilità o deficit, spesso ben definibili in termini medico-sanitari, che derivano da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie organiche (deficit sensoriali, motori o neurologici). Il loro bisogno educativo speciale nasce principalmente da problemi riconducibili a queste disabilità. Nella categoria A vengono convenzionalmente inseriti i bisogni educativi degli alunni non vedenti e ipovedenti, non udenti e parzialmente non

udenti, gravi forme di disabilità mentale e cognitiva, l'autismo e le disabilità multiple. Gli alunni nella macrocategoria B hanno *difficoltà* emotive e comportamentali o specifiche difficoltà nell'apprendimento (DSA). In tali casi il bisogno educativo scaturisce da problemi di interazione tra lo studente e il contesto educativo. Gli alunni nella terza macrocategoria C (*svantaggiati*) necessitano di risorse educative aggiuntive per compensare problemi dovuti all'ambiente socioeconomico, culturale e sociolinguistico di provenienza. In tali circostanze, le risorse educative aggiuntive sono finalizzate a colmare deficit di apprendimento derivanti da background e contesti socioambientali deprivati, problematici o semplicemente differenti sotto l'aspetto culturale da quelli in cui gli alunni risultano svantaggiati.

Pur all'interno di un quadro complessivo estremamente variegato e diversificato, l'OCSE rileva come i trend di questi ultimi anni abbiano evidenziato:

1. una generalizzata crescita nel numero di studenti con disabilità, difficoltà di apprendimento o disturbi del comportamento a cui vengono destinate risorse aggiuntive;
2. un progressivo processo di integrazione degli studenti con BES all'interno dei contesti educativi regolari di molti Paesi, anche se non di tutti;
3. una certa stabilità nella distribuzione per età degli alunni con BES e nelle relative risorse destinate;
4. una marcata prevalenza del genere maschile tra gli alunni con BES, riassumibile in un rapporto maschi/femmine di 3 a 2.

In tale situazione, molti interrogativi restano ancora aperti e l'OCSE richiama la necessità di attivare ulteriori ricerche e processi di armonizzazione statistica e metodologica nell'ambito dei BES.

Il terzo capitolo è dedicato al nostro Paese. Nella prima parte si ricostruisce l'evoluzione storica del modello italiano e del quadro giuridico in materia di integrazione scolastica. Si ripercorrono i principali passaggi, espressioni di logiche diverse, che hanno portato all'assetto presente: a) dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione; b) dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento; c) dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione; d) dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione.

Si entra quindi nel merito delle finalità dell'integrazione scolastica, individuata e descritta nei seguenti aspetti fondamentali e caratterizzanti:

socializzazione, partecipazione sociale, appartenenza e identità sociale; apprendimento di competenze; autonomia a livello comportamentale e psicologico; identità, autostima, personalità e comportamento; competenze lavorative e di partecipazione sociale estesa; arricchimento relazionale, umano e apprenditivo di tutti gli alunni; collaborazione e sostegno alla famiglia dell'alunno con disabilità; sviluppo professionale e umano delle varie figure che operano nella scuola e miglioramento dei processi organizzativi dell'istituzione; crescita culturale diffusa rispetto alle differenze.

La terza sezione del capitolo si prefigge inoltre di fotografare il modello italiano di integrazione scolastica fornendone un quadro statistico aggiornato, attento anche a descriverne le dinamiche di questi ultimi anni. Anche questa parte del lavoro è stata possibile grazie alla fondamentale collaborazione della Direzione generale per gli studi, la statistica e i sistemi informativi del MIUR. I dati confermano per il nostro Paese, così come osservato dall'OCSE a livello internazionale, la forte crescita nel numero di alunni con BES, il forte tasso di mascolinizzazione e un'elevata presenza di disabilità tra gli alunni immigrati. In Italia, gli alunni con disabilità certificata superavano quota 200.000 nell'a.s. 2009/10, pari a un'incidenza del 2,2% sul totale della popolazione studentesca compresa tra la scuola dell'infanzia e la secondaria di 2° grado. Rispetto al 2001/02, in cui gli alunni con disabilità erano 138.000, tale cifra rappresenta un incremento del 45%. Gli incrementi maggiori nello stesso arco temporale hanno interessato la secondaria di 2° grado, anche in relazione all'estensione dell'obbligo scolastico. Da un punto di vista dell'incidenza per ordine di scuola, il fenomeno degli alunni con disabilità si concentra maggiormente nelle secondarie di 1° grado (le «medie inferiori») dove la presenza di alunni con disabilità costituisce il 3,3% degli studenti (a.s. 2009/10).

Il fenomeno oltre che ingente è quindi in crescita e destinato a espandersi ulteriormente sia per dinamiche di natura endogena che per motivazioni esogene. A quest'ultimo riguardo, si consideri che la già ricordata legge 170/2010 ha «riconosciuto» come soggetti a cui è opportuno destinare risorse aggiuntive per BES le decine di migliaia (alcune stime si spingono sino a 350.000) di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

Date le dimensioni del fenomeno, non stupisce che il nostro sistema scolastico vi dedichi risorse ingenti. Una contabilizzazione esatta dei costi dell'integrazione scolastica è impresa pressoché impossibile, anche se il budget

complessivo annuo, stimabile tra i 3 e 4 miliardi di euro, è in grandissima parte costituito dalle retribuzioni del personale di sostegno. Altre voci di spesa, innovative e potenzialmente molto utili ad affrontare diverse problematiche di BES, come ad esempio tecnologie e sperimentazioni didattiche dedicate, costituiscono ancora voci residuali, troppo marginali, del budget destinato all'integrazione scolastica.

In Italia gli insegnanti di sostegno erano nell'a.s. 2009/10 circa 90.000, pari a un'incidenza dell'11% sul totale corpo docenti. Il loro numero si è mantenuto abbastanza stabile — intorno alle 90.000 unità — nel corso degli ultimi quattro anni scolastici. Da dati ufficiosi, tuttavia, risulta che nel corso del corrente a.s. 2010/11 il loro numero abbia ripreso a salire, fino a sfiorare quota 95.000.

Rispetto al 2001/02 i docenti di sostegno nel 2009/10 risultano cresciuti del 27%, quindi complessivamente meno rispetto all'aumento registrato nel numero di studenti con disabilità (cresciuto nello stesso periodo del 45%, come riportato sopra). È possibile riscontrare un chiaro trend di crescita nell'incidenza dei docenti di sostegno sull'intero corpo docente: si passa dal 9% dell'a.s. 2002/03 al 11% del 2009/10. Va tuttavia osservato come negli ultimi anni a questa crescita di peso del numero di docenti di sostegno abbia anche contribuito la riduzione del corpo docente complessivo. Il rapporto docente di sostegno/alunni con disabilità si è invece mantenuto piuttosto stabilmente intorno a 2.

Una recente indagine della Fondazione Agnelli traccia il profilo socio-professionale di oltre 3.600 docenti di sostegno entrati in ruolo nell'a.s. 2009/10, facendo emergere luci e ombre. Se da un lato essi sono mediamente più giovani e più qualificati rispetto ai colleghi curricolari, dall'altro lamentano una carenza di status e un'identità professionale dai contorni incerti, talvolta inadeguata o marginale, e spesso poco valorizzata per l'assenza di collaborazione e di «gioco di squadra» all'interno della scuola. Ciò fa sì che la propensione alla fuga verso posti e cattedre comuni da parte dei docenti di sostegno sia molto elevata, dimostrando come il posto di sostegno spesso rappresenti più una scorciatoia per l'immissione in ruolo che non una scelta profondamente motivata. Purtroppo, l'elevata mobilità connessa a un'alta incidenza del precariato e la «fuga» dagli incarichi di sostegno (dopo 5 anni dall'entrata in ruolo sono numerosi i docenti di sostegno che chiedono il passaggio su posto comune) rappresentano una distorsione di natura

strutturale del nostro sistema scolastico, da cui deriva quella discontinuità didattica che penalizza tutti gli allievi, ma ancora di più quelli con disabilità.

Il quarto capitolo approfondisce i temi cruciali della ricerca: procede infatti a un'analisi severa del modello italiano di integrazione e, dopo oltre trent'anni di esperienze e pratiche educative dedicate, si interroga sulla sua capacità effettiva di contribuire a realizzarne concretamente gli obiettivi. La diagnosi del nostro modello di integrazione mette in luce le criticità e i punti di debolezza che maggiormente ne pregiudicano l'efficacia operativa e, alla lunga, la credibilità stessa. Il capitolo (integrato dalla rassegna della limitata ricerca prodotta in Italia sino a oggi e raccolta in sintesi nel sesto capitolo) riprende brevemente i caratteri salienti del «modello italiano» per poi addentrarsi nella descrizione e nell'analisi di una serie di gravi problematiche e criticità:

- limiti e controindicazioni delle attuali procedure formali e di certificazione;
- scarsa capacità di interazione e cooperazione tra la scuola e gli altri attori chiamati a collaborare per il successo dei processi di integrazione (famiglie, servizi sanitari e sociali, volontariato);
- mobilità elevata del personale docente (e in particolare degli insegnanti di sostegno);
- organizzazione «piatta» della scuola italiana, priva di figure specializzate che aiutino gli insegnanti nell'analisi delle situazioni e nella ricerca collettiva di soluzioni efficaci;
- insegnanti di sostegno dal profilo professionale incerto (e in molti casi inadeguato allo scopo), poco valorizzati e motivati, insegnanti curricolari spesso privi di formazione pedagogica speciale e poco disposti a collaborare con i colleghi di sostegno;
- altro personale scolastico (dalla dirigenza al personale ATA) incapace o imbrigliato burocraticamente nell'espletamento del proprio ruolo potenziale per una più efficace realizzazione dell'integrazione scolastica;
- scarsa corresponsabilizzazione delle famiglie nella coprogettazione dei piani educativi e di vita degli alunni con disabilità;
- rischi di segregazione degli allievi con disabilità (specie nella secondaria di 2° grado) e assenza di servizi di orientamento in grado di supportare e agevolare il ruolo delle famiglie;
- mancanza di valutazione dei processi e dei risultati;
- carenza nei sistemi informativi e di monitoraggio del fenomeno disabilità, ecc.

Gli elementi di criticità sopraccennati sono emersi da una riflessione all'interno del gruppo di ricerca, nonché dall'esame della recente letteratura e dall'inventario delle poche ricerche italiane fin qui disponibili che hanno fatto valutazioni del nostro sistema di integrazione scolastica. Purtroppo, le criticità evidenziate risultano particolarmente difficili da rimuovere all'interno dell'assetto vigente, in quanto fortemente ancorate a inerzie di sistema e a rigidi paradigmi normativi e organizzativi. Questi vincoli impediscono di conseguire quei livelli elevati di integrazione e di inclusione verso cui tende sempre più la nostra scuola, alla luce di una scelta pedagogica, di politica educativa (e di civiltà) ormai irrinunciabile, e pure sollecitata da un mutato contesto di riferimento (crescita oggettiva dei BES e necessità di maggior integrazione per recuperare livelli di efficacia ed efficienza del sistema educativo nel suo complesso). In definitiva: seppur non privo di aspetti positivi, l'attuale sistema sembra avere fallito il suo principale obiettivo: sviluppare in modo diffuso e stabile pratiche educative per un'efficace integrazione scolastica e, in prospettiva, sociale e lavorativa degli alunni con disabilità. Guardando al futuro, è perciò improbabile che il sistema vigente, già fortemente compromesso nella sua efficacia operativa dalle attuali criticità, possa vincere le sfide educative che l'attendono e che proseguono nella direzione di una maggior inclusione di tutti gli alunni, il capitale umano del Paese di domani, siano essi soggetti con disabilità o difficoltà di apprendimento, immigrati o normodotati.

Per realizzare questo obiettivo rinviamo al quinto capitolo di cui si raccomanda la lettura. Vi si presentano linee progettuali profondamente innovative per un sistema di integrazione degli alunni con disabilità più efficace ed efficiente.

Presupposto delle nostre raccomandazioni è che le risorse complessivamente destinate alla causa dell'integrazione non vengano — nei loro termini economici complessivi — ridotte. L'impegno a favore dell'integrazione non può e non deve essere ridimensionato. La scelta di fondo a favore dell'inclusione degli alunni con disabilità e, in prospettiva, di tutti quelli che riportano difficoltà e svantaggi negli apprendimenti, viene da noi ribadita, in armonia con la linea di politica educativa seguita dal nostro Paese.

Si tratta piuttosto di riorganizzare l'intero sistema dell'integrazione, innanzitutto rimuovendo le rigidità organizzative attuali e superando approcci alle problematiche della disabilità ormai desueti. La maggiore

efficacia ed efficienza che tutti dovrebbero volere e ricercare si basa, secondo noi, sull'abbandono dei rigidi automatismi che legano la certificazione della disabilità da parte delle ASL e l'assegnazione delle risorse da parte dell'amministrazione scolastica (con una problematica e poco trasparente distinzione delle responsabilità); sul superamento della «coppia indissolubile» insegnante di sostegno-allievo con disabilità e sul rilancio di alcune alte professionalità degli insegnanti (gli specialisti dell'integrazione); su una maggiore diffusione di cultura pedagogica e didattica speciale (una buona preparazione di base in tale ambito deve essere patrimonio formativo di *tutti* gli insegnanti, perché *tutti* gli insegnanti devono essere attori responsabili dell'integrazione); su un rilancio della capacità progettuale e dell'autonomia delle scuole, che devono assumere un ruolo di leadership nella gestione dei processi di integrazione; su una più efficace e attiva interazione dell'insieme dei soggetti (famiglie, servizi sanitari e sociali, pubblica amministrazione, Regioni e altri enti territoriali locali, terzo settore, comunità locale, con la scuola al centro) chiamati localmente a collaborare in nuove strutture dedicate per mettere in pratica un'integrazione che si riveli sempre più efficace in tutto il territorio nazionale.

Capitolo primo

Inquadramento del tema e definizioni

Alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali nei sistemi scolastici: diversità di approcci e orientamenti prevalenti

La storia dell'educazione speciale nei vari Paesi è molto diversa, per ragioni culturali, politiche, economiche. Tuttavia si può riconoscere che oggi l'attenzione ai Bisogni Educativi Speciali (BES) sta sempre più indirizzandosi verso orientamenti condivisi e le diversità, molto più marcate in passato, stanno decisamente attenuandosi, a cominciare dallo stesso modo di intendere il significato dei BES (o SEN: Special Educational Needs), che non sono più riferibili all'area della sola disabilità, ma abbracciano tutte le situazioni che compromettono seriamente l'apprendimento e la frequenza scolastica. Questo è vero soprattutto sul piano dei principi, a partire dalle Costituzioni dei vari Stati, nelle quali ritroviamo l'affermazione del diritto universale delle persone all'educazione e all'istruzione, quali che siano le loro condizioni sul piano personale, sociale, economico e culturale. Da questo riconoscimento discende, nella legislazione ordinaria dei vari Paesi, una specifica attenzione ai soggetti con disabilità.

Approcci

La progressiva convergenza non annulla però le differenze, anche rilevanti, che ancora permangono. In particolare la questione di fondo riguarda il dilemma: a) scegliere la strada di un sistema a doppio binario, da un lato le istituzioni e le scuole speciali per i soggetti con disabilità, dall'altro le

scuole ordinarie, oppure b) scegliere la strada dell'integrazione degli alunni con disabilità e dell'inclusione generalizzata di tutti quanti evidenzino BES?

Le due opzioni alternative scaturiscono dall'assunzione di due diversi paradigmi: quello medico e quello pedagogico. Il paradigma medico enfatizza gli elementi patologici e, di conseguenza, le azioni riabilitative e compensative; il paradigma pedagogico, al contrario, privilegia gli aspetti educativi, a partire da una concezione non patologizzante e centrata sulle menomazioni, ma volta a promuovere le potenzialità della persona e intenta a valorizzare le risorse disponibili.

Si tratta di una polarizzazione, tuttavia, che va riducendosi e la realtà dimostra come la visione del problema stia evolvendo e includa i tre principali approcci che caratterizzano le scelte politiche dei diversi Paesi:

1. approccio per *inclusione* (detto anche *unidirezionale*), che si caratterizza per la volontà di inserire nel sistema scolastico ordinario quasi tutti gli alunni;
2. approccio *misto* (detto anche *multidirezionale*), che vede la presenza di un mix di soluzioni, all'interno di un sistema nel quale coesistono scuole ordinarie e scuole speciali, secondo una varietà di situazioni piuttosto accentuata;
3. approccio per *distinzione* (detto anche *bidirezionale*), nel quale troviamo due sistemi scolastici paralleli, quello delle scuole ordinarie e quello delle scuole o classi speciali.

Si potrebbe dire che il trend attuale vede l'affievolimento dell'approccio per distinzione, il rafforzamento dell'approccio per inclusione e la prevalenza dell'approccio misto.

L'aspetto più interessante, tuttavia, non è dato dal superamento di un'impostazione polare (istruzione speciale sì/no) in favore di una più articolata, ma dal fatto che ciascuno dei tre approcci è mobile, in evoluzione, potremmo dire «poroso», cioè capace di dialogare con gli altri approcci e di dar vita a ibridazioni positive. La realtà, infatti, si dimostra meno rigida di quanto non appaia nelle distinzioni, inevitabilmente schematiche, che nella prassi conoscono molte significative attenuazioni e riformulazioni.

Istituti e scuole speciali

In molti Paesi la scelta prioritaria è ancora quella degli istituti e delle scuole speciali, che rappresentano una realtà quantitativamente molto con-

sistente nel panorama dell'offerta formativa. Tuttavia, sempre di più stiamo assistendo non solo a una riduzione della distanza che li separa dalla scuola comune, con la quale si sviluppano forme di contatto e di collaborazione, ma anche a una loro significativa trasformazione in centri di risorse volti a fornire *know how* e strumentazioni specialistiche anche alle scuole ordinarie, superando così una loro collocazione isolata e l'esclusiva titolarità del servizio erogato. Si sta passando da una situazione di giustapposizione tra due sistemi, paralleli e reciprocamente impermeabili, a una nuova situazione che vede intensificarsi le relazioni e gli scambi (servizi in comune, specialisti che operano nei due contesti, formazione del personale, ecc.). Nei casi migliori, l'evoluzione degli istituti speciali vede la loro trasformazione in centri di ricerca che si pongono come risorsa per l'intero sistema scolastico.

È interessante notare, inoltre, come il progressivo affievolimento dell'approccio per distinzione si registra soprattutto nei Paesi nei quali la politica scolastica è maggiormente decentrata. È emblematico il caso della Finlandia, dove, dopo l'avvio di un forte decentramento, si è ridotto significativamente il numero delle scuole speciali. Sembrerebbe esserci una stretta correlazione tra impegno delle forze locali e vicinanza ai bisogni, che porta i responsabili delle politiche educative a sostenere in maniera più forte la strada dell'integrazione.

Formazione degli insegnanti

Un segnale positivo dell'evoluzione in atto riguarda la formazione degli insegnanti. Anche in questo caso siamo di fronte a una molteplicità di soluzioni — e non c'è dubbio che le scelte differiscono in relazione al prevalere del paradigma pedagogico o di quello medico —, ma al contempo registriamo significativi elementi di avvicinamento o di convergenza.

Un primo elemento è dato dalla diffusa convinzione che anche gli insegnanti curricolari debbano possedere una buona preparazione di base in tema di pedagogia e didattica speciale. In tutti i Paesi europei la formazione iniziale degli insegnanti prevede una formazione nel campo dell'educazione speciale, anche se la qualità e la quantità dell'offerta formativa sono estremamente variabili, così come le modalità di erogazione dell'insegnamento.

Un secondo elemento di convergenza riguarda la formazione degli insegnanti specializzati, tanto quelli che saranno chiamati a operare nelle istituzioni e scuole speciali quanto quelli che svolgeranno il loro compito

nelle scuole comuni. Non tutti i Paesi prevedono obbligatoriamente questa ulteriore tappa di formazione, ma è comune l'orientamento a promuoverla e, dove non costituisca condizione vincolante, vengono raccomandate e incoraggiate ulteriori esperienze formative (master, corsi di perfezionamento, ecc.). Nei Paesi in cui è strutturalmente prevista, la specializzazione è solitamente e sempre più mirata a condizioni specifiche (disabilità visive, uditive, disturbi dello spettro autistico, ecc.). In genere questo ulteriore stadio della formazione professionalizzante, di tipo specialistico, viene incentivato economicamente o attraverso altre forme di riconoscimento e facilitazione.

Approccio sistemico

In termini generali, quello che sta avvenendo, almeno in Europa, e che accomuna gli sforzi dei diversi Paesi è l'adozione di un approccio che porta a considerare i problemi della disabilità in termini non settoriali ma dentro una visione complessiva. Le politiche di integrazione scolastica vanno correlate alle politiche di sostegno alla famiglia, di abolizione delle barriere architettoniche, di inserimento lavorativo. Un approccio di questo tipo ha delle conseguenze sul piano dell'insegnamento speciale nella scuola, perché contribuisce a inserire le azioni educative dentro una visione più ampia, che apre il progetto individualizzato perseguito dalla scuola al più vasto orizzonte del progetto di vita e stimola a ricercare collaborazioni e alleanze.

Laddove questa visione ampia manca, gli effetti delle azioni di integrazione scolastica, anche le più generose, risultano fortemente ridimensionati perché l'orizzonte dell'aula non è sufficiente e l'autonomia ricercata attraverso l'insegnamento scolastico ha senso se abilita a vivere, per quanto possibile, autonomamente nella società.

Questioni aperte

Tutto bene dunque? La realtà è molto più complessa e non mancano i problemi.

La cultura dell'efficienza

Le politiche di integrazione hanno costi elevati e richiedono un contesto culturale favorevole. La difficoltà di disporre di risorse pubbliche adeguate,

da un lato, ma anche il diffondersi di una cultura molto orientata alla competizione e all'efficienza pongono di fronte a nuovi ostacoli. Intraprendere la strada dell'integrazione e dell'inclusione comporta una scelta economicamente impegnativa, il cui ritorno sociale non è facile da documentare. Inoltre, l'interpretazione estensiva delle norme, l'assenza di controlli efficaci e l'affidamento a soli vincoli quantitativi possono determinare un inutile aumento degli organici e un decadimento della qualità dei servizi resi alle famiglie. C'è anche un altro nuovo problema, forse non ancora adeguatamente approfondito. Come sappiamo, oggi si va diffondendo una pratica valutativa sconosciuta in passato, per cui alcuni Paesi stanno intraprendendo la strada delle valutazioni nazionali (in corrispondenza di significativi passaggi dell'itinerario scolastico) e rendono pubblici i risultati degli studenti, così da permettere i confronti tra scuole. Le scuole che risultano migliori sono le più richieste. Ci sono buone ragioni a sostegno della valutazione e della comparazione delle scuole, ma non mancano rischi consistenti. La qualità della scuola non dipende esclusivamente dai risultati di apprendimento degli alunni, considerati in termini assoluti. Un indicatore ancora più importante è dato dalla capacità che dimostra di far raggiungere agli studenti livelli di conoscenza e di competenza sempre più elevati a partire dalla loro effettiva e differenziata situazione iniziale. Se non si tiene conto di questo, se non si sa considerare il condizionamento che i contesti diversi esercitano sull'apprendimento, è evidente che le scuole con alunni con problemi di apprendimento in un raffronto comparativo vengono penalizzate. Da qui può svilupparsi un perverso effetto a catena: scuole con scarsa reputazione hanno scarso *appeal* e non vengono scelte dalle famiglie; per avere buona reputazione le scuole sono indotte a selezionare i loro studenti in ingresso e sono poco propense ad accogliere alunni con BES, che abbasserebbero la «media» esponendo a una valutazione negativa.

La scuola secondaria

Una seconda questione aperta, comune a tutti i Paesi, riguarda la presenza degli alunni con disabilità nella scuola secondaria, dove l'organizzazione curricolare è fortemente disciplinare, gli insegnamenti sono spesso frammentati e c'è la necessità di misurarsi con un output che prevede o la prosecuzione degli studi a livello accademico o l'ingresso nelle professioni,

quindi con una comprensibile preoccupazione rispetto ai livelli di competenza da garantire.

Oltre a questi vincoli, va detto che, in generale, la formazione dei docenti della scuola secondaria è carente per quanto riguarda gli aspetti pedagogici e didattici, tanto più della pedagogia e didattica speciale.

Questo insieme di fattori la rende meno adeguata alla presenza di alunni con disabilità, che richiede un'organizzazione più flessibile, un approccio non disciplinaristico, un forte lavoro di équipe, tutte condizioni difficilmente reperibili nella scuola secondaria.

Le modalità di finanziamento

Il problema di come avviene il finanziamento è di grande rilievo, perché condiziona i modelli di educazione speciale adottati. Sebbene oggi la situazione nei diversi Paesi sia estremamente eterogenea, le principali opzioni sono due: o il finanziamento va ai destinatari (gli alunni e le loro famiglie) o va alle istituzioni scolastiche. In questo secondo caso il panorama delle soluzioni adottate è molto ampio e il finanziamento può andare alle scuole speciali o a quelle normali; può indirizzarsi a reti di scuole o a uffici scolastici locali o regionali; può, infine, essere gestito dall'amministrazione pubblica a diversi livelli territoriali.

Le maggiori controindicazioni riguardano la modalità di finanziamento indirizzata direttamente agli alunni. In questo caso è evidente che le risorse delle scuole dipendono direttamente dal numero degli iscritti. Una scuola che accolga un numero consistente di alunni con disabilità o con BES può facilmente venir percepita come eccessivamente svantaggiata e quindi non essere scelta dalle famiglie che, avendone la possibilità e le risorse, sono indotte a rivolgersi ad altre scuole considerate meno problematiche. Per la stessa ragione, una scuola la cui disponibilità di risorse dipenda da quanti vi si iscrivono può essere indotta ad assumere un atteggiamento non incoraggiante la presenza di alunni con disabilità o difficoltà importanti.

Orientamenti prevalenti

Oggi possiamo considerare superato il tradizionale approccio di tipo medico alla disabilità, con il conseguente ricorso a strategie prevalentemente

riabilitative. Infatti, le principali linee di tendenza comuni ai diversi Paesi dimostrano:

- il superamento di approcci specialistici di tipo segregante;
- il superamento della concettualizzazione dei BES in termini esclusivamente di malattia e disabilità;
- la responsabilizzazione degli insegnanti curricolari e dell'intera comunità scolastica;
- l'adozione di un approccio ecologico-sistemico che connette i vari contesti di vita.

Tuttavia, come accennato in precedenza, il dilemma «scuola ordinaria/scuola speciale» non può dirsi risolto, come peraltro è testimoniato dalla non completa condivisione dei termini utilizzati in questo ambito — inserimento, integrazione, inclusione — che rimandano a una varietà di chiavi interpretative.

Inserimento, integrazione, inclusione e finalità generali¹

Non è facile muoversi nella trama del lessico pedagogico, quando si voglia confrontarsi con gli altri Paesi. Sebbene in quasi tutti i contesti ricorrano sostanzialmente i medesimi termini (handicap, integrazione, BES, ecc.), i significati sono spesso notevolmente diversi. Nei Paesi germanofoni, ad esempio, vi è grande diffidenza per l'aggettivo *speciale*. Mentre in Italia l'espressione «pedagogia speciale» non ha connotazioni negative, in Austria e in Germania evoca, anche storicamente, associazioni negative quali *segregazione*, *trattamento speciale*, *esclusione*, e oggi è in corso un ripensamento del termine *Sonderpädagogik*, perché vi si legge una visione riduttiva e segregante (le *Sonderschulen* sono le scuole speciali).

Uno sforzo per fornire una bussola nel labirinto delle parole ha cercato di fornirla la European Agency for Development in Special Needs

¹ Nel presente lavoro l'utilizzo dei termini *integrazione* e *inclusione* ricalca le definizioni date nel presente paragrafo. In generale, si parla di integrazione allorché il tema è più strettamente riferito agli alunni con disabilità e di inclusione in relazione agli alunni con BES intesi in un'accezione più ampia (riferiti non solo agli alunni con disabilità, ma a una più ampia popolazione studentesca che incontra difficoltà negli apprendimenti e a relazionarsi positivamente nella comunità scolastica).

Education, pubblicando un apposito *Glossary of terms* (Watkins e Somogyi, 2009) nel quale viene posto a confronto il vocabolario specifico dei diversi Paesi, prendendo come parametro comune il significato che i vari termini assumono nella lingua inglese.

Tre parole chiave

Ci sono, in particolare, tre parole con le quali bisogna fare i conti: *inserimento*, *integrazione* e *inclusione*. Si tratta di tre termini che, nel nostro contesto nazionale, compaiono in sequenza sulla scena della riflessione pedagogica e scandiscono tre diverse fasi della storia della pedagogia speciale.

Il termine *inserimento* si riferisce alla presenza degli alunni con disabilità nelle scuole comuni e si collega al riconoscimento di un diritto: quello che ciascuna persona ha di vedersi riconosciuta uguale agli altri, portatrice degli stessi diritti e aspirazioni, quali che siano le condizioni bio-psico-fisiche, sociali e culturali. Come vedremo, il riconoscimento di questo diritto conduce alla scelta, rivoluzionaria per i tempi (siamo agli inizi degli anni Settanta), di chiudere con l'esperienza delle scuole e delle classi speciali e di accogliere gli alunni con disabilità nella scuola di tutti.

Il termine *integrazione* segna, nella nostra esperienza nazionale, un importante passo in avanti. Bastano pochi anni per capire che non è sufficiente inserire gli alunni con disabilità nelle classi normali perché siano loro garantite un'autentica accoglienza e una promozione delle potenzialità individuali, in termini non solo di relazioni sociali ma anche di apprendimento. Si afferma la consapevolezza della necessità di agire sul piano organizzativo e didattico e vengono progressivamente ricercate e sperimentate modalità di programmazione e azione che possano essere sempre più efficaci. In altre parole, ci si rende conto che l'inserimento, perché risulti positivo, richiede non semplicemente la disponibilità ricettiva della scuola, ma la capacità dell'istituzione scolastica, come organizzazione complessiva, e della didattica, come azione concreta, a rimettersi totalmente in gioco. Parafrasando Piaget, potremmo paragonare l'inserimento al processo di assimilazione e l'integrazione a quello dell'accomodamento, che vede la scuola stessa modificarsi per diventare capace di accoglienza.

Molto più recente è la diffusione del termine *inclusione*. Non c'è dubbio che la fortuna del nuovo termine deriva dal suo vasto utilizzo a

livello internazionale, soprattutto per influenza della cultura anglosassone. Non è superfluo segnalare che nel Regno Unito per indicare il processo di inserimento si utilizza l'espressione *integration*, mentre ciò che noi siamo stati abituati a denominare *integrazione* viene definito *inclusion*.

La diffusione del termine *inclusione* anche nel nostro lessico non dipende, però, dal semplice desiderio di adeguare il linguaggio di casa nostra a quello utilizzato a livello internazionale, ma dal fatto che il riferimento all'inclusione comporta un significativo allargamento semantico, che comprende almeno due piani.

Il primo è interno alla scuola. Se storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte al dato della «diversità» degli alunni (ancora più di quanto non era accaduto a proposito dello svantaggio socioculturale), essa ha progressivamente imparato a confrontarsi con una più ampia gamma di differenze, sia prestando sempre maggiore attenzione a bisogni educativi speciali come quelli posti dai disturbi di apprendimento o di comportamento, sia dovendosi misurare con la presenza, in forma sempre più consistente e perfino esplosiva, di alunni immigrati, spesso provenienti da culture e Paesi molto diversi dal nostro. Il termine *integrazione* è sembrato non completamente adeguato rispetto alla varietà delle situazioni *speciali* che abitano la scuola; si è cominciato a utilizzare *inclusione* non semplicemente per sostituirlo, ma per indicare una prospettiva ancora più ampia. La scuola è inclusiva quando sa accogliere *tutte* le diversità e riformulare a tal fine le proprie scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logistiche.

Il secondo piano riguarda ciò che è esterno alla scuola e richiede collaborazione e alleanze. Si tratta di pensare all'inclusione avendo come riferimento non solo la scuola ma la società nella quale essa è collocata. L'inclusione si realizza quando si stringono alleanze tra scuola, famiglia, servizi, istituzioni di vario tipo, associazionismo, mondo del lavoro, in una fitta rete di solidarietà garantita non solo volontaristicamente, ma sostenuta da politiche strutturate e da normative coerenti.

Un'ultima osservazione a proposito di *inclusione*. Per come il discorso è andato configurandosi nel nostro Paese, abbiamo collocato tale parola chiave alla fine della triade inserimento, integrazione e inclusione, ma va detto che, sul piano culturale, andrebbe posta all'inizio. L'inclusione rappresenta una disponibilità ad accogliere preliminarmente, si potrebbe dire «incondizionata»,

in presenza della quale è possibile pensare all'inserimento come diritto di ogni persona e all'integrazione come responsabilità della scuola. Non scatta come conseguenza di qualche carenza, come risposta a provocazioni problematiche, ma costituisce lo sfondo valoriale a priori, che rende possibili le politiche di accoglienza e le pratiche di integrazione.

Così intesa, l'inclusione diventa un «paradigma» pedagogico, secondo il quale l'accoglienza non è condizionata dalla disponibilità della «maggioranza» a integrare una «minoranza», ma scaturisce dal riconoscimento del comune diritto alla diversità, una diversità che non si identifica solamente con la disabilità, ma comprende la molteplicità delle situazioni personali, così che è l'*eterogeneità* a divenire *normalità*.

Orientamenti valoriali comuni

La ricognizione comparativa delle linee di politica scolastica seguite dai vari Paesi a proposito della disabilità mette in luce posizioni diverse, e le stesse parole utilizzate per pensare e discutere i problemi nascondono significati spesso non univoci; tuttavia, gli orientamenti valoriali sono sempre più condivisi, come è testimoniato da tanti documenti e pronunciamenti internazionali che sono stati prodotti con intensità crescente in questi ultimi decenni, fino alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità approvata nel 2006. Scopo comune dei vari Paesi è la piena inclusione sociale e lo sguardo non è riduttivamente focalizzato sul concetto di malattia, di mancanza, di deficit, ma tende a considerare la persona nella ricchezza di un'identità umanamente più ricca. I diritti all'apprendimento e alla partecipazione sociale sono universalmente riconosciuti. La persona con disabilità è considerata nella prospettiva del rispetto dei diritti dell'uomo (diritto alla non discriminazione, alla libertà, alla sicurezza, al lavoro, alla pienezza di vita possibile), che si possono riassumere nel grande diritto di godere di piena e riconosciuta cittadinanza.

Capitolo secondo

Alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali

All'interno dell'area OCSE/OECD, l'Italia è stata tra i primi Paesi a promuovere e diffondere politiche e pratiche scolastiche per l'integrazione degli alunni con disabilità, che hanno progressivamente contribuito ad affermare a livello internazionale un'immagine della scuola italiana come esempio di sistema scolastico con maggior esperienza in tema di politiche scolastiche ispirate a un approccio «inclusivo». Alla diffusione di tale considerazione hanno anche contribuito i numerosi provvedimenti promossi dal legislatore italiano nel corso degli ultimi quarant'anni, in gran parte volti ad affermare ed estendere orientamenti valoriali, politici e pedagogici che garantissero a tutti gli studenti, con particolare attenzione ai giovani con disabilità, un'adeguata offerta formativa da realizzare in contesti educativi regolari e condivisi da tutti gli alunni, per tutti i livelli di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università.

I motivi di queste pratiche vanno ricercati in una linea di politica scolastica avviata nei primi anni Settanta e ispirata a principi educativi e pratiche pedagogiche inclusivi volti a garantire — come sancito costituzionalmente — eguali opportunità di accesso e fruizione dell'istruzione a tutti i cittadini, in coerenza e armonia con le rispettive capacità e aspirazioni. L'evoluzione storica e i caratteri salienti del modello italiano di integrazione scolastica saranno ripresi e approfonditi nel successivo capitolo.

L'Italia nel contesto internazionale, l'approccio dell'OCSE e problemi di metodo

Nel presente capitolo ci si propone di riassumere i risultati di un approccio comparativo internazionale usato dall'OCSE (e poi ripreso dalla Commissione

Europea, direzione generale Centro Comune di Ricerca, con un progetto di studio portato avanti nel 2007-2009 con il Centre for Research on Lifelong Learning – CRELL) per descrivere e confrontare le principali dimensioni della disabilità in differenti sistemi scolastici, la definizione e gli approcci verso i Bisogni Educativi Speciali (BES) e le recenti tendenze a livello internazionale.

Più in particolare, nella prima parte si forniranno alcune informazioni utili a inquadrare le principali dimensioni del fenomeno della disabilità nella scuola italiana, come rilevato da OECD (2007) e da più aggiornati dati forniti dal MIUR¹ nell'ambito dello schema di classificazione statistico delle disabilità adottato nel nostro sistema scolastico. In seguito, si introdurranno alcune considerazioni su questioni e problematiche di metodo e sull'approccio adottato dall'OCSE per studiare e comparare differenti sistemi scolastici e descrivere come in essi si affrontino i delicati temi legati alla formazione e all'istruzione di alunni con BES. In tale quadro si forniranno informazioni quantitative comparabili internazionalmente sugli alunni con disabilità, difficoltà di apprendimento e svantaggio sociale, secondo il sistema di classificazione tripartita impiegato dall'OCSE. Il capitolo si chiuderà con un breve bilancio riassuntivo.

L'Italia — secondo le rilevazioni OECD (2004) — vanta tassi di integrazione tra i più elevati al mondo: circa il 99% degli alunni con disabilità risulta infatti frequentare strutture scolastiche e classi regolari. Strutture educative separate, molto specializzate, vengono tuttora utilizzate e riguardano una quota residuale (intorno all'1%) di studenti con disabilità di tipo quasi esclusivamente visivo, uditivo e/o con gravi problemi di tipo cognitivo.

Dalla tabella 2.1 si osserva un trend di crescita nel numero degli alunni con disabilità, in termini sia assoluti sia di percentuale sul totale della popolazione scolastica. Questa tendenza, confermata anche da dati più recenti (si veda il capitolo terzo, paragrafo «Dati statistici, organizzativi e finanziari descrittivi del quadro italiano»), ha portato il numero di alunni con disabilità a superare nell'a.s. 2009/10 la soglia di 200.000, con un'incidenza sul

¹ Si desidera ringraziare per la gentile collaborazione Gianna Barbieri, responsabile del Servizio di statistica settore Istruzione del Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali – Direzione generale per gli studi, la statistica e i sistemi informativi e Giovanni Simoneschi, Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. Si ringraziano inoltre Peter Evans e Philippe Hervé, Directorate for Education, OECD, per la consulenza tecnica e scientifica durante la stesura iniziale del capitolo in lingua inglese.

totale degli alunni che tuttavia sembra essersi attestata nel corso dell'ultimo quinquennio intorno al 2%.

TABELLA 2.1

Italia: numero di studenti con disabilità, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di 2° grado (fonte: OECD, 2004; 2005; 2007 e MIUR)

Tipologie disabilità	1999		2001		2005/06	
	Scuole/ classi regolari	Strutture specializ- zate sepa- rate	Scuole/ classi regolari	Strutture specializ- zate sepa- rate	Scuole/ classi regolari	Strutture specializ- zate sepa- rate
Visiva	2.505	63	3.579	190	4.153	211
Uditiva	5.711	448	5.185	279	6.386	583
Mentale moderata	54.746	221		182		
Mentale grave	47.285	477		507		
Fisica moderata	4.624	1		20		
Fisica grave	5.646	38		60		
Mentale e fisica combinata					165.379	1.508
Multiple		936	127.411	565		
Totale	120.517 (1,5%)*	2.184	136.175 (1,7%)*	1.803	175.918 (2%)*	2.302

* Incidenza percentuale sul totale degli alunni

La tabella evidenzia altresì un problema di classificazione delle disabilità che rende i dati poco confrontabili in serie storica. Si può infatti notare come per le tre differenti rilevazioni sopra riportate si siano utilizzate categorie di disabilità differenti, poco omogenee e solo parzialmente comparabili. Si tratta di difficoltà di natura metodologica riscontrabili in Italia come anche in altri Paesi, e che tendono ad accentuarsi nel momento in cui si compiono studi comparati a livello internazionale sulla disabilità e sui BES.

In Italia, le risorse educative speciali (essenzialmente costituite da un certo numero di ore di sostegno da parte di un insegnante specializzato) a favore dell'alunno con disabilità vengono assegnate in base alla legge 104/1992 e successive modifiche e integrazioni.² Secondo la normativa vigente, requisito necessario per l'assegnazione di tali risorse è la certificazione della disabilità da parte di una équipe di specialisti di formazione sociosanitaria a seguito di una domanda che deve necessariamente provenire dalla famiglia dell'alunno. Il documento emesso contiene in sostanza la diagnosi e talvolta anche l'indicazione della misura — in ore di sostegno — dell'aiuto che la scuola deve offrire. L'assenza di una chiara definizione di disabilità e di altri standard classificatori e procedurali consente alle commissioni esaminatrici di procedere al rilascio delle certificazioni secondo criteri piuttosto diversificati, disomogenei e con significativi margini di discrezionalità.³

Problemi di natura analoga, ma ancor più amplificati, si pongono allorché ci si proponga di allargare il campo di studio al panorama internazionale. Come rileva l'OCSE, comparare differenti sistemi scolastici con riferimento alle problematiche dei BES e alle disabilità comporta vari problemi di non semplice soluzione. In primo luogo perché l'espressione «Bisogni Educativi Speciali» assume significati e valenze diverse a seconda dei Paesi:⁴ in alcune nazioni, ad esempio, i BES sono riferiti ad alunni con disabilità tradizionalmente intese (di natura organico-funzionale, e quindi disabilità mentali, fisiche e sensoriali), mentre in altre il concetto viene esteso per includere anche diverse tipologie di difficoltà di apprendimento (specifiche, come ad esempio dislessia o discalculia) o altre problematiche di natura psicologico-comportamentale; in altri Paesi ancora, vengono fatti rientrare tra gli alunni con BES anche gli studenti svantaggiati per motivi di ordine sociale o etnico-culturale (ad esempio nomadi, studenti immigrati, ecc.). In secondo luogo perché le definizioni delle differenti tipologie di

² Per una descrizione più dettagliata sulle disposizioni normative e l'iter procedurale che occorre seguire perché siano assegnate risorse di sostegno ad un alunno con disabilità si vedano i capitoli terzo e quarto.

³ Sulla criticità di questo delicato e fondamentale passaggio relativo alla definizione e lettura dei BES si tornerà più in dettaglio nel capitolo quarto.

⁴ Non sono rari i casi in cui, anche all'interno di un medesimo Paese, il termine «disabilità» può assumere accezioni differenti come accade, ad esempio, in Francia nell'ambito di due diversi ministeri.

disabilità variano da Paese a Paese, così come possono variare le tassonomie e le conseguenti classificazioni delle disabilità adottate in differenti contesti nazionali. Un quadro sintetico di tali problematicità metodologiche è riassunto nella tabella 2.2, che raccoglie i dati delle rilevazioni OCSE relative agli anni 1996, 1999, 2001, 2003 e 2005. Come si può notare, la maggior parte dei Paesi nella definizione dei BES ricorre a sistemi nazionali di classificazione che categorizzano differenti tipologie di disabilità. Tuttavia, come già accennato, va notato come in alcune nazioni (ad esempio Grecia, Irlanda e Svizzera) a definire i BES concorrano non solo le disabilità comunemente intese, ma anche le difficoltà di apprendimento riconducibili a disturbi specifici (DSA) o a situazioni di svantaggio socioeconomico come anche a diversa origine etnico-linguistica. In altri Paesi e aree (ad esempio l'Alberta e la British Columbia in Canada, la Spagna e la Turchia), tra gli studenti con BES si annoverano non solo soggetti con disabilità dovuta a «deficit», ma anche gli alunni particolarmente dotati o talentuosi. Infine, c'è da segnalare come in alcuni sistemi scolastici (ad esempio in Inghilterra, Norvegia e Danimarca) non si faccia ricorso a categorizzazioni o schemi classificatori in cui inquadrare le differenti tipologie di disabilità, ma si utilizzi un approccio più pragmatico in base al quale leggere i bisogni e disporre i relativi servizi di supporto volti a fronteggiare particolari situazioni di gravità e/o difficoltà nei processi di apprendimento riferiti a specifici casi di singoli alunni.

Per superare queste difficoltà d'ordine metodologico, si è utilizzato un approccio basato sulla definizione di BES presente in ISCED 97 – *International Standard Classification of Education*, classificazione internazionale standard dell'educazione.⁵ Con tale nozione si hanno «bisogni educativi

⁵ La formulazione di tale approccio, che si è accompagnata a un'intensa attività di raccolta di dati statistici e indicatori sui BES, risale alla metà degli anni Novanta attraverso l'OECD/CERI (Centre for Educational Research and Innovation). Con il sostegno fin dall'inizio della Commissione Europea, l'OCSE ha sviluppato un modello comparativo internazionale basato sulla definizione di BES presente in ISCED 97. L'ISCED è uno standard creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli. Concepito e diffuso nella seconda metà degli anni Settanta ha subito successive modifiche finalizzate a facilitare ulteriormente l'analisi comparata dei vari livelli di istruzione diffusi nel mondo e a riflettere più fedelmente i cambiamenti maturati in differenti sistemi di istruzione. Nel novembre 1997 fu adottato lo standard ISCED 97 — tuttora in vigore — che copre due variabili classificatorie: il livello e il campo di istruzione.

TABELLA 2.2

**Principali tipologie di approcci adottati da vari Paesi nella definizione dei BES
(fonte: OECD, 2007; OECD/EC, 2009)**

Paesi	Riferimento a classificazioni nazionali	Disabilità e vari svantaggi	Disabilità e presenza di talenti	Sistemi che non ricorrono a categorizzazioni
Australia	×			
Austria	×			
Belgio	×			
Bosnia Erzegovina		×*		
Bulgaria		×*		
Canada (Alberta e British Columbia)			×	
Croazia		×*		
Danimarca				×
Estonia		×*		
Finlandia	×			
Francia	×			
Germania	×			
Giappone		×*		
Grecia		×*		
Inghilterra				×
Irlanda		×*		
Italia	×			
Kosovo	×			
Lettonia		×		
Lituania	×			
Malta	×			
Moldova	×			
Montenegro		×*		
Norvegia				×
Olanda	×			
Romania	×			
Serbia	×*			
Slovenia			×	
Spagna			×**	
Stati Uniti	×			
Svezia		×		
Svizzera		×*		
Turchia			×**	

* Incluse difficoltà di apprendimento o altri svantaggi derivanti da ostacoli linguistici o origini etniche

** Inclusi alunni svantaggiati

speciali» allorché 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. Il termine BES viene utilizzato in sostituzione di «educazione speciale», espressione impiegata prevalentemente in riferimento all'educazione di alunni con disabilità in scuole speciali o in istituti separati, al di fuori della scuola e del sistema universitario regolari.

Nella sua definizione operativa, l'OCSE individua quindi nel surplus di risorse destinate a determinate categorie di studenti il primo requisito necessario per identificare i «bisogni educativi speciali». Si tratta delle risorse messe a disposizione in aggiunta a quelle normalmente erogate a prescindere dai bisogni degli allievi e possono essere di tipo diverso: personale (ad esempio insegnanti aggiuntivi e/o specializzati), materiali (specifici supporti didattici, come aiuti uditivi, testi in Braille e/o modifiche alle organizzazioni delle classi) e finanziarie (ad esempio contributi o finanziamenti agevolati).

Tale approccio basato sulle risorse raggruppa alunni con problematiche differenti in quanto, come già accennato, le definizioni di BES sono eterogenee e rispecchiano finalità sociopolitiche diverse da Paese a Paese.

Un'ulteriore complicazione di metodo è rappresentata dal fatto che, nonostante un gran numero di Paesi faccia riferimento a categorie nazionali di bisogno, queste non aderiscono a un piano di classificazione uniforme, standardizzato e condiviso a livello internazionale e di conseguenza sono comparabili in misura molto limitata. Infine, occorre rilevare come il numero di categorie presenti nei vari Paesi possa variare notevolmente: da un minimo di 2 (Inghilterra) a un massimo di 19 (Belgio Fiammingo).

Oltre a adottare una definizione di BES basata sulle risorse aggiuntive, l'OCSE ha quindi deciso di individuare tre grandi categorie sovranazionali a cui fosse possibile ricondurre le numerose categorizzazioni impiegate dai vari Paesi nel definire i BES: *disabilità, difficoltà e svantaggi*.

Bisogni Educativi Speciali nella tripartizione dell'OCSE: disabilità, difficoltà e svantaggi

Le tre macrocategorie identificano BES per motivi essenzialmente derivanti da:

- A. disabilità
- B. difficoltà
- C. svantaggi di ordine socioculturale.

Gli alunni che rientrano nella categoria A, quella della disabilità, hanno difficoltà educative dovute a chiare basi organiche. Per queste disabilità (o deficit) esistono generalmente strumenti di misurazione e criteri diagnostici affidabili e condivisi, ed esse sono perciò spesso ben definibili in termini medico-sanitari, derivando da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie organiche (deficit sensoriali, motori o neurologici). In questa categoria vengono solitamente inseriti i bisogni educativi degli alunni non vedenti e ipovedenti, ipoacusici e non udenti, con gravi forme di disabilità mentale e cognitiva, autismo e disabilità multiple.

Gli studenti nella categoria B (difficoltà) presentano difficoltà emotive e comportamentali o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA: dislessia, discalculia, disturbi del linguaggio, ecc.)⁶ che interferiscono con i normali processi di apprendimento e, conseguentemente, con il rendimento scolastico. In tali situazioni, il bisogno educativo — di sostegno nella scrittura, lettura e nel far di conto — nasce da problemi di interazione tra lo studente e il contesto educativo.

Gli alunni nella categoria C (svantaggiati) necessitano di risorse educative aggiuntive per colmare dei deficit di apprendimento dovuti alla provenienza da background e contesti socioeconomici indigenti, problematici o semplicemente differenti sotto l'aspetto linguistico e/o culturale da quelli in cui gli alunni incontrano le difficoltà.

Sebbene, come rilevano Ebersold e Evans (2008) con riferimento alle risorse aggiuntive, le difficoltà incontrate dagli alunni nell'accedere al

⁶ I DSA sono disturbi evolutivi specifici che riguardano l'acquisizione di alcune abilità connesse alla trasmissione della cultura, come, ad esempio, la lettura, la scrittura e/o il far di conto e che non permettono una completa autosufficienza nell'apprendimento. Si manifestano in soggetti che hanno intelligenza almeno nella norma, capacità di imparare e caratteristiche fisiche e mentali nella norma. Fra tali disturbi rientrano la dislessia (che si stima riguardi il 5% della popolazione dell'Unione Europea), la disgrafia, la disortografia e la discalculia. Nei Paesi anglosassoni la definizione comprende anche il disturbo specifico del linguaggio, la disprassia, il disturbo dell'elaborazione auditiva e il disturbo dell'apprendimento non verbale.

curricolo dipendano dalla capacità delle scuole di fornire a tutti gli alunni le stesse possibilità di progredire nel sistema educativo e raggiungere risultati di successo in un ambiente di apprendimento adeguato, l'innovativa classificazione adottata dall'OCSE consente di compiere comparazioni internazionali ovviando a buona parte dei problemi legati alle diversità che si riscontrano tra i diversi Paesi nel trattare i BES.

La sezione seguente presenta dati comparabili a livello internazionale per l'a.s. 2005 su questi gruppi di alunni nei Paesi dell'area OCSE, dell'Unione Europea e altri territori. I dati sono raggruppati secondo la categorizzazione tripartita sopra descritta e per differenti contesti educativi (scuole e classi speciali, scuole e classi regolari), per il periodo dell'istruzione obbligatoria.⁷

Bisogni Educativi Speciali riferiti ad alunni con disabilità (categoria A)

Come evidenziato in OECD (2007), tale categoria riguarda gli studenti con bisogni riconducibili generalmente a condizioni di deficit organico. Tutti i Paesi che usano sistemi di classificazione per i BES dispongono di categorie nazionali riferite alla disabilità, anche se il loro numero e i criteri di classificazione variano notevolmente. La figura 2.1 mostra l'incidenza percentuale del numero di alunni che ricevono risorse aggiuntive per disabilità rispetto al totale degli alunni presenti negli ordini scolastici dell'istruzione obbligatoria. I valori variano notevolmente: dal minimo dello 0,3% in Kosovo al massimo del 5,6% negli Stati Uniti. Il valore dell'Italia, pari al 2,5%, è inferiore al valore mediano, che è del 2,8%.

Poiché è improbabile che le basi organiche delle disabilità differiscano significativamente tra i Paesi, è ipotizzabile che divari tanto elevati possano riflettere differenze nazionali nella concettualizzazione della disabilità, nelle procedure di identificazione, nelle pratiche educative, nella globalità dei provvedimenti e nella priorità degli interventi (OECD, 2007; OECD/EC,

⁷ L'insieme delle informazioni che i Paesi hanno fornito varia ampiamente; di norma i dati affidabili e consolidati riguardano più gli alunni con disabilità — e che ricevono risorse aggiuntive durante l'istruzione obbligatoria — che quelli con difficoltà di apprendimento o svantaggio.

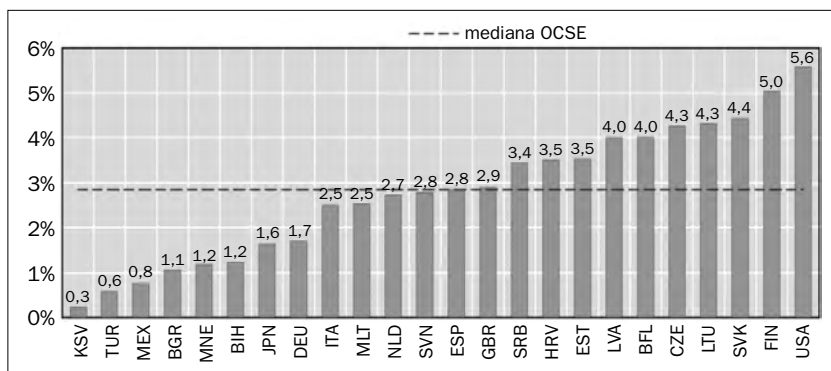


Fig. 2.1 Alunni con disabilità (categoria A) nella scuola dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni della scuola dell'obbligo (fonte: OECD SENDDD Database).

2009). Per poter sciogliere dubbi in tal senso e comprendere meglio cause e dimensioni del fenomeno occorre compiere studi ulteriori.

Sovente, come mostra la tabella 2.3, il monitoraggio e il supporto a favore di bambini con disabilità cominciano già in ambito prescolare. Si tratta comunque di azioni di portata minore rispetto a quelle effettuate nel successivo periodo della scuola dell'obbligo, per vari comprensibili motivi: orientamenti differenti in termini di politiche educative di sostegno da parte dei Paesi così come differenti propensioni delle famiglie a iscrivere i piccoli con disabilità alla scuola dell'infanzia. Un'ulteriore verosimile spiegazione è che alcune forme di disabilità non possano essere diagnosticate prima dell'età di inizio dell'istruzione obbligatoria.

Tuttavia, sempre con riferimento alla tabella 2.3, si può notare come alcuni Paesi (ad esempio Stati Uniti, Lituania, Repubblica Ceca e Croazia) che intervengono in misura rilevante già nell'istruzione pre-primaria tendano a mantenere equivalenti livelli di impegno anche nel ciclo dell'istruzione obbligatoria; per tali Paesi è quindi riscontrabile una certa continuità nelle due fasi. Ad ogni modo, con riferimento ai BES, è generalmente assodato che quanto prima si interviene con interventi compensativi tanto maggiori saranno i benefici che se ne potranno trarre, con riferimento al progetto sia educativo sia di vita dei soggetti interessati.

TABELLA 2.3

Alunni con disabilità (categoria A) della scuola pre-primaria e dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni dei rispettivi gradi (fonte: OECD SENDDD Database)

Paesi	Pre-primaria	Scuola dell'obbligo
USA	7,86	5,57
Finlandia	0,94	5,04
Repubblica Slovacca	1,77	4,43
Lituania	3,75	4,31
Repubblica Ceca	3,82	4,26
Belgio (Fiammingo)	1,15	4,01
Croazia	3,63	3,51
Serbia	0,94	3,44
Gran Bretagna	1,34	2,90
Spagna	1,74	2,85
Slovenia	1,11	2,78
Malta	1,89	2,53
Italia	1,06	2,51
Giappone	0,10	1,64
Montenegro	1,16	1,19
Bulgaria	0,84	1,06
Messico	0,49	0,76
Turchia	0,16	0,58
Corea	0,50	0,56
Kosovo	0,08	0,25

Bisogni Educativi Speciali riferiti ad alunni con difficoltà (categoria B)

Come già accennato, la categoria B include gli alunni con disturbi comportamentali, emotivi o dell'apprendimento (DSA) e in questi casi il bisogno educativo scaturisce principalmente da problemi nell'interazione tra lo studente e il contesto educativo. La figura 2.2 mostra come la quota

degli alunni che ricevono risorse aggiuntive per difficoltà ha un'incidenza (sul totale degli alunni della scuola dell'obbligo) che varia da un minimo dello 0,2% in Bulgaria a un massimo del 23,3% in Finlandia. Il valore mediano si colloca al 4,13% mentre l'escursione interquartile, compresa tra 2,1% e 7,9%, indica una varianza sensibilmente maggiore rispetto a quella misurata per gli alunni con disabilità (essendo quest'ultima compresa tra 2,8% e 4,2%).

In molti dei Paesi in cui agli alunni con difficoltà di apprendimento o comportamentali vengono riconosciuti risorse e BES, la loro incidenza assume spesso un peso significativo e sensibilmente superiore a quello riguardante gli alunni con disabilità. Dalla figura 2.2 si può ad esempio constatare come quasi un quarto degli alunni finlandesi (sul totale degli alunni frequentanti il ciclo dell'obbligo) ricevano risorse aggiuntive in quanto soggetti con difficoltà di apprendimento o comportamentali. L'Italia nel 2005 risultava assente da queste rilevazioni statistiche in quanto tali disturbi erano esclusi dalla legge 104/1992 e quindi, almeno formalmente, non sufficienti — se non accompagnati da altre disabilità o rilevanti problematiche dell'apprendimento — a determinare l'assegnazione di un insegnante di sostegno e/o di altre risorse aggiuntive.⁸

L'individuazione degli alunni con difficoltà di apprendimento e la predisposizione di risorse aggiuntive di supporto sono tipicamente concentrate nell'istruzione dell'obbligo. La tabella 2.4 mostra infatti come gli alunni con difficoltà negli apprendimenti si concentrino a questi livelli di istruzione, mentre in età prescolare il fenomeno resta comprensibilmente «sommerso» (salvo l'eccezione della Lituania) e considerevolmente sottodimensionato. I sensibili divari tra le rilevazioni per questi due differenti livelli d'istruzione sono rispecchiati dai valori mediani: 0,25% nella pre-primaria e ben 4,06% nell'istruzione obbligatoria. Più frequentemente rispetto a quanto si riscontra

⁸ La crescente rilevanza del fenomeno (si stima che in Italia siano circa 350.000 gli alunni affetti da DSA, pari a circa il 5% della popolazione in età scolare) ha indotto un certo numero di Regioni (la prima della quali è stata la Basilicata), in assenza di misure di carattere nazionale, a promulgare leggi regionali volte a predisporre interventi sanitari per fronteggiare i DSA. Solo di recente, il legislatore nazionale, con l'approvazione della legge 170/2010 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», ha riconosciuto tali disturbi e predisposto una prima serie di risorse e misure volte a porvi rimedio.

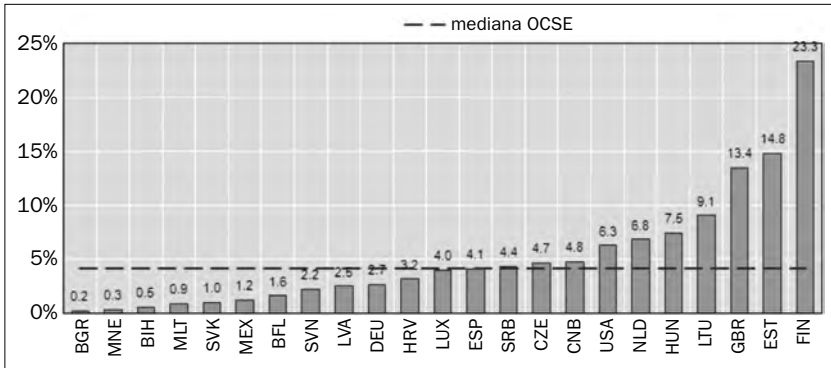


Fig. 2.2 Alunni con difficoltà (categoria B) nella scuola dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni della scuola dell'obbligo (fonte: OECD SENDDD Database).

TABELLA 2.4

Alunni con difficoltà (categoria B) della scuola pre-primaria e dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni dei rispettivi gradi (fonte: OECD SENDDD Database)

Paesi	Pre-primaria	Scuola dell'obbligo
Finlandia	1,93	23,32
Gran Bretagna	2,57	13,44
Lituania	24,32	9,08
USA	0,25	6,30
Repubblica Ceca	0,12	4,66
Spagna	1,38	4,13
Croazia	3,42	3,19
Germania	0,34	2,71
Slovenia	0,07	2,23
Belgio Fiammingo	0,08	1,62
Messico	0,73	1,21
Repubblica Slovacca	0,12	0,98
Malta	0,16	0,90
Bulgaria	0,12	0,21

nei casi di disabilità (si veda la precedente categoria A), le difficoltà riconducibili a disturbi comportamentali e di apprendimenti sono in gran parte — e per loro stessa natura — destinate a evidenziarsi in momenti scolastici più strettamente collegati all'esercizio di pratiche didattiche e ai processi di apprendimento più impegnativi e tipici della fase scolare vera e propria.

Bisogni Educativi Speciali riferiti ad alunni con svantaggi (categoria C)

Gli alunni con svantaggi richiedono risorse educative aggiuntive per supplire a deficit d'apprendimento derivanti dall'ambiente socioeconomico, culturale e sociolinguistico d'origine. Si tratta di porre rimedio a situazioni in cui background socioambientali deprivati e/o culturalmente diversi costituiscono seri ostacoli ai processi di apprendimento e di integrazione nel contesto scolastico e sociale dell'alunno. Gli interventi di questo tipo sono quindi associabili a situazioni in cui siano presenti rilevanti flussi e quote di popolazione immigrata.

Le misure a favore di questa categoria di alunni, tuttavia, risentono molto dei differenti orientamenti politici presenti nei vari Paesi, nei termini sia di una loro identificazione e classificazione, sia di quantità e modalità di erogazione delle risorse destinate a farvi fronte. Non tutti i Paesi includono le risorse destinate a tali scopi tra quelle riferibili ai «bisogni educativi speciali» (OECD, 2007; OECD/EC, 2009); inoltre, vi è grande variabilità anche in merito al numero di categorie utilizzate per definire lo svantaggio e il modo in cui queste vengono classificate e identificate.

