



Questa statua è collocata davanti al Palazzo dell'OMS di Ginevra.

Raffigura un bambino africano che con un bastone aiuta a camminare un cieco adulto, pratica molto usata ancora in vari paesi dell'Africa sub sahariana.

In questo atteggiamento si possono percepire le potenzialità che ogni bambino ha in sé, la capacità di star vicino all'altro, al diverso. Sta a noi insegnanti educare all'inclusività e al rispetto reciproco dovuto ad ogni essere vivente, con o senza disabilità.

Introduzione

La mia riflessione al riguardo della figura dell'insegnante specializzato è nata da un percorso di elaborazione della mia esperienza di docente di sostegno di scuola primaria che ho potuto far emergere negli studi approfonditi all'interno del percorso di Dottorato in Qualità della Formazione.

Ho così iniziato attraverso il Primo Capitolo una digressione sull'evoluzione storico-giuridico-culturale della figura dell'insegnante di sostegno in Italia, di come si è evoluta fino ad oggi, accorgendomi quanto per moltissimi anni era rimasto tutto invariato.

Da qui è scaturita la necessità di guardarmi intorno, di capire come gli altri Paesi Europei affrontassero tale tematica, come si percepisce l'integrazione scolastica che è stata lanciata in Italia, nel 1977, primo Paese ad accogliere la disabilità all'interno delle classi comuni, affrontando ciò nel secondo capitolo.

Ho sentito la necessità di “aprire gli orizzonti” ad altre realtà, perchè ritengo che sia un passo fondamentale in una società ormai globalizzata, che gli insegnanti abbiano la percezione non dolo della propria realtà socio-culturale ma anche delle altre, per arricchire la propria professionalità.

Nel terzo capitolo ho poi approfondito la realtà europea che più mi ha colpito: l'Inghilterra.

Sono stata qualche giorno a reperire materiale al riguardo a Londra, all'Institute of Education, dove ho trovato molta disponibilità nell'accoglienza da parte del Professore col quale avevo avuto contatti prima di partire e con il personale bibliotecario. È stata un'esperienza, seppur breve, altamente formativa per comprendere l'attenzione che negli ultimi anni

questo paese sta rivolgendo agli alunni disabili e al modello di inclusione elaborato attraverso l'Index.

Modello a mio avviso che potrebbe essere approfondito più adeguatamente anche nel nostro paese.

Nel quarto capitolo ho elaborato il modello di inclusione di disabilità attraverso l'ICF e confrontandolo poi con il modello dell'Index di scuola anglosassone. Ritengo che avvalersi di entrambi i modelli potrebbe essere utile per la scuola italiana, per far crescere ancora di più la professionalità dei docenti, non solo specializzati, ma sarebbe fondamentale che anche gli insegnanti curricolari si formassero sempre più in questa ottica di attenzione verso i Bisogni Educativi Speciali.

A questo punto della ricerca, nel quinto capitolo, ho ritenuto interessante svolgere una ricerca empirica, ed ho così elaborato un questionario rivolto ai docenti di sostegno di scuola primaria della Provincia di Livorno perchè ritengo importante dar “voce” proprio a coloro che lavorano con la disabilità quotidianamente, che si trovano ogni giorno a combattere con le difficoltà che si presentano per le dinamiche che si trovano nelle classi e per le dinamiche indipendenti dalla volontà di costruire percorsi inclusivi, ma causate da una scarsità di risorse sempre più evidenti negli ultimi anni.

La scuola è il luogo nel quale possono essere intraprese tutte quelle attività che favoriscono la formazione dei futuri cittadini del domani e che attraverso un buon sviluppo di comportamenti prosociali possono sviluppare una cultura verso la diversità.

Attraverso l'elaborazione statistica delle domande chiuse ho ottenuto dei risultati a mio avviso interessanti per capire come sia composta la popolazione di insegnanti presi in esame, da un punto di vista di formazione professionale e di

preparazione all'inclusione scolastica, oltre ad altre variabili ben esplicate all'interno della ricerca.

Infine nel sesto capitolo ho deciso di “riflettere” sulla professionalità dell'insegnante, in quanto figura professionale negli ultimi anni spesso diminuita di valore dalla società, ma che invece attraverso una maggiore qualificazione professionale, ha un ruolo determinante nella società stessa.

CAPITOLO I

L'EXCURSUS STORICO PEDAGOGICO DELLA FIGURA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO IN ITALIA

1.1 Le origini dell'integrazione scolastica e sociale in Italia

L' integrazione o per meglio dire l'inclusione scolastica, sociale ed anche lavorativa delle persone diversamente abili, oggi apparentemente sembra un traguardo pienamente raggiunto. In realtà molto è stato fatto nel XX secolo dal punto di vista legislativo e sociale rispetto ai secoli precedenti, ma su molto altro ancora devono lavorare gli operatori quali istituzioni ed enti pubblici, docenti, educatori, associazioni di volontariato e familiari di persone diversamente abili per ottenere sempre più obiettivi adeguati ad una piena inclusione nella vita sociale e relazionale con gli altri.

Come sottolinea Trisciuzzi, la scuola è un'istituzione che coincide con la sua funzione, ovverosia l'educazione trasmette modi di fare, strumenti, esperienze, comportamenti e atteggiamenti, modi di essere e di sentire, oltre che conoscenze, quindi in una parola trasmette dei “valori” che la società reputa utili o ritiene essenziali per la continuità della cultura e perciò la scuola è il luogo che la società ha deputato alla trasmissione dei saperi di base, relativi alla cultura.

In base a tale premessa, afferma quindi Trisciuzzi, l'inserimento nella cultura e nella società della persona che veniva definita fino a non molto tempo fa handicappata, risultava un problema nella società antica e medioevale e per questo non veniva neanche preso in considerazione.

L'accettazione, integrazione della persona handicappata in ogni periodo storico è stata legata alla concezione sociale dell'handicap.

Tale concetto nasce recentemente; nell'antica Roma

si parlava di *hebes* (ottuso), *stupidus* (sciocco), *stultus*, (pazzo), *deminutus* (inferiore).

Nell'antichità la vita in generale, e quella del più debole in particolare, non trova molta considerazione. Le soluzioni hanno il nome di rupi (Taigeto presso Sparta nell'antica Grecia) e sono violente com'era del resto violenta l'esistenza dell'essere umano in generale. Nella società classica ateniese non era ammessa la presenza dell'handicappato nemmeno come categoria marginale, escludendo così dai diritti politici donne, schiavi e meteci ovverosia i nati con malformazioni fisiche che addirittura erano destinati all'abbandono e all'infanticidio. Sopravvivevano soltanto i bambini affetti da sordità e cecità poiché erano malformazioni non evidenti che si riscontravano più tardi, a partire almeno dal primo anno di vita in su.¹

Per tutto il Medioevo e fino al '700 prevaleva la legge della “pietà cristiana”, ovverosia l'handicappato era tollerato ma allo stesso tempo marginalizzato dal resto della società. Tra il '700 e l'800 le scoperte mediche, la riscoperta di una naturalità originaria, uguale per tutti, normali ed handicappati, l'ipotesi evolucionista dell'uomo come “prodotto storico” fa sì che si trovi nella malattia un fattore accidentale, naturale e non una colpa individuale, come era accaduto per tutto il periodo medioevale quando si pensava che avere un figlio menomato servisse solo per espiare i propri peccati.²

Sono i medici francesi Jean Itard e Édouard Séguin che per primi si avventurano in esperienze educative rivolte a ragazzi disabili tra la fine del '700 e i primi dell'800. In particolare possiamo pensare all'esperienza condotta da Itard

¹ ZAPPATERRA T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano, 2003.

² TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari, 2000.

con Victor il ragazzo selvaggio dell'Aveyron.³

Tra la metà dell'800 e la prima metà del '900 diversi sono stati i pedagogisti che si sono avvicinati a proporre interventi educativi ed operativi per l'infanzia disabile quali ad esempio Sante De Sanctis e Maria Montessori, adoperandosi affinché alla cura educativa si affiancasse la cura medica, inizialmente per quanto riguardava i bambini con insufficienze mentali.⁴

La formazione e la cura sono categorie che hanno vita a partire dagli atti di cura che i soggetti agiscono nell'educare e nel formare, nell'essere educati e nell'essere formati. La cura dimensiona i processi educativi e formativi perché imprime a questi un orientamento di senso, la cura dà senso alla vita umana la quale non può esistere senza la cura. La cura è sia un'attività, sia una pratica, che permette il soddisfacimento dei bisogni umani.⁵

Gli studi di Pedagogia della Cura, attualmente approfonditi da studiosi italiani anche dell'Università di Firenze, in realtà hanno una base proprio nel concetto di quella che dalla metà degli anni '60 del '900 viene definita *Pedagogia Speciale*, ovvero sia a quell'attenzione alla cura formativa, educativa e anche medica che è sorta tra fine '800 e primi '900 nei confronti dei bambini considerati marginali poiché disabili. Il Novecento viene considerato, dai più grandi studiosi di Pedagogia Speciale, il secolo “illuminante”, soprattutto in Italia, per quanto riguarda la normativa di integrazione e successivamente negli ultimi due decenni di inclusione scolastica e per quanto riguarda la presa di coscienza da parte della cittadinanza del concetto di

³ MACINAI E., *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Unicopli, Milano, 2009.

⁴ PAVONE M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010.

⁵ MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

inclusione del diversamente abile non solo dal punto di vista
scolastico ma anche extra scolastico.

1.2 La legislazione scolastica di integrazione dal R.D. n. 3126 del 1923 all'inizio della Repubblica in Italia.

Dalla fine dell'800 agli anni '20 del '900 dal momento che era assente da parte dello Stato una attenzione verso l'educazione dell'infanzia disabile, iniziano a sorgere le prime *classi differenziali* per bambini con ridotta capacità sensoriale e psichica e tardivi dal punto di vista cognitivo e *scuole speciali* per bambini con alterazioni più gravi, le quali sorgono grazie al supporto dei Comuni e dei privati.⁶

In questo modo i Comuni avevano in mano l'intera gestione sia dal punto di vista educativo che dal punto di vista medico e sociale delle classi differenziali e delle scuole speciali favorendo così in modo positivo sia l'azione educativa che riabilitativa nei bambini disabili. Si avviò così una sorta di doppio sistema scolastico-educativo: normale per gli alunni considerati normodotati e speciale per gli alunni considerati minorati sensoriali e fisici e ipodotati che si trascinerà nel corso degli anni, tra normative inizialmente poco esplicative fino a diventare estremamente puntigliose, fino ad arrivare al cambiamento a cavallo tra la fine degli anni '60 e la fine degli anni '70 che analizzerò nei prossimi paragrafi.

Una delle più grandi Riforme nella storia delle istituzioni scolastiche italiane rimane ancora oggi il R.D. N. 3126 del 31 Dicembre 1923 emanato dall'allora Ministro alla Pubblica Istruzione, Giovanni Gentile. All'interno della riformulazione dell'ordinamento scolastico italiano, fu dato per la prima volta spazio all'Educazione Speciale, introducendo una disciplina specifica limitata a determinate categorie quali i non vedenti e gli audiolesi.

⁶ Cfr. PAVONE M., *Dall'esclusione all'inclusione...* op. cit.

Tale R.D. decretava l'obbligo scolastico fino all'età di 14 anni per tutti, maschi e femmine, ed è la prima legge che sancisce un legame tra scuola e handicap in quanto l'art. 5 enunciava che «L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca l'ottemperanza. Per i sordomuti è esteso fino al 16° anno di età». ⁷

Rimanevano esclusi dalla frequenza scolastica così molti bambini, ma non dobbiamo comunque meravigliarci di ciò in quanto la società italiana fino agli anni '60 del '900 non pensava ad una vera e propria istruzione di massa poiché la nostra cultura ed economia erano ancora prevalentemente agricole piuttosto che industriali e quindi quello che importava per la massa della popolazione era la “forza lavoro” per coltivare i campi, non tanto la cultura e quindi l'inserimento scolastico in generale dei bambini (non dimentichiamoci che ai primi anni '60 l'Italia era uno dei paesi non solo europei ma anche extraeuropei con il tasso più alto di analfabetismo), non dobbiamo meravigliarci che ci siano voluti anni prima di arrivare ad una cultura dell'integrazione totale dei bambini diversamente abili all'interno delle scuole statali normali.

⁷ Cfr. TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica...* op. cit.

1.3 Il R.D. n. 577 del 5 febbraio 1928

Proseguendo il filone di pensiero portato avanti ormai dalla fine del '700 riguardo al recupero non solo educativo ma anche medico di bambini disabili, era ancora convinzione comune che i deficit sensoriali impedissero la vista o l'udito ma preservassero l'aspetto cognitivo mentre le altre patologie non potevano avere margine di recupero educativo. Si riteneva così possibile un intervento educativo per i bambini sordi e ciechi che però venivano inseriti nelle classi differenziali, ovvero sia in classi che accoglievano varie tipologie di handicap e dove comunque si attuavano interventi di tipo sempre più medicalizzato che educativo per tutti.⁸

Con il successivo R. D. n. 577 del 5 febbraio 1928 viene ribadito:

Art. 171 «L'istruzione dei fanciulli è obbligatoria dal 6° al 14° anno di età».

Art. 175 «L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi ed ai sordomuti, i quali non presentino altra anormalità che impedisca loro di ottemperarvi. Per i sordomuti è esteso fino al 16° anno di età».

Se pensiamo alla normativa contemporanea, alla fine degli anni '30 del '900 degli altri paesi europei, ci rendiamo conto che sia i bambini sordi che ciechi sono educabili, mentre per i bambini considerati con comportamenti anormali non c'era margine di educazione,

⁸ MANNUCCI A., COLLACCHIONI L., *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro fra professionalità diverse*, Aracne, Roma, 2008.

ma esistevano degli istituti di correzione, regolarizzati dal Regolamento Generale approvato con R. D. 26 aprile 1928, n. 1297 nel quale si afferma:

Art. 415 « Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'Ufficiale Sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al Direttore Didattico Governativo o Comunale, o secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi».

In questo modo con il supporto della medicina si iniziarono ad effettuare interventi sui bambini disabili studiando l'handicap sia da un punto di vista fisico che biologico, anche se ancora per un po' di tempo con una visione ancora lombrosiana. Molta importanza fu data alla formula sul Quoziente Intellettivo ideata nel 1911 dagli psicologi Binet e Simon che portò da un lato ad una scientificità nel rilevare un deficit cognitivo, che fino a quel momento non era stato possibile individuare nei soggetti affetti da ritardo mentale. Conseguentemente dall'altro si arrivò a marciare in modo troppo netto bambini handicappati e altri che invece non lo erano realmente.⁹

In quegli anni e anche ben oltre furono istituite classi speciali e scuole speciali seguite da insegnanti specializzati statali o comunali (dal 1933 in poi avvenne il passaggio di tutte le scuole sotto lo Stato), nelle quali erano inseriti bambini sordi e ciechi poiché l'attenzione maggiore continuava a rimanere nei loro confronti.

⁹ Cfr. TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica...* op. cit.

Dalle prime scuole speciali fino alla legge successiva del 1933, rimase però sempre l'impronta assistenzialista piuttosto che educativa, rimanendo così sempre più evidente l'elemento di emarginazione nei confronti dei bambini svantaggiati.¹⁰

¹⁰ TRISCIUZZI L., *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo. Una proposta didattica alternativa*, Lisciani & Giunti Editore, Teramo, 1980.

1.4 Il R. D. n. 786 del 1 luglio 1933, il passaggio dalle scuole speciali comunali alle scuole speciali statali.

Con il R. D. n. 786 del 1 luglio 1933 fu data la possibilità ai Comuni di far passare la gestione delle scuole speciali allo Stato. Recita infatti così l'art. 28:

«Con apposita convenzione, che deve essere approvata dal Ministero dell'Educazione Nazionale, il R. Provveditore agli Studi stabilisce con il Comune o con l'Ente che ha promosso l'istituzione di una scuola speciale, passata allo Stato per effetto del T. U. 14/9/1931, n. 1175, gli oneri che incombono al Comune o all'Ente per assicurare il regolare funzionamento dei servizi sussidiari e di assistenza e quelli che, ai sensi dell'art. 2 del suddetto Testo Unico, incombono all'Amministrazione Scolastica».

La deliberazione del comune relativa alla convenzione di cui al comma precedente è sottoposta all'approvazione tutoria».

Nell'art. 29 si esplica invece come devono essere reclutati gli insegnanti:

«Alle scuole elementari speciali, di cui al precedente art. 28, sono assegnati maestri del Comune, scelti preferibilmente tra quelli che siano in possesso di titoli di studi speciali o che, comunque, dimostrino di avere particolari attitudini e cognizioni in relazione all'ordinamento della scuola.

Quando presso una scuola elementare speciale funziona un R. corso o una R. scuola di avviamento professionale, al Direttore Didattico della scuola elementare può essere affidata dal Ministero dell'Educazione Nazionale, per incarico, anche la direzione del corso o della scuola professionale».

In questo modo le scuole speciali iniziarono ad assumere una struttura più educativa rispetto a prima in quanto furono riorganizzate in modo che gli insegnanti fossero specializzati per poter seguire bambini affetti da diverse patologie (non più soltanto bambini ciechi o sordi accedevano alle scuole speciali). Ci fu anche una uniformità metodologica e scientifica nell'approccio con gli alunni disabili a livello nazionale o almeno si cercò per quanto possibile di attuare tali intenti.

La formazione degli insegnanti aveva iniziato ad essere più professionale dal 1904, anno in cui Luigi Credaro istituì la *Scuola Pedagogica*, ovverosia istituì presso le Università italiane dei «Corsi biennali di perfezionamento per licenziati dalle Normali» e nel 1923 all'interno della Riforma Gentile sull'istruzione scolastica fu dato spazio per quanto riguardava la riforma della scuola primaria e della scuola materna a Giuseppe Lombardo Radice, pedagogista molto conosciuto in quegli anni dai maestri di tutta Italia. La riforma consisteva nel riportare la durata della scuola elementare a 5 anni come era prima del 1904 aggiungendo un corso biennale post-elementare chiamato Scuola complementare, che sostituì le classi V e VI che si chiamavano Scuola popolare al quale si aggiungeva un corso triennale di Avviamento professionale che sostituiva la precedente Scuola tecnica. Questi due

indirizzi post elementari non permettevano di proseguire a studiare ma di assolvere all'obbligo scolastico portato dalla stessa Riforma Gentile a 14 anni d'età (obbligo scolastico realmente concretizzatosi solo dal 1962). Per quanto riguardava la vecchia Scuola Normale triennale fu portata ad una durata quadriennale, dopo molti dibattiti, e chiamata Istituto Magistrale. Era stato così inserito il latino insieme alla pedagogia e alla filosofia nobilitando tali studi rispetto a prima, anche se gli studenti non erano ancora soddisfatti poiché non c'era ancora una vera equiparazione agli indirizzi secondari quinquennali.¹¹

Con il R.D. del 31 agosto 1933, n. 1592 (che modificò con un testo Unico la Legge Casati dagli articoli 47 agli articoli 181) i Regi Istituti Superiori di Magistero di Firenze, Roma e Messina, in base all'art. 230, furono aggiunti alle altre Università, ed avevano il compito di «compiere in relazione al conferimento dei diplomi appresso indicati, la cultura di coloro che hanno conseguito l'abilitazione magistrale». Non viene indicata la dicitura Laurea, ma Diploma, e furono istituiti 3 indirizzi:

- Materie Letterarie: Italiano, Storia e Geografia, Latino, Lingue e letterature straniere (durata quadriennale, diviso in due bienni, non abilitante all'insegnamento se non dopo il superamento dell'esame di Stato, solitamente abbinato ad un certo numero di cattedre di ruolo);

- Filosofia e Pedagogia (durata quadriennale, diviso in due bienni, non abilitante all'insegnamento se non dopo il superamento dell'esame di Stato, solitamente abbinato ad un certo numero di cattedre di ruolo);

- Abilitazione alla Vigilanza Scolastica nelle scuole elementari (durata triennale) per poter diventare Direttore

¹¹ Cfr. TRISCIUZZI L., *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo...* op. cit.

Didattico.

In base all'art. 130 venivano riconosciuti paritari anche gli Istituti Magistrali non statali.¹²

Infine con il R. D. 28 novembre 1935 i Regi Istituti Superiori di Magistero vennero finalmente elevati a facoltà universitarie, trasformandosi quindi da diplomi a vere e proprie Lauree con due indirizzi; venne infatti aggiunto un corso di Lingue e letterature straniere, prolungando anche da due a tre anni per seguire il Corso di Vigilanza che formava i futuri Direttori Didattici e gli Ispettori. Vi potevano accedere sia studenti maschi che femmine, ed essendo in periodo fascista anche gli iscritti alla Facoltà di Magistero potevano indossare la divisa dei GUF (Gruppi Universitari Fascisti) come tutti gli altri universitari.

Così affermava Giuseppe Lombardo Radice, il quale rispetto a Giovanni Gentile aveva una visione del lavoro del maestro più impregnata di *didattica*, «...*La riforma vivrà solo se i maestri la sapranno far vivere...*» e introdusse la novità di fare una scuola nuova, creativa, inventiva, che lasciasse la libertà di esprimere quello che provavano i bambini, quella che è stata definita la *Scuola Serena*, dove il bambino è messo al centro di tutto.¹³

Riuscire a formare in modo più completo i maestri e le maestre portò conseguentemente a formarli anche per seguire i bambini disabili che iniziavano ad essere inseriti nelle classi differenziali, anche se molto lentamente e faticosamente poiché spesso le famiglie non capivano l'importanza di non tenerli rinchiusi in casa senza farli affacciare nel mondo sociale.

¹² D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna, 2010.

¹³ SANTONI RUGIU A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006.

1.5 Dal R.D. 786/1933 alla Circolare Ministeriale 1711/12 dell'11 marzo 1953

Nonostante che il R.D. 786/1933 avesse istituito le scuole e le classi differenziali per bambini non solo ciechi e sordi ma anche con altre patologie non particolarmente gravi, la coscienza civile della cittadinanza non era pronta ancora ad accettare veramente l'handicappato all'interno della società stessa come le altre persone e quindi anche all'interno della scuola stessa. Il disabile veniva sempre considerato come un qualcosa da gestire nel migliore dei modi per non dare fastidio agli altri.

Gli insegnanti iniziavano ad essere preparati presso le Scuole definite *Ortofreniche* (i primi tempi erano pochissime sul territorio nazionale, poi nel corso del tempo sono aumentate).¹⁴

Il 19 gennaio 1939 fu emanata la *Carta della Scuola* da Giuseppe Bottai, nella quale si respiravano ideali postgentiliani, infatti non conteneva articoli, bensì «Dichiarazioni». Era collegata alla Carta del Lavoro poiché istituiva il *Libretto scolastico personale* da collegare alla fine degli studi al *Libretto di lavoro*, ritornando così ad unire lo studio umanistico con l'ambito tecnico.

Nella Carta della Scuola si nota come non vi sia nessun accenno agli studenti disabili o alle classi e scuole differenziali; di lì a poco infatti l'Italia entrerà in guerra e questo documento resterà solo a testimoniare quello che sarebbe stata la scuola italiana fascista se non ci fosse stato tutto quello che ben conosciamo e che fa parte della storia del

¹⁴TRISCIUZZI L. "L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900" in Vertecchi B., (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

nostro paese. Delle leggi che secondo Bottai avrebbero dovuto dare attuazione alla Carta, fu emanata solo quella del 1 Luglio 1940 n. 899 che istituiva la *Scuola Media Unica*, rimasta poi in vigore per circa vent'anni, poiché fu l'unica alla quale il Parlamento fece in tempo a dedicare un provvedimento avente valore giuridico.

Arriviamo così alla Costituzione della Repubblica Italiana promulgata il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948 dove abbiamo una spinta fondamentale per quanto riguarda l'inclusione degli alunni con disabilità nella scuola. Gli artt. che riguardano la scuola sono il 33 e il 34 ma preferisco citarne anche altri poiché molto legati fra loro:

Art. 1 «L'Italia è una repubblica fondata sul lavoro... ».

Art. 2 «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali dove si svolge la sua personalità... ».

Art. 3 «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese... ».

Art. 4 «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano

effettivo questo diritto... ».

Art. 30 « È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli anche se nati fuori del matrimonio...».

Art. 33 «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione senza oneri per lo Stato».

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, Università e Accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato».

Art. 34 «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».¹⁵

Nel riordino della struttura scolastica post

¹⁵ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana...* op. cit.

Repubblica, gli insegnanti speciali formati nei corsi e nelle scuole Ortofreniche, insieme all'aumentare delle classi speciali, da un lato cominciarono a dare un aspetto didattico e metodologico valido al lavoro da svolgere con i bambini disabili, ma dall'altro portarono anche a grossi limiti nel momento in cui nel dopo guerra iniziarono forti immigrazioni di famiglie dal sud verso il nord Italia, poiché si ebbe un forte impatto linguistico dialettale e socio-culturale.

Nelle migrazioni degli adulti in cerca di lavoro al nord Italia, i bambini rimasero la parte della società più lesa proprio per l'adattamento ad un contesto nuovo e linguisticamente diverso da quello di provenienza, per cui molto spesso le classi differenziali al centro-nord cominciarono a riempirsi di bambini che in realtà non avevano problemi cognitivi o relazionali, ma semplicemente avevano bisogno di essere come diremmo oggi "accolti" in un ambiente nuovo con persone nuove e situazioni nuove e compresi dal punto di vista linguistico.

Si arrivò ad un certo punto ad una vera e propria emarginazione sociale a discapito dei bambini meridionali da un lato e dei bambini realmente disabili dall'altro poiché le classi erano sempre più numerose e quindi i bambini non potevano essere seguiti adeguatamente dalle insegnanti, finché non iniziò, tra la metà degli anni '50 e la metà degli anni '60, una vera e propria presa di coscienza da parte della società che andava fatto qualcosa per cambiare questa situazione.

Innanzitutto l'handicappato non andava visto più come un *fatto esterno alla società ma interno*, che ne fa parte e che va educato e recuperato per quanto più possibile. Così hanno iniziato a formarsi i consultori, i centri medici di osservazione, le prime associazioni di volontariato specializzate per i ragazzi

disabili e le prime associazioni di genitori che non consideravano più soltanto le minorazioni sensoriali ma anche altre patologie.

Dal punto di vista scientifico ci furono molti progressi che portarono ad una classificazione in categorie in base al danno neurobiologico, diventando però in taluni casi delle etichette che i bambini si portavano dietro per tutta la vita.¹⁶

La Circolare Ministeriale 1771/12 dell'11 marzo 1953 fa chiarezza tra le differenze tra classi speciali per minorati, scuole di differenziazione e classi differenziali:

«Le classi speciali per minorati da un lato e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. Scuole Montessori». ¹⁷

Dopo i punti fermi messi dagli articoli della Costituzione, sono state promulgate delle Leggi o Circolari sui disabili più complete rispetto a prima, anche se in realtà siamo arrivati poi ad un inserimento «selvaggio» di bambini nella scuola, per l'impreparazione della stessa rispetto alla normativa che stava cambiando, come dicevo prima nel momento in cui c'è stato il flusso migratorio dal sud verso il nord Italia, nel fronteggiare l'emergenza culturale di bambini che provenivano da contesti di deprivazione socio culturale e non perché affetti da patologie invalidanti.

¹⁶ Cfr. TRISCIUZZI L. "L'educazione degli svantaggiati in Italia ..." op. cit.

¹⁷ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana...* op. cit.

1.6 Il decennio tra fine anni '50 e fine anni '60 del Novecento

La *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo* adottata il 20 novembre 1959 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, dette un impulso a livello internazionale nei confronti dei problemi dei soggetti disabili. La Dichiarazione consiste in una sorta di «statuto» dei diritti del bambino e contempla un Preambolo, in cui si richiamano la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 e la Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo del 1924, e dieci principi.

La nuova Dichiarazione include una serie di diritti non previsti nella precedente Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, quali:

- il divieto di ammissione al lavoro per i minori che non abbiano raggiunto un'età minima.
- il divieto di impiego dei bambini in attività produttive che possano nuocere alla loro salute o che ne ostacolino lo sviluppo fisico o mentale.
- il diritto del minore disabile a ricevere cure speciali.¹⁸

Il quinto principio della Dichiarazione così recita:

«Il fanciullo che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale e sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso ha bisogno per il suo stato o la sua condizione».¹⁹

Dalla Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo in

¹⁸ <http://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>.

¹⁹ <http://www.portaledibioetica.it/documenti/000316/000316.htm>.

Italia, dopo un po' di silenzio normativo scolastico, è scaturita la L. n. 1859 del 31 dicembre 1962 che istituiva la Scuola Media Unica obbligatoria, nella quale finalmente si regolarizzava meglio la posizione delle classi differenziali che fino a quel momento erano state regolamentate solo da Circolari Ministeriali.

Art. 11. Classi di aggiornamento

«Nella scuola media è data facoltà di istituire classi di aggiornamento che si affiancano alla prima e alla terza. Alla prima classe di aggiornamento possono accedere gli alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media. Alla terza classe di aggiornamento possono accedere gli alunni che non abbiano conseguito la licenza di scuola media perché respinti. Le classi di aggiornamento non possono avere più di 15 alunni ciascuna; ad esse vengono destinati insegnanti particolarmente qualificati».

Art. 12. Classi differenziali

«Possono essere istituite classi differenziali per alunni disadatti scolastici. Con apposite norme regolamentari, saranno disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, e forme adeguate di assistenza, l'istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, ed ogni altra iniziativa utile al funzionamento delle classi stesse.

Della Commissione, che dovrà procedere al giudizio per il passaggio degli alunni a tali classi, faranno parte due medici, di cui almeno uno competente in neuropsichiatria, in psicologia o materie affini e un esperto in pedagogia. Le classi

differenziali non possono avere più di 15 alunni. Con decreto del Ministro per la Pubblica Istruzione, sentito il Consiglio Superiore, sono stabiliti per le classi differenziali, che possono avere un calendario speciale, appositi programmi e orari d'insegnamento». ²⁰

Così dichiara la C.M. 9/07/1962 n° 4525:

«La segnalazione della minorazione sarà fatta dall'insegnante, con relazione scritta al Direttore Didattico, il quale, dopo che le competenti autorità sanitarie (medico scolastico, ufficiale sanitario o medico condotto) avranno accertato il tipo di minorazione, avvierà l'alunno alla scuola corrispondente». ²¹

C. M. prot. n. 934/6 del 1963: Funzionamento delle scuole elementari speciali e delle classi differenziali:

«Si ritiene opportuno che agli insegnanti destinati ai posti di nuova istituzione sia offerta un'assistenza pedagogica e didattica».

D.P.R. n. 1518 del 22 dicembre 1967: Regolamento dei servizi di medicina scolastica.

«Nonostante il fatto che l'impegno sociale nell'educare i bambini disabili fosse sempre più sentito, le classi differenziali continuavano ad avere un numero sempre più elevato superando il tetto fissato di 15 alunni, creando quindi situazioni negative per i bambini stessi».

²⁰ www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859_62.pdf

²¹ <http://www.csa.pt.it/pb/html/uploads/5177534f-d617-ea62.doc>

Nell'arco di dieci anni le classi speciali elementari triplicarono e le classi differenziali quadruplicarono; al continuo aumentare di bambini con le più svariate difficoltà, la società non poté rimanere indifferente, ma allo stesso tempo non fu facile per la scuola continuare ad adeguarsi alle necessità migliorando il proprio servizio educativo e formativo in ogni ordine e grado di istruzione.

Tale crisi è posta in essere dal contesto sociale che stava mutando sempre più velocemente e la scuola si chiuse in sé limitandosi a difendere sé stessa rifiutando la realtà che premeva minacciosa; questo fu il momento di massimo distacco tra scuola e società illudendosi di perpetuare un modello che ormai non esisteva più. E proprio alla fine degli anni '60 la crisi che appare in superficie, si sviluppa soprattutto nelle istituzioni ancora denominate «speciali». Le cause di tale crisi si possono ricondurre al contesto sociale e globale delle istituzioni e dei valori che si persero in quegli anni fino ai primi anni '70.²²

²²Cfr. TRISCIUZZI L., *L'integrazione degli handicappati...*, op. cit.

1.7 La fervida legislazione degli anni '70: dalla L. 118 del 30 marzo 1971 alla L. 517 del 4 agosto 1977.

La prima legge del nostro ordinamento repubblicano ad affrontare il problema dell'inserimento degli handicappati nelle scuole pubbliche fu la L. 118 del 30 marzo 1971 che così enunciava all'art. 28:

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

Di fronte ad un inserimento che stava improvvisamente diventando eccessivo, il Ministero decise di creare una Commissione per dare una risposta allo sforzo educativo che la scuola stava compiendo.

Il documento porta il nome dell'allora Vicepresidente della Commissione permanente della Pubblica Istruzione, Franca Falcucci, ed è stato redatto nel 1975 (vedi appendice normativa, allegato 1).

Con tale documento è stato fatto un passo molto importante verso l'integrazione scolastica in Italia, poiché nella relazione conclusiva concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati, si auspicava un nuovo modo di essere della scuola, più attenta alle potenzialità e ai diversi modi di apprendere degli alunni, come condizione per la piena integrazione scolastica degli alunni con handicap.

Il documento Falcucci, oltre a rappresentare un'autentica rivoluzione in campo sociale, culturale e pedagogico, segnò la presa di coscienza ufficiale verso i problemi educativi dei soggetti disabili da parte del Ministero che, molto tempestivamente emanò l'8 agosto 1975 la Circolare n. 227, «Interventi a favore degli alunni handicappati: programma per l'anno scolastico 1975/76», la quale portò ad una seria presa di coscienza della necessità di dare un contributo fattivo alla soluzione del problema:

«Non ci si nasconde la complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale e organizzativa da risolvere [...] nell'azione volta all'integrazione scolastica e sociale dei suddetti allievi, ma, proprio per questo vanno studiati tempi e forme concreti di interventi significativi [...] per l'alto valore democratico che l'integrazione scolastica degli alunni handicappati riveste. Integrazione che richiede un nuovo modo di essere della scuola».

Così nell'anno scolastico 1975/76 i ragazzi disabili cominciarono ad essere inseriti nelle classi normali, abbandonando le classi speciali e le classi differenziali; nella realtà, come avevo già accennato prima, si ebbe un «inserimento selvaggio» in quanto gli alunni con disabilità vennero inseriti nelle classi in modo precipitoso senza aver pensato prima ad una programmazione adeguata per la loro integrazione.

Arriviamo così alla Legge che viene definita la pietra miliare per l'integrazione scolastica e sociale dei ragazzi diversamente abili: la L. n. 517 del 4 agosto 1977 (vedi appendice normativa, allegato 2).

Innanzitutto in tale legge, il termine *inserimento* viene sostituito con quello di *integrazione*, sancendo definitivamente tale concetto anche dal punto di vista normativo.

Il vero scopo non è quello di inserire il ragazzo diversamente abile con i normodotati nella stessa classe facendoli convivere, bensì la sua integrazione cioè il completo inserimento nel gruppo dei coetanei. Per ottenere ciò le insegnanti hanno il compito di far lavorare insieme i bambini, di farli giocare insieme, trasmettendo ai bambini normodotati uno spirito non assistenzialistico, bensì di coinvolgimento emotivo relazionale nei confronti dei compagni disabili.²³

L'integrazione va considerata un processo di cambiamento, di modificazione della struttura organizzativa dei curricoli e dei programmi, porta ad una nuova presa di coscienza della professionalità docente, e porta ad una modificazione della struttura architettonica delle scuole.

La legge 517 rimane ancora oggi il modello più avanzato in campo europeo e mondiale, costituisce un saldo cambiamento di qualità dell'ordinamento scolastico; dalla scuola fatta dal singolo insegnante, si passa alla scuola fatta dal collegio docenti, dalla scuola tradizionale fatta solo per gli alunni normodotati alla scuola di tutti.

A questo punto entra in gioco il ruolo di chi ora viene definito *insegnante di sostegno*; si deve ridefinire la formazione e riforma del personale, sia docente che non docente, specializzato o no, sia facente parte dell'organico statale che degli Enti Locali, cioè di tutti coloro che la Legge chiama in qualche modo a lavorare per i bambini diversamente abili inseriti nelle classi comuni.

L'insegnante di sostegno attuale ha come riferimento storico l'insegnante speciale che lavorava nelle scuole spe-

²³ Cfr. TRISCIUZZI L. "L'educazione degli svantaggiati in Italia ..." op. cit.

ciali e successivamente nelle classi differenziali, mentre dal momento in cui c'è stata la piena inclusione dei bambini diversamente abili nella scuola, l'insegnante di sostegno ha assunto il ruolo di contitolarità con le insegnanti curricolari.

Inizialmente furono istituiti i vecchi corsi magistrali ortofrenici e quelli delle scuole speciali per educatori per i ragazzi ciechi e sordomuti, corsi che si potevano ritenere seri poiché qualificanti per la professione che si andava poi a svolgere di insegnanti speciali.

Successivamente furono istituiti dei corsi mutuati sulla fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico ma che erano stati improvvisati e poco formativi, per cui furono soppressi dal D.P.R. n. 970/1975 istitutivo delle scuole biennali di formazione per il personale da adibire agli handicappati. Tali corsi ebbero però inizio soltanto nell'anno scolastico 1979/80, in seguito all'emanazione del regolamento dell'applicazione dei programmi, grazie al D.M. 3/6/1977 e con la successiva O.M. 16/11/1977 n. 303. I primi diplomati da tali corsi entrarono in servizio nell'anno scolastico 1980/81.

Si dovrebbe così auspicare che i nuovi docenti di sostegno siano formati con una vera e propria mentalità sperimentale, ovvero si dovrebbero essere in grado di sperimentare permanentemente, controllare e verificare in modo scientifico il proprio lavoro con gli alunni. Soltanto così si è potuto arrivare a produrre dei validi insegnanti di sostegno con capacità riflessiva sulla propria professionalità e sperimentale nelle metodologie didattiche da proporre ai propri alunni.

Si è trattato di un percorso molto lungo e faticoso. Ancora oggi la società si porta dietro il retaggio socio culturale di osservare i bambini disabili come bambini «altri» dai normodotati e questo a volte traspare ancora nella scuola dove

non sempre le insegnanti di sostegno vengono considerate come assegnate alla classe e non al bambino che dovrà seguire per la durata dell'anno scolastico. Dal momento che è inserito in un determinato contesto deve essere considerato come un bambino della classe che necessita di un supporto ulteriore al resto della classe ²⁴.

²⁴ Cfr. TRISCIUZZI L., *L'integrazione degli handicappati...*, op. cit.

1.8 Il decennio 1980-1990: importanti cambiamenti

Con la Legge n. 270 del 20 maggio 1982, del periodo Bodrato, si prevede l'estensione alla scuola materna della normativa sull'accoglienza dei bambini disabili che già era stata applicata con la Legge 517/77 alla scuola elementare.²⁵

Si prevedeva l'aggiornamento del numero dei posti di sostegno a favore dei bambini portatori di handicap della scuola materna, elementare e media in modo tale da assicurare un rapporto di circa un insegnante di sostegno ogni quattro bambini portatori di handicap. Era previsto anche di rivedere le modalità di reclutamento del personale docente degli ordini di scuola materna, elementare e media.²⁶

La legislazione di questi anni ha portato ad un inserimento totale degli alunni diversamente abili nella scuola comune e alla fine delle scuole speciali, nonostante che la scuola non fosse ancora pronta dal punto di vista culturale, organizzativo e metodologico. Si comincia a valutare non soltanto l'aspetto dell'integrazione del bambino con handicap ma i bisogni del bambino stesso nel contesto di vita sociale. Ciò vuol dire che si inizia a pensare, in modo più concreto rispetto al passato, che la scuola non deve preoccuparsi esclusivamente dell'inserimento nel contesto scolastico ma anche di ciò che avverrà al di fuori della scuola, nel contesto della vita futura del bambino che diventerà adolescente e adulto da inserirsi nel mondo del lavoro con un "proprio progetto di vita".²⁷

²⁵ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie...* op. cit.

²⁶ Cfr. TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica ...* op. cit.

²⁷ BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

Per la prima volta in Italia nel 1982 era diventato Ministro alla Pubblica Istruzione una donna, Franca Falcucci (1 dicembre 1982-27 luglio 1987). Proprio a lei, alla sua tenacia e al suo instancabile senso del dovere nei confronti del lavoro che svolgevamo, dobbiamo le riforme che la scuola italiana aspettava ormai da un quindicennio di lunghe battaglie e discussioni in Parlamento che non arrivavano mai a concludersi in leggi.²⁸

Arriviamo così alla Circolare Ministeriale n. 258 del 22 settembre 1983 che impartisce le linee di intesa tra scuola, Enti Locali ed USL per ottenere una migliore integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap. Tali linee di intesa sono finalizzate a ad attuare degli obiettivi comuni quali l'identificazione dell'handicap e relative attestazioni, la programmazione del Piano Educativo Individualizzato, la prevenzione degli stati di disagio e disadattamento, l'orientamento per la prosecuzione degli studi e la formazione degli operatori. Per la prima volta si parla di una collaborazione tra più soggetti, dell'istituzione di un "gruppo di lavoro" che si occupa di seguire il coordinamento dei progetti e degli interventi da svolgere con gli alunni.²⁹

Con il D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985 vengono emanati i nuovi Programmi per la scuola elementare a distanza di ben trenta anni dai precedenti (D.P.R. n. 503 del 14 giugno 1955).

Vengono però considerati "sperimentali" ed entreranno in vigore in modo progressivo a partire dall'anno scolastico 1987/88. La fase sperimentale e l'entrata in vigore definitiva avvenne con la Legge n. 148 del 5 giugno 1990 i cui arti-

²⁸ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie...* op. cit.

²⁹ Cfr. BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa...* op. cit.

coli furono successivamente recepiti nel Testo Unico delle leggi sulla scuola nel D.L.vo n. 297/94.

Nella premessa generale viene fatto un esplicito riferimento all'integrazione degli alunni portatori di handicap e con difficoltà di apprendimento.

Nei Programmi del 1955 i termini handicap, diversità, disagio, disuguaglianza non sono presenti, mentre nei Programmi del 1985 vengono affrontati nel seguente modo:

«Accertare fin dai primi giorni le abilità di base esistenti, relative al piano percettivo, psicomotorio e manipolativo, ai processi di simbolizzazione ecc. Evitare per quanto possibile, che le "diversità" si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, che preludono a insuccesso, mortalità scolastica e disuguaglianze sul piano sociale e civile. Il processo di integrazione di alunni portatori di handicap, soprattutto se gravi, esige non tanto una "certificazione medica", quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo didattico, sulla base di una "diagnosi funzionale". "La diagnosi funzionale" deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenze».³⁰

I programmi dell'85 appaiono elaborati in modo che costituiscano un documento pedagogico dal quale emerge un'educazione civico-sociale. Emerge la figura di un bambino del quale è posta al centro la mente. Rimane forte anche la criticità nei confronti della rottura con la tradizione del maestro unico di classe per una pluralità di maestri.

Successivamente è importante sottolineare la C.M. n. 250 del 3 settembre 1985 che insiste sull'importanza di individuare ed analizzare i bisogni educativi del bambino disabile partendo dalla conoscenza delle sue potenzialità di base. A

³⁰ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie...* op. cit.

partire dalla Diagnosi Funzionale elaborata dai medici dell'equipe dell'USL di appartenenza del bambino, la scuola insieme alla famiglia e agli operatori socio-sanitari deve elaborare il Piano Educativo Individualizzato che verrà così inserito all'interno della programmazione educativa e didattica di classe. Questo permetterà al bambino disabile di poter ottenere degli strumenti operativi di base che si evolveranno nello sviluppo della programmazione adeguatamente preparata sulle sue potenzialità e attitudini.

Per i bambini con handicap più gravi vengono predisposti interventi assistenziali terapeutici e riabilitativi in accordo tra USL e scuola in modo che si attuino tempi più distesi per favorire l'apprendimento degli alunni.

La figura dell'insegnante di sostegno diventa quindi il punto di riferimento e il mediatore tra la scuola, l'equipe sanitaria e la famiglia affinché vengano portati avanti l'integrazione, la programmazione individualizzata, gli interventi educativi e didattici.³¹

Nel 1986 vengono approvati con un D.M. i nuovi programmi dei Corsi biennali di specializzazione professionale polivalente per il personale direttivo, educativo e docente che si occupa di bambini disabili.

Con questi nuovi programmi del Corso di Specializzazione viene a delinearsi una nuova figura professionale dell'insegnante specializzato in grado soprattutto di operare nella scuola comune. Inoltre con questi programmi si intendeva garantire effettivamente il principio di polivalenza del titolo rilasciato e ridimensionare le discipline tecnico-sanitarie a favore di quelle pedagogico-didattiche. Per quanto riguardava la

³¹ Cfr.. BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa...* op. cit.

struttura, venivano individuati tre poli corrispondenti ad altrettanti settori fondamentali per la preparazione del docente di sostegno. Il primo, indicato come "Aree disciplinari" concerneva la pedagogia, la psicologia e la clinica, i cui programmi erano suddivisi per ognuno dei due anni di corso. Il secondo polo, denominato "Dimensione operativa", indicava attività finalizzate alla prassi e consisteva di sei settori o sotto-aree: metodologia osservativa, valutazione funzionale, analisi delle dinamiche relazionali, programmazione curricolare, strategie legate alle tecnologie ed ai sussidi, integrazione organizzativa. Il terzo polo, definito "Didattica curricolare", indicava l'ambito in cui doveva trovare la propria realizzazione quella serie di aspetti destinati a tradurre la didattica generale (considerata nell'ottica dei programmi della scuola materna e dell'obbligo) in didattica specificamente finalizzata alle condizioni della minorazione, in particolare visiva e uditiva. Particolare rilievo, infine, veniva dato al tirocinio che la Commissione ritenne di dover articolare in due grandi campi da intendersi come integrati e strettamente connessi:

- Tirocinio diretto guidato che doveva svolgersi nella realtà della scuola e realizzarsi sotto un monitoraggio adeguato. (150 ore annuali).

- Tirocinio indiretto e guidato consistente in 100 ore per anno.

Il monte ore complessivo del biennio di specializzazione era di 1300 ore.³²

- L'insegnante di sostegno doveva quindi essere una figura polivalente, che sapesse affrontare dal punto di vista pedagogico educativo e non riabilitativo tutte le possibili situazioni di

³² <http://www.integrazionescolastica.it/article/907>

disabilità che potevano presentare i bambini inseriti nelle classi normali.³³

L'introduzione dell'insegnante di sostegno, nonostante che sia stato un elemento fondamentale per l'integrazione dei bambini con disabilità nella scuola, ha risentito e continua a risentire delle difficoltà stesse dell'integrazione soffrendo le contraddizioni della normativa e le ambiguità come la contitolarità nella classe che ancora oggi non è ben capita dalle insegnanti curricolari ed anche ad una poco riconosciuta professionalità rispetto alle altre colleghe.

Senza ombra di dubbio l'insegnante di sostegno si configura come mediazione tra l'alunno disabile e il resto della scuola, nel favorire l'inserimento del bambino.³⁴

La formazione di un insegnante di sostegno non va considerata come una "aggiunta" alla formazione generale dell'insegnante di classe, ma deve avere una sua struttura ben precisa con competenze specifiche e vedremo come questo si evolverà nel tempo.³⁵

Il 4 gennaio 1988 fu emanata la C.M. n. 1 riguardante le problematiche relative alla continuità scolastica degli alunni disabili; tale argomento viene affrontato anche in ambito socio-sanitario.

Nella Circolare vengono espressi i seguenti contenuti:

«La continuità del processo educativo, fattore rilevante per la positività dell'esperienza scolastica di ogni alunno, per il bambino portatore di handicap diviene condizione di garanzia di interventi

³³ ORIZIO B., (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

³⁴ Cfr. TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica ...* op. cit.

³⁵ PIAZZA V., *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento, 2009.

didattici che non procurino difficoltà nei passaggi dalla scuola materna alla scuola elementare e da questa alla scuola media.

Ciascuna scuola, pertanto, mentre educa sulla base delle proprie peculiari caratteristiche istituzionali e pedagogiche garantisce a tutti gli alunni, ed ai portatori di handicap in particolare, quella continuità educativa che il raccordo tra le diverse istituzioni scolastiche può certamente favorire.

Il presupposto di questa esigenza di raccordo è il continuum della crescita della persona che comunque permane in un processo di apprendimento che si amplia e si diversifica anche in rapporto alle differenti fasi dello sviluppo psico-fisico.

L'alunno portatore di handicap, proprio in quanto "pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico", necessita più di ogni altro di una particolare attenzione educativa volta a realizzare un progetto individualizzato unitario che, pur nella differenziazione dei tre ordini di scuola - materna, elementare e media - consenta un'esperienza scolastica di ampio respiro, priva di fratture e sempre coerente con gli individuali bisogni educativi e ritmi di apprendimento.

Per corrispondere all'esigenza di continuità tra i tre ordini di scuola, con specifico riferimento all'integrazione degli alunni portatori di handicap, è necessario, quindi, valorizzare il contributo che può derivare dalla collaborazione tra gli operatori delle diverse istituzioni scolastiche, per il coordinamento e l'integrazione dei rispettivi interventi».³⁶

Bisogna tenere conto del fatto che la continuità educativa presenta delle difficoltà in quanto anche lo sviluppo psico biologico del bambino ha una continuità che può subire dei cambiamenti. È quindi importante che l'insegnante di sostegno raccordi le competenze

³⁶ <http://www.handylex.org/stato/c040188.shtml>

psicologiche, educative, metodologiche e didattiche che ha acquisito tra un ordine e l'altro di scuola, per un passaggio dell'alunno con meno difficoltà possibili.³⁷

In questi anni la figura dell'insegnante di sostegno è molto dibattuta per quanto riguarda la sua formazione, così viene emanato il D.M. del 14 giugno 1988 che definisce nuovamente i programmi dei Corsi di specializzazione polivalente per la formazione degli insegnanti di sostegno. Alcune delle caratteristiche del docente sono una buona preparazione metodologica e la capacità di saper valutare, programmare, avere una buona formazione didattica acquisita attraverso il tirocinio ed una competenza altamente pedagogica. Inoltre deve avere buone capacità di relazione con gli altri colleghi e educatori ed essere punto di riferimento del progetto educativo dell'alunno disabile.

In questo Decreto si cerca di evidenziare come l'alunno certificato debba essere inserito in un progetto che coinvolge non solo l'insegnante di sostegno ma anche le insegnanti di classe e tutti gli altri operatori, in modo che l'alunno e l'insegnante di sostegno non vengano isolati.³⁸

Nella C.M. n. 184 del 13 luglio 1991 vengono indicate ulteriori caratteristiche del profilo dell'insegnante di sostegno quali la collaborazione con i colleghi, il consiglio di classe e il gruppo di lavoro per realizzare il progetto educativo, la competenza nel redigere il percorso educativo, la responsabilità con i colleghi della programmazione di classe la collaborazione con le famiglie e le strutture socio-sanitarie.³⁹

Si specifica ulteriormente che gli insegnanti di sostegno fanno parte dell'organico di circolo e vi assumono la titolarità e viene affrontato il problema delle deroghe per i casi

³⁷ Cfr. TRISCIUZZI L. "L'educazione degli svantaggiati in Italia ..." op. cit.

³⁸ Cfr. BOSIO P, MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa...* op. cit.

³⁹ Cfr. TRISCIUZZI L. "L'educazione degli svantaggiati in Italia ..." op. cit.

di handicap particolarmente gravi per i quali la diagnosi funzionale richiede una programmazione individualizzata particolarmente attenta e approfondita.

Tale circolare esplica i seguenti aspetti che devono caratterizzare la professione dell'insegnante di sostegno: è tenuto a collaborare con i colleghi, con il Consiglio di classe, con il Gruppo di lavoro sull'handicap per redigere il Progetto Educativo Individualizzato dell'alunno disabile; deve avere le competenze didattiche ed educative per predisporre il percorso scolastico dell'alunno; deve avere la corresponsabilità della classe con gli altri colleghi; è tenuto a mantenere compiti di collaborazione con le USL del territorio di appartenenza del bambino disabile e con la famiglia.⁴⁰

⁴⁰ Cfr. TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica* ... op. cit.

1.9 Un pilastro della normativa sull'integrazione: la Legge quadro n.104 del 5 febbraio 1992

La Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 viene definita Legge quadro poiché fondamentale per la normativa sull'integrazione in quanto tratta l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità (vedi appendice normativa, allegato 3). Gli ambiti di interesse della legge sono quattro e più precisamente l'inserimento e l'integrazione scolastica, il diritto all'educazione e all'istruzione e all'integrazione scolastica, l'integrazione lavorativa e agevolazioni per le famiglie di persone con disabilità.

Viene anche definito un quadro della normativa relativa all'inserimento scolastico in ogni ordine di scuola degli alunni diversamente abili.⁴¹

Il testo della Legge inizialmente era composto da circa venti articoli di principi e alla fine dell'iter legislativo risultò composto da 44 articoli, molti dei quali necessitarono di leggi regionali di attuazione secondo l'art. 117 della Costituzione.

Gli articoli specificatamente dedicati all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità sono in tutto 6, dall'art. 12 all'art. 16 e l'art. 43.

Nell'art. 12, commi 1 e 2, viene garantito il diritto all'educazione e all'istruzione dei bambini con disabilità a partire dall'asilo nido fino all'Università.

Nel comma 3 si si precisa il fine che deve avere l'integrazione nei confronti di un reciproco accrescimento nell'apprendimento, nella socializzazione e nella comunicazione sia dei bambini con disabilità che degli altri

⁴¹ Cfr. TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica ...* op. cit.

compagni.

Dal comma 5 al comma 8 vengono esplicitati i passaggi che si devono eseguire per l'inserimento dell'alunno diversamente abile a scuola: individuazione dell'alunno ad opera di uno specialista dell'USL (diagnosi clinica), descrizione delle potenzialità e capacità dell'alunno da parte delle insegnanti e dell'equipe socio-sanitaria (diagnosi funzionale), periodo di osservazione e stesura, anche con la famiglia, di un documento che individua ancora meglio le potenzialità dell'alunno (profilo dinamico funzionale), infine sulla base di questi documenti, insegnanti, operatori socio-sanitari e famiglia producono un documento finale che verrà aggiornato per la carriera scolastica dell'alunno e che riguarda il progetto di vita scolastica ed extrascolastica dell'alunno (piano educativo individualizzato).

Il ruolo della famiglia è molto importante nella Legge quadro. Viene previsto che debba mantenere e allevare il figlio disabile, nella scelta dei servizi territoriali disponibili, nel diritto all'informazione sugli interventi riguardanti il figlio, nella progettazione degli interventi educativi e riabilitativi e nella verifica degli stessi. Non si esplicita direttamente l'obbligo all'istruzione scolastica, ma lo si evince anche dai riferimenti alla L. 517/77.⁴²

Nella Legge quadro molta importanza viene data ai rapporti tra scuola e servizi socio-sanitari. È fondamentale l'obiettivo che deve avere l'integrazione scolastica dell'alunno disabile nello sviluppo delle potenzialità dell'apprendimento, della relazione, della socializzazione e della comunicazione.

Si prevede anche la costituzione presso ogni Provveditorato agli Studi di Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali per l'handicap (GLIP) con vari compiti da svolgere

⁴² Cfr. NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia...* op. cit.

quali: fornire consulenza e proposte al Provveditore agli studi, offrire consulenza alle singole scuole, collaborare con gli Enti Locali e le strutture sanitarie, fornire indicazioni agli insegnanti sulla stesura dei Piani Educativi Individualizzati, elaborare proposte su attività extrascolastiche in continuità con l'attività educativa.

All'interno dei Circoli Didattici e degli Istituti di Scuola Secondaria di I e II grado vengono inoltre istituiti dei gruppi di studio e di lavoro con lo scopo di collaborare alle iniziative alle iniziative educative e di integrazione proposte dal piano educativo d'istituto.

Si viene qui consolidando l'idea che la collaborazione della scuola con gli Enti Locali, le strutture sanitarie e le famiglie possa migliorare l'integrazione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, anche se serviranno ancora leggi e volontà di applicarle per dare un contributo sempre più proficuo a questo tema.⁴³

Per quanto riguarda la valutazione del rendimento e le prove d'esame, gli insegnanti di sostegno in base al piano educativo individualizzato, devono indicare per quali discipline sono stati utilizzati particolari criteri didattici e quali attività integrative sono state svolte. Per svolgere prove finalizzate alla valutazione gli alunni disabili possono utilizzare gli ausili a loro disposizione.

La legge quadro ha fornito anche una nuova definizione in materia di disabilità:

«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.

⁴³ Cfr.. BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa...* op. cit.

*Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici».*⁴⁴

È bene ritornare sopra all'importanza dei documenti che con la Legge 104 e le successive disposizioni applicative sono stati formulati al fine di ottenere una integrazione scolastica migliore possibile. La diagnosi funzionale deve essere il frutto di una intensa collaborazione tra neuropsichiatri, terapisti della riabilitazione, operatori sociali della rispettiva USL di appartenenza del bambino, insegnanti e famiglia. Spesso ciò non avveniva in modo adeguato e purtroppo ancora oggi non sempre avviene con conseguenze negative per l'integrazione scolastica del bambino disabile.

Secondo Cottini la diagnosi funzionale deve assumere un ruolo operativo non solo per quanto riguarda l'integrazione scolastica ma anche quella sociale. Se redatta in modo adeguato, utilizzando vari strumenti e coinvolgendo tutte le persone che devono far parte del gruppo di lavoro, si può ottenere un quadro generale di punti di forza e punti di debolezza dal quale partire per lavorare con il bambino disabile in ambito scolastico ed extra scolastico. Si viene così elaborando il Profilo Dinamico Funzionale, documento nel quale vengono delineati i livelli di sviluppo che l'alunno può raggiungere nel breve e medio termine, e quindi gli obiettivi didattici appropriati da raggiungere.

Infine arriviamo al Piano Educativo Individualizzato che deve essere realizzato con la collaborazione degli

⁴⁴ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie...* op. cit.

insegnanti, degli specialisti dell'USL e della famiglia e che deve comprendere gli interventi integrati da svolgere con l'alunno disabile. Ci deve essere una grande collaborazione tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari perché l'integrazione scolastica riguarda tutta la vita scolastica dell'alunno, da quando entra a quando esce da scuola e non solo in presenza dell'insegnante di sostegno. Il PEI inoltre deve riguardare anche gli aspetti extrascolastici, riabilitativi e socializzanti per evitare una frammentazione dell'integrazione. Il PEI deve continuare a seguire l'alunno nel percorso scolastico seguendo i cambiamenti, anche quelli riabilitativi, professionali, ricreativi affinché costituisca un vero e proprio Progetto di Vita.⁴⁵

⁴⁵ COTTINI L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004.

1.10 La legislazione dagli anni '90 al 2000: buoni propositi nelle riforme scolastiche

Dal punto di vista normativo si avverte sempre di più la volontà di trattare i problemi scolastici sia dal punto di vista della formazione del profilo professionale del docente sia dal punto di vista della scuola stessa.

La Legge 341 del 19 novembre 1990 sulla Riforma degli ordinamenti didattici universitari si occupa della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola e la affida totalmente alle Università, facendo riferimento ai Decreti Delegati del 1974 che da questo punto di vista non erano ancora stati efficacemente attuati.

Dalla Legge 341 passiamo così, dopo un faticoso percorso legislativo, con la collaborazione del MURST (Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica nato nel 1989), del MPI (Ministero della Pubblica Istruzione), del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e del C.U.N, al D.P.R. n. 471 del 31luglio 1996 con il quale sono stati istituiti il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e la SSIS cioè la Scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Con il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria si prevedeva la formazione dell'insegnante curricolare con la possibilità di poter accedere prima della conclusione del percorso di studi alla formazione per prendere l'abilitazione come insegnanti di sostegno accedendo ad esami e laboratori specifici sulla disabilità e completando il percorso con il

tirocinio diretto e indiretto sul sostegno. Per quanto riguarda le SSIS la specializzazione per il sostegno veniva conseguita seguendo il percorso esclusivamente dopo aver frequentato e concluso i due anni che permettevano di conseguire l'abilitazione nella propria classe di concorso.⁴⁶

In questi nuovi percorsi di studio vengono approfondite le tematiche dell'integrazione scolastica non solo per i docenti che intendono specializzarsi sul sostegno, elemento molto importante per rendere partecipi anche gli insegnanti curricolari del processo di integrazione e cercare di non continuare a delegare solo all'insegnante di sostegno la responsabilità di questo processo.

Per quanto riguarda l'attribuzione degli insegnanti di sostegno alle scuole, si può citare la Legge n. 497 del 1997 che ha fissato la dotazione dell'organico con una modalità di conteggio pari ad un insegnante di sostegno ogni 138 alunni, riferendosi quindi non al numero degli alunni disabili ma agli alunni in generale. Per la prima volta è stato fissato un numero massimo di insegnanti di sostegno a livello provinciale e a livello nazionale ; tutto ciò non ha portato però ad una stabilizzazione del personale docente nel rispetto della continuità educativa che dovrebbe essere un principio pedagogico fondamentale da rispettare. Tale disposizione è stata opportunamente modificata con la Legge n. 296 del 26 dicembre 2006 in modo che i posti in organico di diritto venissero individuati in base alle effettive necessità, ovvero sia in base alle certificazioni pervenute rispettando così le esigenze di ogni alunno disabile.

Inoltre con tale Legge veniva anche ridimensionato il numero massimo di 20 alunni nelle classi dove veniva

⁴⁶ BIAGIOLI R., ZAPPATERRA T., (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*,ETS, Pisa, 2010.

inserito un bambino con disabilità rispetto alla Legge precedente, se veniva approvato dal consiglio di classe un adeguato progetto di inserimento e integrazione.⁴⁷

Il 28 gennaio 1998 si sono conclusi, dopo un anno, i lavori sull'indagine conoscitiva sull'integrazione scolastica organizzata dall'Onorevole Luciana Sbarbati e svolta dalla Commissione alla Cultura della Camera. Per la prima volta il Parlamento svolgeva un lavoro simile che vedeva d'accordo tutte le forze politiche.

Il documento si suddivide in tre capitoli e vi sono state affrontate problematiche inerenti la qualità dell'integrazione.

Ad esempio secondo la Commissione alla Cultura la Diagnosi Funzionale non dovrebbe essere redatta solo dall'equipe dell'USL che segue il bambino disabile ma insieme agli insegnanti e alla famiglia come accade per il Piano Educativo Individualizzato.

L'attività riabilitativa in molte realtà si svolge in orario scolastico e secondo la Commissione ci dovrebbe essere un coordinamento tra scuola ed USL in modo che ciò non avvenga.

In molte situazioni c'è una mancanza degli accordi di programma tra USL e Regioni e sarebbe quindi auspicabile una obbligatorietà dei servizi in rete.

Gli insegnanti curricolari devono essere formati per l'integrazione scolastica e si auspica un cambiamento nella formazione dei docenti di sostegno con l'intervento delle Università affinché vengano aumentati gli esami a carattere pedagogico e didattico speciale.

Inoltre viene rilevata una forte disparità di risorse

⁴⁷ COTTINI L., ROSATI L., (a cura di), *Per una didattica speciale di qualità, dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore University Press, Perugia, 2008.

investite nell'integrazione scolastica tra il Nord e il Sud Italia. Sarebbe auspicabile costituire Centri di Risorse a disposizione delle scuole suddivisi per zone che diano accessibilità ad ausili, personale specializzato per consulenze e sussidi.

Secondo la Commissione c'è anche la necessità di puntare su una buona integrazione scolastica secondo percorsi individualizzati in base al tipo di disabilità e alle potenzialità del singolo alunno, sia per quanto riguarda l'integrazione sociale nel contesto scolastico e sia per quanto riguarda l'apprendimento, facendo riferimento alle nuove disposizioni sull'autonomia scolastica, la riforma dei cicli e la parità scolastica.

La Commissione vuole dare maggiore importanza all'Osservatorio per l'integrazione scolastica come risorsa necessaria da consultare per le future norme in materia di integrazione.

Infine si propone la creazione di una Commissione Parlamentare di vigilanza sulla qualità dell'integrazione scolastica e l'Istituzione di un Forum nazionale triennale nel quale tutte le realtà istituzionali e private possano confrontarsi.

La prima Conferenza nazionale operativa in tal senso si svolse a Roma nel dicembre del 1999 e il dibattito fu incentrato sulla qualità dell'integrazione nella scuola e nelle Università italiane.⁴⁸

La possibilità di dare maggiore autonomia alla scuola è sempre stato un argomento dibattuto già dai politici nel Regno d'Italia e successivamente dai politici della Repubblica italiana, ma sempre con scarso successo.

Dobbiamo infatti vedere nel corso della storia

⁴⁸ Cfr. NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia...* op. cit.

quanto sia stato considerato tale tema e quante battaglie dei componenti della scuola stessa siano state fatte per ottenere l'autonomia dal potere centrale.

Soprattutto dai Capi d'Istituto intorno agli anni '80 hanno iniziato a muoversi i primi passi per la richiesta di un'autonomia nel poter essere soggetti attivi nel promuovere le attività e le innovazioni didattiche che venivano sempre più avanti.

Intanto con la Legge n.440 del 18 novembre 1997, con l'allora Ministro alla Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer, si rese disponibile un Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, il quale iniziò a proporre la svolta verso l'autonomia scolastica.

Con il D.M. n. 251 del 29 maggio 1998 si avviarono le sperimentazioni in tutti gli ordini di istituzioni scolastiche, preparando così Capi d'Istituto e docenti a sviluppare capacità auto-organizzative in virtù della Legge n. 59 del 15 marzo 1997 con la quale il Ministro autorizzò le scuole a sperimentare dall'a.s. 1997/98 delle modalità di insegnamento che potevano ispirarsi ai modelli di altri paesi.

Si arrivò così, grazie alla collaborazione tra il Ministro Berlinguer e le Commissioni istruzione di Camera e Senato, alla redazione del *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ovvero al D.P.R. 275/99, con il quale si definiva l'autonomia scolastica da applicarsi a partire dal 1° settembre 2000.

Art. 1 «L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di

interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento».

L'autonomia si estendeva anche alle scuole parificate, pareggiate e legalmente riconosciute. Inoltre fondamentale è il concetto di rete con le altre scuole come si evince da un articolo successivo.

Art. 7 «Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali [...] e con gli Enti Locali».

Il D.P.R. inoltre definisce le linee guida dell'autonomia scolastica per quanto riguarda l'autonomia didattica e l'ampliamento del piano dell'offerta formativa. Lo Stato invece, oltre a mantenere il potere nel fissare i principi generali dell'istruzione nazionale, si riserva le funzioni di reclutamento del personale docente, amministrativo, tecnico ed ausiliario sia a tempo indeterminato sia per le graduatorie a tempo determinato, sia per quanto riguarda trasferimenti e collocazioni fuori ruolo.

Il Ministero della Pubblica Istruzione dovrà definire gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici di apprendimento, le discipline e le attività costituenti il monte ore annuale; le

scuole in autonomia potranno modificare la strutturazione dell'unità della lezione, lavorare nell'articolazione del gruppo classe, avere flessibilità nell'impiego dell'attività docente, lavorare per gli accordi di rete.

All'interno della Legge sull'autonomia si ebbe anche un cambiamento nelle segreterie delle scuole alle quali furono date molte funzioni da svolgere al posto dell'amministrazione centrale.⁴⁹

Per quanto riguarda l'integrazione scolastica dobbiamo notare che nella Legge sull'autonomia c'è una sola citazione al riguardo.

Art. 4, comma 2, lett. c «Nell'esercizio dell'autonomia didattica le Istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla Legge 5 febbraio 1992, n.104 ».

Nonostante ciò possiamo comunque affermare che le norme regolamentari sull'autonomia scolastica non sono disgiungibili dalle norme sull'integrazione scolastica degli alunni con handicap e che i principi di flessibilità, responsabilità, individualizzazione, autonomia didattica, successo scolastico, sperimentazione costituiscono patrimonio comune delle Istituzioni scolastiche autonome e dell'integrazione scolastica degli alunni disabili.

È importante sottolineare come l'art. 17 del D.P.R. n.275/1999 abbia abrogato dal 1° settembre 2000 diverse

⁴⁹ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie...*, op. cit.

disposizioni del D.Lgs. n. 297/1994 che riguardano le attività integrative di sostegno nella scuola dell'obbligo.

Per quanto riguarda la scuola elementare così viene affermato:

Art. 126, commi 1-3 «Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito di tali attività la scuola attua interventi di sostegno per l'integrazione, ai sensi degli articoli 312 e seguenti, degli alunni in situazione di handicap.

Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al comma 1 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 alle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali».

Saranno quindi le scuole d'ora in avanti a programmare autonomamente le attività adeguate per attuare l'integrazione scolastica e non più lo Stato.

Nella scuola dell'autonomia la funzione docente assume un valore e un ruolo più importante rispetto a prima. Infatti si allarga la prospettiva per cui l'insegnante non esaurisce il suo ruolo all'interno della classe poiché

diventa aperto a contenuti pedagogici, direttivi e tutoriali.

Inoltre va sottolineato come tutto ciò che è stato di competenza dell'insegnante di sostegno da quando è stato istituito, deve diventare patrimonio di tutti i docenti affinché ci sia una più stretta collaborazione per l'integrazione degli alunni disabili.

L'attenzione si deve spostare sulle modalità di apprendimento, anche per i bambini disabili bisogna parlare di crediti formativi, di successi formativi e di offerta formativa e non più di deficit, handicap, problematiche e disagio. L'alunno disabile deve essere inserito nel contesto della cultura, dell'arte, della letteratura e della musica come gli altri compagni, come viene disposto nell'art. 1 della Legge 9 gennaio 1999.

La formazione degli insegnanti ricopre un ruolo fondamentale nel processo integrativo. Per questo si rende necessario che il territorio promuova corsi di aggiornamento e formazione dedicandosi alla didattica della gestione della classe e al raccordo con gli insegnanti curricolari.⁵⁰

Il D.Lgs. n. 460/1999 all'art.6 autorizza eccezionalmente le Università ad organizzare corsi biennali di specializzazione all'inizio del nuovo percorso di formazione dei docenti, in modo da poter garantire in molte province dove erano esaurite ormai da anni le graduatorie con personale specializzato per il sostegno un numero adeguato di docenti specializzati nel frattempo che si avviava il nuovo percorso universitario.

I numeri dei corsi arrivarono fino a circa seicento in tutta Italia e per evitare situazioni in cui la preparazione poteva risultare scarsa, il Ministro emanò un D.M. con il quale si fissavano dei parametri ben precisi da rispettare da

⁵⁰ Cfr.. BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa...*, op.cit.

parte delle Università.⁵¹

⁵¹ Cfr. NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia...* op. cit.

1.11 Dal 2000 ai giorni nostri: come è cambiata la scuola italiana

Negli ultimi tre mesi del 2000 in Italia c'è stata una forte produzione normativa sulla scuola e anche particolarmente significativa.

Abbiamo avuto l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, un lungo dibattito sulla riforma dei cicli scolastici comprendente la scelta del contenuto disciplinare per tutto il percorso di studi, la riforma dell'amministrazione della Pubblica Istruzione, l'abolizione dei Provveditorati agli Studi e delle Sovrintendenze Scolastiche e l'istituzione al loro posto anche se con funzioni diverse delle Direzioni Generali Regionali, l'attribuzione del livello dirigenziale ai capi d'istituto.

Le riforme del sistema educativo di questo periodo riguardano anche la figura dell'insegnante che avrà il compito di sviluppare un talento in ogni individuo, perché l'educazione sta andando incontro ad una modernizzazione come anche il mondo del lavoro.⁵²

Con la L. n. 30 del 10 febbraio 2000 fu approvato il riordino dei cicli con il quale si portava la durata complessiva del ciclo di studi da 13 anni a 12, costituendo due soli cicli, uno di 7 anni (la scuola di base) e uno di 5. Tale Legge incontrò forti perplessità da parte degli insegnanti, di commissioni come quella degli Stati Generali dell'Istruzione, dei sindacati e con il nuovo Ministro Letizia Moratti fu messo tutto in discussione arrivando così al disegno di Legge di Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale approvato il

⁵² BINANTI L., *20 Ottobre-21 dicembre 2000. I sessanta giorni che hanno cambiato la scuola italiana. Diario di un idealista senza illusioni*, Editoriale Tuttoscuola, Roma, 2001.

14 marzo 2002.

Entrò in vigore il primo D.Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004 di attuazione della L. n. 53/2003 relativo alla scuola dell'infanzia e primaria e il 5 marzo fu emanata la C.M. n. 29 per la sua applicazione coerente con i nuovi piani di studio introdotti nella riforma Moratti.

Principale novità era l'inserimento della figura dell'insegnante tutor nella scuola primaria ovvero sia l'insegnante che all'interno del team aveva il compito della stesura del “portfolio” , lo strumento di valutazione degli apprendimenti introdotto con tale riforma.

L'introduzione del docente tutor nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado fu vista dagli insegnanti stessi, dai sindacati e dall'opposizione politica come un ritorno al maestro unico prima della L. n. 148/1990 anche se si trattava di un rafforzamento di orario di un insegnante ogni tre su due classi per la primaria e del rafforzamento di orario del docente coordinatore già esistente nella scuola secondaria di primo grado.⁵³

La cosiddetta “Riforma Moratti”, L. n. 53 del 28 marzo 2003 era una legge di delega e quindi la sua attuazione era costituita da una serie di decreti delegati, dei quali solo cinque entrarono in vigore prima della fine della legislatura del Ministro:

D. Lgs. 19 febbraio 2004 n. 59, riguardante le norme relative alla scuola dell'infanzia e primaria. Potevano essere iscritti alla scuola dell'infanzia i bambini e le bambine che compivano il terzo anno di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento e alla scuola primaria i bambini e le bambine che compivano il sesto anno di età entro il 31

⁵³ NICEFORO O., *Da Berlinguer a Gelmini, come (non) cambia la scuola*, Editoriale Tuttoscuola, Roma, 2010.

agosto dell'anno di riferimento. Veniva inoltre fissato il monte ore annuale educativo da un minimo di 875 ad un massimo di 1700 ore nella scuola dell'infanzia e di 891 più altre eventuali 99 ore facoltative e gratuite da svolgere per attività di personalizzazione del piano di studi nella scuola primaria.

D. Lgs. 19 novembre 2004 n. 286, riguardante l'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI) e riordino di tale istituto.

D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, riguardante la definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro.

D.Lgs 17 ottobre 2005, n. 227, riguardante la definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento.

Se facciamo un raffronto tra la Riforma Berlinguer e la Riforma Moratti per quanto riguarda la disabilità possiamo notare che si trovano in pieno accordo.

Nella Riforma Berlinguer nell'art. 1 viene affermato che “Nel sistema educativo di istruzione e formazione si realizza l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della Legge 5 febbraio 1992 n. 104 e successive modificazioni”.

Nella Riforma Moratti nell'art. 2 viene affermato che “ [...] e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della Legge 5 febbraio 1992 n. 104” e nell'art. 5 “[...] i decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap”.⁵⁴

⁵⁴ Cfr., D'AMICO N., *Storia e storie...*, op. cit.

Nel 2006 il nuovo Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni si trovò di fronte alla gestione di una scuola che si reggeva su due riforme e su sperimentazioni in parte non attuate.

Uno dei problemi più grossi riguardava l'innalzamento dell'obbligo di istruzione che fu risolto dopo mesi di dibattiti; si sosteneva che elevare l'obbligo scolastico avrebbe portato ad una maggiore dispersione scolastica come era accaduto negli anni in cui era stato sperimentato con la Riforma Berlinguer. Fu scartata l'alternativa dell'obbligo a 16 anni da adempiere esclusivamente nei licei e fu inserita nella finanziaria la formula che permetteva a tutti gli studenti “l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado” che potevano essere concordati tra il Ministero e le Regioni in “percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, fossero in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione”.⁵⁵

Nel 2006 viene emanata un Decreto del Presidente della Repubblica, con il quale vengono rivisti i criteri e le modalità di certificazione dell'alunno disabile. Si tratta del D.P.R. n.185 del 23 febbraio 2006 (vedi appendice normativa, allegato 4).

Con il D.M. n. 68 del 31 luglio 2007 vengono emanate le Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, con le quali vengono regolamentati le esistenti Indicazioni della riforma Moratti. Si mette al centro l'alunno-persona e viene tenuta in considerazione l'autonomia scolastica che deve però tenere di conto delle Indicazioni nazionali.

⁵⁵ NICEFORO O., *Da Berlinguer a Gelmini...* op. cit.

Nel 2008 alla guida del ricostituito Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) approdò il Ministro Maria Stella Gelmini. Per molti aspetti ricalca le orme di Fioroni, ma deve fare i conti con i tagli al personale che arrivano dal Ministro dell'Economia.

Per quanto riguarda la scuola primaria le classi mediamente sono affidate ad un unico insegnante con orario di 24 ore settimanali relativamente alle prime classi che inizieranno l'a.s. 2009/10 mentre quelle già avviate procederanno come hanno iniziato. Questo insegnante però non sarà “Unico”, ma coadiuvato dagli specialisti di lingua inglese e di religione cattolica.

Vengono ripristinati i voti in decimi e ritorna la valutazione sul comportamento. Per la scuola primaria il giudizio è formulato collegialmente dai docenti contitolari della classe all'unanimità e solo in casi eccezionali e ben motivati si può non ammettere gli alunni alla classe successiva.

I docenti di sostegno, contitolari della classe, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni e per quanto riguarda gli alunni disabili intervengono con speciali criteri, in base al D.P.R. 122/2009.

Attraverso la Nota n. 4274 del 04/08/2009 il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha fornito indicazioni in materia di integrazione scolastica nelle scuole di ogni ordine e grado. Il documento raccoglie “una serie di direttive che hanno lo scopo, nel rispetto dell'autonomia scolastica e della legislazione vigente, di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità”(vedi appendice normativa, allegato 5).⁵⁶

La risorsa fondamentale su cui si regge il modello dell'integrazione è la figura dell'insegnante di sostegno. Per

⁵⁶ Cfr. D'AMICO N., *Storia e storie...*, op. cit.

quanto la normativa stabilisca che si tratti di risorsa finalizzata a promuovere differenziati processi di integrazione rivolti alla classe, ancora oggi tale figura professionale viene considerata e vissuta come “l’insegnante dell’alunno certificato”. Nella scuola inclusiva, viceversa, si offre la garanzia che “tutti gli insegnanti siano ben formati e si sentano in grado di prendersi la responsabilità di tutti gli studenti, qualunque siano le loro esigenze personali”⁵⁷

La normativa in materia d’integrazione prevede che la risorsa “insegnante di sostegno” sia resa disponibile alla scuola solo nei casi in cui è presente in classe almeno un alunno con “certificazione di handicap”. Nella scuola inclusiva, la risorsa dell’insegnante specializzato viene concepita come risorsa di sistema.

Dal rapporto di studio dal titolo “Organizzazione del Sostegno per gli Insegnanti che lavorano con i Bisogni Speciali nell’Educazione Comune”, elaborato da ricercatori dell’Agenzia Europea per la disabilità, emerge la necessità che il sostegno non vada solamente centrato sull’alunno, in quanto richiede di essere indirizzato anche agli insegnanti curricolari con l’obiettivo di aiutarli a migliorare specifiche abilità di trattamento e gestione dei bisogni educativi speciali presenti nelle classi.⁵⁸

La distinzione tra insegnanti “ordinari” (senza una formazione specifica sui temi dell’inclusione) e insegnanti “specializzati” (con titolo di specializzazione per il sostegno) ha generato specularmente la divisione – nel contesto classe – tra studenti “normali” e studenti “speciali”.

⁵⁷ EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, 2009.

⁵⁸ EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, rapporto di studio dal titolo “*Organizzazione del Sostegno per gli Insegnanti che Lavorano con i Bisogni Speciali nell’Educazione Comune. Tendenze in 17 Paesi europei*”, 2003.

Di fatto, la realtà è assai complessa e variegata, soprattutto se si guarda al mondo della scuola oggi.⁵⁹ Qui si scopre che gli alunni speciali hanno anche bisogni normali e che anche gli alunni normali possono avere bisogni educativi speciali. Ignorare tale circostanza induce a credere che anche le soluzioni ai problemi possano seguire la medesima logica, ovvero per gli alunni speciali soluzioni straordinarie e per gli alunni normali soluzioni ordinarie.

Un sistema scolastico “incluso” può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell’educazione di tutti i bambini della loro comunità.⁶⁰

Il curriculum formativo dei docenti di sostegno di scuola primaria è stato avviato per la prima volta nell'a.a 2000/2001, quindi tre anni dopo il D.M. del 26 maggio 1998 che prevedeva l'istituzione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione, in corrispondenza del primo accesso degli iscritti al secondo biennio universitario, prevedendo 6 discipline inerenti alla Pedagogia Speciale, 6 laboratori, 100 ore di tirocinio specializzato di cui 50 di tirocinio diretto e 50 di tirocinio indiretto, il tutto organizzato in due semestri. Successivamente sono state apportate delle modifiche al curriculum, sia per quanto riguarda il percorso comune che quello di sostegno, soprattutto per quanto riguarda lo svolgimento del tirocinio.

Indubbiamente la figura dell'insegnante di sostegno deve sempre di più rispondere alle attenzioni verso i bisogni educativi speciali di cui necessitano gli alunni disabili e quindi la formazione iniziale come quella in itinere diventa sempre

⁵⁹ LASCIOLO A., ONDER M., *Insegnare nella società globale. Quale formazione per i docenti in una prospettiva europea?*, «ISRE – Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa», 2010, Anno XVII, n. 3, pp. 31–46.

⁶⁰ UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, 2009.

più importante per acquisire una professionalità adeguata.

Tale percorso di studio ha finalmente riportato ad una qualificazione del ruolo dell'insegnante di scuola primaria e anche di sostegno, che si era persa nel tempo, poiché ha permesso a chi voleva intraprendere questo percorso lavorativo di appropriarsi di conoscenze adeguate in ambito psicopedagogico, comunicativo e relazionale, sempre più necessarie per affrontare le problematiche di tutti gli alunni.⁶¹

Il 10 settembre 2010 è stato emanato il D. Lgs. n. 249 dal Ministro Gelmini, riguardante la “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado”, cambiando radicalmente il sistema di formazione degli insegnanti.

La Laurea in Scienze della Formazione, obbligatoria per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, passa da quadriennale a quinquennale sempre a ciclo unico.

Nel percorso previsto per gli insegnanti curricolari sono obbligatori 31 Cfu sulle problematiche educative speciali e 75 ore di tirocinio da svolgere con alunni disabili. Per conseguire l'abilitazione sul sostegno, in attesa di futuri cambiamenti, anche gli insegnanti che hanno già il percorso comune, è previsto un ulteriore anno formato da 60 Cfu.

È una novità importante quella di prevedere nel percorso comune 31 Cfu riguardanti i bisogni educativi speciali in virtù del fatto che proprio come si sottolineava nella Legge quadro 104/92, l'alunno disabile non

⁶¹FAVORINI A. M., *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

“appartiene” all'insegnante di sostegno ma è inserito nella classe e quindi è di tutti gli insegnanti come i compagni, come a sua volta l'insegnante di sostegno è contitolare con i colleghi della classe e quindi responsabile di tutti gli alunni.

Attualmente l'insegnante di sostegno deve possedere una approfondita preparazione nel campo della pedagogia e della didattica speciale, deve saper utilizzare bene le TIC (tecnologie di informazione e comunicazione), metodologie simulate, osservative e sperimentali.

Deve saper promuovere le relazioni sociali tra l'alunno disabile e il resto dei compagni, attraverso strategie di comunicazione, di psicomotricità, di attività ludiche, ed essere capace di mettere in atto progetti in grado.

Le competenze richieste ad un insegnante sono sempre più complesse ed è necessaria una preparazione di molti anni e che sia in continuo aggiornamento poiché la scuola ha una grossa responsabilità nei confronti dei suoi alunni e della società.⁶²

⁶² CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2011.

1.12 Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione e BES: nuova frontiera formativa

Nel 2012 si apre una nuova stagione di riforme: *Nuove Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*; e la *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*, alla quale ha fatto seguito la nota prot. 1551 del 27 giugno 2013 e successivamente la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 con le indicazioni operative per poter cominciare ad elaborare in modo più coerente il Piano Annuale per l'Inclusività e la formazione dei GLI (Gruppi di lavoro per l'inclusione) all'interno di ogni ordine di scuola, in modo da poter realizzare in classe un percorso adeguato all'apprendimento di quei bambini che vengono definiti "borderline", ovvero sia in quelle situazioni di difficoltà di apprendimento o di iper attività che non rientrano però in nessuna categoria diagnostica in base al DSM-IV, e che sempre più causano dispersione scolastica e di conseguenza hanno una ricaduta negativa sulla condizione personale del bambino in prospettiva futura e in più si aggrava la condizione sociale ed economica del nostro Paese.

Facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2007, siamo così arrivati a quelle attuali del 2012, con il testo definitivo delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, d'ora in poi *Indicazioni*, emanato con Decreto n. 254 del 16 novembre 2012. Il metodo adottato per la revisione, che ha ricevuto l'apprezzamento

della scuola e degli organismi consultati (consultazione giugno-luglio 2012), rappresenta un patrimonio importante da cui partire e crea le condizioni per un ulteriore sviluppo.

Le nuove *Indicazioni* presentano un modello di scuola impegnativo, che costituisce un punto di riferimento obbligatorio, pur nel rispetto della libera iniziativa didattica degli insegnanti e nell'esercizio dell'autonomia progettuale delle singole scuole. I documenti, però, non hanno una forza propulsiva autonoma, rischiano di rimanere nell'ombra e non sono sempre conosciuti in modo adeguato. Su di essi bisogna investire culturalmente per cercare di conseguire quel "miglioramento continuo dell'insegnamento", richiesto dallo stesso D.M. 254/2012, all'articolo 3, che istituisce un Comitato scientifico nazionale (CSN) "incaricato di indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e di ricerca, per aumentare l'efficacia dell'insegnamento in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle *Indicazioni*".

Il compito del CSN, nominato con D.M. del 19/3/2013, è dunque principalmente quello di accompagnare le *Indicazioni*, soprattutto nella loro fase di prima applicazione, affinché le scuole e gli insegnanti familiarizzino con la loro logica e la traducano in quotidiana prassi didattica.

Le istituzioni scolastiche non sono semplicemente chiamate a capire e fare buon uso delle *Indicazioni*, ma viene loro richiesto un lavoro di verifica, di interpretazione critica, di sviluppo di ulteriori piste di azione.

Dunque il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i

saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita. E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali sia fra gli studenti che fra gli insegnanti, il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza. La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità. Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo "mondo", di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.

La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica.

La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme

di coordinamento pedagogico⁶³

La Direttiva Ministeriale sui BES del 21/11/2012 e poi la successiva Circolare Ministeriale emanata il 22/11/2013 , ha reso esplicito tutto ciò che i docenti sperimentano quotidianamente e cioè l'accentuata differenziazione degli alunni presenti nelle proprie classi che non è dovuta solo alla presenza della disabilità, dei disturbi dell'apprendimento o all'inserimento di alunni immigrati; scopo della Direttiva Ministeriale è stato quello di sottolineare il fatto che ci possono essere nelle nostre classi di qualsiasi ordine di scuola con Bisogni Speciali, indipendentemente dalla condizione di essere certificati piuttosto che migranti.

In questo modo l'attenzione si è spostata dalla dimensione puramente diagnostica alle necessità degli alunni e al loro benessere, che possono essere limitate nel tempo, come condizioni di malattia temporanea, come possono essere persistenti negli anni, e che possono quindi richiedere un'attenzione particolare da parte degli insegnanti proprio perché si trattano di Bisogni Educativi Speciali per favorire l'apprendimento dei bambini stessi. Tra l'altro il riferimento normativo emanato dal Ministero si avvale anche del tasso di dispersione scolastica che ancora abbiamo attualmente abbastanza elevato rispetto ad altri paesi europei, il quale purtroppo aggrava la condizione sociale del nostro Paese oltre che a quella personale.

C'è da dire comunque che come ogni novità ha suscitato innumerevoli critiche, sia da parte del corpo docente di ogni ordine di scuola, sia dal punto di vista della comunità scientifica, in particolar modo dalla categoria dei Pedagogisti Speciali delle varie Università italiane.

⁶³Decreto n. 254116/11/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del primo ciclo d'istruzione*

Le contrapposte interpretazioni della Direttiva oscillano tra il timore di un'indebita “medicalizzazione” di tanti alunni e la soddisfazione per l'adozione del modello diagnostico dell'ICF (International Classification of Functioning) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Bisogna anche sottolineare comunque come in questa normativa ci sia un aspetto molto più che legislativo come negli ultimi anni abbiamo sempre notato nelle varie Circolari o Leggi quanto un approccio bio-psico-sociale poiché il modello ICF dal momento che si fonda sull'analisi del contesto e sul profilo del funzionamento, permette di individuare i BES prescindendo da preclusive tipizzazioni⁶⁴

⁶⁴ Direttiva Miur del 27/12/2012, “*Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”.

CAPITOLO II

L'EXCURSUS STORICO PEDAGOGICO DELL'INSEGNANTE SPECIALE/SOSTEGNO IN EUROPA

2.1 Una panoramica europea sull'integrazione scolastica

All'interno del mio lavoro di ricerca ho ritenuto interessante analizzare anche la situazione dell'integrazione scolastica e degli insegnanti specializzati negli altri paesi europei. Penso che sia importante riflettere su come la Pedagogia Speciale, disciplina che anche negli altri paesi affronta la prospettiva educativo-didattica delle persone con disabilità, sia sempre più fondamentale per acquisire una piena consapevolezza da parte degli operatori e non solo del diritto all'integrazione e all'inclusione delle persone con disabilità sia all'interno della scuola e sia nel contesto sociale in cui vivono.

La situazione italiana di integrazione scolastica, già ampiamente approfondita nel primo capitolo, è profondamente diversa da quella degli altri paesi europei per motivazioni storico-socio-culturali.

Consultando il sito dell'Agenzia Europea per la disabilità emergono molti spunti di riflessione sui modelli scolastici adottati nei paesi europei, che possono essere suddivisi in tre categorie:

1) modello unidirezionale, con il quale si intende l'integrazione di tutti gli alunni disabili, a prescindere dalla gravità della disabilità, nelle classi comuni;

2) modello bidirezionale, con il quale si intende un sistema educativo differenziato con scuole e classi speciali solo per alunni con disabilità:

3) modello multidirezionale, con il quale si intende un modello misto, ovvero sia solitamente a seconda della gravità della disabilità ma anche della discrezionalità della famiglia, gli

alunni vengono inseriti nelle classi comuni o nelle classi speciali.⁶⁵

Il modello unidirezionale lanciato inizialmente dall'Italia e poi seguito da Spagna e Portogallo, negli ultimi anni ha visto aggiungersi anche Svezia, Norvegia, Islanda, Danimarca, Grecia e Cipro.

Il modello bidirezionale è ormai adottato soltanto in Germania, Belgio, Olanda e Svizzera.

Infine nel modello multidirezionale possiamo inserire Inghilterra, Irlanda, Francia, Lussemburgo, Finlandia, Polonia, Estonia, Lituania, Repubblica Ceca, Slovenia, Austria e Liechtenstein.⁶⁶

I paesi che hanno adottato il sistema di integrazione scolastico unidirezionale, a partire dagli anni '80, hanno iniziato a trasformare le scuole speciali in centri di ricerca specializzati nella formazione degli insegnanti e degli operatori per la disabilità, nell'offrire supporto didattico e materiale adeguato al lavoro da svolgere con i propri alunni. In alcuni casi questi centri si sono poi collegati direttamente al sistema ordinario scolastico.

Ad esempio posso citare un centro all'avanguardia internazionale per la formazione degli insegnanti specializzati in Italia proprio in quegli anni, dove tra l'altro si sono formate molte insegnanti di sostegno della Toscana ed in particolare della Provincia di Livorno proprio a partire dalla fine anni '70 inizi '80 quindi subito dopo la L. 517/77, e cioè la Scuola Magistrale Ortofrenica “Stella Maris” del Calambrone in Provincia di Pisa.

Al riguardo mi sembra interessante citare brevemente la storia di questa Scuola di Formazione.

⁶⁵ www.european-agency.org, consultato il 15/05/2012

⁶⁶ LASCIOLO A., (a cura di), *Pedagogia Speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

Nel periodo del dopoguerra la Diocesi di S. Miniato (PI) creò sul litorale pisano, in località Calambrone, una colonia marina per bambini a cui venne dato il nome “Stella Maris”. Nel 1956, d'intesa con la Clinica delle Malattie Nervose e Mentali e con la Clinica Pediatrica dell'Università di Pisa, iniziano le prime attività assistenziali a favore dei bambini disabili e in particolare una “Scuola Magistrale Ortofrenica”, cioè una Scuola di Specializzazione per Insegnanti di sostegno. Nel 1958 nasce “l'Istituto Medico-Pedagogico Stella Maris” da una convenzione fra l'Opera Diocesana di Assistenza di San Miniato e l'Università di Pisa. La Stella Maris si costituisce nel 1970 come Fondazione e nel 1973, come Istituto di Ricovero e Cura a Carattere Scientifico (IRCCS). Nel 1974 crea l'Istituto di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva convenzionato sin dal 1976 con l'Università di Pisa e, successivamente, dal 1995, con

l'Azienda Ospedaliera-Universitaria Pisana e con la ASL. n.5. Nel gennaio 2004 viene istituito un Dipartimento Clinico di Neuroscienze con quattro Unità Operative complesse di Neuropsichiatria Infantile . Nel suo insieme la Fondazione è oggi una grande struttura multi-professionale con un organico di circa 300 dipendenti e con clinici, ricercatori e docenti universitari di prestigio internazionale. La Fondazione “Stella Maris”, attraverso i propri Istituti, svolge un'intensa attività clinica e riabilitativa per l'Infanzia e l'Adolescenza e ha avviato un'intensa attività di studio e di ricerca nel settore delle malattie neurologiche e dei disturbi della vita di relazione di quell'età. Il fine è quello di intervenire sui bambini in età più precoce possibile per salvare o riconquistare l'autonomia e la ricchezza del loro mondo interiore e della vita di relazione. I disturbi curati sono relativi al movimento, alle funzioni sensoriali, al linguaggio,

all'intelligenza, alla personalità e alla condotta, siano essi originati da anomalie genetiche ovvero da danni causati al sistema nervoso da traumi di origine sociale o ambientale. Sono utilizzate tecnologie e metodologie avanzate per assistere questi gravi disturbi che, colpendo bambini ed adolescenti, coinvolgono spesso anche pesantemente i loro familiari e la società. Le diagnosi sono generalmente di tipo complesso e prendono origine dalle scienze neuropsichiatriche dell'età evolutiva; le cure si basano su attività di abilitazione e di riabilitazione funzionale ispirate dalle competenze di esperti di terapia della neuro e psicomotricità, logopedia, psicopedagogia, psicoterapia, farmacoterapia e di counseling familiare.⁶⁷

A partire dagli anni Novanta sono stati molti in tutta Europa e non solo, i cambiamenti legislativi e sociali che hanno portato ad una serie di dichiarazioni a favore dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità. E sempre di più stiamo andando anche negli altri paesi europei verso un modello pienamente inclusivo, quindi la classificazione fatta precedentemente sta progressivamente mutando.

La maggior parte dei paesi europei ha inoltre adottato un piano educativo individualizzato per gli studenti con disabilità, sia che siano integrati nel sistema di istruzione ordinario che nelle classi speciali. In quei paesi dove ci sono le scuole speciali vengono programmati dei piani educativi personalizzati ma allo stesso tempo legati al curriculum nazionale e alla programmazione delle scuole locali.⁶⁸

Nel Documento i “Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva”, si trovano dei principi

⁶⁷<http://subito.ifc.cnr.it/enterprise/retrieve/id/230> , consultato il 27/02/2014

⁶⁸ LASCIOLI A., (a cura di), *Pedagogia Speciale in Europa...*, op. cit.

cardine legati agli aspetti centrali delle politiche scolastiche che sono efficaci nella promozione dell'inclusione di studenti in situazione di handicap nelle classi comuni, promuovendo una "scuola per tutti" e sono i seguenti:

1° principio: ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni;

2° principio: istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;

3° principio: cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica;

4° principio: organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;

5° principio: sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione;

6° principio: politiche che promuovono l'integrazione;

7° principio: legislazione che promuove l'inclusione.

Questi principi guida promossi dall'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, riguardano l'inclusione in un contesto più ampio rivolto cioè non solo agli studenti disabili, ma a tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità formative in conseguenza del fallimento del sistema scolastico. E' inoltre fondamentale per avviare il processo di inclusione che tutti gli studenti partecipino alle attività proposte e siano coinvolti nelle decisioni sul loro percorso scolastico e anche i genitori vengano aiutati a compiere le scelte adeguate per i propri figli.

Inoltre è fondamentale che gli insegnanti siano preparati e formati a lavorare nelle classi comuni in funzione dell'inclusione acquisendo conoscenze e competenze per accogliere i bambini disabili in classe, lavorare

sull'apprendimento di ogni alunno, saper lavorare in collaborazione anche con le famiglie.⁶⁹

⁶⁹AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*, Odense, Danimarca, 2009.

2.2 Formazione degli insegnanti specializzati in Europa

All'inizio degli anni '70 la maggior parte dei Paesi europei prevedeva ancora per la formazione degli insegnanti di scuola elementare un livello di istruzione secondaria come gli istituti magistrali o *écoles normales* e soltanto in Inghilterra, Germania Federale, e poi in Usa e Russia si prevedeva un tipo di formazione universitaria. Addirittura in Italia abbiamo dovuto aspettare il 2001, perché fosse istituita la laurea in Scienze della Formazione per dare l'abilitazione all'insegnamento di scuola primaria.

La soluzione base, minima, è rappresentata da un corso di studi triennali (fanno eccezione Italia e Germania con corsi quadriennali). A questo punto si pone una distinzione .

Il corso triennale conclude sempre e comunque al titolo di maestro per le classi ordinarie. In più casi si può contemporaneamente acquisire una qualche competenza di pedagogia speciale. Ho denominato "integrata" questa soluzione, distinguendola dall'altra.

La soluzione triennale integrata è praticata in Spagna, Austria e Polonia.

In Spagna l'educazione speciale è uno dei sette percorsi di "diplomatura" per insegnanti di scuola per l'infanzia e di scuola elementare (quest'ultima ha la durata di sei anni, dai 6 ai 12 di età). Questi sette percorsi sono concepiti per soddisfare tutte le esigenze formative dei due livelli scolastici indicati: educazione speciale, infantile, primaria, fisica, musicale, logopedia, lingua straniera. Notiamo che la logopedia costituisce un indirizzo a sé, benché concettualmente essa rientri a pieno titolo nell'ambito dell'educazione speciale, di cui

rappresenta una delle specializzazioni.

Anche l'Austria pratica l'iter formativo triennale, una generica preparazione di pedagogia speciale che abilita a operare nelle classi di integrazione (Integrationsklassen) e nelle classi generali delle scuole speciali (Allgemeinen Sonderschulklassen). Ma per conseguire una qualche specializzazione relativa a una disabilità (per es. bambini handicappati psichici, bambini con difficoltà di linguaggio, bambini sordi o sordastri, ecc.) dopo il triennio si frequenta un corso specializzante di almeno tre semestri.

Spagna e Austria hanno quindi in comune : una formazione di pedagogia speciale di base nel corso triennale di formazione iniziale; una formazione specialistica nella fase successiva. La Spagna va incontro alle vocazioni già palesi nel triennio con l'indirizzo "Educazione speciale" del diploma ⁷⁰.

Nel Regno Unito esiste il doppio binario (integrato o per successione) per diventare insegnante, cioè percorso di 3-4 anni con insegnamenti disciplinari e professionalizzanti per la docenza.

La pedagogia speciale viene affrontata dopo, quando uno è già titolato insegnante e ha alle spalle qualche anno di insegnamento. Il Regno Unito si caratterizza quindi per l'assenza di pedagogia speciale nel corso della formazione iniziale.

Il sistema di reclutamento inglese si preoccupa di tenere aperte le porte della professione docente per coloro che ne scoprono la vocazione o l'opportunità in seconda o ulteriore battuta. E' un sistema aperto alle vocazioni "adulte", o "ritardate", o (non nascondiamolo) "di ripiego". Nel Regno Unito, e particolarmente in Inghilterra, c'è un'endemica

⁷⁰ORIZIO B., *Pedagogia speciale in Europa*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

carenza di insegnanti, soprattutto di scienze e di matematica per le scuole secondarie. Da qui la necessità di impiegare persone che non sono in possesso dei requisiti regolari (Qualified Teacher Status) e l'invenzione di più formule per spingerle a regolarizzarsi frequentando corsi e sostenendo esami ad hoc (Graduate Teacher Programme; Registered Teacher Programme).

La pedagogia speciale non è parte del programma per raggiungere il Qualified Teacher Status, qualunque sia stata la via scelta per raggiungerlo. Esso costituisce il presupposto per affrontare corsi di specializzazione successivi organizzati liberamente dalle università più impegnate nella Pedagogia Speciale che rilasciano, al riguardo, titoli postgraduate (dopo la laurea triennale) e master con i quali si può ottenere dal Segretariato di Stato la Mandatory Qualification (Qualifica obbligatoria) resa necessaria da un regolamento del 2003 per gli insegnanti che lavorano con alunni che presentano deficit uditivi, visivi o multisensoriali⁷¹.

La Polonia è il Paese con la struttura di pedagogia speciale più complessa e articolata, insieme a Spagna e Austria, e che ha come fiore all'occhiello, una originalissima soluzione "integrata" di ben cinque anni, il vertice più alto di proposta formativa tra i paesi analizzati.

Generalmente gli insegnanti specializzati possono essere sia interni che esterni alla classe. In alcuni paesi si tratta di affidare il sostegno a membri specializzati del personale della scuola e altri invece utilizzano un professionista specializzato esterno alla scuola. Si cerca quindi di rendere le scuole speciali sempre più simili a centri di risorsa e a coinvolgere gli insegnanti delle scuole comuni, mostrano curricoli più

⁷¹ORIZIO B., *Pedagogia speciale in Europa*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

concentrati sulla cultura pedagogica e sulla specializzazione per la disabilità.

Sempre più nell'ottica europeista di inclusività dei bambini disabili nelle classi comuni si ha l'esigenza di una preparazione obbligatoria di pedagogia speciale per tutti gli insegnanti soprattutto per la scuola dell'obbligo in quanto saper gestire determinate dinamiche fin dai primi momenti risulta sempre più impegnativo e determinante nella scuola attuale. L'alunno disabile o in difficoltà non sarebbe oggetto di attenzione mirata solo da parte degli insegnanti speciali, ma anche da parte degli insegnanti ordinari; entrambi sarebbero coinvolti per la elaborazione di curricoli individualizzati sulle esigenze dei disabili; i trattamenti specialistici sarebbero terreno esclusivo degli insegnanti speciali.

La formazione obbligatoria iniziale sulla disabilità degli insegnanti di classe varia da paese a paese sia per quanto riguarda la durata, gli insegnamenti e i contenuti, soprattutto per quanto riguarda la scuola primaria.

I paesi nei quali tale formazione è obbligatoria sono: Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Olanda, Portogallo, Repubblica Ceca, Slovacchia, Svezia e Svizzera. Invece i paesi nei quali la formazione sulla disabilità per gli insegnanti di classe è facoltativa sono: Austria, Cipro, Danimarca, Lituania e Spagna.⁷²

Gli insegnanti che desiderano lavorare come docenti specializzati (specialisti) o di sostegno, queste sono le due dizioni prevalentemente usate, con gli alunni con disabilità nelle classi differenziate o ordinarie, invece, devono seguire una formazione supplementare che nella maggior parte dei paesi europei è opzionale, anche se fortemente raccomandata e

⁷² VANTAGGIATO A., *L'insegnante di sostegno...*, op. cit.

che comincia in genere dopo la formazione iniziale. In particolare vi sono paesi come il Belgio, la Francia e l'Italia dove gli insegnanti possono cominciare la formazione supplementare subito dopo il termine di quella iniziale, in altri paesi invece è indispensabile aver maturato un'esperienza lavorativa nel sistema scolastico ordinario. Vi sono anche paesi dove sono possibili entrambi i casi, come l'Austria, la Danimarca, la Germania e l'Olanda.

La “formazione supplementare risulta obbligatoria solo in alcuni paesi e in genere riguarda una formazione specifica per diversi tipi di disabilità, per esempio visiva o uditiva”.⁷³

In realtà “in tutti i paesi europei gli insegnanti avvertono l'esigenza e spesso sono incoraggianti a seguire corsi di approfondimento per migliorare il proprio lavoro o per avere delle promozioni. In alcuni paesi l'aumento del salario e/o di vantaggi professionali costituiscono un incentivo a seguire corsi di formazione supplementare, come in Germania, in Francia, in Grecia, in Olanda e in Belgio (comunità francese e fiamminga)”.⁷⁴

La durata della formazione aggiuntiva, obbligatoria e opzionale, per la quale è previsto un diploma finale, varia molto da paese a paese: può consistere in un anno di formazione specialistica per un determinato tipo di disabilità o coprire una specializzazione più ampia e durare da 2 a 4 anni⁷⁵. Oggi la formazione supplementare per l'educazione degli alunni con disabilità è obbligatoria in paesi come l'Austria (con una durata che va da 1 anno ad 1 anno e mezzo), il Belgio (da 1 anno a due anni), la Finlandia (da 1

⁷³ ORIZIO B., *Pedagogia speciale...* op. cit.

⁷⁴ VANTAGGIATO A., *L'insegnante di sostegno...*, op. cit.

⁷⁵ *Ibidem*.

anno ad 1 anno e mezzo), la Germania (2 anni), l'Inghilterra e il Galles (1 anno per gli insegnanti che lavorano con alunni con disabilità visiva o uditiva), l'Olanda (2 anni per insegnanti di scuole differenziate), la Polonia (da 1 a 5 anni), il Portogallo (2 anni), la Svezia (da 1 anno a 2 anni), la Svizzera (2 anni).

La formazione supplementare per l'educazione degli alunni con disabilità è opzionale in paesi come la Danimarca (con una durata che va da 400 ore a 1 anno e mezzo), la Francia (2 anni), l'Inghilterra e il Galles (da 1 anno a più anni, se ciò è a tempo parziale, per altri tipi di disabilità e difficoltà, come problemi gravi di apprendimento e disturbi di comportamento), l'Irlanda (1 anno), l'Islanda (da 1 anno a 2 anni), il Lussemburgo (1 anno), la Norvegia (da 1 anno a 4 anni), l'Olanda (2 anni).

A Cipro non sono previsti programmi di formazione e coloro che desiderano specializzarsi possono frequentare i corsi universitari all'estero, comunque tutti gli educatori sono incoraggiati a frequentare seminari e corsi che trattano il problema della disabilità, ma che non rilasciano qualifiche post-diploma.

In alcuni paesi, inoltre, per cominciare la formazione supplementare è richiesta un'esperienza lavorativa.

I paesi in cui è richiesta l'esperienza professionale sono la Danimarca (da 2 anni a 5 anni), la Germania (2 anni), la Grecia (5 anni), l'Inghilterra e il Galles (1 anno), l'Irlanda (da 2 a 3 anni), l'Islanda (2 anni), il Portogallo (2 anni).

I paesi in cui l'esperienza professionale è raccomandata sono l'Austria, la Finlandia, la Francia, la Lituania, il Lussemburgo, l'Olanda.

I paesi, invece, dove non è richiesta l'esperienza professionale come prerequisito alla formazione

supplementare sono il Belgio, l'Italia, la Norvegia, la Polonia, la Repubblica Ceca, la Slovacchia, la Spagna, la Svizzera, la Svezia e Cipro. A scopo esemplificativo osserviamo come avviene la formazione dell'insegnante specializzato nei seguenti paesi europei: Francia, Germania, Svizzera e Svezia.

In Francia l'attuale certificazione prevista per insegnanti specializzati nella scuola primaria e secondaria prevede due distinti certificati.

Il "Certificato di attitudine professionale per gli aiuti specializzati, gli insegnamenti adeguati e la scolarizzazione degli allievi in situazione di handicap" attesta la qualificazione degli insegnanti del primo grado d'istruzione, chiamati a lavorare nelle scuole, negli istituti e nei servizi che accolgono studenti aventi "bisogni educativi particolari" (per esempio una malattia o una difficoltà scolastica grave).

Il "Certificato complementare per gli insegnamenti adeguati e la scolarizzazione degli alunni in situazione di handicap", invece, è riservato agli insegnanti della scuola secondaria, che in Francia corrisponde alla scuola media e ai licei.

Entrambi i certificati di specializzazione si conseguono attraverso un percorso formativo di 400 ore distribuite in due anni per gli insegnanti di scuola primaria e di 200 ore distribuite in un anno per gli insegnanti di scuola media e scuola superiore, presso gli Istituti Universitari di Formazione dei Maestri o presso il Centro Nazionale di Studi e di Formazione per l'infanzia disadattata.⁷⁶

In Germania "dare un'informazione univoca sulla formazione dell'insegnante specializzato risulta difficile, dato

⁷⁶DECRETO 5 GENNAIO 2004, n. 2004-13 "Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap".

il sistema formativo tedesco diversificato nei diversi Lander che a livello regionale amministrano e organizzano autonomamente tutti i settori scolastici (dalla scuola dell'infanzia a quella superiore, comprendendo l'educazione degli adulti) compresa la gestione del personale scolastico.

Possiamo però dire che attualmente la scuola tedesca sta cercando una maggiore omologazione delle politiche formative degli insegnanti, anche in vista di un tentativo di cambiamento della politica separazionista, adottata da sempre, verso gli alunni disabili, dei quali circa il 95% generalmente risulta ancora iscritto in un contesto speciale, ossia in scuole che propongono programmi educativo-didattico-assistenziali mirati ed esclusivi, per quanto altamente referenziali dal punto di vista tecnico-scientifico, che si pongono come condizioni necessarie una pedagogia speciale diversa e distinta da quella normale. Ciò trova conferma nel fatto che esistono classi in cui è prevista l'iscrizione di alunni categorizzabili attraverso la tipologia di disabilità che li contraddistingue. E' in questo contesto storico-istituzionale che si inserisce il ruolo e la formazione dell'insegnante specializzato in Germania. In particolare la riflessione relativa ad un necessario rinnovamento della pragmatica separazionista ha avuto inizio alcuni anni fa in ambito accademico e più precisamente all'interno dell'Università di Colonia (una delle più antiche università tedesche, risalente al 1600), dotata di un notevole prestigio storico e dell'Università di Berlino, entrambe orientate a modelli integrativi che hanno introdotto nei corsi di formazione universitaria degli studi specifici sull'integrazione".

In alcuni Lander la formazione specialistica può essere conseguita come formazione iniziale, in altri dopo una formazione teorico-pratica in un Centro di formazione per

insegnanti o presso l'Università.

In Baviera, all'Università di Wurzburg, per esempio, il percorso formativo dell'insegnante specializzato è previsto presso la Facoltà di Pedagogia Speciale e si articola in 10 semestri. Il futuro insegnante specializzato dovrà svolgere preventivamente uno stage di almeno quattro settimane nel settore della disabilità, in genere viene svolto nelle scuole speciali, considerato ancora il numero limitato delle scuole che praticano l'integrazione nella scuola ordinaria. Al termine del percorso formativo occorre praticare due anni di "referendariato", che consiste nell'essere osservati e valutati da persone competenti mentre si "prova" a svolgere tutte le mansioni dell'insegnante per poter poi esercitare la professione in scuole speciali o in scuole comuni che accolgono alunni disabili, per quanto queste ultime siano molto rare ed in fase di sperimentazione.

"In Germania esiste un vero e proprio insegnante che, specializzato nel tipo di disabilità con cui si trova a lavorare, progetta e si integra in modo assolutamente complementare al lavoro di team proposto e sostenuto all'interno dell'istituto scolastico, sia esso speciale o con finalità integrative; ma sembra tuttavia persistere un consolidato atteggiamento ancora molto orientata alla patologia piuttosto che alla persona nella sua unicità; per cui l'elevata qualità della pedagogia speciale, in Germania, si basa ancora sul paradigma del deficit, rischiando di limitare la visione completa del soggetto e provocando una notevole battuta d'arresto al suo sviluppo."⁷⁷

In Svizzera, nel Canton Ticino, nell'anno scolastico 1979-1980 venne istituito il Servizio di Sostegno Pedagogico all'interno delle strutture scolastiche, sia nella scuola

⁷⁷VANTAGGIATO A., *L'insegnante di sostegno...*, op. cit.

dell'infanzia, sia nella scuola primaria. Tale servizio di sostegno è rappresentato dalle figure del docente di sostegno, del logopedista e dello psicomotricista operanti nella sede scolastica e dello psicopedagogo e del coordinamento dell'attività di sostegno.

Le attività e gli obiettivi del servizio di Sostegno Pedagogico sono: di prevenzione, per evitare possibili forme di disadattamento scolastico; di differenziazione, per fornire un aiuto all'apprendimento e un adattamento alle caratteristiche individuali; di aiuto allo studio, per imparare ad organizzare l'apprendimento; di sostegno psico-pedagogico, per favorire una presa di coscienza e di miglioramento dei processi cognitivi e di ri-motivazione nell'apprendimento; di sostegno psicologico, per fornire un sostegno affettivo, una chiarificazione della situazione personale e una ricerca di un nuovo equilibrio; di consulenza psico-pedagogica alle direzioni, ai docenti e alle famiglie per favorire un miglioramento delle condizioni psico-pedagogiche, didattiche e istituzionali.

In ambito scolastico il sostegno ai disabili continua ad essere svolto dal docente di sostegno pedagogico il cui ruolo va dalla prevenzione all'intervento di sostegno, di aiuto o di recupero scolastico-disciplinare, alla consulenza ai docenti, al dirigente e ai genitori. Il suo intervento si integra con quello del docente titolare che è il primo responsabile delle misure pedagogiche volte al superamento delle difficoltà degli allievi.

La formazione avviene in ambito universitario e in particolare nel Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), con sede a Locarno, che dal 2009 riprende le attività dell'ex Alta scuola pedagogica. Le attività del Dipartimento si concentrano, in particolare, sulla formazione

iniziale e continua, sulla ricerca e sui servizi al territorio. La formazione professionale iniziale è indirizzata agli studenti che desiderano formarsi come docenti di scuola dell'infanzia o di scuola elementare (formazioni di primo livello Bachelor) di durata triennale o come docenti di scuola media o di scuola media superiore (formazioni di secondo livello Master) di diversa durata.⁷⁸

In Svezia le problematiche attinenti alla disabilità costituiscono un tema prioritario nella formazione docente, pertanto sono incluse nel programma della formazione docente iniziale ed in particolare nei corsi di Pedagogia Generale.

Esiste inoltre una certificazione per gli insegnanti “di recupero”, responsabili di assicurare un aiuto temporaneo agli allievi che presentano delle difficoltà d'apprendimento soprattutto nella lettura, scrittura e matematica.

E' prevista una formazione specialistica, riconosciuta ufficialmente, per gli insegnanti che desiderano lavorare con alunni disabili che presentano dei deficit visivi, uditivi, intellettivi gravi o autismo.

E' infine obbligatoria la formazione in servizio per tutti gli insegnanti, mirante ad aggiornarli sui metodi didattici adeguati alle esigenze educative speciali.

Nel 2002 è stato approvato un nuovo programma di formazione rivolto a tutti gli insegnanti in servizio senza distinzione di materia o anzianità, nella convinzione che tutti gli insegnanti abbiano bisogno di un'adeguata formazione specifica, in virtù delle “normali differenze” che ci sono tra gli alunni.

Il programma di formazione si articolava in 60 settimane comuni per tutti gli insegnanti, in cui la formazione

⁷⁸Ibidem.

pedagogica toccava anche il tema della differenziazione e delle esigenze educative speciali con l'obiettivo di responsabilizzare tutti gli insegnanti ad operare per la realizzazione di una "scuola per tutti" e in altre 60 settimane aggiuntive per gli specialisti delle esigenze educative speciali.

In Europa sono stati ravvisti alcuni elementi principali del sostegno educativo: gli insegnanti di classe hanno la responsabilità di tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali; il sostegno è di norma garantito da un insegnante specializzato all'interno della classe che può appartenere alla scuola o a qualche altro ente esterno, come la scuola speciale; il sostegno nella maggior parte dei paesi si rivolge soprattutto al lavoro diretto sull'alunno; il sostegno agli insegnanti è ancora una tendenza, più che una realtà, anche se resta un obiettivo da raggiungere e consiste in una adeguata informazione sulle esigenze individuali dell'alunno, nella selezione dei materiali, nell'elaborazione di un piano educativo individualizzato e nell'organizzazione di sessioni formative; nel sostegno all'interno della scuola possono intervenire anche altri servizi educativi esterni.⁷⁹

Abbiamo osservato che a seconda delle diverse politiche adottate, i provvedimenti in ambito educativo per gli alunni con bisogni educativi speciali variano da paese a paese. Nonostante le differenze politiche e di intervento pratico tutte le nazioni europee sono comunque d'accordo nel considerare la Tecnologia Informatica e Comunicativa (TIC) uno strumento preferenziale per soddisfare i bisogni educativi di ogni alunno.

Migliorare la qualità dell'istruzione grazie alle tecnologie multimediali e a internet è, infatti, una delle priorità in ambito europeo.

⁷⁹Ibidem.

In tal senso tutte le scuole e tutte le classi dovrebbero essere ben attrezzate e tutti gli insegnanti, a maggior ragione gli insegnanti specializzati per l'educazione degli alunni con disabilità, dovrebbero essere in grado di utilizzare queste tecnologie per diversificare la loro pratica pedagogica a vantaggio di tutti gli alunni, soprattutto di quelli che manifestano maggiori difficoltà.

Oggi, infatti, molti paesi oltre a proporre una formazione in servizio con corsi generali sulla Tecnologia Informatica e Comunicativa per gli insegnanti curricolari e di sostegno, iniziano ad inserire la conoscenza della TIC sia nella formazione iniziale degli insegnanti curricolari, sia nella formazione specialistica per gli insegnanti di sostegno.

In Italia, per esempio, la C.M. n. 55 del 21 maggio 2002 ha previsto un Piano-progetto formativo sulla TIC per insegnanti in servizio, specializzati e non. Il Piano ha costituito una risposta alle indicazioni date a livello europeo con il "Piano d'azione e-Europe 2002: una società dell'informazione per tutti", varato a Lisbona nel marzo del 2000.⁸⁰

Sono pertanto molti i paesi che concordano sul fatto che l'accesso ad una adeguata Tecnologia Informatica e Comunicativa possa ridurre l'ineguaglianza nell'istruzione ed essere uno strumento efficace a sostegno dell'integrazione scolastica. Sicuramente per un uso efficace della TIC nell'ambito scolastico speciale entrano in gioco molti fattori tra i quali un'infrastruttura soddisfacente, la disponibilità di materiale educativo-didattico multimediale di buona qualità; ma più ancora la disponibilità di personale docente preparato.

In realtà ancora diversi problemi sono associati alla mancanza di conoscenze e di competenze degli insegnanti

⁸⁰CIRCOLARE MINISTERIALE 21 MAGGIO 2002, N. 55 "Piano Nazionale per la Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del personale della scuola (Decreto Consiglio dei Ministri 22 Marzo 2001).

nell'uso della tecnologia multimediale, a cui si aggiunge una mancanza di fiducia sull'efficacia della Tecnologia Informatica e Comunicativa.

E' opportuno perciò investire anche sulla formazione adeguata all'uso della TIC sia degli insegnanti curricolari, sia degli insegnanti specializzati facendo sì che diventi una parte importante della loro formazione. Una buona preparazione potrà convincere il personale docente che il supporto multimediale rappresenta uno strumento importante nello stimolare e accrescere le potenzialità dell'alunno con disabilità, ma anche di quello con difficoltà specifiche di apprendimento come la dislessia, la disgrafia o la discalculia, che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.⁸¹

Negli ultimi anni la Comunità europea ha dimostrato una particolare apertura verso le problematiche legate alla disabilità, ma ancora oggi, nonostante le varie raccomandazioni a livello nazionale ed internazionale, la strada da percorrere a favore della disabilità è ancora lunga. In particolare alcune scelte politiche risultano determinanti come una maggiore formazione del docente specializzato, soprattutto un livello di qualità alta che lo accompagni nello svolgere la propria professione con dignità e competenza, una formazione non solo iniziale, ma continua, che aggiornando il suo sapere pedagogico e didattico speciale contribuisca a rivitalizzare la qualità dell'integrazione e della formazione degli studenti con disabilità. Naturalmente il suo apporto professionale garantirà i migliori risultati quanto più, oltre alle competenze acquisite, saprà aprirsi a una continua ricerca critica e progettuale, ad uno studio continuo sul campo, al

⁸¹LEGGE 8 OTTOBRE 2010, N.170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici d'apprendimento in ambito scolastico".

confronto con le esperienze degli altri insegnanti nell'applicazione delle teorie e dei cambiamenti che hanno avuto risvolti positivi nel tempo, nell'ottica di voler affrontare e portare a soluzione i possibili problemi che si presentano.

Proprio in merito alla specializzazione del personale docente è stato segnalato, nel quarto convegno internazionale "La qualità dell'integrazione è la qualità della formazione" tenutosi a Rimini a novembre 2003, che gli aspetti che più nuocciono alla qualità dell'educazione speciale sono:

- la mancata specializzazione degli insegnanti assegnati per le attività di sostegno;

- la mancata formazione programmata e generalizzata degli insegnanti curricolari che favorisce sia la delega al solo insegnante per il sostegno, sia la crescente richiesta di ore di delega, sia il ricorso alla magistratura che sempre più frequentemente sta accogliendo le richieste dei genitori per aumentare le ore di sostegno.⁸²

⁸²VANTAGGIATO A., *L'insegnante di sostegno...*, op. cit.

CAPITOLO III

SISTEMI INCLUSIVI A CONFRONTO: ITALIA E INGHILTERRA

3.1 L'integrazione scolastica in Inghilterra: legislazione dal Warnock Report del 1978 ai giorni nostri

Ho trovato interessante, dopo essermi fatta una panoramica sulla situazione europea al riguardo della formazione degli insegnanti di sostegno e del concetto di inclusione, approfondire maggiormente la realtà inglese.

Prima di tutto è necessario contestualizzare da un punto di vista normativo come si è avuta l'integrazione dei bambini disabili a scuola.

Il *Warnock Report* (DES 1978) è un rapporto elaborato in conseguenza dell'inchiesta extraparlamentare riguardante la scolarizzazione dei bambini "handicappati". In tale rapporto viene radicalmente cambiato l'approccio al concetto di handicap.

Non si utilizzerà più la suddivisione degli handicap in categorie, bensì si utilizzerà l'espressione **"bambini con bisogni educativi speciali"**.

L'educazione speciale doveva iniziare il prima possibile e veniva incoraggiato il coinvolgimento dei genitori. Inoltre la valutazione dei bisogni speciali veniva eseguita con un'osservazione dei bambini di tipo medico-pedagogica.

Tale rapporto ha influenzato la Legge sull'istruzione del 1981 *L'Education Act Special Educational Needs*, la quale fornì la definizione dei Bisogni Educativi Speciali (BES) formalizzando i contenuti del *Warnock Report* alla quale si fa ancora riferimento oggi in UK.

Le leggi sull'istruzione successive faranno sempre riferimento alla medesima definizione di SEN (*Special Educational Needs*) del 1981.

Nel 1988 *L'Education Reform Act*, stabilì il CURRICULUM NAZIONALE, ovverosia tutti gli studenti, inclusi quelli inseriti nelle scuole speciali, di età compresa tra i 5 e i 16 anni frequentanti tutte le scuole pubbliche inglesi, dovevano attenersi a tale curriculum.

Con tale Legge si incoraggiava così il “principio di inserimento”, di integrazione dei bambini con SEN nelle scuole comuni, sancendo così il diritto all'istruzione uguale per tutti.⁸³

Sia la Legge sull'istruzione del 1993 che quella del 1996 si basano sulla definizione di BES già utilizzata nella Legge del 1981, ovverosia un alunno ha dei problemi di apprendimento se sono presenti determinate condizioni quali:

◀ le difficoltà di apprendimento dell'alunno sono molto più evidenti rispetto al resto della maggior parte degli alunni con la stessa età.

◀ ha un handicap che lo limita nelle capacità di poter utilizzare al meglio le strutture scolastiche messa a disposizione della propria scuola da parte dell'Autorità Locale.

◀ ha meno di 5 anni e rientra nelle descrizioni riportate nei punti 1 e 2 oppure potrebbe esservi incluso se venisse a mancare una programmazione di scolarizzazione speciale.

Nel 1983 entrò pienamente in vigore l'Education Act di due anni prima con l'emanazione dei seguenti regolamenti:

- il concetto di *Special Educational Needs*
- presa in carico degli alunni con bisogni educativi speciali dalle scuole ordinarie
- identificazione e valutazione degli alunni
- l'uso di *statement* per tenere un registro formale.⁸⁴

Le leggi sull'istruzione successive faranno sempre riferimento alla medesima definizione di SEN (*Special Educational Needs*) del

⁸³ Cfr. BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., (a cura di), *Scuola e diversità in Europa...* op. cit.

⁸⁴ Ciò vuol dire che tutti i bambini con SEN che hanno uno *statement* vengono inseriti nelle scuole in un apposito registro.

1981.

Un altro pilastro della legislazione scolastica inglese è il *SENDA, Special Educational Needs and Disability Act*, del 2001 nel quale sebbene era prevista l'inclusione totale degli alunni con disabilità nelle scuole tradizionali, ancora una volta i bambini considerati gravissimi, in base anche alla possibilità da parte dei genitori di poter scegliere per loro quale tipo di scuola frequentare, venivano inseriti nelle scuole speciali.

Un'altra legge molto importante è la *DDA, Disability Discrimination Act* del 2005, soprattutto perché affronta la pertinenza al riguardo della disabilità che deve avere un docente nell'affrontare il proprio lavoro. In particolar modo nella sezione 1 la persona disabile viene definita tale se ha un tipo di disabilità fisica o mentale che può provocare degli effetti sulla sua abilità quotidiana. L'effetto di questa legge in Inghilterra è stato molto importante poiché ha modificato attraverso una nuova progettazione l'integrazione degli alunni disabili sia nelle scuole nazionali che in quelle private.⁸⁵

È stata proprio questa legge a stabilire una più completa inclusione degli alunni disabili all'interno delle classi comuni, imponendo alle autorità locali di attuare strategie e piani inclusivi.

La *Disability Equality Duty (DED)* entrò in vigore come legge nel dicembre 2006, comprendendo tutte le persone pubbliche, includendo tutte le scuole, a promuovere l'uguaglianza nella disabilità ed eliminando ogni forma di discriminazione nei confronti delle persone disabili.

Per le scuole quindi è diventato obbligo e dovere pianificare, sviluppare e valutare l'impatto delle disposizioni che potevano essere prese a favore dei bambini con disabilità,

⁸⁵ WEARMOUTH J., *Special Educational Needs, the basics*, Routledge Taylor & Francis Group, Oxon, 2012.

insieme ad uno staff professionalmente adeguato, alle famiglie e con chiunque altro potesse avere a che fare con le scuole e con la disabilità.⁸⁶

Infine abbiamo l'Equality Act che è divenuto legge il 6 aprile 2010 con molte di queste disposizioni ed è divenuto effettivo nell'ottobre 2010, con l'intento di consolidare le precedenti discriminazioni legislative.⁸⁷

Il *Code of Practice* (CoP) ha previsto tutte le tipologie di interventi educativi in modo da poter differenziare la didattica e poter garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati, monitorando i progressi dei bambini nel corso dell'anno.

Quando i bambini accedono alla *Primary Phase* (scuola dell'infanzia e primaria in Italia), solitamente la maggior parte ha già frequentato delle strutture educative e riabilitative.

Di solito quando questi bambini entrano negli asili sono già stati sottoposti all'identificazione dei loro bisogni speciali. Tuttavia non è sempre così e succede che talvolta vengano ammessi bambini con bisogni speciali non identificati, come spesso accade anche in Italia.

Il CoP sottolinea come la presa in carico degli alunni disabili sia un problema della sua interezza. Inoltre il Consiglio d'Istituto, il dirigente, il SENCO e tutti gli altri membri dello staff hanno importanti responsabilità quotidiane. In realtà il Code of Practice ribadisce anche come tutti gli insegnanti siano gli insegnanti dei bambini con SEN.

Anche in questa fase di interventi precoci della scuola primaria il governo ha stabilito degli standard nazionali. L'importanza di misurare in modo individuale il raggiungimento di questi obiettivi permette alle scuole di identificare in modo

⁸⁶ Questi riferimenti normativi, conosciuti attraverso il testo precedentemente citato, li ho trovati e tradotti da <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/nodr/249402>

⁸⁷ Cfr. WEARMOUTH J., *Special Educational...* op. cit.

più ampio coloro che hanno bisogni educativi speciali.

Il Code of Practice incoraggia tutte le scuole primarie ad effettuare test d'ingresso in modo da predisporre percorsi di apprendimento adeguati. Si dovranno inoltre tenere in debita considerazione tutte le relazioni sugli interventi precoci effettuati nel precedente ciclo scolastico. Infatti la legge prevede relazioni dettagliate di ciascun intervento educativo precoce.

La continuità e la capillarità delle informazioni diventano quindi un punto nevralgico soprattutto per quei bambini con bisogni speciali privi di certificazione medica inseriti nei programmi

Early Years Action e Early Years Action Plus. Questo significa che quando un bambino inizia un nuovo ciclo scolastico la scuola deve essere già in possesso di tutta la documentazione relativa agli anni precedenti compresi gli Individual Education Plans (IEP). Inoltre il Code of Practice prevede anche tempi e modi delle valutazioni riguardo agli obiettivi minimi.⁸⁸

Per quanto concerne il “Secondary Sector”, come le scuole primarie anche quelle secondarie ammettono studenti con bisogni speciali precedentemente identificati attraverso lo School Action e lo School Action Plus. Altri alunni potrebbero non essere stati inseriti tra quelli riconosciuti vuoi perché la scuola primaria non lo aveva fatto, vuoi perché provenienti dall'estero. Questo significa che le scuole secondarie devono essere consapevoli che ogni studente ammesso al primo anno potrebbe avere bisogno di percorsi individualizzati. Come per gli altri gradi di istruzione, il Code of Practice sottolinea che l'intervento educativo è una responsabilità di tutta la scuola.