Se limitiamo l'analisi al periodo dell'istruzione obbligatoria, la figura 2.3 evidenzia come in alcuni Paesi (in particolare Messico, Ungheria e Belgio Fiammingo) siano destinate risorse aggiuntive a quote importanti di studenti svantaggiati. Tuttavia occorre notare come, con riferimento a questa tipologia di bisogno speciale, le rilevazioni amministrative e statistiche risultino insufficienti e inadeguate in gran parte dei Paesi.

Così come già osservato con riferimento alle categorie A e B (disabilità e difficoltà), il confronto tra scuola pre-primaria e scuola dell'obbligo mostra una maggior concentrazione di alunni con svantaggi nel secondo livello di istruzione, con valori mediani dello 0,62% nella pre-primaria e di 1,01% nell'istruzione obbligatoria. Si tratta di differenze inferiori rispetto a quelle rilevate con riferimento agli alunni con difficoltà (si veda sopra). È inoltre

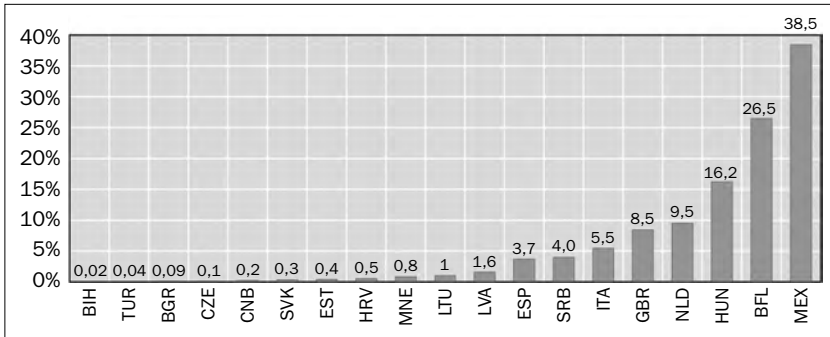


Fig. 2.3 Studenti con svantaggi (categoria C) nella scuola dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli studenti della scuola dell'obbligo (fonte: OECD SENDDD Database).

TABELLA 2.5

Alunni con svantaggi (categoria C) della scuola pre-primaria e dell'obbligo a cui vengono destinate risorse aggiuntive (2005): percentuale sul totale degli alunni dei rispettivi gradi (fonte: OECD SENDDD Database)

Paesi	Pre-primaria	Scuola dell'obbligo
Messico	19,53	38,49
Belgio Fiammingo	6,03	26,46
Ungheria	17,38	16,19
Bulgaria	0,14	9,00
Gran Bretagna	4,96	8,50
Italia	5,08	5,46
Serbia	0,09	3,99
Spagna	1,86	3,70
Lituania	0,61	1,01
Montenegro	0,52	0,84
Croazia	0,24	0,52
Repubblica Slovacca	1,31	0,34
Repubblica Ceca	0,62	0,10
Turchia	0,02	0,04

possibile constatare una certa coerenza nella distribuzione delle risorse tra Paesi che intervengono sia in ambito prescolare sia nel ciclo dell'obbligo, come ad esempio Italia e Ungheria (si veda la tabella 2.5).

I «luoghi» della formazione destinata ad alunni con disabilità, difficoltà e svantaggi

Da alcuni anni è possibile rilevare da parte della comunità internazionale e di sempre più numerosi Paesi un orientamento politico-pedagogico a favore di un'educazione inclusiva che prevede una crescente integrazione di alunni con disabilità e difficoltà di apprendimento in strutture educative regolari, insieme al resto della popolazione studentesca (si vedano il box 2.1 e il capitolo primo, paragrafo «Inserimento, integrazione, inclusione e finalità generali»). Ciononostante esiste ancora un buon numero di sistemi scolastici in cui i servizi educativi speciali, riferiti ad alcuni bisogni educativi particolari, sono forniti in scuole o classi speciali, separate dai contesti educativi «regolari». Questo fatto non va necessariamente interpretato in termini totalmente negativi, in quanto approcci e modalità di integrazione differenziate possono essere il riflesso di politiche nazionali che risentono di varie caratteristiche delle scuole regolari e dei loro curricula, della formazione e delle attitudini degli insegnanti. Inoltre, diverse norme culturali e sociali possono concorrere a condizionare le scelte di genitori e educatori tra un'opzione educativa da realizzarsi in una scuola regolare o presso un istituto speciale. Come tale fenomeno si realizzi in differenti ordinamenti scolastici con riferimento ad alunni con disabilità e con difficoltà di apprendimento nei gradi dell'istruzione obbligatoria è schematicamente rappresentato nella figura 2.4.

Il quadro è piuttosto articolato, anche se è osservabile una certa prevalenza delle classi regolari. Tuttavia, anche in contesti educativi fortemente inclusivi (ad esempio in Spagna, Italia, Lussemburgo, Gran Bretagna), alcuni servizi educativi rivolti ad alunni con disabilità vengono tuttora erogati in strutture speciali e dedicate. Nei sistemi scolastici di altri Paesi, la quota di strutture formative speciali (classi o scuole) destinate a studenti con disabilità è decisamente superiore (ad esempio in Germania, Olanda, Giappone) o equiparabile (Stati Uniti) a quella delle classi regolari. Il livello di inclusione risulta decisamente maggiore allorché consideriamo i BES

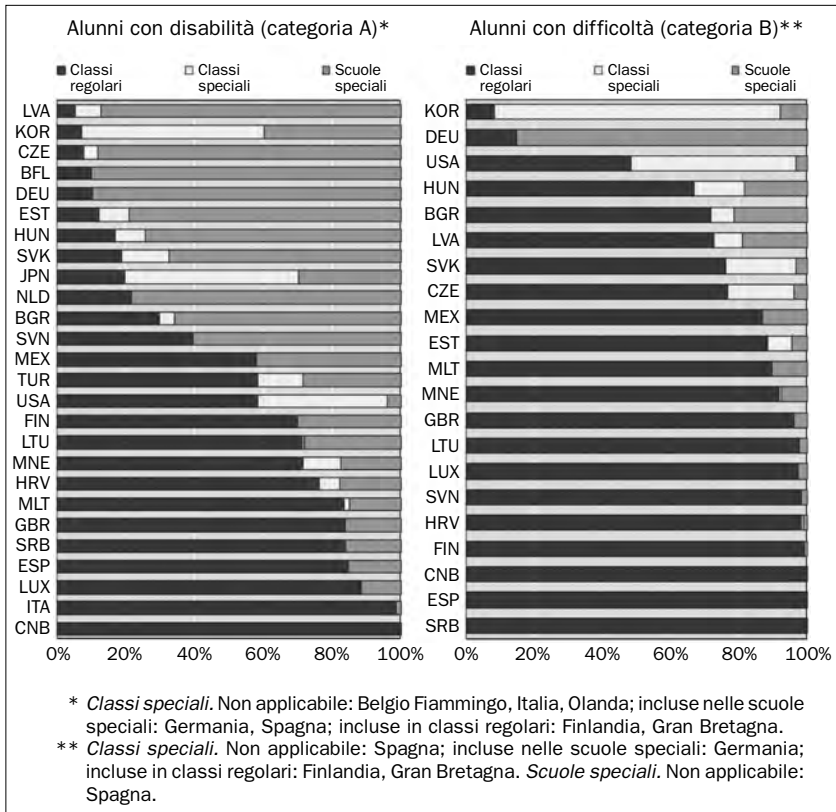


Fig. 2.4 Distribuzione degli alunni con disabilità (categoria A) e con difficoltà (categoria B) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede (fonte: OECD SENDDDD Database).

degli alunni con difficoltà di apprendimento, la cui formazione avviene, nella grande maggior parte dei casi, in classi regolari. Eccezioni in tal senso sono costituite da Corea e Germania.

Per quanto riguarda gli alunni svantaggiati (categoria C), la maggioranza dei Paesi di cui siano disponibili dati per il periodo dell'istruzione obbligatoria li educa in contesti regolari. Costituiscono un'eccezione Repubblica Slovacca, Repubblica Ceca e Bulgaria (figura 2.5).

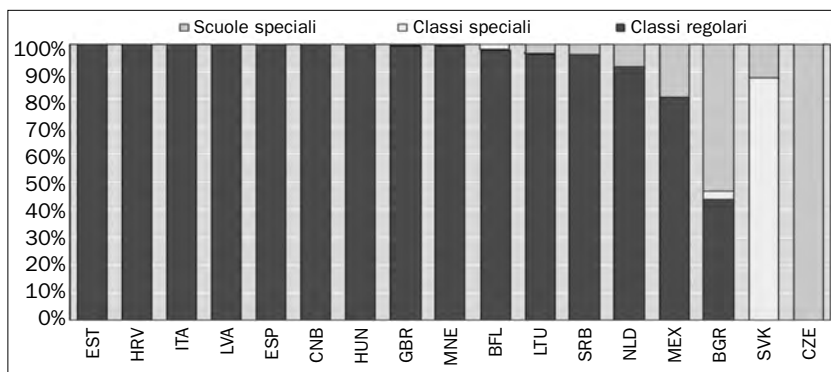


Fig. 2.5 Distribuzione degli alunni con svantaggi (categoria C) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede (fonte: OECD SENDDD Database).

Aspetti legati al genere e alle fasce d'età

Molti più maschi che femmine tra gli alunni con BES

Numerosi studi comparati condotti dall'OCSE hanno messo in luce un dato per il quale, almeno sino ad ora, non si sono trovate spiegazioni esaustive e completamente soddisfacenti: tra gli alunni con disabilità e difficoltà di apprendimento si è consolidata una netta preponderanza dei maschi sulle femmine. Questo dato emerge da un ampio spettro di analisi che va dai contesti educativi alle categorie nazionali e transnazionali, all'età o alle fasi di istruzione. Tra gli alunni con disabilità il rapporto maschi/femmine si aggira intorno a 60/40, mentre tra gli alunni con difficoltà di apprendimento e problemi comportamentali la forbice si allarga ulteriormente, 70 alunni per 30 alunne. Tra gli studenti con svantaggi le rispettive quote percentuali tendono a riportarsi prossime al 50/50 (OECD, 2007).

Questi risultati sono ampiamente replicati dai dati del 2005.⁹ In particolare vi è circa il 60% di alunni maschi nella categoria A (disabilità), il

⁹ E, come vedremo nel capitolo terzo, sono ulteriormente ribaditi, con riferimento al caso italiano, anche dalle più recenti rilevazioni relative all'a.s. 2009/10 (tabella 3.3).

65% nella B (difficoltà di apprendimento e problemi comportamentali) e tra il 50 e il 60% nella C (svantaggi).

Come documentano le numerose ricerche condotte dall'OCSE, i maschi risultano costantemente sovrarappresentati tra gli alunni con disabilità, difficoltà e svantaggi (si vedano le figure 2.6-2.8).

La figura 2.6 mostra l'incidenza percentuale degli alunni maschi con disabilità (categoria A) che ricevono risorse aggiuntive durante l'istruzione obbligatoria. La media UE per tutti i Paesi rappresentati nel grafico è 61,7%, la media OCSE è pari a 62,4%; entrambe risultano sensibilmente inferiori ai valori evidenziati dall'Italia (67,1%), che viene superata solo dalla Gran Bretagna (69,9%). Con riferimento all'Italia, in particolare, la ricerca documenta come i maschi siano sovrarappresentati tra gli alunni con disabilità istruiti anche in contesti educativi separati e specializzati. Infatti, il rapporto maschi/femmine con disabilità in tutti i livelli di istruzione è di circa 60 a 40 (Evans e Deluca, 2004).

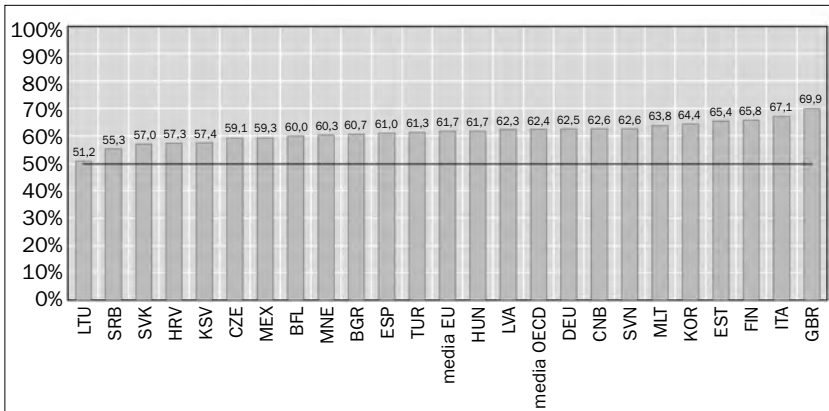


Fig. 2.6 Percentuali di alunni maschi con disabilità (categoria A) nel periodo di istruzione obbligatoria (2005; fonte: OECD SENDDD Database).

Analogamente, la figura 2.7 presenta la distribuzione degli alunni maschi con difficoltà di apprendimento e problematiche comportamentali (categoria B), che superano le femmine in tutti i Paesi con valori percentuali

più alti rispetto a quanto osservato nella precedente figura 2.6, riferita agli alunni con disabilità. La media UE è 64,5%, quella OCSE pari al 66,7%. Come già accennato, è in questa categoria di BES, la B e la più rappresentata tra la popolazione studentesca, che si riscontra il maggior tasso di mascolinizzazione. La Lituania registra valori minimi, con riferimento agli alunni sia con difficoltà che con disabilità e, pertanto, in quanto eccezione, meriterebbe un approfondimento di ricerca.

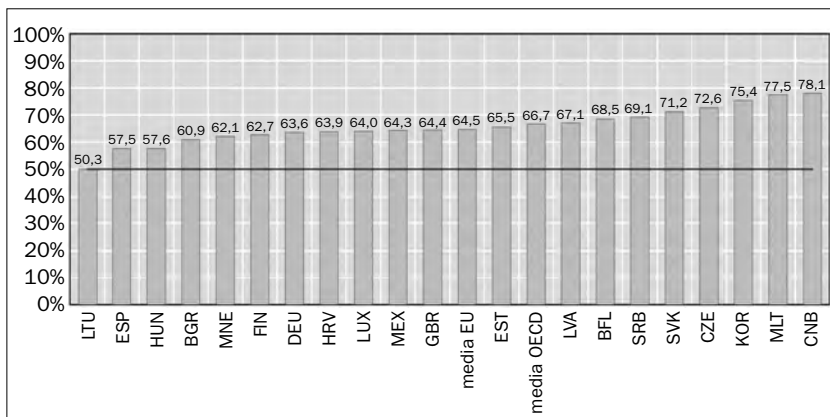


Fig. 2.7 Percentuali di alunni maschi con difficoltà (categoria B) nel periodo di istruzione obbligatoria (2005; fonte: OECD SENDDD Database).

Infine, la figura 2.8 mostra l'incidenza del genere maschile riferita agli alunni con svantaggi d'ordine socioculturale, nei cicli dell'obbligo (categoria C). La media OCSE per i Paesi presentati nel grafico è 54,3%, piuttosto vicina al valore riportato dalla media UE, pari a 54,9%. Entrambi i valori risultano sensibilmente più bassi rispetto alle precedenti due categorie (A e B) e le differenze tra generi sono lievi, se non addirittura inesistenti.

Gli studi dell'OCSE e della Commissione Europea sul resto d'Europa e altri territori hanno identificato alcune cause che potrebbero contribuire a spiegare il fatto che i maschi ricevano risorse aggiuntive in misura nettamente maggiore rispetto alle femmine, in quanto più numerosi tra gli alunni con disabilità e, soprattutto, con difficoltà di apprendimento e

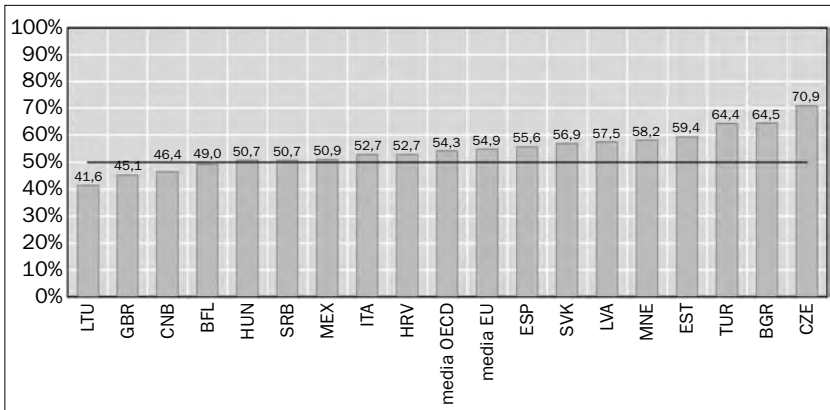


Fig. 2.8 Percentuali di alunni maschi con svantaggi (categoria C) nel periodo di istruzione obbligatoria (2005; fonte: OECD SENDDD Database).

problematiche comportamentali. Queste cause includono fattori biologici e comportamentali, ma anche ambientali e culturali. È stato documentato che ciascuno di questi fattori può contribuire a fornire solo alcune risposte parziali (per una discussione più ampia si vedano OECD, 2007, e OECD/EC, 2009), pertanto si rendono necessarie ricerche più approfondite per chiarire ulteriormente le ragioni di tali divari di genere. Di seguito, una sintetica rassegna dei possibili motivi.

1. I maschi sono più vulnerabili delle femmine sotto l'aspetto biologico. Appaiono più a rischio di malattie e traumi nel corso dell'età evolutiva rispetto alle femmine. L'incidenza più alta della disabilità tra i maschi potrebbe quindi derivare da differenze genetiche o biologiche tra i sessi e richiedere conseguentemente risorse aggiuntive per la loro formazione.
2. In alcuni contesti l'educazione dei maschi assume maggiore priorità sociale rispetto all'educazione delle femmine. Questo atteggiamento discriminatorio sarebbe all'origine di comportamenti volti a favorire e privilegiare il genere maschile in ambito formativo e, in particolare, laddove si richiedano risorse aggiuntive per far fronte a BES. In tali situazioni e in contesti svantaggiati, a farne le spese sarebbero soprattutto le femmine, discriminate ed escluse da processi formativi per fare posto ai ragazzi.

3. I maschi adottano comportamenti devianti più frequentemente rispetto alle femmine e perciò sono più spesso identificati come soggetti problematici. A fronte di esperienze di fallimento e frustrazione in ambito scolastico è probabile che siano i maschi, più che le femmine, ad assumere comportamenti distruttivi o aggressivi. Le femmine, inoltre, risultano generalmente più cooperative e coscienti in classe e tendono a adottare modelli di comportamento più apprezzati e in linea con le aspettative degli insegnanti. Quindi, con riferimento a questo punto, si potrebbe concludere che la sovrarappresentazione dei maschi tra gli alunni con BES possa dipendere anche da un insieme di fattori in cui entrano in gioco modelli di comportamento e identità culturali, e dalle interazioni insegnante-allievo.

In conclusione, la questione della netta prevalenza maschile nella popolazione studentesca con BES resta prioritaria e aperta. Prioritaria, in quanto il dato risulta stabilizzato e largamente diffuso, avendo ormai assunto dimensioni importanti e collegate anche a delicate tematiche relative all'equità degli accessi e alla non discriminazione tra i generi. Aperta, perché le risposte sino ad ora fornite dalla ricerca sulle possibili cause di questo fenomeno offrono un quadro esplicativo ancora approssimativo e incompleto, su cui ulteriore ricerca si rende necessaria.

La preadolescenza: la fascia d'età più toccata dai BES

Come già accennato precedentemente e ribadito in questa ricerca, le statistiche sugli alunni con disabilità risentono negativamente di carenze nelle rilevazioni e difformità metodologiche che ne limitano l'attendibilità descrittiva e invitano conseguentemente a una certa cautela nella loro interpretazione. Si tratta di un problema presente sia negli studi comparativi (ma anche nei singoli Stati e che, come si vedrà nel paragrafo successivo, costituisce una delle priorità da risolvere, se si vuole progredire negli studi e nella ricerca scientifica dedicata a queste tematiche), sia in sede nazionale e internazionale.

Tuttavia, nelle figure 2.9-2.11 si tenta di fornire un quadro sulla distribuzione per età della popolazione studentesca con BES rispetto alla collocazione in diversi contesti educativi (rispettivamente scuole e classi

speciali e classi regolari). I dati sono disaggregati per ciascun anno di età rispetto alla popolazione generale;¹⁰ nella loro lettura non va dimenticato il fatto che essi riflettono sistemi scolastici, politiche educative e approcci verso i BES molto diversificati.

La figura 2.9 mostra il numero di alunni che ricevono risorse aggiuntive nelle scuole speciali suddivisi per età dai 3 ai 19 anni: si rileva come in molti Paesi soltanto una piccola percentuale di alunni sotto i 5-6 anni frequenti scuole speciali, percentuale che aumenta per la fascia di età dai 5-6 anni fino ai 15 anni, per poi ridursi rapidamente negli anni successivi. È probabile che questo calo dopo i 15 anni si spieghi con il fatto che molti alunni, al termine dell'istruzione obbligatoria, non proseguono gli studi; questa conclusione è sostenuta generalmente dai dati sulle categorie individuali di disabilità.

Nel grafico in alto sono presenti Paesi in cui il ricorso alle scuole speciali è piuttosto contenuto mentre in quello in basso compaiono Paesi in cui questa opzione è maggiormente utilizzata. In entrambi i casi, tuttavia, si osserva una certa concentrazione per la popolazione scolastica in età compresa tra i 10 e i 14-15 anni.

La figura 2.10 mostra il numero di alunni che ricevono risorse aggiuntive in classi speciali suddivisi per età dai 3 ai 19 anni. L'andamento appare di difficile interpretazione; in generale vi è una tendenza a percentuali più basse in tutti i gruppi di età, con fluttuazioni e picchi di non facile comprensione.

Infine, la figura 2.11 mostra un quadro riferito alla distribuzione degli alunni che ricevono risorse aggiuntive in contesti (classi) regolari, sino ai 19 anni d'età. Abbiamo collocato nella colonna a sinistra i Paesi con spiccato orientamento verso la *full inclusion* (esclusi gli Stati Uniti che si trovano in una situazione intermedia) e in quella a destra le nazioni che ricorrono in buona parte a strutture separate.

La maggioranza dei Paesi mostra un picco nelle percentuali durante l'istruzione primaria a cui fa seguito un graduale decremento negli ultimi

¹⁰ Un attento esame dei dati ha rivelato alcune incoerenze. Alcuni Paesi forniscono dati per età che non includono l'intera popolazione scolastica. È da tenere altresì presente che vi è un numero sconosciuto di alunni che sono fuori dal sistema educativo, un fenomeno che varia in modo considerevole da Paese a Paese. Le percentuali in questa sezione sono basate esclusivamente sugli alunni che frequentano la scuola: di questo problema va tenuto conto nella lettura delle analisi che seguono.

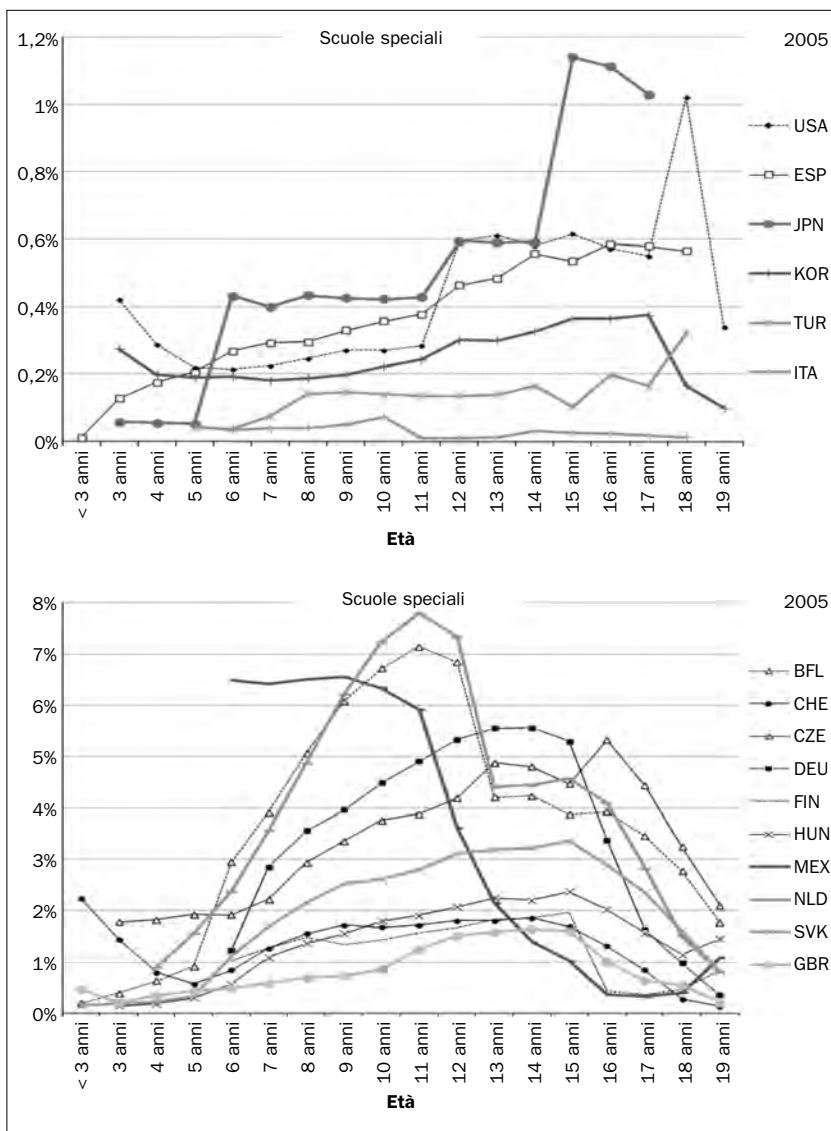


Fig. 2.9 Alunni che ricevono risorse aggiuntive per BES in scuole speciali, per età (2005; fonte: OECD SENDDD Database).

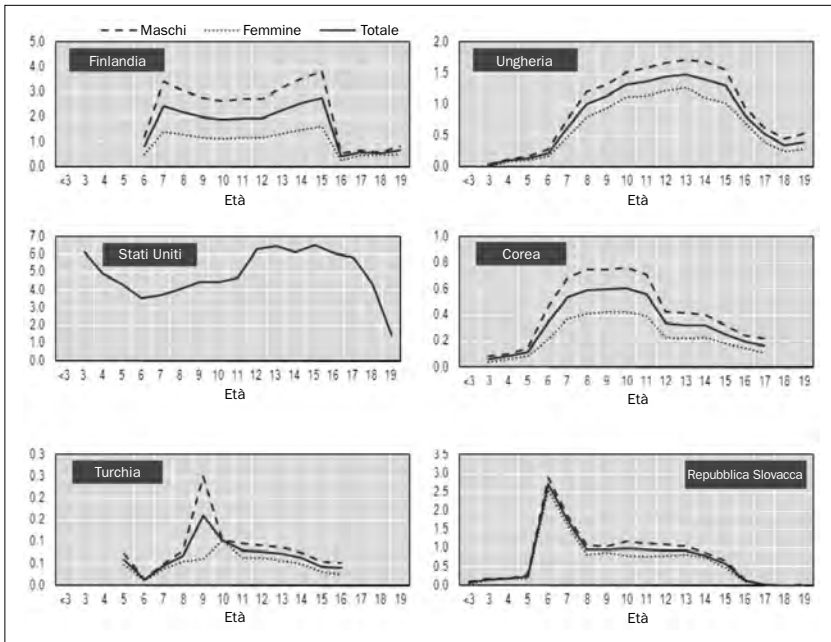


Fig. 2.10 Alunni che ricevono risorse aggiuntive per BES in classi speciali, per età (2005; fonte: OECD SENDDD Database).

anni di scuola secondaria. In particolare, per gran parte di questi è possibile osservare come i valori più elevati si riscontrino intorno ai 10 anni, tendano a mantenersi su livelli prossimi ai massimi sino ai 13-14 anni per poi cominciare a decrescere progressivamente in corrispondenza di età sempre più lontane dalla fine del ciclo dell'obbligo. In corrispondenza dei vari livelli di istruzione, ciò si traduce in trend generalmente crescenti a partire dalle fasi conclusive della scuola primaria, picchi che si riscontrano in corrispondenza dei primi anni dell'istruzione secondaria di 1° grado (preadolescenza) e un affievolimento sempre più accentuato in corrispondenza di fasce d'età tipiche dell'istruzione secondaria di 2° grado. Anche in Italia si rilevano questi trend (come si vedrà anche nel capitolo terzo), mentre costituiscono un'eccezione la Finlandia e la Corea. Seppur distinti da approcci educativi verso i BES considerevolmente diversi (la Finlandia è fortemente inclusiva

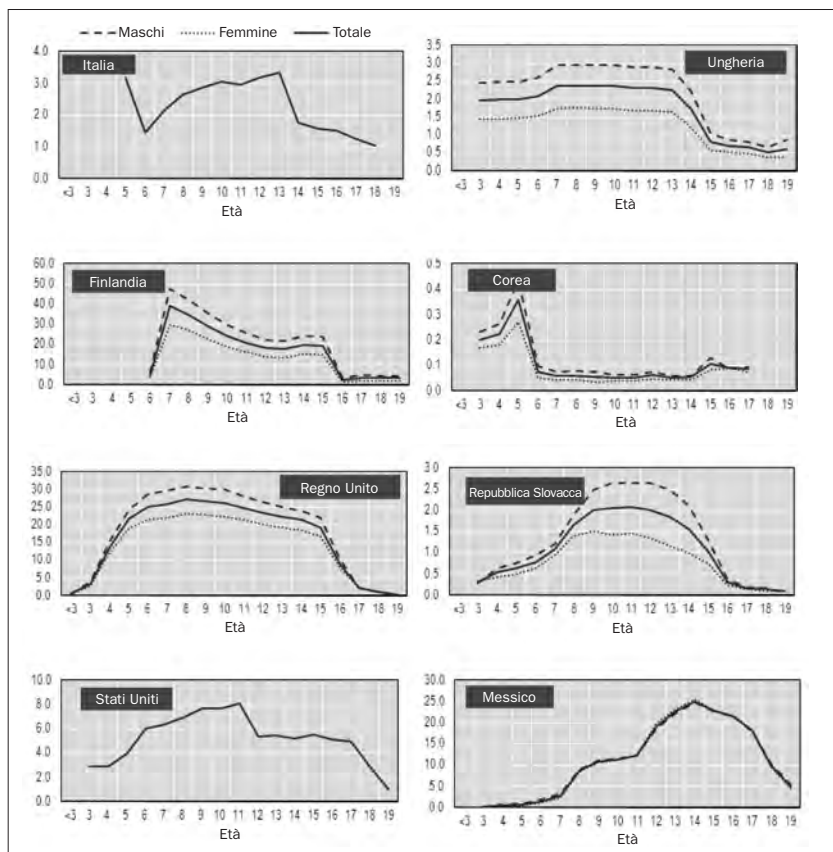


Fig. 2.11 Alunni che ricevono risorse aggiuntive per BES in classi regolari, per età (2005; fonte: OECD SENDDD Database).

mentre in Corea si fa ampio ricorso a strutture educative separate, si veda sopra la figura 2.4), in questi due Paesi i picchi si registrano intorno ai 4-6 anni, come probabile conseguenza di monitoraggi più precoci e di interventi che privilegiano i primi anni di vita degli alunni.

Infine, a ulteriore conferma di quanto descritto nel paragrafo precedente, da alcuni dei grafici in figura 2.11 è possibile avere la riprova di come la sovrarappresentazione dei maschi tra i BES sia una costante in tutte le età considerate.

Sintesi conclusiva

La grande maggioranza dei sistemi nazionali educativi ha sviluppato procedure e pratiche per definire, identificare e sostenere gli alunni che hanno difficoltà di accesso al curriculum. Le politiche e le modalità mediante cui questo processo si realizza dipendono da approcci e assunti che sono diversi da Paese a Paese e che si fondano su elementi culturali, storici e normativi differenti. L'approccio metodologico-analitico ideato e utilizzato dall'OCSE consente, utilizzando un'unica griglia interpretativa e proprie tassonomie, di studiare comparativamente come differenti sistemi scolastici dell'area OCSE si predispongano e implementino politiche educative rivolte agli alunni con BES.

Il messaggio generale di questo e precedenti studi dell'OCSE è che comunque si sia di fronte a un insieme di realtà estremamente differenziate e variegata.

- La classificazione degli alunni che ricevono risorse aggiuntive a supporto di bisogni educativi speciali varia notevolmente, perché può essere diversa la stessa nozione di BES — che a seconda dei Paesi può riguardare uno studente con DSA, un giovane immigrato o anche un ragazzo particolarmente talentuoso — ma anche perché può cambiare il modello di classificazione adottato con riferimento alle categorie di disabilità, difficoltà di apprendimento e svantaggio sociale che possono essere oggetto (o meno) di BES, per cui alcuni Paesi fanno rientrare tra i BES 3 categorie e altri 19.
- Il numero degli alunni inclusi e le risorse aggiuntive fornite variano sensibilmente all'interno di medesime comparabili categorie di disabilità. Ad esempio, alcuni Paesi identificano e forniscono agli alunni non vedenti e ipovedenti risorse educative aggiuntive 10 volte superiori rispetto ad altri Stati.
- Anche il contesto educativo varia sostanzialmente. Vi sono alcuni Paesi che educano pressoché tutti gli alunni con disabilità o con altri BES in scuole regolari, mentre in altri la loro educazione avviene in massima parte in scuole speciali. Tra i primi figurano ad esempio l'Italia e il Canada – New Brunswick; tra i secondi la Svizzera e la Repubblica Ceca.
- A prescindere da queste differenze, i trend di questi ultimi anni hanno evidenziato: 1) una generalizzata crescita nel numero di studenti con

disabilità, difficoltà di apprendimento o disturbi del comportamento a cui vengono destinate risorse aggiuntive; 2) in molti Paesi, anche se non in tutti, un progressivo processo di integrazione degli studenti con BES all'interno di contesti educativi regolari; 3) una relativa stabilità, nel corso di questi ultimi anni, nella distribuzione per età degli alunni con BES e nelle relative risorse destinatevi; 4) il consolidamento della marcata prevalenza, tra gli alunni con BES, del genere maschile, riassumibile in un rapporto maschi/femmine di 3 a 2. Tale dato è osservabile, oltre che nelle rilevazioni statistiche, anche nei differenti programmi di sostegno e nelle risorse aggiuntive assegnate. Sulle ragioni di tali marcate differenze manca ancora un'adeguata riflessione scientifica; non è tuttavia da escludere che possano contribuire anche atteggiamenti discriminatori a sfavore del genere femminile, penalizzato sul piano dell'equità e delle pari opportunità di accesso in materia di educazione scolastica speciale.

Nei decenni passati, l'Italia ha fatto notevoli progressi nell'integrazione degli alunni con disabilità in contesti regolari. Resta tuttavia aperta e irrisolta la questione della valutazione della qualità dell'integrazione realizzata e di come essa non possa prescindere da strumenti e metodi di raccolta di dati e valutazione — tuttora lacunosi — riferiti a tutti gli alunni, compresi quelli con BES. Con riferimento al monitoraggio delle politiche per alunni con disabilità è giunta l'ora di andare oltre una mera descrizione di questi problemi: la comunità scientifica italiana deve trovare un modo per operare confronti validi, quantificabili e significativi sui risultati scolastici e sulla qualità della vita se vuole mantenere la promessa di uguali opportunità educative per tutti.

Box 2.1 – APPROFONDIMENTI

Il tema dell'inclusione a livello internazionale: la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

Le tappe di un lungo percorso

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea nel dicembre del 2006, rappresenta un evento sul

piano culturale prima ancora che normativo. La Convenzione ha alle sue spalle la storia piuttosto faticosa che i diversi Paesi che l'hanno prima sottoscritta e poi ratificata hanno compiuto sul terreno del riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità e della loro valorizzazione sociale. Numerose sono le tappe che hanno punteggiato questo cammino e che, per rimanere nell'arco temporale che inizia dal Dopoguerra, possono essere sintetizzate nei seguenti principali passaggi:

- Carta delle Nazioni Unite (1945)
- Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948)
- Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (1950)
- Dichiarazione dei diritti del fanciullo (1959)
- Convenzione internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale (1965)
- Dichiarazione sui diritti delle persone con ritardo mentale (1971)
- Dichiarazione sui diritti delle persone disabili (1975)
- ICDIH Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e handicap (1980)
- Raccomandazione sull'occupazione delle persone disabili nella Comunità Europea (1986)
- Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989)
- Risoluzione europea sull'integrazione dei bambini e dei giovani con disabilità nel sistema ordinario di istruzione (1990)
- Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori emigranti e dei membri delle loro famiglie (1990)
- Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per le persone con disabilità (1993)
- Dichiarazione di Salamanca (1994)
- Linee direttrici della Commissione Europea per l'attuazione delle pari opportunità per le persone disabili (1996)
- Carta di Lussemburgo (1996)
- Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000)
- ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (2001)
- Anno europeo delle persone con disabilità (2003)
- Risoluzione sulle pari opportunità per gli alunni e gli studenti disabili nel settore dell'istruzione e della formazione (2003)
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006)
- Dichiarazione di Lisbona (2007)
- Entrata in vigore della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2008).

L'insieme delle dichiarazioni, risoluzioni, raccomandazioni, ecc. segnala l'affermarsi di un sempre più convinto riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità a godere di una piena cittadinanza e fa emergere il progressivo abbandono di una concezione prevalentemente medicalizzante in favore di una considerazione antropologicamente molto più ricca, capace di distinguere la persona dai suoi deficit e di mettere in luce le responsabilità che una società civile e una politica illuminata devono assumersi.

La condivisione del quadro generale non cancella le differenze tra i diversi Paesi, anche se queste si vanno attenuando. Paesi come la Spagna o il Portogallo alla fine degli anni Ottanta avviano un percorso che li porterà a adottare modalità inclusive molto simili a quelle italiane; altri continuano a confermare come scelta forte quella delle scuole o delle classi speciali, come è, ad esempio, il caso dell'Austria o della Germania; altri ancora, come il Regno Unito o la Francia, dimostrano un dibattito molto aperto e interessante. La dialettica in atto viene ben definita dall'espressione «dilemma delle differenze», che pone di fronte a una scelta tra: a) privilegiare le differenze, con lo scopo di offrire facilitazioni mirate, individualizzando al massimo gli interventi, ma con il rischio di rafforzare forme di separazione e segregazione; b) porre la massima enfasi sull'eguaglianza, contrastando forme di intervento separate e medicalizzanti, con il rischio, però, di non rispondere alle richieste individuali o di fornire risposte generiche a problemi molto specifici.

I diversi pronunciamenti internazionali documentano una significativa evoluzione nel linguaggio e nella considerazione della disabilità, e prende forza un sempre più diffuso orientamento alla realizzazione piena dell'inclusione.

Nella solenne Dichiarazione di Salamanca¹¹ si afferma: «Le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarle in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare questa necessità; le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo». Da qui l'invito a tutti i governi a «adottare, come legge o politica, il principio dell'*educazione inclusiva*, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore».

¹¹ La dichiarazione è l'atto finale della Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali diffuso dai rappresentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali riunitisi a Salamanca dal 7 al 10 giugno 1994.

Come si vede, la Dichiarazione esprime una linea di riferimento netta in favore dell'inclusione nella scuola di tutti, sia pure riconoscendo la possibilità di motivate eccezioni. Prevale una visione pedagogica e sociale e l'attenzione si allarga alla considerazione dei BES. La scuola normale, indicata come luogo privilegiatamente inclusivo, è indicata come «comunità accogliente». Nelle indicazioni operative non ci si spinge a postulare l'abolizione delle scuole o classi speciali, dove queste esistono, ma si auspica la loro trasformazione così da costituire una risorsa professionale per tutte le scuole.

La nuova visione inclusiva della Dichiarazione di Salamanca trova nell'ICF lo strumento più idoneo a consentire la traduzione in pratiche dei principi solennemente affermati. Come è noto, l'ICF è un modello non soltanto classificatorio ma culturale (si veda p. 82). Mette in luce come disabilità e situazione di handicap vadano definite in un contesto sociale, sostituisce il paradigma medico con quello antropologico, dall'approccio settoriale e centrato sulla malattia passa a proporre un approccio ecologico, centrato sul funzionamento bio-psico-sociale.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità,¹² entrata in vigore il 3 maggio 2008, riconosce la validità della prospettiva inclusiva e la ribadisce, ponendo come nuovo paradigma per considerare la disabilità quello basato sul riconoscimento dei diritti umani e impegnando i Paesi che la sottoscrivono a perseguire con politiche adeguate questa strada. La Convenzione arricchisce il quadro di riferimento sulla disabilità introdotto dall'ICF, perché colloca anche la condizione di salute (focus centrale dell'ICF) all'interno della più ampia considerazione dei diritti della persona, a cominciare dal diritto alla diversità. Nella nuova visione culturale, salute e diritti umani prendono il posto che era occupato da malattia e assistenzialismo. Rispetto agli altri documenti internazionali (risoluzioni, linee guida, pronunciamenti) la Convenzione è uno strumento di diritto internazionale, che impegna i Paesi che la ratificano e che può essere utilizzata dagli Stati per riformare politiche e promulgare leggi in materia.

Approvata il 13 dicembre del 2006 a New York, la Convenzione è stata firmata dalla maggior parte dei Paesi del mondo (139) e ratificata finora da una cinquantina di Stati (dall'Italia nel 2009).

¹² Il testo della Convenzione è frutto del lavoro, durato cinque anni, di un Comitato nominato ad hoc dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (Risoluzione 56/2001 e Risoluzione 57/2002). Come sottolinea Saule (2008), l'Italia ha avuto un ruolo anticipatore e promotore rilevante nella redazione e affermazione della Convenzione nell'ambito della comunità internazionale.

La Convenzione si struttura in un Preambolo e 50 articoli.

Nel Preambolo si esplicitano le motivazioni, i riferimenti e i principi generali ispiratori. I primi commi richiamano principi universali, validi per tutti, la quale, se rispettati, tutelano certamente la persona con disabilità, che, prima di qualsiasi riferimento a limiti o malattie, è *persona umana*. Nel Preambolo si riconosce che la disabilità è un concetto in evoluzione ed è «il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianza con gli altri». Sempre nel Preambolo si riconosce che, sebbene le persone con disabilità abbiano gli stessi diritti di tutti, nei fatti la loro condizione è ancora troppo spesso fonte di penalizzazione, i loro diritti non vengono riconosciuti o adeguatamente tutelati. Da qui l'obiettivo principale, che è quello di far penetrare nelle politiche e nelle pratiche dei vari Paesi la cultura dei diritti umani e il loro rispetto.

Oltre al Preambolo il testo della Convenzione è composto da 50 articoli, dei quali i primi (1-4) forniscono i principi generali che sostengono l'impianto complessivo del documento (scopo, principi, obblighi e definizioni). Gli articoli dal 5 all'8 approfondiscono il concetto di «non discriminazione» nei suoi vari aspetti, riservando una trattazione particolare alle donne e ai bambini, gruppi considerati maggiormente a rischio. Gran parte dei restanti articoli sviluppano i temi legati ai diritti alla riabilitazione, alla non discriminazione sul lavoro, al diritto a adeguati standard abitativi e di protezione sociale, alla partecipazione alla vita politica, alle attività culturali, ricreative e sportive (accessibilità dell'ambiente, dei servizi e delle tecnologie), alla vita, alla libertà e alla sicurezza, all'educazione integrata, ecc. Altri articoli (32-36) riguardano il monitoraggio e la rendicontazione; gli ultimi (37-50) trattano questioni tecniche e amministrative.

Pur essendo il testo della Convenzione molto preoccupato di ribadire principi generali di diritto, è interessante notare come preveda un meccanismo di monitoraggio e di rendicontazione riguardo alle misure adottate dai Paesi che lo hanno ratificato. Si vuole, in questo modo, evitare che le parole, per quanto nobili e condivise, rimangano tali. Resta da dire che non è facile introdurre concrete azioni di monitoraggio, sia perché ci sono problemi di natura scientifica relativi alla complessità del compito, sia, soprattutto, perché è necessario che i Paesi che si riconoscono nella Convenzione lo facciano andando oltre il piano delle affermazioni generali, e questo non è scontato: spesso può infatti verificarsi che un'accettazione politica delle finalità della Convenzione, espressa in termini di grande apprezzamento formale, non si traduca in un'accettazione altrettanto entusiastica degli obiettivi concreti, che comportano altrettanto concrete azioni da intraprendere. Il riferimento generico ai diritti non può essere ritenuto sufficiente, perché le persone che se li vedono riconoscere non sempre hanno la possibilità di esercitarli e di cogliere tutte le opportunità possibili.

Due approcci a confronto

È presto per dire di quale portata siano gli effetti pratici che la Convenzione sta ottenendo nelle politiche dei Paesi firmatari. Ci sono però molti segnali incoraggianti.

Facciamo due esempi, relativi a due Paesi dove l'approccio, storicamente, è stato molto diverso e che ancora oggi presentano forti differenze: la Germania, dove il sistema scolastico è di tipo federale e prevale una tradizione orientata alle scuole speciali, e l'Italia, dove l'autonomia delle istituzioni scolastiche è stata riconosciuta più recentemente ed è agli inizi il percorso che dovrebbe portare al federalismo, ma che ha da tempo fatto la scelta dell'integrazione degli alunni con disabilità.

Germania

La Repubblica Federale Tedesca (RFT) è suddivisa in 16 Länder, ciascuno con un ordinamento scolastico autonomo. La Federazione (Bund) ha competenza su tutto il territorio nazionale per quanto riguarda le linee generali, ma ogni Land ha un suo ministero dell'educazione, con specifica autonomia. Questo impianto è storicamente consolidato, anche se durante il nazionalsocialismo hitleriano prevale un'impostazione centralistica, le scuole diventano luogo di indottrinamento e di controllo delle idee, e certamente non può svilupparsi un pensiero pedagogico aperto al riconoscimento dei bisogni e dei diritti delle persone con disabilità. Con il dopoguerra i Länder riprendono la loro autonomia e la riflessione pedagogica sulla disabilità può riannodare un filo che si era spezzato. Il peso negativo dell'esperienza del nazionalsocialismo si vede anche nell'utilizzo della terminologia concernente l'ambito della disabilità. Mentre, ad esempio, in Italia e nella maggior parte dei Paesi europei il termine «speciale» ha una connotazione tecnica e positiva (Bisogni Educativi Speciali), nei Paesi di lingua tedesca c'è diffidenza verso tale termine, perché riecheggia l'utilizzo aberrante che ne era stato fatto durante il nazismo. La terminologia usata in Germania non è univoca (Formizi, 2007, p. 448): Sonderpädagogik (pedagogia speciale), Pädagogik der Behinderten (pedagogia degli impediti/handicappati), Heilpädagogik (pedagogia terapeutica), Orthopädagogik (ortopedagogia), Defektologie (pedagogia del deficit), Pädagogik der Rehabilitation (pedagogia della riabilitazione), Sozialpädagogik (pedagogia sociale).

La diversità di approcci che la varietà terminologica fa intravedere è indicativa di un orientamento prevalentemente analitico e settoriale, che si manifesta anche nelle soluzioni concrete adottate dai vari Länder.

Come è noto il sistema scolastico tedesco è storicamente orientato verso le scuole speciali, al punto che ha dato vita a una varietà di soluzioni che appare

non solo molto lontana dal nostro modello, ma unica in Europa. Benché non si possa descrivere il sistema scolastico speciale della scuola tedesca come qualcosa di uniforme, perché ogni Land applica autonomamente gli indirizzi centrali, ci troviamo di fronte a una scelta che è molto centrata su specifiche disabilità, con una tipologia di istituti e di classi speciali estremamente parcellizzata. L'*Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* (disposizioni per il riordinamento delle scuole speciali) pubblicato dalla Conferenza dei Ministri della Cultura (KMK) nel 1972 prevede la seguente tipologia:

- Blindenschulen (scuole per non vedenti)
- Gehörlosenschulen (scuole per non udenti)
- Schwerhörigenschulen (scuole per audiolesi)
- Sehbehindertenschulen (scuole per bambini con problemi visivi)
- Schulen für Kinder mit kognitiven Problemen (scuole per bambini con problemi cognitivi)
- Geistigbehindertenschulen (scuole per bambini con problemi psichici)
- Krankenschulen (scuole per bambini malati)
- Sprachheilschulen (scuole per bambini con difficoltà di linguaggio)
- Lernbehindertenschulen (scuole per studenti con difficoltà di apprendimento)
- Schulen für Kinder mit Entwicklungsproblemen (scuole per alunni con problemi di sviluppo).

Con la caduta del muro e il processo di riunificazione molte cose sono cambiate e l'opzione massicciamente rivolta alla soluzione degli istituti e classi speciali si è andata incrinando, come dimostrato dai più recenti orientamenti della KMK e dal Consiglio per la formazione (Bildungsgrat). Un avanzamento importante è dato dall'art. 3.3 della raccomandazione del 1990 che afferma che «nessuno può subire danno o svantaggio a causa del suo sesso, della sua discendenza, della sua etnia, della sua lingua, della sua patria e origine, della sua fede, delle sue opinioni religiose e politiche. Nessuno può subire danno a causa della sua disabilità».

Un contributo rilevante viene offerto dalla Dichiarazione di Salamanca (1994), alla quale si richiama la raccomandazione del KMK dello stesso anno. La raccomandazione esprime la convinzione che non si possa guardare alla disabilità come unica caratteristica della persona, e che la formazione delle persone con disabilità non possa avvenire solo nelle istituzioni speciali. Anche la scuola comune può diventare luogo di educazione che vede insieme persone disabili e non, e le differenze possono essere considerate positivamente, attraverso la collaborazione e la solidarietà. Perché questo sia possibile, bisogna ripensare profondamente l'insegnamento, rivedendone metodi e organizzazione, secondo il principio dell'individualizzazione. La stessa diagnosi ha il compito di indicare non solo gli aspetti patologici o problematici ma le potenzialità e le abilità presenti.

La raccomandazione non propone decisamente l'opzione per la scuola comune e le sue indicazioni non sono vincolanti, tuttavia rappresenta un sensibile passo avanti rispetto alla precedente impostazione culturale.

La Germania sta dimostrando un sempre maggiore impegno a livello nazionale e internazionale per la tutela delle persone con disabilità, come è dimostrato anche dall'attiva partecipazione all'elaborazione della Convenzione delle Nazioni Unite. Inoltre, nella società civile, è cresciuta l'attenzione ai problemi della disabilità, anche grazie al ruolo esercitato dal Consiglio per la Disabilità tedesco (Deutscher Behindertenrat). Molti, in Germania, parlano di un avvenuto cambiamento di paradigma. Anche grazie alla Convenzione è più diffusa la consapevolezza che tutte le persone sono eguali e che i bambini con disabilità hanno diritto a frequentare, come tutti, le scuole normali. La Convenzione delle Nazioni Unite è sentita come vincolante, non solo dal Governo Federale, ma dai Länder, e sono stati promessi interventi legislativi a partire dal 2011. Nonostante ci sia ancora molta strada da fare, e non venga messa in discussione l'esistenza delle istituzioni speciali, sembra che sia stata decisamente imboccata la via verso l'inclusione e che non sia in discussione se ci saranno scuole inclusive, ma *quando* e *come* tale scelta si effettuerà in forma significativamente diffusa.

Italia

In Italia la scelta dell'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti ha ormai più di trent'anni di storia. In questo ampio arco temporale, però, sono cambiate molte cose e oggi si sente l'esigenza di riflettere criticamente sull'esperienza fin qui realizzata, che ci consegna molti dati positivi, ma dalla quale emergono anche criticità e squilibri. Non si intende mettere in discussione la scelta di fondo, ma si è consapevoli dei molti limiti che appesantiscono la realizzazione delle finalità che hanno dato origine, a partire dagli anni Settanta, alla scelta della via «normale» all'integrazione.

Rispetto alla prima fase dell'inserimento degli alunni con disabilità (fine degli anni Settanta) il nostro sistema scolastico è notevolmente cambiato, con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, che si sono viste maggiormente responsabilizzate nelle loro scelte progettuali, didattiche e organizzative. Oggi si sta completando un impegnativo processo di riforma, che ha modificato l'impianto architettonico del sistema di istruzione, diviso in due grandi cicli, regolato non più da Programmi nazionali ma da Indicazioni che lasciano più spazio all'elaborazione del curriculum di scuola.

Le Indicazioni per il primo ciclo sottolineano come la scuola debba costituirsi come comunità educativa e professionale, sensibile alla diversità, accogliente, capace di individualizzare e personalizzare le strategie didattiche. Nel testo è molto forte la consapevolezza dell'eterogeneità delle classi, non solo per una

composizione multiculturale sempre più accentuata, ma perché le diversità presenti nell'aula sono di tanti tipi.

Rispetto al passato, anche per queste ragioni, nel nostro Paese si va accentuando la prospettiva inclusiva, che è più ampia e complessa di quella dell'integrazione. In questo senso, pur rappresentando una positiva eccezione nel panorama internazionale per quanto riguarda la cultura della disabilità, stiamo invece avvicinandoci alla visione dell'inclusione che ormai è presente nei documenti internazionali e solennemente affermata nella Convenzione delle Nazioni Unite.

L'inclusione riguarda gli alunni con disabilità quanto quelli provenienti da altri Paesi, così come gli studenti che presentano disturbi specifici di apprendimento o nel comportamento. Una scuola inclusiva non elimina la necessità di interventi specializzati o particolari, ma rappresenta lo sfondo pedagogico che li sostiene.

Negli ultimi anni sono stati prodotti due documenti in un certo senso paralleli, che esplicitano la via italiana all'inclusione, uno con riferimento specifico all'intercultura (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007), l'altro alla disabilità (*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009; si veda il capitolo terzo, box 3.3). In qualche modo essi raffigurano lo scenario nel quale dovrebbero inserirsi i provvedimenti politici, i progetti delle scuole, l'azione degli insegnanti e degli educatori.

Il passaggio dalla logica dell'integrazione a quella dell'inclusione rappresenta, nel nostro Paese, un avanzamento sulla linea della continuità e non, come per altri Paesi, una discontinuità con il passato.

Un altro documento importante, l'Intesa Stato-Regioni (2008; si veda il capitolo terzo, box 3.2), conferma questo orientamento e indica i prossimi obiettivi da raggiungere.

Non mancano, però, i problemi. L'esperienza fa emergere molti punti di criticità che indeboliscono il modello italiano, minandone la credibilità. Oggi la normativa e le disposizioni amministrative in materia di disabilità sono molto carenti e quindi generano disfunzioni anche gravi. La legge di riferimento riguardante il riconoscimento della disabilità e i meccanismi della presa in carico di questi alunni è datata e, per molti versi, superata (legge 104/1992) e ci sono tanti altri punti deboli: mancanza di un percorso formativo iniziale e in servizio specifico e qualificato, mancanza di specializzazione rispetto al tipo di disabilità, discontinuità accentuata, disparità nella disponibilità delle risorse, ecc.

Il gap tra *dichiarato* e *agito* è molto forte e costituisce il più grave rischio al modello italiano, perché mina la credibilità dell'approccio e fa riemergere la nostalgia per soluzioni non integrate, ma che anche molte famiglie di alunni con disabilità iniziano a percepire come maggiormente affidabili, tanto che oggi si sta riaccendendo il dibattito sulle scuole speciali.

Dalla separazione all'integrazione, dalle affermazioni alla realizzazione

Abbiamo voluto fare un rapido cenno a due sistemi molto diversi, entrambi sollecitati a ripensare le proprie logiche e scelte dagli orientamenti internazionali in atto, in particolare dalla Convenzione delle Nazioni Unite. Il sistema tedesco sta rimettendo in gioco la drastica scelta della via separata e parallela (istruzione normale e istruzione speciale) dimostrandosi favorevole a una maggiore ibridazione e aprendosi alla prospettiva dell'integrazione; il sistema italiano è sollecitato a superare la retorica dell'integrazione, diventando più pragmaticamente attento a dotare una scelta, che ancora oggi è considerata «irreversibile», di concreti dispositivi normativi, formativi, pedagogico-didattici che la rendano credibile.

Nel 2007, a Lisbona, nell'ambito del Semestre di Presidenza Portoghese dell'Unione Europea, il Ministero dell'Istruzione ha organizzato, insieme all'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, un «incontro europeo» che ha visto la partecipazione di giovani con disabilità provenienti da 29 Paesi europei, frequentanti la scuola secondaria di 2° grado e professionale. L'incontro si è concluso con una Dichiarazione nella quale i giovani hanno voluto far sentire la loro voce, esprimendo il loro punto di vista. A proposito dell'integrazione scolastica hanno detto: «L'integrazione scolastica è la migliore soluzione se le condizioni garantiscono i nostri diritti. Ciò significa assicurare la presenza del sostegno necessario, delle risorse e di insegnanti formati».

Probabilmente, in questa affermazione si sintetizza la prospettiva da assumere, ma anche le condizioni da garantire perché possa nei fatti realizzarsi.

Il modello italiano: evoluzione storica, finalità e dati

Evoluzione storica del modello italiano e del quadro giuridico in materia di integrazione e inclusione scolastica

L'innovazione normativa rappresenta il riflesso di una coscienza sociale che si sta modificando. Convinzioni largamente condivise e non più in sintonia con la tradizione passata tendono a una legittimazione formale e richiedono l'emanazione di norme più adeguate. Anche il processo che ha portato all'integrazione scolastica può essere letto secondo questo movimento dialettico tra «istituente» (nuove idee, nuove esperienze) e «istituito» (il quadro normativo consolidato). La prospettiva inclusiva che orienta oggi le azioni educative ha una lunga storia alle spalle, scandita da fasi riconoscibili che segnalano la progressiva affermazione delle idee che oggi sono largamente condivise.

Seguendo il filo della cronologia, individuiamo una serie di passaggi importanti, espressioni di logiche diverse, che possiamo così sintetizzare:

- a) dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione;
- b) dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento;
- c) dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione;
- d) dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione.

Dalla logica dell'esclusione alla logica della medicalizzazione

Fino agli anni Sessanta prevale una logica di esclusione, che si esprime attraverso il comportamento del rifiuto e della delega. Il rifiuto consiste non

soltanto nell'impedire all'alunno con deficit di tipo psichico o sensoriale di frequentare la scuola pubblica, ma nel ritenere che lo Stato non debba direttamente intervenire in campo educativo, nemmeno con istituzioni speciali. In particolare, i grandi Comuni e le istituzioni caritative laiche e religiose si incaricano di colmare il vuoto lasciato dallo Stato; sorgono così numerosi istituti medico-pedagogici con internato. Quando, nel 1933, lo Stato interviene per la prima volta nella direzione delle scuole speciali, lo fa in un modo che rafforza l'esclusione e la delega ad altre istituzioni. Con il RD n. 786/1933, infatti, mentre si avoca allo Stato la gestione delle scuole elementari ancora rimaste ai Comuni, viene data facoltà alle scuole speciali di continuare la loro opera, in forma privata e in regime di convenzione.

L'art. 415 del Regolamento Generale del 1928 (approvato con RD n. 1297/1928) esprime con efficacia quella che abbiamo definito «logica dell'esclusione» che va dalle origini del nostro sistema scolastico fino almeno agli anni Cinquanta: «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».

L'istituzione scolastica statale non viene in alcun modo investita dal problema della disabilità, che interessa solo come sintomo di malattia e diventa oggetto di provvedimenti che tutelino l'ordinata attività didattica degli alunni «normali». Si capisce, perciò, come inizino a sorgere e moltiplicarsi le istituzioni speciali, in particolare per i soggetti con deficit della vista e dell'udito, in assenza di iniziativa pubblica, per la sensibilità delle comunità locali e di grandi personalità di educatori. È solo a partire dagli anni Sessanta che lo Stato ritiene suo preciso dovere interessarsi direttamente anche degli alunni considerati «handicappati gravi», attraverso una politica di rafforzamento e diversificazione delle strutture speciali, che registrano un notevole incremento. Inoltre viene favorita, anche nella stessa scuola statale, l'istituzione di classi differenziali o speciali: «Le scuole destinate ad accogliere tali alunni dovranno essere opportunamente incrementate, restando inteso, però, che la selezione degli educandi dovrà essere accu-

ratissima, e tale, in ogni caso, da escludere gli scolari che possono trarre profitto da un buon insegnamento individualizzato nelle scuole comuni» (CM 4525/1962).

La disabilità viene percepita come malattia sociale e l'approccio è di tipo medico (si veda Meazzini, 1978, pp. 8 e ss.):

- l'attenzione è centrata sul deficit. Il soggetto è definito dal suo deficit e diventa un «handicappato». L'insegnante di classe non si sente in grado di affrontare i problemi, ha bisogno di rassicurazione e chiama in aiuto lo specialista;
- l'intervento dello specialista consente, attraverso lo strumento della «diagnosi», di classificare l'alunno (iperattivo, autistico, ecc.). In qualche modo l'attribuzione di un'«etichetta» contribuisce a rimettere le cose a posto, diminuendo l'ansia dell'insegnante;
- l'attribuzione di etichette (o «stigmi») porta l'insegnante, da un lato, a dare rilievo solo ai comportamenti dell'allievo che rientrano nei giudizi già emessi, dall'altro a rafforzare un atteggiamento di delega agli specialisti, con conseguente diminuzione di responsabilità personale. Da qui l'allontanamento dell'alunno con deficit, fonte di ansia e problemi, dalla classe normale. Tale allontanamento passa attraverso una serie di deleghe (dall'insegnante di classe al capo istituto, al medico scolastico, ecc.) che riguardano diversi soggetti, ma che escludono il lavoro d'équipe, la corresponsabilità. La comunità scolastica, nel suo insieme, non viene coinvolta in alcun modo, né potrebbe essere diversamente in un'istituzione che non ha ancora introdotto il lavoro collegiale e non conosce forme di partecipazione, ma si fonda su alcune rigide modalità organizzative, mai messe in discussione: l'insegnante unico responsabile della «sua» classe e della «sua» disciplina di insegnamento, la classe intesa come raggruppamento imm modificabile, la mancanza di spazi di progettazione comune e di condivisione di compiti. L'organizzazione didattica è priva di flessibilità, si basa su routine consolidate, fa molta fatica a ristrutturarsi per far fronte a una situazione che è inedita e impegnativa;
- la certificazione della disabilità non è prodotta all'interno di un processo di coinvolgimento che porti all'assunzione di responsabilità collegiali e ad avviare iniziative adeguate alla sua riduzione, ma diventa il lasciapassare verso strutture speciali.

Dalla logica della medicalizzazione alla logica dell'inserimento

A partire dai primi anni Sessanta, l'incremento delle istituzioni speciali è notevole e costante e raggiunge la sua punta massima nell'a.s. 1973/74. Poi inizia una flessione, dapprima leggera, ma che presto sarà molto accentuata, segno di una tendenza completamente invertita.

Per spiegare il nuovo orientamento bisogna tenere presente il carattere particolare degli anni Sessanta e della prima parte degli anni Settanta, che vedono fiorire un intenso dibattito pedagogico. Nella scuola diventata di massa si pone urgente il problema della democratizzazione dell'insegnamento.