Forse ancora più importante nelle scuole secondarie

⁸⁸ OLIVER S., *Special Educational Needs and the Law, 2nd edition*, Jordan Publishing, Bristol, 2007.

dove gli alunni hanno un numero maggiore di docenti è enfatizzato di nuovo che non solo il SENCO ed il Learning Support Team sono responsabili verso questi studenti, ma che anche tutti gli altri membri dello staff rivestono ruoli operativi importanti. Anche in questo caso si ribadisce il valore della documentazione scritta e del suo passaggio dal grado precedente a quello successivo di scuola. Ma non solo: infatti, il SENCO della secondaria dovrà dove possibile in tempi e modi diversi, frequentare l'ultimo anno della primaria per assicurare una transizione graduale e appropriata ai bambini con bisogni speciali.

Every Child Matters è il titolo di un'iniziativa governativa diretta a bambini e ragazzi dalla nascita fino ai diciannove anni. L'obiettivo del governo è quello di dare ad ogni bambino indipendentemente dal background e dalle circostanze il supporto necessario per:

- essere in salute
- sicurezza
- soddisfazione e raggiungimento di obiettivi prefissati
- fornire un contributo positivo per raggiungere il benessere economico.

Ciò significa che le organizzazioni coinvolte nel fornire servizi ai bambini dagli ospedali alle scuole, dalla polizia al volontariato faranno gruppo in nuovi modi condividendo le informazioni e lavorando insieme per proteggere bambini e ragazzi ed aiutarli a raggiungere gli obiettivi della loro vita.

Nei prossimi cinque anni l'autorità locale lavorerà in

partnership per cercare i modi migliori per il raggiungimento degli obiettivi fissati dal governo. Una parte predominante riguarderà i colloqui e le interviste con i bambini per cercare di capire bisogni e aspirazioni.

Nel marzo del 2005 è stata nominata la prima commissione in modo tale che venisse data voce ai bambini e ai ragazzi nel governo e nella vita pubblica. L'azione tende ovviamente a tutelare i soggetti più vulnerabili e a promuovere il loro coinvolgimento nelle organizzazioni lavorative.

Inoltre nel 2000 è stato istituito un *Children's fund* per sostenere concretamente dal punto di vista economico i destinatari del progetto . Il programma mira a identificare precocemente i bambini a rischio di esclusione sociale, per dare loro aiuto e supporto .

Il termine *Children in Care* viene usato per descrivere bambini e ragazzi presi in carico dalle autorità locali in Inghilterra . Questo significa che i servizi sociali hanno responsabilità di tutela legale nei loro confronti sia che risiedano in istituti residenziali o rimangono nelle case famiglia .

Il termine *Looked after Children* (LAC) fu introdotto dal Children Act del 1989 .E' il Code of Practice del 2001 ad includere le linee guida per le scuole , in particolare per il SENCO , sui ruoli professionali di supporto per i LAC . Un insegnante deve essere nominato e deve lavorare strettamente con il SENCO soprattutto nel caso in cui il bambino abbia bisogni educativi speciali . Ogni bambino o ragazzo sotto tutela dei servizi sociali deve avere un Child Care Plan . Esso deve includere informazioni relative all'educazione e deve includere un Personal Education Plan (PEP). A questo punto

sono consigliati incontri congiunti con gli altri soggetti coinvolti nel percorso formativo del bambino . Il Code of Practice afferma che “Questo progetto sarà costruito su cura (care) e piani di istruzione personale (PEP) che dovranno condurre il soggetto all’indipendenza includendo istruzione , formazione e lavoro “. Sarà cura dell’insegnante designato redigere e verificare periodicamente il Personal Education Plan.

Il Personal Education Plan è molto simile all’Individual Education Plan nella parte in cui vengono inclusi traguardi e obiettivi che i bambini devono raggiungere in un periodo temporale specifico con risorse aggiuntive . Entrambi tengono conto di come stabilire rapporti sociali e interpersonali corretti adeguando il comportamento . Inoltre dovranno anche contenere i nomi delle persone responsabili della cura educativa , del monitoraggio e della verifica . Le LEA e le Independent Special Residential Schools hanno prodotto dei PEP che vengono utilizzati come modello di riferimento e altri sono stati elaborati dal National Childrens Bureau. In linea di massima essi devono tenere in considerazione le seguenti aree:

- un registro dei progressi effettuati
- l’identificazione e lo sviluppo dei bisogni educativi
- obiettivi a breve termine
- piani a lungo termine e aspirazioni.

La legge prevede che i PEP siano verificati e riscritti almeno due volte l’anno, ma di solito le scuole lo fanno con scadenze trimestrali.⁸⁹

⁸⁹ www.gov.uk/government/publications/every-child-matters, consultato il 4/01/2014.
www.gov.uk/government/organisations/school-teachers-review-body/about/our-governance, consultato il 4/01/2014.

3.2 Le Scuole Speciali in Inghilterra

Le scuole speciali forniscono un servizio educativo per gli alunni con certificazione di bisogni speciali (Statement), che non possono essere garantiti nelle scuole ordinarie.

Nel Regno Unito esistono tre tipi di scuole speciali:

- 1) Scuole finanziate dalle autorità locali (maintained).
- 2) Scuole pubbliche ma non finanziate dallo Stato (non- maintained).
- 3) Scuole speciali private (Independent).

Gran parte delle scuole speciali fanno parte del primo gruppo. Un censimento che arriva a gennaio del 2004 contava mille scuole speciali pubbliche con una media di ottanta studenti per scuola, settanta scuole pubbliche non finanziate e duecento private. Circa 93mila bambini le frequentano. Di questi 2mila sono “dual registered” ovvero frequentano una parte del tempo nelle scuole ordinarie. Il rapporto docente/studente nelle scuole speciali è di 6,3 ad 1 ed il dato può essere comparato ai 22,7 ad 1 e 17 ad 1 rispettivamente nella primaria e nella secondaria delle scuole ordinarie. Il 31,5% presenta lievi difficoltà di apprendimento ed il 24% ne ha una più grave. Un altro 13,7% ha disturbi sociali, emotivi e della condotta ed un bambino su dieci ha un disturbo autistico. Un 7% mostra difficoltà di apprendimento profonde e multiple ed un 6% una disabilità fisica. Una proporzione molto inferiore riguarda i bambini con problemi di comunicazione, espressivi e di linguaggio, minorazioni dell'udito e della vista attorno all'1%.⁹⁰

⁹⁰www.gov.uk/government/publications/school-census-2013-guide-for-special-schools, consultato il 04/01/2014.

La politica del governo degli ultimi venti anni è stata ispirata dal principio dell'inclusione e del ripensamento del ruolo dell'educazione speciale. Il SENDA del 2001 assegna un ruolo preponderante all'istruzione ordinaria, chiarendo che se i genitori lo richiedono le autorità devono fare tutto il possibile per inserire il bambino all'interno di una classe. Nel 2004 il Governo ha emanato un provvedimento (*Removin Barriers to Achievement*) al fine di garantire la possibilità effettiva di spostamento degli alunni con disabilità fisica all'interno delle scuole pubbliche.⁹¹

In questi ultimi anni si è instaurato un rapporto di scambio sempre più efficace tra i docenti delle scuole speciali e quelli delle scuole ordinarie.

Solo gli studenti con gravi disabilità continuano a frequentare esclusivamente le scuole speciali con un supporto educativo altamente specializzato.

Come si lavora nelle scuole speciali? In generale si lavora con attività e compiti molto simili rispetto a quelli delle scuole ordinarie. Si deve far riferimento sempre al National Curriculum ed ai suoi obiettivi per effettuare procedure di verifica e valutazione. E, come nelle scuole ordinarie, si deve pianificare un'attività didattica per discipline o aree cognitive. L'effettiva differenza è data dal fatto che chi frequenta una scuola speciale deve avere obbligatoriamente un SEN Statement. Ciò significa soprattutto un basso rapporto tra studenti e staff educativo. Il nome della scuola speciale che l'alunno con SEN dovrà frequentare deve essere riportato sulla certificazione. Una volta fatto questo la scuola ha l'obbligo di ammettere il bambino.

Esistono quindi tre tipi di scuole speciali: le *Maintained Special Schools* che sono definite nell'Education Act del 1998, finanziate dalle amministrazioni locali e soggette per gran parte alla stessa legislazione di quelle ordinarie.

⁹¹OLIVER S., *Special Educational...*, op. cit.

Le *Non-Maintained Special Schools* furono regolate con l'Education ACT del 1996. Sono istituzioni non profit gestite da fondazioni per scopi di beneficenza. I fondi provengono principalmente dalle tasse che le famiglie pagano alle autorità locali. L'intervento educativo è stabilito dai Regolamenti del 1999. L'autorizzazione governativa può essere ritirata in ogni momento nel caso di inadempienza. L'ultima tipologia riguarda le *Independent Special Schools* per le quali non esiste una definizione. Sono previste dall'Education Act del 1996 per bambini con bisogni educativi speciali e relativa certificazione. Tali scuole sono soggette alle procedure di registrazione e autorizzazione alla didattica specificante sempre nell'Education Act del 1996. Le *Independent Special Schools* sono completamente finanziate dalle rette pagate dalle famiglie e possono essere gestite a scopo di lucro.⁹²

Nelle scuole ordinarie il finanziamento pubblico è dovuto quasi interamente al numero di bambini iscritti tenendo anche in considerazione il numero di bambini SEN frequentanti. La procedura di finanziamento delle scuole speciali invece varia notevolmente essendo solitamente legata alla complessità dei bisogni formativi dei bambini iscritti. In questo modo le amministrazioni locali possono finanziare di più una scuola speciale con un minor numero di iscritti rispetto ad un'altra scuola speciale con un numero maggiore di alunni.

L'Education Act del 1944, ora sorpassato da quello del 1996, diede alle LEA in Inghilterra e Galles il potere di istituire scuole speciali. Prima che una scuola venga definita tale deve ricevere l'approvazione del Ministero dell'Istruzione ed essere ratificata dalla National Assembly del Galles. Le condizioni per l'approvazione sono adesso specificate nei Regolamenti del 1994.

⁹²www.gov.uk/government/publications/school-census-2013-guide-for-special-schools, consultato il 04/01/2014

Le scuole speciali garantiscono un percorso educativo a quei bambini con bisogni speciali che non possono essere soddisfatti nelle scuole ordinarie. Sono molto più piccole e hanno alunni dall'età della Scuola dell'Infanzia fino ai sedici anni e talvolta anche di più. Esse possono essere Day o Residential School e vengono frequentate da bambini con tutte le tipologie di handicap: ciechi, sordomuti, difficoltà di apprendimento da lievi a profonde e bambini con disturbi della condotta o emotivi.

L'offerta formativa deve prevedere:

- 1) informazioni basilari sull'attività didattica;
- 2) informazioni sulla valutazione degli alunni;
- 3) informazioni sullo staff e partnership con enti extrascolastici come strutture mediche , servizi sociali ed organizzazioni volontarie.

Nel dicembre del 2004 fu annunciato che il Programma delle Scuole Speciali in Inghilterra sarebbe stato ampliato per includere nuove specialità nella didattica. Facendo parte di un impegno preso dal governo per innalzare i livelli di inclusione e insegnamento/apprendimento dei bambini con SEN le scuole speciali dovevano specializzarsi in una delle quattro aree specificate nel Code of Practice:

- 1) Comunicazione e interazione;
- 2) Area cognitiva e di apprendimento;
- 3) Area comportamentale emotiva e difficoltà sociale;
- 4) Disabilità sensoriale e/o fisica.

Come per le scuole speciali esistenti questi a Centres of Expertise (SENCE) intraprendono attività didattiche mirate e le condividono soprattutto con le scuole ordinarie in modo tale da

supportare l'inclusione. Dodici SENCE hanno iniziato ad operare dal settembre del 2005; da allora molte altre lo sono diventate. Queste scuole non solo sono specializzate nelle diverse quattro aree sopra elencate ma lo sono anche per specifiche aree del National Curriculum.

Sono state istituite anche delle Pupil Referral Units che forniscono percorsi educativi temporaneamente per bambini che non riescono a seguire con profitto accettabile le scuole ordinarie. Questi alunni possono avere bisogni educativi speciali o difficoltà di apprendimento o carenze affettive e familiari.

I genitori di un bambino con Statement di bisogni speciali hanno il diritto di esprimere una preferenza per la scuola del figlio. Se si tratta di una Maintained School le LEA hanno il dovere di nominarla come preferenza nello Statement a meno che:

- la scuola non sia adatta per l'età del bambino, abilità o attitudini
- la frequenza del bambino in quella scuola risultasse incompatibile con un efficiente percorso educativo calibrato sui suoi bisogni speciali.

Le Autorità locali devono inoltre consultare il Consiglio d'Istituto prima di nominarla in uno statement. Nel momento in cui i genitori chiedessero una Independent School e la LEA fosse d'accordo, l'autorità locale citerà quella scuola come luogo più adatto per il bambino solo se essa ha ricevuto l'approvazione del Ministro dell'Istruzione per bambini con SEN. In caso contrario deve essere la LEA a chiedere formalmente il parere del Ministro prima di collocarlo nell'Independent School richiesta.

Come dicevamo l'età degli studenti inseriti nelle scuole speciali va da due a tre anni fino a sedici e oltre. Nel caso di

alunni con disturbi della condotta il loro percorso è sempre di più separato dal resto dei coetanei. Alcune scuole scelgono di raggruppare gli studenti in base all'età ed alle tipologie di handicap. Alcune scuole scelgono di raggruppare gli studenti in base all'età ed alle tipologie di handicap. Talvolta succede che certe scuole inseriscono nelle stesse classi bambini con gravi difficoltà e altri con lievi ritardi per alcune aree del curriculum nazionale ritenendo l'interazione e l'esperienza condivisa un'opportunità di crescita per entrambi.

Nelle scuole speciali i bambini non progrediscono necessariamente arrivando alla classe successiva ogni anno. Gli studenti cambiano gruppi e classi più volte durante l'anno in base a ciò che gli insegnanti e genitori hanno stabilito essere il miglior percorso di apprendimento possibile per loro.

In Inghilterra e Galles ci sono scuole speciali Independent e non Mantained. Al fine di esercitare esse devono ricevere l'approvazione ministeriale prevista dai regolamenti del 1944. Alcune lievi modifiche furono apportate dai successivi regolamenti del 1998 e del 2002 scaturiti dall'Education Act del 1996. Ci sono diverse Independent Schools che si possono occupare completamente o in parte di alunni con bisogni speciali. Ci sono oltre settanta non mantained special schools in Inghilterra con l'approvazione ministeriale riconosciute come Independent Special Schools.⁹³

⁹³ GIBSON S., BLANDFORD S., *Managing Special Educational Needs. A practical guide for primary and secondary schools*, Paul Chapman Publishing, London, 2005.

3.3 Dopo la scuola dell'obbligo

In base ai bisogni individuali, gli studenti che hanno bisogni educativi speciali possono continuare la loro istruzione nelle scuole ordinarie, in scuole speciali o nei college. Questo percorso educativo viene assicurato loro in Inghilterra dal *Learning and Skills Council for England* (LSC). Questa istituzione verifica le sistemazioni e gli accordi nella scuola e con i soggetti interessati nell'area in modo che i bisogni speciali del ragazzo siano soddisfatti. Si fa ancora più stretta la cooperazione tra LSC e i servizi sociali delle amministrazioni locali assicurando ai ragazzi supporto e cura nei loro *Transition Plans*. Nel 2006 LSC ha emesso la sua prima guida nazionale per gli studenti con difficoltà di apprendimento e/o disabilità intitolata "Learning for Living and Work".

La LEA rimane comunque responsabile per l'istruzione degli studenti con bisogni speciali anche tra i sedici e i diciannove anni che vogliono continuare il loro percorso educativo nella scuola.⁹⁴

La fine del Key Stage 4 marca il termine dell'istruzione obbligatoria. I ragazzi a questo punto prendono strade differenti: alcuni entrano nel mondo del lavoro, altri continuano l'istruzione nelle scuole o nei college. Questa diversità di percorsi significa un'attenzione ancora più accurata nella scelta del futuro di questi ragazzi. Scelte consapevoli di transizioni verso la vita adulta possono essere già fatte a partire dal Key Stage 3, iniziando un percorso di alternanza scuola lavoro. Indipendentemente dalla scelta fatta dal ragazzo restano attivi i servizi sociali e quelli sanitari se erano già coinvolti nel percorso scolastico.

⁹⁴http://readingroom.lsc.gov.uk/Lsc/National/Learning_for_Living_and_Work_Complete_2.pdf, consultato il 04/01/2014.

Per tutti coloro che hanno lo *Statement di Special Education Needs* la revisione del 9° anno e la stesura del *Transition Plan* rappresenteranno un passaggio cruciale per andare incontro ai loro bisogni. Nel caso di permanenza a scuola le programmazioni individualizzate degli anni 10 e 11 vengono definite *Alternative Curriculum Programmes* e forniscono un link importante per i ragazzi indirizzati ai *Further Education Colleges*. Forniscono un'opportunità di integrazione e estensione del curriculum scolastico e offrono un'induzione in un ambiente più adulto.⁹⁵

⁹⁵Directorate General for Education and Culture, *The Education System in England, Wales, Northern Ireland*, Eurydice, Ubione Europea, Bruxelles, 2007.

3.4 Politica scolastica e formativa in Inghilterra e Galles

I sistemi scolastici dell'insegnamento statale nel Regno Unito di Gran Bretagna e Irlanda del Nord. Le differenze non riguardano la durata dell'istruzione obbligatoria, quanto l'organizzazione e l'amministrazione dello stesso.

In questa descrizione verrà considerato il sistema scolastico dell'Inghilterra e del Galles perché maggiormente in uso nelle scuole.

La scolarità, in Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord, è obbligatoria dai 5 ai 16 anni. L'inizio della scuola è calcolato col trimestre successivo al quinto anno di età fino alla data di fine studi immediatamente successiva al compimento del sedicesimo anno d'età. L'istruzione scolastica inglese, obbligatoria fino ai sedici anni, si articola in tre livelli: la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, le quali si articolano in quattro fasi: due per la scuola primaria e due per la scuola secondaria.

La nostra scuola dell'infanzia corrisponde alla denominazione inglese *Foundation Stage* che costituisce un livello separato nel sistema di istruzione.

Le scuole per l'infanzia e le classi prescolari presso le scuole primarie in genere accolgono bambini a partire dai tre anni di età (ma possono essere ammessi anche bambini di due anni di età), a seconda delle politiche di ammissione adottate dalla singola autorità locale e ai posti disponibili. Non esiste un curriculum nazionale di riferimento, ma chi offre educazione prescolare attraverso fondi pubblici, deve lavorare per raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti a livello primario che i bambini devono raggiungere alla fine del

Foundation Stage. Non essendo scuola obbligatoria, come in Italia, ha dato luogo alla nascita di Nursery Schools formati da gruppi prescolastici di ricreazione spesso organizzati da genitori, volontari, gruppi di beneficenza, che fanno un orario ridotto rispetto alle Foundation Stage pubbliche, ma che comunque danno un contributo a quelle famiglie che non hanno altri mezzi per far seguire i propri bambini se non riescono ad accedere alle scuole di infanzia pubbliche.⁹⁶

La maggioranza delle scuole primarie sono pubbliche. L'istruzione primaria, Primary School, ha inizio a cinque anni ed è ripartita in due fasi: la prima, corrisponde all'Infant school, che accoglie bambini dai cinque ai sette anni, la seconda alla Junior school con bambini dagli otto agli undici anni. Prima del passaggio alla junior school gli alunni sono sottoposti a test di valutazione dei risultati raggiunti che hanno lo scopo di informare i genitori in merito ai progressi dei propri figli. Al fine di salvaguardare gli standard formativi degli allievi, le valutazioni effettuate dagli insegnanti devono essere comparate con i risultati dei test nazionali (standard assessment test–SATS). L'organizzazione dei processi di apprendimento è finalizzata al raggiungimento di obiettivi educativi fondamentali che assicurano al bambino un soddisfacente equilibrio affettivo e personale.

Una seria attenzione è posta anche ai problemi metodologici di insegnamento strettamente correlate ai bisogni ed alle abilità che si devono perseguire.

In relazione all'avvento del National Curriculum gli insegnamenti obbligatori si identificano in tre materie nucleo, o centrali, (core subjects) che sono inglese, matematica, e scienze, e in sei materie fondamentali (foundation subjects) che sono storia, geografia, tecnologia, arte, musica ed educazione motoria.

⁹⁶ GIUNTA LA SPADA A., *Sistemi scolastici e politiche educative*, La Nuova Italia, Roma, 1989.

Di norma l'insegnamento è assicurato da un solo insegnante, eventualmente assistito da un insegnante di sostegno; è comunque in aumento il numero di classi con più insegnanti .

La secondary school accoglie nella terza fascia, i ragazzi dai dodici ai quattordici anni e nella quarta fase alunni di quindici e sedici anni . Essa si articola in quattro percorsi diversi:

- 1) Grammar school, ad indirizzo umanistico, scuola selettiva alla quale accedono ragazzi che hanno riportato punteggi elevati negli esami finali delle primary schools;
- 2) Modern school, ad indirizzo tecnico/pratico, per allievi che generalmente non proseguono gli studi dopo l'obbligo;
- 3) Technical school, ad indirizzo tecnico scientifico, che non ha una consistente diffusione;
- 4) Comprehensive school , scuola non selettiva (frequentata da più dell' 80% dei giovani inglesi) ad indirizzo unitario, con un equilibrio di discipline teoriche e pratiche;
- 5) City technology college, scuola secondaria a carattere tecnico professionalizzante che dovrà preparare i futuri quadri intermedi del mondo industriale inglese.

Dal sedicesimo anno inizia l'istruzione post obbligatorio che assume la seguente configurazione:

- 1) Sedici-diciotto Post Compulsory School
- 2) Diciotto-ventuno, ventidue Istruzione Superiore
- 3) Possono prepararsi all'esame del Btec Business and Technical
- 4) Education Council conseguendo un diploma professionale presso le further Education Colleges e accedere al politecnico
- 5) Entrare nella Further Education

- 6) Entrare nel sistema della formazione professionale specifica attraverso il programma YTS (Youth Training Scheme)
- 7) Entrare nel mondo del lavoro.

I politecnici sono istituti di istruzione superiore a carattere nazionale come le università, ma a differenza di queste ultime, che tra l'altro hanno un sistema autonomo di esami, i primi rilasciano oltre a titoli accademici anche qualifiche professionali. Questi ultimi hanno un sistema di esami a carattere nazionale: CNNA (Council for National Academic Awards).⁹⁷

La scuola inglese è regolata da poche ma fondamentali leggi. L'Education Act del 1944 costituisce il punto di partenza dello sviluppo attuale del sistema formativo dopo la seconda guerra mondiale e la premessa per la sua attuale caratterizzazione. Esso ha conferito infatti alle Local Educational Authorities (LEA). Organismi eletti da rappresentanti delle comunità locali, il compito di garantire, nelle competenti aree territoriali, adeguati servizi educativi per il proseguimento degli studi dopo il quattordicesimo anno di età. In quella stessa legge si possono ritrovare le indicazioni che confermano il ruolo trainante delle autorità educative locali nella gestione del sistema educativo. Se si considera che il Regno Unito non ha mai avuto, se non nel 1961, un Ministero dell'educazione, si comprenderà meglio come le funzioni organizzative e gestionali del sistema siano state svolte dalle LEA.

Negli anni '60 si era sviluppato un vasto movimento di opinioni a favore del carattere essenzialmente unitario e non selettivo dell'istruzione. Va individuata in questo periodo la creazione di scuole a carattere unitario, improntato a sviluppare nel contempo processi di socializzazione e di acquisizione di

⁹⁷ISFOL, *Il rinnovamento dei sistemi di istruzione in Spagna e in Inghilterra*, Franco Angeli, Milano, 1993.

abilità cognitive, sembrava garantire l'effettiva partecipazione di tutti all'istruzione.

Dall'*Education Reform Act* è stato istituito un nuovo organismo con il compito di elaborare procedure più formali e standardizzate di esami e di valutazioni. Lo *School Examinations and Assessment Council*, il sistema di valutazione e certificazione che dovrà tenere conto sia delle linee guida del piano nazionale di studio, che delle quattro fasi in cui questo è organizzato. Le procedure di esame dovranno accertare la natura, l'estensione e la qualità dell'apprendimento realizzato dal ragazzo in relazione alla fase frequentata ed agli obiettivi prefissati dal curriculum. La principale certificazione che può essere acquisita a 16 anni, a conclusione dell'istruzione obbligatoria, è costituita, come abbiamo già precedentemente detto, dal General Certificate of Education 12 (GCE) e Certificate of Secondary Education 33 (CSE). L'istruzione post-obbligatoria di durata biennale (16-18 anni) si conclude con il sostenimento di prove d'esame per il conseguimento dell'Advanced Level (A Level). Le discipline, oggetto d'esame possono essere liberamente scelte dallo studente.

L'A Level può essere conseguito, anche in una sola materia; inoltre sono contemplati cinque differenti livelli di valutazione che vanno da un massimo di votazione espressa con A (ottimo) ad un minimo indicato con la lettera E (del tutto insufficiente). E' prevista la riprovazione per coloro che non rientrano nella fascia A/E. Generalmente due *A Level* costituiscono il requisito minimo di accesso agli studi universitari. Recentemente è stato introdotto un nuovo tipo d'esame finalizzato al conseguimento dell'*Advanced Supplementary Level* (ASL). Che consente un approfondimento delle materie su cui gli studenti abbiano precedentemente riportato un *A Level*.⁹⁸

⁹⁸ ISFOL, op. cit.

L'amministrazione scolastica è curata dal *Dipartimento di Stato per l'Educazione e la Scienza* (DFES), ha la funzione fondamentale di promuovere la politica formativa a livello nazionale e di controllare la validità e l'efficacia dell'offerta educativa; è inoltre responsabile della formazione degli insegnanti, della promozione della ricerca educativa, dell'erogazione di fondi per la gestione o la creazione delle scuole.

Le istituzioni scolastiche si dividono in due categorie fondamentali: scuole pubbliche, a cui appartengono tutte quelle che godono di finanziamenti pubblici, e le scuole private o *Independent Schools*.

Le scuole pubbliche, a loro volta, si distinguono in:

1) *Maintained school*: Scuole finanziate dallo Stato e dalle LEA, che operano con il coordinamento amministrativo dei due enti i quali restano responsabili dell'erogazione di diversi servizi integrativi extrascolastici;

2) *Grant maintained school*: Scuole di recente creazione direttamente finanziate e controllate dal segretario di Stato (e non dalle LEA). Il consiglio di amministrazione è l'organo di gestione della scuola dotato di ampia autonomia rispetto alla assunzione e alla gestione del personale; alla gestione del bilancio (acquisto o vendita di proprietà, investimento di fondi); alle iscrizioni degli allievi purchè il numero degli stessi non sia inferiore, per ciascuna scuola (primaria o secondaria), alle trecento unità; all'organizzazione didattica del piano di studi nazionale; alla definizione degli orari scolastici. Dal punto di vista giuridico tali scuole possono essere istituite dalle LEA (*county schools*). O da altri soggetti, quali ad esempio, la Chiesa cattolica, anglicana, ecc. (*voluntary schools*).

3) Le Independent school o scuole private si distinguono in preparatory schools, per ragazzi da 7 ai 13 anni, e in public schools, per ragazzi dai 13 ai 18 anni .

L'istruzione superiore o post-scolastica si distingue in istruzione universitaria e Further . La prima offre titoli accademici, la seconda si rivolge a tutti coloro che, terminato il periodo di istruzione obbligatoria, sia che si trovino o meno in situazione lavorativa, intendono proseguire la propria formazione. L'offerta formativa dei college e dei politecnici è particolarmente articolata, tanto da soddisfare pienamente le esigenze più diverse.⁹⁹

⁹⁹Ibidem

3.5 La Valutazione dell'istruzione e degli insegnanti

Gli ispettori di sua maestà (Her Majesty's Inspectors – HMI), la cui prima nomina risale al 1839, sono incaricati di redigere rapporti sulla qualità dell'istruzione. La legge sull'istruzione (Education Act) del 1944 stabiliva la necessità che venissero effettuate ispezioni, destinate al Segretario di Stato, nelle scuole primarie e secondarie, e che venissero svolte da ispettori nominati dal re. Tuttavia, il numero di HMI era piuttosto limitato e non era mai possibile portare a termine un regolare ciclo di ispezione.

Con la legge del 1992 è stato istituito il dipartimento governativo non ministeriale, detto *Office for Standards in Education – Ofsted*, diretto dall'ispettore capo delle scuole di sua maestà (Her Majesty 'Chif Inspector of Schools – HMCI). A questo organo è stata attribuita la responsabilità della gestione dell'ispezione di tutte le scuole, da svolgersi in un ciclo regolare, e della decisione di procedere a redigere criteri per le ispezioni all'interno di un quadro di riferimento imposto dalla legge. È stato introdotto il concetto di misure speciali per le scuole che non offrono un accettabile standard educativo ed è stata prevista la pubblicazione dei rapporti sulle singole scuole per aiutare i genitori nella scelta per i loro figli. Il nuovo sistema di ispezione è stato attuato nelle scuole secondarie a partire dal settembre 1993 e nelle scuole primarie e speciali dal settembre del 1994.

A livello locale, le autorità educative locali (Local Educational Authorities, LEA) hanno offerto servizi di ispezione e consulenza alle scuole per molti decenni. Tuttavia, la loro responsabilità sulla qualità dell'istruzione delle scuole è stata definita più precisamente dalla Legge quadro sugli standard nelle

scuole (School Standards and Framework Act) del 1988 che ha imposto alle LEA di promuovere standard elevati nell'istruzione offerta agli alunni appartenenti alle aree di loro competenza. Questa legge richiede anche alle LEA di predisporre un piano educativo di sviluppo (Education Development Plan), un piano strategico che definisca le disposizioni delle LEA stesse per il monitoraggio dei risultati delle scuole.

L'autovalutazione delle scuole ha assunto sempre più importanza in questi ultimi venti anni, da quando i cambiamenti legislativi e politici hanno fatto crescere molto la necessità che le scuole si assumano la responsabilità dei loro miglioramenti valutando il loro operato e individuando anche ciò che devono migliorare. Inoltre c'è stato un crescente sostegno da parte del governo centrale e delle LEA all'autovalutazione, considerata ormai un elemento chiave della qualità delle scuole.

La valutazione degli apprendimenti degli alunni avviene attraverso organi esterni responsabili: l'*Assessment and Qualification Alliance* (QCA), ente pubblico non ministeriale che offre consulenza al Secretary of State for Education and Skills su curriculum, valutazione, e qualifiche (per i Key Stage 1, 2 e 3); Awarding bodies, enti autonomi non a scopo di lucro preposti al rilascio delle qualifiche controllati dal QCA sull'uniformità del sistema di valutazione (per il Key Stage 4).

Le discipline su cui verte la valutazione degli apprendimenti sono l'inglese, la matematica e le scienze (core subjects) per i Key Stage 1, 2, 3 e materie del National Curriculum e/o materie professionali scelte dall'alunno (in genere 5/8 materie) non esistono indicazioni di un numero minimo e massimo del Key Stage 4.

L'età della valutazione viene effettuata al termine dei primi 3 Key Stages; 7, 11 e 14 ed al termine dei 4 Key Stage

ovvero a 16 anni. La valutazione avviene attraverso test scritti nazionali, al termine dei tre Key Stage ed attraverso esami per il conseguimento dei General Certificate of Secondary Education GCSE e/o di qualifiche professionali al termine del quarto Key Stage.

Anche per il personale docente e per il Dirigente Scolastico è prevista una valutazione. Per quest'ultimo gli organi responsabili sono: lo *school governing body*, con il supporto di un consulente esterno che nomina due o tre dei suoi membri (governors) per effettuare la valutazione. Lo *school governing body* decide quando effettuare la valutazione, i governors pianificano il ciclo della valutazione ed il consulente esterno aiuta i governors a definire i nuovi obiettivi per il capo di istituto da fissare annualmente. Al termine del ciclo di valutazione si incontrano tutti per individuare i risultati raggiunti, fissare nuovi obiettivi e individuare i bisogni di sviluppo professionale.¹⁰⁰

¹⁰⁰ BARTOLINI E., VECCI S., *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide*, in "Bollettino di Informazione Internazionale", ABC Tipografia, Sesto Fiorentino, 1/2004.

3.6 La formazione degli insegnanti speciali nel Regno Unito

Nel Regno Unito la formazione degli insegnanti che lavorano con i bambini con SEN è solitamente supplementare ad un percorso universitario e all'esperienza già maturata in campo educativo.

Negli ultimi anni , in Inghilterra e Galles, sono vari i percorsi formativi per diventare Qualified Teacher Status (Riconoscimento di insegnante qualificato) titolo di studio per l'acquisizione dell'abilitazione all'insegnamento. All'interno dell'Initial Teacher Training (ITT), Formazione Iniziale dell'Insegnante sono previsti quattro percorsi formativi :

1) percorso postgraduate: la formazione all'insegnamento avviene dopo la laurea (durata triennale). Il percorso per ottenere il P avvieGCE (postgraduate certificate in education) dura generalmente un anno, se a tempo pieno, oppure due anni, se part-time;

2) percorso undergraduate: la formazione all'insegnamento avviene contemporaneamente agli studi necessari per conseguire la laurea. La scelta è fra un Bed (Bachelor of Education) oppure un BSc (Bachelor of Science) o un BA (Bachelor of Arts) in una materia specifica combinata con la formazione all'insegnamento. Eventualmente è possibile anche scegliere il Registered Teacher Programme (vedi "percorso in servizio"). I percorsi durano generalmente dai tre ai quattro anni, se a tempo pieno, oppure dai quattro ai sei anni, se part-time;

3) percorso in servizio: la formazione avviene in concomitanza con l'esperienza di insegnamento a scuola. E' possibile scegliere tra il Graduate Teacher Programme (GTP),

col quale si ottiene la qualifica lavorando nella scuola come insegnanti non qualificati per un periodo di tempo che va dai tre ai dodici mesi, ed il Registered Teacher Programme (RTP), un programma che permette di conseguire la laurea durante l'attività professionale. E' necessario avere frequentato almeno due anni di higher education e generalmente richiede due anni per il conseguimento della qualifica;

4) semplice valutazione: chi ha un'esperienza consolidata di insegnamento, può chiedere di essere esaminato per ottenere da subito il Qualified Teacher Status (Riconoscimento di Insegnante Qualificato).

Secondo l'Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003, gli insegnanti che lavorano con alunni che presentano deficit uditivi, visivi o deficit multisensoriali, oltre al Qualified Teacher Status, devono ottenere una Mandatory Qualification (MQ) (letteralmente "qualifica obbligatoria") rilasciata dal Segretariato di Stato.

Gli enti deputati ad offrire i percorsi formativi per ottenere tale titolo, sono generalmente le università più qualificate nella ricerca educativa speciale (come quelle di Birmingham, di Manchester o di Londra). I corsi si collocano a livello di Continuing Professional Development (CPD) e comprendono PGCE, PGDip, MA, MSc, MEd, CFPS (Certificate of Further Professional Studies) e Advanced Diploma in Educational Studies. In ogni caso è facoltà di qualunque insegnante che lavora anche con bambini SEN scegliere di qualificarsi ulteriormente frequentando corsi mirati ad acquisire competenze in educazione speciale.

Recentemente è stata messa in luce la necessità di una formazione specifica al lavoro con gli alunni con Special Educational Needs anche nella ITT (formazione iniziale) in

concomitanza al fatto che il sistema scolastico britannico sta diventando sempre più integrato. Questa prospettiva è stata anche tracciata in uno degli ultimi documenti del Department for Education and Skills (DfES) inglese dal titolo *Removing Barriers To Achievement* (Rimuovere gli ostacoli al successo)⁶. Secondo tale documento, gli standard previsti per la qualifica all'insegnamento curricolare prevedono anche l'acquisizione delle seguenti abilità e conoscenze:

1) Conoscenza delle proprie responsabilità previste nel SEN Code of Practice e della modalità di richiesta d'aiuto specialistico per i SEN meno comuni;

2) Individualizzazione della didattica per rispondere ai bisogni di ciascun alunno, compresi coloro che presentano SEN;

3) Identificazione e sostegno agli alunni che sperimentano difficoltà comportamentali, emotive e sociali.

Va sottolineato che quelle elencate sono considerate competenze fondamentali per tutti gli insegnanti, non solo per quelli specializzati.

In Italia, pur avendo un sistema scolastico pienamente integrato sin dagli anni Settanta, “si è puntato sulla specializzazione degli insegnanti per le attività di sostegno, più che sulla formazione dei docenti curricolari”. L'assenza di attività didattiche concernenti l'integrazione scolastica nella formazione dei docenti curricolari e in quella per i capi d'istituto, ha rischiato e rischia di determinare nei fatti una deresponsabilizzazione dei docenti curricolari e dei Dirigenti Scolastici.

Salvatore Nocera, a partire dall'analisi della legislazione italiana, sostiene che se “l'integrazione scolastica è un processo di coeducazione in cui si guida una classe a interagire col compagno in situazione di handicap”, allora” è tutta l'organizzazione della classe e della comunità scolastica (...) che deve farsi carico di questo

percorso formativo”. Ciò significa che “l’integrazione scolastica deve essere realizzata da tutti i docenti e non dal solo insegnante per il sostegno” e, di conseguenza, la formazione stessa dovrebbe preparare allo svolgimento di questi compiti.

3. 7 Sistema di valutazione degli insegnanti

Anche gli insegnanti sono soggetti a valutazione da parte dello school governing body, e dal teacher's team leader, insegnante che supervisiona il lavoro dei colleghi. Potrebbe anche essere il capo di istituto o un altro insegnante con responsabilità dirigenziali.

Gli insegnanti hanno lo status di dipendenti pubblici ma non sono dipendenti dello Stato, infatti sono assunti da un'autorità locale (LEA) o dall'ente di governo della scuola, a seconda della tipologia legale di istituto.

Nel settembre 2000, sono state introdotte nuove disposizioni relativamente alla gestione della valutazione degli insegnanti. L'Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001 è la base legislativa per la valutazione. L'organo di governo della scuola ha il compito di garantire che il rendimento di tutti gli insegnanti venga valutato regolarmente. Il punto di partenza della valutazione sarà dato dal profilo professionale del singolo insegnante e dal raggiungimento o meno di alcuni obiettivi concordati in precedenza con l'insegnante. La valutazione porterà alla formulazione di un giudizio sul rendimento dell'insegnante in relazione agli obiettivi formulati nel precedente anno, obiettivi che in qualche modo terranno conto, per esempio, di problemi posti da un particolare gruppo di alunni. Il giudizio inoltre illustrerà nuovi obiettivi per l'anno a venire. Il capo d'istituto, basandosi sul giudizio di valutazione, presenterà all'organo di governo della scuola una raccomandazione relativa alla retribuzione dell'insegnante. Il ciclo di valutazione di solito dura un anno e deve essere continuo. Se il contratto è breve, la durata del ciclo di

valutazione sarà uguale alla durata del contratto. Nel caso di prima valutazione, il capo di istituto può stabilire che essa duri non meno di 9 mesi e non più di 18. Prima dell'inizio del ciclo di valutazione, il valutatore e l'insegnante devono incontrarsi per pianificare la valutazione e cercare di definire gli obiettivi relativi allo sviluppo e al miglioramento della professionalità di insegnante e al progresso degli alunni. Almeno una volta durante la valutazione, il valutatore deve osservare l'insegnante durante le lezioni e può assumere informazioni da altre persone, previa autorizzazione dell'interessato.

Il testo della legge non viene applicato ai nuovi insegnanti, *newly qualified teachers*, (NQT) durante il periodo di prova (induction period). La legge del 1998 ha introdotto nuove modalità per offrire ai neo insegnanti monitoraggio e sostegno durante il primo anno della loro carriera. Dal 1999, tutti gli insegnanti devono svolgere e concludere con successo, sulla base degli standard nazionali, l'*induction period*.¹⁰¹

Il Secretary of State for Education and Employment stabilisce annualmente il salario degli insegnanti. Definiti i limiti finanziari del governo locale, lo School Teachers' Review Body-STRB accetta le proposte delle associazioni che rappresentano i datori di lavoro degli insegnanti e le associazioni di insegnanti, senza tuttavia negoziare con questi. Il segretario di Stato è libero di accettare o rifiutare i suggerimenti dello STRB e ne decide le modalità di interpretazione. Il risultato viene pubblicato su The School Teachers' Pay and Conditions Document (Documento sulle condizioni di pagamento degli insegnanti), che viene rivisto ogni anno e che rappresenta il modello sul quale l'organo di governo stabilisce la propria politica dei salari per il personale insegnante e non insegnante.

¹⁰¹ www.tda.gov.uk/teachers/induction.aspx

Lo STRB segue un ciclo annuale nel suo lavoro ed a gennaio riporta al governo le questioni relative agli accordi salariali , che entreranno in vigore dal mese di aprile dello stesso anno.

CAPITOLO IV

DALL'INSERIMENTO DEL DISABILE, ALL'INTEGRAZIONE FINO ALL'INCLUSIONE

4.1 La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti per le persone con disabilità

Nella Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009 è stata pubblicata la Legge 3 marzo 2009 n. 18, recante la ratifica e l'esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, adottata a New York il 13 dicembre 2006.

E' il primo trattato del nuovo secolo con ampi contenuti sui diritti umani e segna un punto di svolta nelle relazioni verso le persone con disabilità; non più individui bisognosi di carità, cure mediche e protezione sociale ma "persone" capaci di rivendicare i propri diritti e prendere decisioni per la propria vita, basate sul consenso libero e informato, ed essere membri attivamente inclusi nella società.

La Convenzione (Legge 18/2009) chiarisce che tutte le categorie di diritti si applicano alle persone con disabilità e identifica le aree nelle quali può essere necessario intervenire per rendere possibile ed effettiva la fruizione di tali diritti; identifica inoltre le aree nelle quali vi sono violazioni e quelle nelle quali la protezione va rafforzata.

Scopo della Convenzione non è dunque quello di affermare nuovi diritti umani, ma di stabilire gli obblighi a carico delle Parti volti a promuovere, tutelare e assicurare i diritti delle persone con disabilità.

E' importante sottolineare che il "Preambolo" della Convenzione riconosce "la disabilità" un concetto in evoluzione, e che essa è il risultato dell'interazione tra persone con menomazione e barriere comportamentali ed ambientali che

impediscono la loro piena ed effettiva inclusione partecipata nella società su base di uguaglianza con gli altri

Di conseguenza, la nozione di “disabilità” non viene fissata una volta per tutte, ma può cambiare a seconda degli ambienti che caratterizzano le diverse società.

L’articolo 1 definisce lo scopo della Convenzione, che è quello di promuovere tutti i diritti delle persone con disabilità al fine di assicurare uno stato di uguaglianza. L’articolo 3 indica i principi stessi entro i quali la Convenzione si muove, elencandoli esplicitamente:

- 1) il rispetto della persona nelle sue scelte di autodeterminazione;
- 2) la non discriminazione;
- 3) l’integrazione sociale;
- 4) l’accettazione delle condizioni di diversità della persona disabile;
- 5) rispetto delle pari opportunità e dell’uguaglianza tra uomini e donne;
- 6) l’accessibilità;
- 7) il rispetto dello sviluppo dei bambini con disabilità.

L’articolo 3 dispone, inoltre, l’istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, presieduto dal Ministro del lavoro, della salute, e delle politiche sociali.

L’Osservatorio ha, tra l’altro, il compito:

- 1) di promuovere l’attuazione della Convenzione;
- 2) di predisporre un programma biennale per

la promozione dei diritti e l’integrazione delle persone con disabilità, in attuazione della legislazione nazionale ed

internazionale;

3) di promuovere la realizzazione di studi e ricerche per individuare aree prioritarie verso cui indirizzare azioni ed interventi per la promozione dei diritti delle persone con disabilità.

Considerata l'importanza del trattato, giuridicamente vincolante, la Giunta regionale della Puglia con deliberazione n. 899 del 26 maggio 2009 ha deciso di fare propri i principi sanciti nella Convenzione e di aderire agli obiettivi prefissi; tale atto segna un passaggio importante per le politiche sociali nel nostro territorio ed in particolare per l'integrazione sociale e la promozione dell'autonomia delle persone con disabilità¹⁰².

Il 30 Marzo 2007 Paolo Ferrero, Ministro della solidarietà sociale, ha avuto l'onore di firmare per l'Italia la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità”, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e ratificata dal Parlamento italiano con Legge 3 Marzo 2009, n. 18. 29.

Nella sua presentazione il ministro della solidarietà afferma “E' una Convenzione che, a conclusione di un lungo e complesso negoziato, ha individuato nuovi percorsi per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità. A questo sforzo collettivo l'Italia ha fornito un importante contributo, offrendo l'esperienza che il nostro paese ha consolidato negli ultimi decenni nel campo della promozione e tutela di questi diritti. Allo stesso modo va sottolineata la partecipazione che le organizzazioni della persone con disabilità hanno assicurato nel corso del negoziato. La stesura di questo importante strumento internazionale, frutto del confronto costante e del dialogo tra le

¹⁰²Estratto dai lavori della VII Commissione parlamentare permanente “Cultura” – 17 febbraio 2009, Seduta Assemblea n. 137 del 20 febbraio 2009.

istituzioni e il mondo della società civile, è stata l'occasione per dare piena e concreta attuazione al principio da tutti evocato del “Niente su di noi senza di noi”.

L'Italia è annoverata tra i paesi più avanzati nel campo dell'affermazione dei diritti delle persone con disabilità. Il nostro ordinamento, infatti, già con la legge 5 Febbraio 1992, n.104 ha inteso garantire il pieno rispetto della dignità e i diritti di libertà ed autonomia della persona con disabilità, attuando nel contempo il principio del mainstreaming in tutte le politiche ed i provvedimenti che possano riguardare la condizione di disabilità.

Tuttavia le dinamiche sociali, culturali, scientifiche ed economiche impongono che un sistema normativo, per quanto complesso ed avanzato, metta in atto con tempestività processi di aggiornamento e revisione degli strumenti di cui dispone, per accrescere a tutti i livelli l'inclusione sociale e la diretta partecipazione delle persone con disabilità. Inoltre le norme da sole non bastano; troppo spesso restano lettera morta. Servono politiche, battaglie culturali perché la cultura dei diritti va riconquistata ogni giorno. Voglio sperare che il recepimento della Convenzione ONU diventi l'occasione per riaprire un dibattito fecondo in tutto il paese.¹⁰³

Cinque intensi anni sono durati i negoziati, che hanno coinvolto le associazioni di disabili di tutto il mondo e le delegazioni di tutti gli Stati. Per creare un testo condiviso è stato necessario un imponente lavoro di mediazione tra i diplomatici e i rappresentanti dei disabili, i quali hanno costantemente rimarcato la necessità di un processo partecipativo.

Il risultato sono 50 articoli che si rifanno ai principi

¹⁰³MINISTERO DELLA SOLIDARIETÀ SOCIALE, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/97688836A-77FE-486D-955516-9DF667967A75/O/ConvenzioneONU.pdf, consultato il 20/12//2013.

della Carta delle Nazioni Unite, stilati da diplomatici e soprattutto dai rappresentanti delle persone a cui sono indirizzati. Rispetto allo storico documento del 1945, nella Convenzione non vengono introdotti nuovi diritti, ma viene proibita qualsiasi forma di discriminazione in ogni settore della vita sociale: dall'istruzione al lavoro, dalla salute alla famiglia, dalla mobilità alla giustizia.

I governi dovranno eliminare dalle loro legislazioni ogni norma discriminatoria, dovranno combattere stereotipi e pregiudizi, valorizzare il ruolo dei disabili e il loro contributo alla società.

Il documento ha lo statuto del trattato internazionale, ossia è giuridicamente vincolante per le nazioni che lo sottoscrivono.

Una notevole differenza rispetto a quanto accadeva nel 1981, quando l'ONU istituiva l'Anno internazionale delle persone disabili. Quella campagna di sensibilizzazione determinò il miglioramento delle politiche sociali e sanitarie in molti paesi, lasciando però ai singoli Stati la facoltà di legiferare liberamente.

Da questo momento ogni Stato dovrà adeguare le proprie leggi ai principi della Convenzione e far sì che venga abbandonata l'ottica caritativa a favore della sfera dei diritti inalienabili dell'individuo.

I primi 30 articoli si incentrano sui diritti fondamentali (associazionismo, diritto di cura, diritto alla formazione personale, ecc.), mentre gli altri 20 riguardano le strategie operative atte a promuovere la cultura della disabilità.

La recente Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, nel suo Preambolo, riconosce che “la disabilità è un concetto in evoluzione e che è il risultato dell'interazione tra

persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base uguaglianza con gli altri”, e che “una convenzione internazionale globale ed integrata per la promozione e la protezione dei diritti e della dignità delle persone con disabilità potrà contribuire in modo significativo a riequilibrare i profondi svantaggi sociali delle persone con disabilità e a promuovere la loro partecipazione nella sfera civile, politica, economica, sociale e culturale, con pari opportunità, sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo”.

La Convenzione intende per “persone con disabilità, 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” (art. 1, comma 2); manca, tuttavia, una definizione chiara del concetto di disabilità, preferendo parlare, piuttosto, di persone con disabilità.

Questo perché manca ancora, a livello internazionale, un'univoca e coerente definizione del concetto di “disabilità” (nonostante l'adozione dell'ICF), della quale pur si sente la necessità, in quanto basilare per qualsiasi strategia di ricerca e di pianificazione politica.

La Convenzione ha recepito l'orientamento attuale della concezione di disabilità, contenuto nelle Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Secondo cui la disabilità è dovuta all'interazione fra deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale.

La Convenzione, inoltre riconosce il diritto

all'istruzione delle persone con disabilità, garantendo un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. Nell'attuazione di tale diritto, assicura che “Le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi in ragione della disabilità da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall'istruzione secondaria”.(art. 24 , comma 1).

Assicura, inoltre, che “le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione”e che “siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione “ (art.24, comma 2).

La Convenzione all'art. 24, comma 4, allo scopo di facilitare l'esercizio del diritto all'istruzione, adotta misure adeguate nell'impiegare insegnanti, compresi quelli con disabilità, che siano qualificati. La formazione dei dirigenti e del personale che lavora a tutti i livelli del sistema educativo, dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, e di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.

Molte sono le trasformazioni culturali, sociali, politiche e tecniche introdotte dalla Convenzione ONU, che richiama esplicitamente diversi principi della Dichiarazione universale dei diritti umani: non discriminazione, eguaglianza, pari opportunità, rispetto dell'identità individuale.

E' stato così possibile passare dall'incapacità come

problema individuale alla discriminazione prodotta dalla società, dalla condizione di cittadini invisibili a quella di persone titolari di diritti umani, dalle politiche dell'assistenza e della sanità alle politiche inclusive e di mainstreaming, da oggetti di decisioni prese da altri a soggetti consapevoli che vogliono decidere della propria vita.

In merito a quest'ultimo punto, la Convenzione ONU, in riferimento ai minori con disabilità, afferma che gli Stati parti “adottano ogni misura necessaria a garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte dei minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori” (art. 7, comma 1) e “garantiscono ai minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori, il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su tutte le questioni che li riguardano e le loro opinioni sono debitamente prese in considerazione, tenendo conto della loro età e grado di maturità, assicurando che sia fornita adeguata assistenza in relazione alla disabilità e all'età, allo scopo di realizzare tale diritto” (art. 7, comma 3).

Sono cambiamenti di approccio alla disabilità che fanno proprio il modello sociale della disabilità basato sul rispetto dei diritti umani e che si basano sullo slogan del movimento mondiale delle persone con disabilità “Niente su di noi senza di noi”.

La Convenzione, infatti, impegna gli Stati firmatari a coinvolgere le associazioni di persone con disabilità e dei loro familiari nella definizione delle politiche e nei processi di monitoraggio. “Niente su di noi senza di noi” per costruire il percorso di inclusione, che vede l'inclusione come un'azione sistemica che necessita di trasformare tutti i settori della società, che spesso sono ancora fermi al modello medico della disabilità.

Grazie alla Convenzione la qualità della vita di 650 milioni di persone con disabilità nel mondo cambierà nei prossimi decenni, soprattutto nei paesi in cerca di sviluppo, dove legislazioni e programmi sono a volte insistenti. Infatti basta pensare ai dati che sono circolati nei cinque anni di discussione: nei paesi con scarsità di risorse solo il 2% della popolazione con disabilità ha accesso a interventi e servizi; la frequenza in una scuola è negata al 98% dei bambini con disabilità; l'accesso al lavoro è appannaggio di meno del 10% della popolazione potenziale. Se guardiamo poi i dati europei, scopriamo che l'accesso negato ai diritti (alla mobilità, al lavoro, ecc.) si sommano le discriminazioni: più del 56% dei bambini con disabilità frequenta classi o scuole speciali in 25 paesi membri; le differenze di trattamento e l'ineguaglianza di opportunità sono ancora la norma; l'istituzionalizzazione è ancora una politica importante degli Stati europei visto che 500.000 persone con disabilità sono segregati ancora in 2.500 mega istituti. La Convenzione vuole combattere proprio questi ostacoli, barriere e pregiudizi, definendo una nuova politica per le persone con disabilità basata sulla tutela dei diritti umani, intervenendo in tutti i campi della vita.

Ogni paese firmatario, compresa per la prima volta la Commissione Europea, dovrà introdurre la Convenzione nei propri sistemi normativi, attraverso l'approvazione di una legge, e sarà tenuto ad implementare la Convenzione nel loro paese e a monitorare il relativo processo. Un Protocollo opzionale prevede l'ulteriore e importante diritto degli individui o dei gruppi di presentare una petizione all'organismo idoneo per valutare l'andamento del processo di implementazione in un paese.

In merito al monitoraggio del processo, l'Italia ha dato il via libera, con la stessa legge di ratifica, al progetto d'istituzione

di un Osservatorio sulla condizione delle persone con disabilità composto da 40 membri e che coinvolge sia i molti osservatori diffusi a livello regionale, sia le associazioni di disabili, sia anche le rappresentanze sindacali. Tale osservatorio dura in carica 3 anni (eventualmente prorogabili per un ulteriore triennio) ed oltre a promuovere l'attuazione della Convenzione avrà anche i compiti di promuovere la raccolta dei dati statistici che illustrino le condizioni delle persone con disabilità, di predisporre una relazione sullo stato di attuazione delle politiche sulla disabilità e di predisporre un programma biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, in attuazione della legislazione nazionale e internazionale.¹⁰⁴

¹⁰⁴Ibidem.

4.2 Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere

Nel mondo quasi una persona su cinque convive con una forma riconosciuta di disabilità; in Europa una persona su sei quindi circa 80 milioni di persone.

Nel corso dell'intera vita tutti sviluppiamo una qualche forma di limitazione, della vista, dell'udito, della manualità o della facoltà di apprendimento; questo, tuttavia, non dovrebbe rappresentare un ostacolo alla percezione di benessere, alla salvaguardia della propria autonomia, alla parità di accesso ai posti di lavoro, alla fruizione di servizi pubblici o all'utilizzo di dispositivi o tecnologie.

Eppure i dati statistici rilevano che le persone con disabilità sono più povere degli altri cittadini dell'Unione europea, trovano meno opportunità di lavoro, le loro possibilità di godere della propria autonomia, di beni e servizi quali l'istruzione, la sanità, i trasporti, gli alloggi e la tecnologia sono più limitate.

Per contrastare la discriminazione ancora esistente in tema e affrontare in tutta l'UE, con modalità omogenee, le tante forme di barriere, è stata adottata dalla Commissione europea, il 15 novembre 2010, la "Strategia europea sulla disabilità 2010-2020".

La Strategia si basa sulla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità di cui l'UE è firmataria e tiene conto dell'esperienza del Piano d'azione sulla disabilità 2004-2010.

Tre gli intenti principali:

- 1) la cooperazione tra la Commissione europea e gli
- 2) Stati Membri
- 3) la piena partecipazione delle persone con disabilità
l'inserimento della disabilità nella formulazione delle politiche comunitarie.

Gli obiettivi della Strategia sono perseguiti da azioni in otto settori prioritari :

1) **Accessibilità:** rendere beni e servizi accessibili alle persone con disabilità e promuovere il mercato dei dispositivi di assistenza.

2) **Partecipazione:** assicurare che le persone con disabilità godono tutti i benefici della cittadinanza europea; eliminare gli ostacoli alla partecipazione paritaria alla vita pubblica e le attività per il tempo libero, promuovere la fornitura di qualità dei servizi basati sulla comunità.

3) **Uguaglianza:** combattere la discriminazione fondata sulla disabilità e promuovere le pari opportunità.

4) **Occupazione:** aumentare in modo significativo la quota di persone con disabilità che lavorano nel mercato del lavoro aperto.

5) **Istruzione e formazione:** promuovere l'integrazione scolastica e l'apprendimento permanente per gli studenti e gli alunni con disabilità.

6) **Protezione sociale:** promuovere condizioni di vita decenti, combattere la povertà e l'esclusione sociale.

7) **Salute:** promuovere la parità di accesso ai servizi sanitari e relative strutture.

Azioni esterne: promuovere i diritti delle persone con disabilità, l'allargamento dell'UE e dei programmi internazionali di sviluppo.

Entro la fine del 2013, la Commissione europea ha elaborato in una relazione l'attuazione delle azioni ed i progressi a livello nazionale, per rendere il quadro complessivo dell'UE al comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

La Commissione si è basata su statistiche e dati raccolti per illustrare l'evoluzione delle disparità tra le persone con disabilità e la popolazione nel suo insieme e per definire indicatori sulla disabilità legati agli obiettivi della strategia Europa 2020 in materia di istruzione, occupazione e riduzione della povertà. Questo darà occasione di rivedere la strategia e le azioni. Una relazione supplementare della Commissione è programmata per il 2016.

La presente strategia ha lo scopo di sfruttare tutte le potenzialità combinate della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, del trattato sul funzionamento dell'Unione europea e della Convenzione dell'ONU, nonché di ricorrere pienamente alla strategia Europa 2020 e ai relativi strumenti. La strategia mette in movimento una procedura destinata a rinforzare la posizione delle persone con disabilità così che esse possano partecipare pienamente alla società su una base di uguaglianza con gli altri. Tenuto conto dell'invecchiamento demografico in Europa, queste azioni avranno un impatto concreto sulla qualità della vita di una parte sempre più importante della popolazione. Le istituzioni dell'UE e gli Stati membri sono invitati a collaborare nel quadro della presente strategia al fine di costruire un'Europa senza barriere per tutti.

L'Unione Europea sulla spinta dell' "European Disability Forum", ha proclamato l'anno 2003 "Anno europeo delle persone con disabilità" per sollecitare una maggiore sensibilizzazione delle autorità pubbliche e della società civile sulle condizioni di discriminazione e di mancanza di pari opportunità che vivono 37 milioni di cittadini europei.

Ogni volta che si produce un trattamento differente rispetto agli altri cittadini si violano i diritti umani. Non poter salire autonomamente su un autobus è una violazione di diritti umani. Il diritto umano si occupa delle persone, non si dimentica di loro. Il diritto civile invece ha reso invisibili le persone, costituendo un diritto formale esigibile solo se vi sono risorse economiche e volontà politiche e tecniche per attuarlo.

Tutelare diritti umani infatti significa tutelare le persone prima ancora che i cittadini. I diritti umani pongono in evidenza proprio la nostra condizione di persone discriminate in quanto esseri umani e senza eguaglianza di opportunità come cittadini. Questa nuova impostazione produce un cambiamento di percezione di chi siano le persone con disabilità ed introduce la responsabilità dei governi e della società civile rispetto alla nostra condizione.

L'Anno Europeo delle persone con disabilità è lo strumento per introdurre un cambiamento culturale nella società europea ed un diverso modo di affrontare i nostri problemi dal punto di vista politico, economico e sociale, costruendo azioni e programmi, servizi e interventi rispettosi della nostra di verità di persone e capaci di migliorare la nostra qualità della vita.

La base di confronto con la società è la Dichiarazione di Madrid "*La non discriminazione più l'azione positiva è uguale a integrazione sociale*" approvata nel Marzo del 2002 in un convegno europeo tenutosi in Spagna. Questo documento di lavoro è il

risultato di una lunga marcia delle persone con disabilità a livello internazionale, che ha messo in discussione pregiudizi e comportamenti non rispettosi della dignità delle persone con disabilità.

In Italia, secondo le più recenti stime dell'Istat, le persone che convivono con forme di disabilità sono circa tre milioni e costituiscono circa il 3-4% della popolazione. Per rimanere nell'ambito della disabilità nella scuola, gli alunni in situazione di handicap che frequentano le scuole statali e non statali di ogni ordine e grado nell'anno scolastico 2000/2001 sono complessivamente 129.154 unità (di cui 124.046 nelle statali), pari all'1,56 % dell'intera popolazione scolastica.¹⁰⁵

¹⁰⁵ www.handicapincifre.it, consultato in data 12 gennaio 2014.

4.3 L'ICF– l'ICF-CY-ICDH e l'INDEX per l'inclusione: due modelli a confronto

Lo scopo generale della classificazione ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati, in quanto classificazione, l'ICF raggruppa in maniera sistematica diversi domini di una persona in una data condizione di salute (ad esempio quello che una persona con una malattia o un disturbo fa o può fare).

“Funzionamento” è un termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione; allo stesso modo disabilità serve come termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione. L'ICF elenca anche i fattori ambientali che interagiscono con tutti questi costrutti.

L'ICF appartiene alla “famiglia” delle classificazioni internazionali sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) in vista di una loro applicazione a vari aspetti della salute. La famiglia delle classificazioni internazionali dell'OMS fornisce un modello di riferimento che permette di codificare un'ampia gamma di informazioni relative alla salute (ad esempio diagnosi, funzionamento e disabilità, ragioni del contatto con i servizi sanitari) e usa un linguaggio comune standardizzato che permette la comunicazione in materia di salute e di assistenza sanitaria in tutto il mondo e tra varie scienze e discipline.

Nelle classificazioni internazionali dell'OMS le condizioni di salute in quanto tali (malattie, disturbi, lesioni, ecc.) vengono classificate principalmente nell'ICD-10

(acronimo di International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) che fornisce un modello di riferimento eziologico. Nell'ICF, invece, vengono classificati il funzionamento e la disabilità associati alle condizioni di salute. L'ICD-10 e l'ICF sono pertanto complementari, e dovrebbero essere utilizzati insieme. L'ICD-10 fornisce una “diagnosi” delle malattie, dei disturbi o di altri stati di salute e questa informazione si arricchisce delle informazioni aggiuntive offerte dall'ICF relative al funzionamento. Quindi, l'associazione di informazioni sulla diagnosi e sul funzionamento fornisce un quadro più ampio e significativo della salute delle persone o delle popolazioni, utilizzabili quanto si tratta di prendere delle decisioni.

La famiglia delle classificazioni internazionali dell'OMS rappresenta un valido strumento per descrivere e mettere a confronto la salute delle popolazioni in un contesto internazionale. Le informazioni sulla mortalità (fornite dall'ICD-10) e sulle condizioni di salute (fornite dall'ICF) possono essere combinate in una misurazione riassuntiva per controllare la salute delle popolazioni, e inoltre per valutare i contributi delle diverse cause di mortalità e morbilità.

L'ICF non è più una classificazione delle “conseguenze delle malattie” (versione del 1980) ma è diventata invece una classificazione delle “componenti della salute”. Le “componenti della salute” identificano gli elementi costituiti della salute mentre le “conseguenze” si focalizzano sull'impatto delle malattie o di altre condizioni di salute che ne possono derivare. L'ICF assume quindi una posizione neutrale rispetto all'eziologia permettendo ai ricercatori di fare interferenze causali utilizzando i metodi scientifici appropriati.

L'ICF è una classificazione che ha diversi scopi e può

essere utilizzata in discipline e settori diversi. I suoi scopi principali possono essere così sintetizzati:

1) fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate;

2) stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad essa correlate allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, i ricercatori, gli esponenti politici e la popolazione, incluse le persone con disabilità;

3) rendere possibile il confronto fra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi;

4) fornire uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari.

Da quando è stato pubblicato nel 1980 solo come versione per la sperimentazione sul campo, l'ICIDH è stato adoperato per vari propositi. Ad esempio:

1) come strumento statistico: nella raccolta e nella registrazione di dati (per es. in demografia, negli studi e nelle inchieste su popolazioni o nei sistemi informativi);

2) come strumento di ricerca: per misurare i risultati, la qualità della vita o i fattori ambientali;

3) come strumento clinico: nell'assessment dei bisogni, nell'abbinamento fra trattamento e condizioni specifiche, nell'assessment per l'orientamento, nella riabilitazione e nella valutazione dei risultati;

4) come strumento di politica sociale; progettazione di previdenza sociale, sistemi di indennità, pianificazione e realizzazione di progetti politici;

5) come strumento educativo: programmazione di curricula e miglioramento della consapevolezza e delle

azioni sociali.

Dal momento che l'ICF rappresenta una classificazione della salute e degli stati ad essa correlati, esso viene utilizzato anche in settori come quello assicurativo, della previdenza sociale, del lavoro, dell'istruzione, dell'economia, della legislazione e delle modificazioni ambientali. Così è stato accettato come una delle classificazioni delle Nazioni Unite, e adotta le Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities,¹⁰. In quanto tale, l'ICF costituisce lo strumento adeguato per la realizzazione di mandati internazionali a difesa dei diritti dell'uomo nonché di legislazioni nazionali.

L'ICF può essere utile per un'ampia gamma di applicazioni diverse, come per esempio, l'ambito della previdenza sociale, della valutazione nell'assistenza sanitaria e delle ricerche statistiche su popolazioni a livello locale, nazionale e internazionale. Esso offre una struttura concettuale per l'organizzazione delle informazioni che è applicabile all'assistenza sanitaria personale comprese la prevenzione e la promozione della salute e al miglioramento della partecipazione attraverso la rimozione o la diminuzione degli ostacoli sociali e la promozione di supporto sociale e di facilitatori. E' applicabile altresì allo studio dei sistemi di assistenza sanitaria per la valutazione e la formulazione di politiche.¹⁰⁶

Affrontando il concetto di Bisogno Educativo Speciale che si ha in Inghilterra, è stato spontaneo porre la domanda di valutare meglio lo strumento dell'Index per l'inclusione, pubblicato nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education da Tony Booth e Mel Ainscow, frutto di un progetto

¹⁰⁶O.M.S. - Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF short version: International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001, World Health Organisation, Geneva, Switzerland, ICF, versione breve: *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della Salute* (traduzione a cura di G. LO IACONO, D. FACCHINELLI, F. CRETTI, S. BANAL, curatore dell'edizione italiana M. LEONARDI, 2004, Erickson, Trento).

iniziato al Centre Yola e all'Università Macquaire (Australia) e all'Università di Syracuse (Stati Uniti).

Questo tipo di lavoro iniziato con una prospettiva rivolta all'integrazione individuale si è poi spostato sullo sviluppo di un'educazione inclusiva all'interno della scuola, è diventato a partire dalla fine degli anni '90 un punto di riferimento in ambito internazionale al riguardo della progettazione inclusiva nelle scuole a partire dal Regno Unito esponendosi in altri paesi a partire dall'esperienza di separazione tra le scuole ordinarie (main stream schools) e le scuole speciali (special schools).

Il contesto dal quale è nato l'Index è proprio quello normativo ed esecutivo partito nel 1978 con il Warnock Report in Inghilterra, già ampiamente trattato precedentemente nel III Capitolo.

Nel momento in cui si resero conto che la distinzione tra scuole normali e quindi alunni normali e scuole speciali con alunni speciali stava diventando un divario sempre più discriminante e senza giustificazioni dal punto di vista educativo e relazionale, è stato introdotto il concetto di Bisogni Educativi Speciali che attraverso un approccio inclusivo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni non facesse più "pesare" la differenza tra alunni disabili e non, proprio perché ogni alunno poteva raggiungere gli obiettivi minimi previsti se veniva messo in condizione di poterlo fare da parte degli insegnanti.

Nella versione originale dell'Index viene spesso usato il termine policies, che nell'area anglosassone fa riferimento a una linea di condotta, a un insieme di attività di decisione volto a produrre azioni e cambiamenti, a differenza di politics che indica invece la militanza politica, l'appartenenza a un

determinato schieramento.

Nella traduzione italiana abbiamo preferito comunque mantenere il termine “politiche” , benché esso tenda a essere percepito come una realtà distante dall’esperienza del cambiamento quotidiano all’interno del contesto scolastico. La differenza è, a nostro parere, riconducibile soprattutto a un diverso modo di concepire i processi di partecipazione alle decisioni : per i motivi storici e culturali che abbiamo accennato, in Gran Bretagna le spinte al cambiamento si traducono in corsi d’azione che, proprio perché rimangono su un piano essenzialmente locale, tendono a investire in modo diretto e immediato il rapporto tra enti pubblici , operatori e comunità, mentre nel nostro Paese la distanza tra i centri decisionali e la realtà delle singole scuole è tale che i cambiamenti positivi “dal basso” difficilmente riescono a emergere e lasciare un segno in termini di “politiche” scolastiche.

Un altro elemento importante riguarda la differenza tra Integrazione e Inclusione . Anche in Italia, in questi anni, il vocabolo “inclusione” ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di “integrazione”. È importante sottolineare a tale proposito che questo cambiamento non si riduce, a nostro parere, a una semplice sostituzione di termini che restano però sostanzialmente intercambiabili, in quanto le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi.¹⁰⁷

Attualmente si preferisce anche in Italia il termine Inclusione a quello di Integrazione proprio per un fattore proprio per un fattore semantico: con Integrazione intendiamo “aggiungere” ad un gruppo, con Inclusione intendiamo

¹⁰⁷ BOOTH T., AINSCOW M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* CSIE, Bristol, 2002. Traduzione italiana a cura di DOVIGO F., IANES D., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008.

“formare” un gruppo con gli stessi diritti e doveri.

Il termine Inclusionione ha origine dalla teoria dello Psichiatra scozzese K. D. Liang che nel suo libro del 1959 “L'io diviso”, con il quale, vuole indicare la coscienza piena di vivere il e nel proprio corpo percepito come sede originaria, primordiale alla propria esistenza. A partire da questa prima definizione, ormai lontana nel tempo, ancora oggi in molte società è difficile che venga pienamente accettata, condivisa, l'inclusionione sociale.

In Italia pur essendo ormai passati 37 anni dal L.517/77 sull'integrazione scolastica degli alunni disabili, ancora oggi esistono realtà in cui ci sono difficoltà culturali e sociali da superare.

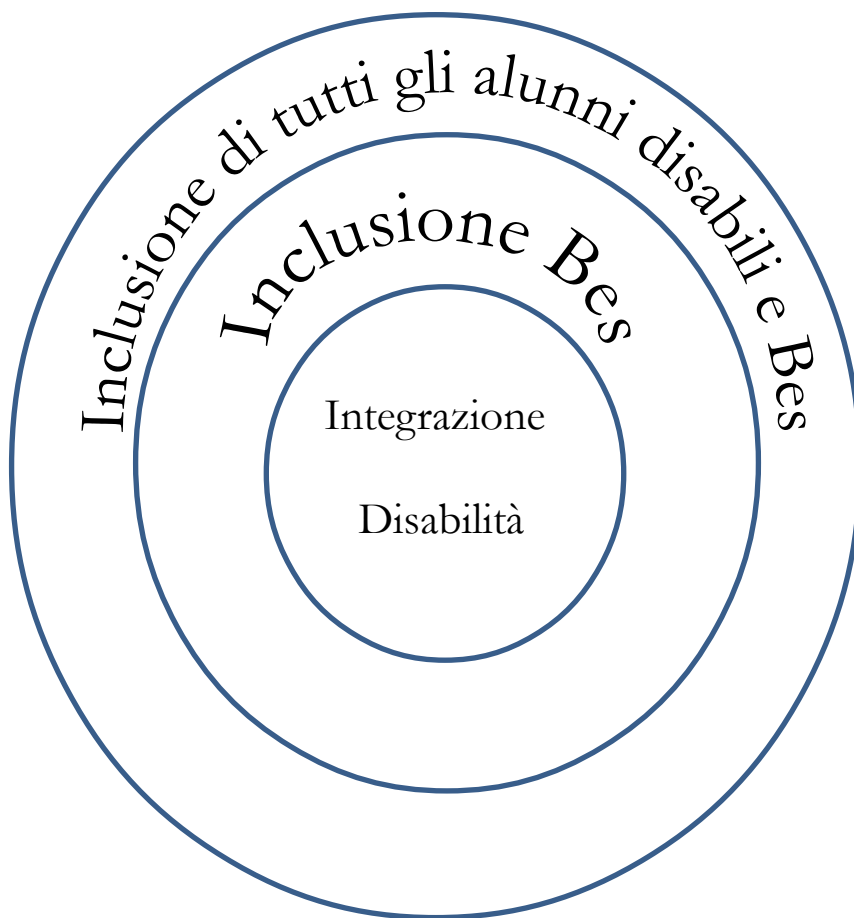
L'idea di integrazione fa riferimento all'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni “normali” e in cui la progettazione per gli alunni “speciali” svolge ancora un ruolo marginale o residuale. All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo dell'appartenenza viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dall'alunno. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene dunque valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali. Come ha messo in luce Ainscow in altre pubblicazioni, il limite maggiore dell'integrazione è il suo essere basata su una concezione che, nell'intento di offrire più ampie opportunità ai soggetti “speciali” interviene attraverso una serie di interventi di modifica che si susseguono all'intero del sistema scolastico senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della normalizzazione, che continua a rimanere il

modello di riferimento indiscusso.

Viceversa l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola.

Come sottolinea il Centre for Studies on Inclusive Education, inclusione è ciò che avviene quando “ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita”. La nozione di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni.¹⁰⁸

¹⁰⁸ DOVIGO F., *Fare differenze*, Trento, Erickson, 2007



Schema rappresentativo dell'inclusione: ogni alunno è incluso nel contesto scuola.

E' in questo clima di graduale superamento della prospettiva dell'integrazione a favore di una più ampia concezione inclusiva che viene a collocarsi la pubblicazione dell'Index. Bisogna ricordare che tale cambiamento è il frutto non solo dell'introduzione di strumenti normativi riguardo al ruolo e ai compiti dell'educazione speciale, ma anche della progressiva diffusione di una nuova sensibilità nei confronti del tema della disabilità e, più in generale, dell'esclusione: Durante gli anni Novanta è emersa con sempre maggior forza una nuova visione della disabilità, testimoniata dalla scomparsa (non solo nei Paesi anglosassoni) del termine "handicap" e dalla crescente consapevolezza della necessità di dare ascolto alla "voce" in prima persona dei disabili stessi, in funzione di una maggiore attenzione ai loro bisogni e del rispetto della loro capacità di autodeterminazione.

In particolare in Gran Bretagna non solo il termine "handicap" non è più utilizzato nei documenti in quanto ritenuto spregiativo, ma per lo stesso motivo si tende generalmente a parlare "persone disabili" (o "persone con disabilità") e non di "disabili", in quanto si ritiene che quest'ultimo termine comporti una forzatura che riduce la complessità della persona identificandola con il suo deficit.

L'affermarsi di questa nuova prospettiva critica ha così condotto la ricerca sulla disabilità ad accostarsi a una recente area di studi – i Cultural Studies – che pone al centro dei propri interessi l'analisi dei processi culturali attraverso cui la marginalità e la devianza vengono socialmente costruite e riprodotte. Attraverso le lenti dei cultural studies diviene così possibile osservare come l'azione dei meccanismi di esclusione socioculturale intervenga nell'organizzazione della vita

quotidiana dei disabili, e come tali meccanismi operino in modo analogo anche nei confronti di altri soggetti etichettati come “diversi” in base alla loro provenienza etnica, culturale, sociale o alla loro appartenenza sessuale e di genere.

L'idea dell'inclusione come terreno di confronto con la pluralità di differenze presenti oggi nella scuola ci conduce direttamente a una delle scelte che caratterizzano in senso forte l'impostazione epistemologica dell'Index rispetto alle proposte precedenti, ossia il graduale superamento della nozione di Bisogni Educativi Speciali. Secondo Booth e Ainscow parlare di alunni con Bisogni Educativi Speciali rappresenta il primo passo di un processo che conduce all'etichettatura di alcuni alunni, e conseguentemente a un'implicita riduzione delle attese educative nei loro confronti: se il punto di partenza sono i limiti, diviene difficile pensare per potenzialità, e tenere presente che queste sono potenzialmente illimitate.

A ciò si aggiunge che lo stile di pensiero basato sull'etichettatura diviene a sua volta il maggiore ostacolo rispetto alla possibilità di comprendere le difficoltà che anche gli alunni cosiddetti “normali” trovano inevitabilmente lungo il loro percorso scolastico.

Dopo aver esplicitato lo sfondo epistemologico sotteso alla riflessione sull'Index vediamo che da un lato l'impianto del lavoro sugli indicatori, su cui si basa la metodologia dell'Index, rimanda a una tradizione di studio sostanzialmente positivista che evidenzia l'importanza di adottare metodi rigorosi applicati alla ricerca empirica. A differenza dell'originaria impostazione data da Lazarsfeld, che utilizza indicatori soprattutto di tipo numerico, l'Index lavora su parametri che sono sia di tipo quantitativo che qualitativo. Ciò che importa è infatti soprattutto:

- 1) la sistematicità con cui viene condotta la ricognizione rispetto alle tematiche individuate come sensibili;
- 2) l'attività di controllo e verifica ricorsiva degli elementi acquisiti e delle considerazioni che da essi scaturiscono;
- 3) l'attenzione a lavorare attraverso categorie di analisi che rimangono abbastanza aperte e modificabili così da incorporare nuove osservazioni e risultanze che emergono dalla raccolta sul campo.

Questo impianto consente all'Index di mantenere una struttura di lavoro rigorosa e al tempo stesso flessibile, in cui l'impostazione tradizionale della pianificazione organizzativa lascia spazio a un approccio diverso, orientato verso un'ottica di azione situata.

Analogamente, ciò che l'Index invita a fare attraverso le sue domande è dotarsi di strumenti per “vedere di nuovo” riuscire a rompere l'insidioso diaframma della routine e far così emergere gli elementi inattesi della vita scolastica, nuovi non perché introdotti dall'esterno (come spesso è invece l'intento delle riforme) ma perché emergenti da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste.

Allo stesso tempo la ricerca che l'Index si propone di promuovere dentro e fuori la scuola è di tipo diffuso, avvicinandosi molto al modello della ricerca-azione. In anni recenti si è molto abusato di tale termine, attribuendolo a qualunque forma di ricerca ponesse in qualche modo i ricercatori a contatto con i loro soggetti (interviste, colloqui, ecc.). Tuttavia se per ricerca-azione intendiamo il coinvolgimento diretto nell'indagine dei soggetti stessi interessati al possibile cambiamento della situazione analizzata, possiamo riconoscere a ragion veduta tale prospettiva come uno dei motivi ispiratori fondamentali dell'Index. Lo scopo dell'attività è promuovere infatti la piena

partecipazione degli alunni alla vita della scuola. Tuttavia, come in ogni processo partecipativo, ciò non può essere ottenuto per decreto, ma solo attraverso un lavoro di progressivo coinvolgimento e attivazione di tutte le parti in gioco.¹⁰⁹

L'educazione inclusiva ha essenzialmente lo scopo di raggiungere una equità sociale e di porre le basi per un insegnamento per tutta la vita. È importante che tutti i bambini possano avere accesso all'inclusione e allo stesso tempo devono poter avere un ruolo importante nella loro vita scolastica, mentre le performance della scuola si basano sui soggetti, spesso viene usato con successo il metodo dell'Index per misurare l'apprendimento. Deve essere concepito in modo estensivo ed attuale, includendo anche l'acquisizione dei valori, dei comportamenti, della conoscenza, delle abilità per affrontare i cambiamenti della società moderna.

Promuovere l'inclusione significa stimolare una discussione, incoraggiare comportamenti positivi e migliorando modelli educativi e sociali al fine di ottenere un richiesta in educazione.

Il nucleo dell'educazione inclusiva è formato da classi dove gruppi eterogenei di studenti imparano tutti insieme ed ottengono risultati importanti nell'apprendimento.

Insegnare in un gruppo eterogeneo di studenti deve prevedere di avere una preparazione specifica.

Insegnando in un gruppo eterogeneo di studenti sarebbe importante avere una conoscenza specifica e specialistica per supportare i bambini identificati con Bisogni Educativi Speciali, anche se è concordato che i principi e le strategie di insegnamento dovrebbero essere uguali e simili per tutti gli studenti.

Secondo Michael Oliver “Insegnare è insegnare,

indipendentemente dai bisogni e dalle tipologie di studenti e i prerequisiti essenziali per l'inclusione nel nuovo vero significato della parola, significa assumersi la responsabilità da parte di tutti gli insegnanti in modo da poter lavorare con tutti i bambini con o senza Bisogni Educativi Speciali. Solo quando l'insegnante si prende la responsabilità, allora l'inclusione sarà davvero ottenuta.

Interessante è affrontare l'approccio del *co-teaching*. È caratterizzato da tre aspetti correlati: il piano delle attività, la collaborazione, la condivisione. Infatti l'idea del co-teaching è vista come una pratica che anticipa una pianificazione rigida e condivisa e questa caratteristica rappresenta anche un ostacolo a questa realizzazione da quando è vista come una difficoltà di pratica da attivare.

Il co-teaching è basato allora sulla creazione di un piano comune fatto da insegnanti curricolari e speciali per i bambini disabili e per tutta la classe. Nelle classi stesse non dovrebbero esserci divisioni ma collaborazione con l'obiettivo di condividere argomenti da analizzare e in questo modo i ruoli possono essere cambiati per permettere all'insegnante speciale di spiegare parte del programma mentre l'insegnante di classe sta vicino al bambino disabile.

Diventa importante per gli insegnanti condividere obiettivi e progetti per la realizzazione di attività che coinvolgono anche i bambini disabili. Quest'ultima è considerata un'importante caratteristica del co-teaching in particolare per gli insegnanti speciali sia per le scuole dell'infanzia che primarie che per gli insegnanti curricolari delle scuole primarie mentre questa dimensione non risalta per gli insegnanti curricolari? Questo infatti accade perché spesso gli insegnanti curricolari di scuola primaria pensano che soltanto gli insegnanti speciali dovrebbero prendersi cura dei bambini disabili.

Un altro aspetto che distingue le vie di considerare il modello del co-teaching, concerne la percezione della precisione del piano soprattutto sentita dagli insegnanti curricolari insieme alla scuola.

Questi elementi dovrebbero spiegare il fatto che gli insegnanti curricolari attraverso il metodo del co-teaching, potrebbero includere nel loro piano anche attività dedicate ai bambini disabili che altrimenti sarebbero relegati agli insegnanti speciali¹¹⁰.

¹¹⁰GHEDIN E., *Challenges and Opportunities for Inclusive Education: the co-teaching practice*, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, I, n. 1 giugno 2013, Lecce, Pensa MultiMedia.

CAPITOLO V

UN'INDAGINE EMPIRICA SUL TERRITORIO DELLA PROVINCIA DI LIVORNO: GLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO DELLA SCUOLA PRIMARIA

5.1 Riflessioni sulla figura dell'insegnante di sostegno

L'integrazione degli alunni disabili nella scuola "di tutti" costituisce il fiore all'occhiello dell'ordinamento scolastico italiano, in confronto agli altri paesi europei (questo è tanto vero che talvolta viene considerato come un lusso che le nostre tasche non possono permettersi, come si è ventilato più volte nelle leggi finanziarie degli ultimi anni, mentre a ben guardare le cifre sono piuttosto modeste).

Integrazione significa soprattutto organizzare una programmazione individualizzata che consenta a ciascun alunno di dare il meglio di sé, lavorando insieme agli altri.

La figura dell'insegnante di sostegno, la sua professionalità specifica, nasce dalle resistenze di vincere in situazione di difficoltà di apprendimento. Gli alunni disabili infatti presentano ai docenti curricolari difficoltà di insegnamento in quanto i modi e i processi di apprendimento in ciascun soggetto si diversificano da tutti gli altri.

L'insegnante di sostegno, a 37 anni dalla sua prima "apparizione" nella scuola italiana ha finito per essere considerato una figura separata ed esclusivamente addetta ai soggetti disabili.

Tale problema non è dovuto a un vuoto legislativo, infatti la legge 104/92 afferma: "gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano".

Esistono, fortunatamente, esperienze felici in cui al contrario l'insegnante specializzato è integrato attivamente nella programmazione delle attività educative e didattiche delle classi in cui opera, ma tali realtà non sono

ancora sufficientemente diffuse.

Nella scuola infatti il docente non risponde solo di se stesso e del proprio lavoro: tutti i docenti, insieme, sono chiamati alla costruzione di un progetto formativo coerente ed unitario.

E' un lavoro complesso ed impegnativo, che mette in moto una fitta rete di dinamiche relazionali e che non può sfuggire dal conflitto. Il conflitto però non deve essere necessariamente vissuto in senso negativo, fa parte della vita, è elemento di arricchimento se si sa elaborarlo in modo positivo e se rimane in termini di accettabilità sociale. Esso è occasione di crescita e spesso permette una sintesi di idee per soluzioni migliori. La collegialità nell'esercizio della funzione docente è una delle caratteristiche della scuola di oggi.

Il passaggio dall'insegnante titolare della classe nella scuola primaria al gruppo docente ha modificato il modello professionale del maestro unico, responsabile dei suoi allievi. Il team docente, di cui l'insegnante di sostegno fa parte a pieno titolo deve essere un sistema collegiale in cui ogni componente svolge compiti, assume funzioni specifiche, all'insegna della corresponsabilità e della condivisione.

L'insegnante di sostegno deve avere una capacità indispensabile, che dovrebbe essere patrimonio di tutti gli insegnanti della scuola di ogni grado, quella di saper collaborare.

È fondamentale saper imparare dalle esperienze degli altri; condividere e affrontare le frustrazioni che molte volte il lavoro può riservare; poter aiutare gli insegnanti curricolari a comprendere sia le potenzialità dell'alunno disabile che i bambini e le bambine che mostrano difficoltà di apprendimento

o disagio.

È altrettanto importante che il sostegno si traduca in una prevalente attività individuale a favore dei soggetti disabili.

Nella esperienza spesso si vedono insegnanti di sostegno che escono dall'aula con l'alunno disabile, con il quale passano buona parte del tempo scolastico.

La “personalizzazione” dell'azione educativa e didattica non va disgiunta dalla “socializzazione” con tutte le conseguenti chiarificazioni e mediazioni.

Sarebbe auspicabile una maggiore stabilizzazione del personale docente di sostegno, attraverso la valorizzazione delle competenze migliori per la formazione e il tutoraggio dei colleghi.

Una formazione iniziale per tutti gli insegnanti capace di apportare competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le situazioni di diversità.

Una più esplicita programmazione integrata dei servizi, azioni, interventi, per trasformare l'integrazione scolastica da problema dell'insegnante di sostegno a problema dell'intera comunità scolastica e sociale.

5.2 Il contesto della ricerca sul campo: un'indagine empirica nella Provincia di Livorno

La motivazione che mi ha spinto a realizzare la ricerca, sottoponendo un questionario agli insegnanti di sostegno di scuola primaria della provincia di Livorno, è nata proprio dalla esigenza di capire empiricamente i tratti che contraddistinguono la formazione professionale e le motivazioni personali degli insegnanti.

Ho quindi ritenuto che il mio lavoro di ricerca non poteva prescindere, dopo una fase di riflessione teorica, da una fase di applicazione sul campo.

La scelta è ricaduta sulla fascia degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e non su quella di altri ordini di scuola poiché io stessa sono docente di sostegno di scuola primaria.

Il questionario anonimo allegato più avanti, è stato somministrato all'inizio dell'anno scolastico 2012/13 agli insegnanti dopo aver preso contatti con L'Ufficio Scolastico Regionale – Ufficio XII Ambito territoriale della Provincia di Livorno ed in particolare con la Dirigente Dott.ssa Elisa Amato Nicosia, il nucleo di supporto integrazione ed handicap coordinato dalla Dott.ssa Tiziana Rellini e con tutti i Dirigenti Scolastici e con i docenti Funzioni Strumentali dell'handicap delle Direzioni Didattiche e Istituti Comprensivi della Provincia di Livorno.

Il lavoro si è protratto durante l'a.s. poiché la restituzione dei questionari è avvenuta in più tranches in quanto gli insegnanti di sostegno sono spesso impegnati in orario extrascolastico con

riunioni, PEI, laboratori, corsi di aggiornamento, Master universitari, soprattutto nella prima parte dell'anno e quindi ciò ha portato ad uno slittamento della consegna degli stessi per buona parte del totale raccolto.

Nel frattempo ho ripreso i contatti all'inizio di questo anno scolastico con il nuovo Dirigente dell'Ufficio XII Ambito Territoriale di Livorno, il Dott. Luigi Sebastiani e con il nuovo referente per l'handicap, Pof. Giovanni Roberi.

Ho così potuto avere definitivamente i dati sul contingente provinciale dei docenti di sostegno di scuola primaria, sia come organico di fatto che di diritto e le successive deroghe.

Inoltre ho avuto contatti anche la Dottoressa Valeria Matteini dell'U.S.R. Toscana che mi ha fornito i dati relativi al numero degli alunni e dei docenti di ogni ordine e grado su tutta la Regione con la relativa ripartizione provinciale:

- ◀ alunni 39490
- ◀ classi 1750
- ◀ posti interi docenti 2988
- ◀ posti equivalenti ad ore 113
- ◀ totale posti 3101
- ◀ alunni con disabilità 1016
- ◀ posti interi docenti sostegno 476
- ◀ posti equivalenti ad ore 19
- ◀ totale posti sostegno 495

Da tali dati si evince la ripartizione di ogni ordine di scuola, in particolare quella primaria oggetto di indagine della mia ricerca:

- ◀ alunni totali 12981
- ◀ alunni con disabilità 312
- ◀ classi 615
- ◀ posti interi docenti 983
- ◀ posti interi docenti sostegno 113
- ◀ posti Case Circondariali 0
- ◀ posti istruzione adulti
- ◀ totale posti docenti 1102
- ◀ ore residue 540

A Settembre 2013 ho avuto di nuovo contatti con il Dottor Giovanni Roberi, nuovo referente per l'integrazione dell'Ufficio Ambito Territoriale XII della Provincia di Livorno per avere il quadro sul contingente di docenti di sostegno della scuola primaria estrapolati dai dati regionali:

- ◀ insegnanti di sostegno organico di diritto 113
- ◀ organico di fatto (convocazioni del 31/08/2012)
45
- ◀ organico di fatto deroghe (convocazioni del
10/09/2012) 5
- ◀ organico di fatto deroghe (convocazioni del
17/10/2012) 9
- ◀ totale posti insegnanti di sostegno primaria 172

I questionari distribuiti su tutta la Provincia sono stati quindi 172 e 117 quelli raccolti compilati .

Il questionario, sottoposto in modo anonimo, è costituito da 70 items a scelta multipla e risposte aperte ed è suddiviso in 4 sezioni:

- 1)sezione personale (1-8)
- 2)sezione formativa (9-22)
- 3)sezione professionale (23-64)
- 4)sezione riflessioni personali (65-70)

Per la costruzione del questionario mi sono avvalsa principalmente di due testi nei quali vengono evidenziate ricerche sia qualitative che quantitative: Associazione TreELLE, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposta*, Erickson, Trento, 2011 e di Ianes D., Demo H., Zambotti F., *gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, e pratiche*, Erickson, Trento, 2010. Sulla base di queste ricerche ho così costruito il mio questionario adattato al contesto territoriale della Provincia di Livorno (vedi format allegato più avanti).¹¹¹

Innanzitutto il questionario indaga l'età media degli insegnanti di sostegno della Provincia di Livorno, il genere, da quanto tempo lavorano nella scuola ed è importante anche indagare il luogo di residenza poiché infatti ho constatato che la maggior parte dei docenti a tempo determinato provengono da altre province soprattutto dal sud Italia. Inoltre ho analizzato il tipo di formazione che hanno avuto.

Scopo del questionario è anche quello di indagare come l'insegnante di sostegno può far passare il modello di integrazione scolastico italiano e soprattutto quanto stia diventando un modello inclusivo sia scolastico che extrascolastico.¹¹²

Le scuole coinvolte nella ricerca sono le seguenti:

¹¹¹Associazione TreELLE, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposta*, Erickson, Trento, 2011.

¹¹² IANES D., DEMO H., ZAMBOTTI F., *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti e pratiche*, Erickson, Trento, 2010.

1° Circolo “G. Micheli” (Livorno)
2° Circolo “A. Benci” (Livorno)
3° Circolo “C. Collodi” (Livorno)
4° Circolo “La Rosa” (Livorno)
5° Circolo “E. De Amicis” (Livorno)
7° Circolo “G. Carducci” (Livorno)
8° Circolo “B. Brin” (Livorno)
1° Circolo “E. Solvay” (Rosignano Solvay)
2° Circolo “G. Carducci” (Rosignano Marittimo)
1° Circolo “F. Guerrazzi” (Cecina)
2° Circolo “C. Collodi” (Cecina)
1° Circolo “D. Alighieri” (Piombino)
2° Circolo “Diaccioni” (Piombino)
Istituto Comprensivo “Don Roberto Angeli” (Livorno)
Istituto Comprensivo “G. Bolognesi” (Livorno)
Istituto Comprensivo “G. Micali” (Livorno)
Istituto Comprensivo “Anchise Picchi” (Collesalveti)
Istituto Comprensivo “Minerva Benedettini” (Collesalveti)
Istituto Comprensivo “G. Borsi” (Donoratico-Castagneto Card.)
Istituto Comprensivo “P. Mascagni” (S. Vincenzo)
Istituto Comprensivo “G. Marconi” (Venturina)
Istituto Comprensivo “G. Pascoli” (Portoferraio)
Istituto Comprensivo “Via Pascoli” (Marciana Marina)
Istituto Comprensivo “G. Carducci” (Porto Azzurro)
Istituto Comprensivo “G. Giusti” (Marina di Campo)

QUESTIONARIO DOCENTI

IL QUESTIONARIO É ANONIMO.

La invito a leggere tutte le domande prima di rispondere e compilare il questionario in tutte le sue parti.

SEZIONE PERSONALE

1) Età nel 2012 _____

2) Genere

F

M

3) Il suo stato civile attuale è

4) Ha figli? Se sì, quanti?

5) Nella sua famiglia è presente, o lo è stato, una persona con disabilità?

Sì

No

6) Se sì, con quale grado di parentela?

7) Attualmente dove ha la residenza?

Comune _____

Provincia di _____

8) Coincide con il domicilio? Se no, dove è attualmente domiciliata?

Comune _____

Provincia di _____

SEZIONE FORMATIVA

9) Con quale titolo ha avuto accesso all'insegnamento nella scuola primaria, dove e quando l'ha conseguito? (Es. concorso, Laurea)

10) Ha il titolo di abilitazione per il sostegno?

- Sì
- No

11) Se sì, come è stato conseguito?

- Diploma di specializzazione
- Concorso ordinario
- Corsi abilitanti
- Laurea in Scienze della Formazione Primaria con percorso aggiuntivo per il sostegno

12) Dove e quando l'ha conseguito?

13) Qual' è la motivazione che l'ha spinto a conseguire la specializzazione sul sostegno?

14) Se non l'ha conseguito ancora pensa di farlo?

- Sì
- No

15) E' in possesso di una Laurea?

- Sì
- No

16) Se sì, quale e quando è stata conseguita?

17) E' stata una sua scelta o condizionata dall'ambiente familiare?

18) La professione docente è in continua evoluzione per quanto riguardano i saperi e le competenze da attuare con i propri alunni, a maggior ragione ciò è valido per l'insegnante di sostegno. Quali competenze ritiene fondamentali per poter esercitare efficacemente il proprio lavoro e perché?

19) In quali competenze ritiene di dover ancora lavorare per ottenere risultati migliori nello svolgimento della didattica?

20) La formazione aggiornata in età adulta (lifelong learning) è sempre più importante in tutti i settori, in particolar modo nella professione docente. E' d'accordo con questa affermazione?

- Sì
- No

21) Se sì, come ritiene più utile continuare a formarsi?

22) Ritiene che anche le insegnanti curricolari debbano avere più competenze specialistiche rispetto a quanto non le abbiano avute fin ora per lavorare con gli alunni con disabilità?

- Sì, perché
- No, perché
- In parte, perché
- Altro

SEZIONE PROFESSIONALE

23) In quale comune della provincia di Livorno lavora?

24) E' assunto a tempo

- determinato
- indeterminato dall'anno scolastico _____

25) Attualmente lavora presso un Circolo Didattico o un Istituto Comprensivo?

26) E' lo stesso dello scorso anno scolastico?

- Sì
- No

27) Da quanti anni lavora?

- meno di 1 anno
- 1 anno
- 2 anni
- Fra 3 e 5 anni
- Più di 5 anni
- Più di 10 anni

28) Da quanti anni lavora nella scuola attuale?

- meno di 1 anno
- 1 anno
- 2 anni
- Fra 3 e 5 anni
- Più di 5 anni
- Più di 10 anni

29) Ritiene che la categoria docenti dovrebbe avere la possibilità di lavorare in continuità con i propri alunni?

- Sì
- No

30) Quanti anni di servizio ha tra pre ruolo e ruolo sul sostegno compreso questo anno scolastico?

31) Ha lavorato anche sulla classe comune?

- Sì
- No

32) Se sì, quanti anni?

33) Le capita di dover sostituire le proprie colleghe di classe o di altre classi pur essendo presenti gli alunni diversamente abili che segue?

- Sì, a volte
- Sì, spesso
- No, mai

34) Quanti alunni con disabilità le sono stati assegnati questo anno?

35) Quante ore sono state assegnate ai suoi alunni e con quale criterio?

36) Il POF (piano dell'offerta formativa) della sua scuola affronta la tematica dell'integrazione scolastica?

- Sì
- No

37) Se sì, tale parte del POF è stato pensato da:

- Collegio docenti e Dirigente
- Solo insegnanti di sostegno

38) Esiste nel suo Istituto il gruppo di studio e di lavoro che si occupa dell'integrazione (GLH) ?

- Sì
- No

39) Se sì, da chi è composto?

- Dirigente, funzione strumentale e alcune insegnanti di sostegno e curricolari
- Dirigente, funzione strumentale, tutte le insegnanti di sostegno e alcune curricolari

40) Chi gestisce le risorse per l'integrazione con le Istituzioni Scolastiche?

- Dirigente Scolastico
- Collegio docenti
- Funzione strumentale per l'integrazione
- Gruppo di lavoro per l'integrazione
- Insegnante di sostegno di ogni alunno

41) Come ritiene il rapporto instaurato con la famiglia del bambino diversamente abile che segue?

42) La famiglia è presente agli impegni come il PEI?

- Sì, sempre
- Abbastanza
- Quasi mai

43) Come ritiene il rapporto con l'equipe dell'A.S.L. che segue la terapia dell'alunno?

44) Secondo lei la scuola dove lavora promuove i rapporti con le famiglie dei bambini disabili?

- Sì
- No
- Abbastanza

45) Se sì o abbastanza, come vengono promossi tali rapporti con le famiglie degli alunni diversamente abili?

46) Da parte sua e delle colleghe di classe c'è

coinvolgimento delle famiglie e se sì come?

47) Il momento dell'accoglienza è fondamentale per l'accettazione reciproca degli alunni. Come la prepara? Insieme alle colleghe di classe o da sola?

48) Ritieni il modello di integrazione italiano valido?

- Sì, perché
- No, perché

49) All'interno della classe, secondo lei, l'integrazione porta dei vantaggi socio- affettivi tra gli alunni?

- Sì
- No

50) Secondo lei l'integrazione permette una crescita professionale agli insegnanti?

- Sì
- No

51) L'integrazione porta dei benefici di apprendimento non solo ai bambini con Bisogni Educativi Speciali, ma anche al resto della classe. E' d'accordo?

- Sì
- No

52) Secondo lei le insegnanti curricolari dovrebbero essere maggiormente coinvolte nel lavoro dei bambini con

Bisogni Educativi Speciali?

Sì

No

53) Dal momento che ciò spesso non avviene, secondo lei la categoria docenti potrebbe fare qualcosa per cambiare questa annosa questione oppure no? Se sì, cosa?

54) Nella maggior parte delle situazioni di integrazione i Bisogni Specifici degli alunni certificati trovano risposta adeguata secondo lei?

Sì

No

Abbastanza

55) L'integrazione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe?

Sì

No

Abbastanza

56) L'integrazione porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe?

Sì

No

Abbastanza

57) Per l'integrazione il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero di ore di sostegno assegnate?

Sì

No

Abbastanza

58) L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante di sostegno e insegnante curricolare?

Sì

No

Abbastanza

59) L'integrazione funziona solo quando la programmazione individualizzata per l'alunno certificato è ancorata alla programmazione di classe?

Sì

No

Abbastanza

60) La presenza di un alunno con disabilità certificata le permette di crescere professionalmente?

Sì

No

Abbastanza

61) A scuola l'alunno certificato ha buone relazioni con: nessun compagno, pochi, alcuni o tutti i compagni?

62) I compagni giocano/ si intrattengono con l'alunno certificato nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.?)

63) L'alunno certificato vede i compagni anche dopo scuola?

- Sì
- No
- Abbastanza

64) I compagni aiutano spontaneamente l'alunno certificato durante le attività di apprendimento?

- Sì
- No
- Abbastanza

SEZIONE RIFLESSIONI PERSONALI

65) Considerando i suoi ultimi 5 anni di insegnamento (se di meno da quando ha iniziato a lavorare) , il numero degli alunni certificati le sembra

- aumentato
- diminuito
- rimasto invariato

66) Le risorse per l'integrazione scolastica le sembrano

- aumentate
- diminuite
- rimaste invariate

67) Il clima generale della scuola nei confronti dell'integrazione scolastica le sembra

- migliorato
- peggiorato
- invariato

68) Pensando al suo futuro professionale a cosa ambisce?

- continuare a lavorare sul sostegno
- passare sulla classe comune
- diventare Dirigente Scolastico
- cambiare professione

69) Ritiene che la figura dell'insegnante di sostegno possa far crescere nella società la realtà dell'inclusione della

disabilità? Se sì perché e in che modo?

70) Ora le lascio lo spazio di poter esprimere tutto ciò che desidera sulla figura dell'insegnante di sostegno e che non ha trovato all'interno del questionario, ringraziandola per il prezioso contributo fornito.

Allego ora la matrice ricavata dall'elaborazione dei dati dei questionari. A seguire la legenda con la quale si possono evincere i dati espressi nelle risposte degli insegnanti.

Attraverso questa modalità di elaborazione dei dati ho potuto così ricavare delle tabelle descrittive in merito alle risposte che mi sono sembrate più significative con i relativi grafici, i quali ci danno una percezione immediata delle percentuali delle risposte. (Ho utilizzato un software di ultima generazione di statistica, SPSS ultima versione 22.0).

Infine, come si evince dalle ulteriori tabelle allegate, ho trovato interessante fare un incrocio di variabili a coppie dal campione preso in oggetto (trattandosi di un campione numeroso appartenente alla stessa popolazione) utilizzando il Chi Quadrato di Pearson, uno dei più usati per questo tipo di studio.

Da questa ricerca estesa agli insegnanti di sostegno della Provincia di Livorno sarebbe interessante valutare l'ipotesi di proporla anche alle altre Province della Toscana, partendo dalle più limitrofe, per valutare l'incidenza che abbiamo sulla formazione degli insegnanti specializzati e quanto la loro percezione dell'inclusione possa incidere sulla qualità inclusiva sociale alla quale dobbiamo tendere per elevare la qualità della vita di ogni persona con o senza disabilità.

Rilevazioni statistiche

Descrittive

Statistiche descrittive

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Età in anni nel 2012	116	24	62	38,97	8,704
Numero di alunni disabili seguiti	116	1	5	2,10	,927
N. valido (a livello di elenco)	116				

Frequenze

Tabelle di frequenza

Età in anni nel 2012

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido 24	1	,9	,9
25	5	4,3	4,3
26	4	3,4	3,4
27	1	,9	,9
28	4	3,4	3,4
29	4	3,4	3,4
30	3	2,6	2,6
31	8	6,9	6,9
32	4	3,4	3,4
33	2	1,7	1,7
34	1	,9	,9
35	6	5,2	5,2
36	5	4,3	4,3

37	3	2,6	2,6
38	4	3,4	3,4
39	8	6,9	6,9
40	5	4,3	4,3
41	6	5,2	5,2
42	2	1,7	1,7
43	5	4,3	4,3
44	3	2,6	2,6
46	4	3,4	3,4
47	5	4,3	4,3
48	5	4,3	4,3
49	4	3,4	3,4
50	1	,9	,9
51	3	2,6	2,6
52	2	1,7	1,7
53	3	2,6	2,6
54	2	1,7	1,7
55	1	,9	,9
58	1	,9	,9
62	1	,9	,9
Totale	116	100,0	100,0

Genere

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Femmine	113	97,4	97,4
Maschi	3	2,6	2,6
Totale	116	100,0	100,0

Stato Civile

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	4	3,4	3,4
CEL	2	1,7	1,7
CON	58	50,0	50,0
DIV	3	2,6	2,6

NUB	43	37,1	37,1
SEP	6	5,2	5,2
Totale	116	100,0	100,0

Insegnanti con figli

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	2	1,7	1,7
NO	63	54,3	54,3
SI	51	44,0	44,0
Totale	116	100,0	100,0

Presenza disabili

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	20	17,2	17,7
No	93	80,2	82,3
Totale	113	97,4	100,0
Mancante/i Sistema	3	2,6	
Totale	116	100,0	

Comune di residenza dell'insegnante

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	1	,9	,9
An	1	,9	,9
BA	1	,9	,9
Bel.I.M.	1	,9	,9
Bi	1	,9	,9
C.Car.	1	,9	,9
C.Mar	1	,9	,9
C.Mar.	2	1,7	1,7
CA	1	,9	,9
Cas.I.	1	,9	,9
Ce	5	4,3	4,3

Con	1	,9	,9
Er	1	,9	,9
LI	57	49,1	49,1
M.Mar	1	,9	,9
Ma	1	,9	,9
Mal	1	,9	,9
Man	1	,9	,9
Mon	3	2,6	2,6
NA	2	1,7	1,7
Ne	1	,9	,9
Noc.I.	1	,9	,9
Pio	11	9,5	9,5
Pro	1	,9	,9
Ri	1	,9	,9
Rip	2	1,7	1,7
Rip.	2	1,7	1,7
Ro.M.	8	6,9	6,9
S.Lu	2	1,7	1,7
S.Vin	1	,9	,9
SA	1	,9	,9
Ter	1	,9	,9
Totale	116	100,0	100,0

Domicilio e residenza

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Domicilio e residenza	95	81,9	81,9
Non valido Domicilio e residenza	21	18,1	18,1
Totale	116	100,0	100,0

Possesso di abilitazione per il sostegno

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	109	94,0	94,0
No	7	6,0	6,0

Totale	116	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Modalità di conseguimento dell'abilitazione

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Diploma di	42	36,2	38,2
	Concorso Ordinario	2	1,7	1,8
	Corsi abilitanti	3	2,6	2,7
	Laurea Scienze Formazione Primaria con percorso aggiuntivo	59	50,9	53,6
	Diploma di specializzazione +	1	,9	,9
	Diploma di specializzazione+Conco rso ordinario+Corsi	2	1,7	1,8
	Diploma di specializzazione +Corsi	1	,9	,9
	Totale	110	94,8	100,0
Mancante/	Sistema	6	5,2	
Totale		116	100,0	

Possesso di laurea

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Si	68	58,6	65,4
	No	36	31,0	34,6
	Totale	104	89,7	100,0
Mancante/i	Sistema	12	10,3	
Totale		116	100,0	

Scelta del lavoro personale o condizionata

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Personale	87	75,0	87,9

Condizionata	6	5,2	6,1
Personale e condizionata	6	5,2	6,1
Totale	99	85,3	100,0
Mancante/ Sistema	17	14,7	
Totale	116	100,0	

Importanza del "lifelong learning"

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	107	92,2	99,1
No	1	,9	,9
Totale	108	93,1	100,0
Mancante/i Sistema	8	6,9	
Totale	116	100,0	

Insegnanti più formati sui bisogni educativi speciali

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	84	72,4	77,8
No	4	3,4	3,7
In parte	1	,9	,9
Altro	19	16,4	17,6
Totale	108	93,1	100,0
Mancante/i Sistema	8	6,9	
Totale	116	100,0	

Comune sede del lavoro

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido C.CAR.	3	2,6	2,6
C.MAR.	9	7,8	7,8
CE	8	6,9	6,9
COL	2	1,7	1,7

LI	58	50,0	50,0
M.MAR.	1	,9	,9
PIO	13	11,2	11,2
POR	1	,9	,9
Ro.M.	1	,9	,9
RO.M.	16	13,8	13,8
S.VIN.	3	2,6	2,6
SUV.	1	,9	,9
Totale	116	100,0	100,0

Assunzione a tempo determinato o indeterminato

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Determinato	46	39,7	39,7
Indeterminato	70	60,3	60,3
Totale	116	100,0	100,0

Lavoro in Circolo Didattico o Istituto Comprensivo

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Circolo didattico	85	73,3	73,3
Istituto comprensivo	31	26,7	26,7
Totale	116	100,0	100,0

Da quanti anni lavora nella scuola

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Meno di un anno	3	2,6	2,6
Un anno	3	2,6	2,6
Due anni	9	7,8	7,8
Fra tre e cinque anni	25	21,6	21,6
Tra cinque e dieci anni	21	18,1	18,1
Più di dieci anni	55	47,4	47,4

Totale	116	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Da quanti anni lavora nella scuola attuale

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Meno di un anno	23	19,8	19,8
Un anno	9	7,8	7,8
Due anni	19	16,4	16,4
Fra tre e cinque anni	15	12,9	12,9
Tra cinque e dieci anni	21	18,1	18,1
Più di dieci anni	29	25,0	25,0
Totale	116	100,0	100,0

Lavorare in continuità con gli alunni è importante

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	109	94,0	97,3
No	2	1,7	1,8
11	1	,9	,9
Totale	112	96,6	100,0
Mancante/i Sistema	4	3,4	
Totale	116	100,0	

Ha lavorato sulla classe comune

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	53	45,7	46,5
No	61	52,6	53,5
Totale	114	98,3	100,0
Mancante/i Sistema	2	1,7	
Totale	116	100,0	

Utilizzo per sostituzione di colleghi in altre classi

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Si, a volte	53	45,7	46,5
	Si, spesso	61	52,6	53,5
	Totale	114	98,3	100,0
Mancante/i	Sistema	2	1,7	
Totale		116	100,0	

Numero di alunni disabili seguiti

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	1	30	25,9	25,9
	2	56	48,3	48,3
	3	20	17,2	17,2
	4	8	6,9	6,9
	5	2	1,7	1,7
Totale		116	100,0	100,0

Tema dell'integrazione nel POF scolastico

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	No	8	6,9	7,0
	No, non molto	63	54,3	55,3
	Si	43	37,1	37,7
	Totale	114	98,3	100,0
Mancante/i	Sistema	2	1,7	
Totale		116	100,0	

Da chi è stato pensato il POF (se presente)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Collegio docenti e	105	90,5	94,6

Solo insegnanti di	4	3,4	3,6
Non so	2	1,7	1,8
Totale	111	95,7	100,0
Mancante/ Sistema	5	4,3	
Totale	116	100,0	

Esiste il GLH nella propria scuola

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	95	81,9	84,8
No	17	14,7	15,2
Totale	112	96,6	100,0
Mancante/i Sistema	4	3,4	
Totale	116	100,0	

Rapporto con le famiglie dei bambini seguiti

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Ottimo	35	30,2	34,3
Buono	46	39,7	45,1
Abbastanza buono	8	6,9	7,8
Soddisfacente	5	4,3	4,9
Pessimo	1	,9	1,0
Altro	7	6,0	6,9
Totale	102	87,9	100,0
Mancante/i Sistema	14	12,1	
Totale	116	100,0	

Presenza delle famiglie ai PEI

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Sempre	16	13,8	16,5

	Abbastanza spesso	42	36,2	43,3
	Quasi mai	39	33,6	40,2
	Totale	97	83,6	100,0
Mancante/i	Sistema	19	16,4	
Totale		116	100,0	

Rapporto con l'A.S.L. per la presa in carico dei disabili

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Insufficiente	3	2,6	2,7
	Adeguito	8	6,9	7,3
	Buono	99	85,3	90,0
	Totale	110	94,8	100,0
Mancante/i	Sistema	6	5,2	
Totale		116	100,0	

La scuola promuove i rapporti con le famiglie dei disabili

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	No	7	6,0	6,7
	Abbastanza	31	26,7	29,5
	Si	67	57,8	63,8
	Totale	105	90,5	100,0
Mancante/i	Sistema	11	9,5	
Totale		116	100,0	

Preparazione dell'accoglienza ai bambini

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Insieme alle colleghe di classe	53	45,7	46,5
	Da sola	61	52,6	53,5
	Totale	114	98,3	100,0

Mancante/ Sistema	2	1,7
Totale	116	100,0

Validità del modello d'integrazione italiano

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	106	91,4	98,1
No	2	1,7	1,9
Totale	108	93,1	100,0
Mancante/i Sistema	8	6,9	
Totale	116	100,0	

L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	101	87,1	96,2
No	4	3,4	3,8
Totale	105	90,5	100,0
Mancante/i Sistema	11	9,5	
Totale	116	100,0	

L'integrazione corrisponde a una crescita professionale

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido Si	107	92,2	94,7
No	6	5,2	5,3
Totale	113	97,4	100,0
Mancante/i Sistema	3	2,6	
Totale	116	100,0	

L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Si	113	97,4	99,1
	No	1	,9	,9
	Totale	114	98,3	100,0
Mancante/i	Sistema	2	1,7	
Totale		116	100,0	

Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Si	104	89,7	96,3
	No	4	3,4	3,7
	Totale	108	93,1	100,0
Mancante/i	Sistema	8	6,9	
Totale		116	100,0	

L'integrazione arricchisce il clima socio-affettivo della classe

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Abbastanza	22	19,0	20,6
	Si	17	14,7	15,9
	3	68	58,6	63,6
	Totale	107	92,2	100,0
Mancante/i	Sistema	9	7,8	
Totale		116	100,0	

Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	No	17	14,7	15,7
	Abbastanza	71	61,2	65,7

	Si	20	17,2	18,5
	Totale	108	93,1	100,0
Mancante/i	Sistema	8	6,9	
Totale		116	100,0	

L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	No	86	74,1	78,2
	Abbastanza	1	,9	,9
	Si	23	19,8	20,9
	Totale	110	94,8	100,0
Mancante/i	Sistema	6	5,2	
Totale		116	100,0	

L'integrazione funziona se la programm. individualizzata è ancorata alla programm. di classe

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Abbastanza	37	31,9	37,8
	Si	39	33,6	39,8
	3	22	19,0	22,4
	Totale	98	84,5	100,0
Mancante/i	Sistema	18	15,5	
Totale		116	100,0	

La presenza di un alunno disabile può far crescere professionalmente

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	No	75	64,7	70,8
	Si	31	26,7	29,2
	Totale	106	91,4	100,0

Mancante/i	Sistema	10	8,6
Totale		116	100,0

Tipo di relazione che l'alunno certificato ha con gli altri compagni

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Nessun compagno	90	77,6	79,6
	Pochi compagni	4	3,4	3,5
	Alcuni compagni	19	16,4	16,8
Totale		113	97,4	100,0
Mancante/i	Sistema	3	2,6	
Totale		116	100,0	

I compagni aiutano spontaneamente l'a. certificato durante il lavoro

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	No	29	25,0	26,6
	Abbastanza	51	44,0	46,8
	Si	29	25,0	26,6
Totale		109	94,0	100,0
Mancante/i	Sistema	7	6,0	
Totale		116	100,0	

Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Diminuito	12	10,3	10,8
	Invariato	47	40,5	42,3
	Aumentato	52	44,8	46,8
Totale		111	95,7	100,0
Mancante/i	Sistema	5	4,3	
Totale		116	100,0	

Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica

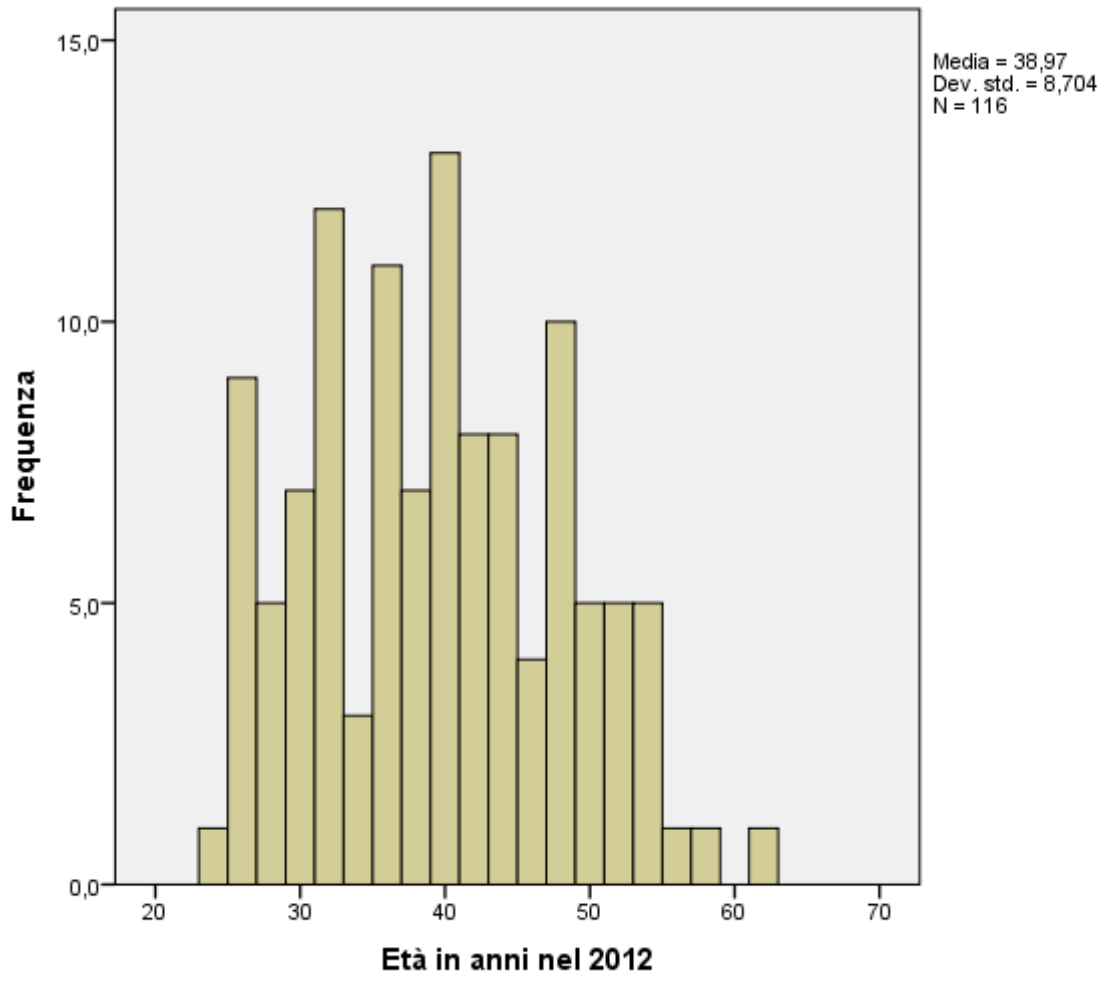
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Diminuite	43	37,1	39,1
	Invariate	22	19,0	20,0
	Aumentate	45	38,8	40,9
	Totale	110	94,8	100,0
Mancante/i	Sistema	6	5,2	
Totale		116	100,0	

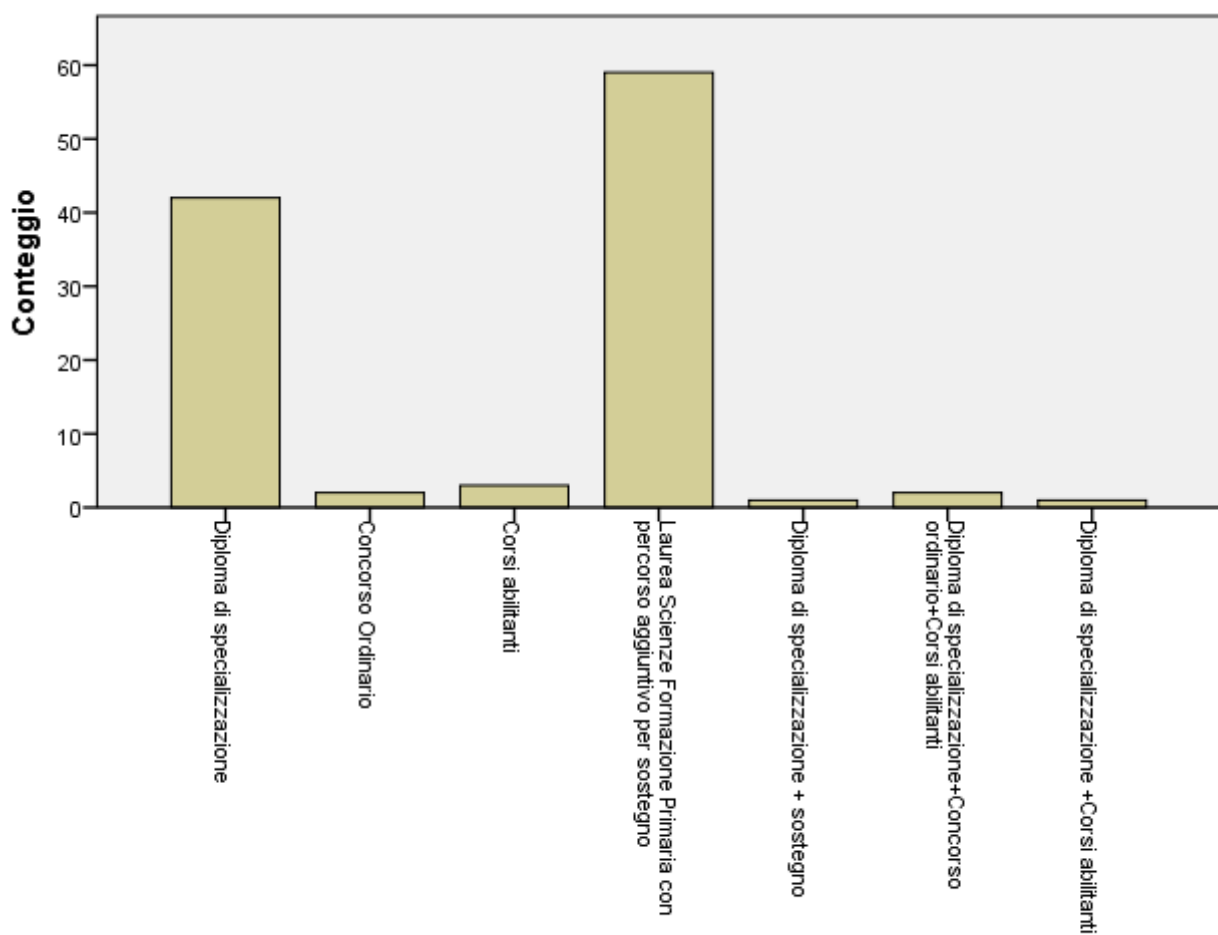
Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Peggiorato	44	37,9	37,9
	Rimasto invariato	39	33,6	33,6
	Migliorato	33	28,4	28,4
	Totale	116	100,0	100,0

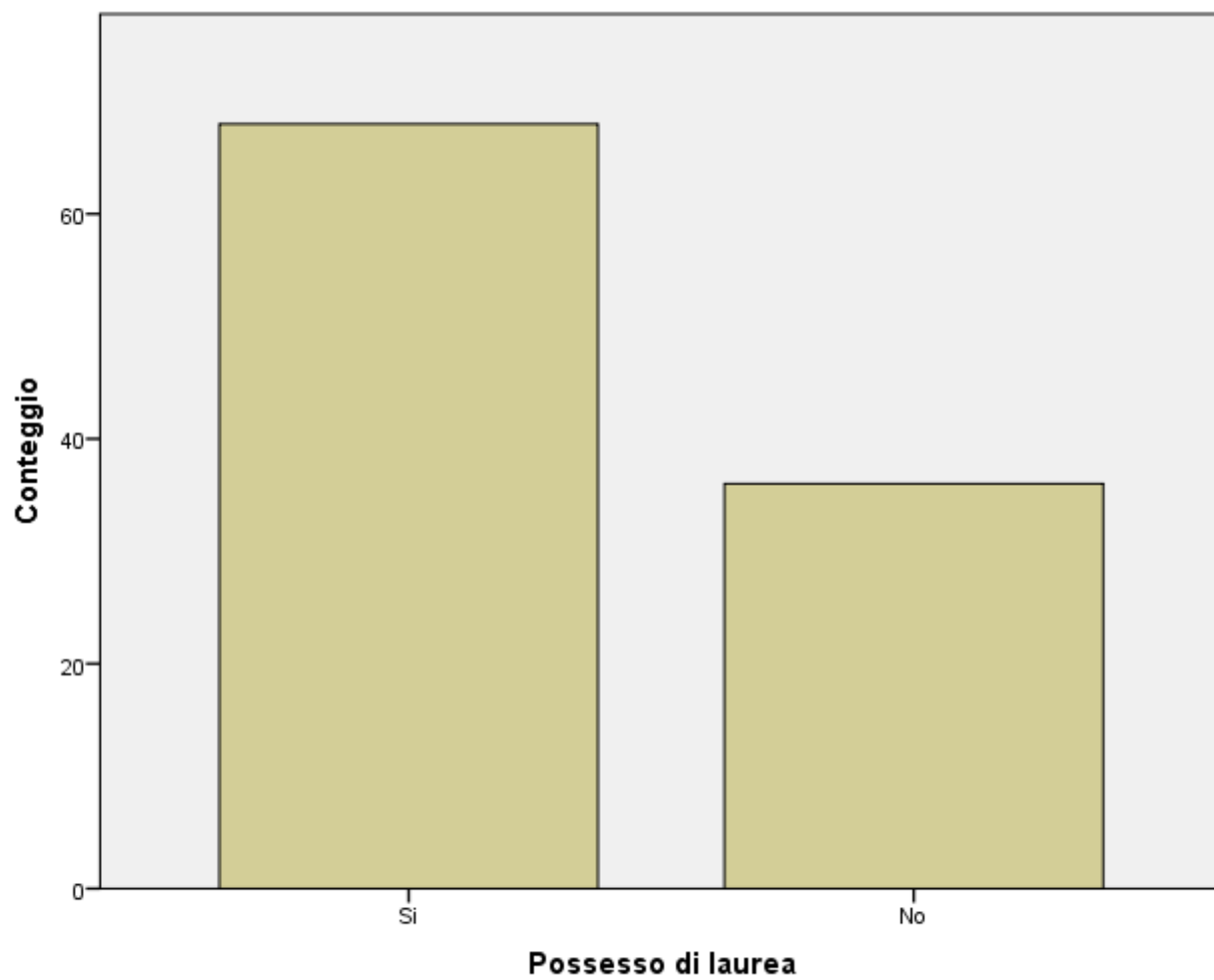
Ambizioni professionali dell'insegnante

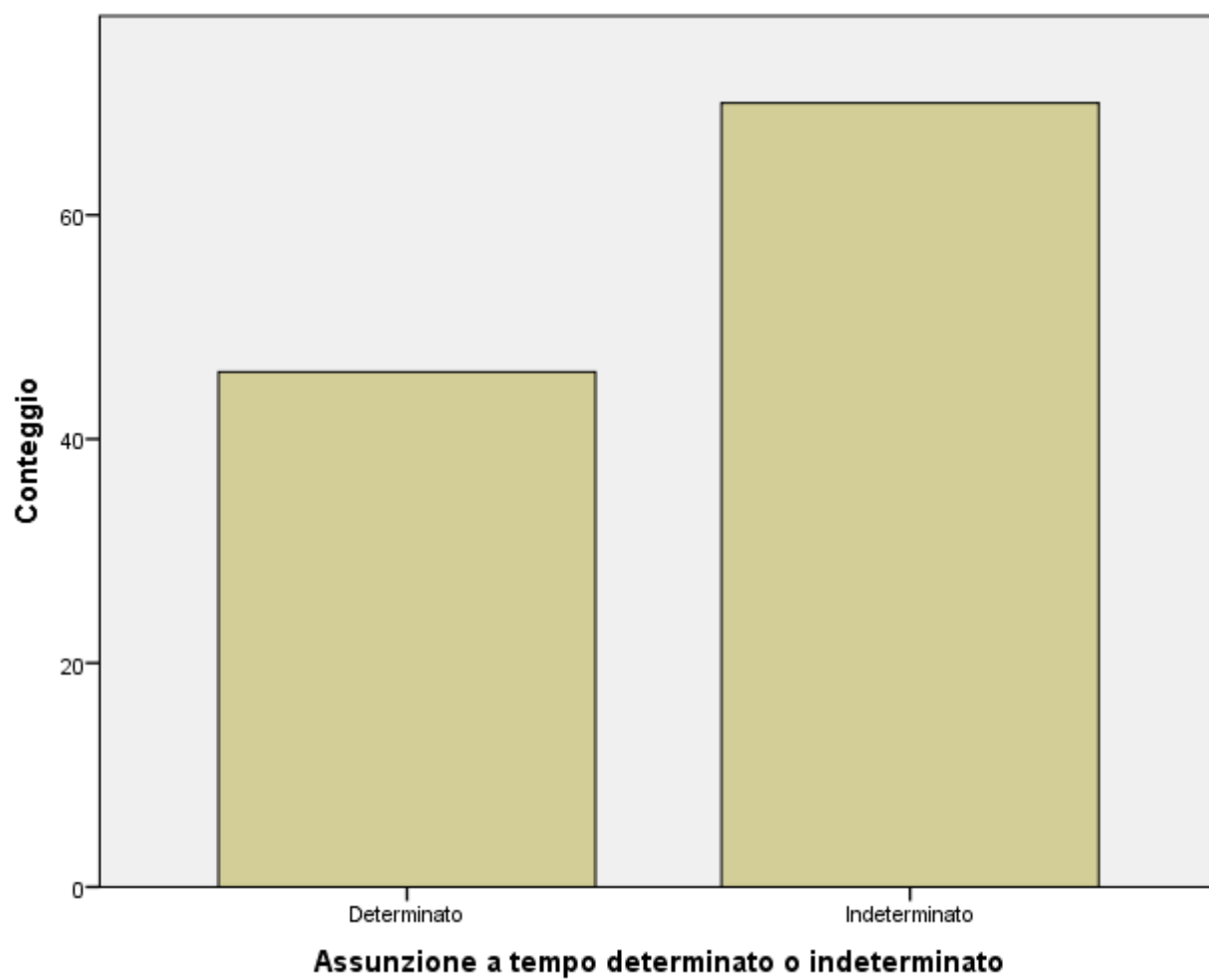
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Continuare a lavorare sul sostegno	83	71,6	74,1
	Passare alla classe	17	14,7	15,2
	Diventare dirigente scolastico	8	6,9	7,1
	Cambiare professione	4	3,4	3,6
	Totale	112	96,6	100,0
Mancante/	Sistema	4	3,4	
Totale		116	100,0	