Si tratta di una grande sfida: fare della scuola un'istituzione capace di garantire a tutti, a prescindere dalle diseguali condizioni di partenza, il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di cittadinanza. Si sviluppa un'accesa polemica nei confronti della scuola «tradizionale», considerata verbalistica, nozionistica, passivizzante, burocratizzata e, insieme, elitaria, asservita alle ideologie di chi ha il potere economico e politico e incapace di promuovere, socialmente e culturalmente, i più deboli. Nelle sue punte più estreme, tale polemica sfocia nell'ipotesi della «descolarizzazione» di Illich (1972; 1974; 1981). La convinzione di fondo è che tutte le istituzioni siano strumenti non di liberazione ma di repressione e omologazione, causa di disumanizzazione, espressione del predominio della cultura della produttività su quella della convivialità. Anche la scuola non viene risparmiata da queste critiche.

Nel nostro Paese, però, molto più incisiva della polemica descolarizzatrice è l'esperienza della scuola di Barbiana. La *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), mentre contesta radicalmente un sistema scolastico non attento ai più poveri, che respinge con l'arma della bocciatura, vede proprio nella scuola, profondamente rinnovata, una essenziale leva di promozione umana. Anche grazie alla lezione di don Milani, la contestazione alla pedagogia e alla didattica tradizionali (Fiorin, 2001, pp. 144-147) non porta al rifiuto della scuola, ma a un impegno volto alla sua trasformazione. Si nutre, anzi, un'ottimistica fiducia nella scuola rinnovata, «alternativa». Il compito di una scuola democratica è quello di garantire anche agli alunni che si trovano nelle situazioni di maggior svantaggio il pieno successo negli studi. La scuola agisce da forte fattore di decondizionamento. Il prolunga-

mento del tempo¹ e dell'obbligo scolastici, la riforma della scuola media, l'istituzione della scuola materna statale sono conseguenze di una simile idea di scuola e testimoniano, attraverso un'intensa produzione normativa, l'avvenuto cambiamento di logica.

Sull'onda della contestazione, nella prima parte degli anni Settanta si dà il via a un rapido smantellamento delle istituzioni speciali e all'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola normale, non modificata. Manca alla scuola diventata di massa, investita dal movimento contestativo, una cultura pedagogica che sappia affrontare i problemi della disabilità e del disadattamento scolastico senza ricorrere alla selezione (bocciature) o all'esclusione (istituti speciali, classi differenziali). La situazione è caotica e si assiste ad formarsi di due contrapposti schieramenti: pro o contro l'inserimento, pro o contro il mantenimento delle scuole speciali. È diffusa nel mondo della scuola una sensazione di assedio da parte della società.

È in questo scenario che viene emanata la legge 118/1971, che segna una svolta culturale. La legge sancisce il principio secondo il quale, di norma, l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nella scuola comune:

Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati:

- a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa a carico dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- b) l'accesso alla scuola mediante accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tali gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

¹ Scrivono i ragazzi di Barbiana, a proposito del tempo pieno: «Sapete bene che per fare tutto il programma a tutti non bastano le due ore al giorno della scuola attuale. Finora avete risolto il problema da classisti. Ai poveri fate ripetere l'anno. Alla piccola borghesia fate ripetizioni. Per la classe più alta non importa, tutto è ripetizione. Pierino quello che insegnate l'ha già sentito a casa. Il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena» (Scuola di Barbiana, 1967).

Sarà facilitata la frequenza degli invalidi e dei mutilati civili alle scuole superiori o universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni scolastiche e per i doposcuola. (art. 28, legge 118/1971)

L'apertura della legge alla frequenza scolastica degli alunni con disabilità non è, però, accompagnata da provvedimenti che ne facilitino l'attuazione (non si interviene adeguatamente per rimuovere le barriere architettoniche, mancano insegnanti di sostegno specializzati, non si dà vita a un'adeguata azione di formazione dei docenti, non c'è un'efficace sensibilizzazione sociale), così che si manifestano opposizioni e forti critiche a un inserimento che viene definito «selvaggio».

Dalla logica dell'inserimento alla logica dell'integrazione

La logica dell'inserimento che contraddistingue la produzione normativa della prima metà degli anni Settanta costituisce un punto di svolta rispetto alla concezione emarginante o riduttiva precedentemente consolidata. Ci sono, però, numerose criticità.

1. Il dibattito del periodo è segnato da una concezione ottimisticamente «ingenua» della scuola. Sembra quasi che basti l'inserimento fisico dell'alunno nella scuola per una congrua quantità di tempo perché ne derivino, *tout court*, dei vantaggi.
2. Un'altra convinzione largamente diffusa è che ciò che importa comunque conseguire, inserendo persone con disabilità anche grave, sia la «socializzazione». Credenza anche questa ingenua, perché non si dà socializzazione se non grazie ad apprendimenti che permettano l'acquisizione di abilità integranti.
3. Manca, infine, ogni indicazione circa una strategia dell'integrazione, che sappia tener conto della complessità delle variabili dell'istituzione scolastica, sia guidata da chiari obiettivi non solo immediati e disponga di efficaci metodi per conseguirli.

Sia pure con gradualità, comincia a farsi strada una logica diversa di «integrazione», destinata ad acquisire sempre più credito negli anni successivi.

Nel 1974 il Ministro della Pubblica Istruzione nomina una Commissione, presieduta dall'onorevole Franca Falcucci, con il compito di analizzare come viene attuato l'inserimento degli alunni con disabilità e di delineare

nuovi orientamenti. Frutto del lavoro degli esperti è la «Relazione Falcucci», dal nome della Presidente della Commissione. Si tratta di un documento di elevato spessore, tale da influenzare tutti gli atti della successiva politica sulla disabilità (a cominciare dalla fondamentale legge 517/1977) e, soprattutto, da far evolvere la visione pedagogica del problema. Nel documento sono espresse alcune idee particolarmente significative che segnano il passaggio definitivo da una concezione puramente assistenziale, propria della logica dell'inserimento, a una più autenticamente improntata alla relazione di aiuto, propria dell'integrazione.

1. La condizione della piena integrazione è data da un modo nuovo di essere della scuola. Questa convinzione introduce una criticità nei confronti dell'istituzione scolastica prima mancante; non è sufficiente inserire, infatti, se all'interno della scuola si «delega» a qualche insegnante, ad esempio di sostegno, il compito educativo.
2. Perché la scuola possa essere un ambiente favorevole all'integrazione è necessario ridiscutere alcune convinzioni pedagogiche radicate e le conseguenti pratiche consolidate (a livello di curricolo, di didattica, di organizzazione della classe e della scuola, di rapporti con l'esterno).
3. Viene superata l'idea di una «norma» al di sotto della quale non è giustificabile la frequenza scolastica: «La frequenza di scuole comuni non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve, perciò, fare riferimento al grado di maturazione dell'alunno, sia globalmente, sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando la rigidità del voto e della tradizionale pagella» (dalla «Relazione Falcucci»).
4. La condizione professionale che permette il superamento dei vecchi parametri di riferimento dell'azione didattica e garantisce un insegnamento su misura è data dall'adozione della logica della programmazione di tipo curricolare. Nella «Relazione Falcucci» va visto il primo concreto passo verso una didattica non più centrata su contenuti predeterminati, su programmi «centrali», sull'esecutività dei docenti chiamati solo a «svolgere il programma» e non, invece, a programmare con autonomia e responsabilità.
5. L'introduzione della logica della programmazione di tipo curricolare porta con sé tre implicazioni rilevanti: a) necessità di specializzazione (anche nella scuola elementare); b) superamento del rapporto biunivoco

insegnante-classe nella scuola elementare e, anche nella scuola media, superamento dell'idea che la classe sia l'unico possibile modo di raggruppare gli alunni; c) introduzione di nuove figure professionali, tanto interne all'organico statale quanto esterne all'Amministrazione scolastica (équipe).

6. La preoccupazione che anima la relazione va oltre una visione settoriale per abbracciare in un unico progetto scuola materna, elementare e media inferiore, anticipando l'idea di «scuola di base».
7. La relazione non si limita ad affrontare il tema delle condizioni pedagogiche del primo inserimento, ma richiama anche alcune condizioni strutturali, quali la stabilità degli insegnanti e la loro qualificazione professionale, l'adeguatezza delle strutture scolastiche, l'efficienza dei servizi territoriali.
8. Dopo aver prospettato un'idea di scuola certamente molto lontana dalla situazione presente nel 1975, anno di pubblicazione del documento, i membri della Commissione si preoccupano anche di indicare alcuni elementi decisivi per una strategia dell'integrazione, prefigurando un Ufficio centrale a livello di Ministero² e la creazione di servizi socio-psicopedagogici presso ogni Provveditorato, per realizzare a livello provinciale e distrettuale un'efficace azione di coordinamento.³

Se la «Relazione Falcucci» è il documento che segna culturalmente un salto qualitativo, la successiva legge 517/1977 ne recepisce pienamente lo spirito e ne traduce i suggerimenti in norma. Le poche pagine della legge 517/1977, dense di significato, delineano una nuova visione della scuola (superamento della concezione individualistica del programmare e dell'insegnare, flessibilità organizzativa, adozione di nuove modalità e nuovi strumenti di valutazione, consapevolezza della centralità dello studente e del suo diritto alla piena educazione, ecc.). Il perno attorno al quale le singole disposizioni ruotano è il concetto di integrazione, con particolare riferimento a quelli che la legge chiama «alunni portatori di handicaps».⁴

² Tale idea venne rapidamente tradotta in pratica con un DM del 1975 che istituì, nell'ambito dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero, un «Ufficio speciale per il problema degli handicappati».

³ Anche questa indicazione fu tradotta in realtà, con la CM n. 227/1975.

⁴ «Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la program-

L'idea chiave è che la scuola non possa affidare il compito educativo a singoli insegnanti, ognuno operante nella solitudine della propria classe e della propria disciplina. La responsabilità è di tutta la scuola, che deve avere come preoccupazione centrale il positivo esito educativo e scolastico di ogni singolo alunno, indipendentemente dalla situazione personale di partenza. La legge prefigura una scuola intesa come comunità che, in quanto soggetto sociale, si assume la responsabilità del successo degli studenti che la frequentano.

Negli anni Ottanta si consolida la tutela degli alunni con disabilità, attraverso una serie di disposizioni che estendono tanto alla scuola materna (legge 270/1982) quanto alla scuola secondaria superiore (CM 129/1982, CM 163/1983) le provvidenze che la normativa aveva finora assicurato alla scuola elementare e media. Va inoltre ricordata la sentenza della Corte costituzionale n. 215/1987, considerata storica per la sua rilevanza. Tale sentenza, che scaturisce dopo il ricorso al TAR del Lazio nel novembre del 1983 dei genitori di un'alunna disabile, stabilisce il diritto degli alunni con disabilità a frequentare la scuola secondaria e l'università e di vedersi assicurate le condizioni necessarie.

mazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe, oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'art. 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze, dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale. Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'a.s., il piano delle attività di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze assegnate alla direzione didattica e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'a.s.. I consigli di classe si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico» (art. 2, legge 517/1977. L'art. 2 riguarda la scuola elementare, ma l'art. 7, relativo alla scuola media, è analogo).

La successiva legge 104/1992 («Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate») considera il tema dell'integrazione all'interno della più vasta dimensione sociale e lavorativa e chiama in causa una molteplicità di soggetti, dal settore medico e assistenziale a quello degli enti locali, a quello dell'istruzione, esplicitando le responsabilità politiche di più ministeri, secondo un approccio multiprospettico e integrato.

In termini molto sintetici se ne richiamano alcuni aspetti, rilevanti ai fini dell'integrazione.

1. *Il riferimento alla persona e la definizione di «persona handicappata».* L'art. 1 della legge riconosce il soggetto con disabilità come persona nella pienezza della dignità umana e dei diritti che a ogni essere umano appartengono e vede nella Repubblica il garante di questo riconoscimento.⁵ Che non si tratti di un'attestazione formale ma di un impegno concreto lo si capisce non solo dal pronunciamento dell'art. 1, ma dall'insieme della legge, che interviene in termini molto precisi a indicare quali azioni i diversi soggetti istituzionali devono avviare per garantire il soddisfacimento dei diritti delle persone in situazione di handicap. Ma chi è la «persona handicappata»? La legge ne dà una definizione che ha il suo criterio nel concetto di minorazione fisica, psichica o sensoriale.⁶ È una definizione che oggi mostra i suoi limiti, anche se ha costituito fino ad ora il riferimento d'obbligo per la stesura delle diagnosi e il rilascio delle certificazioni. In particolare appare troppo caratterizzata da una concezione «medica» dei

⁵ «1. Finalità. – La Repubblica: a) garantisce il pieno rispetto della dignità della persona umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile, la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; d) predisporre interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata» (art.1, legge 104/1992).

⁶ «3. Soggetti aventi diritto. 1. È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione» (art. 3, comma 1, legge 104/1992).

bisogni della persona e troppo riduttiva, rispetto alla ampia gamma dei BES.

2. *La visione sistemica dell'integrazione.* La legge 104/1992 si rivolge a tutti i soggetti istituzionali che possono agire per assicurare il miglior soddisfacimento possibile delle persone disabili, nella consapevolezza che solo attraverso la cooperazione interistituzionale e il coordinamento si possono offrire risposte significative. Anche se il compito della scuola è più volte richiamato,⁷ non ci si rivolge solo ad essa e, soprattutto, la scuola stessa è sollecitata a intessere relazioni strette con altri soggetti istituzionali.
3. *L'individuazione di strumenti istituzionali e procedure che le scuole devono seguire.* La legge individua delle linee generali di politica dell'integrazione e si preoccupa di garantire dei supporti istituzionali, costituiti da regole e procedure, assegnando ai diversi soggetti chiamati in causa ruoli e responsabilità, con l'intento di facilitare attraverso l'esplicitazione dei distinti compiti le forme della collaborazione. Se la legge 517/1977 non andava oltre a indicazioni per gli interventi all'interno della progettualità della scuola, la legge 104/1992 non si limita a questo, ma inserisce la scuola stessa nella più vasta rete di relazioni territoriali. Tra gli strumenti previsti per favorire l'integrazione scolastica si prevedono gli «accordi di programma», da stipularsi tra istituzioni scolastiche e servizi sanitari, socioassistenziali, culturali e, in definitiva, tutti i soggetti presenti sul territorio che possano costituire risorsa in tema di integrazione.⁸ Lo

⁷ «12. Diritto all'educazione e all'istruzione. – 1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. 2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. 3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. 4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap» (art. 12, legge 104/1992, commi 1-4).

⁸ «13. Integrazione scolastica. – 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

scopo principale è quello di promuovere una programmazione integrata, capace di valorizzare le potenzialità educative presenti in un territorio, all'interno di una forte logica di cooperazione.

Un secondo strumento importante è costituito dal «Gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica» che è previsto presso ogni ufficio scolastico provinciale. Si tratta di un gruppo interistituzionale nella composizione, che ha il compito di definire a livello provinciale gli interventi scolastici a sostegno dei disabili, fornendo supporto al provveditore agli studi, alle scuole e alle famiglie. Inoltre, presso ogni circolo didattico o istituto di scuola secondaria è previsto un analogo gruppo di studio e di lavoro.⁹

4. *Modalità di individuazione dell'alunno come «persona handicappata» e progettazione.* Sempre la legge 104/1992 indica la complessa procedura che porta dall'individuazione dell'alunno come «persona handicappata» alla progettazione educativa e didattica che la scuola deve attivare.¹⁰

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'art. 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142. [...] Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche» (art. 13, legge 104/1992, comma 1, lettera a).

⁹ «15. Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica. – 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'art. 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 [...]. 2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo» (art. 13, legge 104/1992, commi 1-2).

¹⁰ «12. Diritto all'educazione e all'istruzione. – 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

Entrano così nel lessico della pedagogia speciale termini quali *diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato*.

Dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione

Dalla fine degli anni Novanta, con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (legge 59/1997 e DPR 275/1999), il quadro normativo è profondamente mutato. Le scuole si sono viste assegnare una maggiore responsabilità progettuale, esercitata attraverso il nuovo strumento del Piano dell'Offerta Formativa (POF), che viene predisposto attraverso il confronto di una pluralità di soggetti e di visioni educative, in una complessità che va oltre i diversi ruoli (insegnanti, dirigenti, famiglie, studenti, ecc.) e richiede confronto, ascolto, negoziazione, sintesi. La responsabilità di recepire e tradurre in azione educativa e didattica la cultura dell'integrazione è compito di ogni istituzione scolastica e ciò implica che essa sappia connotarsi sempre di più in termini di comunità non solo professionale ma educativa. Il tratto che in questa visione meglio caratterizza una comunità educativa è la sua dimensione inclusiva: ogni scuola è chiamata a misurarsi con la sfida della diversità, che nasce non solo dalla presenza di alunni disabili ma dalla grande eterogeneità di situazioni personali e culturali presenti in ciascuna classe. L'attenzione alla molteplicità dei BES fa emergere la differenza tra pratiche di integrazione e di inclusione e come la stessa integrazione abbia maggiori possibilità di successo in una cultura pedagogica e organizzativa inclusiva. Infatti, le condizioni di contesto offerte da una scuola realmente accogliente o inclusiva per tutti gli alunni sono anche le condizioni ideali per l'integrazione degli alunni disabili. Proprio la presenza di questi alunni ha portato la scuola a ripensarsi in termini di flessibilità organizzativa e didattica, imparando a cambiare per essere più rispondente alle nuove richieste, «speciali», e così

stabiliti dal Ministero 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, legge 104/1992, comma 5).

scoprendo che, in realtà, tutti gli alunni possono ricavare benefici da una scuola rinnovata e più attenta alle differenze individuali.

Un contributo importante per la delimitazione di una scuola inclusiva nei confronti di tutti gli alunni con BES è stato fornito dal sistema di classificazione messo a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001/2007, l'ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.

L'approccio della classificazione ICF alle situazioni di disabilità

Dopo avere per lungo tempo sostenuto che la salute non può essere vista come semplice assenza di malattia, ma va concepita e perseguita come benessere bio-psico-sociale e cioè piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita, e dopo un'amplissima e approfondita elaborazione a livello mondiale tra esperti e persone con disabilità, nella sua riformulazione dei concetti di funzionamento umano/salute e disabilità l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) introduce il modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health* – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), che rappresenta oggi il modello antropologico e il linguaggio descrittivo standard più evoluti. Nel 2002 viene pubblicato in Italia il manuale generale per le persone adulte (edizione originale 2001) e nel 2007 la versione CY (*Children and Youth*), per bambini e adolescenti (edizione originale 2007).

Se analizziamo la situazione evolutiva di un bambino, sappiamo bene che il suo sviluppo sarà ottimale se le spinte endogene, biologiche, alla crescita si intrecceranno positivamente con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con relazioni umane e ambienti fisici, e con varie altre mediazioni di tipo ambientale. Per comprendere meglio questo intreccio è necessaria una cornice forte che orienti l'analisi in senso sistemico e processuale e che funga da modello concettuale antropologico condiviso a livello transnazionale e transprofessionale.

ICF è il modello adatto a questo scopo, perché propone una classificazione (intesa nel senso di comprensione individuale del funzionamento globale della persona, non nel senso di etichettatura diagnostica, nosografica ed eziologica della sindrome patologica) che interpreta la salute e il

funzionamento umano come risultante dell'interazione complessa, globale e multidimensionale tra fattori biologici, biostrutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale e di fattori contestuali ambientali e personali. Secondo l'OMS, infatti, il funzionamento, e cioè la salute o la disabilità, di una persona va letto e compreso profondamente in modo globale, come frutto dinamico dell'interazione reciproca tra i fattori che vengono illustrati nella figura 3.1.

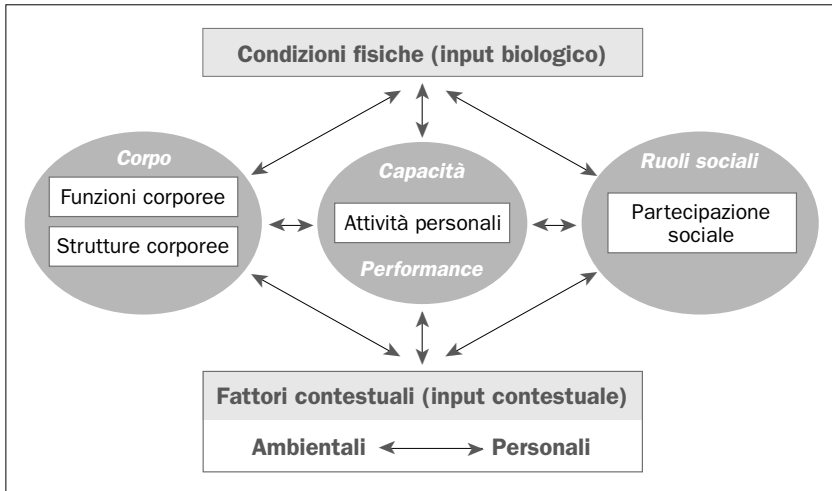


Fig. 3.1 La situazione globale di una persona (il suo «funzionamento»).

Come si vede dallo schema, la situazione di funzionamento/disabilità di una persona, a qualsiasi età, è la risultante globale delle reciproche influenze tra i fattori rappresentati. In alto le condizioni fisiche e la dotazione biologica, in basso i contesti ambientali (relazioni, culture, ambienti fisici, ecc.) e quelli personali (dimensioni psicoaffettive, identità, motivazione, ecc.). Nella dialettica di queste grandi classi di forze si trovano il corpo, con strutture e funzioni, le attività personali (capacità di apprendimento, di relazione, di autonomia, di comunicazione, ecc.) e le partecipazioni sociali (rivestire ruoli reali nella vita sociale normale, familiare, scolastica, sociale, ecc.).

Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, il bambino crescerà sano e funzionerà bene dal punto di vista educativo-apprenditivo; diversamente, il suo funzionamento sarà quello di un soggetto con BES, dove cioè i normali bisogni educativi incontrano maggiore difficoltà nel trovare risposte adeguate per il fatto che il suo funzionamento bio-psico-sociale risulta essere problematico. Alla luce di questo modello antropologico si comprende chiaramente come una difficoltà di funzionamento globale possa originarsi da fattori biologici, contestuali ambientali o contestuali personali, da deficit di attività personali, di partecipazione sociale, in tante combinazioni diverse quante sono le situazioni individuali di vita. In uno qualsiasi di questi ambiti si può generare dunque una causa o concausa di BES, che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi, che potranno essere favorevoli o avversi, agendo cioè da facilitatori o da barriere.

Attraverso queste interazioni complesse si produrrà, dinamicamente, il funzionamento educativo-apprenditivo del bambino. In questo modo il modello ICF-CY ci consente di comprendere, definire e comunicare (ICF dispone anche di un lessico alfanumerico standard, fatto di codici e qualificatori di capacità e performance, oltre che del ruolo facilitante/barrierante dei fattori contestuali, che è comune ai vari Paesi del mondo e alle varie professioni) le diverse situazioni di BES: alcune saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali (ad esempio la sindrome di Down), altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione (ad esempio svantaggi socioculturali) e così via.

Con ICF viene dunque superato il dominio di un modello interpretativo della salute e della disabilità prevalentemente biostrutturale (che sta comunque ancora alla base della legge quadro sulla disabilità del 1992) in favore di un modello globale bio-psico-sociale.

Nel nostro Paese ICF ha avuto un'accoglienza molto positiva in vari ambiti scientifici e professionali, da quelli più legati alle discipline sanitarie e statistiche fino agli ambiti educativi e in particolare scolastici. Questo ultimo fatto potrebbe sembrare sorprendente, soprattutto se lo si confronta con l'accoglienza che ICF ha avuto in altri Paesi europei, dove viene associato principalmente alle discipline e professioni sanitarie. Ma i motivi di questa buona accoglienza, senz'altro più dal punto di vista culturale che da quello

strettamente applicativo, sono di due ordini. Il primo è 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 contesti ambientali e famigliari. Il secondo risiede nella 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 onlus che su mandato dell'OMS ha curato la prima disseminazione e formazione, il *Disability Italian Network* (DIN).

Dalla prima pubblicazione, nel 2002, si sono succedute varie sperimentazioni volte all'applicazione del modello in vari ambiti sanitari, sociali e educativi.

In particolare, dal 2005 è stata definita e sperimentata presso l'Università di Bolzano e decine di scuole italiane un'applicazione di ICF che consente ai docenti, tramite un sistema informatizzato, di ottenere un profilo di funzionamento dei vari alunni individuando quelli che presentano un qualche BES (inteso come funzionamento problematico nei vari intrecci di fattori ICF) e progettando su queste basi le risorse necessarie per una didattica inclusiva.

Nel 2007, grazie a un finanziamento straordinario da parte del MIUR alle politiche scolastiche di integrazione degli alunni con disabilità, si è realizzato in circa 700 scuole italiane il progetto di formazione tramite ricerca-azione «I care» (si veda il box 3.1), che ha visto nei due anni seguenti una notevole attività di sperimentazione e formazione a livello di scuola intera su temi strategici, uno dei quali era il modello ICF come base per la conoscenza dell'alunno, per il suo Piano Educativo Individualizzato e per il suo Progetto di Vita.

In quest'ottica, nel marzo 2008 la Conferenza unificata Stato-Regioni ha approvato all'unanimità un'Intesa sulle prassi di accertamento della condizione di disabilità e di presa in carico territoriale che prevede esplicitamente che la Diagnosi Funzionale collaborativa (sanità, scuola, famiglia) debba essere fatta con il modello ICF. Questa Intesa apre la strada alle Regioni perché possano legiferare evolvendo in questa direzione le prassi di Diagnosi Funzionale previste e definite dall'Atto di Indirizzo alle ASL del febbraio 1994 (decreto interministeriale).

Nell'agosto 2009, il MIUR ha emanato le *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, dove si afferma esplicitamente che il personale

della scuola deve formarsi sul modello ICF per essere un partner competente del personale sanitario che sta cominciando a usarlo nelle prassi di Diagnosi Funzionale. È importante anche il fatto che nelle *Linee guida* si sostenga una concezione globale e bio-psico-sociale della disabilità, fondata concettualmente da un lato su ICF e dall'altro sulla prospettiva dei diritti umani sostenuta dalla Convenzione ONU del 2006 (si veda il box 2.1).

Box 3.1 – APPROFONDIMENTI

Progetto «I care»

Promosso e sostenuto dal MIUR, viene avviato nel 2007 in occasione di una serie di ricorrenze (40 anni dalla scuola di Don Milani, 30 anni dalla legge 517 che segna l'inizio della via italiana all'integrazione, 10 anni dall'autonomia scolastica) e termina nel 2010 dopo aver attivamente coinvolto ben 399 scuole capofila (in tutto circa 5.500 plessi di ogni ordine). Rivolto alle scuole decise a operare in rete e non ai singoli insegnanti, con la precisa intenzione di determinare cambiamenti significativi attraverso un lavoro di riflessione sulle pratiche educative e didattiche in atto, il progetto è stato in grado di coinvolgere in modo diretto circa 22.000 docenti, di cui 16.500 insegnanti curricolari e 4.500 di sostegno, attivandoli intorno al tema dell'integrazione degli alunni con disabilità.

Alcune caratteristiche particolari rendono la proposta particolarmente significativa. Pur occupandosi di disabilità, i suoi destinatari non sono specificamente i docenti di sostegno, ma si rivolge a tutti gli insegnanti dei diversi ordini di scuola come a dire che, a garantire l'apprendimento di tutti e di ciascuno, non possono che essere tutti gli operatori della scuola, ognuno nel proprio ruolo e con le proprie competenze. I collegi docenti che hanno deliberato la partecipazione al progetto dovevano, a conclusione dello stesso, assumerne i risultati facendoli di fatto entrare nella cultura organizzativa dell'istituto. Lo scopo di «I care» era proprio questo: incentivare la riflessione intorno alle tematiche dell'inclusione e portare a sistema, diffondendole, tutte le pratiche di integrazione sperimentate con successo e capaci di promuovere inclusione. La direzione non era solo interna alle scuole: l'intenzione era anche quella di proiettare le scuole nei propri territori per costruire tutte le alleanze necessarie per realizzare il Progetto di vita delle persone con disabilità.

Un'altra caratteristica importante è l'immagine di scuola che si voleva veicolare: non quella affidata alle disponibilità dei singoli insegnanti o a operatori particolarmente avveduti ma quella di una scuola «comunità di pensiero», capace di creare «capitale sociale», una scuola comunità che riflette sulle proprie azioni

e che opera, come sostiene Sergiovanni (2000), per creare «strutture sociali che uniscono le persone e le vincolano a valori e a idee condivisi».

È anche per questo motivo che il progetto sostiene in modo prioritario le reti di scuole, reti da costruire per l'occasione o già consolidate ma comunque capaci di attivare legami e connessioni nella comunità di appartenenza. L'idea della rete, oltre che potenziare l'agire professionale e educativo delle scuole, è anche l'unica capace di garantire una diffusione dei miglioramenti prodotti attraverso le vie del confronto e della riflessione comune.

Il modello di formazione e i contenuti

Alle scuole, organizzate in reti, viene chiesto di mettere a punto dei momenti di formazione passando attraverso percorsi di ricerca-azione, modello di formazione ritenuto capace di coinvolgere gli insegnanti quali protagonisti attivi della loro stessa crescita e di motivarli all'introduzione dei cambiamenti pensati e condivisi, affinché le buone pratiche non rimangano «belle esperienze» che poi restano chiuse nei cassetti delle cattedre senza lasciare tracce, ma possano invece trasformarsi in prassi assunte dai colleghi docenti e incluse nella cultura organizzativa della scuola.

Tutti i contenuti sono stati organizzati all'interno di uno schema che prefigura i *contesti*, le *azioni* e gli *oggetti* delle possibili ricerche delle scuole secondo una logica di integrazione di sistemi che parte dalla classe e si allarga via via alla scuola, alla famiglia e al territorio di appartenenza.

Contesti	Azioni	Esperienze/Oggetti
Classe	Didattica	Strategie cooperative, Relazioni di aiuto, Individualizzazione/ personalizzazione dei saperi, Didattica implicita, Tecnologie, Valutazione per l'apprendimento, Altro (specificare)
Scuola	Organizzazione	Offerta formativa, GLH Istituto, Formazione/aggiornamento, Lavoro di rete, Documentazione, Regole professionali, Governance e leadership, Supporto alla persona, Gestione risorse, Promozione di contesti cooperativi, Progettualità collegiale, Altro (specificare)
Famiglia	Corresponsabilità	Coinvolgimento della famiglia, Patto formativo, Associazioni, Formazione/educazione affettiva, Customer satisfaction, Continuità educativa, Altro (specificare)
Comunità	Progetto di vita	Il modello ICF, Orientamento, Pari opportunità, Piani di zona, Accordi di programma, Scuola/Lavoro, Altro (specificare)

L'obiettivo strategico è stato quello di far lavorare le scuole intorno ai temi della disabilità e, nel contempo, di attrezzarle per poter far fronte a tutte le difficoltà che emergono dalla lettura dei BES.

Le scuole che hanno deciso di aderire hanno quindi messo a punto dei precisi disegni di ricerca, all'interno di uno o più contesti indicati.

Il Piano ha previsto un impegno di spesa complessivo di 6.513.721 euro erogati in successivi finanziamenti. I fondi ministeriali a disposizione, ripartiti su tutte le regioni, hanno permesso la realizzazione di 399 progetti.

Risultati

A conclusione del progetto, in relazione ai dati desumibili dal monitoraggio e prima ancora di una rigorosa valutazione finale (che si sta impostando), possono essere già individuati alcuni risultati significativi.

- Le scuole evidenziano il loro punto di forza nell'attivazione di proposte e strategie didattiche centrate sul lavoro d'aula; tali strategie sono solitamente agganciate al lavoro della classe e tendono a realizzare un'integrazione degli alunni in difficoltà basata sull'operatività e sulla promozione delle relazioni tra pari. In tale contesto si evidenzia una buona diffusione d'uso delle tecnologie informatiche.
- L'integrazione delle disabilità viene solitamente gestita dalle organizzazioni scolastiche attraverso procedure e criteri definiti; emerge ancora come fondamentale il ruolo del Dirigente scolastico capace di orientare le direzioni educative e portare a sistema le decisioni emerse dalla quotidianità.
- Quasi tutte le scuole gestiscono le procedure per l'integrazione con l'individuazione di funzioni dedicate o gruppi di lavoro; la costituzione e il funzionamento del Gruppo di Lavoro sull'Handicap – GLH (previsto dalla legge 104) risultano però carenti in moltissimi istituti scolastici.
- La scuola è scoperta sul piano della costruzione delle politiche inclusive sul territorio; pochissimi sono gli esempi di protocolli o di intese con gli enti e le associazioni del contesto per la realizzazione dei Progetti di vita; più intensi e costruttivi risultano essere i rapporti in continuità tra le scuole per l'accompagnamento degli alunni disabili; molte sono anche le interazioni programmate tra le scuole secondarie di secondo grado e il mondo del lavoro per progetti di alternanza scuola-lavoro.
- Nel contatto con le famiglie e nella costruzione della corresponsabilità educativa la scuola evidenzia la mancanza di strumenti di coinvolgimento; le famiglie vengono chiamate a partecipare alla definizione e allo sviluppo del PEI ma spesso rimangono relegate in ruoli passivi, di ascolto o di disponibilità alla formazione. La consapevolezza della necessità di andare oltre la semplice vicinanza per permettere anche alla famiglia di gestire in modo attivo parti del PEI diventa sempre più diffusa ed è divenuta oggetto di molte ricerche «I care».

- La metodologia della ricerca-azione viene validata come una delle poche (ma potremmo dire unica) modalità di formazione capace di determinare ricadute significative sul contesto; le scuole lo hanno percepito come un approccio faticoso e non facile, che richiede approfondimenti e cambiamenti dei punti di vista, ma anche come l'unico in grado di introdurre trasformazioni reali nel contesto di riferimento e di collocarli all'interno del processo del miglioramento continuo.
 - Sul piano della documentazione e della diffusione delle loro buone pratiche, le scuole fanno enorme fatica. Producono molto materiale ma non sempre l'organizzazione delle informazioni risponde a criteri di accessibilità per gli esterni. L'ANSAS (ex Indire) ha messo a disposizione nell'archivio «Gold» uno spazio apposito dedicato ad «I Care» ma poche scuole se ne sono avvalse.
 - Sono emersi anche nuovi pensieri e nuovi significati in relazione ai processi di integrazione in atto: moltissime sono le scuole che si sono rapportate allo strumento ICF (OMS, 2001) mettendone a fuoco le possibili declinazioni a uso scolastico. L'utilizzo di un modello antropologico inserisce nel mondo della scuola direzioni culturali e pedagogiche nuove, capaci di cambiare gli attuali orientamenti (della scuola, degli operatori della sanità e degli enti locali, della società più in generale) per una revisione necessaria delle distinzioni tra «patologia» e «normalità» secondo criteri e categorie che, alla luce dei cambiamenti in atto, risultano oggi inadeguate.
-

Attuali orientamenti

La rapida rassegna dell'evoluzione del quadro normativo a supporto dell'integrazione e dell'inclusione ha consentito di far emergere il modello della scuola inclusiva.¹¹ Sebbene purtroppo la realtà diffusa sia ancora ricca di chiaroscuri e non sempre le pratiche messe in atto corrispondano a quanto viene riconosciuto come importante e richiesto, alcuni recenti documenti

¹¹ «Se un professionista non ha un modello rischia di farselo dettare dagli avvenimenti e in qualche modo di metterlo in subordinazione alle mancanze, perché gli avvenimenti sono dettati — il più delle volte — da situazioni di svantaggio e di difficoltà. Se il nostro procedere nasce dalle difficoltà, rischia di essere ancorato a una realtà non facilmente superabile, mentre noi dobbiamo farla evolvere avvalendoci di un modello. Modello è una struttura flessibile, elastica, ma con dei punti fermi. Se l'elasticità e la flessibilità vengono scambiate con l'informalità e l'improvvisazione totali, il rischio è quello di avere un falso modello» (Canevaro, 2006, p. 25).

segnalano come si consideri irreversibile la «via italiana» all'integrazione e all'inclusione, le cui linee di sviluppo possono essere raccolte, quasi in uno slogan, in due principali fondamentali passaggi:

1. dalla scuola come organizzazione burocratica alla scuola come comunità professionale e educativa;
2. dalla scuola centrata sull'insegnamento trasmissivo alla scuola centrata sull'apprendimento e sulla ricerca.

A testimonianza di questo orientamento si possono citare due recenti documenti, diversi per «genere», ma profondamente sintonici sul piano culturale.

Il primo documento è costituito dall'Intesa Stato-Regioni approvata in data 20 marzo 2008 (si veda il box 3.2), che prospetta un percorso di presa in carico dell'alunno con disabilità assai diverso da quello finora seguito, delineando una procedura improntata al rispetto della persona con disabilità e dei suoi familiari, e consapevole del ruolo che compete alla scuola in dialogo con gli specialisti dell'équipe multidisciplinare dell'ASL. Viene esplicitamente fatto riferimento all'ICF come strumento privilegiato di lettura dei bisogni; viene proposto un modello innovativo di utilizzazione degli insegnanti specialisti nel sostegno, anche in considerazione della responsabilità che l'istituzione scolastica ha a livello sia progettuale che di intervento educativo; viene rafforzata la collaborazione interistituzionale tra i diversi soggetti coinvolti.

L'altro documento, di taglio esplicitamente pedagogico, si intitola *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, ed è emanato dal MIUR nel 2009 (si veda il box 3.3). Richiamando le principali tappe della storia dell'integrazione scolastica in Italia e i più importanti pronunciamenti internazionali, riafferma la validità della scelta dell'integrazione e dell'inclusione e assume come riferimento il modello dell'ICF. Fornisce inoltre indicazioni riguardanti la governance territoriale nel nuovo contesto della scuola dell'autonomia e dedica una specifica attenzione a quella che viene chiamata la «dimensione inclusiva» della scuola.

Luci e ombre

La prospettiva inclusiva rappresenta il punto di approdo di un lungo percorso, fatto di elaborazione pedagogica, di esperienze innovative, di

riforme. Abbiamo capito che una scuola accogliente non è una scuola tollerante, che si limita a inserire. È, al contrario, una scuola che si lascia provocare dalla sfida della diversità. La presenza dell'alunno con disabilità richiede interventi didattici pertinenti, perché al *bisogno speciale* non si può rispondere in modo stereotipato; al tempo stesso, pone una domanda di attenzione specifica per tutti gli alunni, ciascuno diverso dagli altri e con specifici bisogni da soddisfare e risorse personali da valorizzare.

La riflessione sulle differenze individuali (pluralità delle intelligenze, peculiarità degli stili di apprendimento, varietà dei contesti socioculturali) ci porta a constatare come l'eterogeneità non sia l'eccezione ma la regola e come sia riduttiva l'idea che gli interventi mirati debbano riguardare solo pochi «sfortunati» alunni. Il problema di individualizzare e personalizzare gli interventi non è di pertinenza esclusiva della didattica speciale, anche se questo non significa che per affrontare le diverse situazioni della disabilità basti una competenza generale di base. Gli alunni con BES necessitano di interventi mirati, definiti con riguardo alla loro peculiare situazione, e la didattica speciale ha il compito di individuare le modalità metodologiche più efficaci, coinvolgendo le varie figure anche specialistiche il cui contributo professionale si renda necessario.

Le luci di una storia di integrazione che rappresenta un vanto per il nostro Paese non possono farci dimenticare i tanti limiti che, nella concretezza della vita della scuola, spesso fanno apparire la realtà molto lontana dalle idee proclamate. Rimandando al successivo capitolo quarto l'esame delle maggiori criticità del nostro sistema di integrazione scolastica, evidenziamo qui che oggi non disponiamo ancora di un percorso di formazione degli insegnanti, curricolari e specializzati, adeguato alle esigenze; l'eccesso di mobilità dei docenti non garantisce un accompagnamento stabile agli alunni con disabilità; il sistema attuale di certificazione e assegnazione degli insegnanti di sostegno è carente e fonte di squilibri; l'assegnazione di questa risorsa agli alunni non avviene tenendo conto della necessità di assicurare a chi ha bisogno la presenza di insegnanti con l'indispensabile competenza specifica.

Proprio per garantire che l'importante scelta per l'integrazione che è stata fatta non risulti velleitaria, è necessario rivedere in profondità le modalità di reclutamento, formazione, assegnazione degli insegnanti, attualmente seguite.

Box 3.2 – APPROFONDIMENTI

Intesa Stato-Regioni 2008

Il 20 marzo 2008 la Conferenza Stato-Regioni si è espressa, con parere favorevole, sul testo di un decreto interministeriale (Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero della Salute) riguardante i criteri per la presa in carico e l'accoglienza nella scuola degli alunni con disabilità.

Il documento è intitolato «Intesa tra il Governo, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità».

Il testo dell'Intesa è snello, composto da solo 5 articoli, ma di grande rilevanza culturale e fortemente innovativo. In estrema sintesi due sono gli aspetti che lo caratterizzano: il ripensamento non solo delle modalità operative della presa in carico dell'alunno, ma dei criteri pedagogici che le sostengono e che sono pienamente improntati alla logica dell'inclusione; il ripensamento delle modalità di assegnazione delle risorse, compreso l'insegnante specializzato per il sostegno, alle scuole.

In termini più analitici, i tratti di maggior interesse sono i seguenti.

- a) Viene semplificata la macchinosa procedura della certificazione stabilendo che, per gli alunni già presi in carico dall'ASL, basti la certificazione iniziale per l'iscrizione scolastica. Questa certificazione costituisce la base per le iniziative educative e didattiche che la scuola programmerà e realizzerà. Solo per gli alunni privi di certificazione si prevede l'obbligo di un'apposita certificazione, da effettuarsi il più presto possibile, di norma non oltre la scuola dell'infanzia o al massimo primaria.
- b) La diagnosi funzionale è redatta da una unità multidisciplinare presente nei servizi specialistici per l'infanzia e l'adolescenza, e consiste in una valutazione dinamica di ingresso e presa in carico della persona, secondo i criteri che stanno alla base dell'ICF. In questo modo, grazie all'ICF, si registra un cambiamento di approccio: da medico e settoriale a pedagogico e globale.
- c) La diagnosi funzionale assorbe quello che prima era il profilo dinamico funzionale, anche perché alla sua redazione concorrono la famiglia ed esperti in didattica speciale. La diagnosi funzionale dovrà essere aggiornata nel passaggio da un grado di scuola all'altro.
- d) Il piano educativo individualizzato è redatto dal Consiglio di classe, in collaborazione con i genitori, così da consentire l'acquisizione di tutte le risorse indispensabili al processo di accompagnamento individualizzato.

Il PEI deve essere oggetto ogni anno di una verifica di medio termine e di una conclusiva, che ne consenta ogni anno la riprogettazione. Per come è concepito, possiamo dire che il PEI non è riducibile alla semplice sequenza delle unità didattiche, ancorché individualizzate, ma, prima ancora, fissa le condizioni di tipo educativo, organizzativo, economico entro cui si muoverà l'azione educativa. Le unità didattiche che realizzeranno in concreto il processo di individualizzazione sono rese possibili dall'impianto complessivo del PEI, che ne rappresenta la cornice educativa e organizzativa, frutto di un dialogo e una negoziazione tra i diversi soggetti (scuola, famiglia, servizi, ecc.). Come si esprime l'art. 3, «il PEI è un impegno alla collaborazione fra tutti gli operatori coinvolti per il raggiungimento degli obiettivi indicati e condivisi».

- e) Il PEI è caratterizzato non solo da un'attenzione «orizzontale» che vede interagire i diversi soggetti responsabili dell'accompagnamento dell'alunno (insegnanti del consiglio di classe, genitori, operatori dei servizi sanitari, operatori sociali, ecc.) ma anche da una prospettiva «verticale» riguardante l'orientamento in ordine alla prosecuzione degli studi e alla ricerca del percorso formativo più idoneo. In questa logica va vista anche l'attenzione a promuovere varie modalità di accompagnamento alla vita adulta (contratti di collaborazione con agenzie territoriali, esperienze di transizione scuola-lavoro, ecc.).
- f) Gli artt. 4 e 5 del documento riguardano l'assegnazione delle risorse materiali e professionali. A questo proposito viene ipotizzato un modello completamente diverso dall'attuale, costruito non sulla logica della derivazione meccanica delle risorse, specie quelle professionali, dalla certificazione (con tutte le disfunzioni che questa modalità consente), ma sulla logica della riflessione pedagogica, della concertazione tra istituzioni, della progettualità.

L'USR assegna un contingente di docenti (incardinati in scuole-polo) in relazione ai diversi ambiti territoriali, coincidenti con i piani di zona. Il contingente assegnato comprende competenze riferite alle diverse tipologie di disabilità. Da questo contingente i docenti saranno assegnati alle scuole dell'ambito territoriale, in relazione ai bisogni individuati, alle competenze richieste, alla progettualità messa a punto.

Come si vede, il documento di Intesa, per garantire una continuità culturale sul piano dei principi, segna una discontinuità importante sul piano procedurale, in coerenza con la cultura dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, della progettualità, della qualità delle risposte che devono essere offerte, e si muove nella direzione di avvicinare il piano della realtà concreta a quello delle affermazioni nobili e condivisibili, ma troppo spesso disattese perché imprigionate in un meccanismo ormai anacronistico.

Box 3.3 – APPROFONDIMENTI

Linee guida per l'integrazione scolastica 2009

Il Ministero dell'Istruzione ha emanato nell'agosto 2009 *le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Lo scopo dichiarato è quello di rilanciare il tema dell'integrazione scolastica, in relazione sia al momento di trasformazione che sta riguardando il sistema scolastico italiano, sia a una riflessione critica sulla storia dell'integrazione scolastica in Italia, che è valutata positivamente: «L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adattarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici».

Il documento, nella prima parte («Il nuovo scenario: il contesto come risorsa»), inizia richiamando i principi costituzionali e i principali provvedimenti normativi che hanno consentito alla scuola italiana di percorrere il cammino coraggioso dell'integrazione scolastica, e si collega a due importanti riferimenti internazionali: la Convenzione ONU, ratificata dal Parlamento italiano nel 2009, e l'ICF, che sposta la centralità dal concetto di *malattia* a quello di *salute*, secondo la visione bio-psico-sociale che lo caratterizza. Il collegamento tra riferimenti nazionali e internazionali sembra segnalare due cose: da un lato la validità della scelta italiana, che ha anticipato gli orientamenti internazionali; dall'altro l'interesse ad agganciare la visione nazionale alla prospettiva internazionale, decisamente inclusiva.

La seconda parte del documento («L'organizzazione») affronta il tema della governance a livello regionale e territoriale, nel nuovo contesto normativo venutosi a creare con l'autonomia della scuola, il decentramento amministrativo e il compimento del processo attuativo del Titolo V della Costituzione. Si prevede la costituzione del GLIR, Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale, al quale si affida il compito di fornire le indicazioni che i GLIP, Gruppi di Lavoro Interistituzionale Provinciale, dovranno attuare. Se la costituzione dei GLIR appare consona al governo di un sistema scolastico modificato dalle riforme, appare però discutibile il legame che viene ipotizzato con i GLIP, intesi come organismi meramente attuativi («Appare opportuno che questi ultimi, nella prospettiva della costituzione dei citati GLIR, vengano intesi come organismi attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale»). Sempre in questa seconda parte si individuano nei Tavoli di concertazione (possibilmente coincidenti con i Piani di Zona) gli strumenti più efficaci per una collaborazione tra scuola e territorio. Altro elemento considerato strategico è costituito dalla «rete» delle scuole che si uniscono per collaborare, a vari livelli, integrando risorse, competenze, esperienze.

La terza parte del documento («La dimensione inclusiva della scuola») è quella alla quale viene dedicato il maggior spazio. Il testo è un misto di richiami di respiro pedagogico che sembrano voler ricordare i punti qualificanti di una scuola inclusiva (collaborazione tra docenti, raccordo con la famiglia, rifiuto della logica della delega e della responsabilizzazione, flessibilità organizzativa e didattica) e di suggerimenti più specifici (assegnazione dell'insegnante di sostegno, progettazione, valutazione, individuazione di un referente di istituto, ecc.). Si sottolinea l'importanza della leadership educativa e culturale del dirigente scolastico, si richiama la maggiore responsabilità progettuale delle istituzioni scolastiche autonome, si raccomanda la collaborazione con la famiglia, che deve essere coinvolta nella programmazione e adeguatamente e costantemente informata.

In definitiva, le *Linee guida* poco innovano rispetto all'esistente, ma probabilmente il loro scopo è duplice: rassicurare circa la volontà ministeriale di continuare nella direzione dell'integrazione e dell'inclusione, senza strappi con il passato; richiamare a corrette modalità di comportamento, nella consapevolezza che ci sono ancora molte situazioni che presentano criticità.

Le finalità dell'integrazione scolastica

«Io voglio fare come gli altri.» Ci voleva proprio la splendida sintesi di un alunno con disabilità integrato nella Scuola superiore per racchiudere, come in un cristallo, i molteplici sensi della «normalità». Voglio fare come gli altri, prima di tutto perché *valgo* come gli altri (ho gli stessi diritti); voglio fare come gli altri perché ho un bisogno profondo di valore e di normalità. Fare come (e con) gli altri è dunque un valore in sé, ma vale anche come strumento di sviluppo e di apprendimento; voglio fare come gli altri anche per voi, per gli altri, per la coesione e la crescita del nostro gruppo. (Ianes, 2006, p. 11)

Normalità dunque come uguaglianza di valore. All'integrazione scolastica si deve quindi dare un primo significato fondante e un primo essenziale valore come identità dei diritti: partecipazione alla scuola normale come affermazione del pari valore di ognuno, dell'uguaglianza dei diritti, a prescindere dalle condizioni personali, sociali, ecc. Il pari valore intrinseco a ogni persona è alla base dell'intero corpus di leggi e norme del nostro Paese, partendo dalla Costituzione.

Questi presupposti di civiltà rendono dunque l'integrazione scolastica una necessaria conseguenza, ma essa ha proprie finalità specifiche, che è utile ricordare rileggendo alcuni testi fondanti.

La Commissione parlamentare Falcucci, nel 1975, tracciò in modo chiaro gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione:

La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che la possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane. La scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo. («Relazione Falcucci», cit. in Nocera, 2001, p. 35)

Dunque si parla di sviluppo di potenzialità nell'apprendimento e più in generale nelle varie competenze della vita sociale, e su questo binomio di finalità tornerà anche la Corte Costituzionale con la memorabile sentenza 215/1987, dove si pongono una serie di tutele all'integrazione scolastica:

1. in età evolutiva nessuna persona può essere considerata irrecuperabile;
2. l'integrazione scolastica, se correttamente realizzata, costituisce un forte fattore di recupero;
3. ogni artificiosa interruzione del processo di integrazione può determinare blocchi o regressioni nella crescita della personalità dell'alunno disabile;
4. l'integrazione deve realizzarsi su entrambi i versanti dell'apprendimento e della socializzazione.

Il binomio «apprendimento-socializzazione» tornerà anche nella relazione finale dell'indagine conoscitiva sull'integrazione scolastica da parte della Commissione Cultura della Camera (presieduta dall'on. Sbarbati) che nel 1998 evidenzia, tra le tante altre cose, la necessità che l'integrazione non abbia come obiettivo soltanto la socializzazione, ma anche gli apprendimenti.

Il punto più fermo in merito alle finalità dell'integrazione, lo aveva posto comunemente la legge 104/1992 all'art. 12, comma 3: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione».

A distanza di diversi anni da questi testi, è un po' più facile definire con maggiore sistematicità le diverse finalità che, in modo esplicito e implicito, hanno oggi i processi di integrazione scolastica nel nostro Paese.

Socializzazione, partecipazione sociale, appartenenza e identità sociale

Partecipando alle attività comuni nella scuola di tutti, l'alunno con disabilità raggiunge la finalità di «esserci» con gli altri coetanei a sviluppo (più o meno) tipico, di sentirsi appartenere a un gruppo «normale», di essere dai compagni riconosciuto nel proprio valore e nella concreta possibilità di partecipare. Appartenere a un gruppo «normale» produce un senso di vicinanza affettiva, di valorizzazione e di sicurezza, di autostima positiva.

Se io sono nella normalità, se vi partecipo, anche se con modalità tutte mie, mi sento bene perché sento di partecipare ad uno stereotipo positivo, vengo visto, giudicato nella normalità («Impariamo a essere ciò che ci dicono di essere», come scrive Ronald Laing); vengo riconosciuto nella mia «normalità» essenziale, nel mio valore di persona, l'essere accettato e il partecipare mi fanno crescere, magari lentamente, verso la normalità. (Ianes, 2006, p. 15)

Nella partecipazione a un gruppo sociale «normale» si struttura anche l'identità sociale dell'alunno, in relazione alla parte più individuale della sua identità. E la parte sociale dell'identità si nutre di rispecchiamenti, categorizzazioni, rappresentazioni, aspettative. La partecipazione ai percorsi formativi normali istituisce e struttura modi di pensare, significati, schemi di comportamento condivisi socialmente, regole e rituali, modelli interpersonali che si interiorizzano per effetto di identificazione, ripetizione, partecipazione, comunicazione e coevoluzione. Al di là di queste considerazioni psicologiche e pedagogiche sul valore della socializzazione per l'identità e l'adattamento psicosociale della persona, troviamo che la «partecipazione sociale», e cioè il rivestire attivamente ruoli sociali normali nei vari ecosistemi di vita, è considerata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità una delle principali

componenti della buona salute e del funzionamento umano, dunque un elemento essenziale, non certo accessorio.

Uno dei tanti problemi di questa prima famiglia di finalità è nel grado di estensione della socializzazione-partecipazione sociale: dall'essere strettamente confinata alle ore di scuola, con i lunghi pomeriggi e fine settimana di solitudine, all'estendersi alle tante occasioni di vita sociale extrascolastica nelle varie occasioni di incontro tra coetanei.

Apprendimento di competenze

Un'altra famiglia di finalità dei processi di integrazione scolastica riguarda lo sviluppo di competenze adattive attraverso apprendimenti. Nel caso dell'alunno con disabilità, si pone con maggiore evidenza l'importanza di aver ben chiaro quali siano le competenze che dovrebbe apprendere, dato che la sua situazione di funzionamento, di sviluppo e di apprendimento è speciale. Nella prassi pedagogico-didattica e nelle norme italiane il riferimento base è al Piano Educativo Individualizzato (PEI), cioè alla costruzione di un percorso apprenditivo specifico su misura delle caratteristiche dell'alunno (punti di forza e di debolezza). Questo percorso di obiettivi graduati, che viene costruito nel PEI, in genere è una combinazione di:

- obiettivi tratti dalla programmazione curricolare della classe di appartenenza (obiettivi scolastici «tradizionali», anche se adattati con varie forme di traduzione in altri codici, facilitazioni, semplificazioni, ecc.);
- obiettivi abilitativi tratti dagli interventi mirati allo sviluppo di competenze base, quali ad esempio funzioni cognitive (attenzione, memoria di lavoro, ecc.), psicomotorie, percettive, ecc.;
- obiettivi educativi tratti delle varie competenze e attività personali, come ad esempio la comunicazione, le interazioni sociali, le autonomie personali, ecc.;
- obiettivi psicoaffettivi e comportamentali, come ad esempio il riconoscimento e l'espressione di stati d'animo, la soluzione collaborativa di un conflitto, lo sviluppo di consapevolezza identitaria, il miglioramento dell'autostima, ecc.;
- obiettivi formativi tratti da prospettive di transizione alla vita lavorativa e alla vita il più possibile indipendente dal punto di vista economico, abitativo, affettivo, sessuale, ecc. In altre parole, obiettivi legati a un Progetto di Vita adulta.

Una gamma così ampia e diversificata di obiettivi apprenditivi porta con sé una altrettanto ampia serie di interrogativi metodologici e applicativi: pensiamo ad esempio all'equilibrio delicato tra obiettivi scolastici individualizzati (rispetto alla classe) e obiettivi educativi personalizzati (rispetto alle esigenze di apprendere autonomie personali), oppure alle problematiche poste dalle valutazioni formali di fine anno scolastico, dal rilascio di un titolo di studio valido, ecc.

Autonomia a livello comportamentale e psicologico

Certamente tra le finalità più importanti che si pone il percorso scolastico integrato vi sono l'apprendimento e un uso competente di una serie di autonomie da parte dell'alunno con disabilità. Soprattutto nelle situazioni di maggiore gravità, anche abilità di autonomia che sono normalmente raggiunte con poca istruzione intenzionale hanno invece bisogno di interventi educativi strutturati e sistematici.

Le autonomie si dividono in «autonomie personali» e «autonomie sociali», dove nelle prime troviamo l'alimentarsi, il vestirsi e svestirsi, gestire la propria igiene personale e controllare gli sfinteri. Nella seconda categoria sono incluse tutte le competenze di cura del proprio luogo di vita e di utilizzo del sistema dei trasporti, dei negozi, delle risorse del tempo libero, del denaro, dell'orologio e del telefono, il corretto comportamento pedonale, ecc. In alcuni casi, il lavoro educativo nei confronti di queste autonomie diventa una parte rilevante del Piano Educativo Individualizzato, che in questo modo si orienta con decisione verso il Progetto di Vita Adulta. Naturalmente non è pensabile, per nessun essere umano e ancor di più nel caso di alunni con disabilità, una totale autosufficienza e indipendenza da altri o dall'ambiente; dunque si punta, accanto al possibile sviluppo di tutte le potenzialità nelle competenze di autonomia, all'apprendimento di strategie di gestione intelligente delle varie forme di dipendenza o interdipendenza che essi dovranno vivere nei vari ambienti. Tali forme di dipendenza/interdipendenza saranno sempre più legate all'uso di tecnologie, sia nei campi della gestione delle informazioni che nei campi della domotica e della protesizzazione, e alle relazioni di cura e di assistenza. Accanto alle autonomie che rispondono a qualche tipo di bisogno, come sono quelle prima citate, tra le finalità troviamo quasi sempre anche autonomie di autorganizzazione del lavoro, di autogestione dei tempi,

degli spazi, dei materiali, delle routine, ecc. Un campo fondamentale di autonomia è ovviamente anche quello psicologico, nella sicurezza di esistere e di valere anche al di là della continua vicinanza e conferma da parte di altre persone: l'essere umano che ha sperimentato un legame infantile di attaccamento sicuro sarà in grado, successivamente, di sperimentare senza eccessiva ansia distacchi, separazioni, solitudine, ecc. Questa autonomia psicologica e affettiva è strettamente legata alla forza dell'identità personale, campo di finalità di cui si parlerà nel paragrafo successivo.

Dal punto di vista di una formazione lungimirante e orientata al Progetto di Vita Adulta è molto saggio investire risorse e priorità verso questi obiettivi e queste competenze, perché sulla base del loro possesso o meno si prenderanno molte decisioni su dimensioni importanti della vita adulta della persona con disabilità (ad esempio, in quale situazione abitativa risiederà dopo la scomparsa dei genitori), decisioni che condizioneranno non poco la sua qualità della vita e il suo livello di autodeterminazione.

Identità, autostima, personalità e comportamenti positivi

Le finalità e gli obiettivi descritti nei tre paragrafi precedenti riguardano principalmente vari aspetti di un «saper fare», anche se complesso e articolato sul versante delle competenze psicologiche decisionali e affettivo-emotive. In questa quarta categoria di finalità troviamo invece in primo piano un «saper essere», una serie di dimensioni prevalentemente psicologiche. Si può sostenere che una coppia ben affiatata di finalità dei percorsi di integrazione scolastica sia rappresentata dallo sviluppo di forme sempre più evolute di identità e di livelli sempre più equilibrati e produttivi di autostima nell'alunno con disabilità. Nella prima dimensione troviamo obiettivi legati a una sempre maggiore consapevolezza di sé come persona che ha una storia, una memoria; come persona che ha una prospettiva di futuro, con aspettative, motivazioni, valori, progetti, desideri; come persona che opera consapevolmente, nel presente, scelte e decisioni, che pone confini ragionevoli tra sé e gli altri, che tiene in continuo movimento questa dinamica tra passato, presente e futuro con azioni di automiglioramento e crescita personale. Un'identità forte conferisce alla persona sicurezza e motivazione intrinseca nelle azioni che la portano verso gli obiettivi e i progetti che si è data. Una persona con disabilità che tra i suoi progetti per il futuro ha la vita

indipendente, fuori dalla famiglia, ad esempio, avrà una forte motivazione intrinseca ad apprendere quelle abilità di autonomia sociale importanti per il suo progetto, abilità che saranno ben gestite dal punto di vista psicoaffettivo, dato che sono costitutive della sua identità.

L'autostima riguarda il giudizio sul proprio valore personale ed è una classica finalità psicologica dei percorsi formativi: acquisire un livello equilibrato di autostima significa disporre di una buona quantità di energia motivazionale per affrontare le varie sfide che le situazioni di apprendimento pongono e di una dinamica equilibrante rispetto agli stressor emotivi.

Accanto alle finalità del rafforzare identità e autostima, troviamo talvolta obiettivi rivolti alla crescita di tratti di personalità adattivi rispetto ad altri di tipo disadattivo o addirittura patologico (ad esempio antisociale), come la socievolezza, l'estroversione, la stabilità emotiva, la resilienza, la divergenza e la creatività, la flessibilità, ecc.

In questa famiglia di finalità psicoaffettive possiamo collocare anche obiettivi legati al superamento di comportamenti problematici espressi dall'alunno con disabilità. Diversamente dagli obiettivi citati nei paragrafi precedenti, che erano mirati allo sviluppo di competenze deficitarie, qui si parla invece di obiettivi educativi generati non da deficit ma da «eccessi» comportamentali e cioè dal fatto che l'alunno con disabilità esprime forme dannose a sé e/o agli altri di comunicazione o di autostimolazione. Si pensi alle situazioni particolarmente complesse di comportamenti problematici come atti autolesionistici, aggressivi, stereotipati, ecc. In questi casi gli obiettivi sono espressi da comportamenti positivi, alternativi a quelli problematici, che andranno appresi e che saranno usati dall'alunno nelle sue dinamiche comunicative e relazionali.

Competenze lavorative e di partecipazione sociale estesa

Un buon percorso di integrazione scolastica, soprattutto nella scuola secondaria di 2° grado, si pone finalità legate all'acquisizione delle competenze necessarie per una vita lavorativa integrata, produttiva e soddisfacente. Accanto a questa forma fondamentale di partecipazione sociale, un buon e lungimirante percorso di integrazione scolastica si pone anche obiettivi di acquisizione delle competenze necessarie per una soddisfacente partecipazione sociale negli ecosistemi del tempo libero, della partecipazione attiva alla comunità, dello sport, e così via.