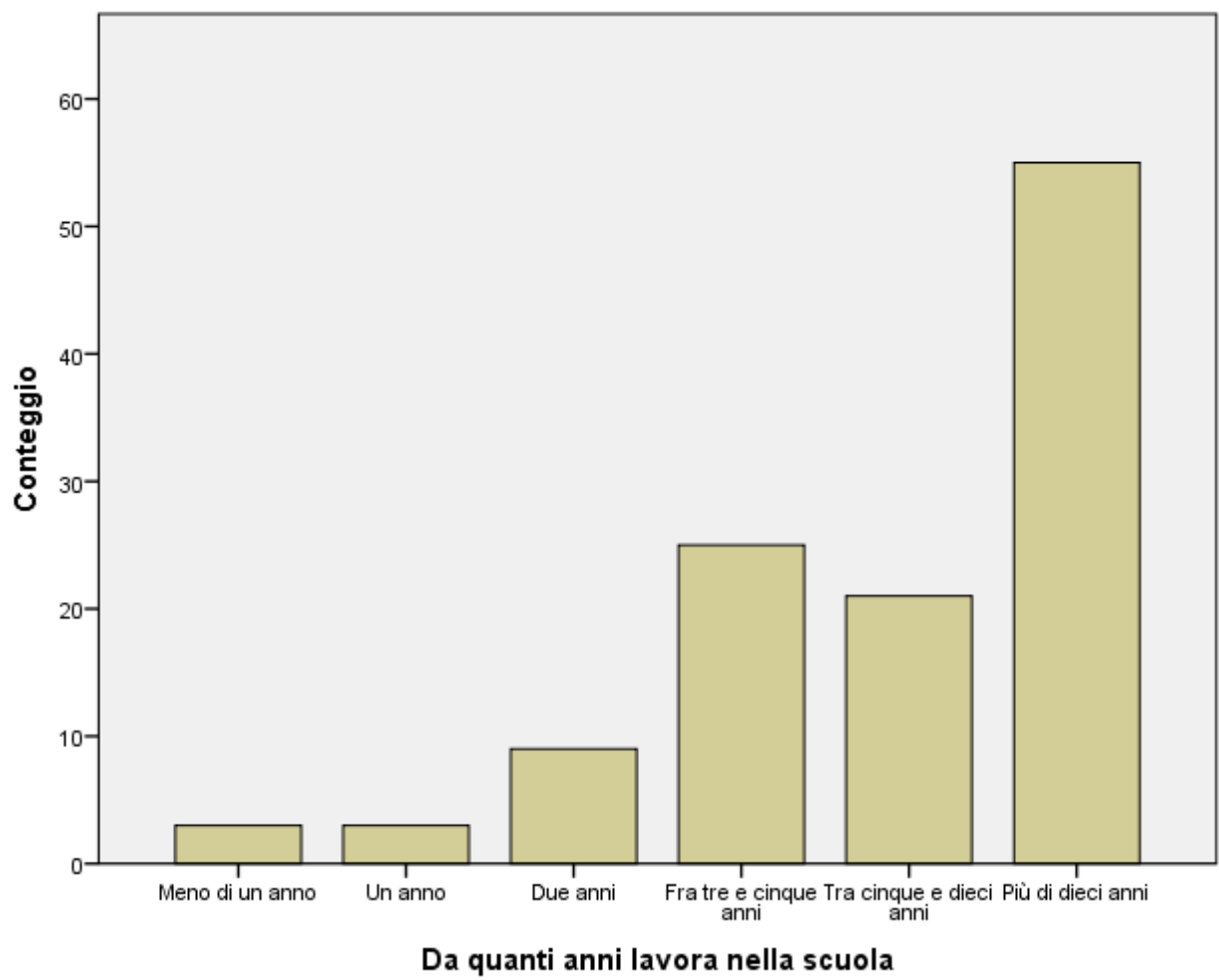


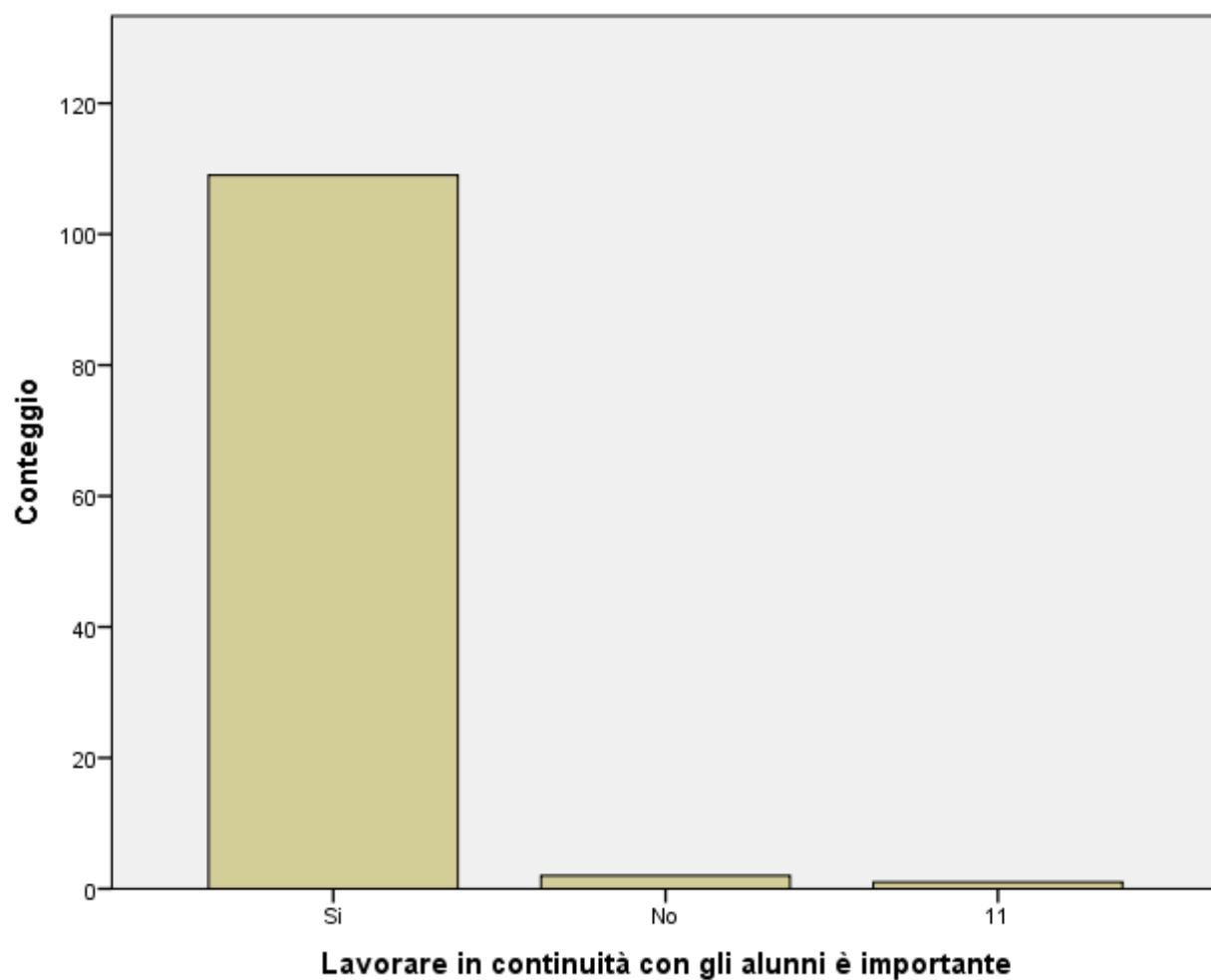


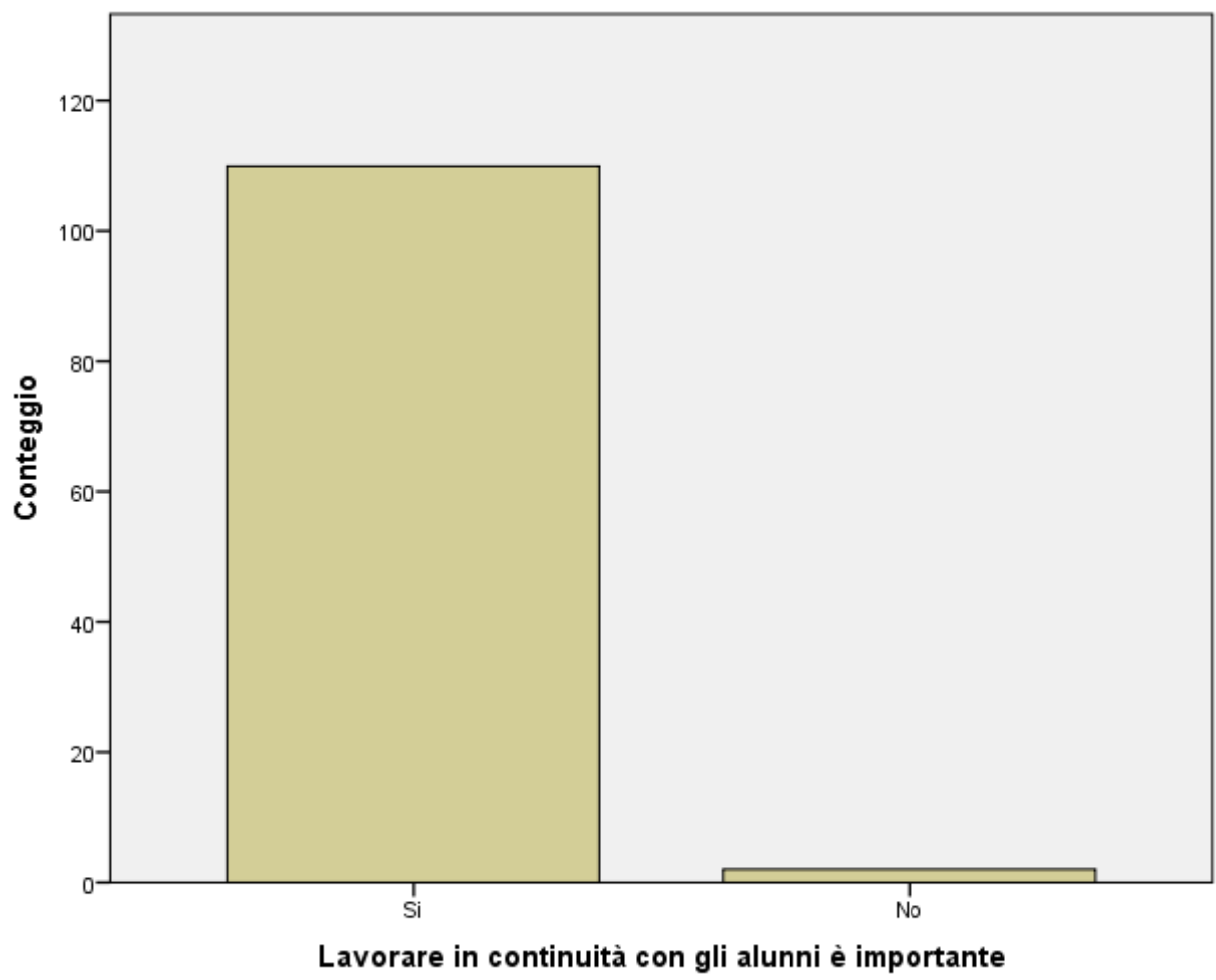
Modalità di conseguimento dell'abilitazione

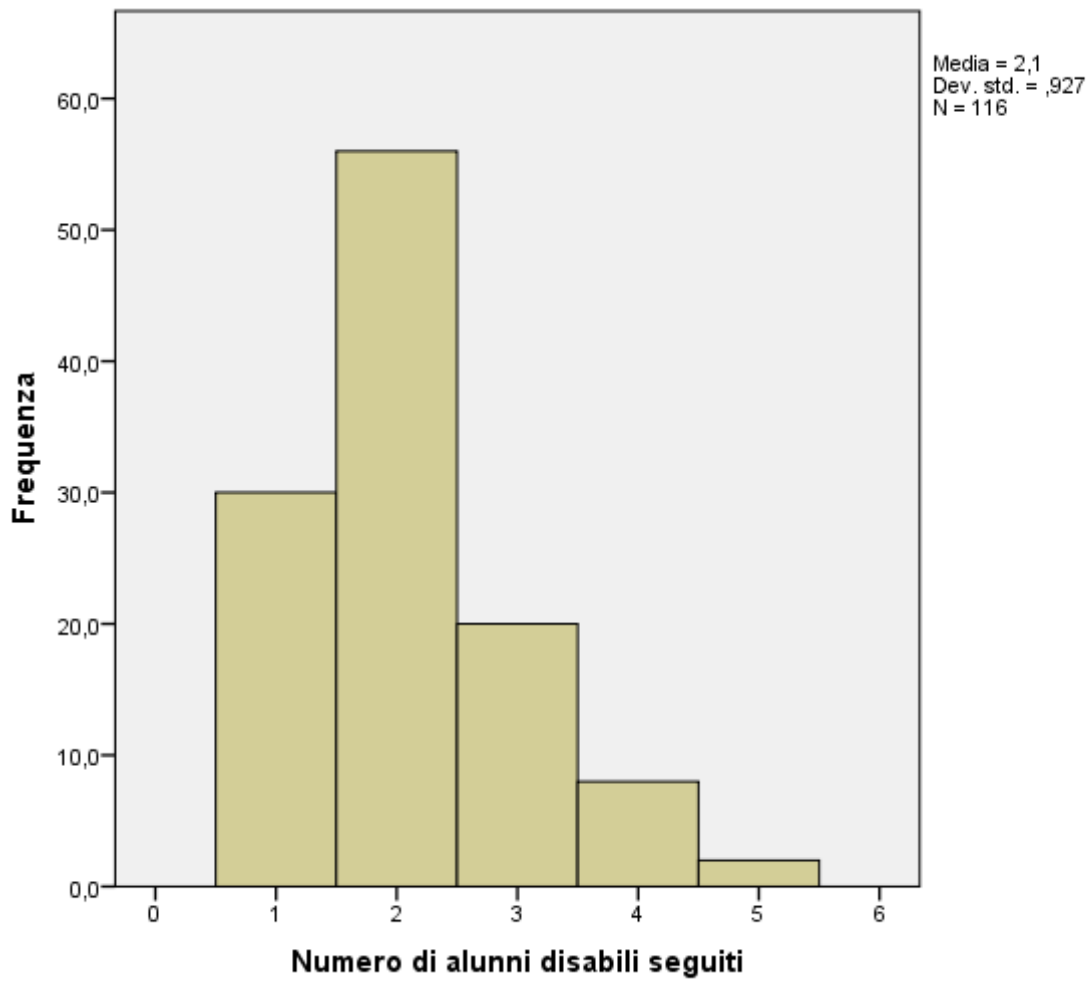


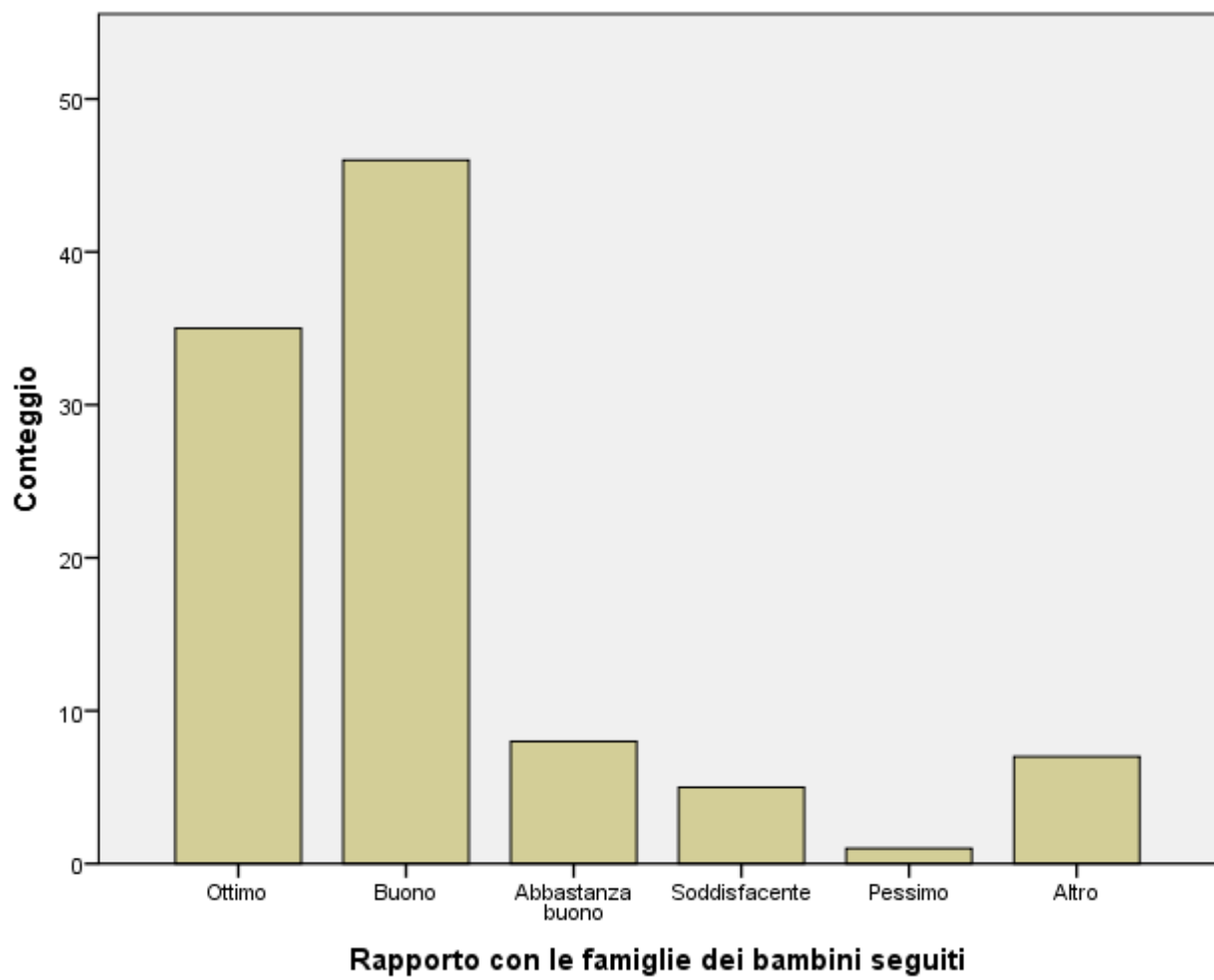


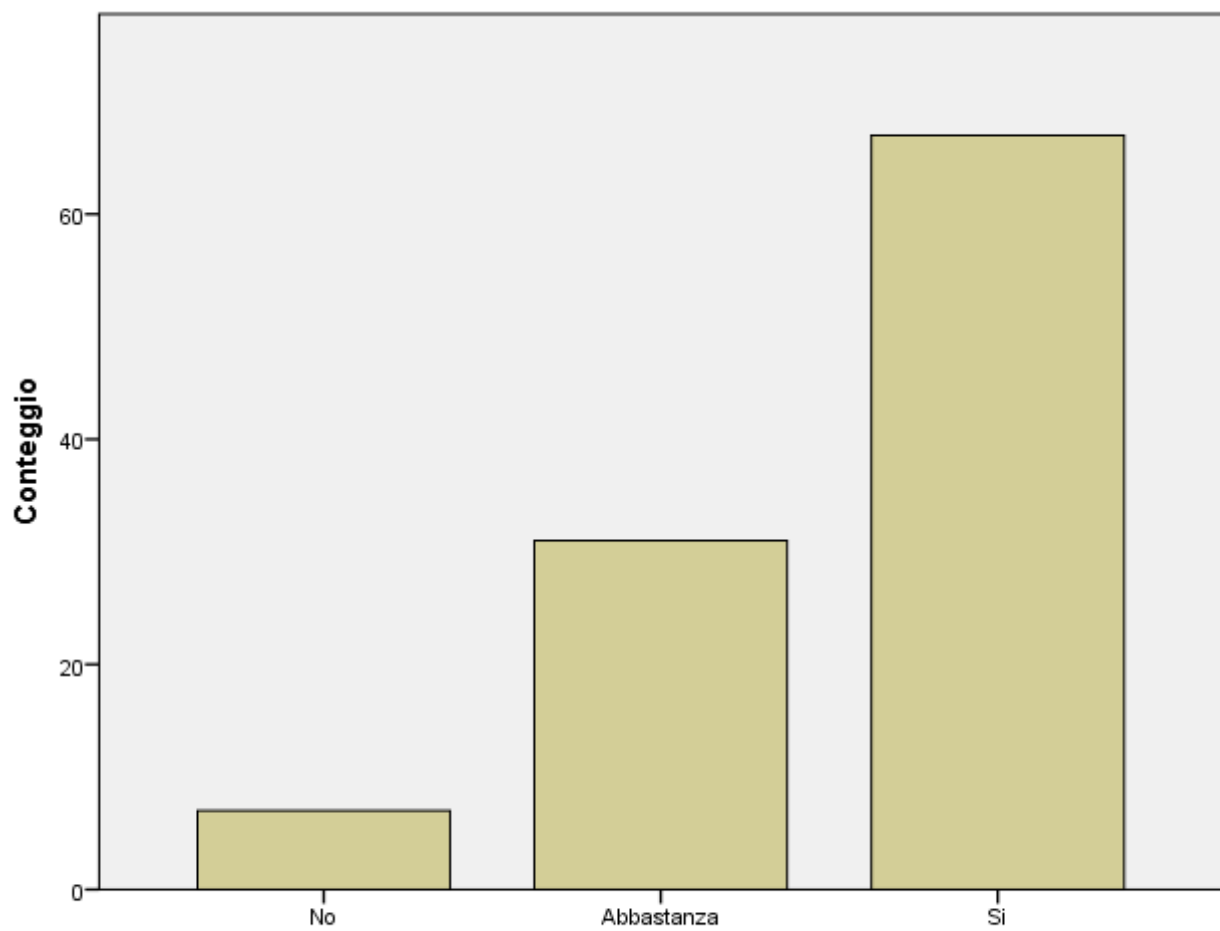




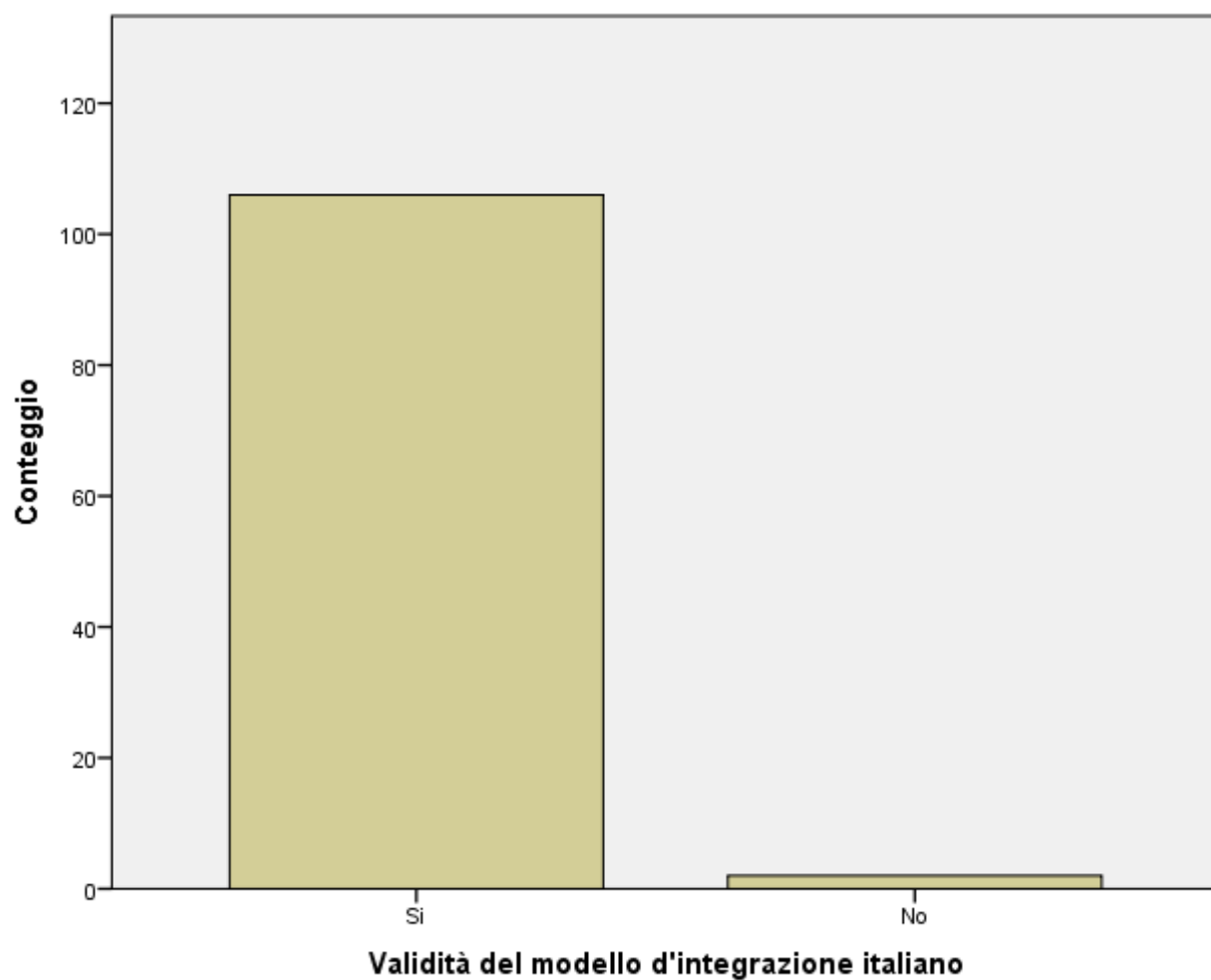


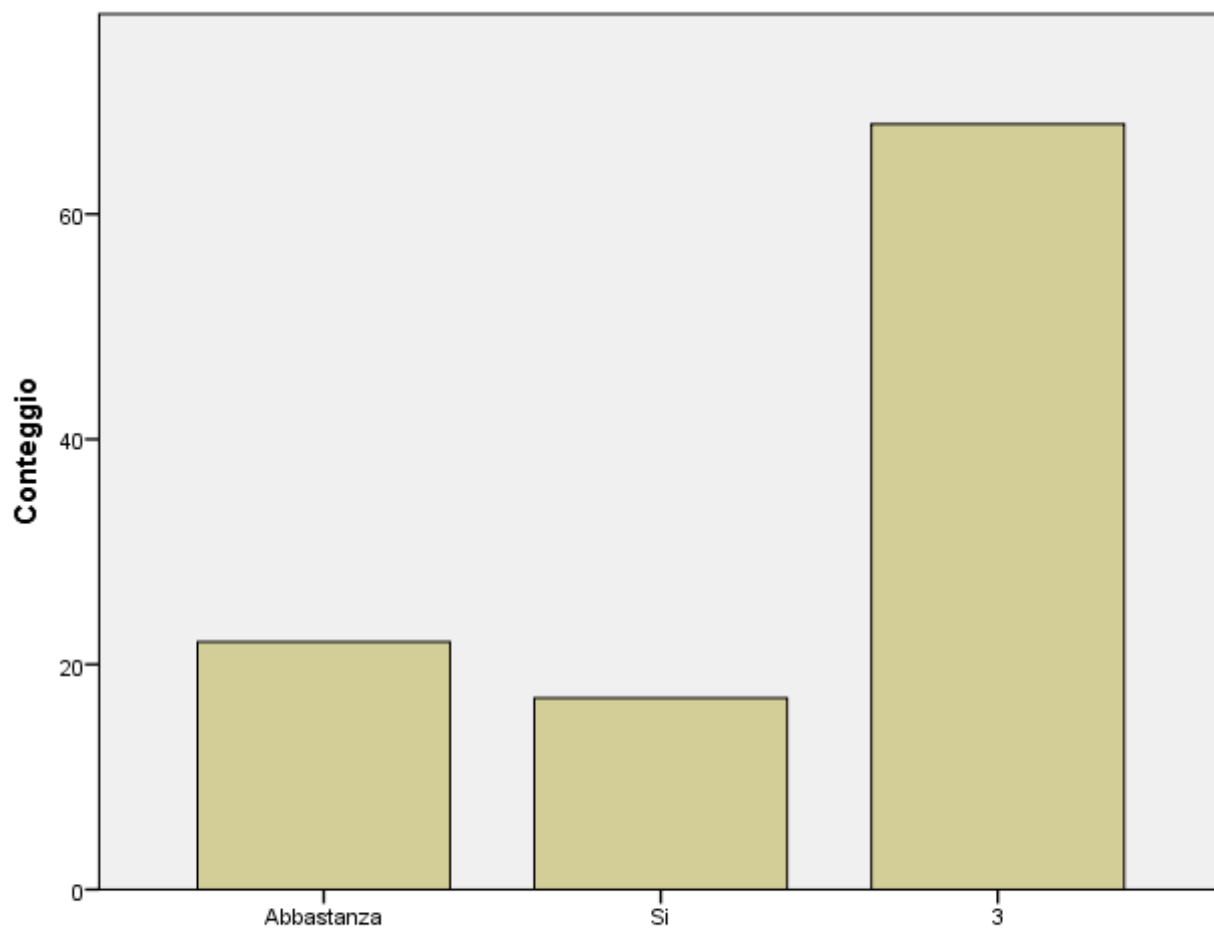




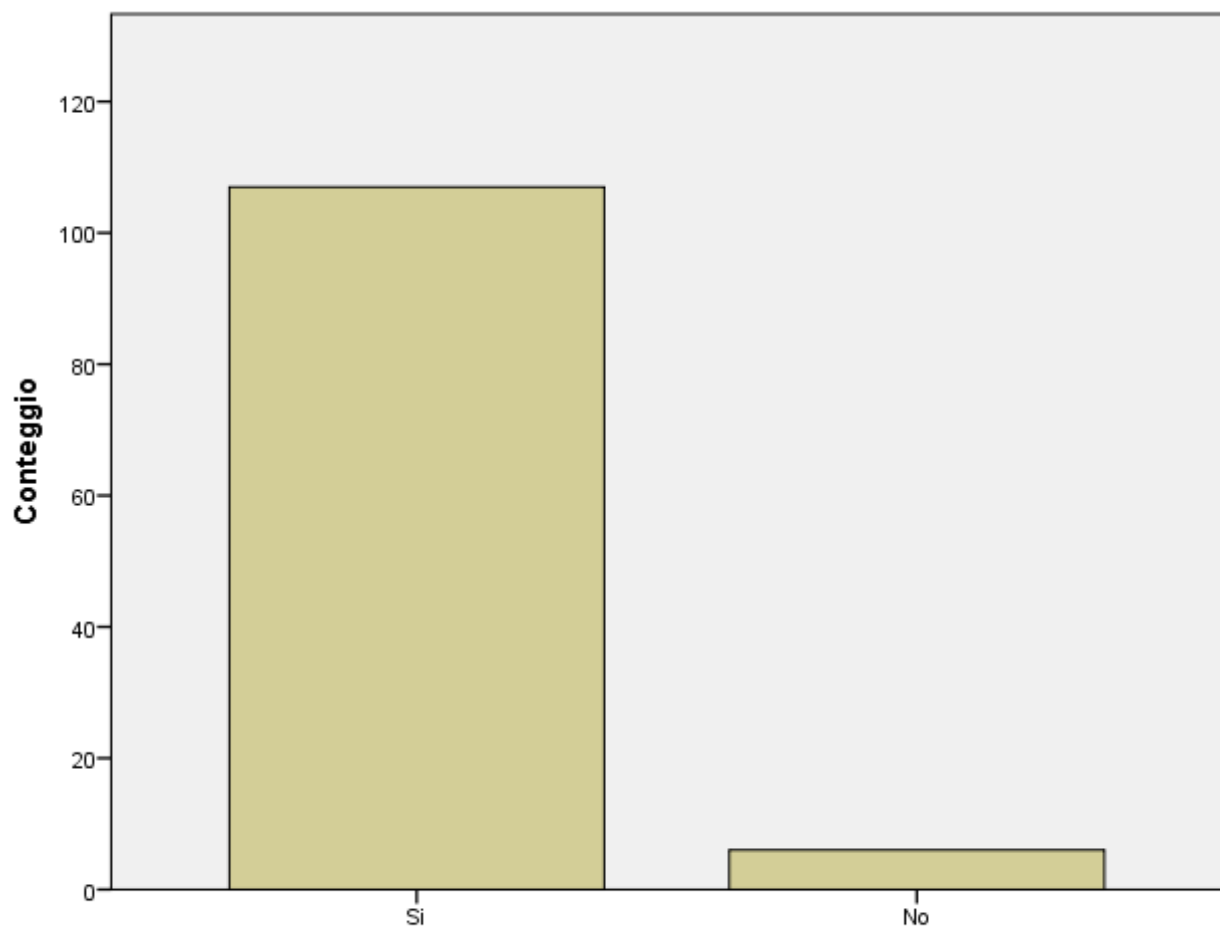


La scuola promuove i rapporti con le famiglie dei disabili

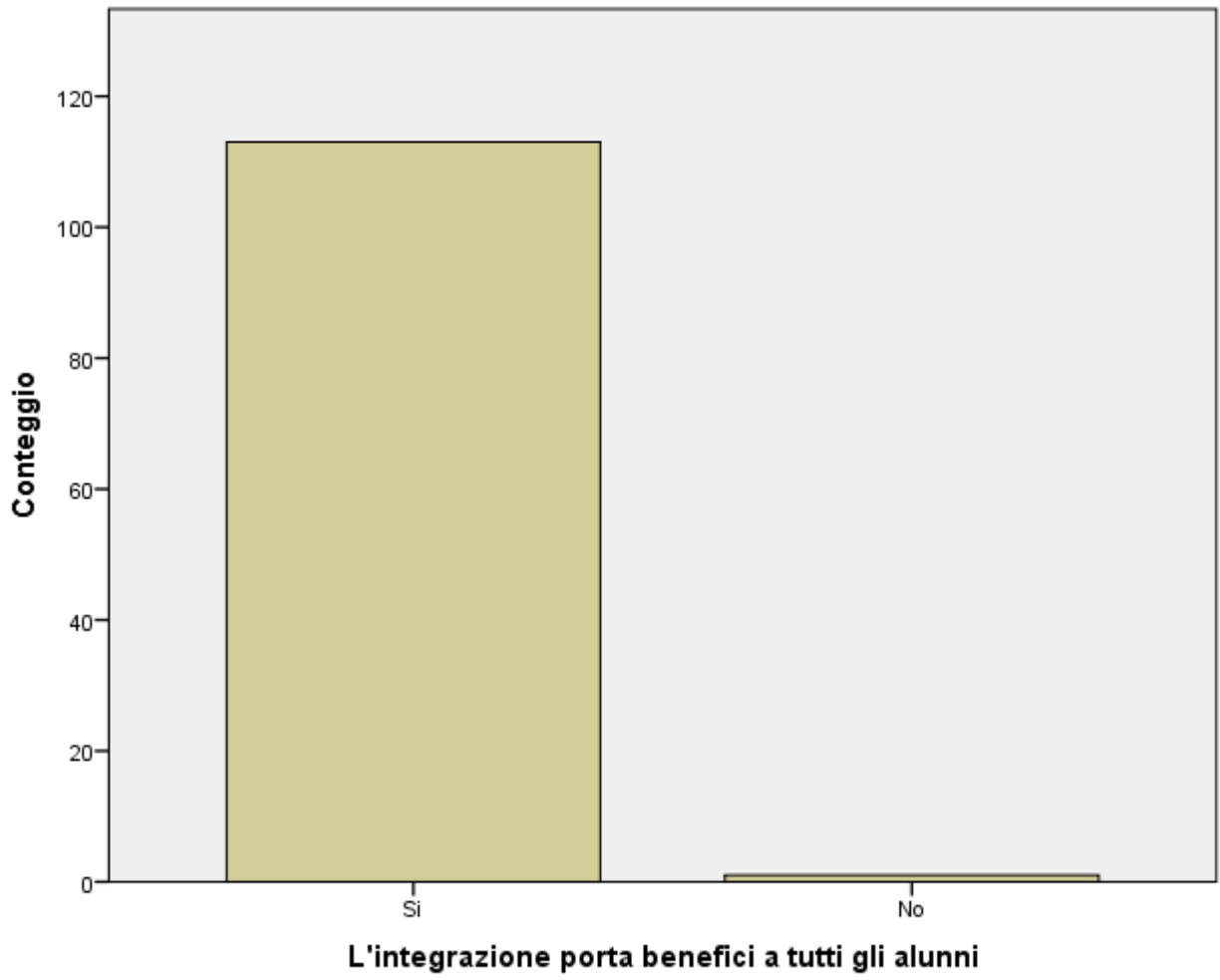


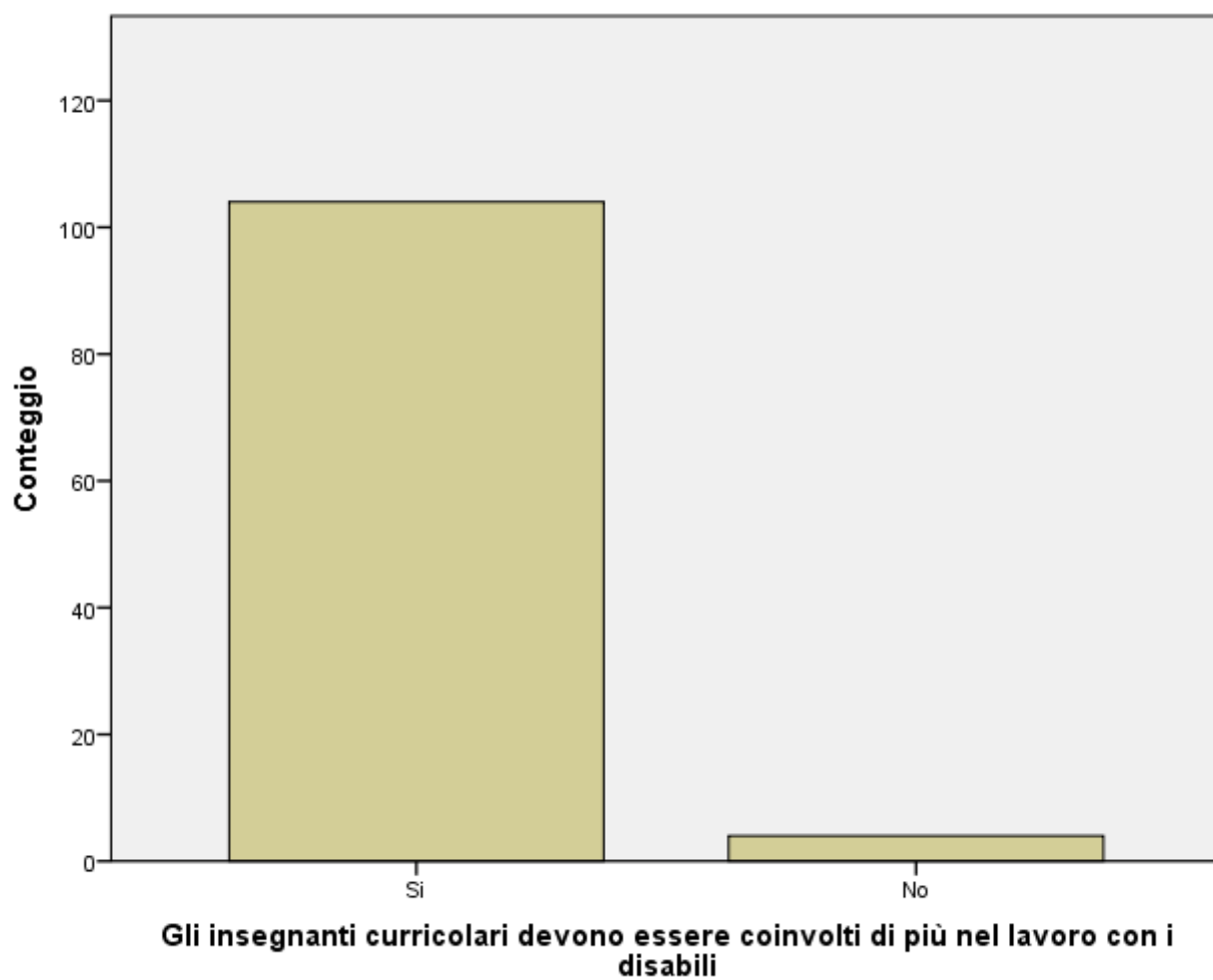


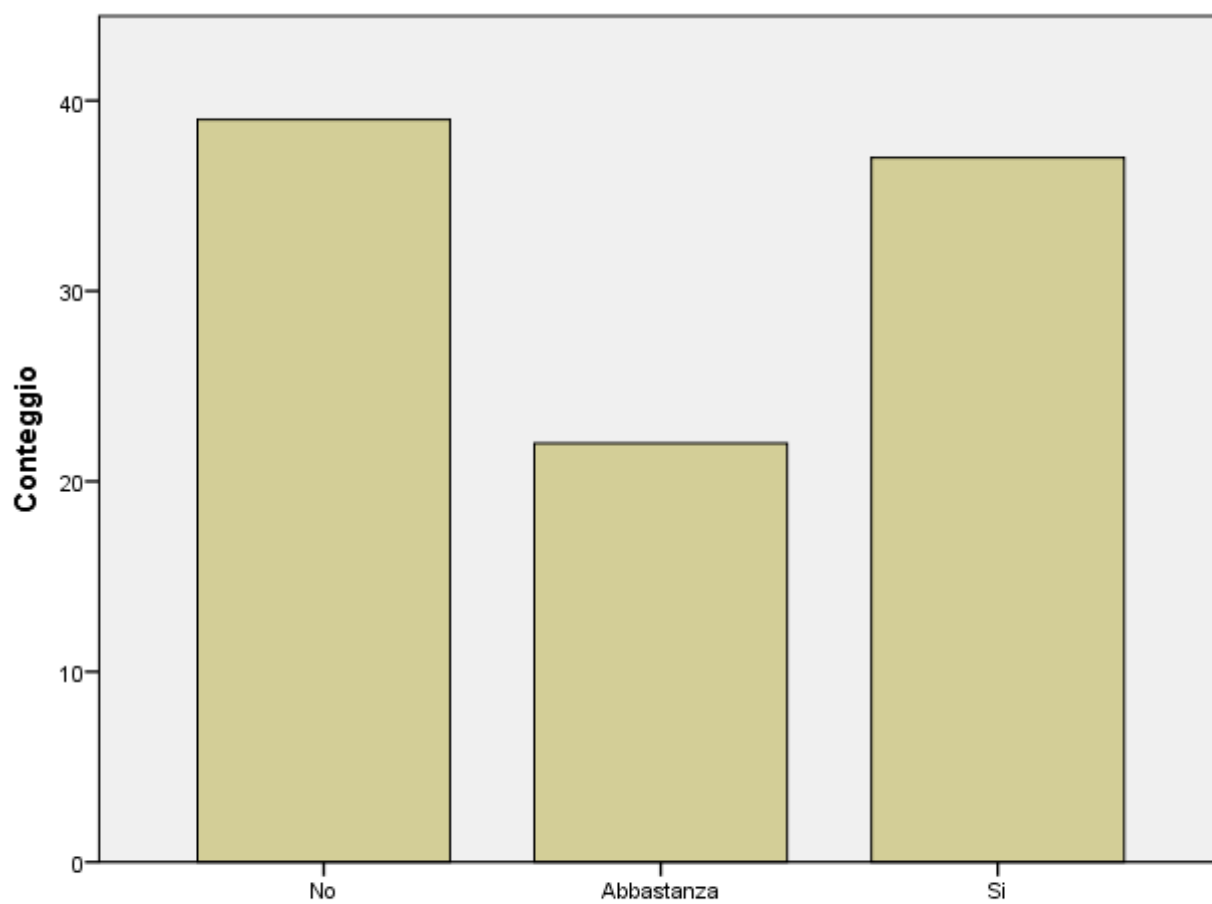
L'integrazione arricchisce il clima socio-affettivo della classe



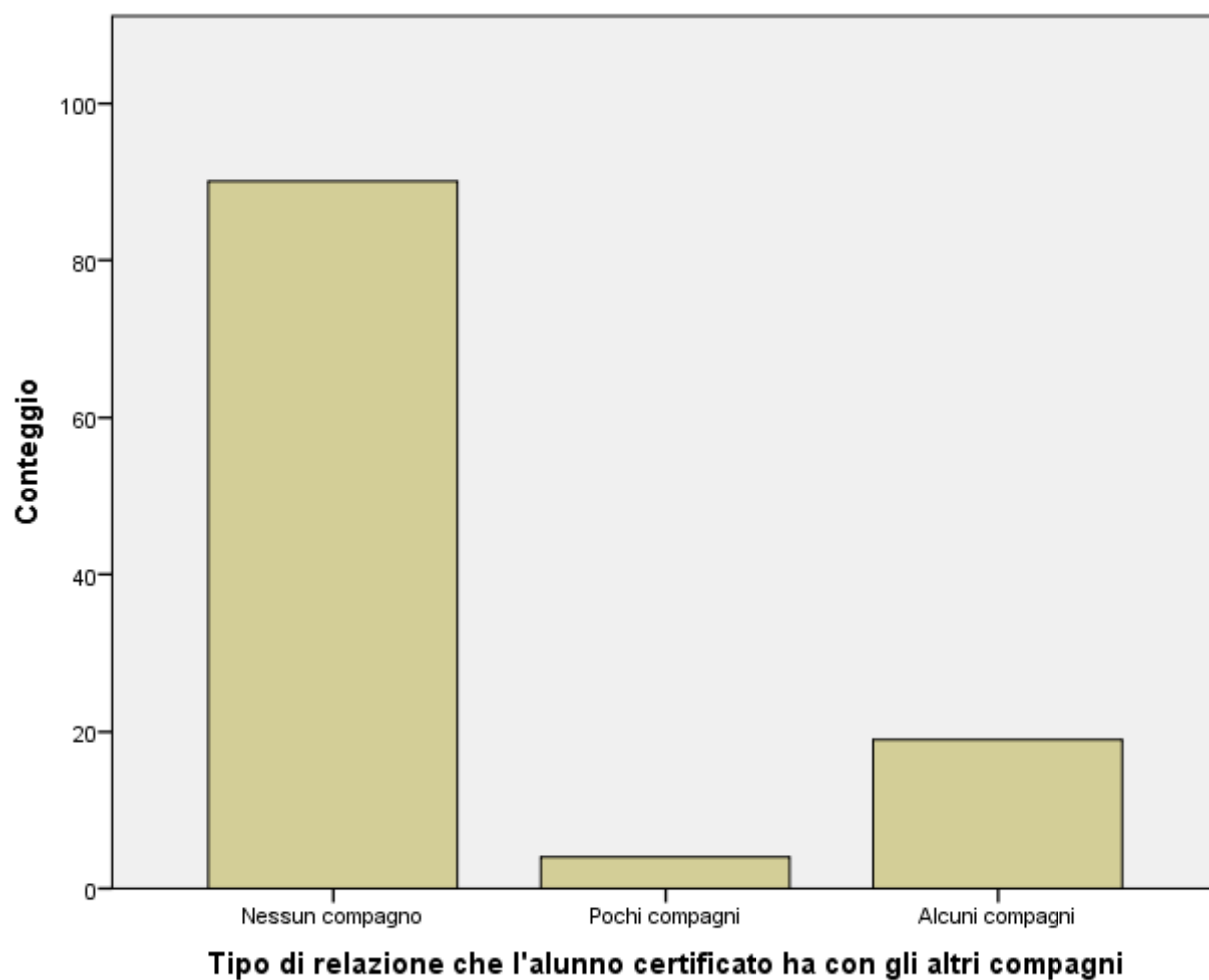
L'integrazione corrisponde a una crescita professionale

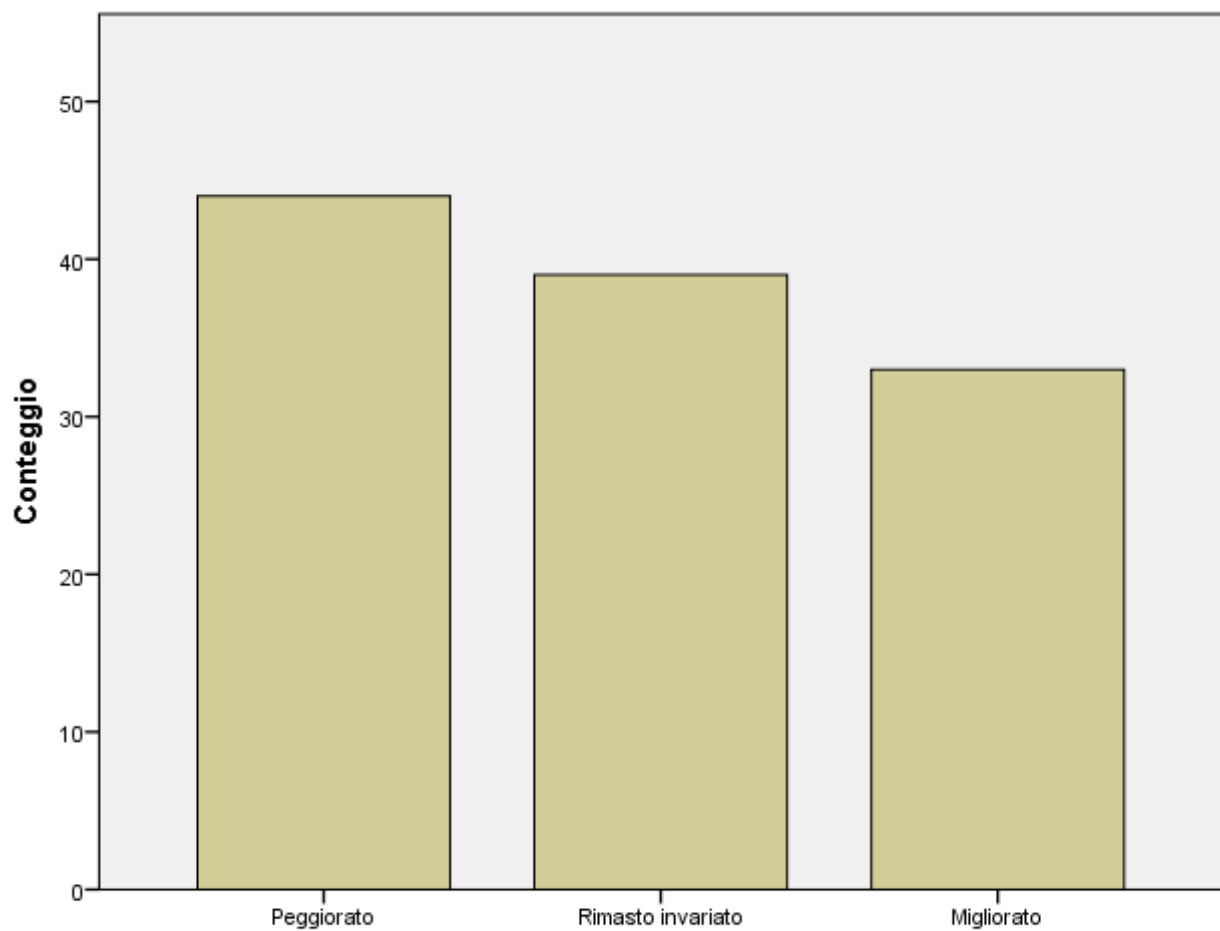




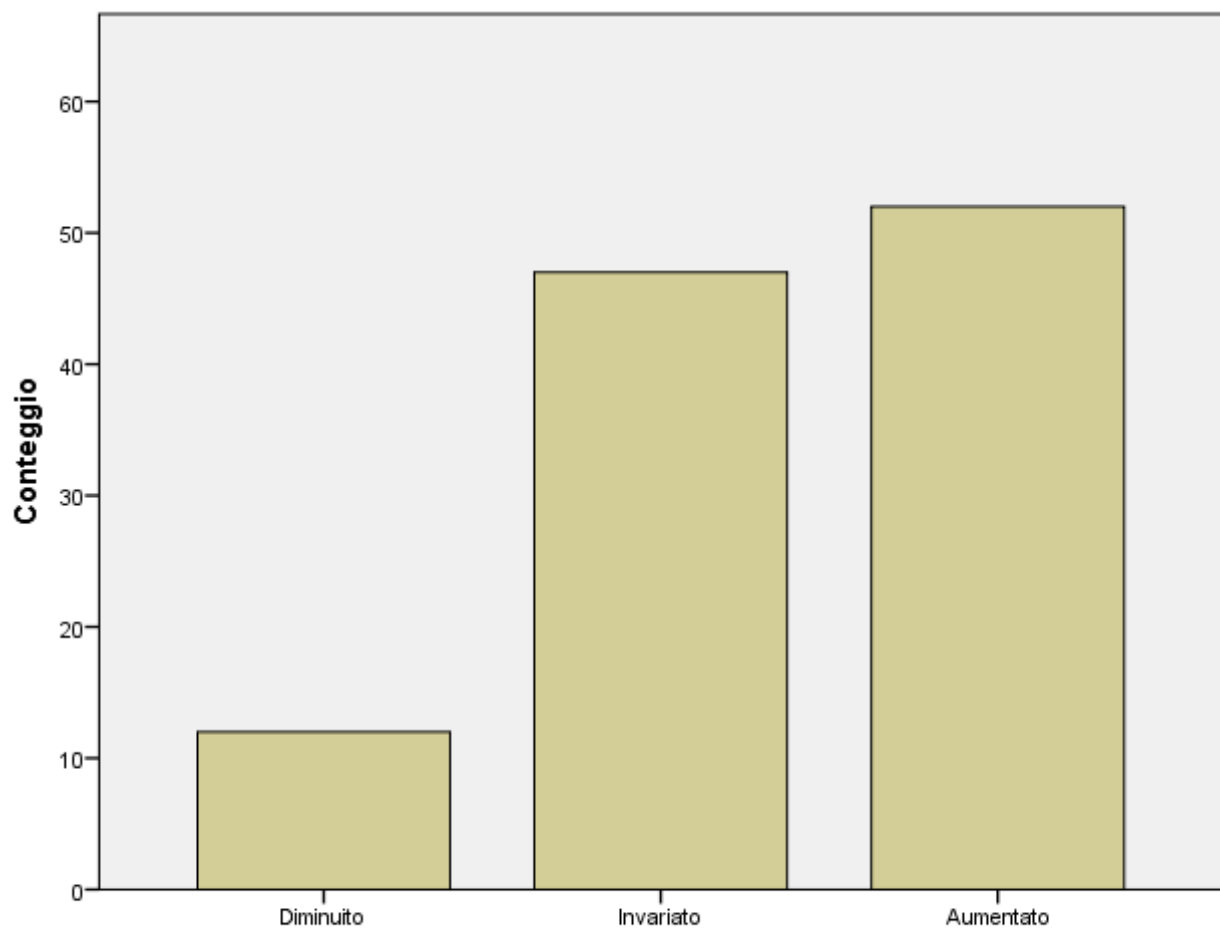


L'integrazione funziona se la programm. individualizzata è ancorata alla programm. di classe

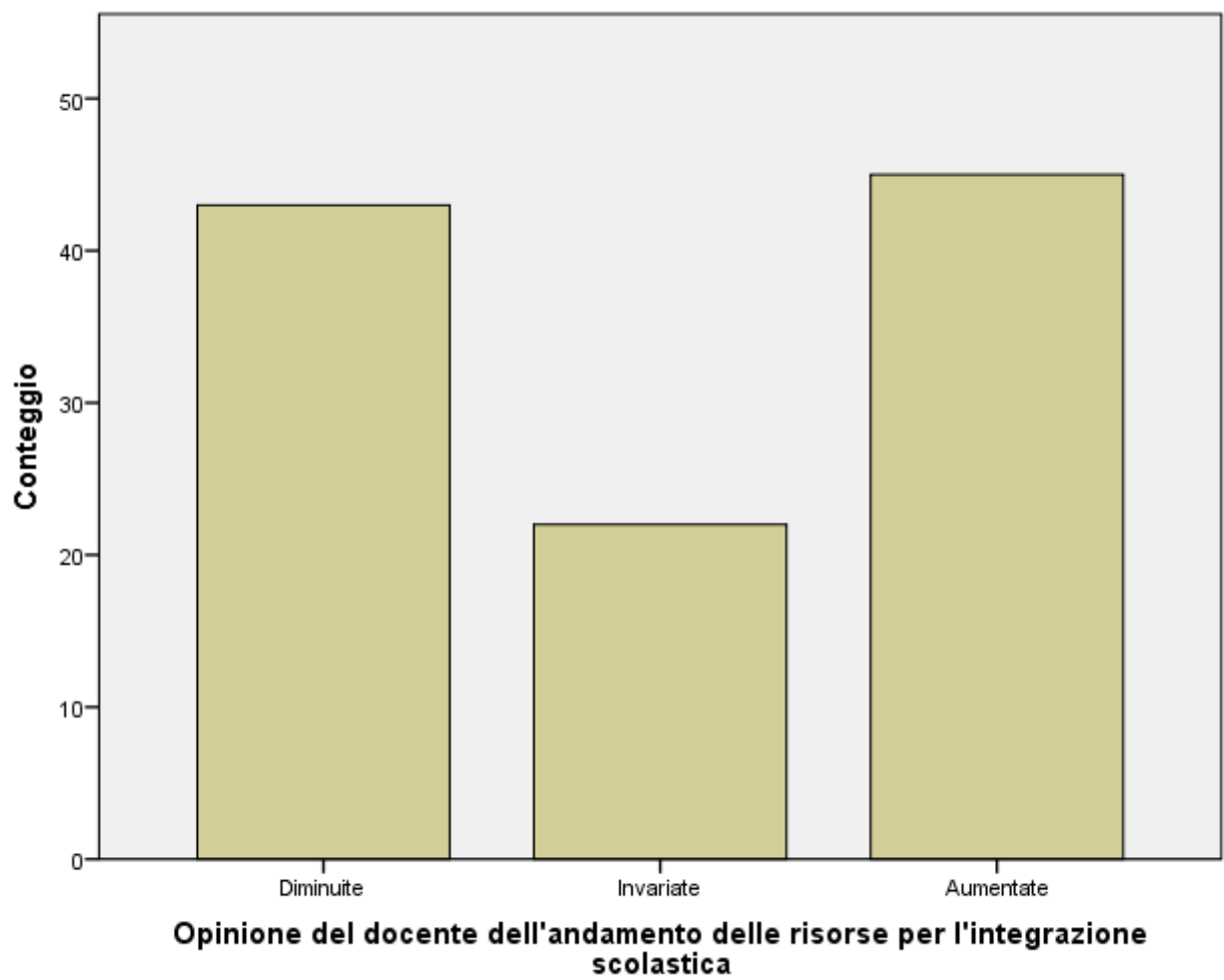


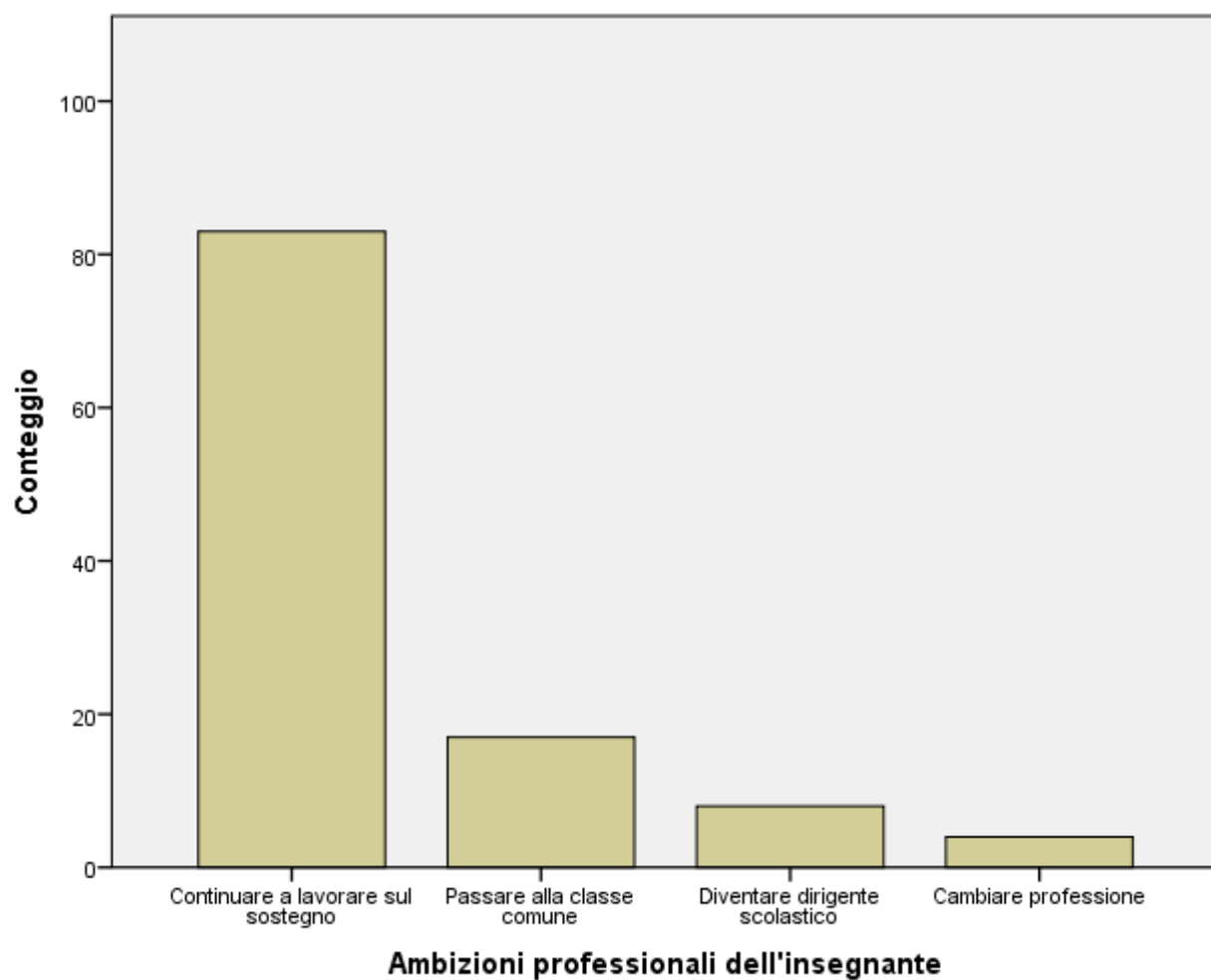


Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione



Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni





Tema dell'integrazione nel POF scolastico * Da chi è stato pensato il POF (se presente)

Tabella di contingenza

Conteggio

		Da chi è stato pensato il POF (se presente)		
		Collegio docenti e Dirigente	Solo insegnanti di sostegno	Non so
Tema dell'integrazione nel POF scolastico	No	8	0	0
	No, non molto	58	2	0
	Si	38	2	2
Totale		104	4	2

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	3,818 ^a	4	0,431

a. 6 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,15.

Tema dell'integrazione nel POF scolastico * Esiste il GLH nella propria scuola

Tabella di contingenza

Conteggio

	Esiste il GLH nella propria scuola		Totale
	Si	No	

Tema dell'integrazione nel POF scolastico	No	8	0	8
	No, non molto	54	7	61
	Si	31	10	41
Totale		93	17	110

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,707 ^a	2	0,095

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,24.

Tavola di contingenza Da chi è stato pensato il POF (se presente) * Esiste il GLH nella propria scuola

Conteggio

		Esiste il GLH nella propria scuola		Totale
		Si	No	
Da chi è stato pensato il POF (se presente)	Collegio docenti e Dirigente	87	14	101
	Solo insegnanti di sostegno	2	2	4
	Non so	2	0	2
Totale		91	16	107

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,310 ^a	2	0,116

a. 4 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,30.

L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni * Validità del modello d'integrazione italiano

Tabella di contingenza

Conteggio

		Validità del modello d'integrazione italiano		Totale
		Si	No	
L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni	Si	92	2	94
	No	4	0	4
Totale		96	2	98

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,087 ^a	1	0,768

a. 3 celle (75,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,08.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione corrisponde a una crescita professionale * Validità del modello d'integrazione italiano

Tabella di contingenza

Conteggio

		Validità del modello d'integrazione italiano		Totale
		Si	No	

L'integrazione corrisponde a una crescita professionale	Si	100	1	101
	No	5	1	6
Totale		105	2	107

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	7,588 ^a	1	0,006

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 11.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

QUESTO INCROCIO È SIGNIFICATIVO

L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni * Validità del modello d'integrazione italiano

Tabella di contingenza

Conteggio

		Validità del modello d'integrazione italiano		Totale
		Si	No	
L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni	Si	103	2	105
	No	1	0	1
Totale		104	2	106

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,019 ^a	1	0,889

a. 3 celle (75,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 02.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione corrisponde a una crescita professionale * L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni

Tabella di contingenza

Conteggio

		L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni		Totale
		Si	No	
L'integrazione corrisponde a una crescita professionale	Si	92	4	96
	No	6	0	6
Totale		98	4	102

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,260 ^a	1	0,610

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 24.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni * L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni

Tabella di contingenza

Conteggio

		L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni		Totale
		Si	No	

L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni	Si	98	4	102
	No	1	0	1
Totale		99	4	103

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,041 ^a	1	0,840

a. 3 celle (75,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 04.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Tavola di contingenza L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni

* L'integrazione corrisponde a una crescita professionale

Conteggio

		L'integrazione corrisponde a una crescita professionale		Totale
		Si	No	
L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni	Si	104	6	110
	No	1	0	1
Totale		105	6	111

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,058 ^a	1	0,810

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 05.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Tavola di contingenza Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante * Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili

Conteggio

		Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili		Totale
		Si	No	
Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante	No	17	0	17
	Abbastanza	65	3	68
	Si	17	1	18
Totale		99	4	103

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,873 ^a	2	0,646

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,66.

Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica * Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni

Tabella di contingenza

Conteggio

	Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni			Totale
	Diminuito	Invariato	Aumentato	

Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica	Diminuite	5	18	20	43
	Invariate	2	10	10	22
	Aumentate	4	18	20	42
Totale		11	46	50	107

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,189 ^a	4	0,996

a. 3 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,26.

Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione * Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni

Tabella di contingenza

Conteggio

		Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni		
		Diminuito	Invariato	Aumentato
Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione	Peggiorato	6	20	17
	Rimasto invariato	4	13	19
	Migliorato	2	14	16
Totale		12	47	52

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,362 ^a	4	0,669

a. 3 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,46.

Tavola di contingenza Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica * Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione

Conteggio

		Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione			Totale
		Peggiorato	Rimasto invariato	Migliorato	
Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica	Diminuite	21	14	8	43
	Invariate	5	9	8	22
	Aumentate	15	14	16	45
Totale		41	37	32	110

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	6,097 ^a	4	0,192

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 6,40.

Il parametro indicato nelle tabelle come “Sign(ificatività) asintotica bilaterale” indica se esiste dipendenza tra le due variabili e se può essere fatta (oppure no) la generalizzazione di questo risultato all’intera popolazione di soggetti che hanno le stesse caratteristiche di quelli del mio campione. Si ammette che esista una dipendenza tra le variabili (e che questo risultato sia generalizzabile) quando il valore del suddetto parametro di significatività è $< 0,05$. L’incrocio a pag. 3 in basso, tra “L’integrazione corrisponde a una crescita professionale” e “Validità del modello d’integrazione italiano” ha la significatività del test Chi-quadrato = 0,006 e perciò $< 0,05$. Pertanto, si può affermare che le due variabili in questione dipendono l’una dall’altra e che questa dipendenza vale non solo per i soggetti del campione ma anche per tutti quelli che hanno caratteristiche simili a quelle dei soggetti del campione. Per tutte le altre coppie di variabili, invece, si può affermare che non vi sono motivi per ritenere che vi sia una dipendenza (e quindi sono indipendenti ognuna dall’altra).

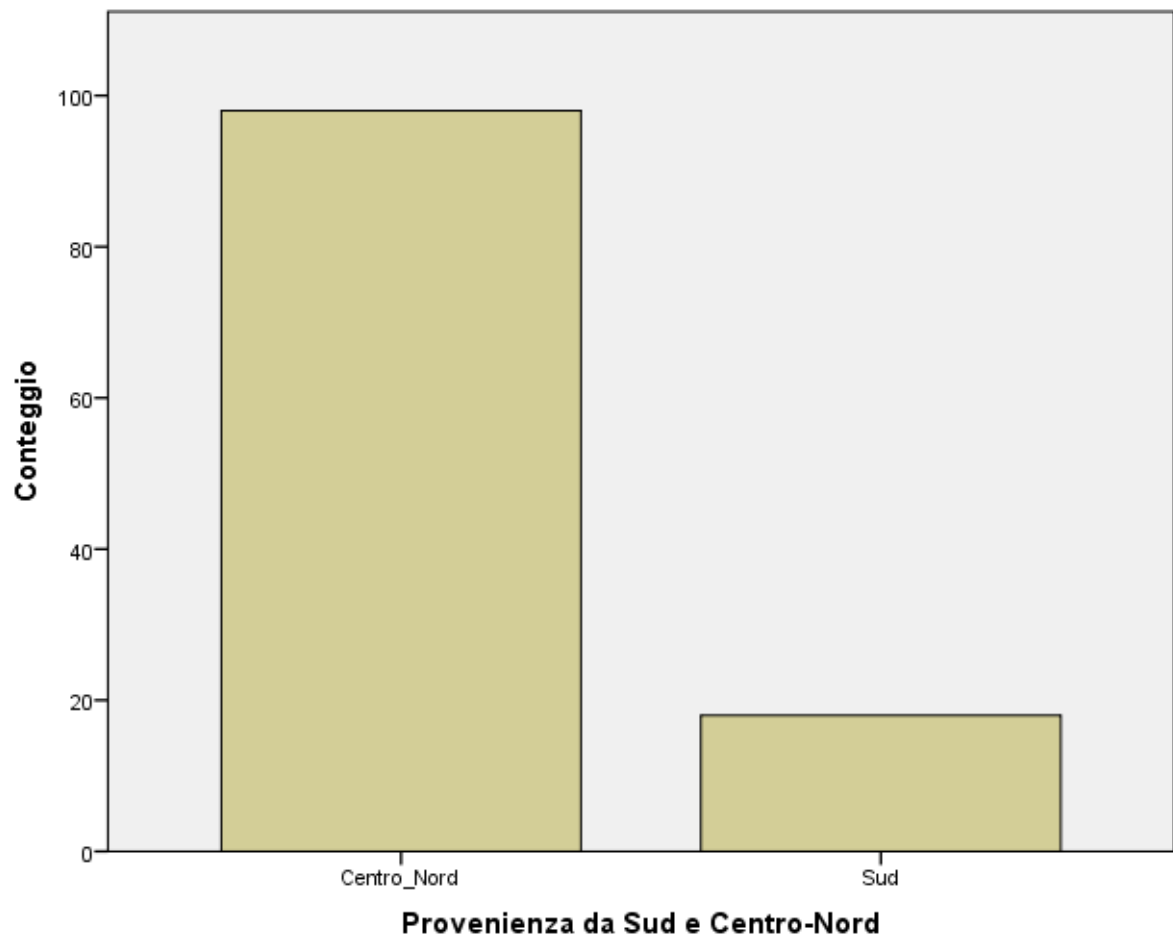
Tabella delle frequenze

Provenienza da Sud e Centro-Nord

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	Centro_Nord	98	84,5	84,5
	Sud	18	15,5	15,5
	Totale	116	100,0	100,0

Età ricodificata in tre classi

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Valido	anziane	13	11,2	11,2
	giovani	55	47,4	47,4
	mature	48	41,4	41,4
	Totale	116	100,0	100,0



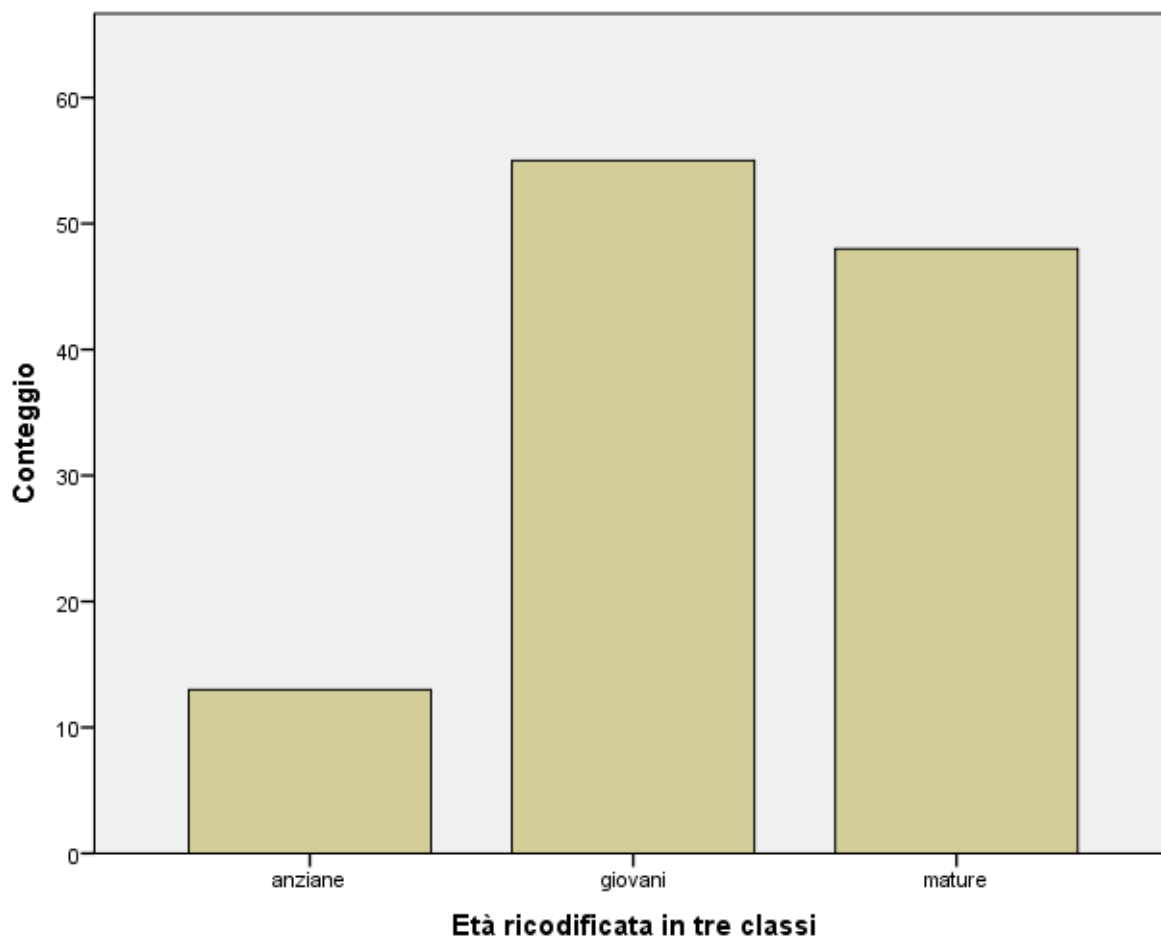


Tavola di contingenza Età ricodificata in tre classi * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Età ricodificata in tre classi	anziane	13	0
	giovani	40	15
	mature	45	3
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	11,330 ^a	2	0,003

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,02.

Genere * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Genere	Femmine	95	18
	Maschi	3	0
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,566 ^a	1	0,452		

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,47.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Stato Civile * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Stato Civile		3	1
	CEL	2	0
	CON	55	3
	DIV	3	0
	NUB	29	14
	SEP	6	0
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	16,555 ^a	5	0,005

a. 7 celle (58,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,31.

Insegnanti con figli * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

	Provenienza da Sud e Centro-Nord	
	Centro_Nord	Sud
Insegnanti con figli	2	0

	NO	47	16
	SI	49	2
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	10,289 ^a	2	0,006

a. 2 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,31.

Presenza disabili * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Presenza disabili	Si	14	6
	No	82	11
Totale		96	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,253 ^a	1	0,039		

a. 1 celle (25,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,01.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Possesso di abilitazione per il sostegno * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Possesso di abilitazione per il sostegno	Si	92	17
	No	6	1
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,009 ^a	1	0,926		

a. 1 celle (25,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,09.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Modalità di conseguimento dell'abilitazione * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Modalità di conseguimento	Diploma di specializzazione	42	0
	Concorso Ordinario	2	0
	Corsi abilitanti	2	1
	Laurea Scienze Formazione Primaria con percorso aggiuntivo per	43	16
	Diploma di specializzazione +	1	0
	Diploma di specializzazione+Concorso ordinario+Corsi	2	0
	Diploma di specializzazione +Corsi	1	0
Totale		93	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	15,652 ^a	6	0,016

a. 10 celle (71,4%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 15.

Possesso di laurea * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Possesso di laurea	Si	55	13
	No	34	2
Totale		89	15

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	3,508 ^a	1	0,061		

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 5,19.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Scelta del lavoro personale o condizionata * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Scelta del lavoro personale o condizionata	Personale	73	14
	Condizionata	5	1
	Personale e condizionata	4	2
Totale		82	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,174 ^a	2	0,556

a. 4 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,03.

Importanza del “lifelong learning” * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Importanza del “lifelong learning”	Si	92	15
	No	1	0
Totale		93	15

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,163 ^a	1	0,687		

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,14.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Insegnanti più formati sui bisogni educativi speciali * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Insegnanti più formati sui bisogni educativi speciali	Si	69	15
	No	4	0
	In parte	0	1
	Altro	18	1
Totale		91	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	7,957 ^a	3	0,047

a. 5 celle (62,5%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,16.

Assunzione a tempo determinato o indeterminato * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

	Provenienza da Sud e Centro-Nord

		Centro_Nord	Sud
Assunzione a tempo determinato o indeterminato	Determinato	31	15
	Indeterminato	67	3
Totale		98	18

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	16,986 ^a	1	0,000

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 7,14.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Lavoro in Circolo Didattico o Istituto Comprensivo * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Lavoro in Circolo Didattico o Istituto	Circolo didattico	77	8
	Istituto comprensivo	21	10
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)

Chi-quadrato di Pearson	9,044 ^a	1	0,003		
-------------------------	--------------------	---	-------	--	--

a. 1 celle (25,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 4,81.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Da quanti anni lavora nella scuola * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Da quanti anni lavora nella scuola	Meno di un anno	2	1
	Un anno	1	2
	Due anni	4	5
	Fra tre e cinque anni	21	4
	Tra cinque e dieci anni	17	4
	Più di dieci anni	53	2
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	23,845 ^a	5	0,000

a. 7 celle (58,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,47.

Da quanti anni lavora nella scuola attuale * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Da quanti anni lavora nella scuola attuale	Meno di un anno	14	9
	Un anno	5	4
	Due anni	18	1
	Fra tre e cinque anni	14	1
	Tra cinque e dieci anni	18	3
	Più di dieci anni	29	0
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	23,298 ^a	5	0,000

a. 6 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,40.

Lavorare in continuità con gli alunni è importante * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Lavorare in continuità con gli alunni è importante	Si	93	17
	No	1	1
Totale		94	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,738 ^a	1	0,187		

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,32.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Ha lavorato sulla classe comune * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Ha lavorato sulla classe comune	Si	46	7
	No	50	11
Totale		96	18

Test chi-quadrato

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 8,37.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Utilizzo per sostituzione di colleghi in altre classi * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Utilizzo per sostituzione di colleghi in altre classi	Si, a volte	46	7
	Si, spesso	50	11
Totale		96	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)	Sign. esatta (bilaterale)	Sign. esatta (unilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,497 ^a	1	0,481		

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 8,37.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Numero di alunni disabili seguiti * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Numero di alunni disabili seguiti	1	26	4
	2	48	8
	3	15	5
	4	8	0
	5	1	1
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,829 ^a	4	0,305

a. 5 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,31.

Tema dell'integrazione nel POF scolastico * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Tema dell'integrazione nel POF scolastico	No	8	0
	No, non molto	51	12
	Si	37	6

Totale	96	18
--------	----	----

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,112 ^a	2	0,348

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,26.

Da chi è stato pensato il POF (se presente) * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Da chi è stato pensato il POF (se presente)	Collegio docenti e Dirigente	89	16
	Solo insegnanti di	3	1
	Non so	2	0
Totale		94	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,651 ^a	2	0,722

a. 4 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,31.

Esiste il GLH nella propria scuola * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Esiste il GLH nella propria scuola	Si	79	16
	No	15	2
Totale		94	18

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,276 ^a	1	0,600

a. 1 celle (25,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,73.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Rapporto con le famiglie dei bambini seguiti * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

	Provenienza da Sud e Centro-Nord

		Centro_Nord	Sud
Rapporto con le famiglie dei bambini seguiti	Ottimo	31	4
	Buono	39	7
	Abbastanza buono	7	1
	Soddisfacente	5	0
	Pessimo	1	0
	Altro	4	3
Totale		87	15

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	5,797 ^a	5	0,326

a. 6 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,15.

Presenza delle famiglie ai PEI * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Presenza delle famiglie ai PEI	Sempre	12	4
	Abbastanza spesso	34	8
	Quasi mai	36	3
Totale		82	15

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	3,328 ^a	2	0,189

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,47.

Rapporto con l'A.S.L. per la presa in carico dei disabili * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Rapporto con l'A.S.L. per la presa in carico dei disabili	Insufficiente	2	1
	Adeguate	6	2
	Buono	86	13
Totale		94	16

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,715 ^a	2	0,424

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,44.

La scuola promuove i rapporti con le famiglie dei disabili * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
La scuola promuove i rapporti con le famiglie dei disabili	No	7	0
	Abbastanza	24	7
	Si	56	11
Totale		87	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,118 ^a	2	0,347

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,20.

Preparazione dell'accoglienza ai bambini * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Preparazione dell'accoglienza ai	Insieme alle colleghe di classe	46	7
	Da sola	50	11
Totale		96	18

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,497 ^a	1	0,481

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 8,37.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Validità del modello d'integrazione italiano * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Validità del modello d'integrazione italiano	Si	89	17
	No	2	0
Totale		91	17

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)

Chi-quadrato di Pearson	,381 ^a	1	0,537
-------------------------	-------------------	---	-------

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,31.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni	Si	85	16
	No	4	0
Totale		89	16

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,748 ^a	1	0,387

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,61.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione corrisponde a una crescita professionale * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
L'integrazione corrisponde a una crescita professionale	Si	90	17
	No	5	1
Totale		95	18

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,003 ^a	1	0,960

a. 1 celle (25,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,96.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni	Si	95	18
	No	1	0
Totale		96	18

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,189 ^a	1	0,664

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,16.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

**Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili *
Provenienza da Sud e Centro-Nord**

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili	Si	89	15
	No	3	1
Totale		92	16

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,341 ^a	1	0,559

a. 2 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,59.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

L'integrazione arricchisce il clima socio-affettivo della classe * Provenienza da Sud e

Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
L'integrazione arricchisce il clima socio-affettivo della classe	Abbastanza	18	4
	Si	16	1
	3	57	11
Totale		91	16

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,360 ^a	2	0,507

a. 2 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,54.

Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

	Provenienza da Sud e Centro-Nord	
	Centro_Nord	Sud

Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante	No	16	1
	Abbastanza	60	11
	Si	16	4
Totale		92	16

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,527 ^a	2	0,466

a. 2 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,52.

L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno	No	72	14
	Abbastanza	1	0
	Si	19	4
Totale		92	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,214 ^a	2	0,899

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,16.

L'integrazione funziona se la programm. individualizzata è ancorata alla programm. di classe * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
L'integrazione funziona se la programm. individualizzata è ancorata alla programm. di classe	No	35	4
	Abbastanza	18	4
	Si	29	8
Totale		82	16

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,867 ^a	2	0,393

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,59.

La presenza di un alunno disabile può far crescere professionalmente * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
La presenza di un alunno disabile può far crescere professionalmente	No	61	14
	Si	28	3
Totale		89	17

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,316 ^a	1	0,251

a. 1 celle (25,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 4,97.

b. Valore calcolato solo per una tabella 2x2

Tipo di relazione che l'alunno certificato ha con gli altri compagni * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Tipo di relazione che l'alunno certificato ha con gli altri compagni	Nessun compagno	78	12
	Pochi compagni	3	1
	Alcuni compagni	15	4
Totale		96	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,053 ^a	2	0,591

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,60.

I compagni aiutano spontaneamente l'a. certificato durante il lavoro * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
I compagni aiutano spontaneamente l'a. certificato durante il lavoro	No	24	5
	Abbastanza	42	9
	Si	26	3

Totale	92	17
--------	----	----

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,830 ^a	2	0,660

a. 2 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 4,52.

Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni	Diminuito	10	2
	Invariato	37	10
	Aumentato	46	6
Totale		93	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,725 ^a	2	0,422

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,95.

**Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica *
Provenienza da Sud e Centro-Nord**

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica	Diminuite	38	5
	Invariate	18	4
	Aumentate	39	6
Totale		95	15

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,537 ^a	2	0,765

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,00.

**Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione * Provenienza
da Sud e Centro-Nord**

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione	Peggiorato	36	8
	Rimasto invariato	36	3
	Migliorato	26	7
Totale		98	18

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,876 ^a	2	0,237

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 5,12.

Ambizioni professionali dell'insegnante * Provenienza da Sud e Centro-Nord

Tabella di contingenza

Conteggio

		Provenienza da Sud e Centro-Nord	
		Centro_Nord	Sud
Ambizioni professionali dell'insegnante	Continuare a lavorare sul sostegno	72	11
	Passare alla classe	13	4

	Diventare dirigente scolastico	7	1
	Cambiare professione	3	1
Totale		95	17

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,504 ^a	3	0,681

a. 4 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,61.

Genere * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Genere	Femmine	13	53	47
	Maschi	0	2	1
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,634 ^a	2	0,728

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,34.

Stato Civile * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Stato Civile		0	1	3
	CEL	0	1	1
	CON	12	22	24
	DIV	0	0	3
	NUB	1	31	11
	SEP	0	0	6
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	31,875 ^a	10	0,000

a. 13 celle (72,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 22.

Insegnanti con figli * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Insegnanti con figli		0	0	2
	NO	6	39	18
	SI	7	16	28
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	13,591 ^a	4	0,009

a. 3 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,22.

Presenza disabili * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Presenza disabili	Si	3	10	7
	No	9	44	40
Totale		12	54	47

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,718 ^a	2	0,698

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,12.

Possesso di abilitazione per il sostegno * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Possesso di abilitazione per il sostegno	Si	12	52	45
	No	1	3	3
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,100 ^a	2	0,951

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,78.

Modalità di conseguimento dell'abilitazione * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Modalità di conseguimento	Diploma di specializzazione	10	2	30
	Concorso Ordinario	0	1	1
	Corsi abilitanti	0	0	3
	Laurea Scienze Formazione Primaria con percorso aggiuntivo	0	49	10
	Diploma di specializzazione +	0	0	1
	Diploma di specializzazione+Concorso ordinario+Corsi	1	0	1
	Diploma di specializzazione +Corsi	1	0	0
Totale		12	52	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	80,172 ^a	12	0,000

a. 16 celle (76,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 11.

Possesso di laurea * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Possesso di laurea	Si	4	44	20
	No	8	2	26
Totale		12	46	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	33,819 ^a	2	0,000

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 4,15.

Scelta del lavoro personale o condizionata * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Scelta del lavoro personale o condizionata	Personale	8	47	32
	Condizionata	2	1	3
	Personale e condizionata	0	3	3
Totale		10	51	38

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	5,886 ^a	4	0,208

a. 6 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,61.

Importanza del “lifelong learning” * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Importanza del “lifelong learning”	Si	12	50	45
	No	0	0	1
Totale		12	50	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,360 ^a	2	0,507

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,11.

Insegnanti più formati sui bisogni educativi speciali * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Insegnanti più formati sui bisogni educativi speciali	Si	8	46	30
	No	1	1	2
	In parte	0	1	0
	Altro	3	5	11
Totale		12	53	43

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	7,347 ^a	6	0,290

a. 7 celle (58,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,11.

Comune sede del lavoro * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Comune sede del lavoro	C.CAR.	0	1	2
	C.MAR.	1	8	0
	CE	2	2	4
	COL	0	2	0

	LI	4	23	31
	M.MAR.	1	0	0
	PIO	3	6	4
	POR	0	1	0
	Ro.M.	1	0	0
	RO.M.	1	9	6
	S.VIN.	0	2	1
	SUV.	0	1	0
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	37,569 ^a	22	0,020

a. 29 celle (80,6%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 11.

Assunzione a tempo determinato o indeterminato * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Assunzione a tempo determinato o	Determinato	1	39	6
	Indeterminato	12	16	42
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	42,792 ^a	2	0,000

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 5,16.

Lavoro in Circolo Didattico o Istituto Comprensivo * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Lavoro in Circolo Didattico o Istituto	Circolo didattico	10	35	40
	Istituto comprensivo	3	20	8
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	5,178 ^a	2	0,075

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,47.

Da quanti anni lavora nella scuola * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Da quanti anni lavora nella scuola	Meno di un anno	0	3	0
	Un anno	0	3	0
	Due anni	0	7	2
	Fra tre e cinque anni	0	19	6
	Tra cinque e dieci anni	0	18	3
	Più di dieci anni	13	5	37
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	65,253 ^a	10	0,000

a. 11 celle (61,1%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 34.

Da quanti anni lavora nella scuola attuale * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature

Da quanti anni lavora nella scuola attuale	Meno di un anno	1	19	3
	Un anno	0	7	2
	Due anni	0	15	4
	Fra tre e cinque anni	0	8	7
	Tra cinque e dieci anni	1	4	16
	Più di dieci anni	11	2	16
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	65,246 ^a	10	0,000

a. 8 celle (44,4%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,01.

Lavorare in continuità con gli alunni è importante * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Lavorare in continuità con gli alunni è importante	Si	13	52	45
	No	0	1	1
Totale		13	53	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,279 ^a	2	0,870

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,23.

Ha lavorato sulla classe comune * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Ha lavorato sulla classe comune	Si	5	26	22
	No	8	29	24
Totale		13	55	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,383 ^a	2	0,826

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 6,04.

Utilizzo per sostituzione di colleghi in altre classi * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Utilizzo per sostituzione di colleghi in altre classi	Si, a volte	5	26	22
	Si, spesso	8	29	24
Totale		13	55	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,383 ^a	2	0,826

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 6,04.

Numero di alunni disabili seguiti * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Numero di alunni disabili seguiti	1	4	16	10
	2	7	25	24
	3	1	10	9
	4	1	3	4
	5	0	1	1

Totale	13	55	48
--------	----	----	----

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,379 ^a	8	0,967

a. 8 celle (53,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,22.

Tema dell'integrazione nel POF scolastico * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Tema dell'integrazione nel POF scolastico	No	0	4	4
	No, non molto	7	33	23
	Si	6	17	20
Totale		13	54	47

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,846 ^a	4	0,584

a. 4 celle (44,4%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,91.

Da chi è stato pensato il POF (se presente) * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Da chi è stato pensato il POF (se presente)	Collegio docenti e Dirigente	11	50	44
	Solo insegnanti di	0	1	3
	Non so	1	1	0
Totale		12	52	47

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	5,569 ^a	4	0,234

a. 6 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,22.

Esiste il GLH nella propria scuola * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Esiste il GLH nella propria scuola	Si	10	49	36

	No	2	4	11
Totale		12	53	47

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,888 ^a	2	0,087

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,82.

Rapporto con le famiglie dei bambini seguiti * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Rapporto con le famiglie dei bambini seguiti	Ottimo	6	19	10
	Buono	5	23	18
	Abbastanza buono	0	4	4
	Soddisfacente	0	2	3
	Pessimo	0	0	1
	Altro	1	3	3
Totale		12	51	39

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	6,187 ^a	10	0,799

a. 13 celle (72,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è , 12.

Presenza delle famiglie ai PEI * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Presenza delle famiglie ai PEI	Sempre	4	11	1
	Abbastanza spesso	6	19	17
	Quasi mai	2	16	21
Totale		12	46	39

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	12,148 ^a	4	0,016

a. 2 celle (22,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,98.

Rapporto con l'A.S.L. per la presa in carico dei disabili * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Rapporto con l'A.S.L. per la presa in carico dei disabili	Insufficiente	0	3	0
	Adeguito	2	3	3
	Buono	11	45	43
Totale		13	51	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,939 ^a	4	0,294

a. 6 celle (66,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,35.

La scuola promuove i rapporti con le famiglie dei disabili * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
La scuola promuove i rapporti con le famiglie dei disabili	No	2	1	4
	Abbastanza	3	14	14
	Si	7	34	26

Totale	12	49	44
--------	----	----	----

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,386 ^a	4	0,356

a. 4 celle (44,4%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,80.

Preparazione dell'accoglienza ai bambini * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Preparazione dell'accoglienza ai	Insieme alle colleghe di classe	5	26	22
	Da sola	8	29	24
Totale		13	55	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,383 ^a	2	0,826

a. 0 celle (0,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 6,04.

Validità del modello d'integrazione italiano * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Validità del modello d'integrazione italiano	Si	12	50	44
	No	0	1	1
Totale		12	51	45

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,264 ^a	2	0,876

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,22.

L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
L'integrazione porta vantaggi socio-affettivi agli alunni	Si	10	49	42
	No	0	2	2

Totale	10	51	44
--------	----	----	----

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,463 ^a	2	0,793

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,38.

L'integrazione corrisponde a una crescita professionale * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

	Età ricodificata in tre classi		
	anziane	giovani	mature
L'integrazione corrisponde a una crescita professionale	13	49	45
	0	4	2
Totale	13	53	47

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,361 ^a	2	0,506

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,69.

L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

	Età ricodificata in tre classi		
	anziane	giovani	mature
L'integrazione porta benefici a tutti gli alunni	13	54	46
	0	1	0
Totale	13	55	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,082 ^a	2	0,582

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,11.

Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

	Età ricodificata in tre classi		
	anziane	giovani	mature
Gli insegnanti curricolari devono essere coinvolti di più nel lavoro con i disabili	12	50	42

	No	0	1	3
Totale		12	51	45

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	2,004 ^a	2	0,367

a. 3 celle (50,0%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,44.

L'integrazione arricchisce il clima socio-affettivo della classe * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
L'integrazione arricchisce il clima socio-affettivo della classe	Abbastanza	4	14	4
	Si	0	7	10
	3	7	30	31
Totale		11	51	45

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	8,911 ^a	4	0,063

a. 2 celle (22,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,75.

Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Il coinvolgimento dell'insegnante curricolare rispetto al numero di ore di sostegno è importante	No	0	5	12
	Abbastanza	7	33	31
	Si	5	13	2
Totale		12	51	45

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	16,244 ^a	4	0,003

a. 2 celle (22,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,89.

L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e di sostegno	No	11	40	35
	Abbastanza	0	0	1
	Si	2	14	7
Totale		13	54	43

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	3,081 ^a	4	0,544

a. 4 celle (44,4%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,12.

L'integrazione funziona se la programm. individualizzata è ancorata alla programm. di classe * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature

L'integrazione funziona se la programm. individualizzata è ancorata alla programm. di classe	No	5	14	20
	Abbastanza	1	14	7
	Si	4	21	12
Totale		10	49	39

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	5,822 ^a	4	0,213

a. 3 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,24.

La presenza di un alunno disabile può far crescere professionalmente * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
La presenza di un alunno disabile può far crescere professionalmente	No	10	37	28
	Si	2	14	15
Totale		12	51	43

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	1,658 ^a	2	0,437

a. 1 celle (16,7%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,51.

Tipo di relazione che l'alunno certificato ha con gli altri compagni * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Tipo di relazione che l'alunno certificato ha con gli altri compagni	Nessun compagno	10	39	41
	Pochi compagni	0	2	2
	Alcuni compagni	3	12	4
Totale		13	53	47

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	4,434 ^a	4	0,350

a. 4 celle (44,4%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,46.

I compagni aiutano spontaneamente l'a. certificato durante il lavoro * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
I compagni aiutano spontaneamente l'a. certificato durante il lavoro	No	2	15	12
	Abbastanza	3	20	28
	Si	6	18	5
Totale		11	53	45

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	12,832 ^a	4	0,012

a. 2 celle (22,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,93.

Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

	Età ricodificata in tre classi

Opinione del docente del numero degli alunni certificati negli ultimi 5 anni	Diminuito	0	7	5
	Invariato	5	28	14
	Aumentato	7	20	25
Totale		12	55	44

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	6,164 ^a	4	0,187

a. 2 celle (22,2%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 1,30.

Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Opinione del docente dell'andamento delle risorse per l'integrazione scolastica	Diminuite	3	21	19
	Invariate	2	12	8
	Aumentate	8	18	19
Totale		13	51	46

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	3,327 ^a	4	0,505

a. 1 celle (11,1%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 2,60.

Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Opinione del docente del clima generale della scuola verso l'integrazione	Peggiorato	6	21	17
	Rimasto invariato	3	19	17
	Migliorato	4	15	14
Totale		13	55	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	,863 ^a	4	0,930

a. 3 celle (33,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è 3,70.

Ambizioni professionali dell'insegnante * Età ricodificata in tre classi

Tabella di contingenza

Conteggio

		Età ricodificata in tre classi		
		anziane	giovani	mature
Ambizioni professionali dell'insegnante	Continuare a lavorare sul sostegno	9	37	37
	Passare alla classe	2	12	3
	Diventare dirigente scolastico	0	3	5
	Cambiare professione	0	1	3
Totale		11	53	48

Test chi-quadrato

	Valore	gl	Sign. asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	8,256 ^a	6	0,220

a. 7 celle (58,3%) hanno previsto un conteggio inferiore a 5. Il conteggio minimo previsto è ,39.

Ho ritenuto interessante valutare anche l'incidenza che abbiamo nella Provincia di Livorno di insegnanti provenienti dal sud Italia per mancanza di posti nelle proprie regioni (soprattutto Campania, Puglia e Sicilia) e l'età che hanno, determinante ai fini di valutare il tipo di formazione che hanno avuto e che

intendono avere, attraverso il test del Chi Quadrato di Pearson.

Anche questo tipo di studio può essere esteso a campioni di altre Province per poter confrontare tra di loro i dati ricavati.

CAPITOLO VI

INCONTRO A QUALE FIGURA DI INSEGNANTE DI SOSTEGNO ANDREMO?

6.1 La professionalità docente: importanza della contitolarità dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno alla classe

L'essere titolari di una funzione, come quella docente, non ne comporta l'esclusività da parte di un individuo. Nessuno può rivendicare solo per sé una funzione che non è esplicazione di interessi personali, bensì di interessi pubblici. Da questo punto di vista deve prevalere la logica del “servizio”. La libertà di insegnamento ha gli stessi limiti del concetto classico di libertà: la mia libertà finisce quando comincia quella dell'altro. Del resto non si parla di libertà dell'insegnante , ma di libertà di insegnamento.

Ciò è ben esplicito sia all'interno della Costituzione Italiana che nell'art. 2 del Testo Unico n. 297 del 1994:

“L'azione di promozione di cui all'art. 1 è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni. A favore di tali alunni sono attuate iniziative dirette a garantire il diritto allo studio”.

L'insegnante di sostegno è titolare di diritti e di doveri esattamente come ne è titolare l'insegnante curricolare. Passato il periodo in cui egli veniva considerato il gendarme

dell'alunno con disabilità, oggi viene ad assumere compiti nuovi e più impegnativi che hanno una ricaduta immediata e a lunga scadenza sia all'interno del rapporto docente-alunno, sia all'interno del più vasto rapporto scuola-società.

Gli insegnanti in genere devono essere competenti in una vasta gamma di discipline, alcune con uno statuto epistemologico ben definito, altre meno.

In altri termini l'insegnante in genere e quello di sostegno in particolare devono possedere “una testa ben fatta “come dice Edgar Morin nel celebre testo dal titolo stesso “una testa ben fatta”, e cioè una mente capace di organizzare le conoscenze così da evitare un'accumulazione che risulterebbe sterile. Il concetto ormai consolidato del progetto di vita impone di concepire l'educazione in tutte le sue forme, prima, durante e dopo la scuola. E la vita prospetta problemi di ogni natura, un'imprevedibilità e una discontinuità che impongono una visione contestuale, la capacità di adattarsi e di superare l'adattamento in senso positivo. E tutto ciò a maggior ragione , è valido per gli alunni con disabilità.

Si pensi all'importanza di questa elasticità mentale quando l'insegnante debba intervenire in caso di un alunno capace solo di ipergeneralizzare o che si fermi al livello di una ipogeneralizzazione . In questi casi bisogna fare molti tentativi, provare e riprovare senza scoraggiarsi.

Occorre che il termine “formazione” finora richiamante gli interventi top down e quindi dall'alto, si incontri coi bisogni formativi reali dei docenti. Il quadro attuale non sembra aver colto che viviamo in una società della conoscenza che

rende i due termini obsoleti. Il nuovo ordine educativo è *“lifelong learning”*. L'apprendimento è continuo per sua stessa natura, non è riducibile alle leggi di mercato, alle mode, al clima politico.

Il CCNL del 22 ottobre 1997 descrive la formazione continua con l'obiettivo di innalzare il livello qualitativo dei servizi e delle attività. La realizzazione della formazione avviene attraverso programmi di aggiornamento, addestramento, qualificazione. Altre norme più recenti (direttiva n.29 del 20 marzo 2006; direttive n. 46 e n. 47 del 23 maggio 2007, senza contare l'aspetto più innovativo inserito nel CCNL del comparto scuola 2006/2009 che riguarda pratiche di ricerca-azione ai fini dell'approfondimento partecipato delle Indicazioni Nazionali per il curriculum) continuano a sottolineare la necessità della formazione.

Occorre trasformare l'aggiornamento in formazione continua. Non basta aggiornarsi periodicamente, occorre mettersi in discussione. E' solo integrando nuove conoscenze con quelle antiche che si arriva a continue ristrutturazioni cognitive.

La professione di educatore differisce dalle altre perché incide direttamente sul prodotto: le concezioni ideologiche di un ingegnere non avranno effetti sui suoi calcoli, quelle di un insegnante specializzato che più o meno inconsciamente rifiuta la diversità può invece avere effetti deleteri.

Se compito dell'insegnante di sostegno è quello di “mediare”tra insegnamento e apprendimento, tra programma e allievo con disabilità, compito degli insegnanti “disciplinari” è quello di semplificare il curriculum previsto dalla loro materia tenendo conto dei punti di incontro con i curricula di altre materie.

Il lavoro interdisciplinare è il metodo di riconquista di un'unità che costringe materie, problemi e allievi a evitare prospettive centrifughe e marginalità di funzioni e di interventi. Tutti uguali e tutti diversi gli alunni, tutti uguali e tutti diversi docenti e discipline.

Il lavoro interdisciplinare è il metodo di riconquista di un'unità che costringe materie, problemi e allievi a evitare prospettive centrifughe e marginalità di funzioni e di interventi. Tutti uguali e tutti diversi gli alunni, tutti uguali e tutti diversi docenti e discipline.

Afferma Edgar Morin: “Le riforme non hanno percepito l'esistenza di questo buco nero poiché derivano da quel tipo di intelligenza che si tratta di riformare. La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento”.

La prima condizione per il cambiamento reale è che tutta la scuola effettui un cambiamento nei confronti non solo dell'alunno con disabilità, ma della gestione della diversità in generale che è anche convivenza con la globalità e con la complessità.

La formazione di un insegnante specializzato non è da intendersi come una sorta di “aggiunta” a una formazione generale, ma deve inserirsi in un piano preciso e strutturato che veda la specificità di un ruolo che è sempre interno all'insegnamento, sia pure con caratteristiche particolari e competenze specifiche.

Bisogna essere convinti che non possa esistere una materia chiamata “sostegno” riservata-magari in ambito

universitario-a pochi eletti. Implicita nell'idea di sostegno è l'idea di solidarietà, ma di una solidarietà attiva, in grado di mettere in campo competenze specifiche, tecniche particolari, strategie adeguate a tutti, ma soprattutto a ciascuno.

In questo senso auspichiamo che tutti gli insegnanti curricolari diventino insegnanti di sostegno. Ma questo non esclude che si formino degli insegnanti specializzati fornendo loro non più chiacchiere e amenità filosofiche sulla “diversità”, ma competenze correlate con il lavoro precipuo che si andrà a fare.

L'insegnante di sostegno non può avere una visione parziale del sapere, deve conoscere a tutto tondo. E questo perché non può “guidare” l'alunno con disabilità e lo sfondo integratore verso un mondo che astragga e indichi le coordinate solo di una parte. Perciò la sua preparazione andrà rafforzata sul piano metodologico e didattico specifico. Deve possedere una conoscenza globale “pertinente” che sia capace di collocare la propria specializzazione in un contesto più ampio e nell'insieme in cui questo contesto si iscrive e, d'altro lato, operando sul piano di una metodologia particolare, collegare la metodologia di sostegno (un tempo “pedagogia speciale”) alle metodologie di più ampio respiro. Si tratta di un percorso delicato e complesso che deve portare a una competenza di guida di tutti gli alunni verso una capacità di risposta a quelli che Ianes ha chiamato “speciale normalità”.

Riassumiamo brevemente, i principi fondamentali per la formazione specifica:

- 1) la formazione pedagogica non sostituirà mai il sapere;

2) un'articolazione deve essere prevista tra formazione generale e formazione pedagogica;

3) la formazione relativa all'attività di sostegno acquista validità se inserita in un contesto più ampio;

4) la formazione specifica deve essere completa ma aperta;

5) il riferimento pratica-teoria, nella formazione specifica, deve essere continuo: lavorando il ferro non si diventa automaticamente fabbri, ma solo applicandosi a questa attività si può veramente sapere se si ha voglia e se si è capaci di diventare fabbri;

6) un collegamento tra insegnamento teorico e formazione pratica è indispensabile;

7) la pratica deve essere illuminata dai principi teorici e migliorata dai risultati della ricerca;

8) la formazione dell'insegnante specialista deve prevedere l'acquisizione di un metodo di lavoro che non solo lo metta in grado di far apprendere l'allievo con disabilità, ma che sia anche suscettibile di essere trasferito all'insegnante curricolare.¹¹³

Negli ultimi anni sempre più troviamo una sensazione di sfiducia comune tra insegnanti, educatori, genitori nei confronti della scuola italiana perché sembra che si stia perdendo sempre più quella attenzione verso i bisogni dei bambini con disabilità.

Infatti sempre più mancano insegnanti specializzati nonostante le tante riforme operate negli ultimi anni a partire dall'istituzione della Laurea in Scienze della Formazione dall'a.a. 2001/02 che ha fatto inserire nelle graduatorie permanenti ad esaurimento un numero elevato di insegnanti di scuola

¹¹³ PIAZZA V., *L'insegnante di sostegno, competenze tecniche e aspetti emotivi*, Trento, Ericson, 2009

dell'infanzia e primaria,¹¹⁴ e ciò lo si evince anche dal questionario che ho sottoposto ai docenti della Provincia di Livorno: diversi sono i docenti non specializzati e che comunque vengono chiamati per le supplenze annuali non solo temporanee anche sul sostegno.

Si tratta di una realtà complessa da gestire da parte degli insegnanti non specializzati che spesso si trovano a fronteggiare situazioni difficili e si sentono impotenti nel lavoro che si trovano a svolgere proprio perché sprovvisti di quegli strumenti, di quelle strategie adeguate per poter portare avanti un progetto educativo adeguato alle potenzialità degli alunni che sono stati affidati loro. Di contro spesso anche i Dirigenti Scolastici non possono far altro che prendere atto della situazione in cui ci troviamo e quindi affidare al buon senso che comunque ogni docente ha il dovere di attuare nello svolgimento della propria professionalità.

Il primo prerequisito per poter condurre la classe in modo da permettere le integrazioni delle diverse esigenze personali è credere nelle integrazioni; esso ha come condizione l'aver fiducia nella loro realizzabilità. Se l'insegnante non crede nella fattibilità delle integrazioni non è possibile fare nulla: il ruolo dell'insegnante di sostegno, però, può essere decisivo per modificare una situazione critica. Le esperienze di questi anni ci dicono che è possibile che egli diventi un motore di cambiamento, una spinta propulsiva capace di aiutare i colleghi di classe a comprendere la bellezza e l'utilità della collaborazione unitaria.

Se desideriamo salvaguardare l'integrazione degli

¹¹⁴ CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011

allievi con disabilità all'interno della scuola italiana è pertanto necessario preparare professionalmente molto bene gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno. Se ci riferiamo, poi, alle competenze che deve mettere in atto l'insegnante specializzato per il sostegno, occorre assolutamente evidenziare che deve essere un insegnante in grado di possedere una seria preparazione nel campo della pedagogia speciale e della didattica speciale, capace di utilizzare sapientemente le metodologie simulate, osservative, sperimentali e le TIC; le sue conoscenze psicopedagogiche sulle tipologie della disabilità che si incontrano in classe sono imprescindibili, così come le sue abilità nella relazione d'aiuto.

Questo insegnante specializzato deve essere capace di promuovere relazioni pro-sociali significative all'interno della classe e della comunità scolastica, ed essere in grado di offrire alle famiglie sostegno e aiuto, avendo ben presente le modalità di coinvolgimento e cooperazione con le stesse; un docente preparato, quindi, con un bagaglio significativo di conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano e dei processi di comunicazione.

L'insegnante di sostegno deve, inoltre, essere competente nel saper analizzare e capire i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, con una grande propensione a mettere in moto progetti innovativi a livello integrativo e inclusivo con approcci metacognitivi e cooperativi indispensabili per lavorare con competenza e professionalità con diverse tipologie di allievi, in particolare quelli con disabilità sensoriali, con disabilità

intellettive e con disturbi relazionali e comportamentali.

Le sue competenze trovano riscontro nel lavoro quotidiano in classe, e quindi devono essere molto elevate nella gestione della classe, nel monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi e nel realizzare lo sviluppo del PEI per un progetto di vita significativo per l'allievo con disabilità. Sono molto importanti anche le conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani: l'insegnante di sostegno, infatti, deve essere capace di rispettare e concorrere a far rispettare le normative vigenti assai avanzate in Italia.

Infine, il rapporto con il territorio e le agenzie sociosanitarie che si occupano dell'allievo è assolutamente importante, e per certi versi decisivo per il soggetto con disabilità; infatti, le competenze dell'insegnante di sostegno nel padroneggiare l'approccio ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità saranno molto utili anche per incrementare relazioni e contatti con il mondo extrascolastico.

E' necessario, inoltre, operare in piena unità d'intenti con i colleghi implicati nella classe. Il vero successo di un processo educativo-didattico a scuola sta nella collaborazione fra i vari docenti operanti in un gruppo classe. I dati della nostra ricerca confermano tutto ciò. Se gli insegnanti riescono a trovare un'armonia di idee e di intenti educativi, se riescono a parlare un linguaggio pedagogico comune, se costruiscono relazioni interpersonali improntate al rispetto e alla stima reciproca, allora è possibile creare una vera collaborazione di team capace di rispondere in modo significativo ai vari bisogni degli allievi e di costruire dei processi educativi volti all'integrazione.

Le competenze richieste a un insegnante preparato sono sempre più complesse e ampie. Le difficoltà presentate comunemente al giorno d'oggi dagli allievi sono di una tale portata che occorre necessariamente prevedere per la formazione dei docenti molti anni di preparazione e studio. Inoltre è indispensabile una formazione continua che possa essere impostata periodicamente lungo tutto l'arco dell'esperienza lavorativa a scuola. La situazione personale degli allievi di anno in anno sembra sempre più problematica, e raramente troviamo nelle nostre classi ragazzi tranquilli, sereni, capaci di avere un atteggiamento positivo nei confronti dell'offerta formativa, motivati all'impegno scolastico e pieni di interesse per l'apprendimento. I loro comportamenti a scuola indicano, infatti, un cambiamento in negativo.¹¹⁵

Negli ultimi anni è emersa la richiesta di una nuova professionalità docente, caratterizzata da progettualità, dovendo pensare collettivamente a formulare un insieme di offerte formative, curricolari ed extracurricolari, da responsabilità, cioè da capacità di rispondere con la presa in carico a problemi ed esigenze educative specifiche, da impegno formativo e riflessività pedagogica, per essere consapevoli dei modelli educativi immessi nelle scelte compiute e nelle azioni intraprese. Fondamentale il rapporto con il territorio rapportato ai suoi bisogni formativi, istruttivi, con i grandi problemi educativi irrisolti, dalla droga alla violenza, al bullismo e alle malattie infettive, alla pedofilia, al disagio adolescenziale e allo spaesamento delle famiglie e così via.

¹¹⁵ CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione scolastica nella... op. cit.*

Si tratta quindi di progettare , da parte del collegio docenti, un'offerta formativa attenta alle esigenze dei bambini e delle famiglie ad esempio attivando progetti o laboratori di natura psicologica, di supporto alle problematiche sociali che oggi giorno affliggono le famiglie.

Obiettivo primario di un insegnante non deve essere solo quello di trasmettere saperi e conoscenze ma formare il cittadino del futuro, un soggetto competente ma non incanalato nei facili miti del successo, del consumismo, di una concezione dell'esistenza facile, lineare, dove non sono concessi margini per l'ansia, l'incertezza, la stanchezza, il disagio di fronte alla richiesta di conformazione. Naturalmente, tutto questo scenario si deve confrontare con la scuola reale, con la crisi della scuola che tante ricerche sottolineano, con gli scarsi risultati ottenuti dagli studenti, con la difficoltà ad arginare gli abbandoni scolastici per un verso , le esplosioni di disagio e di violenza più o meno sottili nelle scuole dall'altro verso.

Quindi il profilo che si viene sempre più delineando è quello di una professionalità pluralistica e complessa , composta di molte competenze, quali quelle organizzative e metadisciplinari, in quanto il curricolo è un punto di snodo di molteplici dimensioni, da quella progettuale, disciplinare e interdisciplinare a quella formativa, didattica, organizzativa, interpersonale , di gestione dei gruppi di lavoro ,riflessiva e autoriflessiva sia sul proprio agire educativo che sul proprio patrimonio di conoscenze disciplinari.

In qualsiasi ordine di scuola poichè la progettazione, è molto importante, implica un vero e proprio lavoro pedagogico a molti livelli contemporaneamente, da quello del prestare

attenzione al raccordo tra finalità, obiettivi e sottoobiettivi, mezzi, strumenti e materiali necessari per realizzarli, alla riflessione sui modelli pedagogici e le visioni del mondo, ai criteri impliciti che sottostanno alla definizione delle finalità, degli obiettivi, della scelta stessa di certi mezzi e di certi materiali, così come, spesso, alla stessa selezione dei contenuti.

Deve essere il mezzo per attuare strategie che riducono la complessità di ogni situazione educativa e ciò se è valido per qualsiasi docente ancor di più lo deve essere per quelli di sostegno.

La stessa prospettiva della progettazione richiede un “dispositivo di riflessività nel lavoro progettato e/o compiuto, una capacità di pensare le varie articolazioni del curricolo, i suoi obiettivi e le sue procedure, dando luogo a un lavoro di ripensamento sul già fatto” e di farsi “laboratorio di un progetto formativo” come afferma Franco Cambi.

Il docente deve ripensare, quindi, il suo ruolo nell'ottica complessiva della formazione, diventando un professionista dell'educazione e della formazione. Dalla scuola del curricolo scaturisce, così, una visione particolare della professionalità docente, da fondare pedagogicamente e didatticamente, in modo che l'insegnante sia un effettivo protagonista dell'agire educativo, inteso come processo formativo scolastico.

L'autonomia formativa sta a significare la legittimazione di ogni plesso e di ogni ciclo scolastico a progettare un proprio specifico percorso di istruzione, con certi soggetti di apprendimento e certi oggetti di apprendimento, individuando conoscenze, competenze, saperi e metasaperi, che devono poter essere spendibili nella vita socioculturale e anche essere costruttori

di “formae mentis” come afferma Fabbroni.

Da ciò scaturisce una nuova responsabilità che è formativa, culturale e didattica, per la cui “gestione” è necessaria una nuova forma mentis, una mentalità progettuale e dinamica, ma anche culturalmente e pedagogicamente più ricca e consapevole...tutto ciò reclama un congedo dall'insegnante tradizionale...che tra programmi, manuali e didattica ritualizzata qualifica la propria professionalità.

Ora si tratta di ricollocarsi continuamente dentro il processo formativo come afferma Cambi, progettando percorsi, definendo le procedure e le pratiche, determinando le verifiche, compiendone una continua revisione e ristrutturazione, “per restare dentro” il processo formativo, che pur può cambiare per condizioni di tempi, luoghi, condizioni sociali, bisogni diversi dei soggetti, delle famiglie, del plesso specifico, dei diversi piani dell'offerta formativa formulati.

E' necessario porsi in modo attivo rispetto sia alla ricerca di soluzioni per i propri problemi sia allo sforzo di produrre mutamenti nelle concezioni pedagogiche e nelle pratiche didattiche.

Esistono più curricula, da quello ideale, progettato sulla carta, a quello reale che va a partire dalle specifiche molteplici contingenze relative ai tempi scolastici, a quello appreso, che riguarda ciò che veramente i ragazzi hanno colto e interiorizzato; è ormai noto infatti che insegnare non corrisponde ad apprendere.

E' fondamentale oggi far interagire sempre più competenze e riflessività per costruire pratiche didattiche che

sottendano ad un impegno intellettuale da parte dei docenti affinché si sviluppi la riflessività anche nei propri alunni.

Le competenze sono strettamente intrecciate alla riflessività, a partire dalla loro definizione come “capacità di orientamento”, cioè capacità di comprendere la situazione e agire per risolvere i problemi.

La pratica professionale viene intesa sia come l'uso della propria conoscenza nella determinata professione sia come consapevolezza dei doveri, mentre la competenza professionale viene intesa come la capacità di realizzare le prestazioni e i doveri correlati alla propria professione

Spesso ancora oggi nella scuola, maggiormente negli ordini superiori, gli insegnanti tendono a riempire le proprie discipline di contenuti del curriculum, in modo tecnico.

Invece sempre più abbiamo bisogno nella nostra società di insegnanti professionisti riflessivi, capaci di avere libertà riflessiva e di saperla trasferire ai propri alunni, capaci di differenziare, di rompere gli schemi di una scuola diventata esageratamente burocratica e rigida, di saper ascoltare i propri studenti quando sono in difficoltà. Questo perché ogni alunno è un “universo” a sé, che ogni insegnante deve comprendere nei suoi ritmi di lavoro e nei suoi problemi, mentre riflette nel corso del progetto del proprio lavoro. ¹¹⁶.

Ci sono speranze, comunque, che la battaglia per l'affermazione di un'autonoma e qualificata professionalità docente possa ancora essere vinta, perché proprio questo codice linguistico, oggi strumento principe di sottomissione delle scuole autonome,

¹¹⁶ RIVA M. G., (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa ETS, 2008

non solo non è stato assimilato dai docenti, ma come corpo estraneo continua ad essere prepotentemente respinto.

Il principale cambiamento rispetto al passato appare il passaggio dalla prevalente funzione di *socializzazione*, nella sua accezione classica di adeguamento morale e culturale delle giovani generazioni alle norme generali che costituiscono il fondamento della società, a quella più aperta e moderna di *formazione*, intesa come educazione all'autorealizzazione, alla capacità di ciascuno di darsi un senso, di perseguire delle mete individuali sulla base di scelte personali.

Nell'immaginario degli insegnanti il termine valutazione viene automaticamente associato a quello di “controllo”, e mai riportato a quello di “formazione”, o vissuto come elemento strategico nello sviluppo della loro professionalità. Un'insidia, insomma, da evitare appena si può. La colpa non è degli insegnanti. Grande è la confusione sotto il cielo, a giudicare dalle vicende dei “concorsoni a premi” nazionali e internazionali.

È interessante allora mettere in fila i problemi, cercando di rispondere a tre domande fondamentali:

- 1) perché valutare
- 2) che cosa valutare
- 3) come valutare

L'insegnamento è una professione impegnativa, che viene però solitamente interpretata secondo schemi semplicistici e riduttivi che non danno conto della complessità delle conoscenze, competenze e attitudini che essa esige.

Un insegnamento professionale unisce sia attenzione allo studente che rigore verso la conoscenza a tutti i

livelli di età. In ogni ordine e grado di scuola gli insegnanti devono sostenere l'esigenza di una solida e rigorosa conoscenza e insieme sforzarsi perché questa conoscenza sia veicolata a tutti gli allievi.

L'intera azione formativa dei docenti è finalizzata a rendere la conoscenza accessibile a tutti gli allievi, pur in presenza di attitudini e intelligenze diverse. Il successo formativo dipende in grande misura dalla fiducia che gli insegnanti hanno nella dignità nel valore, e nella potenzialità presenti in ogni ragazzo, dal rispetto delle diversità, dalla consapevolezza dell'influenza che queste esercitano sull'apprendimento, e dall'amore che hanno verso i giovani.

Mentre si progetta una lezione, gli insegnanti si sforzano di prevedere quali concetti e attività certi studenti troveranno problematici. Attraverso un costante monitoraggio della classe traggono indicazioni per decidere quando modificare la programmazione, quando fare lavoro individuale con alcuni allievi e quando arricchire l'insegnamento con ulteriori esempi, spiegazioni o attività.

Per decidere le modalità d'insegnamento, gli insegnanti professionisti utilizzano, oltre alla specifica conoscenza degli allievi, anche le conoscenze relative alle teorie dell'apprendimento e dell'età evolutiva.

Gli insegnanti esperti hanno consapevolezza che intelligenze diverse sono alimentate da fonti diverse che si manifestano sotto forme diverse, sanno riconoscere le diverse doti e i punti di forza dei singoli allievi, sanno trovare il modo di capitalizzarli e di fare leva su questi per sviluppare ulteriori abilità e attitudini, conoscono l'interazione fra gli aspetti intellettivi, sociali ed emotivi

dell'apprendimento, l'importanza delle emozioni e dell'affettività nella costruzione delle conoscenze, e sanno tenerne conto.

Rientra nel professionismo degli insegnanti preoccuparsi dell'autostima dei loro allievi, della loro motivazione ad apprendere, della loro capacità di relazione con i compagni, dello sviluppo del loro carattere, delle loro aspirazioni e dei loro valori come cittadini.

Gli insegnanti professionisti, quando decidono cosa e come insegnare, sono attenti a considerare tutte le potenzialità dei loro allievi in questa dimensione ampia e complessa¹¹⁷.

La scuola assume nella società moderna un ruolo straordinario, in essa, infatti prendono forma i destini e si gettano le basi per preparare alla vita sociale e professionale delle nuove generazioni. La scuola per gli alunni con disabilità, rappresenta un luogo educativo eccezionalmente importante, soprattutto se viene loro concesso di frequentare il tempo scolastico insieme a chi non ha deficit, integrati in un contesto formativo valorizzante. La scuola e i suoi insegnanti possono e devono aiutare gli allievi con disabilità a trovare un proprio cammino nel mondo. Questi ragazzi hanno bisogno di trovare attorno a loro professionisti dell'educazione competenti in grado di aiutarli a raggiungere i possibili traguardi all'interno di un progetto di vita che deve mirare allo sviluppo della qualità personale, ma che non può assolutamente prescindere da un contesto relazionale comunitario condiviso, generalmente, dalla maggioranza della popolazione di cui si è parte. Per operare bene occorre però competenza, una competenza pedagogico-speciale che deve essere

¹¹⁷CERINI A., DRAGO R., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2000.

sempre più diffusa.¹¹⁸

Glossario termini inglesi

CoP	Code of Practice
DfEE	Department for Education and Employment
IEP	Individual Education Plan
LAC	Looked after Children
LEA	Local Education Authority
LSC	Learning and Skills Council for England
PEP	Personal Education Plan
QTS	Qualified Teacher Status
SEN	Special Educational Needs
SENCO	Special Educational Needs Coordinator
SEND	Special Educational Needs and Disability Act
SENDIST	Special Educational Needs and Disability Tribunal

Foundation stage: è una valutazione su bambini tra i tre e i cinque anni. È stata introdotta nel settembre del 2000 e stabilita formalmente con l' *Education Act* del 2002.

Independent school: è una scuola privata in cui viene fornita l'istruzione prevista dal National Curriculum ai bambini in obbligo scolastico.

Key stage: periodi dell'istruzione degli studenti regolati dal National Curriculum. Ci sono 4 Key stage: Key Stage 1 da 5 a 7 anni, Key stage 2 da 7 a 11 anni, Key stage 3 da 11 a 14 anni e Key stage 4 da 14 a 16 anni. Al termine di ogni Key stage è prevista una valutazione.

¹¹⁸ CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione scolastica nella...*
op. cit.

Mainteined School: termine usato per definire la scuola pubblica primaria e secondaria in Inghilterra e Galles. Include anche Community Schools, Foundation Schools e Voluntary Aided Schools.

National Curriculum: programmi nazionali per tutti gli studenti in obbligo scolastico (5-16) in Inghilterra e Galles introdotti dall'*Education Reform Act* del 1988 e modificato dall'*Education Act* del 1996.

Special educational needs: termine usato nel Regno Unito che indica bisogni educativi Speciali.

Special school: scuola speciale che fornisce istruzione ai bambini con disabilità e a studenti con bisogni educativi speciali in possesso di Statement rilasciato dalla LEA.

Statement of special educational needs: è un documento formale emesso dalla LEA che identifica bisogni educativi speciali di un bambino con tempi e modi per il loro soddisfacimento.

Conclusioni

In qualità di insegnante di sostegno ho ritenuto opportuno raffrontare la legislazione sull'integrazione degli alunni disabili tra il modello italiano e quello vigente negli altri paesi europei ed in particolare il sistema inclusivo del Regno Unito. Infatti ritengo che la conoscenza di altri modelli educativi sia fondamentale per una più significativa riflessività della propria professione docente.

La ricerca che ho condotto attraverso la somministrazione di questionari anonimi agli insegnanti di sostegno di scuola primaria della Provincia di Livorno mi ha permesso di indagare, tra i tanti aspetti che ruotano attorno a questa professione, su uno di quelli che a mio avviso è tra i principali e cioè la percezione che hanno gli stessi insegnanti al riguardo dell'inclusione scolastica.

In Italia vantiamo un sistema legislativo che è stato all'avanguardia in tutto il mondo per l'integrazione degli alunni disabili a scuola, ma allo stesso tempo negli ultimi anni stiamo perdendo il significato di questa esperienza così importante.

La maggior parte degli insegnanti che hanno compilato il questionario crede comunque nell'integrazione scolastica e questo dà valore al lavoro svolto fin ora anche perché ritiene che l'alunno disabile in classe porti benefici socio affettivi nella relazione con i compagni; non a caso molti bambini si frequentano anche in momenti extrascolastici. Inoltre per la maggior parte degli insegnanti i bambini disabili sono un arricchimento per la propria professionalità docente.

Dalle risposte aperte globalmente emerge un senso di sfiducia nei confronti delle istituzioni, soprattutto negli ultimi anni, e probabilmente un'apertura verso i modelli inclusivi di altri paesi potrebbe aiutarci in questo senso. Nonostante tutto comunque la maggior parte degli insegnanti continuano a portare avanti il loro lavoro perseguendo gli obiettivi dell'inclusività.

Significativi sono gli incroci delle variabili che ho eseguito tra la provenienza delle insegnanti e l'età. La maggior parte dei giovani docenti sono ancora assunti a tempo determinato, nonostante una formazione universitaria per altro ormai obbligatoria da più di 10 anni, ed inoltre gli insegnanti provenienti dal sud (principalmente Campania, Puglia e Sicilia), si sono spostati a causa della mancanza di posti nelle zone di origine.

La formazione è un'altra variabile interessante poiché possiamo vedere come si modifica nel corso del tempo; infatti ci sono ancora in servizio molti insegnanti formati alle Scuole Magistrali Ortofreniche.

La maggior parte del campione inoltre sostiene che

un maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari nel lavoro e nel rapporto con i bambini disabili è fondamentale per ottenere un buon livello di inclusività.

La quasi totalità del campione ritiene fondamentale la formazione in servizio e un aggiornamento costante sulle TIC, su nuove metodologie per alunni BES e DSA, su nuove strategie per favorire una migliore inclusione degli alunni disabili sia nel contesto scuola che in quello extrascolastico.

Gran parte dei docenti ha poi espresso la volontà e il desiderio di continuare a lavorare nell'ambito della disabilità piuttosto che passare ad insegnare sulla classe o diventare Dirigente scolastico.

Questo tipo di ricerca potrebbe essere condotta in altre Province della Toscana per poter confrontare i dati di vari campioni e avere un quadro più ampio su questa tematica con l'obiettivo di migliorare sempre di più la qualità per l'inclusione degli alunni disabili.