Rispetto alla preparazione finalizzata all'integrazione lavorativa, accanto a specifiche competenze delle varie mansioni (affrontate direttamente anche con stage in aziende, percorsi di alternanza scuola-lavoro, apprendistato, ecc.) vengono fatte oggetto di percorsi formativi mirati anche competenze «trasversali» ai vari ruoli e mansioni, come le competenze di collaborazione e interazione sociale, di pianificazione e autoregolazione, di espressione e controllo delle emozioni, di gestione delle proprie risorse finanziarie, ecc. Secondo il modello antropologico ICF dell'OMS, le aree di partecipazione sociale fondamentali, accanto ai percorsi formativi integrati e al lavoro, sono rappresentate da tutte le altre occasioni di vita sociale e comunitaria. In funzione dell'età della persona con disabilità, definiremo dunque obiettivi legati alle competenze che le servono per usufruire in modo il più possibile indipendente di occasioni di ricreazione, tempo libero, sport, crescita culturale, partecipazione civile, culto e spiritualità, ecc.

La formazione all'adulterità segue dunque due versanti complementari: quello delle competenze lavorative e quello della partecipazione sociale più estesa.

Arricchimento relazionale, umano e apprenditivo di tutti gli alunni

Una finalità «indiretta» dei processi di integrazione scolastica, e cioè non rivolta direttamente all'alunno con disabilità, è il miglioramento personale dei compagni di classe che collaborano nelle varie situazioni scolastiche. Tale miglioramento dei compagni di classe è uno dei benefici microscolastici dei processi di integrazione e si può articolare su alcune dimensioni:

- aumento di competenze relazionali e comunicative;
- aumento di competenze psicoaffettive e di empatia;
- evoluzione solidaristica dei valori rispetto alle diversità;
- aumento di autostima;
- aumento di competenze metacognitive;
- aumento di conoscenze biologiche, antropologiche e sociali.

Collaborazione e sostegno alla famiglia dell'alunno con disabilità

Tra le finalità indirette dei processi di integrazione scolastica c'è anche lo sviluppo di modalità collaborative e di partnership educativa nei

famigliari dell'alunno con disabilità. Oggi la famiglia viene considerata il principale partner del processo educativo, ma la situazione psicoaffettiva e assistenziale talvolta crea notevoli difficoltà alla famiglia, che deve gestire stress considerevoli. L'integrazione scolastica si pone dunque anche finalità rivolte alle famiglie, in particolare rispetto alle loro capacità di comunicare con la scuola, di coinvolgersi e collaborare, di negoziare obiettivi e modalità di intervento e di saper ricevere e dare aiuto e suggerimenti, nella valorizzazione e rispetto reciproco dei diversi ruoli e responsabilità. Quando questa partnership educativa funziona bene, l'integrazione scolastica produce risultati positivi nella famiglia dell'alunno con disabilità che si possono ascrivere senz'altro alla dimensione del supporto psicosociale e dello sviluppo di competenze di fronteggiamento attivo dello stress e delle situazioni di difficoltà.

Sviluppo professionale e umano delle varie figure che operano nella scuola e miglioramento dei processi organizzativi dell'istituzione

I processi di integrazione scolastica avvengono a buoni livelli di qualità se le varie figure coinvolte sono sufficientemente motivate sul piano umano e competenti su quello professionale. Queste due dimensioni possono essere però viste non solo come mezzi necessari, ma anche come fini dell'integrazione. Come alcuni risultati, cioè, che buoni processi di integrazione portano con sé. Parliamo dunque di finalità come l'acquisizione o lo sviluppo di competenze professionali sia negli insegnanti curricolari che in quelli specializzati, nei collaboratori e nei dirigenti, attraverso la collaborazione con gli specialisti dei servizi sociali e sanitari, a varie forme di aggiornamento e autoaggiornamento, all'esperienza rielaborata, ecc. Nel nostro Paese, l'integrazione scolastica ha stimolato molta innovazione didattica che è divenuta patrimonio del nostro corpo docente, si pensi ad esempio all'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento. Una seconda classe di finalità riferite ai docenti e alle altre figure professionali riguarda le «sensibilità» rispetto alle differenze e le motivazioni allo sviluppo di pratiche formative sempre più inclusive e accoglienti. In moltissimi casi, la presenza di alunni con disabilità produce maggiore empatia, attenzione alle difficoltà, consapevolezza della necessità di individualizzare, senso di equità nelle decisioni prese, strategie di valorizzazione delle caratteristiche individuali e riconoscimento del valore

essenziale dell'alunno con disabilità a prescindere dalle sue prestazioni di apprendimento o di socialità, e così via.

Anche l'istituzione scolastica autonoma beneficia, nel suo complesso, di buoni processi di integrazione scolastica e dunque si può parlare anche di finalità riferite alle capacità della scuola di rendere flessibile l'organizzazione, di gestire situazioni critiche, di attivare collaborazioni interistituzionali e con le famiglie, di documentare le esperienze e formalizzarle in buone prassi, di fare piccole ricerche azioni, di elaborare valori e culture inclusive, e così via.

Crescita culturale diffusa rispetto alle differenze

Una buona integrazione scolastica si pone anche finalità sociali e «preventive» più generali, puntando a sviluppare in quella parte della cittadinanza con la quale riesce a instaurare qualche forma di contatto una positiva sensibilità nei confronti delle diversità e dell'accoglienza. Attivando con sistematicità e pervasività processi di integrazione si può puntare ragionevolmente a contrastare fenomeni di emarginazione dovuti al persistere di stereotipi negativi, mantenuti da scarsa familiarità con persone con una qualche diversità. Intere generazioni di alunni, in questi anni, sono state esposte e hanno collaborato attivamente ai processi di integrazione dei loro compagni con qualche forma di disabilità, e hanno così familiarizzato con condizioni di apprendimento, comunicazione e relazione anche drammaticamente diverse o deficitarie. Queste esperienze, è lecito supporre, porteranno il loro frutto in termini di atteggiamenti più aperti, nelle fasi successive del loro ciclo di vita, nei confronti di altri processi che li vedranno ancora protagonisti, come ad esempio l'integrazione lavorativa o più in generale sociale.

Dati statistici, organizzativi e finanziari descrittivi del quadro italiano

Nei paragrafi che seguono si fornisce una sintesi dei principali dati disponibili sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia. La fonte principale è il MIUR:¹² le sue rilevazioni consentono di ricostruire l'evoluzione del sistema nel corso dell'ultimo decennio.

¹² Si ringrazia il MIUR, e in particolare la Direzione generale per gli studi, la statistica e i sistemi informativi, per aver fornito buona parte dei dati presentati in questo capitolo. A

Gli alunni con disabilità

Nel corso di questi ultimi dieci anni il numero complessivo di alunni certificati come disabili presenti nel sistema scolastico italiano è costantemente cresciuto, sia in valori assoluti sia in termini di incidenza rispetto alla popolazione scolastica complessiva. Dai 138.600 alunni con disabilità rilevati nell'a.s. 2001/02 si è passati ai 178.200 del 2005/06 per varcare la soglia dei 200.000 nel 2009/10. L'incidenza percentuale rispetto alla popolazione studentesca totale è cresciuta dall'1,59% del 2001/02 al 2% del 2005/06, fino al 2,24% dell'ultimo anno (figura 3.2).

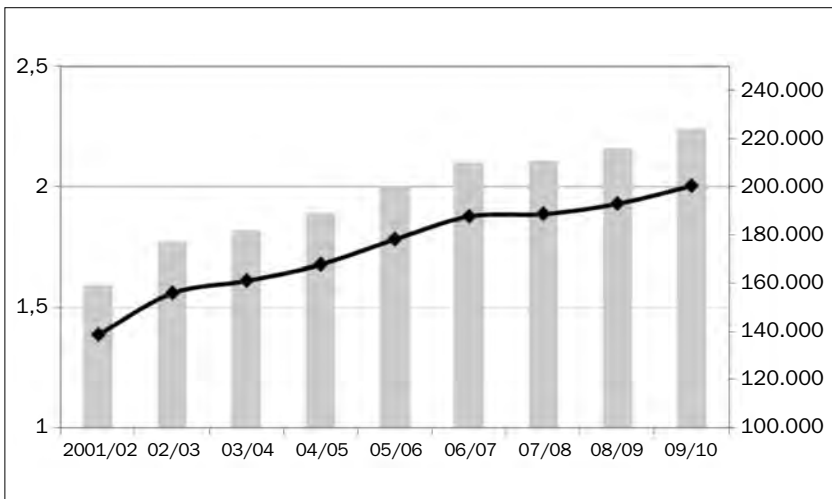


Fig. 3.2 Alunni certificati come disabili nel sistema scolastico italiano, aa.ss. 2001/02 – 2009/10; totale in valore assoluto: linea e scala di destra; in % su alunni totali: colonne e scala di sinistra (fonte: MIUR).

integrare il panorama statistico ufficiale sulla disabilità in Italia contribuisce anche l'Istat con le proprie indagini sulla *Condizione di salute e ricorso ai servizi sanitari* e con rapporti mirati, come le recenti pubblicazioni: *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, Istat, Roma, 2010 e i primi risultati dell'indagine: *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali – Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010. Statistiche in breve*, Istat, Roma, 2011.

In meno di un decennio la popolazione scolastica con disabilità è dunque aumentata di circa 62.000 unità (+45% a livello nazionale così distribuito: +59% al Nord, +60% al Centro, +25% al Sud). Tale aumento non ha investito in egual misura tutti gli ordini di scuola: gli incrementi più consistenti si sono registrati nelle secondarie di 2° grado, dove il numero degli alunni con disabilità è più che raddoppiato (+118%). La tendenza a trattenere più a lungo all'interno del sistema scolastico i ragazzi con disabilità può avere diverse spiegazioni: l'innalzamento dell'obbligo formativo, che ha riguardato tutta la popolazione studentesca, ma che ha inciso maggiormente sui ragazzi a rischio di fuoriuscita dal sistema dopo la licenza media; una più elevata incidenza del fenomeno delle ripetenze in questo grado scolastico; la carenza, soprattutto in alcune aree del Paese, di servizi di formazione e inserimento lavorativo in grado di assicurare valide alternative alla scuola (tabella 3.1).

TABELLA 3.1
**Alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano, per ordine di scuola,
 aa.ss. 2001/02 – 2009/10 (fonte: MIUR)**

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	29.741	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%

L'incidenza maggiore degli studenti con disabilità sul totale della popolazione studentesca si riscontra comunque nella secondaria di 1° grado, dove raggiunge il 3,3% (figura 3.3).

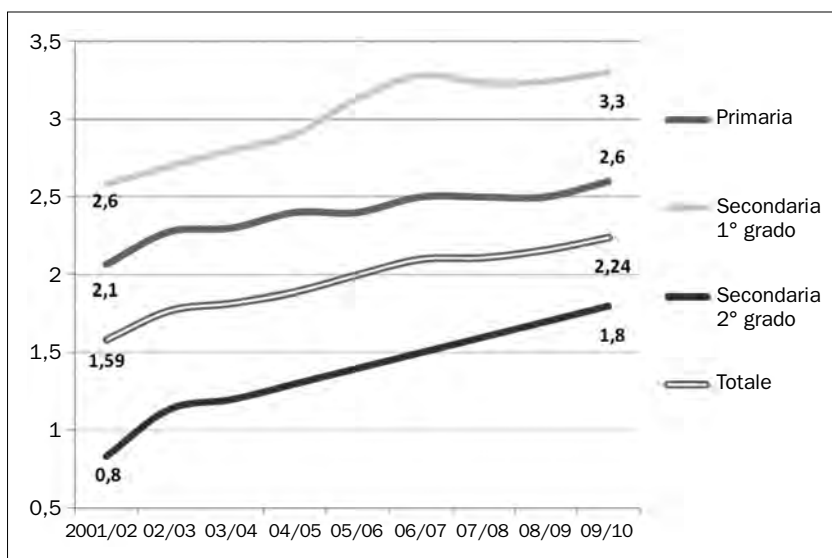


Fig. 3.3 Incidenza percentuale degli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano, per ordine di scuola, aa.ss. 2000/01 – 2009/10 (fonte: MIUR).

Tra i fattori che concorrono a spiegare questa maggiore concentrazione rispetto agli altri ordini di scuola va segnalato il riconoscimento tardivo di alcuni disturbi mentali e dell'apprendimento, con certificazioni delle disabilità e assegnazioni delle relative risorse di sostegno solo per gli anni finali della primaria, o persino a scuola secondaria di 1° grado iniziata.

Quanto affermato sull'incidenza nazionale risulta confermato anche a livello regionale (tabella 3.2): in tutte le regioni italiane la maggior concentrazione di alunni con disabilità si ha nelle scuole secondarie di 1° grado, con picchi degni di nota in Trentino-Alto Adige e nel Lazio, e con la Basilicata che presenta la più bassa incidenza di allievi con disabilità.

Una disaggregazione dei dati in funzione del tipo di gestione delle scuole (statale o non statale) rivela un'incidenza degli alunni con disabilità decisamente maggiore nelle scuole statali (2,4%) o gestite dalle autonomie territoriali di Valle d'Aosta e Trentino-Alto Adige (2,9%). Le scuole non statali — nella grande maggioranza dei casi si tratta di scuole paritarie — presentano invece un'incidenza media più bassa, pari a circa un allievo con

disabilità ogni 100 allievi. Nel complesso, degli oltre 200.000 alunni con disabilità, circa 184.000 frequentano scuole statali, 5.000 le scuole delle autonomie locali di Valle d'Aosta e Trentino-A.A., e circa 11.000 le scuole non statali.

TABELLA 3.2

Alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano, per regione e ordine di scuola: incidenza sul totale degli alunni, a.s. 2009/10 (fonte: MIUR)

Regioni	Infanzia	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado	Totale
Piemonte	1,2	2,6	3,5	1,9	2,3
Valle d'Aosta	1,0	2,3	2,9	2,0	2,1
Lombardia	1,2	2,7	3,7	1,3	2,2
Trentino-A.A.	1,3	3,6	5,5	1,5	3,0
Veneto	1,1	2,5	3,2	1,2	2,0
Friuli-V.G.	0,9	2,1	2,7	1,4	1,8
Liguria	1,1	2,7	3,5	1,6	2,2
Emilia-R.	1,3	2,5	3,1	2,1	2,3
Toscana	1,1	2,0	2,7	2,1	2,0
Umbria	1,0	2,2	2,6	1,7	1,9
Marche	1,5	2,7	3,1	1,9	2,3
Lazio	1,8	3,5	4,1	1,9	2,8
Abruzzo	1,3	2,9	3,6	2,4	2,6
Molise	0,9	2,1	2,8	1,8	2,0
Campania	1,0	2,5	3,2	1,6	2,1
Puglia	1,1	2,2	2,5	1,8	1,9
Basilicata	1,1	1,8	2,0	1,6	1,7
Calabria	1,0	2,1	2,8	1,8	1,9
Sicilia	1,1	3,0	3,6	2,1	2,5
Sardegna	1,1	2,1	2,9	1,6	1,9
<i>Italia</i>	<i>1,2</i>	<i>2,6</i>	<i>3,3</i>	<i>1,8</i>	<i>2,2</i>

Come ampiamente riscontrato a livello internazionale (si veda il capitolo secondo, paragrafo «Aspetti legati al genere e alle fasce d'età»), anche in Italia la distribuzione per genere degli alunni con disabilità è piuttosto sbilanciata: la proporzione di maschi è mediamente doppia rispetto a quella delle femmine (tabella 3.3).

TABELLA 3.3

Rapporto di mascolinità (maschi per 100 femmine) tra gli alunni con disabilità (aa.ss. 2005/06 – 2009/10) e per l'intera popolazione studentesca (media aa.ss. 2005/06 – 2009/10), per ordine di scuola (fonte: MIUR)

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado
<i>Alunni con disabilità</i>					
2005/06	194	189	194	226	161
2006/07	203	208	213	209	176
2007/08	187	200	200	184	167
2008/09	197	203	215	193	176
2009/10	195	210	214	187	173
<i>Popolazione studentesca totale</i>					
Media	107	108	107	109	104

Sui banchi della scuola italiana siedono, sempre più numerosi, alunni stranieri. Il fenomeno è noto; meno noto è il fatto che tra questi figli dell'immigrazione stia aumentando piuttosto rapidamente la quota di alunni con disabilità: i dati dell'ultimo anno disponibile (2009/10) segnalano che, mentre il complesso degli alunni stranieri è cresciuto del 7% circa rispetto all'anno precedente, il numero di alunni stranieri con disabilità certificate è aumentato a un ritmo molto più intenso, prossimo al 20%. In ogni ordine di scuola la crescita degli alunni stranieri disabili è avvenuta a una velocità maggiore rispetto alla crescita — comunque significativa — del totale degli alunni stranieri (tabella 3.4). Queste cifre rivelano la diffusione di una doppia sfida educativa: ai BES propri degli alunni non nazionali (scarsa padronanza della lingua italiana, difficoltà

di interpretare le «regole del gioco» della scuola, fragilità del sistema di relazioni, ecc.) si intrecciano le specifiche necessità connesse alle diverse tipologie di disabilità.

TABELLA 3.4
**Alunni con cittadinanza non italiana con disabilità per ordine di scuola,
 anni scolastici 2008/09 e 2009/10: valori assoluti e variazione percentuale
 (fonte: elaborazione su dati MIUR)**

Anni scolastici	Primaria		Secondaria 1° grado		Secondaria 2° grado	
	Stranieri	Di cui disabili	Stranieri	Di cui disabili	Stranieri	Di cui disabili
2008/09	234.200	6.421	140.000	4.343	130.000	1.575
2009/10	244.500	7.408	150.300	5.143	143.200	1.933
Variazione	4%	15%	7%	18%	10%	23%

Nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado l'incidenza di alunni disabili tra gli stranieri — rispettivamente pari al 3% e al 3,4% — è già oggi più elevata rispetto all'incidenza media sull'intera popolazione scolastica (tabella 3.2 e figura 3.2); nella secondaria di 2° grado, nonostante il balzo in avanti dell'ultimo anno, l'incidenza della disabilità tra gli stranieri è pari all'1,3%, dunque sotto la media italiana per quell'ordine.

Si sono sinora presentati dati in forma aggregata, ossia senza operare distinzioni tra le diverse forme di disabilità. Le rilevazioni del MIUR del recente passato consentivano una disaggregazione solo parziale della popolazione scolastica per tipo di disabilità: la tripartizione adottata aveva il pregio di mettere in evidenza le disabilità di tipo sensoriale (ossia le disfunzioni più o meno gravi a carico della vista e dell'udito), ma lasciava nel grande contenitore delle disabilità psicofisiche il 95% restante dei casi (tabella 3.5).

A partire dall'a.s. 2009/10 il MIUR ha reso più articolata la rilevazione, con un passaggio da 3 a 5 categorie: i quasi 190.000 casi di disabilità «psicofisiche» sono stati suddivisi in «intellettive» (circa 135.000, a testimonianza del fatto che le disabilità cognitive o con importanti risvolti cognitivi costituiscono la larga maggioranza delle certificazioni ai sensi della legge 104/1992), «motorie» (quasi 12.000) e «altre» (oltre 43.000).

TABELLA 3.5
**Alunni con disabilità nella scuola italiana dal 2003/04 al 2009/10,
 per tipo di disabilità (fonte: MIUR)**

Anni scolastici	Numeri assoluti				Composizione percentuale			
	<i>Psicofisico</i>	<i>Visivo</i>	<i>Uditivo</i>	<i>Totale</i>	<i>Psicofisico</i>	<i>Visivo</i>	<i>Uditivo</i>	<i>Totale</i>
2003/04	151.672	3.344	6.143	161.159	94,1%	2,1%	3,8%	100%
2004/05	158.554	3.203	6.047	167.804	94,5%	1,9%	3,6%	100%
2005/06	166.887	4.364*	6.969	178.220	93,6%	2,4%	3,9%	100%
2006/07	177.329	3.413	6.976	187.718	94,5%	1,8%	3,7%	100%
2007/08	178.344	3.466	6.903	188.713	94,5%	1,8%	3,7%	100%
2008/09	182.444	3.710	6.843	192.997	94,5%	1,9%	3,6%	100%
2009/10	189.947	3.748	6.769	200.464	94,7%	1,9%	3,4%	100%

* Dato anomalo verificato con MIUR

Come si può constatare, queste rilevazioni rispecchiano logiche amministrative più che sociosanitarie: evidentemente ancora molta strada può essere fatta per consentire alla statistica scolastica di fotografare in modo sufficientemente chiaro un fenomeno poliedrico e complesso come quello della disabilità nelle scuole.¹³

Anticipazioni di un quadro descrittivo più dettagliato delle disabilità¹⁴ e della loro differente distribuzione per circoscrizioni regionali sono al momento ricavabili dai primi risultati di una recente rilevazione condotta dall'Istat in collaborazione con il MIUR. Da questi primi dati si rileva la forte incidenza dei ritardi mentali (40% degli alunni con disabilità nelle primarie e 43% nelle secondarie di 1° grado), i disturbi specifici

¹³ Una possibile spiegazione della scarsa analiticità delle statistiche ministeriali in materia di disabilità chiama in causa la tutela della privacy degli alunni con disabilità, la quale impone norme severe di rilevazione e gestione dei dati sensibili. A partire dall'a.s. 2010/11, il MIUR ha presentato una scheda di rilevazione rispettosa di quella normativa che consente agli operatori scolastici di indicare, qualora siano presenti nelle certificazioni, i codici ICD (si veda il glossario).

¹⁴ Seppur limitato ai soli ordini delle scuole primarie e secondarie di 1° grado (Istat, 2011).

dell'apprendimento (26 e 34%), i disturbi specifici del linguaggio (26 e 18%), ma anche disturbi di tipo affettivo e comportamentale come i disturbi dell'attenzione (26 e 24%), affettivo-relazionali (24 e 20%) e comportamentali (17,5% in entrambi gli ordini). Da evidenziare come queste tre ultime tipologie siano sensibilmente più presenti (con differenze che oscillano dal 7 al 10%) in Meridione rispetto al Centro e al Nord (tabelle 3.6a e 3.6b).

TABELLA 3.6a

Alunni con disabilità per tipologia di problema e ripartizione geografica, scuola primaria, a.s. 2009/10: percentuali (fonte: Istat, 2011)

Tipo di problema	Nord	Centro	Mezzogiorno	Italia
Cecità	0,2	1,2	1,0	0,7
Ipvisione	5,1	3,8	4,5	4,6
Sordità acuta	2,0	1,3	1,9	1,8
Ipoacusia	4,3	4,2	4,3	4,3
Disabilità motoria	13,9	11,6	16,4	14,3
Disturbo specifico dell'apprendimento	18,3	29,1	34,7	26,4
Disturbo specifico del linguaggio	25,0	22,4	28,6	25,8
Disturbo generalizzato dello sviluppo	17,8	14,2	19,3	17,6
Ritardo mentale	43,1	33	40,3	40,1
Disturbi dell'attenzione	19,8	24	34,6	26
Disturbi affettivo-relazionali	17,5	22,8	32,1	23,9
Disturbi comportamentali	15,8	14,4	21,3	17,5
Disturbi psichiatrici precoci	1,0	0,2	0,4	0,6
Altro	14,0	16,5	14,0	14,2

Nota. La somma per ripartizione è maggiore di 100 in quanto l'alunno può presentare disabilità multiple.

TABELLA 3.6b

Alunni con disabilità per tipologia di problema e ripartizione geografica, scuola secondaria di 1° grado, a.s. 2009/10: percentuali (fonte: Istat, 2011)

Tipo di problema	Nord	Centro	Mezzogiorno	Italia
Cecità	0,5	0,5	1,3	0,8
Ipvisione	3,8	4,6	2,8	3,6
Sordità acuta	1,6	1,4	0,9	1,3
Ipoacusia	3,4	2,7	4,5	3,7
Disabilità motoria	9,5	9,6	14,2	11,2
Disturbo specifico dell'apprendimento	26,4	40,1	40,9	34,3
Disturbo specifico del linguaggio	15	16,3	22,3	17,9
Disturbo generalizzato dello sviluppo	10,2	12,5	13,8	12,0
Ritardo mentale	44,8	34,1	45,3	43,0
Disturbi dell'attenzione	17,5	22,8	32,1	23,9
Disturbi affettivo-relazionali	18,1	15,8	24,6	20,0
Disturbi comportamentali	13,7	14,3	23,4	17,4
Disturbi psichiatrici precoci	1,5	0,5	1,3	1,3
Altro	16,4	15,4	14,3	15,4

Nota. La somma per ripartizione è maggiore di 100 in quanto l'alunno può presentare disabilità multiple.

Le risorse umane a supporto degli alunni con disabilità

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come il numero di alunni con disabilità presenti nei vari ordini di scuola sia cresciuto nell'ultimo decennio del 45% circa. Questa crescita si è riflessa in un parallelo — seppur più contenuto — aumento nel numero di insegnanti di sostegno: dai circa 71.000 insegnanti di sostegno dell'a.s. 2001/02 si è arrivati ai 90.000 del 2009/10, con un incremento del 27%. La soglia dei 90.000 è rimasta stabile a partire dall'a.s. 2006/07 (tabella 3.7), anche per effetto delle disposizioni contenute nella Legge Finanziaria per il 2008 che aveva

TABELLA 3.7

Docenti di sostegno per tipo di contratto, aa.ss. 2002/03 – 2009/10 (fonte: MIUR)

Anni scolastici	Docenti di sostegno					Alunni con disabilità (solo scuole statali)	
	<i>Tempo indeterminato</i>	<i>Tempo determinato</i>	<i>Totale</i>	<i>% a tempo determ. (per 100 docenti di sostegno)</i>	<i>Per 100 docenti (solo scuole statali)</i>	<i>Per docente di sostegno</i>	<i>Per 100 alunni</i>
2002/03	42.639	32.649	75.288	43,4	9,1	1,9	1,9
2003/04	43.051	36.793	79.844	46,1	9,8	1,9	2
2004/05	41.506	38.464	79.970	48,1	9,7	1,9	2
2005/06	44.049	39.712	83.761	47,4	10	2	2,2
2006/07	43.285	46.747	90.032	51,9	10,6	1,9	2,3
2007/08	45.098	44.259	89.357	49,5	10,6	2	2,3
2008/09	50.598	39.428	90.026	43,8	10,8	2	2,3
2009/10	53.848	35.316	89.164	39,6	11,2	2	2,4

stabilito un doppio argine alla crescita dei posti di sostegno: non più di un quarto delle classi attivate e non più di un posto ogni due alunni con disabilità. La Corte Costituzionale (sentenza 80/2010) ha successivamente dichiarato l'illegittimità costituzionale di quelle disposizioni, avendo riconosciuto, relativamente ai casi di gravità di cui all'art. 3, comma 3 della legge 104/1992, che la fissazione di un limite massimo al numero dei posti degli insegnanti di sostegno è lesiva del diritto fondamentale della persona disabile all'istruzione. La CM 59/2010 chiarisce le modalità applicative per l'amministrazione scolastica della sentenza citata, definendo le procedure di concessione di ore aggiuntive di sostegno o di posti di sostegno per alunni in condizione di disabilità grave. In particolare, la circolare precisa che nei casi comprovati e segnalati dai gruppi di lavoro composti dai docenti della classe, dalla famiglia e dagli operatori sociali e sanitari che seguono i singoli alunni, i direttori generali degli Uffici scolastici regionali dovranno autorizzare i posti in deroga, dopo una attenta valutazione e programma-

zione della distribuzione delle risorse al fine di contenere l'istituzione di ulteriori posti entro lo stretto necessario.¹⁵

Tra i docenti di sostegno la quota di assunti a tempo determinato è sempre stata relativamente elevata: in questi ultimi anni è passata dal 43,4% dell'a.s. 2002/03 al massimo del 51,2% del 2006/07, per poi decrescere e collocarsi nell'a.s. 2009/10 sotto la soglia del 40%. Si consideri che tra i docenti su posto normale la quota a tempo determinato era in quell'anno pari al 11,6%.

È possibile riscontrare un chiaro trend di crescita nell'incidenza dei docenti di sostegno sull'intero corpo docente: si passa dal 9,1% dell'a.s. 2002/03 all'11,2% del 2009/10. Come abbiamo visto, negli ultimi anni questa crescita non è dipesa tanto dall'aumento nel numero di docenti di sostegno, quanto piuttosto dalla riduzione del corpo docente complessivo. Il rapporto docente di sostegno-alunni con disabilità si è invece mantenuto relativamente stabile nell'intervallo 1,9-2 (sempre tabella 3.7).

Il contingente nazionale di docenti di sostegno non si distribuisce in maniera uniforme sul territorio: nel Mezzogiorno si riscontra infatti una loro maggior incidenza rispetto al Centro e al Nord, sia con riferimento al peso sul totale degli insegnanti che in termini di rapporto insegnanti di sostegno per alunni con disabilità. Peraltro, come si può osservare dalle figure 3.4 e 3.5, si tratta di differenze non enormi, che nel corso di questi ultimi anni si sono ulteriormente ridotte: almeno fino all'a.s. 2009/10, i provvedimenti miranti al contenimento dell'impiego e al risparmio delle finanze pubbliche hanno evidentemente favorito un processo di convergenza.¹⁶

Nel computo delle risorse umane dedicate all'integrazione degli alunni con disabilità, oltre al personale docente (di sostegno e su posto comune) vanno considerate anche le figure esterne alla scuola, in gran parte remunerate dagli

¹⁵ Secondo dati ancora ufficiosi, al momento della stampa del presente rapporto (maggio 2011) il personale docente di sostegno avrebbe peraltro decisamente superato il tetto delle 90.000 unità, che resisteva da quattro anni: al termine dell'a.s. 2010/11 sarebbero infatti 94.900 i docenti di sostegno con contratto a tempo indeterminato o determinato in servizio presso le scuole statali di ogni ordine e grado, con una crescita su base nazionale del 6% rispetto all'anno precedente (leggermente più contenuta al Centro, +5%; un po' più marcata nelle regioni del Sud, +7%).

¹⁶ I dati provvisori del 2010/11 (si veda la nota precedente) segnalano che tale processo di convergenza ha subito nell'ultimo anno una battuta d'arresto.

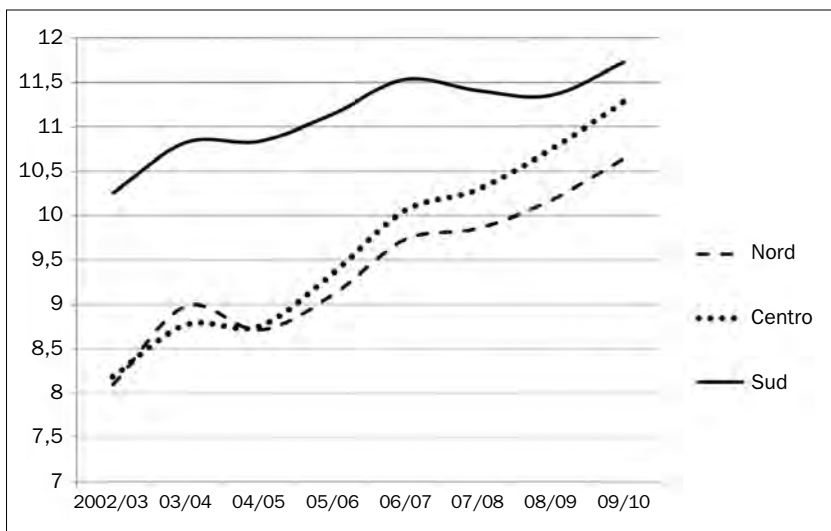


Fig. 3.4 Percentuale di docenti di sostegno sul totale docenti (solo scuole statali), aa.ss. 2002/03 – 2009/10 (fonte: MIUR).

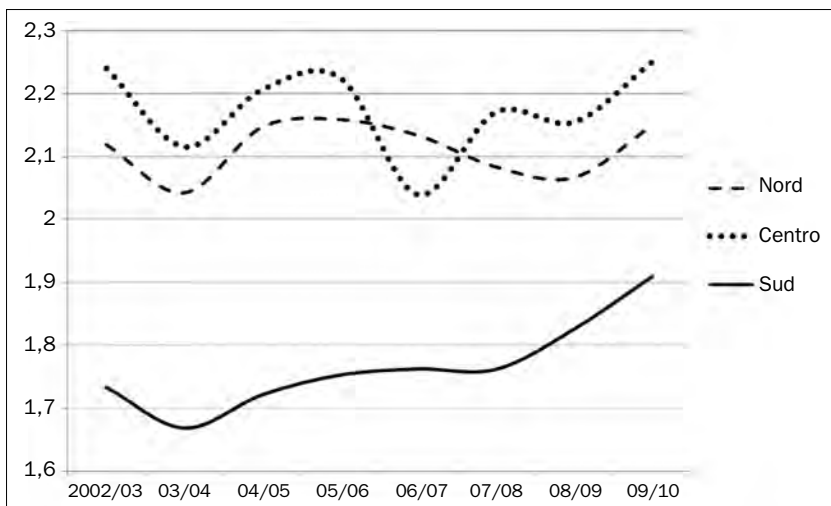


Fig. 3.5 Rapporto tra studenti con disabilità (solo scuole statali) e docenti di sostegno, aa.ss. 2002/03 – 2009/10 (fonte: MIUR).

enti locali e/o appartenenti ad associazioni del terzo settore, che forniscono supporto: assistenti educativo-culturali, comunicatori per sordi, facilitatori della comunicazione e personale appartenente alle cooperative di volontariato sociale. Sulla base di una rilevazione ad hoc, il MIUR ha stimato che questo personale aggiuntivo possa essere costituito da circa 25.000 operatori, presenti dalla scuola primaria fino alle secondarie di 2° grado (si veda la tabella 3.8).¹⁷

Dalla tabella 3.8 è possibile notare una certa disomogeneità territoriale nella distribuzione delle risorse umane esterne alla scuola che contribuiscono all'integrazione degli alunni con disabilità. Il quadro descritto è in buona parte conseguenza dei differenti livelli di sviluppo e di coinvolgimento degli enti locali e della società civile (cooperazione sociale, associazionismo solidale, ecc.). La maggior incidenza relativa di insegnanti di sostegno osservabile in alcune regioni meridionali può dunque essere interpretata come un tentativo di «compensare» — non sappiamo quanto efficacemente — le carenze di personale esterno alla scuola e il minor impegno degli enti locali.

Una stima dei costi e delle risorse economiche destinate all'integrazione scolastica

Un bilancio del costo complessivo del modello italiano di integrazione scolastica degli allievi con disabilità è per definizione molto difficile, dal momento che lo stesso modello postula il pieno coinvolgimento di tutti gli attori e dell'intero sistema scolastico, senza consentire dunque l'individuazione — concepibile solo in un modello incentrato sulle scuole speciali — di singoli centri di costo chiaramente separati.

Peraltro, può essere interessante fornire, senza pretesa di esaustività, alcuni ordini di grandezza delle risorse necessarie per il funzionamento del modello italiano. Il capitolo di spesa senza dubbio più consistente per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è costituito dagli stipendi degli insegnanti di sostegno.

- a) Per i circa 90.000 docenti su posto di sostegno le remunerazioni complessive ammontavano nel 2007 (ultimo anno disponibile) a 2.782 milioni

¹⁷ La cifra indicata va interpretata con una certa cautela, sia per l'assenza di una quantificazione del monte ore effettivamente dedicato, sia per il rischio di conteggi multipli. Per contribuire a colmare tali lacune il MIUR ha avviato presso le scuole una ricerca dedicata volta a far luce sulla dimensione di tale fenomeno.

TABELLA 3.8
**Risorse umane esterne alla scuola di supporto all'integrazione,
 a.s. 2009/10 (fonte: MIUR)**

Regione	Primaria				Secondaria 1° grado				Secondaria 2° grado			
	AEC	CS	FC	PCV	AEC	CS	FC	PCV	AEC	CS	FC	PCV
Piemonte	533	29	86	45	345	33	40	39	229	45	24	11
Valle d'Aosta	23	0	0	0	25	0	0	0	15	0	0	0
Lombardia	2.735	85	494	164	1.666	47	246	156	713	27	59	46
Trentino-A.A.	135	2	18	0	73	3	23	1	33	0	15	0
Veneto	586	54	131	117	287	41	80	61	114	30	27	9
Friuli-V.G.	259	6	17	14	189	5	6	7	83	5	1	1
Liguria	256	7	62	11	176	3	35	8	120	4	17	4
Emilia-R.	1.238	10	93	47	796	13	53	31	565	16	55	11
Toscana	547	15	108	35	341	4	58	57	234	13	18	31
Umbria	131	3	8	20	71	1	1	18	70	3	3	4
Marche	480	6	48	25	283	3	33	35	227	1	15	17
Lazio	1.443	112	125	95	789	58	48	95	346	68	87	57
Abruzzo	333	5	27	16	188	0	13	13	223	2	10	13
Molise	12	0	2	4	16	0	0	3	2	0	11	0
Campania	232	19	43	162	128	8	31	117	62	33	27	24
Puglia	430	20	64	94	282	14	28	63	329	32	28	15
Basilicata	31	1	6	12	21	1	2	4	11	0	0	1
Calabria	137	1	10	36	59	0	3	22	125	1	1	33
Sicilia	132	36	85	192	67	35	55	90	85	60	50	70
Sardegna	305	2	16	24	198	2	12	7	156	6	19	6
<i>Italia</i>	<i>9.978</i>	<i>413</i>	<i>1.443</i>	<i>1.113</i>	<i>6.000</i>	<i>271</i>	<i>767</i>	<i>827</i>	<i>3.742</i>	<i>346</i>	<i>467</i>	<i>353</i>

Legenda. AEC: assistenti educativo-culturali; CS: comunicatori per sordi; FC: facilitatori della comunicazione; PCV: personale delle cooperative di volontariato sociale

di euro, pari al 9,1% del monte stipendi dei docenti della scuola statale italiana, ossia incluse le remunerazioni degli insegnanti su posto normale e su posto di religione. Il fatto che la fetta di stipendi dei docenti di sostegno sia inferiore alla loro quota sul numero dei docenti (10,6% nell'anno in

- questione) si spiega con retribuzioni pro capite più basse: d'altra parte, abbiamo già avuto modo di vedere (tabella 3.7) che i docenti di sostegno hanno più spesso dei loro colleghi contratti a tempo determinato, che non comportano un riconoscimento retributivo dell'anzianità e che, nel caso più frequente di assunzioni «fino al termine delle attività didattiche», non prevedono l'erogazione dello stipendio nei mesi di luglio e agosto.
- b) Sempre sul versante delle risorse umane, andrebbero considerati i compensi erogati direttamente o indirettamente dagli enti locali agli operatori elencati nella tabella 3.8.
- c) Merita inoltre di essere segnalato un costo indiretto — di difficile quantificazione ma presumibilmente molto consistente — derivante dalla considerazione degli alunni con disabilità nei meccanismi di formazione delle classi, in particolare per quanto concerne la riduzione dei tetti massimi stabiliti. Ancora il 13 aprile 2010, con la circolare n. 37, il MIUR ha ricordato quanto stabilito dal DPR 81/2009 in merito alla formazione delle classi: «Si raccomanda la massima attenzione nella costituzione delle classi con alunni disabili, nel senso di limitare, per quanto possibile, in presenza di grave disabilità, la formazione delle stesse con più di 20 alunni». È chiaro che l'applicazione di tali disposizioni comporta un aumento nel numero delle classi iniziali formate, con conseguente aggravio dei costi (personale docente e non, eventuali locali aggiuntivi, oneri di gestione, ecc.).
- d) A questi capitoli di spesa si aggiungono altre voci, di importi decisamente inferiori, costituiti dai fondi che il MIUR destina direttamente agli Uffici scolastici regionali ai sensi della legge 440/1997. Si tratta di circa 10 milioni di euro all'anno che gli USR utilizzano per iniziative di vario genere, volte al miglioramento dell'offerta formativa di integrazione scolastica. Tali iniziative riguardano diversi ambiti: interventi compensativi e situazioni di particolare complessità (ad esempio attività laboratoriali di psicomotricità, manipolativi, artistici o finalizzati a sviluppare strategie di apprendimento compensativo), ma anche interventi rivolti all'integrazione di alunni gravi o nei confronti di disabilità specifiche (autismo, dislessia, sordità, ipo e non vedenti), progetti misti scuola-lavoro (spesso in collaborazione con il mondo della cooperazione e dell'associazionismo), azioni per migliorare l'integrazione mediante accordi di programma su specifici progetti o obiettivi (ad esempio supporti di consulenza specia-

listica a favore di insegnanti e famiglie, progetti volti alla diffusione del modello ICF ai fini della formulazione della diagnosi funzionale e della pianificazione degli interventi educativi). A tali fondi vanno aggiunti quelli per la sperimentazione, per i sussidi didattici e per il funzionamento dei GLIP, che non raggiungono comunque cifre particolarmente rilevanti e che il MIUR assegna direttamente agli USR.

Barriere architettoniche e ambiente scolastico

Il rapporto dell'Istat su *La disabilità in Italia*, seppur pubblicato nella primavera del 2010, fornisce un quadro piuttosto datato (riferito all'a.s. 2003/04) delle rilevazioni riguardanti l'edilizia scolastica. Dai dati della rilevazione Istat emergeva un quadro piuttosto disarmante: solo il 30,7% delle scuole statali disponeva di servizi igienici a norma, il 29,7% di porte a norma e il 20,3% di ascensori o scale attrezzate per il superamento delle barriere architettoniche (Istat, 2010, p. 83; fonte: Sistema informativo del Ministero della pubblica istruzione, a.s. 2003/04). I diversi livelli di adeguatezza delle infrastrutture scolastiche riproponevano il dualismo Nord/Sud, con situazioni generalmente più arretrate nel Mezzogiorno e regioni più virtuose in prevalenza nel Settentrione, segnatamente in Friuli-Venezia Giulia, Lombardia ed Emilia-Romagna.

Rispetto a quella fotografia deludente, nel corso di questi ultimi anni l'edilizia scolastica sembra aver fatto discreti progressi: un'indagine del MIUR condotta nel marzo 2010 rilevava tra i 36.000 edifici scolastici censiti la presenza di accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche in oltre il 73% dei casi. Continua purtroppo a permanere una certa distanza tra la buona dotazione infrastrutturale di alcune regioni settentrionali (Lombardia e Nord-Est in particolare) e quella più carente di varie regioni meridionali (tabella 3.9).

Scendendo nel dettaglio, i percorsi accessibili, sia interni che esterni, risultano diffusi solo nel 60-66% delle scuole primarie e secondarie di 1° grado, con Molise e Calabria in condizioni particolarmente svantaggiate. Più confortante la situazione relativa alla dotazione di scale a norma e di servizi igienici accessibili: le prime strutture sono mediamente presenti nell'80% circa delle scuole italiane, mentre servizi igienici a norma si riscontrano nel 73% delle scuole primarie e in quasi il 79% delle secon-

darie di 1° grado. Anche con riferimento a queste dotazioni, Calabria e Molise riportano valori sensibilmente inferiori alla media nazionale (tabelle 3.10a e 3.10b).

TABELLA 3.9
Edifici scolastici in cui sono presenti accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche, 2010 (fonte: MIUR)

Regione	%	Totale edifici censiti
Piemonte	74,7	2.770
Lombardia	83,0	4.729
Veneto	80,3	2.844
Friuli-V.G.	85,0	865
Liguria	65,0	806
Emilia-Romagna	84,4	2.223
Toscana	78,4	2.345
Umbria	72,5	728
Marche	70,3	1.150
Lazio	71,1	2.707
Abruzzo	73,8	1.126
Molise	57,9	302
Campania	62,2	3.568
Puglia	71,6	2.236
Basilicata	64,5	512
Calabria	60,9	2.066
Sicilia	65,8	3.464
Sardegna	75,5	1.476
<i>Italia</i>	<i>73,3</i>	<i>35.917</i>

TABELLA 3.10a

Scuole primarie a norma per caratteristica architettonica e regione (valori per 100 scuole della stessa regione), a.s. 2009/10 (fonte: Istat, 2011)

Regioni	Scale a norma	Accessibilità		
		Servizi igienici	Percorsi interni	Percorsi esterni
Piemonte	85,0	75,0	62,0	55,4
Valle d'Aosta	87,5	90,3	54,2	59,7
Lombardia	86,6	87,2	73,5	68,5
P.A. Bolzano	89,7	70,6	83,3	78,7
P.A. Trento	95,8	84,3	75,9	68,7
Veneto	81,9	81,7	68,2	66,2
Friuli-V.G.	82,9	79,8	68,1	60,8
Liguria	84,1	65,7	65,4	56,0
Emilia-R.	83,8	84,4	68,1	66,5
Toscana	77,8	79,3	61,4	57,8
Umbria	76,5	76,8	59,0	53,0
Marche	85,4	66,5	58,2	49,7
Lazio	80,0	73,4	59,9	58,6
Abruzzo	73,0	66,6	62,3	53,7
Molise	56,2	54,0	54,0	41,6
Campania	76,7	59,3	65,4	59,6
Puglia	81,1	68,4	70,1	67,9
Basilicata	81,0	59,8	64,6	52,9
Calabria	56,9	50,5	50,7	46,5
Sicilia	72,9	66,4	67,0	60,0
Sardegna	73,5	80,4	65,9	58,5
<i>Italia</i>	<i>79,5</i>	<i>73,3</i>	<i>65,6</i>	<i>60,6</i>

TABELLA 3.10b

Scuole secondarie di 1° grado a norma per caratteristica architettonica e regione (valori per 100 scuole della stessa regione), a.s. 2009/10 (fonte: Istat, 2011)

Regioni	Scale a norma	Accessibilità		
		Servizi igienici	Percorsi interni	Percorsi esterni
Piemonte	90,1	87,1	71,0	63,8
Valle d'Aosta	100,0	100,0	50,0	55,0
Lombardia	91,5	88,0	77,3	71,3
P.A. Bolzano	89,0	84,9	82,2	72,6
P.A. Trento	96,8	85,5	74,2	69,4
Veneto	90,7	87,2	72,0	67,3
Friuli-V.G.	91,8	84,4	74,8	68,0
Liguria	86,8	67,0	70,3	55,5
Emilia-R.	91,5	85,3	73,2	69,4
Toscana	88,2	83,6	69,7	61,8
Umbria	88,9	82,9	65,0	61,5
Marche	90,7	69,8	61,9	54,0
Lazio	85,0	78,5	62,6	60,1
Abruzzo	83,2	69,3	69,8	54,5
Molise	65,0	58,8	48,8	45,0
Campania	85,8	69,7	73,1	63,6
Puglia	92,6	76,3	74,4	73,9
Basilicata	82,8	66,4	74,6	59,8
Calabria	79,6	56,7	58,3	49,9
Sicilia	86,3	74,7	72,1	67,7
Sardegna	78,5	80,8	64,7	59,9
<i>Italia</i>	<i>87,8</i>	<i>78,8</i>	<i>70,6</i>	<i>64,3</i>

Gli insegnanti di sostegno neoassunti nell'a.s. 2009/10: un profilo socioprofessionale

Chi sono e quali esperienze di formazione e insegnamento hanno i docenti di sostegno che vengono in questi anni assunti a tempo indeterminato? Cosa pensano del modello italiano di integrazione scolastica degli allievi con disabilità? Come vivono il proprio ruolo? A questi e altri interrogativi fornisce alcune risposte l'indagine neoassunti 2010 condotta dalla Fondazione Giovanni Agnelli in collaborazione con dodici USR.¹⁸ I risultati presentati di seguito si riferiscono ai 7.700 docenti neoassunti che nel mese di maggio 2010 hanno compilato un questionario online; di questi, 3.625 (il 47%) erano insegnanti di sostegno.

Una prima peculiarità è una presenza maschile leggermente più alta sul sostegno (14%) che sul posto comune (10%). Il fenomeno, presente dall'infanzia alla secondaria di 1° grado, è particolarmente evidente in quest'ultima, dove i docenti maschi raggiungono il 22% del totale dei neoassunti in servizio su questa tipologia di scuola.¹⁹

L'età media dei docenti di sostegno neoassunti è di 39,7 anni, con una maggiore presenza della fascia under 35, a fronte dei 40,8 anni dei colleghi su posto comune/cattedra. La durata media del loro precariato

¹⁸ Grazie alla collaborazione degli USR di Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana e Veneto, l'indagine ha tracciato il profilo professionale dei docenti assunti nell'a.s. 2009/10 nelle scuole delle dodici regioni. Il campione comprende la quasi totalità dei neoassunti italiani: hanno infatti partecipato all'indagine, rispondendo al questionario online predisposto, 7.700 insegnanti, corrispondenti al 96% del contingente dei neoassunti per l'anno 2009/10 (8.000 su tutto il territorio nazionale). In questa sede forniamo un breve estratto relativo alla sezione del questionario dedicato all'integrazione scolastica degli allievi con disabilità, rinviando, per la versione integrale del rapporto, al working paper a cura di Laura Gianferrari (USR Emilia-Romagna) presente sul sito della Fondazione Giovanni Agnelli (www.fga.it).

¹⁹ Una percentuale così inusuale si spiega con la loro formazione iniziale: in maggioranza possiedono l'abilitazione in «educazione fisica per la scuola media», titolo che, dopo la soppressione del doppio organico maschile e femminile di educazione fisica, a partire dall'a.s. 1989/90, offre poche possibilità di accedere al ruolo come insegnante di disciplina. La norma, anzi, faceva espresso riferimento all'utilizzazione in attività di «integrazione e sostegno a favore di alunni portatori di handicap» quale misura di sistemazione del personale precario di educazione fisica.

è di circa 8,6 anni, contro i 10 anni dei docenti su posto comune. Nella grande maggioranza dei casi il percorso pre-ruolo ha contemplato anche l'esperienza dell'attività su posto di sostegno. I neoassunti non arrivano quindi digiuni al ruolo professionale che sono chiamati a svolgere: l'82% di essi ha nel proprio background esperienziale almeno un anno di servizio su posto di sostegno.

Gli aspetti più interessanti che caratterizzano i neoassunti su sostegno, tuttavia, riguardano la loro formazione. La totalità di essi (99,6%) è in possesso del titolo per l'insegnamento agli alunni disabili, conseguito frequentando i corsi di specializzazione (53%) o i percorsi universitari professionalizzanti: scienze della formazione per infanzia e primaria, scuole SSIS per la scuola secondaria (47%). Quest'ultimo dato è indicativo di come sempre più l'accesso al ruolo tramite i posti di sostegno, canale privilegiato per l'assunzione, venga intenzionalmente perseguito mediante la frequenza dei percorsi di studio professionalizzanti, anche grazie alle disposizioni normative che assegnano loro punteggi premianti.

Questo spiega l'elevata percentuale di docenti in possesso di laurea, nettamente superiore tra i docenti di sostegno (79%) rispetto ai colleghi su posto comune/cattedra (53%). Considerando complessivamente il totale dei neoassunti nella scuola dell'infanzia, posseggono la laurea in scienze della formazione il 40% del sostegno e il 3% del posto comune; sul totale della primaria, il 45% del sostegno e l'8% del posto comune. Inoltre, i docenti di sostegno di infanzia e primaria hanno una maggiore dimestichezza sia con la lingua inglese sia con le tecnologie informatiche, con una differenza rispetto ai colleghi su posto comune/cattedra dai 4 ai 6 punti percentuali per le diverse competenze linguistiche e informatiche rilevate.

Nella scuola secondaria si ripropone, sia pure in misura minore, la differenza tra coloro che hanno conseguito il titolo della scuola professionalizzante, in questo caso il diploma SSIS: ne è in possesso il 55% dei docenti su sostegno e il 37% su posto comune nel 1° grado; il 43% del sostegno e il 30% del posto comune nel 2° grado.

Nella secondaria di 1° grado la distribuzione della tipologia di laurea tra i docenti su posto comune si aggrega intorno alle discipline letterario-storico-filosofiche (58% dei neoassunti su posto comune laureati) e quelle scientifiche (24%), a cui si aggiunge una discreta presenza dei laureati in architettura (8%). Tra i docenti di sostegno, invece, oltre all'imponente presenza di laureati in

discipline letterarie (48%) e a quella, minoritaria, di laureati in architettura (11%), si somma un 32% di lauree in educazione fisica/scienze motorie.

Analizzando le classi di abilitazione, tra i docenti di sostegno l'abilitazione che prevale è quella di educazione fisica (22%), seguita da quelle riferite alla lingua straniera, più specificamente francese (21%), mentre compaiono, con percentuali simili tra loro, educazione artistica (11%) e educazione musicale nella scuola secondaria di 1° grado (14%). L'abilitazione in italiano, storia e geografia compare con un 13%. Sembra abbastanza evidente che nella secondaria di 1° grado il ruolo di insegnante di sostegno è ricoperto da docenti che, per i loro percorsi formativi e per l'abilitazione di cui sono in possesso, non trovano facilmente collocazione su cattedre disciplinari.

Nella secondaria di 2° grado, i docenti di sostegno, oltre che da facoltà letterarie (29% del totale dei laureati), provengono soprattutto dai percorsi di laurea economico (18%), giuridico (15%) e scientifico (16%), con una presenza significativa anche di educazione fisica (7%).

Efficacia ed efficienza del modello italiano di integrazione

Sono state poste ai docenti neoassunti due domande di carattere generale volte a rilevare il loro giudizio sul modello italiano di integrazione scolastica degli studenti con disabilità. La prima riguardava l'efficacia del modello, ossia la sua capacità di conseguire concretamente i risultati che si prefigge; la seconda, l'efficienza, ossia la sua capacità di mantenere un rapporto equilibrato tra costi sostenuti e risultati raggiunti (figura 3.6).

L'efficacia del nostro modello d'integrazione scolastica riceve dai neoassunti un apprezzamento complessivamente piuttosto elevato: il 76% si esprime per una valutazione positiva o molto positiva. Comprensibilmente, il giudizio si differenzia tra docenti di disciplina e di sostegno: per i primi si attesta sul 71%, per i secondi raggiunge l'83%. Le maggiori differenze di opinione tra i due gruppi si riscontrano nella secondaria, dove i giudizi positivi dei docenti di disciplina scendono a circa il 67%, mentre quelli del sostegno rimangono saldamente intorno all'83%. È degno di nota che i docenti di sostegno (leggermente) più critici siano quelli della scuola dell'infanzia, con il 78% di giudizi positivi.

Più prudenti i giudizi sull'efficienza, che nel complesso ottiene il 62% dei pareri positivi, dunque 14 punti in meno rispetto alla domanda

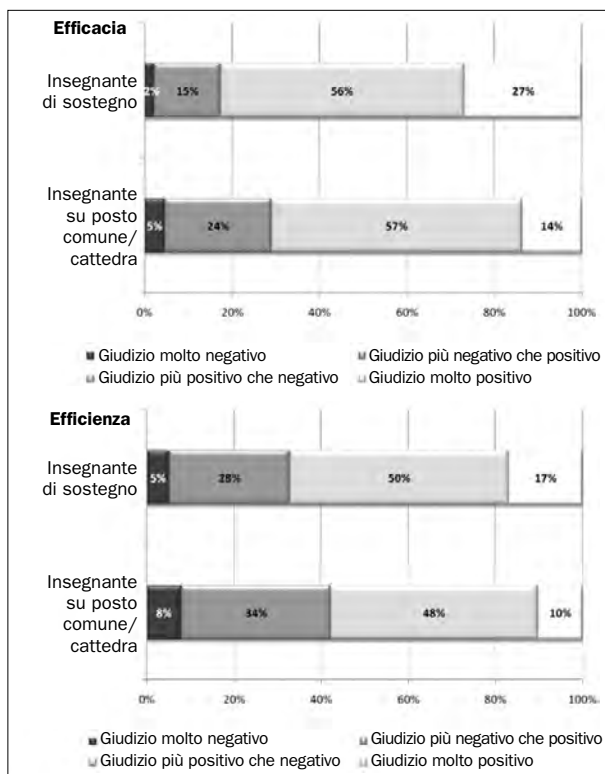


Fig. 3.6
 «Sulla base della sua esperienza, che giudizio può esprimere sul modello italiano di integrazione scolastica degli studenti con disabilità, in ordine alla sua efficacia (raggiungimento dei risultati) e alla sua efficienza (costi in rapporto ai risultati ottenuti)?» (fonte: Indagine neoassunti 2010, Fondazione Giovanni Agnelli).

parallela sull'efficacia. Anche in questo caso l'opinione dei docenti su posto comune/cattedra è più tiepida rispetto a quella dei docenti di sostegno: 58% contro 67%. Dunque, nel complesso, un modello che supera senza troppi problemi l'esame dei docenti, ma sulla cui capacità di usare al meglio le risorse a disposizione esistono pareri alquanto discordi, soprattutto tra i docenti curricolari.

Punti di forza del modello: aspetti relazionali e di socializzazione

Tra i punti di forza riconosciuti al nostro modello di integrazione, è pressoché unanime il consenso in merito alla sua capacità di arricchire *vari*

aspetti relazionali e di socializzazione: è quanto emerge dal giudizio fornito dagli insegnanti neoassunti a una serie di affermazioni sull'integrazione degli allievi con disabilità (tabella 3.11). Le due affermazioni maggiormente condivise riguardano gli effetti positivi della presenza degli alunni disabili sul clima socioaffettivo della classe e sulla crescita professionale dei docenti.

TABELLA 3.11
Percentuali di risposte «abbastanza/molto d'accordo» di insegnanti su posto comune/cattedra e di sostegno (fonte: Indagine neoassunti 2010, Fondazione Giovanni Agnelli)

Facendo riferimento alla sua esperienza personale, indichi il grado di accordo/disaccordo con le seguenti affermazioni:	% Abbastanza e molto d'accordo	
	Insegnante su posto comune/cattedra	Insegnante di sostegno
I bisogni specifici degli alunni con disabilità ricevono adeguata risposta dalla scuola	51	59
Sarebbe più opportuno raggruppare in gruppi omogenei gli alunni con le patologie più complesse, per offrire percorsi didattici più specifici ed efficaci	26	17
La presenza di alunni con disabilità arricchisce il clima socioaffettivo della classe	88	95
La presenza di alunni con disabilità non incide sul livello degli apprendimenti degli altri alunni	73	80
La presenza nella classe di alunni con disabilità porta vantaggi agli apprendimenti di tutti gli alunni	62	80
La presenza in classe degli alunni con disabilità permette ai docenti di crescere professionalmente	88	94
La frequenza, anche parziale, di scuole o centri specializzati in particolari patologie potrebbe meglio aiutare gli alunni con disabilità a sviluppare apprendimenti e capacità cognitive	76	64

Rimane ovviamente qualche dubbio, ineliminabile in questo tipo di indagine, su un possibile elevato grado di conformismo dettato dalla tendenza a non manifestare posizioni politicamente poco corrette. Proprio per questo sono piuttosto interessanti i giudizi per così dire fuori dal coro: ad esempio, un quarto degli insegnanti curricolari e un quinto dei docenti di

sostegno sembra preferire, per ragioni di efficacia, un'ipotesi «separatista» di raggruppamento in sezioni o classi speciali degli alunni che presentano patologie più complesse. Fa riflettere anche l'elevata percentuale di docenti per i quali «la frequenza, anche parziale, di scuole o centri specializzati in particolari patologie potrebbe meglio aiutare gli alunni con disabilità a sviluppare apprendimenti e capacità cognitive». Insomma: siamo in presenza di un clima positivo e arricchente sul piano della socializzazione, che tuttavia non sembra pienamente in grado di dare risposte concrete ai bisogni specifici dei ragazzi con disabilità.

L'integrazione dei ruoli professionali

Uno degli aspetti più interessanti del modello italiano di integrazione degli alunni con disabilità è rappresentato dalla corresponsabilità diffusa: più ruoli, competenze e figure professionali sono chiamati a interagire in tale processo. Dagli esiti di queste interazioni tra soggetti diversi dipendono in buona misura la qualità e l'efficacia stesse del modello, tendenzialmente orientato ad attivare e far leva su una strategia di sostegni, anziché su singolo o singoli specialisti. Tuttavia si tratta di un'area dai confini incerti e poco esplorata e da cui, come emerge anche da altre indagini (si veda il capitolo quarto), affiorano alcune criticità in merito alla qualità ed efficacia delle diverse forme di collaborazione professionale.

A parte l'ambito dei rapporti personali, considerati più che soddisfacenti da oltre l'80% dei rispondenti, indipendentemente dal tipo di posto o di scuola in cui sono in servizio, la collaborazione in merito alle attività specifiche per l'alunno con disabilità è giudicata più positivamente dai docenti di disciplina, che evidentemente ritengono di fornire alla programmazione e alla realizzazione delle attività per gli studenti disabili un contributo maggiore di quanto non siano disposti a riconoscere i docenti di sostegno. Si riscontra, inoltre, un'insoddisfazione rispetto all'integrazione tra docenti di sostegno e di disciplina che coinvolge oltre un terzo dei rispondenti. Se si considera quanto cruciale sia «il gioco di squadra» per la realizzazione di un buon percorso formativo per l'alunno con disabilità, si comprende come tali livelli di insoddisfazione non possano essere trascurati. Si tratta di una situazione che, seppur con gradazioni diverse, accomuna gli insegnanti di sostegno dalle primarie alle secondarie, con l'unica eccezione delle scuole

dell'infanzia, dove l'integrazione e la soddisfazione percepite dai vari insegnanti risultano maggiori. I docenti di sostegno si percepiscono in uno stato di isolamento, intrappolati in una rete di collaborazioni e di risorse professionali che non ne valorizzano le potenzialità e li relegano spesso alla condizione di docenti «factotum e dimezzati».

La rete di sostegni e le risorse

Famiglia ed équipe sociosanitaria sono i soggetti che maggiormente condividono, insieme alla scuola, la responsabilità del progetto di vita dell'alunno disabile; una proficua collaborazione fra tutti è essenziale per la buona riuscita del modello. Tuttavia, i risultati dell'indagine non delineano un quadro confortante sullo stato di salute di tale triangolazione. La collaborazione con le équipe sociosanitarie è causa di insoddisfazione per una quota compresa tra il 40 e il 50% dei rispondenti. È una dimensione del fenomeno trasversalmente così ampia e diffusa da imporsi come criticità strutturale, cui si somma una non sufficiente collaborazione — vista al punto precedente — tra docenti su posto comune e docenti di sostegno.

I docenti di sostegno sono i più insoddisfatti, come è comprensibile, considerato che spesso è a loro che viene assegnato (a volte delegato in toto) il compito di gestire i rapporti con le équipe sociosanitarie. Dai dati presenti nell'indagine non è possibile individuare le specificità di tali difficoltà di rapporto (ad esempio problemi logistico-organizzativi, competenze inadeguate, diversità di ottica e di prospettiva). È evidente, tuttavia, che un'elevata percentuale di docenti non percepisce l'équipe sociosanitaria come un supporto valido e non ne avverte il contributo al processo di integrazione scolastica.

È in compenso piuttosto positivo il rapporto con le famiglie, con punte di soddisfazione nell'infanzia e nella primaria: oltre l'80% dei rispondenti giudica soddisfacente la collaborazione tra scuola e famiglie degli alunni con disabilità. Coerentemente con queste valutazioni positive, i docenti si dicono convinti che le aspettative delle famiglie dell'alunno disabile trovino soddisfazione nella scuola. È un convincimento espresso nuovamente da quattro neoassunti su cinque.