APPENDICE NORMATIVA

ALLEGATO 1

Ritengo opportuno inserire il testo integrale del **DOCUMENTO FALCUCCI** del 1975, che costituisce la *magna charta* dell'integrazione degli alunni portatori di handicap: in essa sono contenuti i principi ispiratori della Legge 517/1977 e della stessa Legge 104/1992.

Un estratto di tale Documento, era stato allegato alla [C.M. 227/1975](#), alla quale rimando per completezza di documentazione.

RELAZIONE CONCLUSIVA DELLA COMMISSIONE FALCUCCI CONCERNENTE I PROBLEMI SCOLASTICI DEGLI ALUNNI HANDICAPPATI (1975)

PREMESSA

La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che le 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 costruire 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. Questo impegno convergente si impone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione anche in senso diagnostico, terapeutico ed educativo da realizzarsi fin dalla nascita ed in tutto l'arco prescolare, specialmente nei confronti del bambino che abbia particolari difficoltà; sia per circoscrivere, ridurre ed eliminarne le cause, ove possibile, nonché gli effetti di esse; sia per evitare l'instaurazione di disturbi secondari.

La scuola può contribuire a quest'opera di prevenzione e di recupero precoce, con la generalizzazione dalla scuola materna (anche se non obbligatoria) che, oltre ad offrire al bambino l'occasione di un più articolato processo di socializzazione, può favorire la tempestiva prevenzione ed il superamento delle difficoltà che possono ostacolare lo sviluppo psicofisico.

Ma oltre alla generalizzazione scuola materna, è tutta la struttura scolastica, particolarmente quella della fascia dell'obbligo, che può e deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana e culturale e sociale che abbia la sua radice nel mancato sviluppo delle potenzialità del soggetto. Fatta questa premessa, la Commissione ha cercato di individuare una strategia di attuazione di questo fondamentale obiettivo.

1. UN NUOVO MODO DI ESSERE DELLA SCUOLA, CONDIZIONI DELLA PIENA INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella.

Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciate prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione.

Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logica-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione.

Questa più articolata esperienza scolastica è possibile 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 programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzante). In una scuola che, organizzandosi organicamente in forme operative più ricche e più varie di quelle offerte dall'insegnamento tradizionale, offre agli alunni una possibilità di maturazione attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze, è difficile ed artificioso distinguere tra attività "didattiche", da intendersi come insegnamento delle "materie principali", ed attività "integrative", tra l'insegnamento "normale" ed attività di recupero e di sostegno.

Le diverse attività scolastiche non sono di per se "primarie" o "integrative", "normali" o di "recupero", ma lo diventano quando un progetto didattico le valuta in rapporto al livello di maturazione o alle esigenze di un singolo o di un gruppo.

Di qui la necessità che tutte siano riportate, attraverso una chiara ed univoca interpretazione dei decreti delegati ad una unitaria ed organica impostazione; diversamente, si avrebbe una sovrapposizione di momenti diversi nel tempo scolastico dell'alunno. Il contrasto disorienta l'alunno ed ostacola l'avvio della collaborazione tra gli insegnanti che sarebbe, al contrario, favorita da una programmazione unitaria del tempo scolastico.

La programmazione e la conduzione unitaria della vita scolastica eviterebbe, inoltre, il crearsi nei genitori, dell'equivoca distinzione tra "insegnamento del mattino", al quale spetta di dare giudizi sulle capacità del figlio, e "l'insegnamento del pomeriggio", (educatori, animatori, ecc.) che lo fa giocare.

Si va affermando, inoltre, la tendenza a separare il meno possibilmente le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo. Si cerca in questo modo di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato, agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni "normali". Anche per il sostegno ed il recupero quindi, la ricercata connessione con la normale attività scolastica impedisce di concepire un livello distinto di programmazione e di verifica.

Non ci si nascondono le difficoltà di tradurre, in termini di azione scolastica valida per tutti, l'esigenza di fare operare gli alunni in difficoltà con gli altri. Una vita scolastica perfettamente articolata, nella quale le attività integrative e di recupero non abbiano un posto separato dalla normale azione didattica, può essere ancora, per molte situazioni, più una meta ed un criterio di riferimento nel processo di crescita della scuola che

non una piena realizzazione, per le difficoltà legate alla preparazione degli insegnanti e alle concrete possibilità organizzative che la scuola oggi offre. Si ritiene, tuttavia, indispensabile inserire nella prospettiva di sviluppo della vita scolastica la dimensione dell'integrazione, affinché ad ogni livello di programmazione della scuola a tempo pieno venga adeguatamente affrontato il problema degli alunni in difficoltà.

Tali criteri debbono ritenersi estesi anche alla scuola ordinaria non ancora a tempo pieno, perché rappresentano una struttura operativa che facilita la prevenzione del disadattamento o ne riduce la gravità.

Al contrario, una programmazione duplice riportata ad organi diversi, oltre a costituire una difficoltà ulteriore o gratuita che si aggiunge alle ineliminabili difficoltà legate al costume scolastico, costituisce un incentivo a deviare dalla meta sin dall'inizio.

Risultano infine favorevoli agli alunni in difficoltà altre due caratteristiche della scuola a "tempo pieno": i modi più validi e meno rigidi di organizzare i gruppi di lavoro, superando la struttura rigida delle classi, e la possibilità soprattutto nella scuola elementare di avere rapporti con più insegnanti. Dovrebbe essere possibile, in questo contesto, modulare i rapporti interpersonali secondo le necessità di ciascuno (dal rapporto duale al rapporto polivalente) in modo graduale e non rigido.

La Commissione mentre considera la realizzazione di un nuovo modo di essere della scuola, un obiettivo fondamentale, generale e irrinunciabile, ritiene che esso costituisca il punto di arrivo di un processo necessariamente graduale e realistico che deve però partire da una concreta ipotesi, quale ad esempio quella qui appresso indicata.

2. PROTOTIPO DI SCUOLA PER L'INTEGRAZIONE

a) Popolazione scolastica: quella di competenza territoriale senza alcuna esclusione. Essa non dovrebbe superare le 500 unità (tranne che nella scuola materna).

b) Gruppi di alunni: dovrebbero essere costituiti entro un limite medio di 15 – 20 alunni. Il numero di eventuali minori handicappati dovrà essere deciso dall'équipe formata dai docenti della classe e dagli specialisti. Si intendono per handicappati: "minori che in seguito ad evento morboso o traumatico intervenuto in epoca pre- peri- e post-natale presentino un menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione".

c) Orario: tempo pieno (inteso come precisato nella premessa).

d) Progetto educativo: un nuovo modo di essere della scuola postula il superamento del concetto dell'unicità del rapporto insegnante-classe con l'attribuzione, ad un gruppo di insegnanti interagenti, della responsabilità globale verso un gruppo di alunni, con la conseguente necessità di programmare, attuare e verificare il progetto educativo, in associazio-

ne con gli specialisti. Resta ferma la responsabilità giuridica, nei confronti dei singoli alunni, di quegli insegnanti ai quali essi sono affidati nei diversi tempi scolastici. Il superamento del rapporto dualistico prevede, per la scuola elementare, un insegnante in più (di ruolo e particolarmente esperto) ogni tre gruppi di allievi. Considerando che nella scuola a tempo pieno bisogna disporre, per l'arco della giornata, di due insegnanti per ogni gruppo di allievi, ne deriva che per tre gruppi di allievi occorrono otto insegnanti.

Va prevista anche la possibilità di un insegnante specializzato, capace di svolgere un'azione di recupero con i nuclei di handicappati gravi; in tal caso il rapporto numerico flessibile adulto-allievo dovrà oscillare da 1/1 ad 1/3.

Va prevista altresì la presenza di insegnanti specializzati capaci di svolgere per soggetti medio-gravi interventi alternati sia in senso riabilitativo, sia in senso specializzante. In tal caso il rapporto flessibile può anche indicarsi con la proporzione $\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{5}$, e può pure verificarsi l'opportunità di un servizio itinerante. Ovviamente, tale prestazione deve svolgersi in una scuola aperta e fornita del servizio di un'équipe che abbia almeno la seguente composizione: assistenti sociali, psicologo, pedagogista specializzato; tecnici riabilitativi e specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli casi (diagnosi, trattamento, verifica).

Questa più articolata vita scolastica, promuovendo la maturazione e la socializzazione degli alunni, può prevenire le difficoltà e può affrontarle in misura adeguata ove si siano manifestate.

I modi di formazione e di funzionamento dei gruppi di attività possono essere vari, in relazione alle diversità delle situazioni, in corrispondenza al tipo di attività scelte, alle esigenze dei singoli alunni e dei gruppi ecc.

Tutto ciò sembra essere particolarmente valido per gli alunni in difficoltà, in quanto consente di modulare in modo graduale e non rigido i rapporti interpersonali.

e) Operatori scolastici

1. Docenti - La possibilità di realizzazione di un nuovo modo di essere della scuola è legata alla preparazione e all'aggiornamento permanente degli insegnanti. Essi devono conoscere ed usare i nuovi mezzi operativi che devono essere introdotti ad arricchimento e rinnovamento dell'insegnamento tradizionale. Alla scuola dovrebbero essere assicurati insegnanti di ruolo, di cui bisognerebbe favorire la stabilità, essendo la continuità del rapporto educativo un obiettivo fondamentale per il positivo funzionamento di essa.

Nella convinzione che tale stabilità sia comunque auspicabile in ogni caso, la Commissione tuttavia non può non sottolineare che essa, in una scuola che vede la presenza di handicappati, si configura come una più

puntuale e incisiva esigenza, che deve proporsi di non interrompere la razionale continuità del dialogo fra il docente e l'allievo.

Pertanto, la Commissione richiama l'attenzione del Ministero sulla necessità di studiare per ciò che concerne modalità di trasferimenti e di assegnazioni provvisorie, gli opportuni strumenti per garantire, già a partire dal prossimo anno scolastico 1975/'76, la maggiore possibile stabilità nella sede del personale docente di ruolo.

L'aggiornamento permanente dei docenti, dei direttori didattici e dei presidi costituisce un punto qualificante di tutta la politica scolastica ed una condizione fondamentale per l'esercizio della funzione docente, la quale esige non solo un solido fondamento scientifico-teorico, ma la continua riflessione sull'esperienza pedagogica.

L'aggiornamento dei docenti deve farsi perciò prevalentemente "sul loro campo operativo", cioè nella scuola e attraverso la scuola.

Una particolare attenzione deve essere dedicata all'aggiornamento dei dirigenti scolastici, anche in considerazione della funzione di coordinamento ad essi richiesta in rapporto alla definizione dei progetti educativi.

Si sottolinea la necessità che, nell'ambito degli Istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, sia previsto, in conformità all'ultimo comma dell'art. 10 dell'apposito decreto delegato, che le sezioni relative ai vari ordini di scuola, operino unitariamente, per l'approfondimento della problematica psico-pedagogica e didattica relativa ai disturbi della struttura psicologica dei minori.

2. Specialisti - Il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno esige che gli operatori scolastici abbiano un'organica visione delle dimensioni psicologiche e relazionali del fatto scolastico e degli ambienti nei quali l'alunno vive ed i fenomeni scolastici si maturano.

Ciò rende necessario che l'azione dei docenti sia integrata da altri operatori che possano offrire l'apporto di specifiche competenze.

La collaborazione di detti specialisti deve realizzarsi in ordine al duplice piano di sviluppo della scuola:

2.1) promozione di una vita scolastica comune, ricca, articolata, flessibile che si proponga di educare tramite esperienze cognitive e di socializzazione qualitativamente adeguate;

2.2) risoluzione dei problemi relativi all'accoglimento nella scuola di allievi handicappati.

Condizione essenziale è che tutti gli operatori, docenti e specialisti, lavorino in équipe per l'attuazione dei fini indicati, e per tutti gli interventi

ritenuti necessari onde evitare che il loro apporto si vanifichi in generiche ed unilaterali iniziative.

È necessario dunque chiarire e ricercare le condizioni che, stabilendo tra operatori diversi, comuni riferimenti di linguaggio, di prospettive e di finalità rendano possibile il necessario lavoro interdisciplinare, volto alla definizione ed alla realizzazione di progetti educativi comuni.

Questa impostazione appare più che mai necessaria in relazione ai gruppi in cui gli allievi handicappati sono inseriti. Una visione realistica delle risorse disponibili (anche come numero di specialisti), fa considerare come prioritaria, sì, la collaborazione degli specialisti per soddisfare i bisogni di detti gruppi, ma con un preciso impegno nei riguardi dei singoli handicappati che abbiano necessità di particolari interventi, che diano all'allievo la possibilità di inserirsi nel gruppo e, in genere, ad aprirsi ad attività in comune.

Va peraltro precisato che per eventuali trattamenti specialistici la scuola deve poter utilizzare strutture esterne (centri medico-pico-pedagogici; centri di igiene mentale; trattamenti riabilitativi, e tutti i servizi funzionanti nel distretto).

La Commissione ha quindi affrontato il problema del rapporto giuridico-amministrativo tra specialisti e scuola ed ha espresso la opinione che si debba considerare come soluzione ottimale, in prospettiva, il poter disporre della prestazione degli specialisti di cui dovranno essere a suo tempo fornite le unità sanitarie locali.

In via temporanea, la Commissione ha concordato sulla necessità di dover impegnare gli specialisti che, attraverso lo strumento della convenzione, possono essere messi a disposizione sia da enti pubblici che privati, secondo i criteri già indicati nello schema di convenzione allegato alla circolare n. 227/1975.

Quanto alle figure degli specialisti, si ritiene di dover fare riferimento agli assistenti sociali; psicologo, pedagogista specializzato; tecnici riabilitativi e specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli gruppi.

f) Strutture edilizie, attrezzature, personale assistente

Oltre a definire una precisa normativa per la nuova edilizia scolastica, occorre favorire quelle soluzioni edilizie (anche con accorgimenti provvisori) che consentano l'accesso a tutti gli allievi, quali che siano le loro difficoltà motorie. È altresì necessario prevedere che la scuola abbia a sua disposizione un numero di assistenti proporzionato ai bambini che hanno bisogno di particolare assistenza per carenza di autonomia fisica. (Si potrebbe fare riferimento agli organici delle assistenti previste per la scuola materna, e di cui però occorre precisare le mansioni).

Una particolare attenzione va dedicata ai servizi di trasporto (breve percorsi, assistenza a bordo, ecc.) e di refezione (assistenza ai bambini in

difficoltà).

Tutte queste condizioni, servizi e strutture rendono possibile la positiva integrazione degli handicappati nella scuola.

3. STRATEGIA DI ATTUAZIONE

Considerato che inevitabilmente il tipo di scuola sin qui descritto non può che trovare una graduale generalizzazione nel territorio, la Commissione ritiene che in ciascun distretto sia assicurato il pieno ed organico funzionamento di almeno una scuola, strutturata in modo da corrispondere alle finalità educative sopraindicate e quindi in grado di integrare tutti i soggetti compresi nel territorio.

In tale fase di transizione, si può prevedere che i bambini che le scuole territoriali di competenza non siano ancora in grado di sollecitare adeguatamente nel loro sviluppo, possano essere accolti in quelle distrettuali così attrezzate, fermo restando che non si può alterare con un numero troppo elevato di handicappati il carattere proprio della scuola per tutti.

Tale scuola non deve essere configurata in nessun modo come un nuovo tipo di scuola speciale o differenziale, ma essere un prototipo per tutte le scuole comuni, quali dovranno risultare al termine del processo globale di ristrutturazione dell'ordinamento scolastico di cui essa può costituire l'iniziale attuazione.

La dimensione distrettuale, oltre ad essere un comprensorio territoriale adeguato a garantire l'aggiornato accertamento delle varie realtà locali ed ambientali, è ritenuta la dimensione più valida e realistica per l'avvio di un processo innovativo, ma è soprattutto il luogo dove tale processo può avviarsi concretamente con quelle motivazioni politiche derivanti dalla diretta e responsabile partecipazione delle forze sociali. A tale proposito la Commissione ritiene che si dovrebbe fare in modo che le costituenti unità sanitarie e le unità locali socio-assistenziali coincidano con i comprensori dei distretti scolastici.

Ciò permetterà l'insediamento coordinato di tutte le strutture e i servizi previsti dalle singole legislazioni regionali; la conservazione o la istituzione di strutture garanti della interrotta e potenziata erogazione di servizi altamente specialistici per gli utenti, per i quali si dimostrassero inadeguati i servizi comuni.

La Commissione ritiene che si debbano valorizzare al massimo le competenze di programmazione attribuite ai consigli distrettuali scolastici anche ai fini della integrazione degli handicappati e per assicurare che le soluzioni da adottare siano sottratte al rischio di rigide e precostituite schematizzazioni.

3.1 Centro per i servizi Socio-Psico-Pedagogico del Provveditorato

Si propone la costituzione presso il Provveditorato agli Studi di un "Servizio Socio-Psico-Pedagogico", sotto la diretta responsabilità del Provveditore o di persona da lui delegata, che deve essere preferibilmente un docente che abbia realizzato una consolidata esperienza dei servizi socio-psico-pedagogici e che per questo impegno deve essere esonerato dall'insegnamento. Tale centro deve valutare e tenere conto delle proposte e degli obiettivi programmatici che in ordine ai servizi socio-psico-pedagogici formulano i consigli provinciali scolastici. Deve predisporre i relativi strumenti di intervento e la loro organizzazione, avvalendosi, nelle forme più opportune, della esperienza e della collaborazione degli operatori scolastici (docenti e specialisti) al fine di garantire le più adeguate scelte operative. Lo stesso centro dovrebbe avere competenza anche in materia di stipula delle convenzioni e di controllo della loro applicazione.

In ordine alle convenzioni la Commissione ritiene che esse debbano assicurare serie condizioni per l'erogazione delle prestazioni. A tal fine sembra che la preferenza dovrebbe essere data ad Enti che abbiano centri medico-psico-pedagogici e che possano assicurare od abbiano assicurato la maggiore stabilità, continuità di lavoro e qualificazione degli specialisti, nonché la loro collaborazione con gli organi scolastici.

In ogni caso deve essere precisato nella convenzione che l'Ente accetterà di impegnare gli specialisti nella scuola o nelle scuole che il servizio socio-psico-pedagogico scolastico del Provveditorato indicherà, con riferimento alle priorità programmate. Il Centro dovrà inoltre vigilare sull'andamento delle scuole speciali.

3.2 Coordinamento e programmazione a livello nazionale dei servizi socio-psico-pedagogici

Da quanto esposto sin qui appare evidente la complessità del problema della integrazione scolastica degli handicappati, e la conseguente necessità di prevedere a livello nazionale un servizio (ad esempio un Ispettorato centrale con compiti eminentemente tecnici), e un reparto dell'Ufficio studi e programmazione del Ministero che ne segua e ne sostenga l'evoluzione e assicuri il continuo coordinamento con gli altri ministeri interessati, e programmi le risorse finanziarie disponibili, in modo da garantire, in una visione organica, l'attuazione degli obiettivi prioritari indicati, per ogni ordine di scuola. In ogni caso si ritiene necessaria l'immediata unificazione amministrativo-contabile dei capitoli che stanziavano fondi relativi ai servizi socio-psico-pedagogici.

4. CONSIDERAZIONI PER LA SCUOLA MATERNA

Premesso che le indicazioni generali sulle finalità e sulle caratteristiche della scuola per la integrazione valgono anche per la scuola materna, si ritiene opportuno per quest'ultima fare alcune precisazioni specifiche

La Commissione ha espresso parere contrario alla istituzione sia di scuole materne speciali, che di sezioni speciali nelle scuole materne comuni.

I bambini con particolari difficoltà devono avere un diritto di priorità nell'iscrizione, in considerazione della funzione essenziale che la scuola materna può svolgere in favore del loro sviluppo.

Essi non possono essere esclusi dalla frequenza di detta scuola al burocratico compimento del sesto anno di età, dovendosi valutare l'opportunità o meno di un'ulteriore permanenza nella scuola materna per un periodo non superiore ad 1 o 2 anni.

L'integrazione dei bambini handicappati nella scuola materna esige che essa sia adeguatamente strutturata. Essa deve essere costituita da un minimo di tre sezioni. Ogni sezione dovrebbe avere un numero di bambini compreso tra i 15-20. L'équipe scolastica composta dai docenti e dagli specialisti della scuola fisserà il numero di handicappati da inserire nelle classi. La scuola dovrebbe essere organizzata per il tempo pieno senza però l'obbligo di frequenza considerata 1a tenera età dei bambini.

Per il personale docente e per gli specialisti, valgono le considerazioni generali.

Per le assistenti, occorre precisarne i compiti, stabilendo che esse sono tenute a svolgere le mansioni connesse alla eventuale mancanza di autonomia fisica dei bambini.

5. CONSIDERAZIONI PER LA SCUOLA MEDIA

Si richiamano tutte le considerazioni di carattere generale fatte a proposito delle condizioni indicate per la piena integrazione scolastica dei bambini handicappati e sulle sue finalità o caratteristiche.

5.1 L'interdisciplinarietà

Il riferimento delle considerazioni generali già citate alla scuola media esige di sottolineare la particolare importanza che ha per questo tipo di scuola il modo di intendere l'interdisciplinarietà. Essa deve risultare dall'impegno dei docenti ad elaborare un comune progetto educativo, promozionale e di orientamento, avvalendosi del contributo degli specialisti per l'apporto delle loro specifiche competenze professionali, evitando però ogni altra presenza aggiuntiva ("vedasi animatori"), che non è finalizzata a realizzare un unitario progetto didattico (si rinvia alle considerazioni precedentemente fatte "sul tempo pieno" nella premessa).

5.2 Flessibilità degli orari

Tenendo conto di quanto definito dallo stato giuridico in materia di "orario di insegnamento" per i docenti nella scuola media di I grado, è necessario che si precisi per la scuola prototipo a livello di scuola secondaria di I grado che le prestazioni dell'insegnante nell'orario di lezione si

concretizzano come attività educativa sia in ordine alle attività curricolari che in ordine alle attività di integrazione e di animazione necessarie allo sviluppo dell'alunno.

Si ritiene che ciò potrà essere particolarmente favorito da una maggiore flessibilità di orari, di programmi e di formazione delle classi.

Si osserva che, sotto il profilo finanziario, l'ipotesi proposta non implica aggravio di spesa, se posta in rapporto al costo attuale delle scuole medie integrate già funzionanti. La Commissione ritiene che si debbano assolutamente abolire le cosiddette "classi di aggiornamento".

6. I PROBLEMI DEL DISADATTAMENTO GIOVANILE CON RIFERIMENTO ALLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

La Commissione, avendo un compito ben definito, non è entrata nel merito della problematica del disadattamento dei giovani frequentanti le scuole secondarie superiori, e che tende ad assumere dimensioni qualitative e quantitative sempre più serie e preoccupanti.

La Commissione ritiene tuttavia che le indicazioni offerte nel documento, nelle loro motivazioni di fondo e nelle ipotesi di intervento prospettato (soprattutto per quanto riguarda l'opera degli specialisti nella scuola e l'utilizzazione di strutture adeguate quali i Centri medico-psico-pedagogici, i Centri di igiene mentale, ecc.) possano essere utilmente presi in considerazione come base per un approfondito esame, da fare in altra sede, del fenomeno.

7. IL SUPERAMENTO DELL'EMARGINAZIONE SCOLASTICA COME IMPEGNO DI UNA PIÙ DIFFUSA COSCIENZA EDUCATIVA

È appena superfluo sottolineare che le necessarie e profonde modificazioni strutturali della scuola non sono per sé sufficienti a superare i rischi dell'emarginazione scolastica e sociale dei bambini handicappati.

Occorre coinvolgere la società in questo impegno, giacché l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali del costume.

L'attuazione dei decreti delegati in materia di governo scolastico offre una seria possibilità di operare per un mutamento di sensibilità, di moralità, di comportamento.

Famiglia, forze sociali, enti locali, sono chiamati a sentire come propria la complessa problematica educativa, prevedendo una serie articolata di interventi, di competenze, non sempre decisionali, ma non per questo prive di significato e di incidenza.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, nella sua funzione di programmazione e di definizione della politica scolastica, ha il primario dovere di rendere partecipi, ai vari livelli, gli organi collegiali di governo della

scuola della linea operativa che intende perseguire per liquidare ogni possibile forma di emarginazione scolastica e sociale precisando in modo univoco gli indirizzi da sviluppare con riferimento all'articolato sistema di competenze definite dai decreti delegati evitando così i rischi di comportamenti contraddittori e contrastanti obiettivo di integrazione scolastica.

Un'attenzione particolare va rivolta nei confronti dei docenti e delle famiglie, perché solo un loro positivo atteggiamento di collaborazione può garantire il successo della svolta operata in favore dell'integrazione.

A questo riguardo la competenza del distretto in materia di educazione permanente va sottolineata come particolarmente utile per una diffusa azione di sensibilizzazione sociale e culturale.

ALLEGATI al Documento:

1) STRUTTURE SPECIALIZZATE

1. Premesso che, in conformità agli obiettivi educativi sin qui indicati, si deve tendere al superamento di strutture scolastiche specializzate, si conviene tuttavia che ciò potrà realizzarsi solo attraverso un processo graduale, sviluppato con realismo e serietà.

Sin da adesso le strutture scolastiche specializzate devono essere messe a disposizione solo dei bambini che abbiano menomazioni sensoriali e psichiche particolarmente gravi.

Si deve tener presente la gamma dei soggetti in particolari difficoltà, in genere per esiti di cerebropatia, per lo più acquisita, a volte congenita, ad esempio:

- 1) soggetti affetti da disturbi neuromotori gravi, associati ad altri handicap;
- 2) soggetti affetti da ipoacusia profonda associata spesso a disturbi disfasici;
- 3) soggetti affetti da psicosi secondarie a danno cerebrale;
- 4) soggetti affetti da sindrome comiziale con frequenti manifestazioni critiche, non riducibili farmacologicamente, e che spesso induce un deterioramento mentale.

Tra di essi si distinguono quelli il cui deficit con trattamenti adeguati ed intensivi possono essere portati vicino alla norma o comunque essere messi nella condizione di affrontare positivamente un inserimento scolastico che divenga emarginante e soggetti il cui deficit è poco modificabile da interventi riabilitativi, che sono tuttavia pur sempre doverosi anche per ottenere un minimo miglioramento.

Per i primi si rende necessario, anzi si impone, un periodo più o meno lungo, il più precoce possibile nell'età, di trattamento in una struttura speciale ottimamente dotata, in vista di un inserimento scolastico, il più precoce possibile.

Per i secondi le possibilità sono due:

- a) inserimento in una scuola normale, malgrado la gravità della loro minorazione, quando non sono più necessari strumenti e strutture di recupero, di cui ovviamente non può essere fornita ogni scuola normale;
- b) permanenza in strutture speciali fino al raggiungimento di una sufficiente autonomia, per quei soggetti il cui nucleo familiare è gravemente carente di capacità assistenziali ed educative.

Se più minorazioni si associano, l'handicap diviene complesso. Per tali soggetti si richiedono trattamenti riabilitativi o di recupero prevalentemente di ordine sanitario.

Ovviamente ciò non esclude per essi l'intervento scolastico. Anche per essi, tuttavia, si devono prevedere e favorire soluzioni che facilitino, in tutti i modi possibili, i rapporti con la famiglia, l'ambiente di origine e le altre strutture educative; esse devono avere una dimensione al massimo regionale e devono essere impegnate prevalentemente per un'azione di recupero precoce delle menomazioni e di sostegno, via via che il bambino viene inserito nelle strutture scolastiche comuni.

Ancora proposte, per facilitare l'attuale compito delle linee evolutive sopra esposte, potrebbero essere il trasferimento di strutture speciali negli edifici delle scuole comuni e l'apertura, ai bambini normali, alle scuole speciali che dispongono di spazi verdi.

La soluzione prospettata offrirebbe la possibilità di promuovere con la guida di un'unica direzione didattica, esperimenti di integrazione in particolari momenti della vita scolastica.

Considerate le molteplici necessità delle attuali strutture speciali, occorre realizzare obbligatoriamente per esse la scuola a tempo pieno, eliminando l'attuale sistema della protrazione orario, assicurando la prestazione degli specialisti e di tutti i necessari sussidi; attrezzature nonché del personale assistente.

2. Considerazioni sul problema dei minorati sensoriali. Vanno tenuti presenti i seguenti punti:

- 1) non v'è dubbio circa la necessità e l'urgenza di procedere alla revisione delle attuali disposizioni legislative che regolano la scuola dei minorati sensoriali (ciechi e sordomuti);
- 2) la scuola dei minorati sensoriali deve ispirarsi ai principi costituzionali assicurando la libertà dei genitori nella scelta del tipo e del metodo edu-

cativo ritenuti più idonei per i loro bimbi, la libertà della scuola, della scienza di sperimentare tecniche e metodologie senza prevenzioni;

3) lo Stato deve assicurare le strutture necessarie atte a garantire detta libertà;

4) esistono gradi e tipi diversi delle minorazioni sensoriali in parola: vi sono bimbi che dopo un breve periodo di educazione acustico-ortofrenica riescono a poter udire la parola parlata e devono quindi essere ammessi nelle scuole comuni. Analogamente fanciulli minorati della vista, conseguita una iniziale condizione di autonomia con le didattiche speciali, cioè l'orientamento sensoriale, l'apprendimento della scrittura e della lettura in Braille e di altre tecniche di espressione, possono inserirsi utilmente nelle stesse scuole comuni. Per contro, ci sono minorati sensoriali, soprattutto se affetti anche da altre mutilazioni o tare psichiche, che presentano una specifica problematica;

5) i paesi del Nord Europa hanno leggi generali che riguardano l'istruzione dei ragazzi che presentano difficoltà o deficit di varia natura tendenti ad un metodo di lavoro che possa fornire corsi di studi adatti alle attitudini dei singoli allievi per dar loro la possibilità di riuscire secondo le proprie abilità ed esperienze. In questi paesi, dopo periodi diagnostici in particolari unità socio-medico-educative, i bimbi vengono avviati in accordo con i genitori o alle normali scuole o in classi speciali presso i normali plessi o presso scuole speciali per alunni con gravi difetti sensoriali.

Come si vede è stato rispettato il principio della pluralità di interventi educativi rendendo effettiva la possibilità di scelte con l'istituzione delle diverse strutture scolastiche pubbliche.

Tanto premesso, la nuova legislazione per la istruzione dei minorati sensoriali dovrebbe:

1) assicurare le strutture necessarie affinché sia possibile ai bimbi ciechi o sordi di adempiere all'obbligo scolastico sia nelle normali scuole statali, sia presso classi particolari nei plessi scolastici normali, sia presso istituzioni speciali nei casi in cui non siano possibili le prime due soluzioni;

2) abrogare tutte le vigenti disposizioni che siano in contrasto o ostacolino la realizzazione del punto 1);

3) ristrutturare le attuali istituzioni scolastiche per i minorati sensoriali secondo le necessità delle diverse regioni o province in modo ai garantire una gradualità rispondente alle situazioni socio-economiche delle varie zone.

- Per quanto riguarda gli audiolesi è necessario inoltre prevedere:

- l'istituzione di scuole materne statali per sordi (già funzionano da molti anni, con personale specializzato, presso tutte le attuali scuole dell'obbligo per sordi);

- l'obbligatorietà della scuola ai sordi e l'istituzione di scuole medie statali per sordi gravi (esistono già scuole medie parificate per sordi gravi con personale specializzato e abilitato, nonché classi per sordastri presso le scuole medie comuni);
- l'istituzione della scuola materna elementare e media per sordi presso plessi scolastici normali, assegnando secondo le necessità il personale specializzato necessario e assicurando le attrezzature tecniche adeguate;
- l'immediata applicazione del criterio della "scuola a tempo pieno" sia per la materna ed elementare, sia per quella media;
- l'abrogazione contemporanea degli articoli del Testo Unico sulla scuola dell'obbligo del 1928 che sono in contrasto con quanto sopra richiesto.

In tal modo verrebbe assicurata la richiesta pluralità di strutture che lo Stato deve assicurare per garantire l'istruzione e l'educazione dei sordi in un'azione comune e costante tesa ad affrontare e superare tutte le difficoltà che possono presentare i singoli casi in modo di inserire - in accordo con le previste équipe polispecialistiche - i bambini sordi nelle strutture scolastiche comuni, il più presto e fin dove è possibile.

CONSIDERAZIONI SUL PROBLEMA DEL DISADATTAMENTO SOCIALE DEI MINORI

Una considerazione particolare merita il problema dei caratteriali con note di devianza di natura socio-ambientale, che rischiano, per carenza di corrette terapie di trattamento, di alimentare, come di fatto alimentano, il vivaio della delinquenza minorile, tanto preoccupante oggi per il suo graduale incremento.

La Commissione ritiene che gli attuali Istituti di rieducazione debbano avviarsi in misura sempre più ampia a trasformarsi in centri di promozione socio-culturale. In tal modo, per un verso questi centri potranno contribuire a prevenire con i loro interventi educativi, il disadattamento socio-ambientale e dall'altro, a porre in essere o a servirsi di tutti i possibili strumenti educativi, primi fra tutti le istituzioni scolastiche. Ciò potrà realizzarsi con una più accentuata realizzazione delle attività integrative e, per i giovani che abbiano superato l'età dell'obbligo, con l'avvio ad un tipo di attività lavorativa, che motivatamente scelta, gratifichi il soggetto e ne concretizzi le aspirazioni all'autosufficienza.

Organismi del genere, nella loro apertura all'esterno, dovrebbero accogliere sia soggetti nella fascia dell'obbligo che utilizzino normali strutture scolastiche all'interno e all'esterno, sia altri soggetti che non necessariamente siano secolarizzati e ai quali, nell'offerta di attività di tempo libero di tipo espressivo creativo, si dia la possibilità di superare le proprie personali difficoltà.

In questa prospettiva, gli Istituti di rieducazione andrebbero via via perdendo la loro connotazione di struttura rigida, che accoglie soggetti che sono inevitabilmente etichettati come disadattati e diventerebbero sempre più utili, nell'ambito di un quartiere, per il recupero umano e sociale di giovani che, abbandonati a se stessi e isolati in un istituto al solo scopo di liberare la società di un elemento scomodo, sono fatalmente avviati sulla strada della delinquenza.

Ciò non esclude, anzi postula in maniera prioritaria la funzione di recupero che in questo campo può esercitare la scuola, per la stessa peculiarità del suo compito e per la più ampia diffusione delle sue strutture, sia attraverso le normali attività scolastiche che attraverso l'organizzazione di attività integrative, che valgano ad interessare e gratificare il ragazzo, non più considerato come elemento deviante, ma come utente d'un servizio educativo ricco di stimolazioni.

ALLEGATO 2

Legge n. 517 del 4 agosto 1977: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Art. 2

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.

Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali.

Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico.

I consigli di interclasse si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro com-

petenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico.

Art. 7

Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicap e nel numero massimo di sei ore settimanali.

Le classi che accolgono alunni portatori di handicap sono costituite con un massimo di 20 alunni.

In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico 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.

Le attività di cui al primo comma del presente articolo si svolgono periodicamente in sostituzione delle normali attività didattiche e fino ad un massimo di 160 ore nel corso dell'anno scolastico con particolare riguardo al tempo iniziale e finale del periodo delle lezioni, secondo un programma di iniziative di integrazione e di sostegno che dovrà essere elaborato dal collegio dei docenti sulla base di criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte dei consigli di classe.

Esse sono attuate dai docenti delle classi nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe.

Le attività previste dall'ultimo comma dell'articolo 3 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, devono essere coordinate con le iniziative comprese nel programma di cui al precedente quinto comma.

Il suddetto programma viene periodicamente verificato e aggiornato dal collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico.

I consigli di classe, nelle riunioni periodiche previste dall'ultimo comma dell'articolo 2 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, verificano l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e propongono gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro.

Le classi di aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite.

ALLEGATO 3

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (in GU del 17 febbraio 1992, n. 39)

"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"

(Testo vigente dopo le ultime modifiche introdotte dalla [Legge 8 marzo 2000, n. 53](#) e dal [Decreto Legislativo 26 marzo 2001, n. 151](#))

1. Finalità.

1. La Repubblica:

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

2. Principi generali

- 1. La presente legge detta i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona handicappata. Essa

costituisce inoltre riforma economico-sociale della Repubblica, ai sensi dell'articolo 4 dello Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige, approvato con legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 5.

[Nota all'art. 2](#)

3. Soggetti aventi diritto

1. E' persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative.

3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.

4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali.

4. Accertamento dell'handicap.

Gli accertamenti relativi alla minorazione, alle difficoltà, alla necessità dell'intervento assistenziale permanente e alla capacità complessiva individuale residua, di cui all'articolo 3, sono effettuati dalle unità sanitarie locali mediante le commissioni mediche di cui all'art.1 della [Legge 295 del 15/10/1990](#), che sono integrate da un operatore sociale e da un esperto nei casi da esaminare, in servizio presso le unità sanitarie locali.

5. Principi generali per i diritti della persona handicappata

1. La rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale sono perseguite attraverso i seguenti obiettivi:

a) sviluppare la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica anche mediante programmi finalizzati concordati con istituzioni pubbliche e private, in particolare con le sedi universitarie, con il Consiglio nazionale delle ricerche (CNR), con i servizi sanitari e sociali, considerando la persona handicappata e la sua famiglia, se coinvolti, soggetti partecipi e consapevoli della ricerca;

b) assicurare la prevenzione, la diagnosi e la terapia prenatale e precoce delle minorazioni e la ricerca sistematica delle loro cause;

- c) garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi, che assicurino il recupero consentito dalle conoscenze scientifiche e dalle tecniche attualmente disponibili, il mantenimento della persona handicappata nell'ambiente familiare e sociale, la sua integrazione e partecipazione alla vita sociale;
- d) assicurare alla famiglia della persona handicappata un'informazione di carattere sanitario e sociale per facilitare la comprensione dell'evento, anche in relazione alle possibilità di recupero e di integrazione della persona handicappata nella società;
- e) assicurare nella scelta e nell'attuazione degli interventi socio-sanitari la collaborazione della famiglia, della comunità e della persona handicappata, attivandone le potenziali capacità;
- f) assicurare la prevenzione primaria e secondaria in tutte le fasi di maturazione e di sviluppo del bambino e del soggetto minore per evitare o constatare tempestivamente l'insorgenza della minorazione o per ridurre e superare i danni della minorazione sopraggiunta;
- g) attuare il decentramento territoriale dei servizi e degli interventi rivolti alla prevenzione, al sostegno e al recupero della persona handicappata, assicurando il coordinamento e l'integrazione con gli altri servizi territoriali sulla base degli accordi di programma di cui all'articolo 27 della [Legge n. 142 del 08/06/1990](#);
- h) garantire alla persona handicappata e alla famiglia adeguato sostegno psicologico e psicopedagogico, servizi di aiuto personale o familiare, strumenti e sussidi tecnici, prevedendo, nei casi strettamente necessari e per il periodo indispensabile, interventi economici integrativi per il raggiungimento degli obiettivi di cui al presente articolo;
- i) promuovere, anche attraverso l'apporto di enti e di associazioni, iniziative permanenti di informazione e di partecipazione della popolazione, per la prevenzione e per la cura degli handicap, la riabilitazione e l'inserimento sociale di chi ne è colpito;
- l) garantire il diritto alla scelta dei servizi ritenuti più idonei anche al di fuori della circoscrizione territoriale;
- m) promuovere il superamento di ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale anche mediante l'attivazione dei servizi previsti dalla presente legge.

[Nota all'art. 5](#)

6. Prevenzione e diagnosi precoce

1. Gli interventi per la prevenzione e la diagnosi prenatale e precoce delle minorazioni si attuano nel quadro della programmazione sanitaria di cui agli articoli 53 e 55 della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#), e

successive modificazioni.

2. Le regioni, conformemente alle competenze e alle attribuzioni di cui alla [Legge 8 giugno 1990, n. 142](#), e alla [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#), e successive modificazioni, disciplinano entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge:

a) l'informazione e l'educazione sanitaria della popolazione sulle cause e sulle conseguenze dell'handicap, nonché sulla prevenzione in fase preconcezionale, durante la gravidanza, il parto, il periodo neonatale e nelle varie fasi di sviluppo della vita, e sui servizi che svolgono tali funzioni;

b) l'effettuazione del parto con particolare rispetto dei ritmi e dei bisogni naturali della partoriente e del nascituro;

c) l'individuazione e la rimozione, negli ambienti di vita e di lavoro, dei fattori di rischio che possono determinare malformazioni congenite e patologie invalidanti;

d) i servizi per la consulenza genetica e la diagnosi prenatale e precoce per la prevenzione delle malattie genetiche che possono essere causa di handicap fisici, psichici, sensoriali di neuromotulesioni;

e) il controllo periodico della gravidanza per la individuazione e la terapia di eventuali patologie complicanti la gravidanza e la prevenzione delle loro conseguenze;

f) l'assistenza intensiva per la gravidanza, i parti e le nascite a rischio;

g) nel periodo neonatale, gli accertamenti utili alla diagnosi precoce delle malformazioni e l'obbligatorietà del controllo per l'individuazione ed il tempestivo trattamento dell'ipotiroidismo congenito, della fenilchetonuria e della fibrosi cistica. Le modalità dei controlli e della loro applicazione sono disciplinate con atti di indirizzo e coordinamento emanati ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#). Con tali atti possono essere individuate altre forme di endocrinopatie e di errori congeniti del metabolismo alle quali estendere l'indagine per tutta la popolazione neonatale;

h) un'attività di prevenzione permanente che tuteli i bambini fin dalla nascita anche mediante il coordinamento con gli operatori degli asili nido, delle scuole materne e dell'obbligo, per accertare l'inesistenza o l'insorgenza di patologie e di cause invalidanti e con controlli sul bambino entro l'ottavo giorno, al trentesimo giorno, entro il sesto ed il nono mese di vita e ogni due anni dal compimento del primo anno di vita. E' istituito a tal fine un libretto sanitario personale, con le caratteristiche di cui all'articolo 27 della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#), su cui sono riportati i risultati dei suddetti controlli ed ogni altra notizia sanitaria utile a stabilire lo stato di salute del bambino;

i) gli interventi informativi, educativi, di partecipazione e di controllo

per eliminare la nocività ambientale e prevenire gli infortuni in ogni ambiente di vita e di lavoro, con particolare riferimento agli incidenti domestici.

3. Lo Stato promuove misure di profilassi atte a prevenire ogni forma di handicap, con particolare riguardo alla vaccinazione contro la rosolia.

Note all'art. 6

7. Cura e riabilitazione

1. La cura e la riabilitazione della persona handicappata si realizzano con programmi che prevedano prestazioni sanitarie e sociali integrate tra loro, che valorizzino le abilità di ogni persona handicappata e agiscano sulla globalità della situazione di handicap, coinvolgendo la famiglia e la comunità. A questo fine il Servizio sanitario nazionale, tramite le strutture proprie o convenzionate, assicura:

a) gli interventi per la cura e la riabilitazione precoce della persona handicappata, nonché gli specifici interventi riabilitativi e ambulatoriali, a domicilio o presso i centri socio-riabilitativi ed educativi a carattere diurno o residenziale di cui all'articolo 8, comma 1, lettera l);

b) la fornitura e la riparazione di apparecchiature, attrezzature, protesi e sussidi tecnici necessari per il trattamento delle menomazioni.

2. Le regioni assicurano la completa e corretta informazione sui servizi ed ausili presenti sul territorio, in Italia e all'estero.

8. Inserimento ed integrazione sociale

1. L'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante:

a) interventi di carattere socio-psico-pedagogico, di assistenza sociale e sanitaria a domicilio, di aiuto domestico e di tipo economico ai sensi della normativa vigente, a sostegno della persona handicappata e del nucleo familiare in cui è inserita;

b) servizi di aiuto personale alla persona handicappata in temporanea o permanente grave limitazione dell'autonomia personale;

c) interventi diretti ad assicurare l'accesso agli edifici pubblici e privati e ad eliminare o superare le barriere fisiche e architettoniche che ostacolano i movimenti nei luoghi pubblici o aperti al pubblico;

d) provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale appositamente qualificato, docente e non docente;

e) adeguamento delle attrezzature e del personale dei servizi educativi, sportivi, di tempo libero e sociali;

- f) misure atte a favorire la piena integrazione nel mondo del lavoro, in forma individuale o associata, e la tutela del posto di lavoro anche attraverso incentivi diversificati;
- g) provvedimenti che assicurino la fruibilità dei mezzi di trasporto pubblico e privato e la organizzazione di trasporti specifici;
- h) affidamenti e inserimenti presso persone e nuclei familiari;
- i) organizzazione e sostegno di comunità alloggio, case-famiglia e analoghi servizi residenziali inseriti nei centri abitati per favorire la deistituzionalizzazione e per assicurare alla persona handicappata, priva anche temporaneamente di una idonea sistemazione familiare, naturale o affidataria, un ambiente di vita adeguato;
- l) istituzione o adattamento di centri socioriabilitativi ed educativi diurni, a valenza educativa, che perseguano lo scopo di rendere possibile una vita di relazione a persone temporaneamente o permanentemente handicappate, che abbiano assolto l'obbligo scolastico, e le cui verificate potenzialità residue non consentano idonee forme di integrazione lavorativa. Gli standard dei centri socio-riabilitativi sono definiti dal Ministro della sanità, di concerto con il Ministro per gli affari sociali, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano di cui all'articolo 12 della legge 23 agosto 1988, n. 400;
- m) organizzazione di attività extrascolastiche per integrare ed estendere l'attività educativa in continuità ed in coerenza con l'azione della scuola.

[Nota all'art. 8](#)

9. Servizio di aiuto personale

1. Il servizio di aiuto personale, che può essere istituito dai comuni o dalle unità sanitarie locali nei limiti delle proprie ordinarie risorse di bilancio, è diretto ai cittadini in temporanea o permanente grave limitazione dell'autonomia personale non superabile attraverso la fornitura di sussidi tecnici, informatici, protesi o altre forme di sostegno rivolte a facilitare l'autosufficienza e le possibilità di integrazione dei cittadini stessi, e comprende il servizio di interpretariato per i cittadini non udenti.
2. Il servizio di aiuto personale è integrato con gli altri servizi sanitari e socio-assistenziali esistenti sul territorio e può avvalersi dell'opera aggiuntiva di:
 - a) coloro che hanno ottenuto il riconoscimento dell'obiezione di coscienza ai sensi della normativa vigente, che ne facciano richiesta;
 - b) cittadini di età superiore ai diciotto anni che facciano richiesta di prestare attività volontaria;
 - c) organizzazioni di volontariato.
3. Il personale indicato alle lettere a), b), c) del comma 2 deve avere una formazione specifica.
4. Al personale di cui alla lettera b) del comma 2 si estende la disciplina

dettata dall'articolo 2, comma 2, della [Legge 11 agosto 1991, n. 266](#).

Nota all'art. 9

10. Interventi a favore di persone con handicap in situazione di gravità

1. I comuni, anche consorziati tra loro o con le province, le loro unioni, le comunità montane e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle competenze in materia di servizi sociali loro attribuite dalla [Legge 8 giugno 1990, n. 142](#), possono realizzare con le proprie ordinarie risorse di bilancio, assicurando comunque il diritto alla integrazione sociale e scolastica secondo le modalità stabilite dalla presente legge e nel rispetto delle priorità degli interventi di cui alla legge 4 maggio 1983, n. 184, comunità-alloggio e centri socioriabilitativi per persone con handicap in situazione di gravità.

1-bis. Gli enti di cui al comma 1 possono organizzare servizi e prestazioni per la tutela e l'integrazione sociale dei soggetti di cui al presente articolo per i quali venga meno il sostegno del nucleo familiare.
(1)

2. Le strutture di cui alla lettera l) e le attività di cui alla lettera m) del comma 1 dell'articolo 8 sono realizzate d'intesa con il gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica di cui all'articolo 15 e con gli organi collegiali della scuola.

3. Gli enti di cui al comma 1 possono contribuire, mediante appositi finanziamenti, previo parere della regione sulla congruità dell'iniziativa rispetto ai programmi regionali, alla realizzazione e al sostegno di comunità-alloggio e centri socio-riabilitativi per persone handicappate in situazione di gravità, promossi da enti, associazioni, fondazioni, Istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza (IPAB), società cooperative e organizzazioni di volontariato iscritte negli albi regionali.

4. Gli interventi di cui ai commi 1 e 3 del presente articolo possono essere realizzati anche mediante le convenzioni di cui all'articolo 38.

5. Per la collocazione topografica, l'organizzazione e il funzionamento, le comunità-alloggio e i centri socio-riabilitativi devono essere idonei a perseguire una costante socializzazione dei soggetti ospiti, anche mediante iniziative dirette a coinvolgere i servizi pubblici e il volontariato.

6. L'approvazione dei progetti edilizi presentati da soggetti pubblici o privati concernenti immobili da destinare alle comunità-alloggio ed ai centri socio-riabilitativi di cui ai commi 1 e 3, con vincolo di destinazione almeno ventennale all'uso effettivo dell'immobile per gli scopi di cui alla presente legge, ove localizzati in aree vincolate o a diversa specifica destinazione, fatte salve le norme previste dalla legge 29 giugno 1939, n. 1497, e successive modificazioni, e dal decreto-legge 27 giugno 1985, n. 312, convertito, con modificazioni, dalla Legge 8 agosto 1985, n. 431, costituisce variante del piano regolatore. Il venir

meno dell'uso effettivo per gli scopi di cui alla presente legge prima del ventesimo anno comporta il ripristino della originaria destinazione urbanistica dell'area.

(1) comma aggiunto dal primo articolo dalla [Legge 21 maggio 1998, n. 162](#)

11. Soggiorno all'estero per cure

1. Nei casi in cui vengano concesse le deroghe di cui all'articolo 7 del decreto del Ministro della sanità 3 novembre 1989, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 273 del 22 novembre 1989, ove nel centro di altissima specializzazione estero non sia previsto il ricovero ospedaliero per tutta la durata degli interventi autorizzati, il soggiorno dell'assistito e del suo accompagnatore in alberghi o strutture collegate con il centro è equiparato a tutti gli effetti alla degenza ospedaliera ed è rimborsabile nella misura prevista dalla deroga.

2. La commissione centrale presso il Ministero della sanità di cui all'articolo 8 del [Decreto del Ministro della sanità 3 novembre 1989](#), pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 273 del 22 novembre 1989, esprime il parere sul rimborso per i soggiorni collegati agli interventi autorizzati dalle regioni sulla base di criteri fissati con atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#), con il quale sono disciplinate anche le modalità della corresponsione di acconti alle famiglie.

Note all'art. 11

12. Diritto all'educazione e all'istruzione

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.

2. E' garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.

3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.

4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.

5. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola,

con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata.

6. Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.

7. I compiti attribuiti alle unità sanitarie locali dai commi 5 e 6 sono svolti secondo le modalità indicate con apposito atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#).

8. Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.

9. Ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica. A tal fine il provveditore agli studi, d'intesa con le unità sanitarie locali e i centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con i Ministeri della sanità e del lavoro e della previdenza sociale, provvede alla istituzione, per i minori ricoverati, di classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale. A tali classi possono essere ammessi anche i minori ricoverati nei centri di degenza, che non versino in situazioni di handicap e per i quali sia accertata l'impossibilità della frequenza della scuola dell'obbligo per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione. La frequenza di tali classi, attestata dall'autorità scolastica mediante una relazione sulle attività svolte dai docenti in servizio presso il centro di degenza, è equiparata ad ogni effetto alla frequenza delle classi alle quali i minori sono iscritti.

10. Negli ospedali, nelle cliniche e nelle divisioni pediatriche gli obiettivi di cui al presente articolo possono essere perseguiti anche mediante l'utilizzazione di personale in possesso di specifica formazione psico-pedagogica che abbia una esperienza acquisita presso i nosocomi o segua un periodo di tirocinio di un anno sotto la guida di personale esperto.

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 altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della [Legge 8 giugno 1990, n. 142](#). Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del Ministro della pubblica istruzione, d'intesa con i Ministri per gli affari sociali e della sanità, sono fissati gli indirizzi per la stipula degli accordi di programma. Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche. Negli accordi sono altresì previsti i requisiti che devono essere posseduti dagli enti pubblici e privati ai fini della partecipazione alle attività di collaborazione coordinate;

b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;

c) la programmazione da parte dell'università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;

d) l'attribuzione, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti;

e) la sperimentazione di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, da realizzare nelle classi frequentate da alunni con handicap.

2. Per le finalità di cui al comma 1, gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.

3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

4. I posti di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado sono determinati nell'ambito dell'organico del personale in servizio alla data di entrata in vigore della presente legge in modo da assicurare un

rapporto almeno pari a quello previsto per gli altri gradi di istruzione e comunque entro i limiti delle disponibilità finanziarie all'uopo preordinate dall'articolo 42, comma 6, lettera h).

5. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno, con priorità per le iniziative sperimentali di cui al comma 1, lettera e), realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato.

6. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (1 bis).

6 - bis. Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5 -bis dell'articolo 16. (1 ter)

(1bis) Vedi anche il [D.M. 9 luglio 1992](#).

(1 ter) Comma aggiunto dalla [Legge 28 gennaio 1999, n. 17](#)

Note all'art. 13

14. Modalità di attuazione dell'integrazione

1. Il Ministro della pubblica istruzione provvede alla formazione e all'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica degli studenti handicappati, ai sensi dell'articolo 26 del [D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399](#), nel rispetto delle modalità di coordinamento con il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di cui all'articolo 4 della Legge 9 maggio 1989, n. 168. Il Ministro della pubblica istruzione provvede altresì:

a) all'attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;

b) all'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata;

c) a garantire la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore ed il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica della persona handicappata in tutti gli ordini e gradi di scuola, consentendo il completamento della scuola dell'obbligo anche sino al

compimento del diciottesimo anno di età; nell'interesse dell'alunno, con deliberazione del collegio dei docenti, sentiti gli specialisti di cui all'articolo 4, secondo comma, lettera l), del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, su proposta del consiglio di classe o di interclasse, può essere consentita una terza ripetenza in singole classi.

2. I piani di studio delle scuole di specializzazione di cui all'articolo 4 della [Legge 19 novembre 1990, n. 341](#), per il conseguimento del diploma abilitante all'insegnamento nelle scuole secondarie, comprendono, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione dei suddetti piani di studio, discipline facoltative, attinenti all'integrazione degli alunni handicappati, determinate ai sensi dell'articolo 4, comma 3, della citata [Legge n. 341 del 1990](#). Nel diploma di specializzazione conseguito ai sensi del predetto articolo 4 deve essere specificato se l'insegnante ha sostenuto gli esami relativi all'attività didattica di sostegno per le discipline cui il diploma stesso si riferisce, nel qual caso la specializzazione ha valore abilitante anche per l'attività didattica di sostegno.

3. La tabella del corso di laurea definita ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della citata [Legge n. 341 del 1990](#) comprende, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione delle tabelle dei corsi di laurea, insegnamenti facoltativi attinenti all'integrazione scolastica degli alunni handicappati. Il diploma di laurea per l'insegnamento nelle scuole materne ed elementari di cui all'articolo 3, comma 2, della citata [Legge n. 341 del 1990](#) costituisce titolo per l'ammissione ai concorsi per l'attività didattica di sostegno solo se siano stati sostenuti gli esami relativi, individuati come obbligatori per la preparazione all'attività didattica di sostegno, nell'ambito della tabella suddetta definita ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della medesima [Legge n. 341 del 1990](#).

4. L'insegnamento delle discipline facoltative previste nei piani di studio delle scuole di specializzazione di cui al comma 2 e dei corsi di laurea di cui al comma 3 può essere impartito anche da enti o istituti specializzati all'uopo convenzionati con le università, le quali disciplinano le modalità di espletamento degli esami e i relativi controlli. I docenti relatori dei corsi di specializzazione devono essere in possesso del diploma di laurea e del diploma di specializzazione.

5. Fino alla prima applicazione dell'articolo 9 della citata [Legge n. 341 del 1990](#), relativamente alle scuole di specializzazione si applicano le disposizioni di cui al [Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417](#), e successive modificazioni, al [Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970](#) e all'articolo 65 della [Legge 20 maggio 1982, n. 270](#).

6. L'utilizzazione in posti di sostegno di docenti privi dei prescritti titoli di specializzazione è consentita unicamente qualora manchino docenti di ruolo o non di ruolo specializzati. 7. Gli accordi di programma di cui all'articolo 13, comma 1, lettera a), possono prevedere lo svolgimento di corsi di aggiornamento comuni per il personale delle scuole, delle unità

sanitarie locali e degli enti locali, impegnati in piani educativi e di recupero individualizzati.

[Note all'art. 14](#)

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'articolo 14, decimo comma, della [Legge 20 maggio 1982, n. 270](#), e successive modificazioni, due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate maggiormente rappresentative a livello provinciale nominati dal provveditore agli studi sulla base dei criteri indicati dal Ministro della pubblica istruzione entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni.

2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo.

3. I gruppi di lavoro di cui al comma 1 hanno compiti di consulenza e proposta al provveditore agli studi, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma di cui agli articoli 13, 39 e 40, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

4. I gruppi di lavoro predispongono annualmente una relazione da inviare al Ministro della pubblica istruzione ed al presidente della giunta regionale. Il presidente della giunta regionale può avvalersi della relazione ai fini della verifica dello stato di attuazione degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40 (2).

(2) Vedi, anche, il [D.M. 26 giugno 1992](#).

[Nota all'art. 15](#)

16. Valutazione del rendimento e prove d'esame

1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in

rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari.

5. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6 -bis . È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap , sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato. (2 bis)

5 - bis. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo. (2 ter)

(2 bis) comma così modificato dalla [Legge 28 gennaio 1999, n. 17.](#)

(2 ter) comma aggiunto dalla [Legge 28 gennaio 1999, n. 17.](#)

17. Formazione professionale

1. Le regioni, in attuazione di quanto previsto dagli articoli 3, primo comma, lettere l) e m), e 8, primo comma, lettere g) e h), della [Legge 21 dicembre 1978, n. 845](#), realizzano l'inserimento della persona handicappata negli ordinari corsi di formazione professionale dei centri pubblici e privati e garantiscono agli allievi handicappati che non siano in grado di avvalersi dei metodi di apprendimento ordinari l'acquisizione di una qualifica anche mediante attività specifiche nell'ambito delle attività del centro di formazione professionale tenendo conto dell'orientamento emerso dai piani educativi individualizzati realizzati durante l'iter scolastico. A tal fine forniscono ai centri i sussidi e le attrezzature necessarie.

2. I corsi di formazione professionale tengono conto delle diverse capacità ed esigenze della persona handicappata che, di conseguenza, è inserita in classi comuni o in corsi specifici o in corsi prelaborativi.

3. Nei centri di formazione professionale sono istituiti corsi per le persone handicappate non in grado di frequentare i corsi normali. I corsi possono essere realizzati nei centri di riabilitazione, quando vi siano svolti programmi di ergoterapia e programmi finalizzati all'addestramento professionale, ovvero possono essere realizzati dagli enti di cui all'articolo 5 della citata [Legge n. 845 del 1978](#), nonché da organizzazioni di volontariato e da enti autorizzati da leggi vigenti. Le regioni, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge,

provvedono ad adeguare alle disposizioni di cui al presente comma i programmi pluriennali e i piani annuali di attuazione per le attività di formazione professionale di cui all'articolo 5 della medesima legge n. 845 del 1978.

4. Agli allievi che abbiano frequentato i corsi di cui al comma 2 è rilasciato un attestato di frequenza utile ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio nel quadro economico-produttivo territoriale.

5. Fermo restando quanto previsto in favore delle persone handicappate dalla citata [Legge n. 845 del 1978](#), una quota del fondo comune di cui all'articolo 8 della legge 16 maggio 1970, n. 281, è destinata ad iniziative di formazione e di avviamento al lavoro in forme sperimentali, quali tirocini, contratti di formazione, iniziative territoriali di lavoro guidato, corsi prelaborativi, sulla base di criteri e procedure fissati con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge.

Note all'art. 17

18. Integrazione lavorativa

1. Le regioni, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, disciplinano l'istituzione e la tenuta dell'albo regionale degli enti, istituzioni, cooperative sociali, di lavoro, di servizi, e dei centri di lavoro guidato, associazioni ed organizzazioni di volontariato che svolgono attività idonee a favorire l'inserimento e l'integrazione lavorativa di persone handicappate.

2. Requisiti per l'iscrizione all'albo dei cui al comma 1, oltre a quelli previsti dalle leggi regionali, sono:

- a) avere personalità giuridica di diritto pubblico o privato o natura di associazione, con i requisiti di cui al capo II del titolo II del libro I del codice civile;
- b) garantire idonei livelli di prestazioni, di qualificazione del personale e di efficienza operativa.

3. Le regioni disciplinano le modalità di revisione ed aggiornamento biennale dell'albo di cui al comma 1.

4. I rapporti dei comuni, dei consorzi tra comuni e tra comuni e province, delle comunità montane e delle unità sanitarie locali con gli organismi di cui al comma 1 sono regolati da convenzioni conformi allo schema tipo approvato con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con il Ministro della sanità e con il Ministro per gli affari sociali, da emanare entro centoventi giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge (3).

5. L'iscrizione all'albo di cui al comma 1 è condizione necessaria per accedere alle convenzioni di cui all'articolo 38. 6. Le regioni possono provvedere con proprie leggi:

a) a disciplinare le agevolazioni alle singole persone handicappate per recarsi al posto di lavoro e per l'avvio e lo svolgimento di attività lavorative autonome;

b) a disciplinare gli incentivi, le agevolazioni e i contributi ai datori di lavoro anche ai fini dell'adattamento del posto di lavoro per l'assunzione delle persone handicappate.

(3) Il [D.M. 30 novembre 1994](#) (G.U. 16 dicembre 1994, n. 293) ha stato approvato lo schema-tipo di convenzione previsto dal presente articolo

[Nota all'art. 18](#)

19. Soggetti aventi diritto al collocamento obbligatorio

1. In attesa dell'entrata in vigore della nuova disciplina del collocamento obbligatorio, le disposizioni di cui alla [Legge 2 aprile 1968, n. 482](#), e successive modificazioni, devono intendersi applicabili anche a coloro che sono affetti da minorazione psichica, i quali abbiano una capacità lavorativa che ne consente l'impiego in mansioni compatibili. Ai fini dell'avviamento al lavoro, la valutazione della persona handicappata tiene conto della capacità lavorativa e relazionale dell'individuo e non solo della minorazione fisica o psichica. La capacità lavorativa è accertata dalle commissioni di cui all'articolo 4 della presente legge, integrate ai sensi dello stesso articolo da uno specialista nelle discipline neurologiche, psichiatriche o psicologiche.

[Nota all'art. 19](#)

20. Prove d'esame nei concorsi pubblici e per l'abilitazione alle professioni

1. La persona handicappata sostiene le prove d'esame nei concorsi pubblici e per l'abilitazione alle professioni con l'uso degli ausili necessari e nei tempi aggiuntivi eventualmente necessari in relazione allo specifico handicap.

2. Nella domanda di partecipazione al concorso e all'esame per l'abilitazione alle professioni il candidato specifica l'ausilio necessario in relazione al proprio handicap, nonché l'eventuale necessità di tempi aggiuntivi.

21. Precedenza nell'assegnazione di sede

1. La persona handicappata con un grado di invalidità superiore ai due terzi o con minorazioni iscritte alle categorie prima, seconda e terza della tabella A annessa alla legge 10 agosto 1950, n. 648, assunta presso gli enti pubblici come vincitrice di concorso o ad altro titolo, ha diritto di scelta prioritaria tra le sedi disponibili.

2. I soggetti di cui al comma 1 hanno la precedenza in sede di trasferimento a domanda.

[Nota all'art. 21](#)

22. Accertamenti ai fini del lavoro pubblico e privato

1. Ai fini dell'assunzione al lavoro pubblico e privato non è richiesta la certificazione di sana e robusta costituzione fisica.

23. Rimozione di ostacoli per l'esercizio di attività sportive, turistiche e ricreative

1. L'attività e la pratica delle discipline sportive sono favorite senza limitazione alcuna. Il Ministro della sanità, con proprio decreto da emanare entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, definisce i protocolli per la concessione dell'idoneità alla pratica sportiva agonistica alle persone handicappate.

2. Le regioni e i comuni, i consorzi di comuni ed il Comitato olimpico nazionale italiano (CONI) realizzano, in conformità alle disposizioni vigenti in materia di eliminazione delle barriere architettoniche, ciascuno per gli impianti di propria competenza, l'accessibilità e la fruibilità delle strutture sportive e dei connessi servizi da parte delle persone handicappate.

3. Le concessioni demaniali per gli impianti di balneazione ed i loro rinnovi sono subordinati alla visitabilità degli impianti ai sensi del [Decreto del Ministro dei lavori pubblici 14 giugno 1989, n. 236](#), di attuazione della [Legge 9 gennaio 1989, n. 13](#), e all'effettiva possibilità di accesso al mare delle persone handicappate.

4. Le concessioni autostradali ed i loro rinnovi sono subordinati alla visitabilità degli impianti ai sensi del citato decreto del Ministro dei lavori pubblici 14 giugno 1989, n. 236.