I pareri dei docenti di sostegno e di disciplina sono omogenei allorché si tratta di giudicare le risorse a disposizione delle scuole per l'integrazione:

le maggiori criticità vengono individuate nei locali (57% di giudizi insoddisfacenti) e negli ausili specifici, voce che raggruppa tecnologie, materiali didattici e attrezzature per lo svolgimento delle attività, e sulla quale converge una percentuale di insoddisfatti pari al 62%. Questo dato complessivo, va specificato, risente del giudizio particolarmente critico dei docenti della scuola dell'infanzia, che hanno espresso livelli di insoddisfazione del 70%, mentre gli altri gradi di scuola si sono attestati al 58%. La risorsa «insegnanti di sostegno», invece, viene giudicata insufficiente «solo» dal 30% dei neoassunti; percentuali di poco più basse si registrano nella valutazione delle competenze, della formazione specifica e delle conoscenze specifiche diffuse nella scuola in ordine agli alunni disabili. Più critico appare il giudizio verso l'adeguatezza del personale di supporto (assistenti degli enti locali, collaboratori scolastici), che vede un 40% di insufficienza, con una situazione leggermente migliore nella primaria (36% di giudizi insufficienti). Secondo questi dati, i due terzi dei neoassunti hanno una buona considerazione della risorsa «docente» e del know how che soprattutto la componente insegnante possiede.

L'immagine del docente di sostegno e la riconferma della scelta

Si è chiesto ai docenti neoassunti di indicare, all'interno di una batteria di sei definizioni, quale fosse quella a loro avviso più idonea a descrivere l'immagine prevalente dell'insegnante di sostegno nella scuola italiana. Oltre la metà (58%) ha scelto la risposta «un docente a pieno titolo», con una propria identità e un proprio ruolo certo e definito nella scuola. Questa definizione piace maggiormente ai docenti su posto comune/cattedra, che infatti la scelgono nel 61% dei casi, e un po' meno agli stessi docenti di sostegno (54%, si veda la figura 3.7). Questi, infatti, si sentono spesso «un insegnante dal ruolo non ben definito» (13% dei rispondenti, contro un 10% degli insegnanti curricolari) oppure «un jolly factotum» (12%, contro 6%). Vi è poi un 14% che si percepisce semplicemente come «un assistente dell'alunno disabile», con un ruolo non tanto di docente ma di assistente materiale, confinato entro l'ambito di azione definito dalle esigenze materiali dell'alunno con disabilità. Su questa definizione converge anche il 18% degli insegnanti curricolari.

Anche alla luce del diffuso e preoccupante fenomeno di travaso di docenti dai posti di sostegno a quelli normali (si veda il capitolo quarto, paragrafo

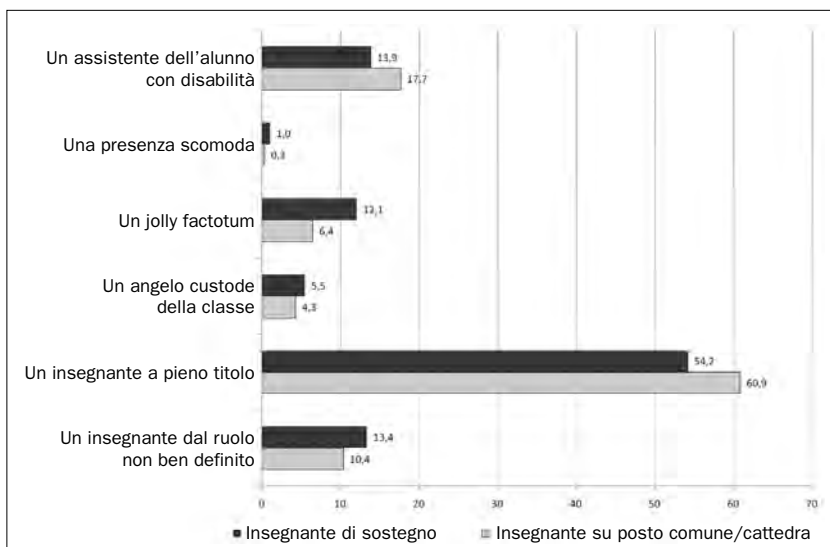


Fig. 3.7 «Qual è l'immagine prevalente dell'insegnante di sostegno nella sua scuola?» (fonte: Indagine neoassunti 2010, Fondazione Giovanni Agnelli).

«L'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari»), si è chiesto ai docenti neoassunti: «Se avesse l'opportunità di scegliere tra una cattedra di sostegno e una su posto comune/cattedra nella medesima scuola, cosa sceglierebbe?».

Il 33,3% dei docenti di sostegno neoassunti ha dichiarato che opterebbe per un posto di cattedra, rivelando così un modesto attaccamento alla funzione di sostegno. Per inciso, la percentuale di docenti su posto comune/cattedra che opterebbe per il movimento in direzione opposta è invece del 6,6%. La propensione alla fuga dal sostegno è maggiormente diffusa nella scuola secondaria, dove raggiunge la percentuale del 39,4% nel 1° grado e del 43,1% nel 2°, e tra gli insegnanti più giovani: tra questi ultimi la percentuale di chi preferirebbe cambiare tipo di posto sfiora il 50%. Le donne sembrano più determinate a muoversi verso un posto comune/cattedra, con qualche punto percentuale in più rispetto ai colleghi maschi.

In conclusione, l'indagine neoassunti 2010 fornisce un giudizio piuttosto positivo del modello italiano di integrazione scolastica degli alunni

con disabilità, ma ne mette in luce alcuni elementi strutturali di debolezza: tra questi, i limiti palesi nella capacità di sviluppare appieno gli apprendimenti e le capacità cognitive da parte dei ragazzi con disabilità; le carenze di professionalità specifiche allorché si tratta di affrontare i casi più gravi o complessi; un'insoddisfazione diffusa circa la qualità delle collaborazioni che dovrebbero instaurarsi tra gli attori; la carenza di risorse aggiuntive per i ragazzi, quali moderne tecnologie, materiali didattici, attrezzature per lo svolgimento di attività; un'immagine non sempre ben definita dell'insegnante di sostegno; infine — ma si tratta di un elemento che può minare l'intero modello — un'elevata propensione alla fuga verso posti comuni e cattedre da parte di docenti per i quali il sostegno sta rappresentando più una scoria per l'immissione in ruolo che non una scelta profondamente motivata.

Capitolo quarto

I nodi critici del modello attuale

Oggi l'integrazione nella scuola sembra un concetto sedimentato, largamente condiviso e non certo in discussione, così come sembra viva ormai da tempo la volontà di migliorarne le espressioni e dare spazio all'analisi della qualità dei risultati che esso produce (Ianes e Tortello, 1999).

Ciò non vuol dire che il problema sia risolto: infatti, il bilancio di oltre trent'anni di esperienza di integrazione scolastica ha messo in luce realtà positive (soprattutto nella scuola dell'infanzia e in alcune scuole primarie) e altre in cui i diritti di cittadinanza sono ancora deboli per chi vive una situazione di disagio.

Non tutte le scuole hanno avuto la capacità di portare avanti e concretizzare un progetto complessivo di integrazione. Ancora oggi, come risulta dalle indagini e dalle ricerche analizzate nel capitolo sesto, esistono differenze a volte sostanziali; non è un caso che, a parte le due indagini nazionali, le altre siano state tutte promosse da Province e da Regioni del Nord. Il fatto che le azioni messe in atto rispondano talvolta a logiche emergenziali o comunque settoriali non va ricondotto a cattiva volontà quanto a incapacità o impossibilità di combinare e coordinare adeguatamente le risorse umane e strumentali disponibili. Il risvolto «dolente» di questa situazione è che «può verificarsi una sorta di “caccia al disabile” per interessi di organico, difficile da denunciare, ma certamente abbastanza presente come fenomeno profondamente negativo» (CPVSI e Peri, 2001, p. 257; si vedano anche Sbarbati, 1998, p. 175, e Colombo e Leonini, 2005).

In generale l'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola è un processo complesso che coinvolge competenze e sensibilità di molteplici attori: famiglia, azienda sanitaria, servizi socioeducativi, enti locali, organi scolastici, amministrazioni. La riuscita e l'efficacia del processo sono strettamente correlate all'adeguatezza e all'unitarietà delle diverse azioni e alla qualità del loro coordinamento. La programmazione degli interventi richiede da parte di tutti gli attori la consapevolezza che il raggiungimento dell'obiettivo formativo dipende dal loro impegno e coordinamento.

Il binomio indissolubile e gli interessi esterni

Di fatto, il «modello italiano» di integrazione si è fondato sul binomio insegnante di sostegno + alunno con disabilità «certificato».

Questa «coppia indissolubile» attrae e assorbe quasi tutte le risorse, non solo economiche ma anche organizzative e specialistiche, ed è alla base di un ampio consenso. Una spia di questa centralità è il fatto che essa induce i responsabili a ogni livello (anche le famiglie) a concentrare l'attenzione e il conflitto (il 71% delle cause presso i TAR e altri tribunali riguarda l'assegnazione del docente di sostegno, si veda la tabella 4.1) sulla quantità oraria di presenza e sul funzionamento di questo sistema.

Purtroppo la forza e la resistenza del modello non derivano dalla sua efficacia (mai valutata sistematicamente), ma dal fatto che in esso trovano soddisfazione interessi legittimi ma in gran parte esterni all'integrazione di qualità, così come definita dalla ricerca teorica e sperimentale.¹

Infatti:

- a) la famiglia vi trova la possibilità di alleviare la dipendenza del figlio con disabilità e di vivere — almeno per qualche ora al giorno — una vita «normale»;
- b) con l'aumento degli studenti disabili può determinarsi un calo del numero di allievi per classe e dunque un aumento del numero delle sezioni e dell'organico della scuola;
- c) all'équipe degli insegnanti è garantita una certa tranquillità tramite l'ausilio dell'insegnante di sostegno che spesso viene richiesto per controllare

¹ Un tentativo interessante di definire alcuni parametri di qualità dell'integrazione è contenuto in Canevaro (1999).

TABELLA 4.1

Il contenzioso sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola (2004-2010): sentenze e ordinanze di TAR, Consiglio di Stato, Corte Costituzionale (fonte: <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/hnorme.html>; nostra elaborazione)

Motivo della causa	Valori assoluti	%
Insegnante di sostegno	170	71
Assistenza sociale (spese, trasporti, ecc.)	29	12
Scuola (funzioni ATA, bocciature, progetto di vita)	7	3
Assistenza sanitaria	14	6
Barriere	6	3
Altro	12	5
Totale	238	100

comportamenti che altrimenti potrebbero turbare il normale svolgimento delle lezioni e delle attività;

- d) gli insegnanti di sostegno di ruolo possono contare — dopo cinque anni di «ferma» — di passare con precedenza assoluta a un insegnamento «normale»;
- e) l'Amministrazione utilizza l'opportunità di una dotazione organica aggiuntiva per abbassare la tensione del precariato. Non è infrequente l'incarico di sostegno anche a docenti non specializzati e/o per soddisfare richieste di mobilità;
- f) i servizi esterni possono considerare la scuola come destinatario e responsabile unico dell'integrazione e non si assumono responsabilità sulla sua efficacia.

Questa impostazione è all'origine dei maggiori difetti del modello e del fatto che esso non ha dimostrato capacità di evolvere o migliorare nel tempo. Anzi, per alcuni aspetti fondamentali ci sono segni evidenti di una certa involuzione (tabella 4.2).

TABELLA 4.2

Dopo 35 anni: obiettivi della Commissione Falcucci (1975) e realizzazioni (2010)

Obiettivi strategici	Obiettivi operativi	Realizzati
Definire il concetto di minore handicappato: minori che in seguito a evento morboso o traumatico presentino una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione		Sì (legge 104/1992)
Prevenire l'handicap: importante la convergenza dei servizi sanitari e sociali		No
Recuperare precocemente difficoltà di apprendimento	Generalizzare la scuola materna (oggi: scuola dell'infanzia)	Sì
Privilegiare la valutazione formativa	Superare il concetto rigido del voto e della pagella	No
Assumere un più ampio concetto di apprendimento: non solo intelligenza logico- astrattiva, ma anche sensorio-motrice e pratica; pluralità di linguaggi ed esperienze	Generalizzare il tempo pieno nella scuola dell'obbligo	No
Non separare l'attività di recupero e sostegno: offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e sviluppo in modo che le attività integrative non abbiano un posto separato dalla normale azione didattica	Superare la struttura rigida delle classi	No
Ridefinire i gruppi di allievi: programmazione dell'équipe degli insegnanti in associazione con gli specialisti	Ridurre la dimensione delle classi a gruppi di 15-20 alunni	Sì, in parte
Elaborare un progetto educativo	Associare all'équipe degli insegnanti un insegnante di ruolo particolarmente esperto ogni tre classi di allievi	Sì, in parte
Integrare anche gli handicappati gravi	Assumere insegnanti specializzati per nuclei di allievi handicappati gravi (massimo 1 ogni 3)	No
Prevedere équipe di insegnanti specializzati anche in senso riabilitativo: un servizio itinerante	Costituire nella scuola un servizio composto da assistenti sociali, psicologo, pedagogo specializzato, tecnici riabilitativi, specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli casi (diagnosi, trattamento, verifica)	No

(continua)

(continua)

Obiettivi strategici	Obiettivi operativi	Realizzati
Formare permanentemente gli insegnanti	Aggiornare tutti gli insegnanti «sul loro campo operativo» nella scuola e attraverso la scuola	No
Utilizzare solo insegnanti di ruolo	Assumere solo insegnanti di ruolo per garantire una maggiore stabilità	No
Dare stabilità agli insegnanti: la continuità del rapporto educativo è un obiettivo fondamentale dell'integrazione	Assicurare la stabilità nella scuola con alunni con disabilità come esigenza puntuale e incisiva	No
Aggiornare i dirigenti scolastici	Predisporre apposite iniziative per aggiornare i dirigenti sull'integrazione	No
Organizzare la collaborazione degli specialisti	Utilizzare strutture esterne: centri medico-psico-pedagogici, centri igiene mentale, trattamenti riabilitativi, e tutti i servizi funzionanti nel distretto	Sì, in parte
	Impegnare gli specialisti attraverso lo strumento della convenzione con enti pubblici e privati	No
Individuare almeno una scuola strutturata in modo da corrispondere alle finalità educative dell'integrazione	Individuare una scuola a livello territoriale o almeno distrettuale come prototipo per tutte le scuole	No
	Individuare nel distretto scolastico la dimensione valida e realistica per l'avvio del processo innovativo. È bene che le costituenti unità sanitarie coincidano con questa dimensione	No
Costituire in ciascun provveditorato un «Servizio socio-psico-pedagogico»		No
Prevedere a livello nazionale un servizio per l'integrazione	Costituire un ispettorato centrale con compiti tecnici per il coordinamento con gli altri ministeri	No

I nodi critici

Certificazione e procedure formali: mancanza di standard ed eccessiva discrezionalità

Con la certificazione della più o meno grave disabilità da parte di un'équipe di specialisti viene dato inizio alla procedura di assegnazione delle risorse. Il documento, che deve essere richiesto dalla famiglia interessata (previa visita medica del figlio con disabilità), contiene in sostanza la diagnosi e, talvolta, anche la misura — in ore di sostegno — dell'aiuto che la scuola deve offrire. Poiché non esiste una chiara definizione di «alunno con disabilità» né standard obiettivi per il rilascio di questo documento, le commissioni operano secondo criteri piuttosto diversificati.

Lo dimostrano:

- l'aumento del numero degli allievi «certificati», che oggi supera le 200.000 unità;
- lo «slittamento» del significato di persona con disabilità verso un generico disagio psicosociale, una deriva già presente fin dagli anni Ottanta, quando «viene messa in evidenza la confusione tra disagio ed handicap vero e proprio. In quest'ottica ogni rapporto educativo difficile può diventare un handicap» (Casale, Castellani e Saglio, 1991);²
- la disomogenea allocazione delle risorse tra Nord e Sud, ma anche all'interno delle singole regioni.³

In sostanza, sono ampiamente documentati l'uso improprio e generico della certificazione e la difformità dei criteri utilizzati, spesso per casi non compresi nel concetto di disabilità.⁴

² La citazione è tratta dai risultati di un'indagine che ha coinvolto gli insegnanti della Provincia di Torino: *Un questionario sull'handicap: pensieri di un gruppo di insegnanti*, pp. 160-186.

³ Per gli aspetti quantitativi e relativi alla distribuzione territoriale delle risorse si veda la ricerca *Tuttoscuola* (2010) e soprattutto Istat (2011).

⁴ «In una Provincia del Centro in alcune richieste delle scuole elementari per l'assegnazione di insegnanti di sostegno si legge: "È un bambino iperattivo. Si relaziona con i compagni principalmente sotto l'aspetto ludico e spesso fatica a rispettare le regole della vita sociale [...] si chiedono 12 ore di sostegno settimanale", oppure: "All'interno della classe si stabilire rapporti positivi con docenti e compagni; tuttavia tende a socializzare con un gruppo

Una delle principali cause di questi comportamenti è il fatto che l'équipe dell'ASL non ha una responsabilità diretta rispetto alla distribuzione delle risorse, che vengono assegnate dall'amministrazione scolastica. Nelle situazioni in cui la difficoltà dell'alunno è riconducibile a cause sociali, relazionali, comportamentali o alla specificità individuale nei tempi e nei modi dell'apprendimento, il riferimento alla dimensione biologica e patologica rischia di creare disagi più di quanto non consenta interventi di aiuto o supporto.

Questa tendenza — in aumento — a «medicalizzare» problemi sociali, «ritardi» o «difficoltà» che poco hanno a che fare con la struttura biologica e fisiologica degli allievi rischia, da un lato, di portare differenze e specificità individuali esclusivamente nella sfera del funzionamento corporeo, dall'altro di sottoporre i bambini e i ragazzi a un «controllo disciplinare» (cioè dei comportamenti di allievi «difficili da tenere»), fornendo una spiegazione medica a comportamenti, predisposizioni e preferenze individuali. Sta di fatto che una buona parte delle certificazioni riguarda generici «disturbi» di attenzione (26%), relazionali (24%) e comportamentali (18%) sia nella scuola primaria che secondaria di 1° grado, con livelli che quasi raddoppiano al Sud (Istat, 2011; si veda la tabella 3.6a in questo stesso volume), mentre una significativa percentuale degli alunni con disabilità non è fornita di alcuna certificazione (12% nella scuola primaria e 18% nella secondaria di 1° grado; Istat, 2011, p. 5, tabella 4).

Il sapere medico e specialistico ha ben scarso rilievo per la prospettiva educativa scolastica, quando si tratta di individuare aree di disagio e difficoltà di apprendimento che richiedono di essere affrontate con gli strumenti, gli obiettivi e le domande specifiche della competenza pedagogica.

È soprattutto nei casi «di confine», in cui la disabilità — così come definita dal sapere medico — si sovrappone a un più generico disagio (che comunque costituisce un fattore certamente critico per ciò che concerne la dimensione educativa) che emergono insoddisfazioni e la percezione di una serie di vincoli e di problemi. Non sempre le difficoltà relative a quest'area

ristretto [...] Si chiedono 12 ore di sostegno». In una Provincia del Sud ricorrono le seguenti diagnosi di handicap: «immaturità globale», «disinvestimento e deprivazione ambientale», «difficoltà di apprendimento comunicazionale», «ridotta autonomia relazionale» (Relazione alla Commissione Bicamerale Infanzia del Ministro dell'istruzione, 22 ottobre 2002). Per un'analisi puntuale di queste contraddizioni si veda la ricerca ASL Treviso (2005).

«grigia» sono individuate ed espresse in forma precisa: si ha piuttosto la sensazione di una crescente insoddisfazione rispetto alle capacità della scuola di far fronte a un contesto sempre più complesso e in rapido mutamento e, soprattutto tra gli insegnanti, si ha un senso di inadeguatezza rispetto alle richieste formative che da esso emergono.

In una spirale che si autoalimenta e che si autogiustifica, le incertezze derivano principalmente dal non poter contare su punti certi, accreditati come legittimi e condivisi, per individuare ciò che costituisce un problema. Le insicurezze formali relative ai criteri di certificazione, da cui dipende l'assegnazione delle risorse, divengono un modo comune ampiamente diffuso per segnalare e comunicare una più profonda insicurezza professionale riguardo al proprio lavoro e al compito formativo richiesto alla scuola.

In tal modo l'enfasi sull'assegnazione del docente di sostegno e di un numero sempre più alto di «ore», al di là delle intenzioni, può di fatto:

- costituire un ostacolo oggettivo all'integrazione, in quanto impedisce all'insegnante specializzato di essere una risorsa per l'intera classe, per l'insieme del gruppo docente e del consiglio di classe, e lo pone invece, spesso suo malgrado, a svolgere il ruolo di unico tutore e «assegnatario» dell'allievo con disabilità;
- conseguentemente, aumentare la delega all'insegnante di sostegno ed esacerbare la solitudine della coppia insegnante di sostegno-alunno con disabilità con implicazioni negative sul piano della comunicazione, dell'autonomia, della socializzazione e della vita relazionale, oltre che dell'apprendimento;
- consentire alla classe di procedere nella sua attività senza programmare interventi e situazioni che favoriscano l'integrazione: l'allievo con disabilità rimane un soggetto «aggiuntivo» e non viene di fatto incluso.

Va inoltre sottolineato l'eccesso di documentazione. Oltre alla certificazione, le scuole devono gestire e tenere aggiornati numerosi documenti: la diagnosi funzionale (DF, redatta dall'unità multidisciplinare, ma inesistente nel 4% dei casi; Istat, 2011, p. 5, tabella 3), il profilo dinamico funzionale (PDF, assente nel 14% e nel 12% dei casi, rispettivamente nella scuola primaria e secondaria di 1° grado), il piano educativo individualizzato (PEI) e il piano di studio personalizzato (PSP), tutti all'interno del «Progetto di vita» dell'alunno con disabilità.

A ciò si aggiungono altri atti di grande importanza «politica» e dimensione territoriale, a cui la scuola partecipa in modo indiretto ma dei quali deve tener conto nella programmazione dell'integrazione: gli *accordi di programma* predisposti a livello provinciale dal GLIP e i *piani di zona* di competenza dei Comuni (anche associati), che riguardano (ex legge 328/2000) sia la programmazione sia i finanziamenti per il miglioramento dei servizi.

Le stesse scuole debbono istituire organismi permanenti di partecipazione, compreso il consiglio di classe — il gruppo operativo sul singolo alunno (GH), il gruppo di studio e di lavoro di istituto (GLHI), il gruppo operativo integrato (GLOHO) —, oltre che tenere i rapporti con altre istituzioni e organismi esterni, primo fra tutti il gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) presso l'ex Provveditorato agli studi (oggi CSA, Centro servizi amministrativi), il gruppo di lavoro tecnico regionale (GLTR) e poi la UONPIA, l'unità operativa di neuropsichiatria infantile dell'azienda sanitaria.⁵

C'è un rischio concreto (e diffuso) che l'integrazione diventi un adempimento formale complicato e faticoso, invece che un progetto operativo. Le numerose incombenze burocratiche distolgono l'attenzione dei responsabili dagli obiettivi del progetto, dalla qualità dell'integrazione e, non ultimo, dalla rigorosa valutazione dei risultati. Succede così che il PEI spesso non venga elaborato in modo collegiale e che non sempre sia utilizzato in maniera flessibile rispetto ai cambiamenti delle situazioni.

In questo percorso a ostacoli, si rilevano diffusamente incompletezza, scarsa trasparenza e attendibilità della documentazione: «Si scrive ciò che non si fa e si fa ciò che non è scritto». Paradossalmente non sono documentate come dovrebbero nemmeno le pratiche positive, che risultano così non trasferibili ad altre scuole (per gli esempi si veda ASL Treviso, 2005).

Infine, la documentazione transita con difficoltà (in ritardo e non sempre integrale e ben organizzata) tra un ordine e un altro di scuola, anche perché spesso non è facile stabilire chi sia il vero responsabile di questa continuità. Succede così che siano i genitori a prendere le «carte» e a consegnarle al personale della nuova scuola del figlio.

⁵ In tutta questa materia guida indispensabile rimane Nocera (2001) da aggiornare con Nocera (2003), Bozza, Breda e D'Angelo (2007) e Vettori (2009).

I servizi sanitari e sociali: assenza di coordinamento e di responsabilità

L'architettura volta a promuovere l'integrazione scolastica nel nostro Paese postula una fattiva collaborazione tra famiglie, operatori scolastici e servizi sanitari e socioassistenziali.

Purtroppo le competenze sanitarie, assistenziali, sociali, di istruzione e formazione professionale (si veda il decreto 112/1998), in passato attribuite al sindaco di ciascun Comune, sono state distribuite nel tempo tra Comuni, Province, Regioni, Aziende sanitarie e scuole. Oggi la mappa di queste competenze è estremamente frammentata, tanto da avere costretto il legislatore a emanare la legge quadro 328/2000, volta a garantire alle persone con disabilità il diritto a un servizio integrato e a un «progetto individuale» (art. 14): la piena integrazione nella vita familiare e sociale, nonché nei percorsi scolastici professionali e del lavoro, si deve realizzare attraverso questo progetto elaborato a livello comunale, d'intesa con le ASL e anche, implicitamente, con la scuola.

Nonostante questa importante decisione, risulta ancora difficile individuare non solo le responsabilità di ciascun intervento ma anche il territorio di riferimento: distretto, «ambito» e reti scolastiche, consorzi e distretti socioassistenziali per i Comuni (per le scuole del primo ciclo); aziende per le ASL, Province per gli uffici del MIUR e gli interventi assistenziali delle Province (per le scuole secondarie di 2° grado), fino alle Regioni per i compiti relativi alla programmazione e alla distribuzione delle risorse, suddivisi tra quelli attribuiti agli uffici della Regione e alla direzione periferica del Ministero dell'istruzione (per una sintesi della confusa materia si veda Comini, 2005, pp. 278-291).

A questo vanno aggiunti altri due fattori di difficoltà:

1. le differenti filosofie sociali e dei comportamenti dei vari enti;
2. la soppressione, nel 2001, dei cosiddetti «nuclei territoriali di supporto all'autonomia», istituiti nel 1997, che ponevano al centro la scuola dell'autonomia nel suo insieme.

Il caso più eclatante, tuttavia, riguarda la natura e il funzionamento dei GLIP, gruppi di lavoro interistituzionale provinciale. Il fatto che siano soggetti di proposta attiva ma senza responsabilità decisionale ha compromesso la qualità del lavoro nei confronti di provveditori, assessori o direttori generali delle diverse ASL, cioè tutti i soggetti deputati alle decisioni. Anche il

supporto tecnico esperto che i GLIP potevano esprimere è stato casualmente assunto secondo diversi comportamenti dei decisori. «Non è un caso che in alcuni GLIP i rappresentanti degli enti locali non sono neppure nominati» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2000; per osservazioni molto critiche sul ruolo dei GLIP si veda Colombo e Leonini, 2005).

Questa frammentazione di attribuzioni, compiti, responsabilità e ambiti di intervento (ciascuno dei quali ha un proprio responsabile amministrativo e politico) è il motivo principale per cui l'interazione e la collaborazione tra i vari attori individuati dal legislatore come coprotagonisti dei processi di integrazione degli alunni con disabilità restano pratiche poco diffuse: «Spesso diverse sono le pubbliche Amministrazioni e istituzioni chiamate a occuparsi di pratiche identiche, in nome della specificità del settore seguito, con un inutile dispendio di risorse (materiali e umane) e di tempi, a tutto vantaggio dell'inefficienza e dell'immobilismo, del non poter e del non voler fare anziché agire in modo costruttivo» (Vettori, 2009).

La difficoltà di mettere d'accordo i vari soggetti è segnalata dall'inefficacia degli accordi di programma, peraltro rari, che avrebbero dovuto garantire la realizzazione degli interventi di integrazione scolastica e sociale. Tutte le ricerche concordano che tali accordi si sono dimostrati uno strumento inefficace, macchinosi per la loro composizione e spesso più petizioni di principio che vere e proprie assunzioni integrate di responsabilità. Le associazioni dei genitori degli alunni con disabilità chiedono che vengano resi obbligatori, ma questo comunque non garantirebbe la loro qualità e, soprattutto, la concreta applicazione delle decisioni.

A ciò si aggiungono le frequenti incomprensioni e la diffusa delega fra i diversi soggetti incaricati dell'integrazione: gli insegnanti rimproverano ai tecnici di non dare risposte concrete ai loro problemi in aula; i tecnici, dal canto loro, rimproverano ai docenti di pretendere che qualcuno risolva loro i problemi, che invece sono didattici. Si tratta di un fenomeno diffuso, poiché non esiste una figura specializzata (nella scuola) che sappia tradurre in linguaggio pedagogico le diagnosi e i suggerimenti dei tecnici. Altri Paesi hanno cercato di risolvere il problema puntando sulla figura di un «referente» interno alla scuola con alta specializzazione.

Da ultimo, ma non per importanza, il problema dell'avvicinamento dei servizi agli utenti, compresi la scuola e gli insegnanti, un problema cruciale, data la pluralità di istituzioni ed enti che si occupano della disabilità. I servizi

esterni sono lontani dalla scuola e dal territorio di riferimento e sono poco coordinati tra loro: gli operatori non costituiscono una «squadra» affiatata e competente o una «comunità di pratiche», come sarebbe necessario. Accade perciò che gli utenti, in primo luogo la famiglia dell'alunno con disabilità, si trovino costretti a «coordinare» e a «rincorrere» i servizi.

In questa situazione assai frustrante per molti degli attori dell'integrazione si fa strada lentamente la necessità «di un soggetto — chiamiamolo pure, per usare un termine tanto usato e abusato, *authority* — che sia di raccordo fra tutte le entità che hanno a che fare con l'integrazione dei disabili» (Vettori, 2009, p. 301).

L'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari: mancanza di un profilo professionale ed eccesso di mobilità

All'interno della generale riflessione sulla complessità e sulle competenze e risorse professionali necessarie a farvi fronte, si pone la questione del ruolo e della funzione degli insegnanti di sostegno, che sono al centro di tutto il modello italiano di integrazione (si veda il capitolo terzo).

La percezione attuale che i dirigenti e gli insegnanti curricolari hanno degli insegnanti di sostegno sembra essere piuttosto critica: spesso sono considerati inadeguati ad affrontare i casi loro affidati, perché sono giovani alle prime armi o perché soggetti a un rapido turnover che impedisce il consolidarsi di competenze ed esperienze.

A loro volta gli insegnanti di sostegno si sentono abbandonati, poco coinvolti nelle decisioni che riguardano il resto della classe e considerati come insegnanti di serie B, a cui viene delegata l'intera gestione dei casi problematici.

Lo scarso prestigio di cui gode la figura dell'insegnante di sostegno sembra alimentare una spirale perversa:

- il sostegno è uno dei canali privilegiati per accedere — dopo il periodo quinquennale di «ferma» — all'insegnamento normale. Questo patto implicito trasforma una delicata funzione in un obbligo in genere mal vissuto. Il problema della mobilità, continuamente denunciato dalle associazioni dei genitori, è uno di quelli di non facile soluzione, se si resta nell'attuale modello. Se ad esempio, come chiedono i genitori, si

- prolungasse il periodo di «ferma», gli insegnanti non sarebbero più disposti a fare sostegno e i corsi di specializzazione andrebbero deserti;
- questo meccanismo crea una cronica carenza di insegnanti di sostegno «specializzati», per cui l'Amministrazione è legittimata a utilizzare questo organico per sistemare situazioni di ogni genere (soprannumerari, trasferimenti, ecc.), con il risultato che alla fine una percentuale significativa di supplenti annuali (ma anche di insegnanti di ruolo) non ha alcuna preparazione specifica e il sostegno è svolto spesso da personale inesperto e impreparato;
 - per far fronte alla carenza si allentano i criteri di selezione. È questo il motivo per cui i corsi di specializzazione non sono valutati né sottoposti a controlli, e mancano di una qualsiasi selezione attitudinale.

A questo si aggiungono altre carenze che riducono l'efficacia dell'attività di sostegno:

- gli insegnanti di sostegno (a tempo determinato) vengono spesso assegnati ad anno scolastico iniziato. Una situazione contraddittoria rispetto alle aspirazioni e alle finalità stabilite dalle norme: questa risorsa dovrebbe essere incaricata (per conoscere il caso, incontrare la famiglia, ecc.) molto prima dell'inizio delle attività didattiche, soprattutto nei passaggi critici tra ordini di scuola e dalla scuola al lavoro;
- è documentata un'ampia delega all'insegnante di sostegno per i problemi di integrazione, delega peraltro sempre maggiore, man mano che si progredisce nella scolarità. Tale fenomeno contribuisce all'isolamento e alla percezione negativa del lavoro di aiuto all'alunno con disabilità;
- non esiste un profilo professionale dell'insegnante di sostegno, né standard di prestazione, né un codice deontologico (comune invece a molte figure con cui ha spesso a che fare: medici, psicologi e anche assistenti sociali);
- manca, come per tutti gli altri insegnanti, una valutazione delle prestazioni professionali. Senza valutazione il sistema non sa chi sia e che cosa faccia un buon insegnante di sostegno. Ne consegue che i curricoli della specializzazione accademica siano viziati spesso da un carattere teorico più che tecnico-operativo e basato sulla pratica riflessiva dell'insegnamento e del sostegno.

Accanto a queste insufficienze, l'insegnante di sostegno condivide con i suoi colleghi anche quelle della formazione e dell'aggiornamento: il 32%

delle scuole del primo ciclo (primarie e secondarie di 1° grado) dichiara di non aver alcun insegnante in possesso della specializzazione per il sostegno e il 53% dichiara che nessun insegnante curricolare, negli ultimi tre anni, ha partecipato a iniziative di formazione sull'integrazione (Invalsi, 2006, p. 39, tabelle 1 e 2).

Di certo tali carenze sono all'origine di un *tradizionalismo* diffuso delle pratiche didattiche, mentre è universalmente riconosciuto che l'integrazione di qualità può avvenire *solo* in un ambiente (tempi, spazi, metodi, tecnologie) fortemente innovativo e in grado di favorire l'inclusione (come anche di valorizzare le eccellenze), in particolare nell'organizzazione dei gruppi di vario livello e finalità in cui l'alunno con disabilità può trovare un ambiente stimolante e non umiliante: classi aperte, classi parallele, stage, lavoro per gruppi, *cooperative learning*, *peer learning*, *problem solving*, ecc. (si veda la tabella 4.3).⁶

È preoccupante che il fenomeno, in significativo aumento, riguardi anche gli insegnanti delle scuole primarie, come dimostrano i risultati dell'ultima indagine (e soprattutto il confronto con quella di dieci anni prima) di Cavalli e Argentin (2010), secondo la quale «la professione insegnante sembra mostrare segni di stanchezza che si esprimono nel minore impegno verso forme di didattica attiva»⁷ (tabelle 4.4 e 4.5).

Infine, è molto significativo che gli insegnanti in grado di sottrarsi a questa deriva «conservatrice» e difensiva siano quelli che hanno frequentato le SSIS, scuole universitarie di formazione per l'insegnamento negli istituti secondari, «che rappresentano la componente più innovativa, che applica in modo più esclusivo una didattica interattiva e centrata sui processi di co-costruzione della conoscenza» (Cavalli e Argentin, 2010, p. 154).

Queste scuole sono state chiuse nel 2008.

⁶ Un buon esempio di pratiche inclusive è contenuto in Rousseau e Belanger (2006).

⁷ I risultati di Cavalli e Argentin (2010) sono confermati da altre indagini, come quella di Bazzanella e Buzzi (2009, pp. 97-103) sugli insegnanti della provincia di Trento. Interessante anche il richiamo di Cavalli e Argentin (2010) riguardo alle conseguenze delle scelte didattiche «conservatrici»: «Un riscontro nel percepito dei giovani potrebbe venire dall'ultima ricerca sugli studenti dell'Istituto IARD (2007), la quale rileva che una buona fetta degli studenti, anche tra quelli eccellenti, si annoia, si sente oppresso, non trova un vero senso nello stare a scuola». Si può immaginare quale sia l'effetto di questo clima sugli allievi con disabilità, le cui risorse relazionali e cognitive sono spesso inferiori a quelle dei loro compagni di classe.

TABELLA 4.3

Le pratiche didattiche prevalenti e quelle pertinenti con l'integrazione degli alunni con disabilità (fonte: Castoldi, 2009; Beillerot e Mosconi, 2006; Dionne e Rousseau, 2006; nostra sintesi)

Pratiche didattiche prevalenti	Pratiche favorevoli all'integrazione
<i>Modello di insegnamento diretto</i>	<i>Modello di insegnamento indiretto</i>
Centrato sull'insegnante	Centrato sull'allievo
Diretto dall'insegnante	Facilitato dall'insegnante
Obiettivi standardizzati	Obiettivi individualizzati e personalizzati
Lezione frontale	Organizzazione di esperienze
Lineare verso uno scopo prestabilito	Per temi, intorno a problemi
Uniforme per tutti gli allievi	Differenziato a seconda degli interessi e delle esigenze degli allievi
Libro di testo come strumento principale	Fonti e materiali diversi
Avviene su compiti assegnati dall'insegnante	Avviene su compiti scelti dall'allievo
Procede in modo individualistico	Procede in cooperazione con altri compagni
La conoscenza è frammentata per facilitare la memorizzazione	La conoscenza è un tutto di parti interconnesse
L'insegnante insegna, gli studenti ascoltano	Gli studenti e la classe lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante
Riproduce la conoscenza presentata dall'insegnante e dal testo	Produce conoscenza e competenza
È controllato attraverso voti	Valutazione formativa e autentica (ad esempio portfolio)

TABELLA 4.4

Frequenza (valori % relativi alla modalità «spesso») dell'utilizzo delle diverse metodologie didattiche per grado e tipo di scuola: lezione frontale e lavoro di gruppo (fonte: Cavalli e Argentin, 2010, con modifiche)

	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado		
			Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale
Lezione frontale	73	74	80	79	79
Lavori di gruppo	30	22	13	15	20

TABELLA 4.5

Profili di insegnanti per grado scolastico (scuola secondaria, percentuali), 1999-2008 (fonte: Cavalli e Argentin, 2010, con modifiche)

	Secondaria 1° grado		Secondaria 2° grado	
	1999	2008	1999	2008
Tradizionalisti	41	67	58	75
Innovatori	59	33	42	25

Ruolo debole dei dirigenti scolastici, assenza di figure «professionali» e personale ATA scarsamente utilizzabile

Il dirigente scolastico dovrebbe assicurare⁸ le condizioni di lavoro in grado di garantire il successo dell'integrazione:

- la collaborazione di tutte le componenti della scuola, e in particolare tra insegnanti di sostegno e curricolari, nonché tra questi e il personale di servizio (collaboratori scolastici). Questa collaborazione dovrebbe tradursi nella partecipazione alla formulazione del piano educativo individualizzato, nell'accoglienza in aula dell'insegnante di sostegno come co-docente e facilitatore dei rapporti, nell'accettazione dell'alunno con disabilità come effettivo componente della classe, nella promozione dell'integrazione facilitando e mediando i rapporti tra gli studenti;
- il consolidamento dei rapporti e delle intese con l'esterno, in termini sia di miglioramento delle relazioni con le famiglie e i servizi socioassistenziali, sia di istituzione di nuovi rapporti con le realtà e i servizi pubblici e privati sul territorio;
- la creazione e il consolidamento dei rapporti con gli operatori del sistema economico per dare vita a più numerosi progetti scuola-lavoro che offrano la possibilità di acquisire strumenti per l'inserimento post-scolastico in un ambiente lavorativo predisposto per l'integrazione («È fondamentale a questo scopo l'organizzazione puntuale del passaggio al mondo del lavoro e dell'attuazione del progetto di vita», DPCM 185/2006, parte III, capo 1.4).

⁸ Sui compiti e le responsabilità del dirigente scolastico si vedano gli artt. 25 e 28 del D.Lgs 165 del 2001 e soprattutto il DPCM del 23 febbraio 2006, n. 185 «Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap», parte III (Il ruolo del dirigente scolastico), capo 1.

In realtà, i dirigenti scolastici hanno una funzione formale, sono definiti i «garanti delle procedure» dell'integrazione e sono decisivi per gestire le pratiche in grado di massimizzare le risorse a disposizione della scuola, prime fra tutte quelle che assicurano il mantenimento e l'incremento degli organici. Tramite questa capacità «manageriale», il dirigente riesce a ritagliarsi uno spazio di discrezionalità (non sempre corretta)⁹ in una scuola ancora regolata da una fitta rete di norme e disposizioni esecutive di estremo dettaglio e a raccogliere consenso tra il personale e legittimità pubblica come «capo» dell'istituzione.

Bisogna ammettere che la complessità delle operazioni che riguardano l'integrazione dell'alunno con disabilità sfida ogni capacità gestionale e, ancor più, la competenza *tecnica* di una sola persona. Ai problemi strettamente organizzativi si aggiungono infatti quelli relazionali: basti pensare alla comunicazione e alla negoziazione con una pluralità di soggetti (genitori, medici, psicologi, assistenti, volontari, assessori, dirigenti, ecc.), che appartengono a istituzioni con uno statuto più forte di quello della singola scuola e rispondono a una pluralità di «centri» con culture, modalità operative e gerarchie diverse da quelle dell'istituzione formativa. Il dirigente, che dell'integrazione dovrebbe rappresentare il baricentro «forte», in questa rete di relazioni è in effetti una figura relativamente debole e «decentrata».

Lo dimostra il fatto che non può contare su figure di supporto specializzato: il referente per l'integrazione, il responsabile del Gruppo H, il coordinatore di classe o di dipartimento (funzioni strategiche nelle scuole europee fin dagli anni Trenta del Novecento), il responsabile dell'attuazione del POF sono figure temporanee, raramente specializzate e concentrate su compiti organizzativi, poco valorizzate sul piano retributivo e, comunque, scelte sulla base della «disponibilità», non della competenza o del merito, né sono inserite nello sviluppo professionale (ovvero carriera) del docente, per cui «la situazione di stallo verificatasi in questi ultimi anni, se non verrà rapidamente sostituita da un forte impegno riformatore, finirà per frustrare anche gli insegnanti più aperti» (Fischer, Fischer e Masuelli, 2006, p. 172).¹⁰

⁹ Sui «trucchi» utilizzati dai dirigenti per aumentare le classi e gli organici si veda Cremaschi (2009, pp. 142-161).

¹⁰ Si veda l'unica seria indagine su un campione nazionale significativo di Fisher, Fisher e Masuelli (2006). Da sottolineare che nell'elenco delle attività svolte dalle funzioni obiettivo

Così, tutto viene fatto in nome della buona volontà, della solidarietà e della disponibilità; viene a mancare un vero coordinamento delle procedure, un riferimento sicuro per la valutazione dei risultati e una cura adeguata della documentazione e della conservazione della memoria professionale in un ambito così carico di aspetti affettivi, relazionali e organizzativi. Le competenze accumulate nella realizzazione del progetto di integrazione vengono sovente disperse; la comunicazione (ad esempio coi genitori) è affidata quasi esclusivamente all'insegnante di sostegno e sono segnalate persistenti difficoltà di dialogo con l'esterno, in primo luogo con le figure degli specialisti dei servizi sanitari e sociali.

Infine, il personale ATA (collaboratori scolastici e amministrativi) rappresenta un caso di sperpero delle risorse umane e di sottoccupazione.¹¹ A causa di una formulazione infelice del contratto che crea continuo contenzioso (Nocera, 2001, p. 203), questo personale funziona per l'assistenza dell'alunno con disabilità solo se è disponibile (funzione aggiuntiva) e adeguatamente retribuito, anche per compiti che non richiedono alcuna particolare qualificazione né responsabilità, tanto che spesso debbono intervenire i volontari o personale incaricato dal Comune.

È utile sottolineare che, nonostante la diffusione (soprattutto al Nord) delle reti di scuole — art. 7 del DPR 275/1999 (scuole polo, centri servizi, reti vere e proprie, ecc.) —, non esistono esempi di un uso in comune e più efficiente di personale amministrativo, tecnico o di assistenza, formato, specializzato e organizzato in squadre, gruppi di lavoro, progetti rivolti al bacino di utenza delle scuole.

Le famiglie: necessità di formazione e coinvolgimento responsabile

La famiglia è costantemente presente in tutta la normativa sull'integrazione, a partire dagli anni Settanta. In generale queste norme, compresa

il «coordinamento della attività di compensazione, integrazione e recupero» viene al 14° posto (su 19) della frequenza.

¹¹ Nei sistemi scolastici europei e occidentali la figura del «bidello» non esiste, se non per la funzione di portineria. Si veda l'esempio, limitato a un campione di scuole comparabili, in Treille (2007), dove gli «ausiliari» sono praticamente inesistenti in Germania e costituiscono il 5% del personale in Gran Bretagna. Dal 2004 in Francia tutto il personale non insegnante, 100.000 unità (in Italia 235.000 circa), dipende dai Comuni.

la più recente (DPCM 185/2006), tendono a trasmettere un'immagine di «normalità» di questa famiglia, a cui spettano ambiti specifici come la «partecipazione alla formulazione del PEI e del PDF», il contributo come «fonte di informazione» alla programmazione educativa, l'esercizio del diritto all'accesso alla documentazione, il diritto all'informazione sul percorso educativo che «consente all'alunno con disabilità l'acquisizione dell'attestato di frequenza e del diploma di scuola media superiore» (DPCM 185/2006, parte III, capo 4). Nulla di molto diverso da quanto previsto per tutti i genitori con figli a scuola.

Eppure le famiglie con figli con disabilità non sono come le altre. E sono diverse tra di loro, anche in relazione alle caratteristiche della disabilità del figlio, che comunque segna questi genitori nel profondo degli atteggiamenti e dei sentimenti, per tutta la vita. Questa è riassumibile in alcune caratteristiche fondamentali che scandiscono le tappe più significative del loro difficile itinerario.

1. *La nascita.* Per la grande maggioranza dei genitori la nascita di un figlio è una grande gioia e una festa. Se però il figlio ha una disabilità, viene vissuta come un verdetto inappellabile. La disabilità è un trauma, perché non solo domina e struttura il soggetto che ne è colpito, ma diventa subito un fatto sociale, che si impone nelle relazioni con gli altri, in primo luogo dei genitori.
2. *Il futuro.* Sappiamo che il «progetto di vita», cioè il futuro del figlio, è costruito dai genitori nei loro sogni, nella relazione col bambino («Che cosa farai da grande?»), nella scelta di una buona scuola. Per i bambini e gli adolescenti è la fonte principale da cui attingono l'energia per la motivazione e l'impegno scolastico. In molti genitori di bambini con disabilità questo futuro si restringe: la felicità del figlio è nel suo presente. Le aspettative si concentrano nella cura, nella riabilitazione, nella speranza di accettazione da parte dei compagni di scuola e degli amici. Un angosciato «dopo di noi» (quale assistenza quando i genitori non saranno più in grado di farlo? Quale struttura ospiterà queste persone?),¹² soprattutto nelle situazioni di gravi disabilità, domina la vita familiare.

¹² Per questi aspetto del «dopo di noi», centrale nel vissuto dei genitori, si veda l'approfondimento (e le indicazioni metodologiche) contenuto nel Rapporto finale di *Interventi a favore dei disabili adulti, supporto alle famiglie e preparazione al «dopo di noi» in Lombardia* (Cisf e Cariplo, 2004).

3. *Il mestiere di genitore.* Per i genitori «normali» questo mestiere dura il tempo della scolarità obbligatoria, 7-9 anni al massimo. Poi il figlio rivendica la propria autonomia, fa riferimento al gruppo dei pari, elemento fondamentale per l'aiuto nello studio, per le attività di tempo libero, per le preferenze politiche e culturali, per la scelta del partner, ecc. L'adolescente si emancipa — anche con il conflitto — dalla dipendenza dalla famiglia, premessa indispensabile per diventare adulto. Per molti genitori di ragazzi con disabilità il mestiere dura tutta la vita. Spesso la famiglia è l'unico sostegno e il perno fondamentale di riferimento, perciò c'è la tendenza, tra le persone con disabilità, a rimanere nella famiglia di origine più spesso di quanto accada nel complesso della popolazione (Istat, 2004b; www.disabilitaincifre.it).
4. *La solitudine.* Nella grande maggioranza dei casi, i genitori di un bambino con figlio con disabilità sono costretti ad affrontare la complessa sfida in solitudine. Sono privi di «ausili» che li sostengano nel farsi carico, nel lungo termine, delle conseguenze profonde del trauma; mancano di quell'«adeguato sostegno» pure previsto dalla legge 104/1992. E la solitudine diventa una condizione sia dei genitori sia del figlio, che alla fine resta chiuso in casa: tra le persone con disabilità d'età compresa tra i 25 e i 44 anni, il 34% vive con i genitori (rispetto al 19% dei non disabili) e ben il 17% con un solo genitore (rispetto al 6% dei non disabili). Questo starsene chiusi in casa è attestato dal fatto che «le persone disabili usufruiscono in misura minore rispetto al complesso della popolazione di intrattenimenti quali cinema, musei, spettacoli sportivi, ecc.» (Istat, 2004b). Possono allora stare davanti alla televisione, unica attività di cui le persone, disabili e non, fruiscono quotidianamente in percentuali quasi identiche. E dietro a questa solitudine c'è la dipendenza del figlio disabile dalla famiglia, il quale diventa il centro di tutte le preoccupazioni familiari e al quale non si può rifiutare nulla (Korff Sausse, 2009).

Queste difficoltà delle famiglie con un figlio con disabilità sono aggravate dall'«organizzazione» dell'assistenza e del sostegno, dato che in Italia il principale — e a volte l'unico — luogo certo di coordinamento dei servizi è la famiglia stessa. Non è un caso, ad esempio, che tutti i passaggi più delicati del processo di integrazione scolastica la vedano protagonista: la certificazione, le transizioni da un grado all'altro di scuola, l'attivazione

dell'intervento dei volontari per particolari servizi o attività (anche una semplice gita scolastica), il reperimento delle risorse sia economiche che di personale specializzato. Per non parlare della ricerca di occasioni di integrazione anche all'esterno della scuola, di organizzazione della rete dei pari e del tempo libero del figlio con disabilità. La frammentazione delle responsabilità e la scarsa efficienza dei servizi costringono, spesso, le famiglie a vivere *per* invece che *con* il figlio con disabilità.

È dunque evidente la necessità di supportare e coinvolgere opportunamente i genitori: una notevole responsabilità spetta a quanti lavorano nei servizi sociosanitari e nelle scuole, i quali dovrebbero essere in grado di stabilire con i genitori interazioni efficaci, improntate al rispetto e a un loro effettivo coinvolgimento, accettando anche, nel limite del possibile, suggerimenti, desideri e controlli. Se i genitori si sentono membri stimati della comunità scolastica è più probabile che vi partecipino attivamente. A questo fine è fondamentale un approccio *formativo* nei confronti della famiglia, come si era iniziato a fare con il «Progetto genitori» nel 1992, poi abbandonato,¹³ spiegando ai genitori le modalità utilizzate dalle scuole per favorire l'integrazione, chiedendo il loro parere a riguardo, coinvolgendoli nella pianificazione delle attività didattiche al pari degli altri genitori e informandoli costantemente sui progressi del figlio. Senza dimenticare che un ruolo significativo, ai fini dell'integrazione, viene giocato anche dai genitori degli allievi con sviluppo tipico, tanto che non si può parlare di reale integrazione se anch'essi non risultano attivamente coinvolti nel sostenerla. Se essi dovessero palesare indifferenza nei confronti di queste tematiche o addirittura atteggiamenti ostili e perplessità, le probabilità di successo risulterebbero notevolmente compromesse. In questo caso, infatti, essi influenzerebbero negativamente le scelte di fondo delle scuole e della comunità e gli atteggiamenti dei propri figli nei confronti dei compagni con disabilità.

La mancata *formazione comune* dei genitori è alla base di molte carenze dell'attuale integrazione: delega all'insegnante di sostegno, attività fuori dalla classe o dal gruppo, isolamento dell'alunno con disabilità e dei suoi genitori, pochi amici fuori dal tempo scuola, ecc.

¹³ CM 43/1992; il progetto non ha avuto seguito per la scarsa presenza degli insegnanti. Per un bilancio, si veda Gramigna (2003, pp. 149, 189, 193).

Va quindi ribadito — nonostante le delusioni del passato — che il ruolo della scuola in questo campo risulta imprescindibile, come dimostra la diffusione, in alcuni Paesi europei, dei corsi di formazione (*parent training* anche di gruppo) rivolti a tutti i genitori e, in particolare, a quelli con figli con disabilità per affrontare e risolvere problemi che da soli, a volte, non riuscirebbero nemmeno a riconoscere: stimolare l'autonomia personale del figlio, comprenderne le necessità, ridurre i comportamenti problema (oppositività, iperattività, trascuratezza, ecc.), gestire le proprie emozioni negative, incrementare l'accettazione e la disponibilità, predisporre condizioni favorevoli allo sviluppo, interagire con gli insegnanti e il personale socio-sanitario.

Tali occasioni formative sarebbero inoltre fondamentali anche per offrire ai genitori l'opportunità di scambiarsi sostegno, esperienze e opinioni, di discutere le conoscenze acquisite, di confrontarsi sugli interventi in atto, di rendersi conto di non essere i soli ad avere problemi educativi, di sviluppare maggiore fiducia nelle procedure che vengono suggerite, di trovare nel gruppo gratificazione, empatia e comprensione (per una rassegna della letteratura italiana e internazionale su questo strumento di primaria importanza per tutti i genitori si veda Soresi, 2007, pp. 223-279).

Purtroppo su questo tema siamo ancora all'anno zero.

Il volontariato: opportunità e limiti

Secondo il giudizio condiviso da genitori, scuola e opinione pubblica, il volontariato è una risorsa fondamentale e per alcuni aspetti insostituibile per l'integrazione scolastica e sociale. È un'esperienza umana ricchissima e nobilitante per chi la svolge e per chi la riceve, ma è anche un lavoro a costo zero, vincolato ai cicli di vita dei volontari stessi e ai loro buoni propositi.

Il ruolo di questa risorsa è regolato dalla legge quadro sul volontariato 266/1991, la quale stabilisce i principi generali («sussidiarietà, cooperazione, efficacia, efficienza ed economicità, omogeneità») e istituisce i «Centri di servizio» con compiti di sostegno alle associazioni di volontariato attraverso l'attività di formazione, informazione, consulenza sui vari problemi che debbono affrontare. La legge fissa inoltre i criteri di distribuzione delle risorse e delega alle Regioni la legislazione secondaria di attuazione, in cui i Comuni singoli o associati hanno un ruolo di responsabilità operativa

all'interno di piani di zona (per una lettura critica si vedano Bozza, Breda e D'Angelo, 2007; D'Angelo, Gallo e Santanera, 2005).

Senza il volontariato molte attività per le persone con disabilità sarebbero impossibili; esistono tuttavia alcune criticità considerevoli:

1. l'inefficienza diffusa del nostro welfare fa sì che ai volontari si assegnino oneri e responsabilità che esulano dal loro ambito e che rientrano invece in quelli della scuola e del lavoro. Sotto questo aspetto il volontariato diventa una forma di risparmio su servizi utili e importanti, ma sui quali non si investe a sufficienza. E nella scuola si rileva quotidianamente questa distorsione, con l'affidare al volontariato trasporti, mobilità interna, servizi di assistenza, come l'igiene personale (in mancanza della disponibilità del personale ausiliario);
2. i servizi, per quanto encomiabili, forniti da queste associazioni sono *precarì* per definizione, sempre suscettibili di venire a mancare, e in alcuni casi *poco specializzati*, perché forniti non da professionisti ma da persone di buona volontà, che non sempre hanno conoscenze e attitudini specifiche;
3. l'aiuto dei volontari non costituisce un diritto. La persona disabile e i suoi genitori devono dire «grazie». L'offerta gratuita appare spesso una concessione preziosa, ma non dovuta. Il costo emotivo è alto soprattutto quando non ci sono alternative, nemmeno a pagamento.

Questi limiti dimostrano che il volontariato funziona ma non può — né dovrebbe — compensare l'inefficienza o l'assenza di servizi.

All'interno di queste associazioni si sviluppano, oltre alle attività, anche grandi forme di solidarietà e di amicizia tra persone, disabili e non. Per molte persone con disabilità, attorno a queste associazioni si costruisce l'unica vera forma di socialità all'infuori del contesto familiare e scolastico: questa esclusività non è esente da rischi. Secondo la testimonianza di una persona disabile (Schianchi, 2009),

attività varie, solidarietà, amicizie, amori, tutto avviene lì dentro perché lì tutto sembra possibile: non ci si deve giustificare, nascondere, vergognare, non si viene immediatamente additati o rifiutati a causa del proprio handicap. In queste associazioni tutto si costruisce attorno alla disabilità: nascono anche relazioni sentimentali che, nella maggioranza dei casi, vedono i volontari normodotati unirsi tra loro e i disabili unirsi coi disabili, addirittura capita che le coppie si formino tra persone con lo stesso tipo di disabilità.

La scuola può fare qualcosa per il superamento di alcuni limiti del volontariato e, soprattutto, dei rischi di «ghettizzazione» di quello rivolto alle persone con disabilità. L'atteggiamento solidaristico — anche in considerazione della crisi del welfare assistenziale e delle grandi disparità territoriali — può andare oltre la scelta «gratuita» del singolo diventando un costume e una cultura diffusa e appresa, a cominciare dalla scuola, attraverso il volontariato, l'autogestione di alcuni servizi interni della scuola, come avviene in quasi tutti i Paesi europei e negli Stati Uniti (esempi significativi sono quelli delle pulizie, biblioteche, front-office, giornale scolastico, ecc.), la didattica cooperativa e l'educazione tra pari.

Sono attività molto efficaci per sviluppare una sensibilità non pietistica verso le persone con disabilità o altri svantaggi e modificare gradualmente atteggiamenti stereotipati e pregiudizi. In particolare, l'educazione tra pari è una metodologia che va sicuramente a vantaggio delle istituzioni scolastiche, che hanno così l'opportunità di avvalersi in maniera collaborativa di tutte le potenziali risorse disponibili (si veda ad esempio l'esperienza di Palermo con soggetti con disabilità sensoriali in AA.VV., 2005). Purtroppo, dopo i primi entusiasmi, i fondi messi a disposizione si sono dispersi e così anche le iniziative: «Che fine hanno fatto i soldi della legge Turco? Chi ha mai monitorato i risultati? Chi ha diffuso le buone pratiche (se ci sono state) promosse dalla legge? Se, oltre all'ossessione anticentralistica, apparisse la proposta di qualche iniziativa che magari facesse riferimento a esperienze già consolidate altrove, forse, cominceremmo a muoverci. Rimaniamo in diffidente attesa» (Maculotti, 2008).

In sintesi, il volontariato è uno strumento che contribuisce in maniera insostituibile a potenziare il capitale sociale delle famiglie delle persone con disabilità, soprattutto quelle povere di risorse (si veda il box 5.1 in questo volume). Le ricerche dimostrano che esso influisce sugli atteggiamenti e sul comportamento dei genitori verso il processo educativo in generale (l'autonomia e la formazione per tutto l'arco della vita) più ancora del livello socioeconomico delle comunità (Putnam, 2004; Field, 2004; per gli aspetti generali della tematica del volontariato, Cafaggi, 2002).

L'assenza di valutazione dei processi e dei risultati

Nell'ormai lungo periodo di attuazione delle indicazioni e delle norme sull'integrazione, non abbiamo alcuna ricerca nazionale che abbia almeno

tentato una valutazione qualitativa e sistematica di questo grande obiettivo educativo e sociale. Una delle cause strutturali di questo deficit è senza dubbio la carenza di informazioni e di dati affidabili, completi e sistematici anche sotto il profilo storico. Un altro problema è rappresentato dalla valutazione dei risultati cognitivi degli allievi con disabilità, su cui l'incertezza, per non dire la confusione, è a un livello di guardia.

Tutte le relazioni, le *Linee guida*, i rapporti al Parlamento sull'attuazione della legge sull'integrazione (104/1992) non fanno riferimento ad alcuna valutazione del processo, dei costi e, tanto meno, dei risultati. Ci si affida, nei casi migliori, ai dati amministrativi (in primo luogo gli organici) e si trascurano, almeno fino a ieri, aspetti fondamentali come gli usi e abusi della certificazione, le pratiche didattiche e organizzative di integrazione, il ruolo delle famiglie, la transizione alla vita attiva dopo l'obbligo, gli incidenti di percorso degli studenti con disabilità (abbandoni, ripetenze, rallentamenti impropri della scolarità), ecc.

Fa eccezione il tentativo dell'Invalsi del 2006, che tuttavia è stato ampiamente incentrato sul primo ciclo (62% dei rispondenti viene dalla scuola primaria e secondaria di 1° grado; il 15% dalla scuola secondaria di 2° grado), compiuto su adesione volontaria e i cui risultati sono legati in buona parte alle dichiarazioni dei dirigenti scolastici. Come abbiamo visto, questa «valutazione» ha confermato alcuni nodi critici (tabella 4.6), ma non ha influito sulle decisioni «politiche» successive né sulla prosecuzione e l'approfondimento di questa isolata iniziativa.¹⁴ Basti segnalare che anche le ultime *Linee guida* (2009) non ne fanno alcun cenno e anzi riproducono esattamente il contenuto e i suggerimenti del precedente Regolamento governativo 185 del 23 febbraio 2006.¹⁵

Ad aggravare la situazione sotto il profilo della visibilità dei processi di integrazione, rimane il fatto che in tanti anni di dibattiti e di ricerche frammentarie e parziali, ma in alcuni casi anche pionieristiche, non si sono create le condizioni elementari di una valutazione realistica per orientare le

¹⁴ «I dati relativi al 2° ciclo, seppure scarsamente rappresentativi sul piano nazionale, risultano di grande interesse e utilità nell'ipotesi di una reiterazione della rilevazione estesa alla scuola superiore» (Invalsi, 2006, p. 30).

¹⁵ Si veda la parte III – La dimensione inclusiva della scuola; il DPCM reca: Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289.

TABELLA 4.6

Alcune criticità segnalate nella ricerca Invalsi 2006, primo ciclo di istruzione (scuola primaria e secondaria di 1° grado), Italia (fonte: Invalsi, 2006)

Indicatori		%	Note
Iniziative di formazione congiunta insegnanti e genitori		20%	
Docente di sostegno cambiato ogni anno o più volte durante l'anno		43%	
Accordi tra scuole enti locali e ASL nell'ambito dei piani di zona		39%	
Tempo di consegna delle diagnosi funzionali	Mese di maggio	43%	
Figure che redigono il PEI	Tutte le figure interessate	14%	Solo l'insegnante di sostegno 9%
Autovalutazione del gruppo di lavoro di Istituto sull'attività di integrazione		39%	
Rilevazione del grado di soddisfazione dell'utenza	Rilevazione formale	25%	Prevalgono procedure informali
Le risorse di personale per l'integrazione	Scarse	50%	
Sussidi per l'integrazione	Scarsi	40%	Sufficienti 45%
Documentazione sanitaria	Sufficiente	55%	Scarsa 14%
Collaborazione con i servizi sanitari e assistenziali	Non aiuta molto la scuola	45%	Soddisfacenti 53%
Problemi di disadattamento e comportamento affrontati come disabilità	A volte	49%	Sì 6%
Il processo di integrazione ha modificato le pratiche didattiche	Solo in presenza di disabili	46%	In sostanza nulla è cambiato 27%

decisioni pubbliche, le azioni e i progetti delle singole scuole, delle équipe e degli insegnanti stessi.

Manca, infine, un consenso sulle metodologie quantitative e qualitative per il monitoraggio e l'analisi dell'integrazione, così come non esistono griglie o suggerimenti nazionali.

Se a questo si aggiunge che il servizio ispettivo ministeriale si è lentamente dissolto — oggi è ridotto a poco più di 200 unità — il quadro appare decisamente sconcertante.

L'orientamento e i rischi (reali) della segregazione

Già oltre trent'anni fa l'orientamento veniva definito come il processo, a partire dai primi anni di scuola, volto a individuare attitudini e interessi e a valorizzare e sviluppare alcune capacità dal punto di vista fisico, psicologico, sociale ovvero quelle di comunicare, di adattarsi e di stabilire rapporti interpersonali a scuola e fuori dalla scuola.

Nel caso dell'alunno con disabilità, per realizzare un orientamento efficace è indispensabile che gli insegnanti lavorino a stretto contatto, in primo luogo con i servizi di riabilitazione, e che offrano all'allievo varie occasioni di apprendimento, stimoli ed esperienze. L'obiettivo strategico è la maggiore possibile autonomia economica e professionale della persona con disabilità; pertanto non può realizzarsi efficacemente senza il contributo della famiglia.

La scuola è in grado di gestire questa complessa situazione se ha come guida operativa il «progetto di vita» del soggetto, ma la sua efficacia è purtroppo limitata dalla discontinuità verticale (dalla scuola primaria a quella secondaria di 2° grado) e dalla scarsa diversificazione delle situazioni didattiche, che man mano che l'alunno prosegue negli studi tendono a ridursi alla lezione più o meno frontale. Va infine aggiunto che la scuola italiana, in generale, è poco propensa a riflettere e agire in relazione a traguardi — come il lavoro — che vadano oltre l'esame di Stato conclusivo.

Non si può quindi parlare di orientamento laddove si ignorano questi obiettivi fondamentali del cosiddetto *transitional employment*, ossia che:

- anche alle persone con disabilità, incluse quelle con difficoltà cognitive e comportamentali, deve essere riconosciuta la possibilità di apprendere quanto necessario allo svolgimento di compiti lavorativi anche complessi;
- se adeguatamente supportate, fin dai primi anni della scolarità, queste persone possono manifestare adeguate capacità produttive anche in ambienti lavorativi competitivi non «protetti»;

- non può più essere messa in discussione, anche a proposito dell'orientamento, la superiorità del modello dell'integrazione rispetto a tutte quelle modalità che prevedono forme «separate» e «speciali» di far fronte all'impegno lavorativo delle persone con disabilità.

C'è accordo unanime della ricerca scientifica riguardo al fatto che l'orientamento scolastico e professionale deve essere:

- a) avviato precocemente, con visioni curriculari rispettose dei principi della continuità e della gradualità;
- b) adeguatamente programmato in modo tale da risultare effettivamente congruente alle diverse specificità dei destinatari; in altri termini, deve prevedere azioni personalizzate, rispettose delle caratteristiche degli utenti anche se non si svolgono in forma individualizzata;
- c) in grado di contenere efficacemente l'effetto limitante di ostacoli e di rimuovere barriere e difficoltà di tipo sia personale che sociale.

A questo proposito sappiamo poco di ciò che succede nella scuola primaria, mentre sappiamo bene che le cose peggiorano con l'ingresso nella scuola secondaria, dove la rigidità sia didattica che organizzativa pone il primo serio ostacolo all'integrazione degli studenti con disabilità e determina un lento processo di *disorientamento* per una parte consistente dei suoi utenti. È qui che si afferma una forte gerarchia tra i percorsi.

Questa forte gerarchia di percorsi nella secondaria superiore, che trova una prima evidente manifestazione nei suggerimenti per il proseguimento degli studi che gli allievi ricevono al termine dell'esame di terza media, ha riflessi importanti sui percorsi d'integrazione. I ragazzi con disabilità, infatti, tendono a concentrarsi negli istituti professionali, con percentuali che assumono spesso il carattere della segregazione. Come sappiamo, però, gli istituti professionali — per curricolo e per metodologia didattica prevalente — non sempre sono stati in questi anni in grado di formare al lavoro in modo efficace e di fornire una qualifica agevolmente spendibile sul mercato. Inoltre, presentano rischi di socializzazione negativa (alta percentuale di insuccessi e di abbandono, problemi disciplinari, condizioni edilizie mediamente peggiori degli altri istituti secondari, scarsa permeabilità con altri percorsi, elevata percentuale di allievi svantaggiati o di origine straniera, ecc.; Trellle 2009). Così avviene che, salvo rare eccezioni, gli studenti con disabilità stazionino nelle aule (e più spesso

fuori) senza alcun vero vantaggio formativo e alcun progresso in vista degli obiettivi del *transitional employment*.¹⁶

Gli insegnanti che gestiscono le iniziative di orientamento (in gran parte insegnanti di lettere) sono molto affezionati alla gerarchia dei percorsi superiori, con la quale si identificano profondamente in ragione della loro formazione linguistico-letteraria. Si comprende, dunque, che nel sistema di rappresentazioni e di valori l'istruzione professionale (per non parlare della formazione professionale regionale) si trovi in basso, a prescindere dalla sua utilità. Non è solo una scuola secondaria, è anche «seconda».

Ciò basta a dimostrare la presenza di un orientamento «in negativo» secondo il quale un allievo — in primis quello con disabilità — sceglie l'insegnamento professionale non in funzione dei suoi gusti, delle sue attitudini e delle sue competenze, ma in funzione delle sue *incompetenze*, delle sue disabilità. Si spiega allora la vera e propria «segregazione» (l'83%) degli studenti con disabilità nella filiera professionale (ma non professionalizzante), come abbiamo visto sopra, e anche — *a contrario* — il successo delle filiere liceali (soprattutto al Sud), spesso poco redditizie, visto che solo una minoranza di immatricolati poi si laurea, mentre l'orientamento verso il percorso professionale è vissuto come una sorta di marchio negativo. Tutto ciò ha un costo elevato (la cosiddetta «dispersione occulta»), con quasi il 40% dei ragazzi «licenziati» agli esami di terza media che non supera il giudizio di «sufficiente» (oggi il 6).

Dal recente riordino della secondaria di 2° grado non giungono segnali favorevoli per gli obiettivi dell'integrazione: preoccupa, in particolare, l'abbandono del tema del biennio — prima «unico», poi «unitario», infine «integrato» e comunque rimasto marcatamente canalizzato già dal primo anno in percorsi piuttosto impermeabili.

¹⁶ In relazione a questi aspetti, andrebbe forse ripensata una visione eccessivamente scuola-centrica dell'integrazione, trovando alternative o occasioni complementari nel contesto più ampio della comunità di appartenenza della famiglia del ragazzo con disabilità, attuando moduli di alternanza scuola-lavoro (previsti peraltro dall'art. 4 della legge 53/2003 e dal decreto legislativo 77/2005, ma non ancora attuati) in collaborazione con le cooperative sociali, la formazione professionale e l'apprendistato. In altri casi — alla luce dell'elevato numero di abbandoni, insuccessi e attestati di frequenza — la strada da percorrere resta quella di corsi professionalizzanti brevi, che garantiscano allo studente con disabilità un percorso credibile verso il lavoro, l'autonomia e una socializzazione adulta.

In tale situazione, povera fra l'altro di informazioni corrette e di attività sistematiche di orientamento, la famiglia dello studente con disabilità, che riveste un ruolo fondamentale nella fase della scelta dell'indirizzo di studio, rischia di compiere valutazioni inappropriate o di muoversi in modo per lo più casuale, non adeguatamente elaborato, sulla base di criteri come la «comodità» della scuola (la vicinanza all'abitazione), la «tranquillità» (i licei a frequenza prevalentemente femminile) o semplicemente la disponibilità. Così l'obiettivo principale del Progetto di vita, cioè l'autonomia, si allontana fino a farsi vago e impreciso. E la scuola diventa un luogo di attesa senza scadenza.

Tutto ciò, che non riguarda solo gli studenti con disabilità, è la conseguenza — nonostante le raccomandazioni internazionali e le ricerche pedagogiche (Odoardi, 2008; Isae, 2009) — di un mancato sviluppo di un vero e proprio sistema organizzato, competente e stabile, con servizi e figure specializzati, per assolvere alle funzioni fondamentali dell'orientamento.

Di fronte all'insieme di questi aspetti problematici dell'orientamento non sono pochi i genitori che preferiscono la «garanzia» di una pensione di invalidità piuttosto che il collocamento. L'opzione è inaccettabile e rischiosa; molti casi hanno infatti mostrato come lo stato di inattività in un adolescente con disabilità, concluso il periodo di scolarizzazione, conduca inevitabilmente a forme accentuate di regressione funzionale. La mancanza di prospettive per il futuro può portare a una demotivazione così profonda da costituire il substrato ottimale per l'insorgenza di nuove patologie mentali.

La transizione alla vita attiva: il lavoro

Il tema della transizione alla vita attiva (scuola-lavoro) è trascurato dalla ricerca. Le poche rilevazioni effettuate sulla condizione lavorativa delle persone disabili in Italia scontano le difficoltà nel far convergere verso un processo articolato ma chiaramente definito a livello legislativo (legge 68/1999, «Norme per il diritto al lavoro dei disabili») informazioni parziali o frammentarie derivanti da fonti prevalentemente amministrative. Le criticità si riscontrano sin dalla fase di delimitazione del campo di indagine, condizionata anche nella terminologia da legittimi richiami a diritti civili e sociali dell'individuo, che debbono poi essere conciliati con rigide classificazioni tese a riconoscere, ad esempio, benefici previdenziali e assistenziali.

Inoltre «i livelli di analisi del fenomeno si caratterizzano per il loro portato territoriale circoscritto oppure per opzioni interpretative che sacrificano uno dei versanti che demarcano il mercato del lavoro. Segnatamente, le indagini si orientano prevalentemente verso l'offerta di lavoro, sottovalutando le dinamiche riguardanti le imprese e le effettive opportunità occupazionali da loro espresse» (Isfol, 2005).¹⁷

Per quanto parziali e insufficienti, tutte le ricerche confermano che anche sul fronte lavorativo la situazione delle persone con disabilità è difficile.¹⁸

Il lavoro è un aspetto centrale della vita sia in quanto fonte di reddito e di autonomia, sia come ambito di relazioni adulte, di espressione e di realizzazione di sé: per questo rappresenta un terreno privilegiato attorno a cui costruire l'integrazione e in Italia si è adottato il sistema delle quote obbligatorie per i datori di lavoro.

Vi è ancora una parte consistente della popolazione con disabilità che è impossibilitata a lavorare a causa di gravi forme di compromissione; tra quelle che possono lavorare il tasso di occupazione è del 19,3%, mentre tra le persone senza disabilità (prima della crisi, 2008) era attorno al 56%. Circa il 45% delle persone che hanno diritto all'assunzione obbligatoria è occupato e i livelli sono più alti al Nord, mentre decrescono spostandosi verso il Sud Italia. Infine, è interessante notare che il 34% delle persone con disabilità dichiaratesi inabili al lavoro ha comunque svolto in passato un'attività lavorativa; di queste il 36% per lavorare avrebbe bisogno di un aiuto (ad esempio attrezzature speciali o assistenza di altre persone) e ben il 14% sarebbe disposto a intraprendere un'attività a patto che vengano offerte le condizioni adeguate al suo problema di salute (Istat, 2004a). Una dimostrazione indiretta che il sistema è centrato sull'offerta, ma non è in grado di incidere sulle condizioni e sulle occasioni della domanda, cioè il posto di lavoro.

Pur in presenza di un obbligo di legge, il quadro occupazionale è davvero deficitario. Gli incentivi all'assunzione (compito delle Regioni) e le prescrizioni di legge sono disattesi, sia perché molte aziende ignorano

¹⁷ Molto importanti, riguardo a questo squilibrio delle politiche pubbliche centrate sull'offerta piuttosto che sulle imprese, le riflessioni di Cervellin (2009, pp. 241-244).

¹⁸ Per ricavare qualche informazione sul passaggio dalla scuola al lavoro è utile l'analisi dell'offerta di lavoro organizzata dai servizi per l'impiego (Isfol, 2004).

deliberatamente e impunemente le norme, sia perché l'evoluzione del mondo del lavoro ha portato al «decentramento» delle grandi aziende in una miriade di piccole società, di laboratori famigliari terzisti svincolati dagli obblighi di assunzione di lavoratori con disabilità.

Peraltro, il parziale perseguimento dell'integrazione lavorativa incontra sovente condizioni sociali sfavorevoli, costituendo un'ulteriore fonte di esclusione. Secondo un'altra indagine (Istat, 2004b) sulla forza lavoro delle persone con disabilità, emerge nuovamente la relazione tra disabilità e forme di povertà non solo economica ma anche professionale e culturale. Infatti, «la diffusione, tra le persone con disabilità, di titoli di studio medio-bassi crea difficoltà di incontro tra la domanda e offerta lavorativa causata da una mancanza di conoscenze utili per il conferimento di un determinato lavoro. Questo può spiegare solo in parte la difficoltà di integrazione lavorativa delle persone con disabilità, poiché la restante parte può essere spiegata attraverso i ritardi di applicazione normativa e di cambiamento di mentalità nei confronti di persone con disabilità».

Resta il fatto che il confronto con il resto dell'Europa (tabella 4.7) rimane sfavorevole all'Italia, dove il tasso di occupazione delle persone con disabilità è decisamente inferiore a quello di quasi tutti i Paesi considerati: appena il 7% rispetto a una media UE del 17%. Eppure la spesa, rispetto sia al PIL che all'intera spesa pubblica statale, non presenta lo stesso divario. Altro dato significativo è che tra le persone con disabilità non occupate solo il 39% beneficia di prestazioni, contro una media UE del 44% (OECD, 2003c; sull'insieme della legislazione europea si veda La Macchia, Daita e Oriano, 2009).

Il «collocamento mirato»¹⁹ ha risolto solo in parte il problema. Il mondo del lavoro delle persone con disabilità è precario e incerto. Persistono livelli relativamente bassi di impiego e forti disparità tra uomini e donne. Inoltre, c'è un diffuso preconcezzo (in parte confermato da una forte relazione tra

¹⁹ Per «collocamento mirato» si intende la possibilità, attraverso una «serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative [...] di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi dei posti, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione» (art. 2 della legge 68/1999).

disabilità e povertà socioculturale) secondo cui alla persona con disabilità corrisponderebbe un basso livello culturale e professionale.

Questi fenomeni — poco studiati, come abbiamo premesso — sono anche manifestati dal fatto che le persone disabili occupate in Italia hanno una produttività, rispetto ai lavoratori «normali», dell'86%, molto vicina alla media UE (87%), ma che si abbassa sino al 74% (peggio solo la Spagna) se si tratta di persone con disabilità gravi. Non va molto meglio nel caso di disabilità lievi, dove l'Italia viene prima solo della Gran Bretagna e, ancora, della Spagna.

TABELLA 4.7
**Alcuni indicatori della condizione, lavorativa e non,
 delle persone con disabilità (fonte: OECD, 2003c)**

Person disabili per condizione lavorativa	<i>Svezia</i>	<i>Danimarca</i>	<i>Olanda</i>	<i>Gran Bretagna</i>	<i>Germania</i>	<i>Francia</i>	<i>Italia</i>	<i>Spagna</i>	<i>Media UE</i>
Occupate	38	23	17	15	16	18	7	5	17
Che beneficia- no di presta- zioni	15	28	23	24	31	30	26	17	23
Non occupate che beneficia- no di presta- zioni	1	6	20	9	12	12	29	28	15
Tasso di impiego delle persone disabili rispetto alle non disabili									
Senza disabilità	75	79	67	74	69	67	54	54	
Disabilità gravi	34	23	27	19	27	37	19	15	
Disabilità lievi	69	55	46	47	53	56	38	27	

Il mercato del lavoro offre, in pratica, «lavori da disabili», per adempiere alla legge del collocamento obbligatorio. Così la persona con disabilità con livelli di professionalità superiori deve «abbassarsi» e adeguarsi, rinunciando alle proprie aspirazioni e professionalità, o è costretta ad affrontare il mercato del lavoro senza le reti di protezione necessarie alla sua condizione.

Un segnale positivo invece viene dall'estensione (quasi solo al Nord del Paese) delle cooperative, che sostituiscono — soprattutto per l'impegno delle associazioni dei genitori — i vecchi laboratori protetti. I laboratori protetti hanno un carattere occupazionale ma non sono occasione né di relazioni di lavoro né di remunerazione; dipendono dagli enti locali e hanno un'importanza molto ridotta, occupando circa 4.000 persone con disabilità mentali. Queste strutture sono state (e sono) largamente criticate dalle associazioni dei genitori delle persone con disabilità e dai sindacati come luoghi di segregazione e di marginalizzazione. Dopo la fine degli anni Settanta e la deistituzionalizzazione psichiatrica, l'Italia registra, in seguito alle iniziative private, uno sviluppo importante delle cooperative sociali, create come reazione contro l'occupazione protetta e non retribuita e per favorire l'impiego delle persone disabili difficili da collocare con il sistema delle quote. Le cooperative sono state riconosciute dalla legge (381/1991) come una condizione di integrazione vera, non una forma protetta. Queste cooperative non hanno fini di lucro e debbono impiegare almeno il 30% di persone disabili o svantaggiate in generale (sulla situazione variegata delle cooperative sociali si veda Istat, 2004b).

In sintesi, dai frammenti di informazione che possediamo, si ricava che:

- a) le persone con disabilità hanno difficoltà di inserimento lavorativo maggiori rispetto a coloro che non presentano alcun tipo di disabilità in tutte le fasce di età;
- b) la scuola secondaria (compresi gli istituti tecnici e professionali, oggi quinquennali, a.s. 2010/11) non ha un ruolo attivo nell'inserimento lavorativo, anche per il suo carattere ampiamente «deprofessionalizzante» e prevalentemente rivolto all'accesso all'università. È perciò comune che la scuola, una volta che l'allievo con disabilità ha acquisito il diploma o la certificazione (superato il periodo dell'obbligo), lo restituisca alla famiglia, la quale si trova in una condizione di vuoto progettuale, priva di supporti e riferimenti pertinenti. Avviene come se il Progetto di vita subisse un improvviso e spesso traumatico blocco;
- c) l'adeguamento alla legge sul collocamento mirato (68/1999) ha determinato un forte coinvolgimento da parte dei Centri per l'impiego e la creazione di nuovi istituti come i comitati tecnici atti a valutare le capacità residue del lavoratore con disabilità e individuarne la *collocabilità*, ma questo processo è stato eterogeneo sul territorio e graduale nel tempo, evidenziando peraltro

- la necessità di rivederne alcune fasi. Esemplificativo è a tale proposito l'utilizzo preponderante della chiamata nominativa quale forma di avviamento al lavoro degli iscritti al collocamento a scapito delle altre forme;
- d) le informazioni disponibili sulla presenza di barriere architettoniche nei Centri per l'impiego monitorati fa emergere una realtà ancora non del tutto soddisfacente per servizi che, per loro natura, dovrebbero garantire una totale accessibilità.

Socialità e tempo libero

Sono molti gli aspetti che definiscono la condizione della persona con disabilità quando esce da scuola. Abbiamo scelto il tempo libero, per il quale l'analisi critica può fare affidamento su elaborazioni e ricerche attendibili e la scuola può avere un ruolo di formazione e di promozione. Vengono quindi trascurate tutte quelle attività che sarebbero compito dei servizi sociali e assistenziali, come il turismo, i campeggi, le attività estive promosse dagli enti locali, ecc. (per una ricognizione e una riflessione su tutti questi aspetti si veda Milani e Azzolini, 2010).

Va detto in premessa che educare al tempo libero — ci riferiamo ai bambini e ai ragazzi in età scolastica — non può essere considerato come un prolungamento dell'orario scolastico: è un problema educativo che riguarda insegnanti, genitori e la società nel suo insieme.

I vari tentativi legislativi di allargare la scuola ad altre attività non direttamente «istruttive» — ad eccezione del «tempo pieno» e del «tempo prolungato» — hanno assunto numerose denominazioni: da extrascuola a parascuola, da interscuola a «libere attività complementari», da attività elettive a «potenziamento» ad «arricchimento» del curriculum, da doposcuola ad «attività integrative».

L'ultima iniziativa in ordine di tempo è stata quella delle *scuole aperte il pomeriggio* (1997), con l'esplicita finalità di «offrire ai giovani occasioni extracurricolari per la crescita umana e civile e opportunità per un proficuo utilizzo del tempo libero e sono attivate tenendo conto delle esigenze delle famiglie, delle loro proposte, delle opportunità esistenti sul territorio, della concreta capacità organizzativa espressa dalle associazioni studentesche nonché, per la scuola dell'obbligo, dalle associazioni dei genitori» (DPR 567/1996), «Scuole aperte il pomeriggio e consultate».

Ma anche questa iniziativa, che conta su un apposito decreto, non ha ottenuto successo, nonostante il recente rilancio e il rifinanziamento da parte del Ministero (2007, 64 milioni di euro). Le scuole, in sostanza, non prendono l'iniziativa. Da una parte prevale la più qualificata offerta privata (Istat, 2008), dall'altra la maggioranza delle scuole — per la nota tradizione scuola-centrica, il tipo di professionalità presenti e i vincoli organizzativi — non è in grado di concepire e progettare iniziative che escano dall'aula. Non riesce, in sostanza, a uscire da una concezione convenzionale dei propri obiettivi, né a reperire, se presenti, altre professionalità e disponibilità (ad esempio il volontariato), che non siano inquadrabili in cattedre, organici, orari, sedi, ecc.

Così il ragazzo con disabilità si trova nel paradosso di avere più tempo, perché non c'è la scuola, perché non c'è la fisioterapia o altre attività, ma il tempo spesso resta vuoto perché impossibile da colmare.

Alla fine, molto spesso, sono i genitori che promuovono e gestiscono il tempo libero dei figli con disabilità, come dimostra una ricerca sulle attività formative svolte dall'associazionismo, tra cui vanno notate quelle che spetterebbero istituzionalmente alla scuola (tabella 4.8).

In conclusione, anche se non è sempre facile, occorre soddisfare l'esigenza di includere a pieno titolo nei diritti delle persone con disabilità anche quello al tempo per ricrearsi. E deve trattarsi del diritto di fare insieme ad

TABELLA 4.8

Attività formative svolte dalle associazioni a favore di bambini e ragazzi con disabilità (2004) (fonte: Mura, 2007; campione nazionale associazioni genitori di bambini e ragazzi disabili)

Laboratori bricolage	17%
Corsi di informatica	10%
Avviamento allo sport	10%
Attività di recupero e/o rinforzo scolastico	15%
Attività di orientamento spazi urbani	11%
Attività riabilitative motorie	15%
Assistenza domiciliare	7%
Altro	15%

altri quello che più preme, che maggiormente interessa. Oltretutto si deve considerare che il poter spendere un tale tempo avvicina, nella diversità, a una maggiore percezione della normalità. Il bambino e il ragazzo con disabilità, se riesce a utilizzare questo tempo nella direzione dei propri interessi e delle proprie abilità, può ottenere, come tutti, positivi effetti sul piano di una personalità più equilibrata e di potenziamento di varie specifiche abilità.

Conclusioni

L'inventariazione e l'analisi dei nodi critici, insieme ai risultati delle indagini (per quanto delimitate), dimostrano che il modello italiano è stato concepito e realizzato senza tener conto del criterio di fattibilità.

Forse è mancata a quella ambiziosa concezione una concreta valutazione delle condizioni storiche, strutturali e organizzative della scuola italiana. Non è un caso che nessuno dei documenti più volte richiamati nella precedente analisi (a eccezione della «Relazione Falcucci», 1975) abbiano adottato o consigliato il criterio della gradualità, della «sperimentazione», o della valutazione, e nemmeno del controllo, proprio quando (anni Ottanta) veniva a mancare un capillare servizio ispettivo. Il «modello» quindi è rimasto *sospeso* tra ideale e reale, non facendo i conti con alcune difficoltà che si sono rivelate, a distanza di anni, decisamente insuperabili. A contatto con il sistema scolastico concreto, questi ostacoli hanno prodotto un divario tra intenzioni e realizzazioni che non cessa di ampliarsi.

Al di là delle criticità segnalate (certificazione, informazione, valutazione, coordinamento dei servizi, transizione alla vita attiva, autonomia organizzativa delle scuole, ecc.), vale la pena, concludendo la discussione dei «nodi critici», di elencare in sintesi quegli impedimenti *resistenti* che non attengono direttamente alle condizioni generali dei servizi di welfare ma che riguardano specificamente il sistema di istruzione.

1. *Mobilità degli insegnanti.* La mobilità esasperata²⁰ del personale docente (di sostegno e non) è uno degli ostacoli più seri all'integrazione,

²⁰ La mobilità riguarda tanto gli insegnanti di ruolo quanto quelli a tempo determinato; nel primo caso, è quasi sempre volontaria e si esprime attraverso le domande di trasferimento

che richiede invece la costruzione di comunità di pratiche, di memoria professionale e di autoformazione. Molti i tentativi, pochi i risultati.

Tra il 40 e il 50% degli alunni con disabilità cambia insegnante di sostegno ogni anno (ma nel 4% dei casi l'insegnante cambia anche più di una volta; Invalsi, 2006, p. 95).

Questa grave anomalia, tipicamente italiana, non ha mai trovato una soluzione soddisfacente; al contrario, a partire dagli anni Settanta si è aggravata. Basti ricordare le raccomandazioni della Commissione che porta il nome del Ministro Falcucci,²¹ che a dieci anni da quell'impegno dovette cedere alle pressioni del personale di sostegno e attenuare la norma che richiedeva ai docenti aspiranti all'ammissione al corso di specializzazione la sottoscrizione di un impegno a svolgere continuamente, per un triennio, attività di sostegno nell'ambito di un distretto. I commenti a questa decisione furono assai critici: «Se l'abrogazione è dovuta alle richieste avanzate dalla categoria, non si è certamente tenuto conto delle necessità dei disabili, che richiedono una continuità didattica che l'obbligo del triennio garantiva, né dell'interesse dello Stato, che spende, sia per il finanziamento del corso statale, sia per le supplenze sulle cattedre, quando concede ai docenti di ruolo il distacco dall'insegnamento, ai sensi della legge 270» (Casale, Castellani e Soglio, 1991, p. 229).²² Ma non se ne fece nulla.

L'ultimo tentativo risale al Ministro Moratti che provò a frenare la mobilità con il D.Lgs 59/2004, dove si disponeva che «il miglioramento dei processi di apprendimento [...] nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso la permanenza dei docenti nella sede di titolarità, almeno per il tempo corrispondente al periodo didattico [biennale]». La norma non trovò attuazione per la resistenza del sindacato che la riteneva lesiva delle prerogative contrattuali. Nel 2006 venne disapplicata.

in altra sede; nel secondo, è indotta dai meccanismi burocratici delle graduatorie a esaurimento, indipendentemente dalla volontà dei docenti.

²¹ «La Commissione richiama l'attenzione del Ministero sulla necessità di studiare, per ciò che concerne la mobilità di trasferimenti e assegnazioni provvisorie, gli opportuni strumenti per garantire già a partire dal prossimo a.s. 1975/76 una maggiore possibile stabilità nella sede del personale docente di ruolo» («Relazione Falcucci», 1975, p. 4).

²² Tutto il capitolo 10 di Casale, Castellani e Soglio (1991) rappresenta ancora oggi una delle ricostruzioni più complete e accurate delle vicende legislative sull'integrazione degli alunni con disabilità.

Così, paradossalmente, la privatizzazione del rapporto di lavoro degli insegnanti ha contribuito a rendere il loro statuto ancora più rigido e imm modificabile; spesso si è trattato di un semplice trasferimento delle numerosissime norme giuridiche tradizionali (molte risalenti al 1936) in ambito negoziale.

2. *Figure professionali specializzate.* Nonostante i numerosi tentativi, la scuola italiana mantiene ancora un'organizzazione piatta, priva di figure specializzate che aiutino gli insegnanti nell'analisi delle situazioni e nella ricerca collettiva di soluzioni efficaci.

Oggi la situazione è ancora molto lontana dal raggiungere la presenza continuativa a scuola sia di figure specialistiche (assistenti sociali, psicologi, pedagogista specializzato, tecnici riabilitativi, specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli gruppi), sia di insegnanti qualificati in grado di dare coerenza e pertinenza all'intervento dei professionisti, salvaguardando la natura primariamente educativa della scuola.

Tutti i tentativi sono falliti.

Eppure, bisogna ammettere che i tentativi sono stati molti e impegnativi, dalle cosiddette «nuove figure professionali» (orientatore, bibliotecario documentalista, pedagogista, tecnologo) al formatore professionale, al tutor, alle figure di sistema e quelle strumentali (1995). Infine il compromesso è stato trovato nelle «funzioni obiettivo», elette dal collegio dei docenti, senza né formazione, né selezione, né specializzazione e con incarichi di durata annuale.

3. *Le pratiche didattiche per l'integrazione.* L'integrazione degli allievi con disabilità è una leva per l'innovazione metodologica, senza la quale c'è il rischio che si scelgano soluzioni assistenziali e di custodia. La situazione è ancora lontana da pratiche didattiche pertinenti con la sfida dell'integrazione e con quella della diversificazione sempre più accentuata della popolazione scolastica.

Esiste una grande condivisione, sul piano sia teorico che operativo, riguardo all'importanza delle pratiche didattiche ai fini della qualità e dell'efficacia dell'integrazione. Sappiamo, ad esempio, che il fenomeno dell'aumento delle certificazioni di disabilità è dovuto anche e forse principalmente alla difficoltà degli insegnanti di gestire situazioni «anomale»

sul piano del comportamento legate al cosiddetto disagio sociale o altre difficoltà nell'apprendimento.²³

Resta l'impressione diffusa che le pratiche più innovative siano rimaste patrimonio di poche scuole. Le ricerche ci confermano, pur in modo frammentario, la presenza di un'organizzazione didattica per l'integrazione ancora insoddisfacente, con pratiche come quella, ad esempio, di «gestire» l'alunno con disabilità fuori dal suo gruppo naturale, cioè la classe. A cui si aggiunge il «preoccupante conservatorismo metodologico» degli insegnanti (Cavalli e Argentin, 2010; si vedano anche, per la situazione campana, le conferme di Salvatore, 2003, e Ammaturo, 2003), che purtroppo ha intaccato in modo significativo (ma non generalizzato) anche uno dei luoghi più avanzati dell'integrazione, che è la nostra scuola primaria.

Da questo complesso di informazioni si ricava che l'unica via possibile è quella della formazione professionale degli insegnanti (iniziale e in servizio), che, abbiamo visto, non è ancora percorsa adeguatamente né, tanto meno, ha raggiunto il suo traguardo. Le recenti disposizioni a questo proposito, se attuate, ci promettono di assumere insegnanti ragionevolmente preparati tra il 2017 e il 2020. Ma ancora più seria è la questione della ricerca, leva strategica per comprendere la natura dell'istituzione scolastica e i percorsi che consentono di passare dalla teoria (pedagogica) alla pratica, dagli obiettivi ai mezzi, dai fini istituzionali a quelli personali (di insegnanti e di utenti, genitori, allievi, imprese).

4. *Il tempo pieno*. L'integrazione ha bisogno di tempi distesi, di una scuola dove gli alunni con disabilità possano trovare stimoli e occasioni di crescita e di autonomia. Il tempo pieno (e il tempo prolungato nella scuola secondaria di 1° grado) è un contesto ideale se è un modello pedagogico (anche per lo spazio) e non una semplice estensione dell'orario delle lezioni.

Fin dall'inizio dell'esperienza dell'integrazione si è sentita la necessità di un ambiente educativo accogliente anche sotto il profilo dei tempi *di-*

²³ «Gli insegnanti, trovando molto raramente risorse alternative pensate ad hoc per lo svantaggio sociale e poco propensi ad approfondire il discorso sulla differenza fra handicap e disagio, mettono in atto sempre più spesso l'iter della certificazione facendo sì che il numero degli alunni registrati come portatori di handicap continui a salire» (Colombo e Leonini, 2005, p. 191).

stesi, non compresi cioè dalle esigenze del programma o dal suono della campana, non scanditi dal susseguirsi affannoso dei docenti (oggi, anche le maestre) o interrotti dalle pause ridotte a pochi minuti. Un ambiente in grado di comprendere attività informali, ludiche, con lavori spontanei non solo orientati all'apprendimento formale. «Questa più articolata esperienza scolastica è possibile» scrive la Commissione Falcucci «solo nella attuazione del tempo pieno», da intendersi non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici».

Ma oggi il tempo pieno (e il tempo prolungato nella scuola secondaria di 1° grado) è messo in discussione.

5. *I gravi e i gravissimi*. Si tratta di un problema non ancora messo a fuoco e che non ha trovato soluzioni soddisfacenti. Sono molti i dubbi tra gli operatori in cerca di soluzioni più efficaci, soprattutto per evitare la solitudine delle famiglie (e dei figli con disabilità) e il rischio reale di una loro emarginazione dal contesto sociale e relazionale.

Nessuna indagine o ricerca si è occupata distintamente di questa particolare categoria di allievi con disabilità. Eppure si tratta di una categoria ad altissimo rischio di emarginazione, di isolamento e di esclusione. Sappiamo, fin dalle ricerche degli anni Ottanta, che gli insegnanti intervistati (e anche qualche genitore)²⁴ hanno forti perplessità riguardo al fatto che essi possano essere destinatari di politiche di integrazione standardizzate, frutto di un «contratto tipo» come quello che associa (tramite la certificazione) l'insegnante di sostegno e l'alunno con disabilità in classi comuni. Si intravede tra le pagine delle ricerche qualche richiamo a «interventi speciali», a soluzioni ad hoc come «poli privilegiati per l'integrazione, in modo particolare per i casi più gravi» (CPVSI e Peri, 2001, p. 269).

²⁴ Nell'indagine di Ianes, Demo e Zambotti (2010, p. 208), il 25% degli insegnanti si dichiara d'accordo con l'ipotesi di raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici separati dalla classe. Si veda anche CPVSI e Peri (2001): «In questa scuola abbiamo anche cerebrolesi gravissimi, che avrebbero bisogno di strutture diverse da quella che è la scuola, di attività alternative e strutture più adeguate. Con loro non si possono fare attività didattiche in questa scuola (insegnante di sostegno, scuola elementare, Riva del Garda)».

Sappiamo che questi alunni hanno bisogno di un ambiente organizzato con l'ausilio di tecnologie avanzate, di figure altamente specializzate, di interventi che esulano quasi sempre dai vincoli e dalle procedure routinarie di un'organizzazione ancora ampiamente burocratizzata come la scuola, di un coordinamento sistematico tra istituzioni e servizi e, infine, di un sostegno specialissimo anche psicologico per la famiglia, per tutta la vita e anche per «il dopo di noi».

I problemi che abbiamo elencato, i quali sono risultati concretamente di impossibile soluzione nelle condizioni date, sono anche all'origine della scarsa incidenza del lavoro, senz'altro impegnativo, delle scuole sulla sensibilità pubblica verso i cittadini con disabilità. Dopo trentacinque anni di impegno di centinaia di migliaia di insegnanti, che hanno coinvolto milioni di bambini e di giovani su questo tema, dopo tanto tempo in cui gli allievi di ogni età hanno visto, lavorato, collaborato, vissuto la loro giornata scolastica con i loro compagni disabili, il risultato è preoccupante, come risulta dall'ultima indagine Censis, significativamente intitolata *La disabilità oltre l'invisibilità istituzionale*:

La maggioranza degli intervistati, il 66%, ritiene che le persone con disabilità intellettiva siano accettate solo a parole nella società, ma che nei fatti si tratti di persone spesso emarginate. Quasi un quarto del campione condivide un'opinione ancora più negativa, e ritiene che non ci sia nessun genere di accettazione sociale per queste persone, che la disabilità mentale faccia paura e che queste persone si trovino quasi sempre discriminate e sole. È invece l'11% degli intervistati ad avere una visione particolarmente rosea, a ritenere che queste persone siano in genere bene accettate e che ci sia nei loro confronti disponibilità all'aiuto e al sostegno. (Censis, 2010, p. 12)

In conclusione, la persistenza nel tempo (35 anni!) dei problemi che abbiamo elencato suggerisce di riconsiderare *radicalmente* i mezzi e le modalità per affrontarli, pur mantenendo ferme le finalità dell'integrazione ampiamente condivise dalla scuola e dall'opinione pubblica italiana.

Box 4.1 – APPROFONDIMENTI

Disabilità e abbandono scolastico

a cura di Caritas Italiana

Alla ricerca di una definizione

Sulla definizione di abbandono e soprattutto di «dispersione scolastica» è in atto un acceso dibattito (Direzione Generale Affari Internazionali, 2007), che distingue almeno due posizioni contrapposte: da un lato, vi sono coloro che considerano la dispersione un termine onnicomprensivo, che include vari fenomeni tra cui le frequenze irregolari, l'insieme delle bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni, l'evasione totale dell'obbligo, ecc. Altri autori ritengono invece che l'abbandono scolastico riguardi solamente i fenomeni di uscita definitiva dal sistema scolastico e professionale. Vi sono poi alcune definizioni che danno forte importanza alla dimensione psicologica, alla percezione e agli atteggiamenti degli studenti nei confronti della scuola. È il caso, ad esempio, della definizione ad hoc coniata in occasione di una ricerca sul campo, che distingue tre sottocategorie della dispersione scolastica (Nanni, 2008):

1. fenomeni di allontanamento e abbandono dei giovani dal mondo scolastico;
2. fenomeni di disaffezione e crisi del senso di appartenenza alla dimensione scuola-classe;
3. situazioni di inadempienza scolastica: riguarda quei ragazzi che, pur essendo iscritti regolarmente, non frequentano o sono presenti un numero di ore molto ridotto, dando luogo a difficoltà di valutazione e di profitto.

Le tre tipologie sopraindicate non sono sempre sovrapponibili: possono infatti verificarsi casi di inadempienza scolastica anche in ragazzi che hanno un buon rapporto affettivo con la scuola, ma che si allontanano da essa per altri motivi (economici, famigliari, cattivo rendimento scolastico, ecc.).

Gli aspetti quantitativi

In termini generali, l'assenza di una definizione condivisa e la valenza multidimensionale del fenomeno determinano oggettive difficoltà di misurazione e quantificazione della dispersione scolastica degli alunni con disabilità. Infatti, il fenomeno non è sottoposto a un monitoraggio sistematico e permanente da parte del sistema statistico nazionale.

Gli ultimi dati ufficiali resi disponibili sulla dispersione scolastica, provenienti dall'indagine periodica effettuata dal Ministero della Pubblica Istruzione presso

tutte le scuole statali e non statali (riferita all'a.s. 2006/07), fanno rilevare un numero di dispersi pari a 2.791 nella scuola secondaria di 1° grado e di 44.664 nella secondaria di 2° grado. Si tratta rispettivamente dello 0,1% e dell'1,6% sul totale degli iscritti (Ministero della Pubblica Istruzione – Servizio statistico, 2008). All'interno di tale Rapporto i dati sugli alunni dispersi sono correlati al tipo di scuola, alla ripartizione geografica e all'anno di corso, ma non è presente alcun riferimento alla condizione di disabilità dell'alunno.

Anche nelle rilevazioni condotte dall'Istat in ambito scolastico non sono rintracciabili informazioni sull'abbandono scolastico degli studenti con disabilità, anche se alcune informazioni sull'entità di tale fenomeno sono deducibili in modo indiretto da altre rilevazioni dell'Istat, tra cui quelle relative al livello di istruzione delle persone di 6 anni e più, per classe di età e presenza di disabilità.²⁵ Secondo gli ultimi dati disponibili, relativi al 2005, il 16% delle persone con disabilità di età compresa tra 15 e 44 anni non possiede alcun titolo di studio (contro un valore medio nazionale, per la stessa classe di età, pari all'1,8%). Inoltre, il 58,8% di esse si ferma alla licenza di scuola primaria e secondaria di 1° grado, mentre tale fenomeno riguarda il 43,6% delle persone non disabili.

Va sottolineato che l'assenza di titolo di studio non è sinonimo di evasione dall'obbligo formativo, in quanto un certo numero di alunni con disabilità non giunge al termine degli studi, pur frequentando per molti anni la scuola. Ricordiamo a questo proposito che la valutazione finale degli alunni con disabilità certificata viene operata sulla base di quanto indicato all'interno del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e tiene conto degli esiti del processo formativo in rapporto alle potenzialità e ai livelli di apprendimento e di autonomia iniziali. Nel caso di esito negativo delle prove di esame, per gli alunni con disabilità è possibile rilasciare un attestato che certifichi i crediti formativi acquisiti. Tale attestato è titolo per l'iscrizione e la frequenza di classi successive, ma non viene contabilizzato come «diploma» nelle statistiche dell'Istat.²⁶

Anche per quanto si riferisce alle statistiche sui livelli più elevati di istruzione, i dati vanno interpretati con attenzione, tenendo conto che nella maggioranza dei casi gli alunni con disabilità seguono un percorso differenziato di studi e non conseguono un diploma di scuola secondaria di 2° grado ma un attestato sostitutivo, che anche in questo caso non figura nelle statistiche ufficiali dell'Istat. Tra l'altro, le statistiche dell'Istat aggregano in un'unica classe i possessori di

²⁵ Il dato è contenuto all'interno dell'indagine *Condizione di salute e ricorso ai servizi sanitari*. Si tratta di un'indagine campionaria che viene svolta periodicamente dall'Istat, con una cadenza di circa cinque anni.

²⁶ Si veda la circolare n. 59 del MIUR, del 23 giugno 2009, che contiene precisazioni in merito al nuovo modello di «Diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione».

diploma superiore e i laureati, pregiudicando così la possibilità di giungere a considerazioni differenziate per i diversi livelli di istruzione.

Una definizione allargata della dispersione scolastica include anche una serie di difficoltà, come lo scarso o il mancato rendimento, le interruzioni del percorso scolastico e anche le bocciature. Purtroppo, su questo ultimo punto, la *Rilevazione sugli scrutini finali ed esami di Stato conclusivi del I e II ciclo*, diffusa annualmente dal Ministero dell'Istruzione, non contempla la disabilità tra i parametri di consultazione del database (aggiornato all'a.s. 2007/08). Alcuni dati sono disponibili consultando l'indagine nazionale dell'Invalsi, che registra i dati relativi al conseguimento del diploma alla fine del primo ciclo (l'ultimo aggiornamento è relativo all'a.s. 2005/06).²⁷ Da tale rilevazione si apprende che nel 46,4% degli istituti sono stati promossi tutti gli alunni con disabilità. All'opposto, nel 4,4% dei casi, nessuno studente con disabilità ha conseguito il diploma di Stato relativo al primo ciclo.

La bocciatura di un alunno con disabilità non è automaticamente interpretabile nei termini di abbandono o dispersione scolastica. È infatti molto diffusa in Italia la prassi di far ripetere un anno a questi alunni, in modo da consentire un prolungamento della permanenza nella stessa scuola. La permanenza per più anni nella stessa classe è resa possibile dalla collaborazione delle autorità sanitarie che, su richiesta delle autorità scolastiche e delle famiglie, producono certificati denominati di «fermo cognitivo» o «fermo maturativo»: in tali documenti viene affermata l'esigenza di reiterare la presenza in classe dell'allievo, in quanto lo stesso non è ritenuto in grado di affrontare i livelli successivi di istruzione. Sull'entità numerica di tale fenomeno non sono disponibili dati nazionali.

Un ulteriore momento di criticità indotto dalla normativa vigente si riferisce agli effetti del DPR 122/2009 sulla valutazione degli alunni, che pretende quale requisito obbligatorio per l'ammissione agli esami di terza media il conseguimento del sei in tutte le materie. Questa norma può divenire un'altra causa di dispersione per gli alunni con disabilità. Infatti, se non vengono ammessi agli esami, non possono neppure prendere l'attestato con i crediti formativi maturati, poiché esso può essere rilasciato solo dalla Commissione d'esame. La non ammissione agli esami di licenza media potrebbe di conseguenza determinare un rifiuto dell'alunno a ripetere l'anno e quindi la decisione di abbandonare la scuola, rimanendo privo di qualunque titolo.

²⁷ I *Questionari di rilevazione dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (QUISAD)* pervenuti all'Invalsi — in modalità on-line, off-line e in alcuni casi cartacea — sono complessivamente 6.625. I questionari compilati e considerati validi sono 5.833, comprensivi di tutti gli ordini di scuola, statale e non statale.

Conclusioni

Si evidenzia un'obiettiva carenza della statistica pubblica, che non è in grado di quantificare in modo adeguato un fenomeno ritenuto preoccupante e «statisticamente significativo» da parte delle associazioni di categoria (pur con alcune differenziazioni e sfumature, a seconda della tipologia di disabilità). L'abbandono scolastico degli studenti con disabilità diviene nei documenti istituzionali un fenomeno sostanzialmente negato o comunque non avvertito come degno di nota, confermando in questo modo la diffusa convinzione che una certa quota di dispersione e scarsa frequentazione della scuola da parte di un allievo con disabilità costituisca, tutto sommato, un fenomeno «fisiologico» e comunque non significativo dal punto di vista dell'impatto sociale che ne deriva.

Dal nostro punto di vista, la scarsa attenzione alla registrazione statistica del fenomeno è in parte dovuta alle sue scarse ricadute sociali: in effetti, mentre l'abbandono scolastico dei ragazzi «normali» può trovare una valvola di sfogo in comportamenti antisociali e devianti, tale rischio non è parimenti rilevabile nel caso dei ragazzi con disabilità. L'abbandono scolastico da parte di questa categoria di studenti non crea allarme sociale e si limita a determinare una serie di conseguenze che pesano sul futuro personale del protagonista e si «esauriscono» in ogni caso all'interno della dimensione familiare.

Tendenze qualitative e caratteri generali del fenomeno

In considerazione delle scarse informazioni rintracciabili nella letteratura specialistica, l'Ufficio Studi di Caritas Italiana ha condotto uno studio esplorativo sull'abbandono scolastico degli alunni con disabilità, consistente nell'ascolto in profondità di un panel di testimoni privilegiati, grazie al quale è stato possibile identificare aspetti e tendenze complessive del fenomeno, di seguito sintetizzate.²⁸

a) Non sembra possibile evidenziare la presenza di gravi e generalizzati fenomeni di *evasione totale* dall'obbligo scolastico, nel caso dei ragazzi con disabilità.

²⁸ Il panel di testimoni risulta così composto: Liana Baroni (Angsa Onlus – Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici), Fabio Bocci (Università Roma TRE), Giuseppina Caselli (direttore Caritas Modena e insegnante di scuola primaria), Maria Antonietta Damiano (dirigente scolastica, Istituto Comprensivo «Marco Fulvio Nobiliore», Roma), Paola Di Girolamo (Ufficio Statistico – Ministero Pubblica Istruzione), Fondazione Paolo VI (Pescara), Efrem Fumagalli (Progetto «Da famiglia a famiglia», Cascina San Vincenzo Onlus – Caritas Ambrosiana), Lilia Manganaro (Anffas – Associazione Nazionale Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale), Tillo Nocera (Fish – Federazione Italiana Superamento Handicap), Nicola Tagliani (AIPD – Associazione Italiana Persone Down).

Alcune eccezioni sono rilevabili nel caso dei bambini con forme gravissime di disabilità, degli alunni stranieri e di situazioni che si radicano presso ambienti sociali fortemente deprivati, in cui si sommano diverse forme di marginalità ed esclusione sociale.

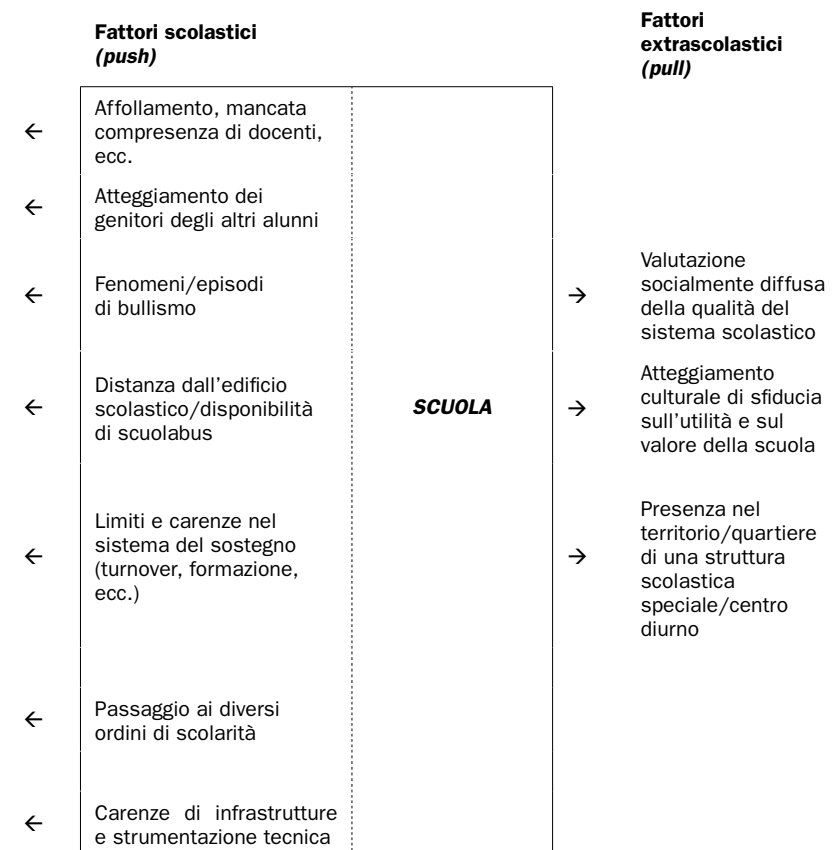
- b) È invece più frequente rilevare la presenza di fenomeni di *abbandono sommerso, disaffezione, frequentazione irregolare e progressivo allontanamento*, che possono aumentare nel corso degli anni: tali situazioni appaiono poco significative in corrispondenza dei livelli più bassi di istruzione (scuole dell'infanzia e primaria), mentre assumono dimensioni crescenti nel passaggio ai livelli superiori di studio.
- c) La configurazione complessiva del fenomeno non sembra sensibile alle tradizionali differenziazioni geografico-territoriali; colpiscono invece le notevoli differenze che caratterizzano le diverse scuole, anche all'interno di una stessa città/regione.
- d) In prima battuta, si osserva la tendenza di alcuni testimoni/operatori a negare o comunque sottostimare la presenza del fenomeno: tale atteggiamento è più frequente nel caso dei dirigenti scolastici e dei docenti residenti nelle regioni del Nord, dove gli intervistati ritengono molto forte l'opera di vigilanza da parte delle autorità scolastiche e sociali.
- e) Pur non essendo possibile negare la presenza di vaste aree problematiche nella scuola italiana, anche nell'ambito dei percorsi di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, non sempre l'insoddisfazione manifestata da alcune famiglie è concretamente correlabile a documentate esperienze negative e situazioni di criticità.

Il modello analitico-interpretativo del fenomeno che presentiamo in questa sede, rappresentato nella figura alla pagina che segue, trae spunto dalla cosiddetta teoria «push-pull», un approccio teorico piuttosto diffuso nella letteratura sociologica di analisi dei fenomeni migratori. Secondo questo tipo di modello interpretativo, l'immigrazione sarebbe un fenomeno originato da dirompenti fattori di spinta (*push*), contrapposti a fattori di attrazione (*pull*). I fenomeni di spinta si verificano prevalentemente nel Paese di provenienza degli immigrati, mentre le forze di attrazione si riferiscono a quei fenomeni e fattori che attraggono i migranti verso specifiche destinazioni e luoghi. In filigrana rispetto a tali forze contrapposte, intervengono ulteriori variabili relative alla sfera psicologica, alla rete di relazioni sociali, alla dimensione familiare, ecc., che incidono ulteriormente sui fenomeni e influenzano l'andamento concreto dei comportamenti.

Anche nel caso dei processi di abbandono/dispersione scolastica degli alunni con disabilità sono individuabili una serie di «forze di espulsione» e di attrazione che, dentro e fuori il sistema scolastico, possono influenzare la partecipazione di questi alunni alla vita scolastica. Accanto alle tradizionali forze di espulsione/

attrazione valide per il fenomeno più generale dell'abbandono scolastico, entrano in gioco in questo caso ulteriori fattori, tra cui il livello di gravità e la tipologia di disabilità, le caratteristiche socioculturali della famiglia, ecc.

MODELLO DESCRITTIVO DEI PROCESSI DI ABBANDONO/DISPERSIONE
SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ



Fattori psicofisici e familiari				
<i>Condizioni di salute dell'alunno</i>	<i>Livello di gravità della disabilità</i>	<i>Condizioni socioecono- miche della famiglia</i>	<i>Cittadinanza e condizioni di migrazione</i>	<i>Percezione della qualità dell'offerta scolastica</i>

Push-factors: quando la scuola esclude

All'insuccesso di un alunno corrisponde sempre quello dell'istituzione scolastica nel suo insieme. Tale considerazione, valida a livello generale, è estendibile anche al caso degli alunni con disabilità. Un primo aspetto critico del sistema scolastico, e che può contribuire a produrre abbandono e dispersione, riguarda l'utilizzo delle *risorse professionali* e la loro qualificazione: la restrizione progressiva degli organici degli insegnanti di ruolo e di sostegno limita sempre più le ore a disposizione, quelle di compresenza, i progetti e i lavori in piccolo gruppo. Inoltre, la formazione insufficiente relativamente ai bisogni specifici della disabilità determina il rischio di un'assistenza meno qualificata, che può essere ulteriormente compromessa dal continuo turnover degli operatori.

Un secondo aspetto problematico ruota attorno al *sistema del sostegno*. Su questo punto, molti genitori lamentano soprattutto l'insufficienza delle ore, la loro progressiva diminuzione nel passaggio ai livelli superiori di studio e soprattutto il forte turnover che caratterizza l'assetto organico del personale di sostegno e il conseguente cambiamento delle figure di riferimento adulte all'interno della classe (si veda il paragrafo «Conclusioni» in questo capitolo). Quest'ultimo aspetto è sicuramente negativo, soprattutto nel caso di alunni con autismo e disabilità intellettiva, per i quali la costruzione di una stabile relazione di fiducia costituisce un aspetto centrale del processo di integrazione scolastica.

Il cambiamento delle figure di riferimento può avvenire in modo «fisiologico», nel passaggio da un ciclo all'altro del percorso scolastico, oppure può verificarsi durante l'anno scolastico, a causa del cambiamento dell'insegnante curricolare o di quello di sostegno.

In effetti, oltre le percezioni dei genitori, l'indagine nazionale dell'Invalsi dimostra che la continuità didattica dell'insegnante di sostegno per gli alunni con disabilità è un obiettivo ancora solo parzialmente raggiunto, dal momento che, nella scuola statale, solo il 28,6% degli alunni con disabilità raggiunti dall'indagine ha avuto lo stesso insegnante di sostegno per l'intero ciclo di studi, mentre per il 28,9% l'insegnante di sostegno è rimasto lo stesso per almeno due anni consecutivi (e per il 38,8% è cambiato ogni anno). Vi è inoltre una percentuale residuale del 3,7% di allievi con disabilità per i quali l'insegnante di sostegno è cambiato più volte durante l'anno scolastico.

Ulteriori problematiche segnalate dalle famiglie risiedono nell'incremento del numero degli alunni per classe e nelle conseguenti situazioni di *sovraffollamento* nelle aule scolastiche, anche in quelle che accolgono alunni con disabilità.²⁹

²⁹ Il DPR 81/2009 ha abrogato le norme precedenti, che fissavano a 25 il numero degli alunni nelle classi con un alunno con disabilità e a 20 quelle in cui erano iscritti, al massimo, due

CONTINUITÀ DIDATTICA CON L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO PER GLI ALUNNI DISABILI
CHE FREQUENTANO L'ULTIMO ANNO DI CORSO (FONTE: INVALSI, 2007)

Continuità didattica	Alunni con disabilità – scuola statale		Alunni con disabilità – scuola non statale	
	N	%	N	%
Insegnante di sostegno rimasto lo stesso per l'intero ciclo	6.760	28,6	145	43,2
Insegnante di sostegno rimasto lo stesso per almeno due anni consecutivi	6.827	28,9	149	44,3
Insegnante di sostegno cambiato ogni anno scolastico	9.174	38,8	38	11,3
Insegnante di sostegno cambiato più volte durante un anno scolastico	864	3,7	4	1,2
<i>Totale alunni</i>	<i>23.626</i>	<i>100</i>	<i>336</i>	<i>100</i>

Una seconda macroarea di criticità risiede nel mancato accompagnamento dello studente con disabilità in coincidenza di alcuni *momenti cruciali della carriera scolastica*, tra cui il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di 1° grado e il passaggio da questa alla secondaria di 2° grado.

Ambedue le transizioni comportano un cambiamento e, soprattutto nel caso della prima, un moltiplicarsi delle figure di riferimento. Alla fatica che caratterizza tale transizione si accompagna una riduzione dell'orario scolastico (mentre nella scuola primaria è molto diffuso il tempo pieno, tale opportunità è molto meno frequente nel caso delle scuole secondarie di 1° grado).

Vi è poi una serie di *carenze infrastrutturali*, legate alla presenza di *barriere fisiche* e soprattutto alla ridotta disponibilità di *ausili* e varie *strumentazioni didattiche* (strumenti informatici volti a facilitare l'attività di lettura e scrittura o a compensare le singole tipologie di disabilità, ausili idonei a consentire spostamenti in autonomia, aule appositamente attrezzate per l'educazione all'ascolto audiovisivo, ausili tecnologicamente avanzati, ecc.).

alunni disabili. Secondo le associazioni famigliari e di settore, il DPR dimentica di stabilire il numero degli alunni disabili per classe e, abrogando le norme fino ad oggi in vigore, crea un vuoto legislativo, rispetto al quale sono state attivate richieste di chiarimenti (da parte del mondo dell'Associazione impegnato a sostegno dell'inclusione e dal Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno).

All'interno della scuola sono poi individuabili ulteriori meccanismi di espulsione, non riconducibili in prima battuta alle carenze legislative o al sistema del sostegno. Si tratta di fenomeni di natura schiettamente sociale, che possono determinare situazioni di disagio e disaffezione scolastica negli allievi e soprattutto nelle loro famiglie. Tra questi vi sono l'atteggiamento degli altri genitori e dei compagni di classe e gli episodi di bullismo, che si verificano con maggiore frequenza a partire dalla scuola secondaria di 1° grado e che non sempre vengono adeguatamente monitorati e sanzionati dagli operatori scolastici.

Fattori psicofisici e di status familiare

L'atteggiamento dei genitori. Accanto all'oggettiva presenza di situazioni problematiche e carenze strutturali che influenzano i processi di allontanamento dal mondo della scuola, va segnalata l'esistenza di una serie di dinamiche sociali e di meccanismi psicologici che riguardano i genitori degli alunni con disabilità, che con il loro atteggiamento possono influenzare i fenomeni di abbandono, manifesto o «sommerso».

Un primo aspetto riguarda il «disincanto» di molti genitori e la loro capacità di esprimere una valutazione obiettiva sulla qualità complessiva dell'integrazione scolastica dei propri figli. È innegabile che su tale atteggiamento pesano i molti giudizi negativi che circondano diffusamente il nostro sistema scolastico pubblico (lanes e Canevaro, 2008) e che rischiano di penalizzare le moltissime situazioni di eccellenza e di oggettiva qualità dell'integrazione scolastica. Un esempio di tale pressione mediatica si riferisce al problema della dotazione numerica degli insegnanti di sostegno, che nella sensibilità di molte famiglie diventa l'unico parametro di qualità, facendo passare in secondo piano tutta una serie altrettanto significativa di fattori, come la formazione degli insegnanti, la corresponsabilizzazione degli operatori scolastici, il coinvolgimento delle famiglie, ecc.

In ogni caso, che gli ostacoli e le criticità siano oggettivi o solamente percepiti, un numero significativo di famiglie sembra orientato positivamente verso risposte educative alternative (classi o scuole speciali, istruzione domestica), oppure verso altri tipi di soluzioni, non appartenenti al sistema educativo pubblico ma in grado comunque di rispondere al fondamentale bisogno di accudimento diurno dei propri figli. Il ricorso a centri diurni socioriabilitativi costituisce un esempio di tale soluzione alternativa, non generalizzabile tuttavia all'intero territorio nazionale, dato che l'offerta di tali servizi varia moltissimo da regione a regione.

Un ulteriore fenomeno di cui ci sembra importante rendere conto riguarda gli atteggiamenti di «autoesclusione» dal sistema scolastico messi in atto da alcuni genitori in presenza di oggettive difficoltà di integrazione del proprio figlio a scuola o in classe: specialmente nei casi più gravi, e di fronte a problemi e atteggiamenti di insofferenza da parte degli altri genitori, del personale scolastico,

ecc., alcune famiglie tendono a ritirare progressivamente l'alunno dalla scuola, ricorrendo in alcuni casi a forme alternative di accudimento e assistenza. È chiaro che quest'ultimo tipo di scelta è attuabile solamente nel caso di disponibilità economiche adeguate da parte della famiglia (la scuola rimane in ogni caso il luogo protetto più economico dove poter «lasciare» il proprio figlio con disabilità).

La condizione di marginalità sociale delle famiglie. Un ulteriore fattore familiare di abbandono e dispersione scolastica risiede nella condizione di marginalità sociale della famiglia dell'alunno. A causa dei problemi sociali della propria famiglia di origine, alcuni ragazzi con disabilità hanno difficoltà a frequentare in modo regolare la scuola o non vengono comunque sostenuti e favoriti dalla famiglia nella frequentazione scolastica. Il fenomeno può assumere anche le vesti di vero e proprio *abbandono mimetizzato*: la famiglia scarica in toto sulla scuola la responsabilità dell'accudimento e dell'educazione del proprio figlio, disinteressandosi di quanto accade in classe nel corso dell'anno scolastico.

La marginalità sociale può essere anche una conseguenza della cattiva riuscita scolastica e di un prematuro abbandono della scuola. Su questo punto, varie indagini dimostrano che i dropout della scuola dell'obbligo sono destinati a svolgere in prevalenza mansioni subalterne, o comunque a inserirsi con estrema difficoltà nel mercato del lavoro (Besozzi, 1983, p. 274).

Può essere utile a questo riguardo esaminare il livello di capitale formativo a disposizione delle persone con disabilità che si rivolgono alla Caritas e che

LIVELLO DI ISTRUZIONE DEGLI UTENTI CARITAS PER CONDIZIONE DI DISABILITÀ (VALORI %),
ANNO 2008 (FONTE: CARITAS ITALIANA, 2009)

Livello di istruzione	Totale	Persone con disabilità
Analfabeta	3,5	2,7
Nessun titolo	6,4	4,2
Licenza elementare	24,0	17,0
Licenza media inferiore	34,7	38,4
Diploma professionale	14,5	12,4
Licenza media superiore	9,9	16,3
Diploma universitario	0,7	1,3
Laurea	4,6	5,4
Altro	1,7	2,3
Totale	100	100

dovrebbero caratterizzarsi per un elevato livello di disagio ed esclusione sociale. A livello generale, dalla rilevazione annuale che Caritas Italiana effettua sugli utenti dei propri centri di ascolto e assistenza (dati aggiornati al primo gennaio 2009), si apprende che l'8,3% di essi è analfabeta o comunque privo di qualsiasi titolo di studio. Un'ulteriore quota maggioritaria è costituita da persone con livello di istruzione basso o medio basso (72,1%). È quindi confermata la presenza di un elevato tasso di disagio formativo tra le persone con problemi sociali e di povertà economica.

Andando a disaggregare i dati per la presenza di una condizione di disabilità dell'utente (fisica, psichica o sensoriale), emerge invece un particolare interessante: gli utenti disabili della Caritas non presentano una condizione di particolare svantaggio formativo. Risultano infatti analfabeti e privi di titolo di studio rispettivamente il 2,7 e il 4,2% degli utenti con disabilità (a fronte di un'incidenza complessiva del 3,5 e 6,4%). Addirittura, si conta tra di essi un numero maggiore di persone laureate (5,4%) rispetto all'incidenza media complessiva (4,6%).

In questo senso, sembra possibile affermare che, a dispetto dei facili stereotipi, la presenza di una forma di disabilità sembra aver giocato un ruolo protettivo nei confronti del livello di capitale formativo di tali soggetti, anche se tale condizione positiva non ha poi determinato il superamento definitivo di altre problematiche sociali ed economiche.

Gli alunni stranieri con disabilità

Tra gli alunni con disabilità a rischio di abbandono e dispersione, gli operatori del settore segnalano con una certa insistenza i ragazzi di provenienza straniera. In effetti, l'integrazione scolastica dei bambini con disabilità stranieri risulta doppiamente difficile, in quanto, oltre al peso della disabilità, tali soggetti devono scontare le differenze linguistiche e i vari problemi di inserimento comuni a tutti gli studenti stranieri.

È rilevabile, in questo senso, la fatica degli insegnanti, di sostegno e curricolari, a rapportarsi con le famiglie di provenienza, a causa sia della scarsa preparazione generale sui temi della didattica interculturale sia della limitata conoscenza delle diverse rappresentazioni sociali della disabilità nelle diverse culture di provenienza degli immigrati. Inoltre, come ha osservato il pedagogista Alain Goussot (2001), nel caso degli alunni stranieri appare evidente il disagio degli operatori scolastici (e anche sanitari), che non sempre sono in grado di distinguere tra effettive manifestazioni di disabilità e presenza di difficoltà di apprendimento legate invece a differenze linguistico-culturali.

La rilevazione dei dati sugli alunni stranieri con disabilità è stata attivata per la prima volta dal Ministero nell'a.s. 2007/08, soprattutto per rispondere alle esigenze conoscitive determinatesi nell'ambito di un progetto denominato «Diver-

sità multiculturale e specifiche esigenze educative». Tale rilevazione, pubblicata nel mese di aprile 2009, consente di fornire alcune prime e parziali valutazioni sull'evoluzione del fenomeno (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009a).

Complessivamente gli alunni con cittadinanza non italiana che presentano una disabilità certificata (visiva, uditiva o psicofisica) sono 11.760, pari al 2% degli alunni stranieri e al 6,2% di tutti gli alunni disabili. Gli alunni stranieri con disabilità sono accolti per oltre il 93% nelle scuole statali di ogni ordine e grado e per il 7% in quelle non statali.

L'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia e primaria (7,8%), dove peraltro è maggiore la presenza, in termini assoluti, di alunni con cittadinanza non italiana. Leggermente inferiore, pari al 6,5%, risulta l'incidenza nelle scuole secondarie di 1° grado; decisamente più bassa, l'incidenza nelle secondarie di 2° grado, ferma al 2,6%. La massima incidenza degli alunni con disabilità con cittadinanza non italiana si riscontra, però, nelle scuole dell'infanzia non statali, dove è pari all'8,5%. Ciò potrebbe essere conseguente alla forte presenza di bambini stranieri (38,1%) nelle scuole paritarie e comunali.

All'interno di tale pubblicazione non sono purtroppo presentati dati relativi all'incidenza dell'abbandono e della dispersione scolastica.

Altre indagini locali e testimonianze di operatori del settore evidenziano una certa significatività del fenomeno, legata a vari tipi di fattori:

- a) molte famiglie straniere si spostano nel territorio italiano e inseriscono i loro figli a scuola durante l'anno scolastico. Di conseguenza, non è sempre agevole programmare un adeguato inserimento presso gli istituti scolastici del nuovo luogo di residenza;
- b) non tutte le famiglie straniere riescono ad accompagnare i propri figli a scuola, a causa di problemi oggettivi di tempo e per il fatto che, in molti casi, le famiglie straniere abitano in zone periferiche, fatiscenti, lontane dalle scuole e malamente servite dai mezzi pubblici. Non dimentichiamo che, in molti casi, il padre immigrato lavora sin dalle prime ore del mattino e utilizza l'unica automobile di famiglia, mentre la madre è spesso priva di patente e non può accompagnare i figli a scuola;
- c) la condizione di irregolarità amministrativa di alcuni genitori può determinare un sottoutilizzo delle risorse scolastiche (vi è il concreto timore di essere denunciati);
- d) presso alcune nazionalità è diffusa la prassi di inviare il neonato o il figlio piccolo nel Paese di origine, per farlo ritornare in età più avanzata. L'interruzione della presenza in Italia rende difficile una presa in carico continuativa e determina difficoltà anche in sede di certificazione della disabilità e di accesso ai servizi di neuropsichiatria;

e) a seconda della provenienza nazionale dei migranti, sono individuabili forme diverse di rappresentazione culturale della disabilità (Argiropoulos, Caldin e Dainese, 2010). Ad esempio, non è raro imbattersi in diffusi sensi di colpa per tale condizione del proprio figlio, oppure in un certo grado di fatalismo sull'utilità di avviare un percorso scolastico. Vi sono, al contrario, molti genitori stranieri con figli con disabilità che dichiarano di aver scelto di abitare in Italia, anche se con molteplici difficoltà, in quanto informati del fatto che nel nostro Paese sono garantiti un sostegno e un accompagnamento ai piccoli con disabilità.

Pull-factors: i fattori extrascolastici

Dalle parole dei testimoni da noi interpellati, emerge una serie di fenomeni e situazioni che non traggono origine da dinamiche scolastiche, ma che nel loro complesso sembrano esercitare una certa influenza nel determinare percorsi di abbandono e dispersione scolastica.

Ad esempio, una motivazione culturale di abbandono scolastico può risiedere nella diffusa sfiducia sull'utilità della scuola e della formazione nella società contemporanea. Tale atteggiamento è di particolare rilevanza soprattutto nel Centro-Nord, laddove la cultura dominante non attribuisce alla scuola e alla formazione in sé un valore positivo, a tutto favore della dimensione lavorativa e produttiva. Nel caso dei ragazzi con disabilità, a tale atteggiamento culturale si sommano ulteriori fattori di criticità, tra cui la tipologia di disabilità del ragazzo, la gravità della sua condizione sanitaria, ecc.

Il rischio è che, di fronte a tale diffuso atteggiamento di sfiducia nel sistema scolastico pubblico, i genitori dei ragazzi con disabilità si orientino verso soluzioni di accudimento estranee ad esso, condivise da altre famiglie che si trovano nelle stesse condizioni e ritenute più funzionali alle esigenze pratiche della famiglia. Questo tipo di soluzioni «tecniche» lascia in secondo piano i vantaggi psicologici e sociali legati all'esperienza scolastica, e di cui possono beneficiare anche le famiglie di origine degli alunni con disabilità: in un contesto sociale di generale rarefazione sociale dei rapporti umani, la scuola rappresenta una delle poche fonti di socialità a disposizione delle famiglie. Abbandonando il sistema scolastico pubblico, la qualità della rete di relazioni sociali delle famiglie di ragazzi disabili peggiora: continuano magari a godere dell'appoggio delle associazioni famigliari di «categoria», ma perdono i contatti con le famiglie che non condividono lo stesso «problema», nella normalità della vita quotidiana.

In questo senso, un certo fattore «attrattivo» può essere costituito dalla presenza sul territorio di una struttura di accoglienza e assistenza diurna per persone disabili, dotata di una certa reputazione, che può spingere le famiglie a interrompere la frequenza scolastica nella scuola normale. Va detto che tale

comportamento può anche essere determinato dalla necessità di erogare all'alunno prestazioni assistenziali o sanitarie di tipo continuativo (che il sistema dell'istruzione pubblica non è in grado di garantire).

Linee progettuali e proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

Dopo l'analisi: le esigenze fondamentali

Nella ormai pluridecennale storia dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità — nonostante il suo indiscutibile valore civile, i notevoli investimenti in risorse finanziarie e umane, gli sforzi e la buona volontà di tanti insegnanti e operatori, e alcune ottime esperienze di buona integrazione — il sistema scuola nel suo complesso non è ancora riuscito a creare efficaci prassi che rispondano in modo equo e stabile ai diritti degli alunni con disabilità e delle loro famiglie. A fronte di un modello teorico avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione a causa di:

- a) carenze organizzative;
- b) scarso controllo qualitativo dei processi;
- c) assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità;
- d) carenze di governance del sistema nazionale d'integrazione scolastica, che rappresenta circa il 10% dell'intero budget scolastico nazionale.

Per superare questi limiti proponiamo alcune linee progettuali per elaborare un nuovo modello capace di realizzare compiutamente gli straordinari principi e valori che l'Italia, come è riconosciuto anche a livello internazionale, ha fatto propri in materia di integrazione scolastica.

Le idee che presentiamo nelle pagine seguenti sono ispirate da una serie di esigenze fondamentali.

1. *Mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica e i risultati positivi che essa deve produrre per gli alunni con disabilità*

e le loro famiglie. In termini di efficacia, gli alunni con disabilità devono poter trarre dall'integrazione reali benefici per quanto riguarda i risultati di apprendimento, di socialità, di identità e autonomia, sia nel breve periodo, sia nello sviluppo del loro progetto per una vita adulta, che deve vedere il massimo possibile di integrazione sociale e lavorativa. In termini di efficienza, va sempre raffrontato il risultato ottenuto con i costi sostenuti e la possibilità di un miglior utilizzo delle risorse per raggiungere i risultati attesi.

2. *Garantire la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti nei processi di integrazione*, di cui devono diventare i veri protagonisti. La buona qualità dell'integrazione si fa attraverso le attività didattiche individualizzate, realizzate quotidianamente dagli insegnanti curricolari, non attraverso una delega agli insegnanti di sostegno. In altre parole, l'integrazione vera è una questione di «normalità» che coinvolge sia insegnanti curricolari sia insegnanti con competenze specifiche nell'ambito del sostegno e dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Tutti i docenti devono avere competenze nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale sufficienti a realizzare questo obiettivo.
3. *Realizzare un nuovo servizio permanente* (Centro Risorse per l'Integrazione – CRI) che metta a disposizione delle scuole di un certo ambito territoriale una serie di specifiche competenze tecniche, funzionali a rendere più efficaci le normali pratiche educative e didattiche. Una buona integrazione ha bisogno di azioni tecnicamente avanzate, soprattutto nelle situazioni più complesse; in altre parole, l'integrazione è anche una questione di «specialità» tecnica degli approcci educativo-didattici.
4. *Valorizzare appieno le possibilità di autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche*. Grazie, infatti, all'autonomia progettuale, organizzativa e didattica di cui dispongono, le scuole possono allestire un'offerta formativa che preveda soluzioni nuove e più adeguate di impiego del personale, di gestione della didattica e di collaborazione con i servizi sociali e sanitari del territorio, oltre che con altre realtà educative e di servizio.
5. *Rendere realmente possibile la collaborazione della famiglia con la scuola e i servizi sociali e sanitari*. La famiglia dell'alunno con disabilità, infatti, non è semplicemente destinataria di interventi di supporto, ma può e deve diventare un soggetto significativo per l'elaborazione e la realizzazione del progetto educativo complessivo.

6. *Potenziare pratiche di coordinamento e collaborazione a livello di comunità locale.* È nella concretezza della dimensione locale che gli attori possono individuare le migliori soluzioni allocative per le risorse umane e materiali, condividendo e realizzando modalità di accompagnamento della famiglia dell'alunno con disabilità in modo personalizzato e stabile. Anche a questo scopo è cruciale il ruolo del nuovo CRI (si veda il punto 3).
7. *Fornire sistematicamente una valutazione delle pratiche e dei risultati dell'integrazione scolastica.* Questo richiede una giusta attenzione sia alla valutazione formativa dell'alunno, sia alla valutazione d'istituto (interna ed esterna). Inoltre va curata la rilevazione dei livelli di soddisfazione da parte dell'utenza.
8. *Abbandonare le rigide e inadeguate procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno* ad alunni con disabilità o con difficoltà di varia natura, senza prestare adeguata attenzione alle specificità e ai differenti BES derivanti da tali differenti problematiche. Un'efficace azione di integrazione deve guardare oltre la mera crescita dell'organico di sostegno che, come attualmente formato e prevalentemente impiegato, rischia di rivelarsi ipertrofico e scarsamente efficace, ma fondarsi, da un lato, su una maggiore e più condivisa diffusione di competenze in pedagogia speciale tra tutti gli insegnanti, dall'altro, prevedendo nuove figure di specialisti con profili professionali più avanzati e mirati sulle differenti aree di disabilità o BES; soprattutto un effettivo «gioco di squadra» a favore dell'integrazione, che coinvolga la scuola — nel suo complesso — e gli altri attori chiamati a cooperare in tal senso sul territorio.
9. *Assicurarsi che gli elementi progettuali del nuovo modello siano applicabili, pur con le dovute modificazioni, anche ad altre situazioni di difficoltà al di là della disabilità.* Ci si riferisce specificamente al caso dei disturbi dell'apprendimento (DSA), come definiti nella legge 170/2010, e ad altre difficoltà di natura emotiva, comportamentale e di rilevante svantaggio socioculturale.

Una proposta di sperimentazione

Nella consapevolezza della natura innovativa delle proposte formulate, si segnala l'utilità di avviarne una sperimentazione, da condurre direttamente

sul campo in situazioni rappresentative della variegata realtà del nostro Paese, dei principali meccanismi raccomandati nelle linee progettuali che seguono.

La sperimentazione dovrebbe, in prima approssimazione, verificare sul campo la fattibilità e i risultati del nuovo modello. Si potrebbero individuare due territori di dimensione provinciale, uno al Nord e uno al Sud, e avviare localmente il modello nelle sue linee essenziali, confrontando le prassi e gli effetti a livello degli apprendimenti, della socialità e autonomia degli alunni con disabilità, della soddisfazione delle loro famiglie, di alcune variabili organizzative, economiche e professionali nelle istituzioni scolastiche e nelle diverse amministrazioni e realtà sociali locali.

Si sottolinea l'importanza che in tale fase di sperimentazione, e in armonia con quanto indicato dalla vigente normativa in materia di integrazione, anche le Regioni e gli altri enti territoriali preposti sostengano fattivamente e in collaborazione con i CRI e le scuole, i servizi e le attività di rispettiva competenza, nei limiti delle disponibilità di budget, a favore di una più efficace realizzazione dei processi di integrazione degli alunni con disabilità.

Cinque linee strategiche

I cinque punti che sintetizzano il modello trasformano in profondità l'attuale quadro di riferimento. Vengono abbandonati alcuni pilastri che hanno retto fino ad oggi il sistema, dalle pratiche certificative all'assegnazione degli insegnanti di sostegno, alla stessa natura della loro professionalità e di quella degli altri docenti, al ruolo dei diversi soggetti in gioco, a cominciare dalla scuola. Rispetto alla tradizione consolidata, rimangono due punti fermi, che consideriamo fondamentali.

1. Sul piano dei principi: l'adesione e la coerenza ai valori che sono all'origine della via italiana all'integrazione e che hanno nella legge 517/1977 un imprescindibile punto di riferimento istituzionale.
2. Sul piano delle scelte finanziarie: il mantenimento dell'attuale livello di risorse dedicate con, però, nuove modalità di utilizzazione.

Il modello a regime si basa sull'ipotesi che le risorse complessivamente destinate all'integrazione siano confermate rispetto a quelle attualmente erogate, anche se la loro composizione (tipicamente: risorse economiche,

umane e tecnologiche, ecc.) tenderà progressivamente a mutare per soddisfare meglio i BES degli alunni con disabilità, coerentemente con la lettura dei bisogni concertata (ad opera di Centri Risorse per l'Integrazione, scuole e famiglie) e con un uso migliore del potenziale, in termini di progettualità e autonomia, delle istituzioni scolastiche.

La distanza tra il modello prospettato e l'attuale, e quindi la considerazione della non facile transizione, impongono una necessaria gradualità.

1. EVOLUZIONE DELL'ATTUALE FIGURA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

L'ipotesi progettuale prevede il passaggio degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole e contemporaneamente la creazione di un congruo numero di insegnanti «specialisti» ad alta competenza, con un profilo professionale ad hoc, formati al massimo livello e stabili nel loro ruolo.

Gli insegnanti attualmente di sostegno passano gradualmente, con titolarità piena, negli organici ordinari e sono destinati alle diverse scuole sulla base della lettura dei bisogni a cura delle scuole e della concertazione territoriale delle risorse con il Centro Risorse per l'Integrazione (si veda il punto successivo).

Parallelamente, su base provinciale o territoriale viene definito il numero necessario di «specialisti» ad alta competenza con i relativi campi di *expertise* che daranno supporto tecnico alle scuole. Questi specialisti (per la creazione dei quali si renderà necessario promulgare un provvedimento legislativo ad hoc) sono figure professionali a tempo pieno, in grado di formare e supervisionare le varie componenti scolastiche, fornendo loro competenze chiave per un'efficace didattica dell'integrazione. Gli insegnanti specialisti non hanno ore di lavoro didattico diretto con gli alunni con disabilità, se non per quanto tecnicamente necessario nelle fasi di valutazione iniziale e di monitoraggio degli interventi realizzati dai colleghi curricolari tramite la loro supervisione. Queste figure sono reclutate e impiegate con un contratto ad hoc, su base accuratamente meritocratica e in funzione del raggiungimento di risultati. Gli specialisti sono operativi su base territoriale, prestando la loro opera itinerante in una serie di scuole, e hanno sede nel Centro Risorse per l'Integrazione (CRI).

In questo modo la figura dell'insegnante di sostegno come la conosciamo si sdoppia in due dimensioni operative: la gran parte di essi diventa insegnante curricolare contitolare a tutti gli effetti, assegnato alla scuola, e una ristretta parte, rigorosamente selezionata e formata, entra in una dimensione

consulenziale tecnica ad alta competenza. A puro titolo esemplificativo, tutto da verificare, si stima che la quota degli specialisti possa rappresentare tra il 10% e il 20% dell'attuale organico degli insegnanti di sostegno. Il raggiungimento di questo nuovo assetto operativo può richiedere alcuni anni e una serie di passaggi istituzionali e sindacali. Si dovrà dunque ipotizzare una fase transitoria: la definizione dei tempi e dei dettagli della transizione spettano naturalmente a parlamento e governo. È però importante che vengano avviati immediatamente i Centri Risorse per l'Integrazione: a questi centri spetterà infatti la gestione del regime di passaggio, avendo a disposizione funzionalmente gli attuali insegnanti di sostegno, assegnando le risorse alle scuole e selezionando gli insegnanti da formare come «specialisti dell'integrazione».

Gli insegnanti curricolari, segnatamente quelli più giovani, dovranno essere protagonisti di un intenso percorso di aggiornamento delle competenze educativo-didattiche in tema di integrazione scolastica, sulla base di un syllabus minimo nazionale di competenze, da perseguire a livello di CRI oppure diUSR con opportuni accordi con l'università.

Rispetto alla formazione universitaria dei futuri docenti, per la scuola dell'infanzia e primaria il curriculum previsto dal recente decreto sembra essere sufficiente, mentre certamente non lo è per i percorsi formativi previsti per i gradi della scuola secondaria. In linea con quanto si verifica in gran parte degli altri Paesi, la formazione degli insegnanti — iniziale o in itinere, e per tutti i gradi scolastici — non può prescindere, soprattutto per il nostro Paese, da una preparazione di base in pedagogia e didattica speciale.

2. ABOLIZIONE DEGLI EFFETTI SCOLASTICI DELLA CERTIFICAZIONE SANITARIA E NUOVE MODALITÀ DI ATTIVAZIONE DELLE RISORSE UMANE E FINANZIARIE

La lettura dei bisogni di integrazione dovrà essere fatta dalle scuole in concertazione con il CRI e non più dalle ASL. Il punto chiave è l'abolizione degli effetti scolastici della certificazione (prevista dall'Atto di indirizzo del febbraio 1994) e la sua sostituzione con un documento iniziale individuale che sia un «profilo di funzionamento» costruito su una base bio-psico-sociale (si veda ICF dell'OMS). Resta inteso che tale sganciamento dell'attribuzione di risorse dalla certificazione sanitaria è relativo ai soli effetti scolastici da questa conseguenti e non annulla o riduce in alcun modo le provvidenze (agevolazioni, sussidi, assistenza, ecc.) che da essa derivano.

La certificazione ASL non è più la leva che genera organico aggiuntivo per le scuole. Ciò non significa certo che l'alunno con disabilità non debba avere una sua diagnosi. Si verifica, però, un significativo cambiamento di prospettiva nella lettura dei bisogni dell'alunno: da un approccio ancora prevalentemente medico si passa a un approccio di natura pedagogica che considera la persona non riduttivamente, quasi fosse definita solo per gli elementi di deficit e disabilità, ma nella sua interezza, osservando come si relaziona, sotto il profilo educativo e apprenditivo, nei contesti scolastici e famigliari. La progettazione di interventi individualizzati, in riferimento ai bisogni dell'alunno, è principalmente responsabilità della scuola. In questo compito le scuole, sostenute dagli insegnanti specialisti del CRI, si avvalgono delle collaborazioni degli operatori dei vari servizi del territorio e dei famigliari.

Valorizzando la sua autonomia, la scuola assume dunque il ruolo centrale nella lettura dei bisogni di integrazione dei suoi alunni con disabilità, collaborando con i servizi sociali e sanitari e con le altre realtà del territorio, tra cui la famiglia. A sostegno di questo ruolo si suggerisce che le istituzioni scolastiche costituiscano dei dipartimenti (o nuclei) per l'integrazione, come complemento e sviluppo degli attuali gruppi lavori sull'handicap d'istituto, composti da una qualificata rappresentanza di insegnanti della scuola. Il dipartimento monitora e cura tutte le attività in materia di integrazione e dialoga, attraverso un proprio referente, con i CRI e con gli altri attori coinvolti a livello territoriale nei processi di integrazione degli alunni con disabilità.

Per questo va modificata, negli aspetti che incidono sull'integrazione scolastica, la legge 104/1992 e il conseguente Atto di indirizzo del 1994, e vanno definite le prassi di utilizzo di due soli strumenti di lavoro pedagogico-didattico-psicosociale: il profilo di funzionamento e il piano educativo individualizzato-progetto di vita (in sostituzione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale).

3. ATTIVAZIONE A LIVELLO TERRITORIALE DI NUOVI CENTRI RISORSE PER L'INTEGRAZIONE PER IL COORDINAMENTO E LA VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE E PER L'ACCOMPAGNAMENTO DELLE FAMIGLIE

Viene istituito il Centro Risorse per l'Integrazione (CRI), nuova struttura autonoma dotata di personalità giuridica e autonomia amministrativa,

a livello provinciale o subprovinciale. Il centro è diretto da un proprio dirigente responsabile e dispone di personale tecnico e amministrativo. Il CRI:

- a) gestisce e coordina le risorse e le competenze destinate alle scuole per realizzare i processi di integrazione, e collabora con queste ultime nella definizione dei loro progetti;
- b) svolge un servizio di orientamento a favore degli alunni con disabilità e delle rispettive famiglie, assistendole e accompagnandole nei vari momenti legati a fasi successive di vita e integrazione;
- c) svolge anche la funzione di «sportello unico» per le famiglie degli alunni con disabilità, in modo da garantire un'unica fonte coerente e continua di informazioni e aiuto nell'accompagnamento dalla nascita all'età adulta nel rapporto con la scuola e gli altri servizi e risorse del territorio.

Gli insegnanti specialisti dipendono dal CRI, dove svolgono servizio quando non sono impegnati nelle scuole. Anche gli attuali insegnanti di sostegno dipendono dal CRI. Una parte del personale ATA viene selezionata e assegnata al CRI come assistenza e sostegno all'integrazione. Le modalità di impiego presso le istituzioni scolastiche, tanto degli insegnanti ad alta specializzazione quanto degli attuali insegnanti di sostegno e del personale ATA, avvengono su incarico del dirigente del CRI, in relazione a una valutazione che viene effettuata sulla base della programmazione delle istituzioni scolastiche, di una concertazione con i diversi soggetti coinvolti e delle risorse disponibili.

In particolare, nei CRI si raccolgono i progetti delle istituzioni scolastiche con le relative richieste e si concerta l'attivazione e l'assegnazione integrata delle risorse dei vari livelli delle amministrazioni. Sempre presso il CRI avviene la concertazione con gli operatori dei servizi e le altre figure professionali del territorio (ad esempio cooperative, associazioni, gruppi e organismi di volontariato, ecc). La destinazione delle risorse alle scuole, a cura del CRI, è il risultato finale di questo impegno ricognitivo e progettuale.

Le scuole concertano in sede CRI le risorse di cui hanno bisogno per realizzare i loro progetti di integrazione. In quest'ottica si intendono sia risorse umane docenti (si veda il punto 1), assistenziali o educative, sia interventi degli insegnanti specialisti, sia risorse finanziarie o materiali di altro genere (ad esempio attrezzature).

La quantità e la qualità delle risorse viene concertata tra scuola e l'équipe tecnica del CRI (a cui spetta la decisione finale) sulla base:

- a) del contingente provinciale di insegnanti calcolato su base epidemiologica corretta da fattori di complessità della scuola e del contesto;
- b) del progetto di integrazione elaborato dalla scuola sulla base delle esigenze educative e didattiche degli alunni con disabilità, che sia rispondente a criteri di utilizzo razionale delle risorse presenti normalmente (utilizzo pieno degli insegnanti curricolari sostenuti nelle loro competenze dagli interventi degli specialisti);
- c) dell'efficacia ed efficienza della scuola rispetto alla sua azione formativa, valutata anche attraverso patti con le famiglie (risultati positivi in termini di apprendimenti, socializzazione e autonomia degli alunni con disabilità).

Per quanto riguarda il punto b), si dovrà attivare un sistema virtuoso per cui verranno premiate le scuole che sapranno utilizzare meglio le risorse umane e materiali presenti, «risparmiando» richieste di organico aggiuntivo (ex insegnanti di sostegno). Ad esempio, se una scuola riesce a limitare la richiesta di docenti, manterrà comunque, almeno in larga parte, le risorse finanziarie corrispondenti alla riduzione di organico, che potrà utilizzare in piena autonomia per varie esigenze. In questo modo, le scuole avranno un chiaro incentivo a usare le risorse per l'integrazione evitandone sprechi.

Si tratterà quindi di attivare a cura del CRI un sistema virtuoso di politiche premiali a favore delle scuole che sapranno progettare e realizzare pratiche di integrazione più efficaci e rispondenti ai reali bisogni educativi degli alunni con disabilità. Tra gli aspetti valorizzati dalle politiche premiali, oltre all'efficacia, saranno presi in considerazione dimensioni come l'efficienza, l'innovatività e la riproducibilità della pratica di integrazione realizzata.

4. ISTITUZIONE DI FORME DI VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE

La qualità totale dei percorsi di integrazione è oggetto di valutazione continua tramite un patto istituzionalizzato tra CRI, singola scuola e famiglie degli alunni con disabilità.

In modo collaborativo, vanno concordati gli aspetti costitutivi della qualità dell'integrazione scolastica. Verranno definiti e concordati elementi minimi vincolanti in termini strutturali e processuali del sistema (ad esempio tipo di documentazione, numero e modalità di incontri scuola-famiglia, ecc.), nonché le modalità di soddisfazione delle famiglie e di valutazione da

parte dei docenti (e, se possibile, da parte degli stessi alunni con disabilità) sui risultati dei percorsi di integrazione, in termini di apprendimenti conseguiti, relazionalità e autonomia dell'alunno. La scuola e le famiglie devono definire *collaborativamente* i contenuti e i risultati di qualità, e valutarli a fine anno scolastico, e non delegare questa valutazione a un contenzioso in sede giudiziale.

Se la valutazione della qualità dell'integrazione degli alunni avviene con continuità nello stretto rapporto che si instaura tra scuola e famiglia, va però prevista un'azione di monitoraggio e di valutazione sistematica, esterna, a cura del CRI. In questo modo si istituisce un sistema continuo di coprogettazione della qualità CRI, tra scuola e famiglie, con relativa valutazione periodica e correttivi, in un virtuoso processo triangolare di corresponsabilità.

5. ATTIVAZIONE DI UN COORDINAMENTO E DI UN MONITORAGGIO CENTRALE DEI PROCESSI DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Le linee progettuali devono tener conto di tre ambiti fondamentali: la direzione strategica, l'informazione e la ricerca.

- a) Il primo impegno riguarda la *livello strategico*, quello delle scelte politiche di medio e lungo periodo. Il tema dell'integrazione è interdisciplinare, e quindi necessariamente interministeriale: basti pensare alla comunicazione, all'assistenza (oggi competenza degli enti locali), all'informazione, alla ricerca, all'impiego delle tecnologie, alla formazione e al lavoro. In queste condizioni il coordinamento è molto lento e laborioso se non può contare su un comitato interministeriale coordinato da un ministero «capofila» che, reputiamo, potrebbe essere il MIUR. A livello centrale andrebbe quindi costituita una direzione politica unitaria, con la delega per il coordinamento delle iniziative relative all'integrazione e la valutazione dei piani e dei progetti, a partire da quelli che riguardano l'istruzione e l'avviamento al lavoro. A tale livello potrebbe funzionare anche un «Consiglio Nazionale per la Disabilità», dotato di relativa autonomia, con funzioni di controllo, valutazione e proposta.
- b) Per quanto riguarda l'*informazione*, la situazione è molto critica e può contare soprattutto sulla disponibilità di dati di origine amministrativa, i quali sono dispersi tra amministrazioni centrali e periferiche. Esistono altresì pochi riferimenti generali sulla diffusione del fenomeno della

disabilità, sul profilo sociodemografico e sulle condizioni di vita di tale popolazione. In sostanza i dati esistenti sono altamente disomogenei e non strutturati in archivi. È quindi urgente porre le basi della costituzione di un «sistema integrato» di fonti informative sulla disabilità, basato su un insieme di strumenti, metodi e procedure utili ad acquisire, a vari livelli territoriali e amministrativi, i dati necessari ad analizzare i bisogni informativi, programmare e valutare i servizi offerti nonché monitorare la qualità delle iniziative. Il sistema informativo dovrebbe avvalersi della possibilità, per le amministrazioni, gli enti locali, le scuole e gli operatori, di accedere a tutte le informazioni sulle nuove soluzioni tecnico-organizzative per il miglioramento dei servizi pubblici e privati nel campo dell'integrazione sociale delle persone disabili.

- c) Per la *ricerca*, in primo luogo quella delle tecnologie di riduzione e compensazione delle disabilità, è urgente che essa venga posta come priorità tematica nell'agenda governativa al momento della definizione dei programmi di promozione e di finanziamento. Va sottolineato, ad esempio, che senza questa «priorità» l'avvento della società basata sulle tecnologie dell'informazione può rappresentare una forma ulteriore di discriminazione e di esclusione.

La tecnologia diventa sempre più facile e disponibile ma ancora non è sufficientemente diffusa; fattori sociali e demografici quali il titolo di studio, l'età, il reddito influiscono ancora in maniera determinante nell'adozione e utilizzo delle nuove tecnologie. Ma nel sostegno e nell'impulso alla ricerca sulla disabilità non vanno dimenticati gli ambiti sociologico, psicologico, medico, neurologico, pedagogico, in un quadro che deve superare le chiusure disciplinari e l'isolamento in cui versa troppo spesso il lavoro dei singoli ricercatori: i gruppi di lavoro sono ancora troppo pochi per avere un riconoscimento accademico. In sostanza si tratta di:

- a) iscrivere la disabilità nella strategia nazionale di ricerca e di innovazione per avviare una politica scientifica globale al fine di unificare i tre grandi campi accademici oggi presenti: scienze ingegneristiche, scienze biomediche, scienze umane e sociali;
- b) favorire la costituzione di una sede consultiva intersettoriale dedicata alla disabilità in modo da superare l'attuale dispersione tra ministeri, università ed enti;

- c) mettere in comunicazione i centri di ricerca e adeguare a questo scopo il sistema informativo.

Box 5.1 – APPROFONDIMENTI

Il ruolo del volontariato sociale

a cura di Caritas Italiana

Premessa

Allo scopo di identificare i possibili spazi di intervento per il volontariato sociale in riferimento agli specifici bisogni degli alunni con disabilità, è necessaria una breve premessa di carattere storico e terminologico, riguardo il ruolo e l'identità del volontariato nella società italiana contemporanea.

Il volontariato italiano è l'espressione odierna di un lungo cammino che, a partire da alcuni secoli fa, si è particolarmente sviluppato nella società democratica e partecipativa del dopoguerra. Il volontariato opera in Italia con specifiche caratteristiche e valori (gratuità, altruità, condivisione/prossimità, promozione umana, libertà e autonomia) che lo distinguono da tutte le altre componenti della solidarietà organizzata. Nello specifico, ciò che contraddistingue particolarmente il volontariato italiano dalle altre entità che agiscono per scopi di utilità sociale risiede nella dimensione dell'agire gratuito per fini di solidarietà, all'interno di diverse e nuove aree di criticità che investono anche gli scenari ambientali, i contesti culturali a rischio di impoverimento e di disgregazione, gli stili di consumo, le condizioni sociali di specifiche fasce di popolazione, ecc.

È importante poi ricordare che esistono diverse tipologie di volontariato. Accanto al volontariato strutturato in forma associativa, sono presenti nel nostro Paese ampie e significative esperienze di azione volontaria informale da parte di singoli cittadini e famiglie. Si tratta di una forma di partecipazione attiva alla cittadinanza sociale, non sempre oggettivata in forme organizzate e «istituzionali», ma che viene riconosciuta comunque in tutta la sua importanza dall'art. 118 della Costituzione che, come ricordiamo, legittima l'azione solidale di singoli o gruppi non strutturati. È interessante sottolineare che la promozione di tali azioni informali e spontanee di impegno può anche essere il prodotto di un'azione di animazione e sensibilizzazione svolta dalle realtà più strutturate di solidarietà sociale (tra gli scopi di alcune organizzazioni di volontariato vi è proprio la promozione di percorsi di cittadinanza attiva).

L'estrema eterogeneità che circonda lo scenario del volontariato e del terzo settore rende quindi necessaria una certa cautela terminologica, anche per

evitare il rischio di confondere il volontariato «puro» con altre realtà solidaristiche, come è il caso delle cooperative sociali, che proprio nell'ambito educativo sono protagoniste di varie forme di attività, anche nel settore dell'integrazione scolastica degli alunni disabili.

Volontariato e comunità educante

La scuola italiana accoglie tutti i bambini, anche quelli con gravi disabilità o che presentano, comunque, disagi e difficoltà più o meno intense di adattamento e di apprendimento. Per essi la scuola, oltre a costituire un'opportunità educativa molto efficace, offre la possibilità di essere riconosciuti e riconoscersi come membri attivi della comunità scolastica e sociale in cui vivono, fino al punto di essere coinvolti nelle attività che vi si svolgono. Da questo tipo di esperienza di integrazione scolastica e sociale riceveranno straordinarie e significative sollecitazioni umane e culturali.

La portata di tale esperienza non si esaurisce tuttavia nella dimensione scolastica: ricordiamo infatti che la prospettiva educativa è sempre attenta a stimolare le capacità individuali, ma esige allo stesso tempo uno sviluppo armonico, integrale e integrato di tutte le dimensioni della persona umana. Nel caso di un bambino con disabilità, è particolarmente importante che la programmazione didattica e il percorso di integrazione scolastica lo considerino come «protagonista» del proprio processo di crescita, in tutte le dimensioni di vita sociale e in tutti gli aspetti della personalità.

Da tale prospettiva globale emerge quindi la necessità di sviluppare uno sguardo più ampio, che, pur partendo da prospettive parziali (il mondo della scuola), punti a sollecitare un progetto di vita complessivo per la persona, nella sua unità e globalità. In quest'ottica, l'intervento educativo e sociale sull'alunno con disabilità andrebbe pianificato e sviluppato in forte collaborazione con tutti gli attori significativi del territorio, attraverso un progetto integrato di presa in carico, in cui ciascun attore (non escluso il volontariato) sia sollecitato ad assumersi precise responsabilità, anche in riferimento a specifici segmenti di bisogno (bisogni sociali, sanitari, educativi, psicologici, affettivo-relazionali, ecc.). A questo riguardo, ricordiamo che uno degli aspetti di valore aggiunto che caratterizzano le realtà più innovative del volontariato risiede proprio nella capacità di sviluppare un'azione di cooperazione nel territorio, in un'ottica di sussidiarietà con le istituzioni pubbliche. In questo senso il volontariato, grazie alla sua particolare posizione di prossimità affettiva e vicinanza con il vissuto reale delle persone, può contribuire al miglioramento e all'umanizzazione dei servizi nel territorio, in una dinamica di integrazione capace di costruire reti di solidarietà.

All'interno di questo approccio più generale di intervento, il ruolo del volontariato sociale travalica la dimensione scolastica e si allarga fino a comprendere il

più vasto orizzonte di vita del bambino e della sua famiglia. In termini pedagogici e sociologici più precisi, si tratta di favorire una prospettiva di lavoro nei termini di «comunità educante» e di «community care»: tutti gli attori sociali che ruotano attorno al bambino e alla sua famiglia sono in qualche modo chiamati in causa, in quanto agenti educativi e di socializzazione.

Questa dimensione comunitaria di presa in carico, che trova una felice sintesi nell'espressione di don Milani «I care», può svilupparsi attraverso due modalità generali.

Un primo tipo di presa in carico è spontaneo e informale, e si riferisce a tutte quelle esperienze di prossimità e di mutuo aiuto tra famiglie che si concretizzano nella vita di tutti i giorni. Alcune di tali esperienze sono promosse e coordinate da enti di volontariato, associazioni, gruppi della chiesa locale, ecc., che sono in grado di fornire alle famiglie coinvolte dall'azione solidale il giusto apporto formativo, logistico, motivazionale, ecc.

Fatta eccezione per quelle attività di sostegno e mutuo aiuto promosse da associazioni di «categoria» (famiglie accomunate da uno stesso problema), la presa in carico informale di cui stiamo parlando riguarda la famiglia nella sua globalità: tutti i bisogni sono assunti e considerati, sia quelli sociali in senso stretto che quelli educativi, sanitari, ecc. In questo tipo di esperienze, la presenza di un bambino con disabilità che frequenta la scuola non diviene il centro focale e privilegiato dell'intervento, ma rappresenta uno dei tanti aspetti di bisogno su cui è necessario intervenire, all'interno di un approccio olistico che privilegia la dimensione familiare nel suo complesso.

La presa in carico della famiglia con un bambino (alunno) con disabilità può avvenire anche all'interno di cornici giuridiche, formalizzate e istituzionalizzate. Di particolare importanza, in questo senso, il fatto che, prima ancora di arrivare all'età scolastica, la famiglia che ha al suo interno un bambino con disabilità sia posta al centro di un'attenzione istituzionale con il coinvolgimento di vari enti e attori sociali, pubblici e privati (scuola, ASL, Comune, volontariato, ecc.), all'interno di specifiche programmazioni istituzionali (accordi di programma, convenzioni, progetti-obiettivo, piani di zona, piani di salute, POF, ecc.).

A questo riguardo, uno dei ruoli del volontariato potrebbe essere quello di aiutare le istituzioni competenti a individuare i casi sommersi, che rischiano di manifestarsi tardivamente, in età scolastica, e fare in modo che la presa in carico istituzionale sia programmata e implementata senza ulteriori ritardi.

Quali possibili ruolo e spazio per il volontariato

Le possibili forme di intervento del volontariato a favore degli alunni con disabilità non sono necessariamente di tipo educativo e non si sviluppano

necessariamente all'interno della cornice scolastica. Questo tipo di azioni e attività, che riguardano altri tipi di bisogni del bambino e della sua famiglia, ha tuttavia una forte incidenza, per quanto indiretta, sulla dimensione educativa. Basti pensare, ad esempio, all'importanza di azioni di accompagnamento e trasporto, che favoriscono la raggiungibilità dell'edificio scolastico, oppure al rafforzamento motivazionale dei genitori riguardo all'importanza della formazione nella vita dei propri figli.

Di seguito evidenziamo, senza pretesa di esaustività, alcune possibili piste di azione, in riferimento a due ambiti generali di attività: quello socioeducativo in senso stretto e quello socioassistenziale (all'interno del quale sono contemplate vari tipi di aiuto economico e materiale, sostegno relazionale, accompagnamento e orientamento a servizi, ecc.).

L'ambito socioeducativo

Si evidenziano in tale ambito vari interventi di supporto volontario che possono essere classificati in modo diverso a seconda degli «spazi» scolastici presi in considerazione.

Un primo tipo di intervento socioeducativo può essere realizzato all'interno della classe, in orario scolastico. A questo riguardo, è possibile raccogliere valutazioni e atteggiamenti diversificati. Da un lato, vi sono alcuni operatori del settore che non ritengono necessaria la presenza di volontari all'interno della classe, posizione che viene ricondotta a diverse motivazioni:

- a) la normativa prevede la presenza di varie tipologie di operatori specializzati per l'autonomia o la comunicazione, forniti dagli enti locali. Prima di pensare all'inserimento di ulteriori figure volontarie, è necessario che le funzioni istituzionali già previste dalla normativa siano assolte in modo adeguato;
- b) anche senza la presenza di volontari, vi è già adesso il concreto rischio di affollamento di operatori all'interno della classe; tale fenomeno rischia di far percepire al resto dei bambini la presenza di un compagno con disabilità nei termini dell'eccezionalità, invece che nell'ottica di integrazione nella normalità;
- c) data l'elevata concentrazione di risorse durante la fascia oraria scolastica, sarebbe auspicabile il dirottamento di maggiori energie e presenze in direzione di altri momenti della giornata o dell'anno (si pensi alla carenza di sostegno durante il fine settimana o nei mesi estivi);
- d) la presenza in classe di volontari rischia di alterare le regole del mercato del lavoro, determinando situazioni di «concorrenza sleale» con una serie di figure professionali;
- e) vi è inoltre il problema della formazione dei volontari, che andrebbe comunque garantita e verificata dalle autorità scolastiche.

Altri invece non escludono la possibilità di una presenza del volontariato all'interno della classe. Una delle motivazioni che la giustificherebbe riguarda la forte rotazione che caratterizza alcune figure di riferimento adulte (docenti curricolari e di sostegno), per cui la presenza di un volontario già conosciuto dall'alunno (e che potrebbe coincidere con il volontario che già segue il bambino e la famiglia a domicilio o in altri segmenti di vita quotidiana) potrebbe facilitare il suo percorso di integrazione scolastica e sarebbe particolarmente preziosa in quelle situazioni di disabilità nelle quali è fondamentale la continuità affettiva nella relazione didattica e personale.

Anche per i più favorevoli, la presenza dei volontari in classe andrebbe comunque formalizzata (ad esempio, attraverso il suo inserimento nel PEI), evitando personalismi o iniziative individuali dei docenti. In questo senso, l'esistenza di vincoli burocratici a tale presenza potrebbe essere assunta in termini positivi, laddove può costituire, per tutti gli attori coinvolti, una preziosa occasione di responsabilizzazione e riflessione condivisa sui contenuti e sugli obiettivi del progetto educativo. Non va comunque dimenticato che le organizzazioni di volontariato del territorio possono partecipare direttamente alla costruzione del PEI, contribuendo in questo modo all'inserimento di istanze più schiettamente «sociali» accanto ai contenuti didattici del progetto educativo.

Per la sua natura fortemente «sociale», un grande insostituibile ruolo del volontariato è comunque collocabile dentro le attività di tipo «parascolastico», tra cui i servizi di pre e post-scuola, le attività motorie, i laboratori (di musica, di teatro, di arti varie, ecc.), l'assistenza in mensa, ecc.

Nello specifico, un settore di impegno socioeducativo con ampie prospettive di coinvolgimento del volontariato è quello del «doposcuola»: si tratta di varie forme (personali, di gruppo, ecc.) di sostegno didattico finalizzato ad aiutare l'alunno nello svolgimento dei compiti assegnati a scuola o nello studio, spiegando in modo più approfondito alcuni degli argomenti trattati durante le lezioni scolastiche.

È disponibile in questo senso un ampio bagaglio di esperienze, che fino ad ora si sono concentrate soprattutto nel sostegno degli immigrati o degli alunni appartenenti a famiglie in situazione di svantaggio socioculturale, che non sono in grado di seguire adeguatamente i propri figli. Questo tipo di esperienze richiede particolare cautela, dato il rischio che si creino piccoli gruppi esclusivi di ragazzi in difficoltà separati dal resto della classe e oggetto di forte attenzione socioassistenziale.

Maggiormente produttive possono essere le esperienze di sostegno scolastico domiciliare, anche perché favoriscono l'incontro con l'ambiente familiare di appartenenza, in vista di ulteriori forme di intervento su altre sfere di bisogno. Grazie a una presenza domiciliare, è possibile agganciare soggetti e situazioni difficili: accogliendo in casa un volontario che aiuta il bambino a svolgere i compiti,

la famiglia si apre anche su altre sfere di bisogno, supera la tensione iniziale e si confida con maggiore sincerità. Tale meccanismo può essere definito in termini metaforici come una sorta di «cavallo di Troia»: le famiglie con figli con disabilità sono spesso riservate e sommerse, paragonabili a una città sotto assedio. La chiusura all'esterno della cittadella-famiglia si registra con maggiore frequenza nelle situazioni di disabilità più gravi oppure, al contrario, nelle situazioni «limite», in cui la famiglia non riconosce la situazione di disagio del proprio figlio. L'offerta dell'aiuto domiciliare consente di accedere alla «cittadella fortificata», aprendo inconsapevolmente la famiglia a interventi sociali di più ampia portata.

Altre forme di intervento parascolastico del volontariato possono esplicitarsi in situazioni e luoghi esterni all'edificio scolastico. Si pensi ad esempio all'utilità della disponibilità del volontariato ad accompagnare il bambino con disabilità in occasione di uscite e gite scolastiche: la difficoltà di partecipazione agli eventi esterni costituisce una barriera e una fonte di sofferenza per molte famiglie con bambini con disabilità, a cui non sempre è consentito di seguire la classe a teatro o in gita scolastica. Inoltre, anche nei casi in cui tale presenza non viene esclusa formalmente, vi è sempre il timore dei genitori di arrecare disturbo agli altri partecipanti; da tale sentimento si originano fenomeni di autoesclusione del proprio figlio da attività diverse dalla tradizionale frequenza scolastica. Lo stesso tipo di fenomeno di autoesclusione riguarda la partecipazione alle feste di compleanno dei compagni di classe (si veda il paragrafo successivo).

L'ambito socioassistenziale

Di per sé, una definizione estensiva del termine «socioassistenziale» comprende tutti gli interventi attuati a favore di una persona o di un nucleo familiare con bisogni sociali. In modo più specifico, si possono invece intendere come socioassistenziali tutti quegli interventi di sostegno a persone o famiglie che versano in specifiche condizioni di svantaggio sociale.

In questo senso, se è vero che a livello generale tutti i bambini e tutte le famiglie hanno comunque dei bisogni di tipo sociale, è anche vero che le famiglie con figli con disabilità si trovano a gestire un carico socioassistenziale di maggiore portata e che coinvolge aree e segmenti di vita quotidiana che, per le famiglie normali, non costituiscono un problema.

Una prima forma autentica e privilegiata di sostegno socioassistenziale è quella della presa in carico globale della famiglia, di cui abbiamo parlato in apertura: la famiglia viene presa in carico in modo complessivo, attraverso forme di «gemellaggio», di «adozione», di tutoring. Le terminologie utilizzate per definire tali forme di intervento sono molteplici, ma hanno tutte in comune la necessità di prendere come riferimento il nucleo familiare nella sua interezza, con particolare attenzione alla dimensione relazionale e intergenerazionale tra

i suoi componenti. Purtroppo, tali forme di intervento sono ancora rare nel territorio italiano. Accanto a fenomeni spontanei, che sorgono in base alla singola disponibilità e iniziativa delle famiglie, vi sono alcune organizzazioni che stimolano tale forma di impegno: organizzazioni di famiglie che agiscono sulla base di bisogni comuni o enti di ispirazione etico-religiosa che promuovono tali forme di impegno sociale delle famiglie.

Nella maggioranza dei casi, non è possibile sviluppare forme così complete e universali di presa in carico, e questo a causa sia dell'oggettiva carenza di famiglie-risorsa da coinvolgere e attivare, sia della possibilità che la famiglia non accetti di essere «adottata» da un'altra famiglia. In questo caso, sono comunque possibili varie forme di intervento socioassistenziale da parte del volontariato.

È doveroso sottolineare che alcuni di tali interventi riguardano e chiamano in causa ambiti sociali di competenza degli enti locali, ponendo un'importante questione di sussidiarietà del volontariato rispetto al ruolo e alle competenze delle istituzioni pubbliche. In questo senso, il ruolo del volontariato dovrebbe orientarsi verso l'erogazione di servizi integrativi, in riferimento a bisogni e situazioni difficilmente gestibili dalle amministrazioni pubbliche. Si pensi, ad esempio, alle varie e molteplici situazioni di emergenza che possono verificarsi all'interno della cornice familiare, verso cui non è sempre possibile attivare in modo tempestivo le autorità locali (scolastiche, sociali, sanitarie, ecc.). È proprio in questi casi che la presenza di una rete informale di sostegno può svolgere un prezioso aiuto, anche in riferimento alla dimensione scolastica della vita del bambino con disabilità.

Senza pretesa di esaustività, ecco alcune possibili piste di intervento socio-assistenziale per il volontariato:

- a) sostegno materiale alla famiglia priva di risorse autonome, per l'acquisto di materiale didattico, articoli di cartoleria, abbigliamento adeguato, ecc.;
- b) accompagnamento del bambino a scuola, soprattutto nelle situazioni di disabilità non grave e in cui non esiste un servizio di trasporto scolastico ad hoc. Tale forma di servizio può essere di particolare utilità per le famiglie che vivono in zone periferiche e isolate, non raggiunte dai servizi pubblici di trasporto;
- c) affidamento familiare: già adesso la normativa prevede che nei casi di oggettiva difficoltà dei genitori naturali a svolgere i propri obblighi sia identificata una famiglia affidataria in grado di affiancarsi a quella naturale nello svolgimento dei compiti di cura. Anche se tali esperienze si svolgono all'interno di una cornice giuridica formalizzata dai servizi sociali territoriali, le famiglie affidatarie vi partecipano con spirito di solidarietà e volontariato. Tra i compiti ad esse richiesti vi è anche quello di intrattenere rapporti con le autorità scolastiche, vigilando sulla frequenza scolastica e informando e responsabilizzando i genitori naturali su tale percorso;

- d) presenza del volontariato in situazioni di ospedalizzazione o ricovero in centri di assistenza sanitaria, favorendo il mantenimento di un contatto periodico con il gruppo classe;
- e) supporto di famiglie disgregate/monogenitoriali, all'interno delle quali è presente un bambino con disabilità: in questi casi, l'assenza di uno dei genitori naturali può determinare situazioni di svantaggio sociale, di deficit relazionale o comunque di mancata copertura di alcuni specifici ambiti di bisogno (accompagnamento a scuola del bambino in caso di malattia del genitore, aiuto nei compiti, accompagnamento per eventi esterni, ecc.);
- f) orientamento e sostegno di famiglie straniere con figli con disabilità: in questi casi la gamma di bisogni è molto ampia e si allarga fino a comprendere specifici bisogni di inserimento e integrazione socioculturale. La presenza accanto alla famiglia straniera di una famiglia o di un gruppo di volontariato è utile soprattutto per quelle che non dispongono di una rete etnica di riferimento o nei casi in cui la concezione culturale della disabilità sia diversa da quella condivisa nella cultura italiana (molto utili, a questo riguardo, le esperienze di volontariato di mediazione interculturale, che possono aiutare la famiglia a considerare in modo diverso la partecipazione scolastica del proprio figlio, anche se con disabilità);
- g) accompagnamento e organizzazione di servizi di svago e socialità per il tempo libero: si tratta in questo caso di intervenire per colmare i tempi per i quali la dimensione scolastica non è in grado di svolgere i servizi di custodia e accudimento normalmente garantiti nel corso dell'anno scolastico. Soprattutto nei mesi estivi, è possibile un intervento del volontariato a favore delle famiglie che non sono in grado di provvedere in modo autonomo all'organizzazione delle vacanze: in modo diretto, fornendo un servizio di intrattenimento, oppure orientando le famiglie verso le soluzioni disponibili nel territorio;
- h) infine, in riferimento specifico al ruolo del volontariato di ispirazione cattolica, sarebbe importante promuovere una maggiore attenzione degli insegnanti di religione che, in quanto rappresentanti della comunità cristiana territoriale, potrebbero segnalare alle Caritas parrocchiali o ad altri enti la presenza di situazioni personali e famigliari di evidente svantaggio sociale.

Riflessioni conclusive

Una prima riflessione si riferisce al fatto che, nel loro insieme, gli interventi messi in atto dal volontariato possono costituire un valido deterrente per contrastare alcuni dei fattori associati all'abbandono e alla dispersione scolastica dei ragazzi con disabilità. In questo senso, sarebbe tuttavia necessario che il volontariato sociale non concentrasse la propria azione nei primi anni della carriera scolastica

del bambino, che appaiono già adesso fortemente tutelati e caratterizzati da una buona qualità dell'integrazione scolastica, ma che si estendesse anche all'epoca successiva, soprattutto in età adolescenziale, quando le difficoltà di integrazione scolastica e sociale appaiono con maggiore evidenza e gli episodi di disaffezione scolastica cominciano a essere più frequenti e significativi (anche a causa delle difficoltà relazionali e intergenerazionali che caratterizzano tale momento di vita, e che coinvolgono in diversa misura anche i ragazzi con disabilità).

Infine, riteniamo che, in ogni caso, la presenza del volontariato vada considerata nei termini di valore aggiunto spirituale e morale, in grado di arricchire la dimensione sociale dell'esperienza scolastica dell'alunno con disabilità: il ragazzo coinvolto da un'azione di volontariato intuisce la gratuità di una presenza che, oltre a svolgere un'azione utile, contribuisce in qualche modo a trasmettere un'immagine alternativa e positiva delle relazioni sociali e del bene comune. Questo tipo di valore aggiunto è utile per tutti i ragazzi, non solo quelli con disabilità, soprattutto tenendo conto del progressivo inaridimento della solidarietà e dei rapporti sociali che caratterizza la società contemporanea.

Capitolo sesto

Lo stato della ricerca sull'integrazione scolastica in Italia

I nodi critici esaminati nel capitolo quarto sono il frutto dell'inventariazione delle poche ricerche italiane finora disponibili. Per l'analisi di tali criticità si è fatto riferimento alle seguenti ricerche (in ordine cronologico).

- Maria Teresa Bozzo et al., *L'handicappato è inserito? Una esperienza di didattica-ricerca*, Firenze, Giunti-Barbera, 1984

In questa ricerca qualitativa vengono particolarmente messi sotto la lente critica (pp. 100 e ss.) i seguenti punti: l'isolamento dello studente con disabilità, la delega delle famiglie alla scuola come «parcheggio», le carenze strutturali e edilizie, le carenze ancora maggiori delle strutture pedagogiche (formazione, specializzazione, figure di sostegno diverse dall'insegnante, mancato coordinamento dei servizi sociosanitari, scarsa conoscenza del bambino con disabilità, soprattutto per quanto riguarda i suoi bisogni e le sue potenzialità). Siamo ancora nella fase di quello che veniva definito l'inserimento «selvaggio», limitato alle classi delle scuole materne ed elementari.

- Luciana Sbarbati, *Handicap e integrazione scolastica*, Roma, Armando, 1998

Si tratta di un'indagine conoscitiva le cui conclusioni hanno l'aspetto più della denuncia che della proposta operativa. Per la Sbarbati i nodi critici sono i seguenti: pericolo dell'assistenzialismo e di emarginazione («La discriminazione degli handicappati è ancora macroscopica»), eccessiva

delega alla scuola, alta qualità dell'intervento legislativo («forse utopistico») ma deficit nella sua applicazione, integrazione funzionale a garantire il posto agli insegnanti di sostegno, carente formazione degli insegnanti, fallimento degli accordi di programma e necessità di un coordinamento territoriale (centri risorse).

- *Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge quadro sui diritti delle persone in situazione di handicap – anno 2000*

Questa Relazione presentata dal Ministero dell'istruzione è l'unico tentativo di una valutazione nazionale a 25 anni dall'esordio della politica di integrazione e a otto anni dall'approvazione della legge 104 (art. 41). Pur non avendo avuto effetti significativi sulle decisioni dei ministeri interessati, essa costituisce un punto fermo imprescindibile nella severa analisi delle criticità del «modello» italiano di integrazione.

È un quadro impietoso di problemi, difetti e difficoltà, di natura non solo didattica ma anche gestionale, economica e sociale. Essa testimonia innanzitutto il continuo aumento degli allievi con disabilità (un incremento del 33% in dieci anni) e degli insegnanti di sostegno. È lo stesso Ministero a denunciare il fatto che «dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, il numero dei docenti di sostegno che mediamente incontrano un alunno in situazione di handicap è circa il doppio dei tre docenti ideali. Se si tiene conto della mobilità del personale a tempo indeterminato e della aleatorietà di quello a tempo determinato, si può ben dire che gli alunni in situazione di handicap hanno insegnanti per loro dedicati con il più alto tasso di variabilità di tutto il sistema scolastico. Il fatto è paradossale pensando alle esigenze di maggiore continuità necessaria per questi alunni».

Vengono denunciati inoltre i problemi legati al territorio: casualità, scarso coordinamento, poca informazione; al livello scolastico: l'integrazione è alta nella scuola dell'infanzia, bassa nella secondaria; alla qualità dei docenti: «Le scuole oscillano tra due pratiche: da un lato una didattica fortemente interattiva e di gruppo, che integra l'alunno in situazione di handicap entro gruppi mirati, dall'altro estremo una didattica fondata solamente sull'insegnante di sostegno, prevalentemente fuori della classe o con attività comunque diverse dal resto della classe». Anche il modello amministrativo centrato sui gruppi di lavoro interistituzionali provinciali

viene messo sotto accusa: «I GLIP hanno posto eccessivamente la scuola come centro di lavoro. Gli stessi rappresentanti del territorio non sono quasi mai in grado di assumersi responsabilità da parte degli enti di riferimento. La controprova di quanto detto è l'esperienza di costituzione e ratifica degli accordi di programma. Nel complesso, questi accordi si sono rivelati macchinosi per la loro composizione, e spesso più petizioni di principio che vere e proprie assunzioni integrate di responsabilità».

- CPVSI – Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e Pierangelo Peri, *Arcipelago handicap. L'integrazione scolastica in provincia di Trento*, Trento, Didascalie, 2001

La ricerca qualitativa, integrata con dati soprattutto sulle risorse umane, analizza la situazione dell'integrazione nella scuola dell'obbligo, per cui non vi è al alcun cenno all'orientamento e alla transizione scuola-lavoro. Interessante il fatto che i genitori siano stati coinvolti nell'indagine con interviste mirate. Le conclusioni sono molto critiche ma non mettono in discussione il modello. L'attenzione degli autori si rivolge in sintesi su questi aspetti: formazione degli insegnanti di sostegno e comuni, garanzia della continuità del progetto, scarsa formazione degli assistenti educatori, carente collaborazione dei consigli di classe, nessuna specializzazione, scarso coordinamento tra servizi, poco chiara la classificazione della disabilità, ancora irrisolto in gran parte il problema degli alunni con disabilità gravi.

- Enzo Colombo e Luisa Leonini, *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*, Milano, Unicopli, 2005

È la ricerca più soddisfacente anche sotto il profilo metodologico e ha inoltre il pregio di mettere a confronto le province della regione Lombardia in relazione alle diverse strategie e comportamenti dei soggetti istituzionali e non. Oltre a mettere in rilievo i nodi critici comuni alle altre indagini, pone l'accento sugli effetti indesiderati e perversi della gestione dell'integrazione (medicalizzazione, eccesso di certificazioni, pressioni delle scuole sui genitori, ecc.), sugli studenti con disabilità gravi, sull'inefficienza dell'amministrazione periferica e sulla sensazione diffusa riscontrata tra gli insegnanti di essere inadeguati al compito.

- ASL di Pieve di Soligo – Treviso, *L'integrazione scolastica dei disabili. Una ricerca in Provincia di Treviso*, Milano, FrancoAngeli, 2005

Questa ricerca, anche se limitata a un territorio abbastanza ristretto (alcuni comuni della provincia di Treviso), ha un duplice interesse: è la prima (e la sola) che viene promossa da un'azienda sanitaria e condotta dagli operatori delle équipes pluridisciplinari che si occupano di integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole del territorio; contiene un'importante analisi quantitativa e qualitativa delle certificazioni di disabilità.

I risultati, per quanto parziali, sono degni di attenzione anche perché questa indagine è stata effettuata in uno dei territori più avanzati sul piano organizzativo e culturale dell'integrazione non solo scolastica. Le osservazioni critiche confermano con maggiore precisione i limiti di alcuni aspetti dell'attuazione del processo di integrazione.

In particolare, vengono documentati: l'uso assai elastico della certificazione («disturbi delle abilità scolastiche», «sindrome ipercinetica», «difficoltà di acculturazione», «disturbi della condotta», «disturbi del funzionamento sociale», ecc.); la diretta e diffusa correlazione tra disabilità (genericamente definita «disturbo», «difficoltà», ecc.) e condizione sociale, culturale (etnica) ed economica della famiglia; l'assenza dei genitori «normali» dalla programmazione degli interventi di sostegno; la scarsa efficacia e coordinamento delle riunioni dei vari organi preposti a livello scolastico e territoriale; la scarsa cura e qualità della complessa documentazione legata alla programmazione educativa e sociale dell'alunno con disabilità.

È significativa — almeno per la questione, peraltro centrale, della certificazione — la conclusione dell'équipe: «La ricerca mette in luce una discrepanza tra l'assunto teorico di partenza che la certificazione dovesse basarsi essenzialmente su una diagnosi di malattia (codificata attraverso l'ICD-10) e l'operatività reale che mette in luce come nel processo entrino in gioco variabili diverse, legate alle nozioni di disabilità ed handicap, e dunque di natura relazionale e sociale. Questo assume rilevanza ancora maggiore in un momento storico in cui si assiste ad una diminuzione delle risorse, in quanto ciò aumenta la probabilità di certificazione di casi lievi o limite. [...] D'altra parte pare necessario chiedersi se sia utile connotare come disabili alunni con disturbi relativamente lievi, allo scopo di ottenere risorse, oppure se non sia preferibile attivare percorsi che portino ad una

gestione delle risorse che non si basi tanto sulla diagnosi sanitaria, quanto piuttosto sui bisogni educativi, valutati dagli stessi operatori scolastici» (p. 137).

- INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di Formazione, *La qualità dell'integrazione*, Roma, 2006

La ricerca è importante perché è l'unico tentativo di rilevare le risorse umane, materiali, organizzative, procedurali e strumentali che contribuiscono a realizzare l'integrazione degli alunni a livello nazionale. La ricerca è stata effettuata su un campione non rappresentativo, in quanto il questionario è stato compilato su base volontaria (la normativa attuale non prevede l'adesione obbligatoria) senza una preliminare operazione di campionamento statistico. Alla ricerca ha partecipato il 62% delle scuole del 1° ciclo (primarie e secondarie di 1° grado); le scuole secondarie di 2° grado, pure destinatarie della proposta, hanno risposto solo per il 14%, per cui, a causa della scarsa rappresentatività, non compaiono nell'elaborazione finale. È interessante notare che i questionari sono frutto della compilazione di dirigenti scolastici (87%) e insegnanti di sostegno (75%), mentre le altre figure interessate sono molto meno presenti: i genitori addirittura meno del 4%.

Nonostante questi limiti, i risultati di questo «monitoraggio» confermano molti dei nodi critici sottolineati dalle precedenti indagini: mancata formazione, continuità didattica precaria, documentazione incompleta, assenza diffusa dei genitori nell'elaborazione di detti documenti, partecipazione discontinua degli operatori delle ASL, barriere architettoniche (soprattutto per quanto riguarda l'accessibilità dei bagni), ritardo nelle nomine degli insegnanti di sostegno («Soltanto metà degli insegnanti di sostegno è nominata dal CSA prima dell'inizio dell'anno scolastico», p. 96).

- Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo e Dario Ianes, *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, Bozen-Bolzano University Press, 2009

Una ricerca originale per le modalità di raccolta dei dati, svolta fondamentalmente con due modalità: (1) alcuni soggetti sono stati coinvolti da

istituzioni che lavorano con persone con disabilità e che si sono fatte da tramite per la distribuzione e la raccolta del questionario; (2) altri sono stati raggiunti direttamente attraverso convegni e riviste che trattano tematiche legate alla scuola e alla disabilità e che hanno divulgato informazioni sul questionario, che poteva essere poi scaricato da un apposito sito e stampato. I destinatari dell'iniziativa erano i nati dal 1970 al 2001, per cui le risposte potevano essere utilizzate anche per descrivere la dimensione e l'evoluzione storica dell'integrazione. Interessanti sono, in particolare, le risposte decisamente severe dei genitori: la fiducia nel futuro, il contributo dei vari operatori nelle diverse fasi della loro vita con il figlio con disabilità, l'aiuto delle altre famiglie (solo il 23% incontra *spesso* altre famiglie con lo stesso problema). Ma vi sono molte altre informazioni utili che andrebbero discusse singolarmente, perché si discostano di molto (ma integrano) dall'impostazione delle ricerche precedenti.

- Dario Ianes, Heidrun Demo e Francesco Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson, 2010

La ricerca integra quella precedente, adottando la stessa metodologia ma mutando i protagonisti, che questa volta sono gli insegnanti curricolari e di sostegno. L'analisi è inoltre arricchita da un confronto con altre ricerche e, in particolare, con i risultati delle interviste effettuate, sullo stesso tema, dalla Fondazione Agnelli agli insegnanti neoassunti (2010). Si attende, inoltre, una terza fase dell'indagine che cercherà di raccogliere — per la prima volta in Italia — le voci degli alunni con disabilità, esplorando le loro percezioni, opinioni, atteggiamenti, speranze e obiettivi. Così i decisori politici e l'opinione pubblica potranno avere un quadro più completo e, soprattutto, riprendere un dibattito che sembra essersi fermato agli anni Ottanta. Al di là dei singoli aspetti, in parte già conosciuti, relativamente agli atteggiamenti degli insegnanti (opinioni, giudizi, valutazione, ecc.) verso l'integrazione, vale la pena di segnalare due elementi messi a fuoco con particolare efficacia.

Uno di essi riguarda l'opinione dei docenti su alcune possibili innovazioni: coinvolgere di più gli insegnanti curricolari; abolire la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno, «normalizzando» le risorse di sostegno; raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici separati dalla classe.

La prima raccoglie più dell'80% di adesioni, la seconda una buona metà, la terza una minoranza del 25%. Sono pochi o sono tanti? Si domandano i ricercatori. Come avrebbero risposto gli altri insegnanti? E come risponderebbero altre categorie professionali, gli amministratori locali o i cittadini in generale? E le famiglie degli alunni con disabilità? Domande legittime se ben il 72% risponde in modo positivo all'affermazione che la frequenza, anche parziale, di centri specializzati potrebbe meglio aiutare gli alunni con disabilità nell'apprendimento. È un richiamo a interventi tecnici più efficaci.

Il secondo, altrettanto importante, approfondisce in modo nuovo e più analitico il problema delle pratiche e delle metodologie adottate dagli insegnanti. Qui emerge una tendenza crescente di forme di «integrazione parziale», dove l'alunno con disabilità passa periodi variabili fuori dell'aula e dal gruppo dei compagni. In queste forme si riscontrano metodi didattici meno collaborativi, meno laboratoriali e, nel complesso, meno inclusivi. Uscire dalla classe, concludono gli autori, sembra dunque essere l'effetto negativo di una carenza di metodologia, piuttosto che una scelta di arricchimento.

Valutazione e sintesi dei nodi critici emersi dalle indagini

La lettura di queste indagini e approfondimenti dà, in estrema sintesi, queste indicazioni:

1. la scuola è al centro (solitaria?) del progetto di integrazione in una visione «scuola-centrica» che fa gravare sull'istituzione educativa i problemi e le relative soluzioni, anche quelli che ragionevolmente avrebbero bisogno di altri soggetti e altre agenzie per essere efficacemente affrontati;
2. restano ai margini alcuni aspetti che le ricerche hanno difficoltà a mettere a fuoco. In primo luogo la famiglia, che appare solo sullo sfondo, quando è dimostrata ampiamente la sua centralità per il successo dell'integrazione non solo scolastica;
3. infine, vengono trascurati aspetti vitali per un'integrazione di qualità: la «carriera» degli studenti con disabilità (successo, abbandono, orientamento, il passaggio al lavoro, ecc.) e la valutazione sistematica dei processi e dei risultati dell'integrazione (indicatori, standard, ecc.).

In sostanza, si potrebbe dire che manca una visione globale, olistica, del problema (sia da parte della scuola che degli altri servizi), senza la quale è molto difficile uscire dall'attuale difficoltà.

E di vera e propria impasse si tratta se in tanti anni certi problemi rimangono sostanzialmente gli stessi. Sono elementi che cambiano la loro dimensione quantitativa (più alunni con disabilità a scuola, più insegnanti di sostegno, più assistenti a disposizione, ecc.) ma non sembrano proseguire proporzionalmente sulla strada del miglioramento sostanziale a causa di «un disagio crescente» e di un «difficile passaggio dalla quantità alla qualità», ammette la ricerca promossa dalla Provincia di Milano.

Nonostante le numerose osservazioni critiche contenute nelle indagini citate, nessuna di esse (e nemmeno le numerose e interessanti testimonianze di insegnanti, genitori e operatori raccolte in alcune di esse) mette in discussione la validità dei fini stabiliti dalle norme e dei valori fondanti dell'integrazione, a cominciare dalla legge 104/1992. E questo è già un risultato importante che premia gli sforzi di famiglie, insegnanti e operatori lungo questi trent'anni di storia dell'integrazione.

Tuttavia non ci si può accontentare dell'adesione generalizzata al «valore» dell'integrazione: tanti restano i punti critici, le manchevolezze, i passi indietro e, infine, l'opacità della percezione della realtà effettiva. Tale opacità, in particolare, costituisce un serio rischio di compromettere i progetti di miglioramento e di innovazione, e lo stesso prezioso patrimonio dei risultati positivi.

Anni	1984	1998	2000	2001	2005	2005	2006	2009	2010
<i>Autori</i>	Bozzo et al.	Sbarbati	Relazione MPI	CPVSI e Peri	Colombo e Leonini	ASL Pieve di Soligo	INVALSI	Canevaro, d'Alonzo e Ianes	Ianes, Demo e Zambotti
<i>Sede dell'indagine</i>	Firenze	Italia	Italia	Trento	Milano	Treviso	Italia	Bolzano	Trento
Nodi critici									
<i>Risorse umane</i>									
Formazione e reclutamento inadeguati degli insegnanti di sostegno	x	x	x	x	x	x	x		x
Insegnante di sostegno «di risulta» (necessità di assegnazione in anticipo)				x	x		x		
Mobilità degli insegnanti di sostegno come fattore critico			x	x	x	x	x		
Insufficiente formazione degli assistenti educatori (per la disabilità grave)				x					
Percezione degli insegnanti di essere inadeguati al compito					x				
Scarsa o inesistente formazione degli insegnanti comuni			x		x	x	x		x
Poco diffusa la collaborazione dei consigli di classe e delega all'insegnante di sostegno			x	x		x			
Mancanza di un sostegno specialistico			x		x				x

(continua)

(continua)

Anni	1984	1998	2000	2001	2005	2005	2006	2009	2010
Autori	Bozzo et al.	Sbarbati	Relazione MPI	CPVSI e Peri	Colombo e Leonini	ASL Pieve di Soligo	INVALSI	Canevaro, d'Alonzo e Ianes	Ianes, Demo e Zambotti
Sede dell'indagine	Firenze	Italia	Italia	Trento	Milano	Treviso	Italia	Bolzano	Trento
Personale ATA inadeguato e insufficiente			x						
Ordinamenti									
Mancata riforma degli ordinamenti (maggiore continuità)		x							
Inesistenti figure di sistema (specializzati) per sostenere l'integrazione e l'orientamento		x	x	x		x			x
Pratiche didattiche									
Innovazione didattica poco diffusa, prevalenti le pratiche tradizionali		x	x					x	x
Necessità di una riflessione sulle competenze specifiche della scuola («Stati generali sull'integrazione»)					x			x	
Coordinamento scuola-servizi territoriali									
Difficile dialogo col sapere medico (atteggiamenti di delega)						x	x		
Mancato o insufficiente coordinamento tra enti e istituzioni	x	x		x	x		x		

(continua)

(continua)

Anni	1984	1998	2000	2001	2005	2005	2006	2009	2010
Autori	Bozzo et al.	Sbarbati	Relazione MPI	CPVSI e Peri	Colombo e Leonini	ASL Pieve di Soligo	INVALSI	Canevaro, d'Alonzo e Ianes	Ianes, Demo e Zambotti
Sede dell'indagine	Firenze	Italia	Italia	Trento	Milano	Treviso	Italia	Bolzano	Trento
Accordi di programma pieni di buone intenzioni e nessuna responsabilità		x	x						
Documentazione									
Profilo dinamico funzionale (PDF) e altri documenti compilati in modo insufficiente		x	x				x		
Problemi di classificazione poco chiara (incertezza della definizione di disabilità)				x	x	x			
Rari e inefficaci gli accordi di programma		x							
Assenza di un'anagrafe nazionale delle persone con disabilità e dei loro percorsi scolastici e lavorativi			x						
La famiglia									
Difficoltà e isolamento								x	
Genitori non protagonisti			x			x	x		

(continua)

(continua)

Anni	1984	1998	2000	2001	2005	2005	2006	2009	2010
<i>Autori</i>	Bozzo et al.	Sbarbati	Relazione MPI	CPVSI e Peri	Colombo e Leonini	ASL Pieve di Soligo	INVALSI	Canevaro, d'Alonzo e Ianes	Ianes, Demo e Zambotti
<i>Sede dell'indagine</i>	Firenze	Italia	Italia	Trento	Milano	Treviso	Italia	Bolzano	Trento
<i>Organizzazione e gestione (scuola e amministrazione)</i>									
<i>Risorse poche (ma gestite in modo concorrenziale) e senza criteri certi</i>		x			x	x			
<i>Scarsa autonomia delle scuole nella gestione delle risorse umane</i>					x				
<i>«Centri risorse» da creare</i>		x	x						
<i>Cattiva gestione delle risorse da parte di CSA</i>					x				
<i>Da istituire poli privilegiati per l'integrazione («scuole attrattive»)</i>				x					
<i>Problema irrisolto dei disabili gravi</i>				x	x				
<i>Transizione alla vita attiva (scuola, lavoro, tempo libero, volontariato)</i>									
<i>Inesistenti progetti di scuola-lavoro (alternanza)</i>				x				x	
<i>Volontariato non sempre presente</i>								x	

(continua)

(continua)

Anni	1984	1998	2000	2001	2005	2005	2006	2009	2010
<i>Autori</i>	Bozzo et al.	Sbarbati	Relazione MPI	CPVSI e Peri	Colombo e Leonini	ASL Pieve di Soligo	INVALSI	Canevaro, d'Alonzo e Ianes	Ianes, Demo e Zambotti
<i>Sede dell'indagine</i>	Firenze	Italia	Italia	Trento	Milano	Treviso	Italia	Bolzano	Trento
<i>Effetti indesiderati o perversi</i>									
Fenomeni di «caccia all'handicappato»		x		x					
Pressioni diffuse sulle famiglie per la risorsa sostegno			x		x				
Sovrapposizione tra disabilità e disagio (mancata definizione di disagio)					x			x	
Medicalizzazione (rischi)			x		x				
Uso improprio delle certificazioni			x		x		x	x	

Glossario essenziale e abbreviazioni

Bisogni Educativi Speciali (BES): il Bisogno Educativo Speciale (in inglese, *Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'OMS, e che necessita di educazione speciale individualizzata (comprende situazioni varie: difficoltà/disturbi dell'apprendimento, difficoltà comportamentali e psicologiche, svantaggio socioculturale).

Centri servizi amministrativi (CSA): ex Provveditorato agli studi. Il provveditore agli studi era preposto a ufficio periferico del Ministero della pubblica istruzione dal quale dipendevano gli insegnanti di scuola secondaria, elementare e materna, gli ispettori, i presidi e i direttori didattici. Istituiti dalla legge 13 novembre 1859 n. 3725 (legge «Casati») con competenza provinciale, i provveditorati agli studi vennero ridotti a 19 con competenza regionale dalla riforma Gentile, per ritornare nuovamente alla competenza provinciale nel 1936. Con l'art. 8 del DPR 11 agosto 2003 n. 319 i provveditorati agli studi sono stati soppressi e le loro competenze, notevolmente ridimensionate a seguito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, trasferite agli Uffici scolastici regionali, che si articolano a livello provinciale in centri servizi amministrativi (CSA), dal 2006 denominati Uffici scolastici provinciali.

CERI – Centre for Educational Research and Innovation: Centro dell'OCSE per la Ricerca e l'Innovazione nell'Insegnamento (www.oecd.org/about/0,3347,en_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html).

Certificazione di disabilità: è il presupposto per l'attribuzione all'alunno con disabilità delle misure di sostegno e di integrazione ed è il documento conclusivo degli accertamenti clinici finalizzati a definire le menomazioni presenti in un alunno, tali da comportare difficoltà di apprendimento, di relazione, di integrazione scolastica e tali da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. Il DPCM 185/2006 «Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289» all'art. 1 individua per la certificazione dell'alunno con disabilità un «organismo collegiale» appartenente al Servizio Sanitario Nazionale e, all'art. 2, prescrive che sia realizzata secondo le classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), specificando l'eventuale particolare gravità della patologia. La certificazione contiene la sintesi diagnostica riferita ai parametri relazionale, intellettivo, biologico e sociale (OMS); gli interventi da parte del Servizio; le osservazioni utili all'integrazione; il periodo di validità.

Deve essere richiesta dai genitori o da chi ne fa le veci all'ASL di residenza (art. 2 del DPR del 24 febbraio 1994) e il suo rilascio garantisce e rende obbligatori gli interventi di tutela e l'assegnazione di risorse aggiuntive, previsti dalla legge 104/1992.

CRELL – Centre for Research on Lifelong Learning (<http://crell.jrc.ec.europa.eu/>).

Diagnosi funzionale (DF): è definita nell'«Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap» (DPR 24/2/1994). Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli artt. 12 e 13 della legge 104/1992.

Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta dal medico specialista nella patologia segnalata (otorinolaringoiatra, oculista, ecc.), dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'ASL o in

regime di convenzione con la medesima. La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici (visita medica diretta dell'alunno ed eventuale documentazione preesistente) e psicosociali (tramite specifica relazione). La diagnosi funzionale, essendo finalizzata al recupero del soggetto, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti: cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia personale e sociale.

Disabilità: 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 rappresenta l'oggettivazione della menomazione e come tale riflette disturbi a livello della persona. La disabilità si riferisce a capacità funzionali estrinsecate attraverso atti e comportamenti che per generale consenso costituiscono aspetti essenziali della vita di ogni giorno. Le definizioni di Disabilità e Handicap di questo glossario si riferiscono principalmente alla classica tripartizione OMS del 1980: menomazione, disabilità, situazione di handicap. Dopo ICF e la convenzione ONU del 2006, nella concezione bio-psico-sociale di disabilità è ricompreso anche il ruolo delle barriere e dei facilitatori ambientali e dunque i due concetti Disabilità e Handicap si possono fondere in quella principale di Disabilità (si veda la Convenzione ONU del 2006): «Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri» (Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, art. 1, comma 2, 2006).

Disability Italian Network (DIN): associazione tecnico-scientifica e culturale senza fini di lucro per la formazione, lo sviluppo e la diffusione in Italia della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) e degli strumenti ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Tra i principali scopi statuari: l'analisi, la ricerca e lo studio delle questioni riguardanti la disabilità e la salute; l'elaborazione e la

definizione di progetti di formazione relativi a temi di sanità pubblica e politica sociale con particolare riguardo agli strumenti di misura della salute e della disabilità; la diffusione e il consolidamento di una cultura della tutela dei diritti e dell'integrazione sociale di tutte le persone che soffrono per problemi di salute e disabilità; il collegamento con l'OMS, con la quale l'Associazione mantiene un rapporto di coordinamento garantito da una figura di riferimento (WHO Liaison Coordinator), per favorire la diffusione in Italia del dibattito internazionale sui temi della salute e della disabilità.

Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): sono disturbi evolutivi specifici che riguardano l'acquisizione di alcune abilità connesse alla trasmissione della cultura, come, ad esempio, la lettura, la scrittura e/o il far di conto e che non permettono una completa autosufficienza nell'apprendimento. Si manifestano in soggetti che hanno intelligenza almeno nella norma, capacità di imparare e caratteristiche fisiche e mentali nella norma. Fra tali disturbi rientrano la dislessia (che si stima riguardi il 5% della popolazione dell'Unione Europea), la disgrafia, la disortografia e la discalculia. Nei Paesi anglosassoni la definizione comprende anche il disturbo specifico del linguaggio, la disprassia, il disturbo dell'elaborazione auditiva e il disturbo dell'apprendimento non verbale.

Gruppo di Lavoro sull'Handicap (GLH) (operativo per ogni alunno con disabilità): ai sensi della CM 258/83, il gruppo di lavoro è composto, di norma, dal dirigente scolastico, dall'insegnante o dagli insegnanti, da uno o più membri dell'équipe specialistica dell'ASL, da un rappresentante del servizio sociale, dai genitori dell'alunno. Tra i vari compiti, il gruppo contribuisce all'*identificazione della situazione al momento di ingresso* del soggetto con disabilità nella scuola (dell'infanzia, primaria, secondaria di 1° grado). Concorrono all'identificazione del profilo dell'alunno al momento del suo ingresso nella scuola: operatori scolastici, operatori sociosanitari, famigliari dell'alunno; l'iniziativa può essere presa da ciascuna delle componenti. Con il contributo delle varie competenze e conoscenze si traccia un profilo del soggetto con dati anagrafici, famigliari, indicazione dell'eventuale scuola di provenienza, condizioni

generali al momento di ingresso (ad esempio stato di salute, vista, udito, coordinazione motoria, orientamento, autonomia, linguaggio in relazione all'età, condizioni psichiche, comportamento con i coetanei e con gli adulti, situazioni e manifestazioni per cui si chiedono esami particolari e interventi specializzati, ecc.). Il gruppo procede a successive *valutazione approfondite* e contribuisce alla formulazione del *Piano educativo individualizzato* e a successive *verifiche*.

Gruppo di Lavoro sull'Handicap di Istituto (GLHI): presso ogni scuola di ordine e grado il dirigente (ai sensi dell'art. 15, comma 2, legge 104/1992) deve nominare il GLHI che ha compiti di organizzazione e di indirizzo, ed è composto dai rappresentanti degli insegnanti di sostegno e curricolari, dai rappresentanti degli enti locali, dai rappresentanti delle ASL, dai rappresentanti dei genitori di tutti gli alunni e dai rappresentanti delle associazioni e/o di familiari dei ragazzi con disabilità, nonché, per la scuola secondaria di 2° grado, da rappresentanti degli studenti. Ha il compito di creare rapporti con il territorio per una mappatura e una programmazione delle risorse, e di «collaborare alle iniziative educative d'integrazione predisposte dal piano educativo». Il gruppo non ha funzioni decisionali, bensì, schematicamente, competenze di tipo organizzativo, progettuale, valutativo e consultivo. Il GLHI può avanzare delle proposte al collegio docenti, il quale ne dovrà tener conto nell'elaborazione del POF.

Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP): l'art. 15 della legge 104/1992 prevede che presso ogni Ufficio scolastico provinciale venga istituito un gruppo di lavoro con «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 e per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento».

Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR): organismo previsto dalle *Linee guida* ministeriali per l'integrazione scolastica degli alunni con

disabilità (agosto 2009) la cui costituzione è promossa dai rispettivi USR. Al GLIR spetta attivare tutte le possibili sinergie a livello regionale al fine di promuovere i processi di integrazione, coordinando e orientando l'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo, stabilendo azioni di raccordo tra gli enti territoriali, i servizi, le famiglie e le istituzioni scolastiche per la realizzazione di un sistema integrato di interventi, servizi, azioni volti all'attuazione del progetto di vita costruito per ciascun alunno con disabilità.

Fermo restando l'attuale ruolo istituzionale dei GLIP, appare opportuno che questi ultimi, nella prospettiva della costituzione dei GLIR, vengano intesi come organismi attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale. Il primo GLIR è stato costituito dalla USR Lombardia nel febbraio 2011.

Handicap: condizione sfavorevole vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o di una disabilità. L'handicap non è qualcosa di intrinseco al deficit, ma è una situazione di svantaggio che si crea nell'interazione con un ambiente che pone vari tipi di barriere. Il grado di handicap dipende quindi non solo dall'entità del danno fisico o mentale ma soprattutto dalle caratteristiche dei differenti contesti sociali e ambientali che possono agire, a seconda dei casi, da elementi aggravanti o attenuanti lo svantaggio vissuto e percepito.

Mentre la menomazione ha carattere permanente e la disabilità dipende dall'attività che l'individuo deve esercitare, l'handicap esprime lo svantaggio che ha rispetto ad altri individui (i cosiddetti normodotati).

ICD – International Classification of Diseases and Related Health Problems: è la classificazione internazionale delle malattie e dei disturbi correlati elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Giunta alla sua decima edizione (ICD-10), essa classifica e codifica l'insieme delle patologie organiche, psichiche e comportamentali delle popolazioni, al fine di migliorare la qualità della diagnosi di tali patologie e fornire un linguaggio comune standardizzato che agevoli la comunicazione, in materia di salute e assistenza sanitaria, tra gli operatori in tutto il mondo e tra varie scienze e discipline. La Classificazione Internazionale delle Malattie risponde all'esigenza

di cogliere la causa delle patologie, fornendo per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle principali caratteristiche cliniche e indicazioni diagnostiche. L'ICD si delinea quindi come una classificazione causale, focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico della patologia.

ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health:

l'ICF intende proporsi come una classificazione delle «componenti della salute», non solo quindi una classificazione delle «conseguenze delle malattie», assumendo una posizione neutrale rispetto all'eziologia, permettendo ai ricercatori e ai clinici di fare inferenze causali utilizzando i metodi scientifici più appropriati. L'ICF non propone più, come già l'ICDH del 1980, una classificazione dell'handicap, concetto che è stato abbandonato, ma una descrizione della disabilità intesa come gli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali). Lo scopo generale dell'ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione delle componenti della salute e degli stati ad essa correlati. Queste ultime sono descritte dal punto di vista corporeo, individuale e sociale in due elenchi principali: (1) Funzioni e Strutture Corporee, (2) Attività e Partecipazione. La classificazione elenca anche i fattori ambientali che interagiscono a determinare una situazione di disabilità. Questa infatti viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive. L'ICF può essere utilizzata in discipline e settori diversi (clinico, statistico, ricerca, politiche di welfare, ad esempio) in quanto: a) fornisce una base scientifica per la comprensione e lo studio di salute, condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate; b) stabilisce un linguaggio comune allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, i ricercatori, gli esponenti politici e la popolazione, incluse le persone con disabilità; c) rende possibile il confronto tra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e periodi diversi; d) fornisce uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari (si veda il capitolo terzo).

Linguaggio Descrittivo Standard (LDS): linguaggio standard e unificato che serve da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati.

Menomazione: qualsiasi perdita o anormalità a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche; rappresenta l'esteriorizzazione di uno stato patologico e in linea di principio riflette i disturbi a livello d'organo.

OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (inglese OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, www.oecd.org).

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (inglese WHO World Health Organization, www.who.int/en/).

Onlus – Organizzazione non lucrativa di utilità sociale.

Piano dell'offerta formativa (POF): definito ufficialmente dal DPR 275/1999 (Regolamento dell'Autonomia delle istituzioni scolastiche), «il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia» (art. 3, comma 1) e si colloca in un ampio orizzonte temporale e normativo che parte dal 1974 con i decreti delegati e giunge all'art. 21 della legge 59/1997.

In particolare è importante rilevare i concetti chiave che accompagnano le diverse normative dal 1974 al 1999: la centralità del ruolo del Collegio dei docenti nell'elaborazione della progettazione delle azioni educative; il progetto educativo inteso come una vera e propria carta distintiva dell'identità delle singole scuole e come impegno verso la comunità scolastica; l'adozione di modalità flessibili nell'organizzazione degli interventi didattici.

Il Piano dell'Offerta Formativa è realizzato da ciascuna scuola facendo riferimento alle proprie risorse interne (tradizione culturale, professionalità, partecipazione). Tuttavia, si possono individuare alcuni caratteri essenziali che ne costituiscono l'idea centrale:

- a) è l'espressione dell'autonomia didattica e organizzativa delle singole istituzioni scolastiche ed è «funzionale» al miglioramento degli esiti del processo di insegnamento/apprendimento; per questa ragione è un progetto realistico che pone al proprio centro la didattica (il curricolo);
- b) è un progetto intenzionalmente organico e coerente, e non la somma di singole iniziative, che permette ai docenti di riconoscersi in una unità di intenti capace di valorizzare la professionalità individuale;
- c) è rafforzato dal consenso e dalla condivisione poiché deve interpretare attese legittime e bisogni reali delle famiglie e degli studenti nella consapevolezza che la partecipazione è veicolo di responsabilizzazione;
- d) ricerca forme di collaborazione e integrazione con vari soggetti del territorio: infatti, deve attivare necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche della zona;
- e) è impegno della scuola a valutare gli esiti raggiunti, a riflettere per assumere nuove decisioni, cioè per riprogettare il POF, per questa ragione il POF è un progetto;
- f) è uno strumento per conservare, guadagnare, recuperare la fiducia dell'utenza scolastica, quindi deve essere chiaro nella comunicazione.

Piano educativo individualizzato (PEI): è il documento nel quale vengono descritti gli interventi, integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno con disabilità, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge 104/1992. Il PEI è redatto, ai sensi del comma 5 del predetto art. 12, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dall'ASL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psicopedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno. Il PEI tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche, di cui alla lettera a), comma 1, dell'art. 13 della legge 104/1992. Nella definizione del PEI, i soggetti di cui al precedente comma 2, propongono, ciascuno in base alla propria

esperienza pedagogica, medico-scientifica e di contatto e sulla base dei dati derivanti dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale, di cui ai precedenti artt. 3 e 4, gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione e integrazione scolastica dell'alunno con disabilità. Detti interventi propositivi vengono successivamente integrati tra di loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità comunque disponibili. In sintesi il PEI è sia un progetto operativo interistituzionale tra operatori della scuola, dei servizi sanitari e sociali, in collaborazione con i famigliari, sia un progetto educativo e didattico personalizzato riguardante la dimensione dell'apprendimento correlata agli aspetti riabilitativi e sociali. Esso contiene: finalità e obiettivi didattici; itinerari di lavoro; tecnologia; metodologie, tecniche e verifiche; modalità di coinvolgimento della famiglia. Il PEI dovrebbe essere soggetto a verifiche possibilmente trimestrali o straordinarie per casi di particolare difficoltà.

Piano di studio individualizzato o personalizzato (PSP): secondo le Indicazioni nazionali, è «l'insieme delle Unità di apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al piano di studio personalizzato che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava la documentazione utile per la composizione del Portfolio delle competenze individuali». Ciò significa che il PSP è costituito dall'insieme delle Unità di apprendimento non così come sono state progettate, ma come sono state concretamente realizzate dai docenti in relazione al contesto specifico, e dunque con le eventuali modifiche e variazioni rese necessarie per adeguare l'intervento didattico all'evolversi delle situazioni di apprendimento. Nelle stesse Indicazioni, però, si fa presente che «l'ispirazione culturale-pedagogica, i collegamenti con gli enti territoriali e l'unità anche didattico-organizzativa dei Piani di Studio Personalizzati elaborati dai gruppi docenti si evincono dal Piano dell'Offerta Formativa di istituto». I PSP devono essere coerenti con le scelte del POF e devono essere tracciati, in linea di massima, prima della realizzazione delle Unità di apprendimento progettate.

Profilo dinamico funzionale (PDF): atto successivo alla diagnosi funzionale che indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali e affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla disabilità 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 con disabilità. Il PDF è elaborato congiuntamente dagli operatori delle unità sanitarie locali; dai docenti curricolari e specializzati, dal docente operatore psicopedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione, con la collaborazione dei genitori della persona con disabilità. Il profilo dinamico funzionale comprende necessariamente: la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che mostra di incontrare in settori di attività e l'analisi del suo sviluppo potenziale a breve e medio termine, desunto dall'esame dei seguenti parametri:

- a) cognitivo, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio-grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.), alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;
- b) affettivo-relazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e all'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;
- c) comunicazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati;
- d) linguistico, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;
- e) sensoriale, esaminato soprattutto in relazione alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;
- f) motorio-prassico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motoria interiorizzate;

- g) neuropsicologico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnestiche, alla capacità intellettuale e all'organizzazione spazio-temporale;
- h) autonomia, esaminata con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale;
- i) apprendimento, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età prescolare o scolare (lettura, scrittura, calcolo, ecc.).

All'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. Il profilo dinamico funzionale è aggiornato a conclusione della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di 1° grado e durante il corso di istruzione secondaria di 2° grado.

Progetto di vita: introdotto dalla legge 328/2000 in relazione alle persone con disabilità, il termine è stato adottato anche relativamente a tutti gli alunni ed estende il concetto del PEI, introdotto dalla legge 104/1992, andando oltre il periodo e il contesto della scuola. Per questo è importante il lavoro sinergico di tutti coloro che sono coinvolti nel percorso formativo dell'alunno disabile. Un buon piano educativo individualizzato deve sfociare in un «progetto di vita», ossia deve permettere di pensare l'allievo non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti diversi dalla scuola (e non per questo ristretti alla sola famiglia). Soprattutto deve permettere un pensiero sull'allievo come persona che può crescere, che può, nella sua disabilità, diventare adulta. Il progetto non è soltanto il luogo della conoscenza e della programmazione di attività o opportunità formative: è prima di tutto il luogo della possibilità, dell'immaginazione, qualcuno direbbe della «creatività». Come tale non riguarda solo la scuola, ma tutti i contesti in cui ogni soggetto, con o senza disabilità, vive, a partire dalla famiglia.

SENDDD – Special Educational Needs, Disabilities, Difficulties, Disadvantages.

Sigle Paesi

BFL Belgio (Fiammingo)	LVA Lettonia
BIH Bosnia Erzegovina	LTU Lituania
BGR Bulgaria	LUX Lussemburgo
CNB Canada (New Brunswick)	MLT Malta
GBR Inghilterra	MEX Messico
HRV Croazia	MNE Montenegro
CZE Repubblica Ceca	NLD Olanda
EST Estonia	SRB Serbia
FIN Finlandia	SVK Repubblica Slovacca
DEU Germania	SVN Slovenia
HUN Ungheria	ESP Spagna
JPN Giappone	CHE Svizzera
KOR Corea	TUR Turchia
ITA Italia	USA Stati Uniti d'America
KSV Kosovo	

Bibliografia

- AA.VV. (2005), *V Convegno Nazionale «La prevenzione nella scuola e nella comunità»*. Dal cambiamento individuale al cambiamento sociale, Padova, 23-25 giugno, Mimeo.
- Ammaturo N. (a cura di) (2003), *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Milano, FrancoAngeli.
- Angelini L. e Bertani D. (2010), *Giovani uguali e diversi. Il lavoro degli psicologi con gli adolescenti disabili*, Francavilla al mare, Psiconline.
- Annali dell'Istruzione (2002), *Per un codice deontologico degli insegnanti*, Firenze, Le Monnier.
- Argiropoulos D., Caldin R. e Dainese R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1.
- ASL di Pieve di Soligo-Treviso (2005), *L'integrazione scolastica dei disabili. Una ricerca in Provincia di Treviso*, Milano, FrancoAngeli.
- Auriemma S. (2008), *Repertorio. Dizionario normativo della scuola*, Napoli, Tecnodid.
- Barone C. (2010), *La valutazione: verso una spirale al ribasso?* In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Barrère A. (2009), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Baudelot C. e Leclercq F. (2005), *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation Française.
- Bazzanella A. e Buzzi C. (2009), *Insegnare in Trentino. Seconda indagine dell'Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.

- Beillerot J. e Mosconi N. (2006), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunot.
- Beltrametti L. (2009), *Politiche per l'autosufficienza*. In T. Treu e C. Dell'Aringa (a cura di), *Le riforme che mancano*, Bologna, Il Mulino, pp. 299-307.
- Benadusi L. e Serpieri R. (a cura di) (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (1983), *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besozzi E. (a cura di) (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci.
- Boneffon G. (2004), *Handicap et cinéma*, Lyon, Chronique Sociale.
- Bosio P. e Menegoi Buzzi I. (a cura di) (2005), *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Boudon R. (2000), *Il senso dei valori*, Bologna, Il Mulino.
- Boudon R. (2003), *Declino della morale? Declino dei valori?*, Bologna, Il Mulino.
- Bozza V., Breda M.G. e D'Angelo G. (2007), *Handicap: come garantire una reale integrazione. Riflessioni, esperienze, proposte*, Torino, UTET.
- Bozzo M.T. (1984), *L'handicappato è inserito? Una esperienza di didattica-ricerca*, Firenze, Giunti.
- Busso S. (2003), *Informahandicap. Sviluppo e prospettive di uno sportello per la disabilità*, tesi di laurea non pubblicata, Università di Torino.
- Cafaggi F. (a cura di) (2002), *Modelli di governo, riforma dello stato sociale e ruolo del terzo settore*, Bologna, Il Mulino.
- Caldin R. (2009), *Non omologabili. Media e dimensioni escludenti*. In M. Conte (a cura di), *Immagini della persona. Adolescenti, TV, educazione*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1974), *L'illusione pedagogica*, Roma, Armando.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (2002), *L'educazione degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Goussot A. (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A., D'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, Bozen-Bolzano University Press.
- Capovilla A. e Stamerra O. (2001), *Per una scuola diversa. Un'esperienza di integrazione con l'handicap*, Roma, Città Nuova.
- Casale M.A., Castellani P.P. e Saglio F. (1991), *Il bambino handicappato e la scuola*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze*, Roma, Carocci.

- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Censis (2003), *I disabili e le disabilità in televisione*, Roma, Censis.
- Censis (2010), *La disabilità oltre l'invisibilità istituzionale: il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare. Primo rapporto di ricerca*, Roma, Censis.
- CERI-OCSE (2006), *Personalizzare l'insegnamento*, Bologna, Il Mulino.
- CÉRSE – Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (2008), *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état de lieu et nouveaux besoins de formation des enseignants. Éclairage sur la situation européenne*, Paris.
- Cervellin D. (2003), *Disabili. Come trasformare un limite in una opportunità*, Venezia, Marsilio.
- Cervellin D. (a cura di) (2009), *La scuola con l'handicap*, Venezia, Marsilio.
- Chiesa D. e Trucco Zagrebelsky C. (a cura di) (2005), *La mia scuola. Chi insegna si racconta*, Torino, Einaudi.
- Cisf e Cariplo (2004), *Interventi a favore dei disabili adulti, supporto alle famiglie e preparazione al «dopo di noi» in Lombardia. Rapporto finale di ricerca*, http://www.angsalombardia.it/objects/ricerca_cisf_cariplo.pdf.
- CMEMÉA – Mouvement national d'éducation nouvelle (2004), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*, Paris.
- Codeluppi V. (2007), *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Colombo E. e Leonini L. (2005), *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*, Milano, Unicopli.
- Comini G. (2005), *Scuole autonome ed enti locali: la sfida dell'integrazione*. In P. Bosio e I. Menegoi Buzzi (a cura di), *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Commission of the European Communities (2007), *Improving equity in education and training*. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, cap. 1, pp. 35-45 (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf).
- Commission of the European Communities (2008), *Improving equity in education and training*. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, cap. 6, pp. 132-138 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report_en.pdf).
- Commission of the European Communities (2009), *Promoting equity, social cohesion and active citizenship in education and training*. In *Progress Report towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, cap. 3, pp. 79-83 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf).

- Commissione Bicamerale Infanzia (2002), *Relazione del ministro dell'istruzione sull'inserimento delle persone handicappate nella scuola. Seduta del 22 ottobre 2002*, Roma, Mimeo.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni, *Intesa tra il Governo, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità*, Repertorio Atti n. 39/CU del 20 marzo 2008, http://www.edscuola.it/archivio/scuole/sacchi/alunno_disabile.pdf.
- Council of the European Union (2009), *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020), 2941th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 12 maggio.
- Covacich M. (1998), *Anomalie*, Milano, Mondadori.
- Covacich M. (2007), *Storia di pazzi e di normali*, Bari, Laterza.
- CPVSI – Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e Peri P. (2001), *Arcipelago handicap. L'integrazione scolastica in Provincia di Trento*, <http://www.vivoscuola.it/Valutazion/doc/ArcipelagoHandicap.pdf>.
- Craig J.C. (1982), *Lo sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Cremaschi C. (2009), *Malascuola. Ovvero: se io fossi il ministro dell'istruzione raddoppierei lo stipendio agli insegnanti (e altri rimedi meno piacevoli)*, Milano, Piemme.
- D'Angelo G., Gallo A.M. e Santanera F. (2005), *Il volontariato dei diritti*, Torino, UTET.
- Dal Molin R. e Bettale G. (2002), *Pedagogia dei genitori e disabilità*, Tirrenia, del Cerro.
- Damiano E. (a cura di) (2003), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando.
- Deiana G. (2008), *L'etica dell'insegnante*, Monastir, Aisara.
- Deluca M. (2010), *Inclusive education in Italy: An overview*. In V. Timmons e P. Walsh Noonan (a cura di), *A long walk to school. Global perspectives on inclusive education*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Deluca M. e Stillings C. (2008), *Targeting resources to students with special educational needs. National differences in policy and practice*, «European Education Research Journal».
- Dichiarazione di Lisbona – Le opinioni dei Giovani sull'Integrazione Scolastica* (2007), Ministero dell'Istruzione Portoghese-Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, Lisbona, http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_it.pdf.
- Dionne C. e Rousseau N. (2006), *Transformation des pratiques éducatives*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Direzione Generale Affari Internazionali – Commissione Dispersione Scolastica (2007), *Rapporto di sintesi*, Roma.

- Disabilità in Cifre, *Alunni in situazione di handicap per ordine scolastico e tipo di scuola: Anno scolastico 2005-2006*, www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/ist01_2005-06D.asp.
- Disabilità in Cifre, *Serie storica del rapporto fra alunni in situazione di handicap e posti di sostegno nelle scuole statali normali per ordine scolastico*, www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/ist52_1997-04.asp.
- Dutto M. (1999), *Il tempo per la scuola: costruzione sociale ed azione pubblica*. In Irre Piemonte (a cura di), *Il tempo scuola*, Torino, Mimeo.
- Ebersold S. e Evans P. (2008), *A supply side approach for a resource based classification system*. In L. Florian e M.J. McLaughlin (a cura di), *Dilemmas and alternatives in the classification of children with disabilities. New perspectives*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Eco U. (2004), *Tre racconti*, Milano, Fabbri.
- Ehrenberg A. (2010), *La società del disagio, il mentale e il sociale*, Torino, Einaudi.
- Eurispes (1994), *Il messaggio dei mass media e l'evoluzione della figura del disabile nell'immaginario collettivo*. In *Libro bianco sull'handicap in Italia. Punto e a capo. Dalla dissipazione all'investimento*, Roma.
- European Disability Forum (2003), *Media e disabilità*, «Bollettino», aprile-giugno.
- Eurydice-EACEA (2006), *Eurybase, the information database on education systems in Europe: The education system in Italy*, Brussels.
- Eurydice-EACEA (2010), *Eurybase: Organisation of the education system in Italy 2009/2010*, Brussels, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf.
- Evans P. e Deluca M. (2003), *Disabilities and gender in primary education*, background paper per *Education for All – EFA Global Monitoring Report 2003-04*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>.
- Evans P. e Deluca M. (2004), *Disabilities and gender in primary education*. In UNESCO (a cura di), *Education for All Global Monitoring Report*, portal.unesco.org/education.
- Fardeau M. (2008), *Personnes handicapées: Analyse comparative et prospective du système de prise en charge. Rapport au Ministre de l'Emploi et de la Solidarité*, Paris.
- Field J. (2004), *Il capitale sociale. Un'introduzione*, Trento, Erickson.
- Fioco P.M. (2001), *Handicap e scuola. Il distacco tra ricerca teorica e realtà della scuola*, tesi di laurea non pubblicata, Università degli studi di Padova.
- Fiorin I. (2001), *Dalla scuola dei programmi alla scuola del curriculum*. In G. Cerini e I. Fiorin, *I curricoli nella scuola di base*, Napoli, Tecnodid-Zanichelli.
- Fiorin I. (2004), *La relazione didattica*, Brescia, La Scuola.
- Fiorin I. (2008), *La buona scuola*, Brescia, La Scuola.
- Fischer L., Fischer M.G. e Masuelli M. (2002), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino.
- Fondazione Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Bari, Laterza.

- Formizi G. (2007), *La pedagogia speciale in Germania*. In A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa*, Milano, FrancoAngeli.
- Fuster Ph. e Jeanne Ph. (2009), *La scolarisation des enfants en situation de handicap*, Paris, Berger-Levrault.
- Galimberti U. (2009), *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli.
- Gasperoni G. (1996), *Diplomati e istruiti*, Bologna, Il Mulino.
- Giannarelli G., Trainito G. e Rembado G. (2005), *Nuovo compendio della legislazione sull'istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Goussot A. (a cura di) (2011), *Bambini «stranieri» con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- Gramigna A. (2003), *Manuale di pedagogia sociale*, Roma, Armando.
- Grassi E. (2010), *Oltre ogni ragionevole scommessa. Una vittoria sull'handicap*, Prato, Piano B.
- Ianes D. (2002), *Difficoltà di apprendimento e bisogni educativi speciali*. In M. Andolfi e P. Forghieri Manicardi (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (2008), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Tortello M. (a cura di) (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- IARD, Cavalli A. e Argentin G. (2007), *Giovani a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Illich I. (1972), *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori.
- Illich I. (1974), *La convivialità*, Milano, Mondadori.
- Illich I. (1981), *Rovesciare le istituzioni*, Roma, Armando.
- Invalsi – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di Formazione (2006), *La qualità dell'integrazione*, Frascati-Roma.
- Invalsi – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di Formazione (2007), *Rilevazione Nazionale del Sistema Istruzione 2005-2006 e Questionario sulla disabilità*, <http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=risquestsistema>.
- Irre Piemonte (a cura di) (1999), *Il tempo scuola*, Torino, Mimeo.
- Isae (2009), *Trasparenza per una scuola più efficiente*, http://www.isae.it/nota_mensile_marzo_2010.pdf.
- Isfol (2004), *Servizi per l'impiego. Rapporto di Monitoraggio anno 2004*, Roma, Isfol.
- Isfol (2005), *Avviamento al lavoro delle persone disabili*. In *Rapporto Isfol 2004*, Roma, Tiellemedia.
- Isfol (2009), *Rapporto 2009*, Roma, Rubettino.
- Istat (2002a), *Inserimento lavorativo delle persone con disabilità*, Roma, Istat.

- Istat (2002b), *Istruzione e integrazione scolastica delle persone con disabilità*, Roma, Istat.
- Istat (2004a), *I servizi per l'impiego e l'inserimento lavorativo mirato*, Roma, Istat.
- Istat (2004b), *Inserimento lavorativo delle persone con disabilità*, Roma, Istat.
- Istat (2004c), *L'integrazione sociale delle persone con disabilità. Statistiche in breve*, <http://www.disabilitaincifre.it/descrizioni/indaginedisabilit%C3%A0.pdf>.
- Istat (2005), *Le cooperative sociali in Italia*, Roma, Istat.
- Istat (2008), *La vita quotidiana di bambini e ragazzi*, http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20081117_00/testointegrale20081117.pdf.
- Istat (2010), *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, http://www.istat.it/dati/catalogo/20100513_00/arg_09_37_la_disabilita_in_Italia.pdf.
- Istat (2011), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali e Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010. Statistiche in breve*, http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testointegrale20110119.pdf.
- Korff Sausse S. (2009), *Da Edipo a Frankenstein. Figure dell'handicap*, Torino, Ananke.
- La Macchia C., Daita N. e Oriano S. (2009), *Disabilità e lavoro*, Roma, Ediesse.
- Landi A. (2010), *Tutta colpa dei genitori*, Milano, Mondadori.
- Lascioli A. (2007), *Pedagogia speciale in Europa*, Milano, FrancoAngeli.
- Lazarus A. e Striöhl H. (1995), *Rapport du groupe de travail «Ville, santé mentale, précarité et exclusion sociale»*, Paris, La Documentation Française.
- Lazarus A. e Striöhl H. (2004), *Una souffrance qu'on ne peut plus cacher*, Paris, La Documentation Française.
- Lodi M. (1995), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.
- Longhi G. (1998), *Pour une déontologie de l'enseignement*, Paris, ESF.
- Lo Presti F. (2009), *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma, Carocci.
- Luciano A. (1999), *Imparare lavorando*, Torino, Utet.
- Maculotti G. (2008), *Lettera dalla scuola tradita*, Roma, Armando.
- Marra A. (2009), *Libro bianco sui disabili in Italia*, Milano, FrancoAngeli.
- Meazzini P. (1978), *Che cos'è il modello medico*. In P. Meazzini, *La conduzione della classe*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Meyrowitz J. (1993), *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Bologna, Baskerville.
- Milani L. e Azzolini O. (2010), *Un, due, tre... liberi tutti. Riflessioni e percorsi tra disabilità e tempo*, Torino, Sei.
- Mina G. (2010), *Elephant man l'eroe della diversità. Dal freak show vittoriano al cinema di Lynch*, Milano, Le Mani.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università di Ricerca (2006), *La scuola statale. Sintesi dei dati, 2005-2006*, Roma, MIUR.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (2009a), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007/2008*, Roma, MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (2009b), *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975), *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2001), *Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge quadro sui diritti delle persone in situazione di handicap – anno 2000*, Roma, febbraio.
- Ministero della Pubblica Istruzione – Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, <http://www.stranieriinitalia.it/news/via23ott2007.pdf>.
- Ministero della Pubblica Istruzione – Servizio statistico (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base anno scolastico 2006-2007*, Roma, MPI.
- Mura A. (2007), *Associazionismo familiare, handicap e didattica*, Milano, FrancoAngeli.
- Nanni W. (a cura di) (2008), *Alle origini dei processi di dispersione. Studio sul fenomeno della dispersione scolastica in provincia di Milano*, Milano, FrancoAngeli.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Nocera S. (2003), *L'integrazione degli alunni in situazione di handicap nella scuola dell'autonomia*. In AA.VV., *Commentario al codice della scuola*, Brescia, La Scuola.
- Nussbaum M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino.
- Odoardi C. (2008), *Il sistema dell'orientamento*, Bari, Laterza.
- OECD (1998), *Education at a glance. OECD Indicators*, Paris, OECD.
- OECD (1999), *Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools*, Paris, OECD.
- OECD (2000a), *Education at a glance. OECD Indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2000b), *Special Needs Education. Statistics and indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2001), *Education at a glance. OECD Indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2003a), *Education policy analysis. OECD Indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2003b), *Society at a glance. OECD Indicators*, Paris, OECD.

- OECD (2003c), *Transforming disability into ability*, Paris, OECD.
- OECD (2004), *Equity in education: Students with disabilities, difficulties, and disadvantages. Statistics and indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2005; 2007), *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2006), *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe*, Paris, OECD.
- OECD (2007), *Students with disabilities, difficulties, and disadvantages. Statistics and indicators in OAS countries*, Paris, OECD/Edebé.
- OECD/CERI (2004), *Equity in education: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*, Paris, OECD.
- OECD/EC (2009), *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta. Educational policies and indicators*, a cura di M. Deluca, CRELL e P. Evans, Paris, OECD.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Pardi P. e Simoneschi G. (2009), *Tecnologie educative per l'integrazione. Nuove prospettive per la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier.
- Pontiggia G. (2000), *Nati due volte*, Milano, Mondadori.
- Provincia di Milano (2005), *La civiltà dell'handicap. Percorsi e sviluppo per una cultura sociale della disabilità*, Milano, Mimeo.
- Putnam R.D. (2004), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, Il Mulino.
- Rifkin J. (2010), *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori.
- Rousseau N. e Belanger S. (2006), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Salvatore E. (2003), *Innovazione tra resistenze e nuove identità*. In N. Ammaturo (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Milano, FrancoAngeli, pp. 141-195.
- Saulle M.R. (2008), *Il lungo cammino dei diritti dei disabili*, «Affari Internazionali», n. 3/4.
- Sbarbati L. (1998), *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienze*, Roma, Armando.
- Schianchi M. (2009), *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Milano, Feltrinelli.
- Sciolla L. e D'Agati M. (2006), *La cittadinanza a scuola*, Torino, Rosenberg & Sellier.

- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Sergiovanni T. (2000), *Costruire comunità nella scuola*, Roma, LAS.
- Soresi S. (2007), *Psicologia delle disabilità*, Bologna, Il Mulino.
- Sorrentino A.M. (2006), *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sue R. (2001), *Il tempo in frantumi*, Bari, Dedalo.
- Testu F. (2008), *Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*, Paris, Masson.
- Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Bari, Laterza.
- Treille (2005), *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*, Genova, Treille.
- Treille (2007), *Oltre il precariato*, Genova, Treille.
- Treille (2008), *Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia*, Genova, Treille.
- Treille (2009), *La scuola vista dai giovani adulti*, Genova, Treille.
- Trisciuzzi L. (2009), *Manuale di didattica per l'handicap*, Bari, Laterza.
- Tuttoscuola (2010), *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*, «Tuttoscuola», 31 agosto (<http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=23593>).
- UN – United Nations (1989), *Convention on the rights of the child*, <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.
- UN – United Nations (2006), *Convention on the rights of people with disabilities*, www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml.
- UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education – ISCED*, http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf.
- UNESCO (2002-2011), *Education for All (EFA) Global Monitoring Report*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>.
- UNICEF Innocenti Research Centre (2004), *Children and disability in transition in CEE/CIS and the Baltic states. Innocenti Insight 12*, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ii12_dr_eng.pdf.
- Varesi P.A. (2009), *Tre mosse per rivitalizzare l'apprendistato*. In T. Treu e C. Dell'Aringa (a cura di), *Le riforme che mancano*, Bologna, Il Mulino, pp. 177-185.
- Vettori L. (2009), *Non solo leggi: la legislazione italiana sull'integrazione scolastica. Diritto sostanziale e rilievi critici*. In D. Cervellin (a cura di), *La scuola con l'handicap*, Venezia, Marsilio.
- Watkins A. e Somogyi K. (a cura di) (2009), *Special needs education thematic key words*, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/thematic-key-words-for-inclusive-and-special-needs-education/THEMATIC-KEY-WORDS.pdf>.

PUBBLICAZIONI
Erickson



Dario Ianes, Heidrun Demo, Francesco Zambotti

Gli insegnanti e l'integrazione

Atteggiamenti, opinioni e pratiche

In che senso oggi è necessario parlare onestamente di integrazione e cercare di comprenderla a fondo, anche scavando sotto la superficie della retorica ministeriale e del «vogliamo bene»? Cosa ne pensano realmente gli insegnanti? Quali sono i loro atteggiamenti e le loro opinioni? Quali sono i benefici per l'alunno con disabilità e per i compagni di classe? Come influiscono sulla vita sociale a scuola? Siamo davvero pronti a rigenerare profondamente questa meravigliosa realtà della scuola italiana? Questo libro vuole dare risposta a queste e molte altre risposte sull'integrazione scolastica. Presenta i risultati di una recente importante ricerca scientifica sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, promossa dall'Università di Bolzano e sostenuta dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale, prendendo in particolare considerazione le esperienze e le opinioni degli insegnanti e delle altre figure professionali che operano nella scuola italiana in fatto di integrazione. Attraverso l'analisi dei dati, filtrata dall'esperienza maturata dagli autori in anni di impegno nel mondo della scuola, emerge uno spaccato chiaro e completo sullo stato dell'integrazione scolastica, evidenziandone i punti di forza ma anche le sue problematicità.

pp. 248

ISBN 978-88-6137-775-2



Erickson
I MATTONCINI

LA COLLANA «I MATTONCINI»
RACCOGLIE UNA SERIE DI
TESTI AGILI E DI FACILE
FRUIZIONE SUGLI ASPETTI PIÙ
IMPORTANTI DELLA DIDATTICA,
DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA
E SOCIALE, DELL'EDUCAZIONE,
DELLA PSICOLOGIA, DEL LAVORO
SOCIALE E DEL WELFARE. UNA
SERIE DI VOLUMI SUI SAPERI
FONDAMENTALI DEDICATA A QUANTI
VOGLIANO CONOSCERE QUESTI
ARGOMENTI, PUR NON AVENDO UNA
FORMAZIONE SPECIFICA NEL CAMPO,
O APPROFONDIRLI, APPLICANDOLI
AL PROPRIO CONTESTO DI STUDIO O
DI LAVORO.



Sfoglia alcune pagine del libro su www.ericsson.it



pp. 72 (libro) + 190 min. (dvd) + oltre 2500
pp. stampabili in formato PDF (cd-rom)
ISBN 978-88-6137-208-5

Dario Ianes e Andrea Canevaro

Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica

(libro + DVD + CD-ROM)

Tendenze, strategie operative
e 100 buone prassi

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e, più in generale, l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sono tra le conquiste più importanti della scuola italiana. Ma, come tutte le cose preziose, hanno bisogno di cura e manutenzione adeguata, di sviluppo e di rigenerazione. Hanno bisogno di Qualità, dato che la loro realizzazione non è ancora compiuta e omogenea nel territorio. Gli insegnanti, gli operatori e

le famiglie troveranno nel cofanetto una raccolta aggiornata di ciò che serve per l'integrazione: tendenze e prospettive, strategie operative, materiale di lavoro e di approfondimento e buone prassi a cui ispirarsi.

Il libro ha lo scopo principale di guardare all'integrazione scolastica con una visione a tutto tondo, per sviluppare un'attenta analisi della situazione attuale, considerando quelli che sono gli obiettivi e le prospettive a cui si tende, indicando così nuovi percorsi e nuovi orientamenti per l'integrazione e l'inclusione.

Il DVD presenta delle videointerviste con i massimi esperti italiani di integrazione scolastica, testimonianze e racconti di esperienze, filmati di esempi di «buone prassi» inclusive attuate in contesti scolastici.

Il CD-ROM contiene numerosi materiali stampabili in formato PDF: articoli di varie riviste, estratti significativi di libri, schede operative, versioni dimostrative di software educativo-didattici, presentazioni power point e una ricchissima rassegna di buone prassi, il tutto corredato di un'aggiornata bibliografia e sitografia tematica.

Sfoglialcune pagine del libro su www.erickson.it





Vol. 1 – pp. 512
ISBN 978-88-6137-525-3

Vol. 2 – pp. 568
ISBN 978-88-6137-526-0

Vol. 3 – pp. 280
ISBN 978-88-6137-527-7

Dario Ianes e Sofia Cramerotti

Il Piano educativo individualizzato

Progetto di vita

9^a edizione 2009

Vol. 1: La metodologia e le strategie di lavoro

Vol. 2: Raccolta di materiali, strumenti e attività didattiche

Vol. 3: Raccolta di buone prassi di PEI compilati e commentati

Questa nuova edizione si arricchisce anche del contributo di *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – versione per bambini e adolescenti* (OMS, 2007), che aiuta ancor più a fornire un linguaggio e un approccio comuni anche per la fascia evolutiva. Il primo volume affronta gli aspetti principali riguardanti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, i nuclei strategici e le varie fasi della definizione del PEI. Nel secondo volume viene dedicato ampio spazio alla presentazione aggiornata di strumenti, materiali e metodologie didattiche utilizzabili dall'insegnante per lavorare all'integrazione/inclusione dell'alunno con BES, con uno

sguardo approfondito anche all'ambito delle nuove tecnologie/educazione ai media e alla sfera dell'educazione all'affettività. Nel terzo volume vengono presentati una serie di casi-buone prassi di PEI compilati secondo ICF, riferiti ai vari ordini scolastici. Ciascun caso sarà accompagnato da commenti ragionati e riflessioni di carattere pedagogico-didattico, suggerimenti pratico-operativi ed esempi di strumenti/metodologie utilizzati con successo.



Sfoglia alcune pagine del libro su www.erickson.it



Andrea Canevaro (a cura di)

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

Trent'anni di inclusione nella scuola italiana

Sono passati trent'anni dall'approvazione della legge 517 del 1977, che qualificò il contesto italiano come precursore a livello internazionale della full inclusion. Fu una scelta coraggiosa, da alcuni anche criticata come azzardata e precipitosa, che motivò, e per certi versi costrinse, la realtà scolastica italiana a rimboccarsi le maniche, elaborando e approfondendo analisi teoriche, prassi e strategie operative, modelli di intervento e di collaborazione, percorsi di formazione.

Questo volume si pone l'obiettivo di fare il punto della situazione, per vedere cosa è cambiato e cosa si può ancora cambiare per migliorare la qualità della vita degli alunni con disabilità. Si tratta di un progetto articolato, che si avvale di contributi e orizzonti molteplici, così com'è, da un lato, sfaccettata l'esperienza di vita delle persone con disabilità e, dall'altro, complessa e ricca di contaminazioni la riflessione e l'operatività di quella disciplina di confine che è la pedagogia speciale. Vengono affrontati quindi i temi della legittimazione teorica della pedagogia speciale, della fondazione giuridica ed etica dell'integrazione, verrà ripercorsa e analizzata la storia legislativa e culturale della scelta inclusiva italiana, confrontandola con le esperienze internazionali.

Sono oggetto di approfondimento non solo le questioni che riguardano specificamente la scuola (la normativa, le strategie inclusive, la didattica), ma anche le altre dimensioni esistenziali (il contesto familiare, il gioco, la sessualità, la collaborazione con le altre figure di cura) e l'integrazione sociale più in generale, in un'ottica di progetto di vita.

pp. 490
ISBN 978-88-6137-163-7

Sfoglialcune pagine del libro su www.erickson.it





pp. 336+CD-ROM
ISBN 978-88-6137-293-1

Dario Ianes, Vanessa Macchia

La didattica per i Bisogni Educativi Speciali

Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo

Per evolvere le nostre prassi di integrazione degli alunni con disabilità nelle forme più compiute dell'inclusione dobbiamo ragionare nei termini più ampi (e più equi) di «alunni con Bisogni Educativi Speciali», alunni cioè che incontrano varie barriere (bio-psico-sociali) al loro apprendimento e alla loro partecipazione. Il primo tema affrontato dagli autori è come leggere e comprendere tali bisogni. Dopo aver letto i bisogni occorre però saper favorire gli apprendimenti e la partecipazione in modi efficaci, soprattutto in situazioni complesse. Questa è la parte più ampia del libro, in cui viene presentato nel dettaglio un approccio di «didattica speciale» che si fonda sulle dimensioni relazionali, affettive, della «speciale normalità» e della micromediazione didattica. Su questa base vengono proposte strategie di insegnamento che sviluppano l'autoregolazione metacognitiva e comportamentale, che adattano gli obiettivi curricolari e il materiale normale di apprendimento e che intervengono secondo modalità psicoeducative positive sui comportamenti problema.

Il CD-ROM allegato al volume contiene più di 100 articoli, in PDF stampabili, pubblicati negli ultimi cinque anni sulla rivista «Difficoltà di Apprendimento».



Sfoglia alcune pagine del libro su www.erickson.it



pp. 216
ISBN 978-88-6137-499-7

Giulio Borgnolo, Romolo de Camillis, Carlo Francescutti, Lucilla Frattura, Raffaella Troiano, Giovanni Bassi, Elena Tubaro (a cura di)

ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

Nuove prospettive per l'inclusione

Questa pubblicazione raccoglie i contributi nazionali e internazionali presentati durante i seminari promossi e coordinati dall'ex Ministero della solidarietà sociale (ora Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali), in collaborazione con l'Agenzia Regionale della Sanità della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, nel corso del 2007, in occasione dell'Anno europeo per le pari opportunità per tutti. La Convenzione delle Nazioni Unite non fornisce solo un impianto concettuale per sostenere i servizi e orientare in modo nuovo le future scelte politiche, ma introduce una trasformazione culturale le cui reali dimensioni potranno essere colte completamente solo nel corso del tempo.

Il volume presenta approcci innovativi all'inclusione scolastica, alla completa integrazione e alla riorganizzazione delle politiche del lavoro delle persone con disabilità, nella prospettiva dell'approccio delle capacità, proposto e approfondito in principio da A. Sen.