5. Chiunque, nell'esercizio delle attività di cui all'articolo 5, primo comma, della legge 17 maggio 1983, n. 217, o di altri pubblici esercizi, discrimina persone handicappate è punito con la sanzione amministrativa del pagamento di una somma da lire un milione a lire dieci milioni e con la chiusura dell'esercizio da uno a sei mesi.

24. Eliminazione o superamento delle barriere architettoniche

1. Tutte le opere edilizie riguardanti edifici pubblici e privati aperti al pubblico che sono suscettibili di limitare l'accessibilità e la visitabilità di cui alla [Legge 9 gennaio 1989, n. 13](#), e successive modificazioni, sono eseguite in conformità alle disposizioni di cui alla [Legge 30 marzo 1971, n. 118](#), e successive modificazioni, al regolamento approvato con [Decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1978, n. 384](#), alla citata [Legge n. 13 del 1989](#), e successive modificazioni, e al citato [Decreto del Ministro dei lavori pubblici 14 giugno 1989, n. 236](#).

2. Per gli edifici pubblici e privati aperti al pubblico soggetti ai vincoli di cui alle leggi 1° giugno 1939, n. 1089, e successive modificazioni, e 29 giugno 1939, n. 1497, e successive modificazioni, nonché ai vincoli previsti da leggi speciali aventi le medesime finalità, qualora le autorizzazioni previste dagli articoli 4 e 5 della citata legge n. 13 del

1989 non possano venire concesse, per il mancato rilascio del nulla osta da parte delle autorità competenti alla tutela del vincolo, la conformità alle norme vigenti in materia di accessibilità e di superamento delle barriere architettoniche può essere realizzata con opere provvisorie, come definite dall'articolo 7 del Decreto del Presidente della Repubblica 7 gennaio 1956, n. 164, nei limiti della compatibilità suggerita dai vincoli stessi.

3. Alle comunicazioni al comune dei progetti di esecuzione dei lavori riguardanti edifici pubblici e aperti al pubblico, di cui al comma 1, rese ai sensi degli articoli 15, terzo comma, e 26, secondo comma, della legge 28 febbraio 1985, n. 47, e successive modificazioni, sono allegata una documentazione grafica e una dichiarazione di conformità alla normativa vigente in materia di accessibilità e di superamento delle barriere architettoniche, anche ai sensi del comma 2 del presente articolo.

4. Il rilascio della concessione o autorizzazione edilizia per le opere di cui al comma 1 è subordinato alla verifica della conformità del progetto compiuta dall'ufficio tecnico o dal tecnico incaricato dal comune. Il sindaco, nel rilasciare il certificato di agibilità e di abitabilità per le opere di cui al comma 1, deve accertare che le opere siano state realizzate nel rispetto delle disposizioni vigenti in materia di eliminazione delle barriere architettoniche. A tal fine può richiedere al proprietario dell'immobile o all'interessato della concessione una dichiarazione resa sotto forma di perizia giurata redatta da un tecnico abilitato.

5. Nel caso di opere pubbliche, fermi restando il divieto di finanziamento di cui all'articolo 32, comma 20, della legge 28 febbraio 1986, n. 41, e l'obbligo della dichiarazione del progettista, l'accertamento di conformità alla normativa vigente in materia di eliminazione delle barriere architettoniche spetta all'Amministrazione competente, che ne dà atto in sede di approvazione del progetto.

6. La richiesta di modifica di destinazione d'uso di edifici in luoghi pubblici o aperti al pubblico è accompagnata dalla dichiarazione di cui al comma 3. Il rilascio del certificato di agibilità e di abitabilità è condizionato alla verifica tecnica della conformità della dichiarazione allo stato dell'immobile.

7. Tutte le opere realizzate negli edifici pubblici e privati aperti al pubblico in difformità dalle disposizioni vigenti in materia di accessibilità e di eliminazione delle barriere architettoniche, nelle quali le difformità siano tali da rendere impossibile l'utilizzazione dell'opera da parte delle persone handicappate, sono dichiarate inabitabili e inagibili. Il progettista, il direttore dei lavori, il responsabile tecnico degli accertamenti per l'agibilità o l'abitabilità ed il collaudatore, ciascuno per la propria competenza, sono direttamente responsabili. Essi sono puniti con l'ammenda da lire 10 milioni a lire 50 milioni e con la sospensione dai rispettivi albi professionali per un periodo compreso da uno a sei mesi.

8. Il Comitato per l'edilizia residenziale (CER), di cui all'articolo 3 della legge 5 agosto 1978, n. 457, fermo restando il divieto di finanziamento di cui all'articolo 32, comma 20, della citata legge n. 41 del 1986, dispone che una quota dei fondi per la realizzazione di opere di urbanizzazione e per interventi di recupero sia utilizzata per la eliminazione delle barriere architettoniche negli insediamenti di edilizia residenziale pubblica realizzati prima della data di entrata in vigore della presente legge.

9. I piani di cui all'articolo 32, comma 21, della citata legge n. 41 del 1986 sono modificati con integrazioni relative all'accessibilità degli spazi urbani, con particolare riferimento all'individuazione e alla realizzazione di percorsi accessibili, all'installazione di semafori acustici per non vedenti, alla rimozione della segnaletica installata in modo da ostacolare la circolazione delle persone handicappate.

10. Nell'ambito della complessiva somma che in ciascun anno la Cassa depositi e prestiti concede agli enti locali per la contrazione di mutui con finalità di investimento, una quota almeno pari al 2 per cento è destinata ai prestiti finalizzati ad interventi di ristrutturazione e recupero in attuazione delle norme di cui al regolamento approvato con [Decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1978, n. 384](#).

11. I comuni adeguano i propri regolamenti edilizi alle disposizioni di cui all'articolo 27 della citata [Legge n. 118 del 1971](#), all'articolo 2 del citato regolamento approvato con decreto del Presidente della Repubblica n. 384 del 1978, alla citata legge n. 13 del 1989, e successive modificazioni, e al citato decreto del Ministro dei lavori pubblici 14 giugno 1989, n. 236 entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Scaduto tale termine, le norme dei regolamenti edilizi comunali contrastanti con le disposizioni del presente articolo perdono efficacia.

[Note all'art. 24](#)

25. Accesso alla informazione e alla comunicazione

1. Il Ministro delle poste e delle telecomunicazioni contribuisce alla realizzazione di progetti elaborati dalle concessionarie per i servizi radiotelevisivi e telefonici volti a favorire l'accesso all'informazione radiotelevisiva e alla telefonia anche mediante installazione di decodificatori e di apparecchiature complementari, nonché mediante l'adeguamento delle cabine telefoniche.

2. All'atto di rinnovo o in occasione di modifiche delle convenzioni per la concessione di servizi radiotelevisivi o telefonici sono previste iniziative atte a favorire la ricezione da parte di persone con handicap sensoriali di programmi di informazione, culturali e di svago e la diffusione di decodificatori.

26. Mobilità e trasporti collettivi

1. Le regioni disciplinano le modalità con le quali i comuni dispongono

gli interventi per consentire alle persone handicappate la possibilità di muoversi liberamente sul territorio, usufruendo, alle stesse condizioni degli altri cittadini, dei servizi di trasporto collettivo appositamente adattati o di servizi alternativi.

2. I comuni assicurano, nell'ambito delle proprie ordinarie risorse di bilancio, modalità di trasporto individuali per le persone handicappate non in grado di servirsi dei mezzi pubblici.

3. Entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, le regioni elaborano, nell'ambito dei piani regionali di trasporto e dei piani di adeguamento delle infrastrutture urbane, piani di mobilità delle persone handicappate da attuare anche mediante la conclusione di accordi di programma ai sensi dell'articolo 27 della [Legge 8 giugno 1990, n. 142](#). I suddetti piani prevedono servizi alternativi per le zone non coperte dai servizi di trasporto collettivo. Fino alla completa attuazione dei piani, le regioni e gli enti locali assicurano i servizi già istituiti. I piani di mobilità delle persone handicappate predisposti dalle regioni sono coordinati con i piani di trasporto predisposti dai comuni.

4. Una quota non inferiore all'1 per cento dell'ammontare dei mutui autorizzati a favore dell'Ente ferrovie dello Stato è destinata agli interventi per l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle strutture edilizie e nel materiale rotabile appartenenti all'Ente medesimo, attraverso capitolati d'appalto formati sulla base dell'articolo 20 del regolamento approvato con [Decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1978, n. 384](#).

5. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, il Ministro dei trasporti provvede alla omologazione di almeno un prototipo di autobus urbano ed extraurbano, di taxi, di vagone ferroviario, conformemente alle finalità della presente legge.

6. Sulla base dei piani regionali e della verifica della funzionalità dei prototipi omologati di cui al comma 5, il Ministro dei trasporti predispone i capitolati d'appalto contenenti prescrizioni per adeguare alle finalità della presente legge i mezzi di trasporto su gomma in corrispondenza con la loro sostituzione.

[Note all'art. 26](#)

27. Trasporti individuali

1. A favore dei titolari di patente di guida delle categorie A, B, o C speciali, con incapacità motorie permanenti, le unità sanitarie locali contribuiscono alla spesa per la modifica degli strumenti di guida, quale strumento protesico extra-tariffario, nella misura del 20 per cento, a carico del bilancio dello Stato.

2. Al comma 1 dell'articolo 1 della [Legge 9 aprile 1986, n. 97](#), sono sopresse le parole: ", titolari di patente F" e dopo le parole: "capacità motorie," sono aggiunte le seguenti: "anche prodotti in serie,".

3. Dopo il comma 2 dell'articolo 1 della citata legge numero 97 del

1986, è inserito il seguente:

"2-bis. Il beneficio della riduzione dell'aliquota relativa all'imposta sul valore aggiunto, di cui al comma 1, decade qualora l'invalido non abbia conseguito la patente di guida delle categorie A, B o C speciali, entro un anno dalla data dell'acquisto del veicolo. Entro i successivi tre mesi l'invalido provvede al versamento della differenza tra l'imposta sul valore aggiunto pagata e l'imposta relativa all'aliquota in vigore per il veicolo acquistato."

4. Il Comitato tecnico di cui all'articolo 81, comma 9, del testo unico delle norme sulla disciplina della circolazione stradale, approvato con decreto del Presidente della Repubblica 15 giugno 1959, n. 393, come sostituito dall'articolo 4, comma 1, della legge 18 marzo 1988, n. 111, è integrato da due rappresentanti delle associazioni delle persone handicappate nominati dal Ministro dei trasporti su proposta del Comitato di cui all'articolo 41 della presente legge.

5. Le unità sanitarie locali trasmettono le domande presentate dai soggetti di cui al comma 1 ad un apposito fondo, istituito presso il Ministero della sanità, che provvede ad erogare i contributi nei limiti dell'autorizzazione di spesa di cui all'articolo 42.

[Note all'art. 27](#)

28. Facilitazioni per i veicoli delle persone handicappate

1. I comuni assicurano appositi spazi riservati ai veicoli delle persone handicappate, sia nei parcheggi gestiti direttamente o dati in concessione, sia in quelli realizzati e gestiti da privati.

2. Il contrassegno di cui all'articolo 6 del regolamento approvato con [Decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1978, n. 384](#), che deve essere apposto visibilmente sul parabrezza del veicolo, è valido per l'utilizzazione dei parcheggi di cui al comma 1.

[Nota all'art. 28](#)

29. Esercizio del diritto di voto

1. In occasione di consultazioni elettorali, i comuni organizzano i servizi di trasporto pubblico in modo da facilitare agli elettori handicappati il raggiungimento del seggio elettorale.

2. Per rendere più agevole l'esercizio del diritto di voto, le unità sanitarie locali, nei tre giorni precedenti la consultazione elettorale, garantiscono in ogni comune la disponibilità di un adeguato numero di medici autorizzati per il rilascio dei certificati di accompagnamento e dell'attestazione medica di cui all'articolo 1 della [Legge 15 gennaio 1991, n. 15](#).

3. Un accompagnatore di fiducia segue in cabina i cittadini handicappati impossibilitati ad esercitare autonomamente il diritto di voto. L'accompagnatore deve essere iscritto nelle liste elettorali. Nessun

elettore può esercitare la funzione di accompagnatore per più di un handicappato. Sul certificato elettorale dell'accompagnatore è fatta apposita annotazione dal presidente del seggio nel quale egli ha assolto tale compito.

[Nota all'art. 29](#)

30. Partecipazione

1. Le regioni per la redazione dei programmi di promozione e di tutela dei diritti della persona handicappata, prevedono forme di consultazione che garantiscono la partecipazione dei cittadini interessati.

31. Riserva di alloggi

1 All'articolo 3, primo comma della Legge 5 agosto 1978, n. 457 e successive modificazioni, è aggiunta, in fine, la seguente lettera:

"r-bis) dispone una riserva di finanziamenti complessivi per la concessione di contributi in conto capitale a comuni, Istituti autonomi case popolari, comunque denominati o trasformati, imprese, cooperative o loro consorzi per la realizzazione con tipologia idonea o per l'adattamento di alloggi di edilizia sovvenzionata e agevolata alle esigenze di assegnatari o acquirenti handicappati ovvero ai nuclei familiari assegnatari di abitazioni assistite da contributo pubblico, tra i cui componenti figurano persone handicappate in situazione di gravità o con ridotte o impedito capacità motorie." (4)

2. Il contributo di cui alla lettera r-bis) del primo comma dell'articolo 3 della legge 5 agosto 1978, n. 457, introdotta dal comma 1 del presente articolo, è concesso dal Comitato esecutivo del CER direttamente ai comuni, agli Istituti autonomi case popolari, alle imprese, alle cooperative o loro consorzi indicati dalle regioni sulla base delle assegnazioni e degli acquisti, mediante atto preliminare di vendita di alloggi realizzati con finanziamenti pubblici e fruente di contributo pubblico.] (5)

3. Il contributo di cui al comma 2 può essere concesso con le modalità indicate nello stesso comma, direttamente agli enti e istituti statali, assicurativi e bancari che realizzano interventi nel campo dell'edilizia abitativa che ne facciano richiesta per l'adattamento di alloggi di loro proprietà da concedere in locazione a persone handicappate ovvero ai nuclei familiari tra i cui componenti figurano persone handicappate in situazione di gravità o con ridotte o impedito capacità motorie. (5)

4. Le associazioni presenti sul territorio, le regioni, le unità sanitarie locali, i comuni sono tenuti a fornire al CER, entro il 31 dicembre di ogni anno, ogni informazione utile per la determinazione della quota di riserva di cui alla citata lettera r-bis) del primo comma dell'articolo 3 della legge 5 agosto 1978, n. 457 (5)

(4) La lettera r bis) è stata così modificata dall'articolo 2 comma 3 della [Legge 30 aprile 1999, n. 136](#)

(5) I commi 2, 3, 4, sono stati abrogati dall'articolo 14, comma 2 della [Legge 30 aprile 1999, n. 136](#)

Nota all'art. 31

32. Agevolazioni fiscali

1. Le spese mediche e quelle di assistenza specifica necessarie nei casi di grave e permanente invalidità e menomazione, per la parte del loro ammontare complessivo che eccede il 5 o il 10 per cento del reddito complessivo annuo dichiarato a seconda che questo sia o meno superiore a 15 milioni di lire, sono deducibili dal reddito complessivo del contribuente che ha sostenuto gli oneri per sè o per le persone indicate nell'articolo 433 del codice civile, purché dalla documentazione risulti chi ha sostenuto effettivamente la spesa, la persona da assistere perché invalida e il domicilio o la residenza del percipiente (6).

(6) Abrogato dall'art. 2, D.L. 31 maggio 1994, n. 330, convertito dall'articolo 1 comma 1 della legge 27 luglio 1994, n. 473

33. Agevolazioni

1. La lavoratrice madre o, in alternativa, il lavoratore padre, anche adottivi, di minore con handicap in situazione di gravità accertata ai sensi dell'articolo 4, comma 1, hanno diritto al prolungamento fino a tre anni del periodo di astensione facoltativa dal lavoro di cui all'articolo 7 della [Legge 30 dicembre 1971, n. 1204](#), a condizione che il bambino non sia ricoverato a tempo pieno presso istituti specializzati.] (7quinquies)

2. I soggetti di cui al comma 1 possono chiedere ai rispettivi datori di lavoro di usufruire, in alternativa al prolungamento fino a tre anni del periodo di astensione facoltativa, di due ore di permesso giornaliero retribuito fino al compimento del terzo anno di vita del bambino.

3. Successivamente al compimento del terzo anno di vita del bambino, la lavoratrice madre o, in alternativa, il lavoratore padre, anche adottivi, di minore con handicap in situazione di gravità, nonché colui che assiste una persona con handicap in situazione di gravità parente o affine entro il terzo grado, convivente, hanno diritto a tre giorni di permesso mensile coperti da contribuzione figurativa, fruibili anche in maniera continuativa a condizione che la persona con handicap in situazione di gravità non sia ricoverata a tempo pieno. (7) (7bis)(7quater)

4. Ai permessi di cui ai commi 2 e 3, che si cumulano con quelli previsti all'articolo 7 della citata [Legge n. 1204 del 1971](#), si applicano le disposizioni di cui all'ultimo comma del medesimo articolo 7 della legge n. 1204 del 1971, nonché quelle contenute negli articoli 7 e 8 della legge 9 dicembre 1977, n. 903. (7quater)

5. Il genitore o il familiare lavoratore, con rapporto di lavoro pubblico o privato, che assista con continuità un parente o un affine entro il terzo grado handicappato ha diritto a scegliere, ove possibile, la sede di lavoro più vicina al proprio domicilio e non può essere trasferito senza il suo consenso ad altra sede. (7bis)(7quater)

6. La persona handicappata maggiorenne in situazione di gravità può usufruire alternativamente dei permessi di cui ai commi 2 e 3, ha diritto a scegliere, ove possibile, la sede di lavoro più vicina al proprio domicilio e non può essere trasferita in altra sede, senza il suo consenso. (7bis) (7quater)

7. Le disposizioni di cui ai commi 1, 2, 3, 4 e 5 si applicano anche agli affidatari di persone handicappate in situazione di gravità. (7ter) (7quater)

(7) L'art. 2, D.L. 27 agosto 1993, n. 324, convertito dalla [Legge 27 ottobre 1993, n. 423](#), ha fornito l'interpretazione dell'espressione «*hanno diritto a tre giorni di permesso mensile*».

(7bis) I commi 3, 5 e 6 sono stati così modificati da ultimo dall'articolo 19 della [Legge 8 marzo 2000, n. 53](#).

(7ter) Circa le disposizioni del presente articolo si veda anche l'articolo 20 della [Legge 8 marzo 2000, n. 53](#).

(7quater) Circa le misure introdotte dalla legge n. 53/2000 si veda la [Circolare INPS 17 luglio 2000, n. 133](#)

(7quinquies) Il primo comma dell'articolo 33 è stato abrogato dall'articolo 86 del [Decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151](#).

34. Protesi e ausili tecnici

1. Con decreto del Ministro della sanità da emanare, sentito il Consiglio sanitario nazionale, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nella revisione e ridefinizione del nomenclatore-tariffario delle protesi di cui al terzo comma dell'articolo 26 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, vengono inseriti apparecchi e attrezzature elettronici e altri ausili tecnici che permettano di compensare le difficoltà delle persone con handicap fisico o sensoriale.

[Nota all'art. 34](#)

35. Ricovero del minore handicappato

1. Nel caso di ricovero di una persona handicappata di minore età presso un istituto anche a carattere sanitario, pubblico o privato, ove dall'istituto sia segnalato l'abbandono del minore, si applicano le norme di cui alla legge 4 maggio 1983, n. 184.

[Nota all'art. 35](#)

36. Aggravamento delle sanzioni penali

1. Per i reati di cui agli [articoli 519, 520, 521, 522, 523, 527 e 628 del codice penale](#), nonché per i delitti non colposi contro la persona, di cui al titolo XII del libro II del codice penale, e per i reati di cui alla [Legge 20 febbraio 1958, n. 75](#), qualora l'offeso sia una persona handicappata la pena è aumentata da un terzo alla metà.

2. Per i procedimenti penali per i reati di cui al comma 1 è ammessa la costituzione di parte civile del difensore civico, nonché dell'associazione alla quale risulti iscritta la persona handicappata o un suo familiare.

37. Procedimento penale in cui sia interessata una persona handicappata

1. Il Ministro di grazia e giustizia, il Ministro dell'interno e il Ministro della difesa, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze, disciplinano con proprio decreto le modalità di tutela della persona handicappata, in relazione alle sue esigenze terapeutiche e di comunicazione, all'interno dei locali di sicurezza, nel corso dei procedimenti giudiziari penali e nei luoghi di custodia preventiva e di espiazione della pena.

38. Convenzioni

1. Per fornire i servizi di cui alla presente legge i comuni, anche consorziati tra loro, le loro unioni, le comunità montane e le unità sanitarie locali per la parte di loro competenza, si avvalgono delle strutture e dei servizi di cui all'articolo 26 della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#). Possono inoltre avvalersi dell'opera di associazioni riconosciute e non riconosciute, di istituzioni private di assistenza non aventi scopo di lucro e di cooperative, sempreché siano idonee per i livelli delle prestazioni, per la qualificazione del personale e per l'efficienza organizzativa ed operativa, mediante la conclusione di apposite convenzioni.

2. I comuni, anche consorziati tra loro, le loro unioni, le comunità montane, rilevata la presenza di associazioni in favore di persone handicappate, che intendano costituire cooperative di servizi o comunità-alloggio o centri socioriabilitativi senza fini di lucro, possono erogare contributi che consentano di realizzare tali iniziative per i fini previsti dal comma 1, lettere h), i) e l) dell'articolo 8, previo controllo dell'adeguatezza dei progetti e delle iniziative, in rapporto alle necessità dei soggetti ospiti, secondo i principi della presente legge.

Nota all'art. 38

39. Compiti delle regioni

1. Le regioni possono provvedere, nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio, ad interventi sociali, educativo formativi e riabilitativi nell'ambito del piano sanitario nazionale, di cui all'articolo 53 della [Legge 23 dicembre 1978, n. 833](#), e successive modificazioni, e della programmazione regionale dei servizi sanitari, sociali e formativo-culturali.

2. Le regioni possono provvedere, sentite le rappresentanze degli enti locali e le principali organizzazioni del privato sociale presenti sul territorio, nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio (8):

a) a definire l'organizzazione dei servizi, i livelli qualitativi delle

prestazioni, nonché i criteri per l'erogazione dell'assistenza economica integrativa di competenza dei comuni;

b) a definire, mediante gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della [Legge 8 giugno 1990, n. 142](#), le modalità di coordinamento e di integrazione dei servizi e delle prestazioni individuali di cui alla presente legge con gli altri servizi sociali, sanitari, educativi, anche d'intesa con gli organi periferici dell'Amministrazione della pubblica istruzione e con le strutture prescolastiche o scolastiche e di formazione professionale, anche per la messa a disposizione di attrezzature, operatori o specialisti necessari all'attività di prevenzione, diagnosi e riabilitazione eventualmente svolta al loro interno;

c) a definire, in collaborazione con le università e gli istituti di ricerca, i programmi e le modalità organizzative delle iniziative di riqualificazione ed aggiornamento del personale impiegato nelle attività di cui alla presente legge;

d) a promuovere, tramite le convenzioni con gli enti di cui all'articolo 38, le attività di ricerca e di sperimentazione di nuove tecnologie di apprendimento e di riabilitazione, nonché la produzione di sussidi didattici e tecnici;

e) a definire le modalità di intervento nel campo delle attività assistenziali e quelle di accesso ai servizi;

f) a disciplinare le modalità del controllo periodico degli interventi di inserimento ed integrazione sociale di cui all'articolo 5, per verificarne la rispondenza all'effettiva situazione di bisogno;

g) a disciplinare con legge, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, i criteri relativi all'istituzione e al funzionamento dei servizi di aiuto personale;

h) ad effettuare controlli periodici sulle aziende beneficiarie degli incentivi e dei contributi di cui all'articolo 18, comma 6, per garantire la loro effettiva finalizzazione all'integrazione lavorativa delle persone handicappate;

i) a promuovere programmi di formazione di personale volontario da realizzarsi da parte delle organizzazioni di volontariato;

l) ad elaborare un consuntivo annuale analitico delle spese e dei contributi per assistenza erogati sul territorio anche da enti pubblici e enti o associazioni privati, i quali trasmettono alle regioni i rispettivi bilanci, secondo modalità fissate dalle regioni medesime;

l-bis) a programmare interventi di sostegno alla persona e familiare come prestazioni integrative degli interventi realizzati dagli enti locali a favore delle persone con handicap di particolare gravità, di cui all'articolo 3, comma 3, mediante forme di assistenza domiciliare e di aiuto personale, anche della durata di 24 ore, provvedendo alla realizzazione dei servizi di cui all'articolo 9, all'istituzione di servizi di accoglienza per periodi brevi e di emergenza, tenuto conto di quanto disposto dagli articoli 8, comma 1, lettera i), e 10, comma 1, e al

rimborso parziale delle spese documentate di assistenza nell'ambito di programmi previamente concordati; (9)

l-ter) a disciplinare, allo scopo di garantire il diritto ad una vita indipendente alle persone con disabilità permanente e grave limitazione dell'autonomia personale nello svolgimento di una o più funzioni essenziali della vita, non superabili mediante ausili tecnici, le modalità di realizzazione di programmi di aiuto alla persona, gestiti in forma indiretta, anche mediante piani personalizzati per i soggetti che ne facciano richiesta, con verifica delle prestazioni erogate e della loro efficacia. (9)

(8) - comma così modificato dal primo articolo della [Legge 21 maggio 1998, n. 162](#).

(9) - lettera aggiunta dal primo articolo della [Legge 21 maggio 1998, n. 162](#).

40. Compiti dei comuni

1. I comuni, anche consorziati tra loro, le loro unioni, le comunità montane e le unità sanitarie locali qualora le leggi regionali attribuiscono loro la competenza, attuano gli interventi sociali e sanitari previsti dalla presente legge nel quadro della normativa regionale, mediante gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della [Legge 8 giugno 1990, n. 142](#), dando priorità agli interventi di riqualificazione, di riordinamento e di potenziamento dei servizi esistenti.

2. Gli statuti comunali di cui all'articolo 4 della citata [Legge n. 142 del 1990](#) disciplinano le modalità del coordinamento degli interventi di cui al comma 1 con i servizi sociali, sanitari, educativi e di tempo libero operanti nell'ambito territoriale e l'organizzazione di un servizio di segreteria per i rapporti con gli utenti, da realizzarsi anche nelle forme del decentramento previste dallo statuto stesso.

Nota all'art. 40

41. Competenze del Ministro per gli affari sociali e costituzione del Comitato nazionale per le politiche dell'handicap

1. Il Ministro per gli affari sociali coordina l'attività delle Amministrazioni dello Stato competenti a realizzare gli obiettivi della presente legge ed ha compiti di promozione di politiche di sostegno per le persone handicappate e di verifica dell'attuazione della legislazione vigente in materia.

2. I disegni di legge del Governo contenenti disposizioni concernenti la condizione delle persone handicappate sono presentati previo concerto con il Ministro per gli affari sociali. Il concerto con il Ministro per gli affari sociali è obbligatorio per i regolamenti e per gli atti di carattere generale adottati in materia.

3. Per favorire l'assolvimento dei compiti di cui al comma 1, è istituito

presso la Presidenza del Consiglio dei ministri il Comitato nazionale per le politiche dell'handicap.

4. Il Comitato è composto dal Ministro per gli affari sociali, che lo presiede, dai Ministri dell'interno, del tesoro, della pubblica istruzione, della sanità, del lavoro e della previdenza sociale, nonché dai Ministri per le riforme istituzionali e gli affari regionali e per il coordinamento delle politiche comunitarie. Alle riunioni del Comitato possono essere chiamati a partecipare altri Ministri in relazione agli argomenti da trattare.

5. Il Comitato è convocato almeno tre volte l'anno, di cui una prima della presentazione al Consiglio dei ministri del disegno di legge finanziaria.

6. Il Comitato si avvale di:

a) tre assessori scelti tra gli assessori regionali e delle province autonome di Trento e di Bolzano designati dalla Conferenza dei presidenti delle regioni e delle province autonome ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 16 dicembre 1989, n. 418; (10)

b) tre rappresentanti degli enti locali designati dall'Associazione nazionale dei comuni italiani dell' (ANCI) e un rappresentante degli enti locali designato dalla Lega delle autonomie locali;

c) cinque esperti scelti fra i membri degli enti e delle associazioni in possesso dei requisiti di cui agli articoli 1 e 2 della legge 19 novembre 1987, n. 476, che svolgano attività di promozione e tutela delle persone handicappate e delle loro famiglie;

d) tre rappresentanti delle organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative.

7. Il Comitato si avvale dei sistemi informativi delle Amministrazioni in esso rappresentate.

8. Il Ministro per gli affari sociali, entro il 15 aprile di ogni anno, presenta una relazione al Parlamento sui dati relativi allo stato di attuazione delle politiche per l'handicap in Italia, nonché sugli indirizzi che saranno seguiti. A tal fine le Amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento autonomo, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano e gli enti locali trasmettono, entro il 28 febbraio di ciascun anno, alla Presidenza del Consiglio dei ministri tutti i dati relativi agli interventi di loro competenza disciplinati dalla presente legge. Nel primo anno di applicazione della presente legge la relazione è presentata entro il 30 ottobre.

9. Il Comitato, nell'esercizio delle sue funzioni, è coadiuvato da una commissione permanente composta da un rappresentante per ciascuno dei Ministeri dell'interno, delle finanze, del tesoro, della pubblica istruzione, della sanità, del lavoro e della previdenza sociale, dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, nonché da tre rappresentanti della Presidenza del Consiglio dei ministri di cui uno del Dipartimento per gli affari sociali, uno del Dipartimento per gli affari

regionali, uno del Dipartimento per la funzione pubblica. La commissione è presieduta dal responsabile dell'Ufficio per le problematiche della famiglia, della terza età, dei disabili e degli emarginati, del Dipartimento per gli affari sociali.

(10) La Corte costituzionale, con sentenza 21-29 ottobre 1992, n. 406 (G.U. 4 novembre 1992, ha dichiarato l'illegittimità costituzionale dell'art. 41, sesto comma, nella parte in cui, con riguardo alla lettera a), prevede che il Comitato "*si avvale di*", anziché "*è composto da*".

Art. 41-bis. Conferenza nazionale sulle politiche dell'handicap

Il Ministro per la solidarietà sociale, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, promuove indagini statistiche e conoscitive sull'handicap e convoca ogni tre anni una conferenza nazionale sulle politiche dell'handicap alla quale invita soggetti pubblici, privati e del privato sociale che esplicano la loro attività nel campo dell'assistenza e della integrazione sociale delle persone handicappate. Le conclusioni di tale conferenza sono trasmesse al Parlamento anche al fine di individuare eventuali correzioni alla legislazione vigente. (11)

(11) Primo articolo della [Legge 21 maggio 1998, n. 162](#).

Art. 41-ter. Progetti sperimentali

1. Il Ministro per la solidarietà sociale promuove e coordina progetti sperimentali aventi per oggetto gli interventi previsti dagli articoli 10, 23, 25 e 26 della presente legge.

2. Il Ministro per la solidarietà sociale, con proprio decreto, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, definisce i criteri e le modalità per la presentazione e la valutazione dei progetti sperimentali di cui al comma 1 nonché i criteri per la ripartizione dei fondi stanziati per il finanziamento dei progetti di cui al presente articolo. (12)

(12) articolo aggiunto dal primo articolo della [Legge 21 maggio 1998, n. 162](#).

42. Copertura finanziaria

1. Presso la Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per gli affari sociali, è istituito il Fondo per l'integrazione degli interventi regionali e delle province autonome in favore dei cittadini handicappati.

2. Il Ministro per gli affari sociali provvede, sentito il Comitato nazionale per le politiche dell'handicap di cui all'articolo 41, alla ripartizione annuale del Fondo tra le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, in proporzione al numero degli abitanti.

3. A partire dal terzo anno di applicazione della presente legge, il criterio della proporzionalità di cui al comma 2 può essere integrato da altri criteri, approvati dal Comitato di cui all'articolo 41, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome

di Trento e di Bolzano di cui all'articolo 12 della legge 23 agosto 1988, n. 400, con riferimento a situazioni di particolare concentrazione di persone handicappate e di servizi di alta specializzazione, nonché a situazioni di grave arretratezza di alcune aree.

4. Le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a ripartire i fondi di loro spettanza tra gli enti competenti a realizzare i servizi, dando priorità agli interventi in favore delle persone handicappate in situazione di gravità e agli interventi per la prevenzione.

5. Per le finalità previste dalla presente legge non possono essere incrementate le dotazioni organiche del personale della scuola di ogni ordine e grado oltre i limiti consentiti dalle disponibilità finanziarie all'uopo preordinate dal comma 6, lettera h).

6. E' autorizzata la spesa di lire 120 miliardi per l'anno 1992 e di lire 150 miliardi a decorrere dal 1993, da ripartire, per ciascun anno, secondo le seguenti finalità:

a) lire 2 miliardi e 300 milioni per l'integrazione delle commissioni di cui all'articolo 4;

b) lire 1 miliardo per il finanziamento del soggiorno all'estero per cure nei casi previsti dall'articolo 11;

c) lire 4 miliardi per il potenziamento dei servizi di istruzione dei minori ricoverati di cui all'articolo 12;

d) lire 8 miliardi per le attrezzature per le scuole di cui all'articolo 13, comma 1, lettera b);

e) lire 2 miliardi per le attrezzature per le università di cui all'articolo 13, comma 1, lettera b);

f) lire 1 miliardo e 600 milioni per l'attribuzione di incarichi a interpreti per studenti non udenti nelle università di cui all'articolo 13, comma 1, lettera d);

g) lire 4 miliardi per l'avvio della sperimentazione di cui all'articolo 13, comma 1, lettera e);

h) lire 19 miliardi per l'anno 1992 e lire 38 miliardi per l'anno 1993 per l'assunzione di personale docente di sostegno nelle scuole secondarie di secondo grado prevista dall'articolo 13, comma 4;

i) lire 4 miliardi e 538 milioni per la formazione del personale docente prevista dall'articolo 14;

l) lire 2 miliardi per gli oneri di funzionamento dei gruppi di lavoro di cui all'articolo 15;

m) lire 5 miliardi per i contributi ai progetti per l'accesso ai servizi radiotelevisivi e telefonici previsti all'articolo 25;

n) lire 4 miliardi per un contributo del 20 per cento per la modifica degli strumenti di guida ai sensi dell'articolo 27, comma 1;

o) lire 20 miliardi per ciascuno degli anni 1992 e 1993 per le

agevolazioni per i genitori che lavorano, previste dall'articolo 33;

p) lire 50 milioni per gli oneri di funzionamento del Comitato e della commissione di cui all'articolo 41;

q) lire 42 miliardi e 512 milioni per l'anno 1992 e lire 53 miliardi e 512 milioni a partire dall'anno 1993 per il finanziamento del Fondo per l'integrazione degli interventi regionali e delle province autonome in favore dei cittadini handicappati di cui al comma 1 del presente articolo.

7. All'onere derivante dall'attuazione della presente legge, pari a lire 120 miliardi per l'anno 1992 e a lire 150 miliardi a decorrere dall'anno 1993, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1992-1994, al capitolo 6856 dello stato di previsioni e del Ministero del tesoro per il 1992, all'uopo utilizzando l'accantonamento "Provvedimenti in favore di portatori di handicap".

8. Il Ministro del tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

43. Abrogazioni

L'articolo 230 del testo unico approvato con regio decreto 5 febbraio 1928, n. 577, l'articolo 415 del regolamento approvato con regio decreto 26 aprile 1928, n. 1297, ed i commi secondo e terzo dell'articolo 28, della legge 30 marzo 1971, n. 118, sono abrogati.

[Nota all'art. 43](#)

44. Entrata in vigore

La presente legge entra in vigore il giorno successivo a quello della sua pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale.

ALLEGATO 4

D.P.R 23 febbraio 2006, n. 185

Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289

Art. 1.

Finalita'

1. Il presente decreto stabilisce le modalità e i criteri per l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap, a norma di quanto previsto dall'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289.

Art. 2.

Modalità e criteri

1. Ai fini della individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, le Aziende Sanitarie dispongono, su richiesta documentata dei genitori o degli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno medesimo, appositi accertamenti collegiali, nel rispetto di quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

2. Gli accertamenti di cui al comma 1, da effettuarsi in tempi utili rispetto all'inizio dell'anno scolastico e comunque non oltre trenta giorni dalla ricezione della richiesta, sono documentati attraverso la redazione di un verbale di individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap ai sensi dell'articolo

3, comma 1 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni. Il verbale, sottoscritto dai componenti il collegio, reca l'indicazione della patologia stabilizzata o progressiva accertata con riferimento alle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nonché la

specificazione dell'eventuale carattere di particolare gravità della medesima, in presenza dei presupposti previsti dal comma 3 del predetto articolo 3. Al fine di garantire la congruenza degli interventi cui gli accertamenti sono preordinati, il verbale indica l'eventuale termine di rivedibilità dell'accertamento effettuato.

3. Gli accertamenti di cui ai commi precedenti sono propedeutici alla redazione della diagnosi

funzionale dell'alunno, cui provvede l'unita' multidisciplinare, prevista dall'articolo 3, comma 2 del decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, anche secondo i criteri di classificazione di disabilita' e salute previsti dall'Organizzazione Mondiale della Sanita'. Il verbale di accertamento, con l'eventuale termine di rivedibilita' ed il documento relativo alla diagnosi funzionale, sono trasmessi ai genitori o agli esercenti la potesta' parentale o la tutela dell'alunno e da questi all'istituzione scolastica presso cui l'alunno va iscritto, ai fini della tempestiva adozione dei provvedimenti conseguenti.

Art. 3.

Attivazione delle forme di integrazione e di sostegno

1. Alle attivita' di cui ai commi 1 e 3 del precedente articolo 2 fa seguito la redazione del profilo dinamico funzionale e del piano educativo individualizzato previsti dall'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, da definire entro il 30 luglio per gli effetti previsti dalla legge 20 agosto 2001, n. 333.

2. I soggetti di cui all'articolo 5, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, in sede di formulazione del piano educativo individualizzato, elaborano proposte relative alla individuazione delle risorse necessarie, ivi compresa l'indicazione del numero delle ore di sostegno.

3. Gli Enti locali, gli Uffici Scolastici Regionali e le Direzioni Sanitarie delle Aziende Sanitarie, nel quadro delle finalita' della legislazione nazionale e regionale vigente in materia adottano accordi finalizzati al coordinamento degli interventi di rispettiva competenza per garantire il rispetto dei tempi previsti per la definizione dei provvedimenti relativi al funzionamento delle classi, ai sensi del decreto legge 3 luglio 2001, n. 255, convertito, con modificazioni, dalla legge 20 agosto 2001, n. 333. Gli accordi sono finalizzati anche all'organizzazione di sistematiche verifiche in ordine agli interventi realizzati ed alla influenza esercitata dall'ambiente scolastico sull'alunno in situazione di handicap, a norma dell'articolo 6 del decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994.

Art. 4.

Situazione di handicap di particolare gravita' ed autorizzazione al funzionamento dei posti di sostegno in deroga

1. L'autorizzazione all'attivazione di posti di sostegno in deroga al rapporto insegnanti/alunni, a norma dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289, e' disposta dal dirigente preposto all'Ufficio Scolastico Regionale sulla base della certificazione attestante la particolare gravita' di cui all'articolo 2, comma 2 del presente decreto.

Art. 5.

Disposizioni finali

Le disposizioni del presente decreto si applicano agli accertamenti da

effettuarsi successivamente alla sua entrata in vigore.

ALLEGATO 5

LINEE GUIDA PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ'

Indice

Premessa

I PARTE: IL NUOVO SCENARIO. IL CONTESTO COME RISORSA

1. I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità

1.1 Art. 3 ed Art. 34 Costituzione

1.2 Legge 118/71 e Legge 517/77

1.3 Legge 104/92

1.4 DPR 24 febbraio 1994

2. Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità

3. La Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'OMS

II PARTE: L'ORGANIZZAZIONE

1. Il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali

2. Rapporti interistituzionali

III PARTE: LA DIMENSIONE INCLUSIVA DELLA SCUOLA

1. Il ruolo del dirigente scolastico

1.1 Leadership educativa e cultura dell'integrazione

1.2 Programmazione

1.3 Flessibilità

1.4 Il progetto di vita

1.5 La costituzione di reti di scuole

2. La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti

2.1 Il clima della classe

2.2 Le strategie didattiche e gli strumenti

2.3 L'apprendimento-insegnamento

2.4 La valutazione

2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno

3. Il personale ATA e l'assistenza di base

4. La collaborazione con le famiglie

Premessa

Le presenti Linee Guida raccolgono una serie di direttive che hanno lo

scopo, nel rispetto dell'autonomia scolastica e della legislazione vigente, di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Elaborate sulla base di un confronto fra dirigenti ed esperti del MIUR nonché con la partecipazione delle Associazioni delle persone con disabilità, esse mirano a rilanciare il tema in questione, punto fermo della tradizione pedagogica della scuola italiana, e che tale deve essere anche in momenti di passaggio e trasformazione del sistema di istruzione e formazione nazionale.

Individuano inoltre una serie di criticità emerse in questi ultimi anni nella pratica quotidiana del fare scuola e propongono possibili soluzioni per orientare l'azione degli Uffici Scolastici Regionali, dei Dirigenti Scolastici e degli Organi collegiali, nell'ambito delle proprie competenze.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi 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. Dietro alla "coraggiosa" scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti "comuni", c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione. Crescere è tuttavia un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere dunque ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile e della socializzazione.

In questo senso si configura la norma costituzionale del diritto allo studio, interpretata alla luce della legge 59/1997 e del DPR 275/1999, da intendersi quindi come tutela soggettiva affinché le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale e flessibilità organizzativa, predispongano le condizioni e realizzino le attività utili al raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni.

La prima parte delle Linee Guida consta in una panoramica sui principi generali, individuabili tanto nell'ordinamento italiano quanto in quello internazionale, concernenti l'integrazione scolastica. Ciò non per ripetere conoscenze già note a chi lavora nel mondo della scuola, ma per ricapitolare un percorso davvero eccezionale di legislazione scolastica, proprio quando la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 18/2009, impegna tutti gli Stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica nelle classi comuni, che è, appunto, la specificità italiana. La

prima parte presenta inoltre l'orientamento attuale nella concezione di disabilità, concezione raccolta in particolare dalla detta Convenzione. Si è andato infatti affermando il "modello sociale della disabilità", secondo cui la disabilità è dovuta dall'interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale.

Quest'ultimo assume dunque, in questa prospettiva, carattere determinante per definire il grado della Qualità della Vita delle persone con disabilità.

In linea con questi principi si trova l'ICF, l'*International Classification of Functioning*, che si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale decisamente attento all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive.

La seconda parte entra nelle pratiche scolastiche, individuando problematiche e proposte di intervento concernenti vari aspetti e soggetti istituzionali coinvolti nel processo di integrazione. In particolare, si riconosce la responsabilità educativa di tutto il personale della scuola e si ribadisce la necessità della corretta e puntuale progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità, in accordo con gli Enti Locali, l'ASL e le famiglie.

I PARTE

IL NUOVO SCENARIO. IL CONTESTO COME RISORSA

1. I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità

1.1. Art. 3 ed Art. 34 Costituzione

Il diritto allo studio è un principio garantito costituzionalmente. L'art. 34 Cost. dispone infatti che la scuola sia aperta a tutti. In tal senso il Costituente ha voluto coniugare il diritto allo studio con il principio di eguaglianza di cui all'art. 3 Cost. L'articolo in questione, al primo comma, recita: «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

Tale principio di eguaglianza, detto formale, non è però sembrato sufficiente al Costituente che ha voluto invece chiamare in causa la "pari dignità sociale", integrando così l'esigenza dell'uguaglianza "formale", avente a contenuto la parità di trattamento davanti alla legge, con l'uguaglianza "sostanziale", che conferisce a ciascuno il diritto al rispetto inerente alla qualità e alla dignità di uomo o di donna, in altri termini di "persona" che può assumere la pretesa di essere messo nelle condizioni idonee ad esplicare le proprie attitudini personali, quali esse siano.

Il secondo comma del citato art. 3 recita: «E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese». Il Costituente, insomma, ha riconosciuto che non è sufficiente stabilire il principio dell'eguaglianza giuridica dei cittadini, quando esistono ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la loro eguaglianza

impedendo che essa sia effettiva, ed ha pertanto, coerentemente, assegnato alla Repubblica il compito di rimuovere siffatti ostacoli, affinché tutti i cittadini siano posti sullo stesso punto di partenza, abbiano le medesime opportunità, possano godere, tutti alla pari, dei medesimi

diritti loro formalmente riconosciuti dalla Costituzione.

I principi costituzionali indicati garantirono, in prima battuta, il diritto allo studio degli alunni con disabilità attraverso l'esperienza delle scuole speciali e delle classi differenziali. L'art. 38 Cost. specifica infatti che «gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale». Ben presto, comunque, emersero le implicazioni che scaturivano da tale interpretazione del diritto allo studio, soprattutto in termini di alienazione ed emarginazione sociale.

1.2 Legge 118/71 e Legge 517/77

La legge 118/71, art. 28, disponeva che l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica. In questo senso, la legge in questione supera il modello delle scuole speciali, che tuttavia non aboliva, prescrivendo l'*inserimento* degli alunni con disabilità, comunque su iniziativa della famiglia, nelle classi comuni.

Per favorire tale inserimento disponeva inoltre che agli alunni con disabilità venissero assicurati il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

Ma fu presto evidente che l'inserimento costituiva solo una parziale applicazione del principio costituzionale di eguaglianza, che era esercitato dagli alunni in questione solo nel suo aspetto formale. L'inserimento non costituì la realizzazione dell'eguaglianza sostanziale che dovette invece essere costruita con ulteriori strumenti e iniziative della Repubblica, orientati a rimuovere gli ostacoli prodotti dal deficit e, in particolare, attraverso l'istituzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e di piani educativi adeguati alla crescita e allo sviluppo dell'alunno con disabilità.

E' questo essenzialmente il contenuto della Legge 517/77, che a differenza della L.118/71, limitata all'affermazione del principio dell'inserimento, stabilisce con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l'*integrazione scolastica* degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero Consiglio di Classe e attraverso l'introduzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

La Corte Costituzionale, a partire dalla Sentenza n. 215/87, ha costantemente dichiarato il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni con disabilità, qualunque ne sia la minorazione o il grado di complessità della stessa, alla frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado. Tale sentenza, oggetto della C M n. 262/88, può considerarsi la "Magna Charta" dell'integrazione scolastica ed ha orientato tutta la successiva normativa primaria e secondaria.

1.3 Legge 104/92

Una notevole quantità di interventi legislativi di diverso grado è dunque seguita alla promulgazione della Legge 517/77, al fine di completare la

normazione della materia in questione, tanto per il versante socio-sanitario quanto per quello più specificamente rivolto all'integrazione scolastica. La Legge del 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" raccoglie ed integra tali interventi legislativi divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità.

La Legge in parola ribadisce ed amplia il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevede interventi riabilitativi.

Il diritto soggettivo al pieno sviluppo del potenziale umano della persona con disabilità non può dunque essere limitato da ostacoli o impedimenti che possono essere rimossi per iniziativa dello Stato (Legislatore, Pubblici poteri, Amministrazione).

Questo principio, caratterizzante la Legge in questione, si applica anche all'integrazione scolastica, per la quale la Legge citata prevede una particolare attenzione, un atteggiamento di "cura educativa" nei confronti degli alunni con disabilità che si esplica in un percorso formativo individualizzato, al quale partecipano, nella condivisione e nell'individuazione di tale percorso, più soggetti istituzionali, scardinando l'impianto tradizionale della scuola ed inserendosi nel proficuo filone dell'individualizzazione e dell'attenzione all'apprendimento piuttosto che all'insegnamento.

Il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) sono dunque per la Legge in questione i momenti concreti in cui si esercita il diritto all'istruzione e all'educazione dell'alunno con disabilità.

Da ciò il rilievo che ha la realizzazione di tali documenti, attraverso il coinvolgimento dell'amministrazione scolastica, degli organi pubblici che hanno le finalità della cura della persona e della gestione dei servizi sociali ed anche delle famiglie. Da ciò, inoltre, l'importante previsione della loro verifica in itinere, affinché risultino sempre adeguati ai bisogni effettivi dell'alunno.

Sulla base del PEI, i professionisti delle singole agenzie, ASL, Enti Locali e le Istituzioni scolastiche formulano, ciascuna per proprio conto, i rispettivi progetti personalizzati:

- il progetto riabilitativo, a cura dell'ASL (L. n. 833/78 art 26);
- il progetto di socializzazione, a cura degli Enti Locali (L. n. 328/00 art 14);
- il Piano degli studi personalizzato, a cura della scuola (D.M. 141/99, come modificato dall'art. 5, comma 2, del D.P.R. n. 81/09).

1.4 DPR 24 febbraio 1994

Il DPR 24 febbraio 1994 "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap" individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, documento conclusivo e

operativo in cui “vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l’alunno in condizione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all’educazione e all’istruzione”, come integrato e modificato dal DPCM n. 185/06. Successivamente, sia il Regolamento sull’Autonomia scolastica, D.P.R. n. 275/99, sia la Legge di riforma n. 53/03 fanno espresso riferimento all’integrazione scolastica. Inoltre, la L. n. 296/06, all’art 1 comma 605 lettera “b”, garantisce il rispetto delle “effettive esigenze” degli alunni con disabilità, sulla base di accordi interistituzionali.

2. *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*

Con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, il Parlamento italiano ha ratificato la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*. Tale ratifica vincola l’Italia, qualora l’ordinamento interno avesse livelli di tutela dei diritti delle persone con disabilità inferiori a quelli indicati dalla *Convenzione* medesima, a emanare norme ispirate ai principi ivi espressi.

Non è comunque la prima volta che il tema della disabilità è oggetto di attenzione di documenti internazionali volti alla tutela dei diritti umani, sociali e civili degli individui.

La *Dichiarazione dei Diritti del Bambino* dell’ONU, varata nel 1959, recita: “Il bambino che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale o sociale, ha diritto di ricevere il trattamento, l’educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o la sua condizione”.

La *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale* dell’ONU, pubblicata nel 1971, reca scritto: “Il subnormale mentale deve, nella maggiore misura possibile, beneficiare dei diritti fondamentali dell’uomo alla stregua degli altri esseri umani. Il subnormale mentale ha diritto alle cure mediche e alle terapie più appropriate al suo stato, nonché all’educazione, all’istruzione, alla formazione, alla riabilitazione, alla consulenza che lo aiuteranno a sviluppare al massimo le sue capacità e attitudini”.

La *Conferenza Mondiale sui diritti umani* dell’ONU, i cui esiti sono resi noti nel 1993, precisa che “tutti i diritti umani e le libertà fondamentali sono universali e includono senza riserve le persone disabili”.

Le *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, adottate dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 dicembre 1993, ricordano come “l’ignoranza, la negligenza, la superstizione e la paura sono fattori sociali che attraverso tutta la storia della disabilità hanno isolato le persone con disabilità e ritardato la loro evoluzione”.

Ciò che tuttavia caratterizza la *Convenzione ONU* in questione è di aver decisamente superato un approccio focalizzato solamente sul deficit della persona con disabilità, accogliendo il “modello sociale della disabilità” e introducendo i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza con l’obiettivo di conseguire la piena inclusione sociale, mediante il coinvolgimento delle stesse persone con disabilità e delle loro famiglie.

Essa infatti recepisce una concezione della disabilità che, oltre a ribadire il principio della dignità delle persone con disabilità, individua nel

contesto culturale e sociale un fattore determinante l'esperienza che il soggetto medesimo fa della propria condizione di salute. Il contesto è una risorsa potenziale che, qualora sia ricca di opportunità, consente di raggiungere livelli di realizzazione e autonomia delle persone con disabilità che, in condizioni contestuali meno favorite, sono invece difficilmente raggiungibili.

La *definizione di disabilità* della *Convenzione* è basata sul modello sociale centrato sui diritti umani delle persone con disabilità, ed è la seguente: “la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri” (Preambolo, punto e).

La centralità del contesto socio-culturale nella determinazione del livello di disabilità impone che le persone con disabilità non siano discriminate, intendendo “discriminazione fondata sulla disabilità (...) qualsivoglia distinzione, esclusione o restrizione sulla base della disabilità che abbia lo scopo o l'effetto di pregiudicare o annullare il riconoscimento, il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale, culturale, civile o in qualsiasi altro campo. Essa include ogni forma di discriminazione, compreso il rifiuto di un accomodamento ragionevole (Art. 2).

A questo scopo è necessario che il contesto (ambienti, procedure, strumenti educativi ed ausili) si adatti ai bisogni specifici delle persone con disabilità, attraverso ciò che la *Convenzione* in parola definisce “accomodamento ragionevole”:

“*Accomodamento ragionevole* indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali” (Art. 2).

L'art 24, infine, dedicato all'educazione riconosce “il diritto all'istruzione delle persone con disabilità (...) senza discriminazioni e su base di pari opportunità” garantendo “un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, finalizzati: (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana; (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità; (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera”.

3. ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento. Dalla prospettiva sanitaria alla prospettiva bio-psico-sociale

Nel 2001, l'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS ha approvato la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*), raccomandandone l'uso negli Stati parti. L'ICF recepisce pienamente il modello sociale della disabilità, considerando la persona

non soltanto dal punto di vista “sanitario”, ma promuovendone un approccio globale, attento alle potenzialità complessive, alle varie risorse del soggetto, tenendo ben presente che il contesto, personale, naturale, sociale e culturale, incide decisamente nella possibilità che tali risorse hanno di esprimersi.

Fondamentale, dunque, la capacità di tale classificatore di descrivere tanto le capacità possedute quanto le performance possibili intervenendo sui fattori contestuali.

Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite *fattori contestuali*) in cui essa vive. Il modello introdotto dall'ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una definizione di “disabilità” come ad “una condizione di salute in un ambiente sfavorevole”.

Nel modello citato assume valore prioritario il contesto, i cui molteplici elementi possono essere qualificati come “barriera”, qualora ostacolino l'attività e la partecipazione della persona, o “facilitatori”, nel caso in cui, invece, favoriscano tali attività e partecipazione.

L'ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle AA.SS.LL., che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. E' dunque opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali.

II PARTE: L'ORGANIZZAZIONE

1. *Il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali*

Il decentramento avvenuto nell'ultimo decennio e la conseguente assunzione di responsabilità da parte degli organi decentrati - nell'ambito delle materie ad essi

attribuite - fa assumere agli Uffici Scolastici Regionali un ruolo strategico ai fini della pianificazione/programmazione/”governo” delle risorse e delle azioni a favore dell'inclusione scolastica degli alunni disabili.

L'azione di coordinamento ed indirizzo di loro competenza fa prevedere che:

- attivino ogni possibile iniziativa finalizzata alla stipula di Accordi di programma regionali per il coordinamento, l'ottimizzazione e l'uso delle risorse, riconducendo le iniziative regionali ad un quadro unitario compatibile con i programmi nazionali d'istruzione e formazione e con quelli socio - sanitari;

- promuovano la costituzione di G.L.I.R. (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale), al quale demandare la realizzazione dell'obiettivo sopra individuato. Fermo restando l'attuale ruolo istituzionale dei G.L.I.P., appare opportuno che quest'ultimi, nella prospettiva della costituzione dei citati G.L.I.R., vengano intesi come

organismi attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale;

■ organizzino attività di formazione per dirigenti scolastici e personale della scuola (ivi compreso il personale ATA) al fine di implementare e diffondere la cultura dell'inclusione e della "presa in carico" complessiva dell'alunno disabile da parte del sistema scuola;

■ favoriscano la costituzione di reti territoriali per la realizzazione sia delle attività formative sia di ogni altra azione a favore dell'inclusione, al fine di renderla più rispondente alle realtà di contesto e alle esperienze di vita dei soggetti. La "rete" di scuole, inserita all'interno dei tavoli di concertazione/coordinamento territoriali, appare essere lo strumento operativo più funzionale per la realizzazione di interventi mirati, aderenti al contesto, compatibili con le opportunità e le risorse effettivamente disponibili. Le "reti" consentono l'incremento di azioni volte a favorire la piena valorizzazione delle persone, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi individualizzati interconnessi con la realtà sociale del territorio, nella prospettiva di creare legami forti e senso di appartenenza;

■ potenzino il ruolo e il funzionamento dei Centri di Supporto Territoriale istituiti dal Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità", nonché quello dei Centri di Documentazione /Consulenza/Ascolto in quanto luoghi "dedicati" per realizzare e far circolare esperienze, disporre di consulenze esperte, costituire effettive comunità di pratiche.

2. Rapporti interistituzionali

Nella logica del decentramento e del compimento del processo attuativo del titolo V della Costituzione, il concetto di *Governance* è il paradigma di riferimento per i rapporti interistituzionali, in quanto inteso come la capacità delle istituzioni di coordinare e orientare l'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo valorizzando le attività di regolazione e orientamento.

Il termine *Governance* è sempre più utilizzato come categoria-guida nell'ambito delle politiche pubbliche, per sottolineare la prevalenza di logiche di tipo negoziale e relazionale, coordinative, piuttosto di quelle di vero e proprio *Government* basate esclusivamente sulla normazione e sulla programmazione. Si tratta, quindi, di stabilire azioni di raccordo fra gli enti territoriali (Regione, USR, province, comuni), i servizi (ASL, cooperative, comunità), le istituzioni scolastiche, per la ricognizione delle esigenze e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio.

Lo strumento operativo più adeguato a tal fine sembra essere quello rappresentato dai Tavoli di concertazione costituiti in ambiti territoriali che coincidano possibilmente con i Piani di Zona.

Si delinea, in tal modo, un sistema di co-decisioni e "cooperazioni interistituzionali" che realizza un policentrismo decisionale declinato, di volta in volta, secondo l'oggetto della decisione da assumere in cooperazione o collaborazione, accordi o intese, coordinamento.

Gli ambiti territoriali diventano il luogo privilegiato per realizzare il sistema integrato di interventi e servizi e lo snodo di tutte le azioni, tramite la costituzione di tavoli di concertazione/ coordinamento – all'interno dei quali c'è la "rete" di scuole composti dai rappresentanti

designati da ciascun soggetto (istituzionale o meno) che concorre all'attuazione del progetto di vita costruito per ciascun alunno disabile.

E', infatti, proprio nella definizione del progetto di vita che si realizza l'effettiva integrazione delle risorse, delle competenze e delle esperienze funzionali all'inclusione scolastica e sociale.

I prioritari ambiti di intervento sono riconducibili a:

1. formazione (poli specializzati sulle diverse tematiche connesse a specifiche disabilità /banche dati/anagrafe professionale/consulenze esperte);
2. distribuzione/allocazione/dotazione risorse professionali (insegnanti specializzati, assistenti *ad personam*, operatori, educatori, ecc.);
3. distribuzione/ottimizzazione delle risorse economiche e strumentali (fondi finalizzati all'integrazione scolastica, sussidi e attrezzature, tecnologie, ecc.);
4. adozione di iniziative per l'accompagnamento dell'alunno alla vita adulta mediante esperienze di alternanza scuola-lavoro, *stage*, collaborazione con le aziende del territorio.

III PARTE

LA DIMENSIONE INCLUSIVA DELLA SCUOLA

Con l'autonomia funzionale di cui alla Legge 59/1997, le istituzioni scolastiche hanno acquisito la personalità giuridica e dunque è stato loro attribuito, nei limiti stabiliti dalla norma, il potere discrezionale tipico delle Pubbliche Amministrazioni. Ne consegue che la discrezionalità in parola, relativa alle componenti scolastiche limitatamente alle competenze loro attribuite dalle norme vigenti, ed in particolare nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica, dovrà essere esercitata tenendo debitamente conto dei principi inerenti le previsioni di legge concernenti gli alunni con disabilità. La citata discrezionalità dovrà altresì tenere conto del principio di logicità congruità, il cui giudizio andrà effettuato in considerazione dell'interesse primario da conseguire, ma naturalmente anche degli interessi secondari e delle situazioni di fatto.

Si ribadisce, inoltre, che le pratiche scolastiche in attuazione dell'integrazione degli alunni con disabilità, pur nella considerazione dei citati interessi secondari e delle citate situazioni di fatto, nel caso in cui non si conformassero immotivatamente all'interesse primario del diritto allo studio degli alunni in questione, potrebbero essere considerati atti caratterizzati da disparità di trattamento.

Tale violazione è inquadrabile in primo luogo nella mancata partecipazione di tutte le componenti scolastiche al processo di integrazione, il cui obiettivo fondamentale è lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione, obiettivi raggiungibili attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché dalla presenza di una pianificazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi come previsto dal P.E.I.

In assenza di tale collaborazione e coordinamento, mancanza che si esplica in ordine ad atti determinati da una concezione distorta dell'integrazione, verrebbe a mancare il menzionato corretto esercizio

della discrezionalità.

1. Il ruolo del dirigente scolastico

Le seguenti indicazioni non intendono ripetere gli adempimenti previsti per il Dirigente scolastico nel processo di integrazione, tra l'altro già presenti in molti

documenti che definiscono Accordi di programma o in Linee Guida per l'integrazione degli alunni con disabilità realizzate da Uffici Scolastici Regionali o Provinciali. Si intende invece dare delle direttive generali sulla base delle quali assicurare, pur in presenza di situazioni territoriali diverse e complesse, l'effettività del diritto allo studio degli alunni con disabilità, mediante risposte adeguate ai loro bisogni educativi speciali.

1.1. Leadership educativa e cultura dell'integrazione

Il Dirigente scolastico è il garante dell'offerta formativa che viene progettata ed attuata dall'istituzione scolastica: ciò riguarda la globalità dei soggetti e, dunque, anche gli alunni con disabilità.

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) è inclusivo quando prevede nella quotidianità delle azioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare la possibilità di dare *risposte precise ad esigenze educative individuali*; in tal senso, la presenza di alunni disabili non è un *incidente* di percorso, un'emergenza da presidiare, ma un evento che richiede una riorganizzazione del sistema già individuata in via previsionale e che rappresenta un'occasione di crescita per tutti.

L'integrazione/inclusione scolastica è, dunque, un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente Scolastico, figura-chiave per la costruzione di tale sistema. La leadership dirigenziale si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche atte a dimostrare l'effettivo impegno del Dirigente e dell'istituzione scolastica in tali tematiche (come per esempio corsi di formazione, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, progetti, iniziative per il coinvolgimento dei genitori e del territorio, costituzioni di reti di scuole per obiettivi concernenti l'inclusione, partecipazione agli incontri di GLHO, istituzione del GLH di Istituto, favorire la continuità educativo-didattica, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, partecipazione alla stipula di Accordi di programma a livello dei piani di zona, di cui all'art 19 L.n. 328/00, direttamente o tramite reti di scuole, ecc.).

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche ha ridotto il peso delle indicazioni normative ed istituzionali, favorendo una maggiore discrezionalità nell'elaborazione della progettazione educativa rivolta al successo formativo di tutti gli alunni. Tale dimensione richiede però un buon livello organizzativo, inteso come definizione di una serie di "punti fermi", definiti sulla base di principi garantiti per legge, entro i quali sviluppare la progettualità aperta della scuola autonoma.

Il contributo del Collegio dei docenti e del Consiglio di istituto deve assicurare l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa che descrive, fra l'altro, le decisioni assunte in ordine all'integrazione scolastica. Il Dirigente ha il compito di rendere operative tali indicazioni, che ha

condiviso con gli Organi collegiali, con proprie azioni, finalizzate all'attuazione del Piano in questione. Resta fermo il ruolo del Dirigente come stimolo, promotore di iniziative e di attività educative, anche alla luce della responsabilità dirigenziale in ordine ai risultati del servizio di istruzione.

Per la realizzazione operativa delle attività concernenti l'integrazione scolastica, il Dirigente Scolastico può individuare una figura professionale di riferimento (figura strumentale), per le iniziative di organizzazione e di cura della documentazione, delle quali tale figura è responsabile e garante.

In via generale, dunque, al Dirigente scolastico è richiesto di:

- promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale operante a scuola (docenti, collaboratori, assistenti) anche tramite corsi di aggiornamento congiunti di cui all'art 14 comma 7 L.n. 104/92, al fine di sensibilizzare, informare e garantire a tutte le componenti il conseguimento di competenze e indispensabili "strumenti" operativo-concettuali (per intervenire sul contesto e modificarlo);
- valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione
- guidare e coordinare le azioni/iniziativa/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento: presidenza del GLH d'istituto, formazione delle classi, utilizzazione degli insegnanti per le attività di sostegno;
- indirizzare l'operato dei singoli Consigli di classe/interclasse affinché promuovano e sviluppino le occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche, collaborino alla stesura del P.E.I.;
- coinvolgere attivamente le famiglie e garantire la loro partecipazione durante l'elaborazione del PEI;
- curare il raccordo con le diverse realtà territoriali (EE.LL., enti di formazione, cooperative, scuole, servizi socio-sanitari, ecc.);
- attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella *presa in carico* del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto;
- intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche e/o senso-percettive.

1.2 La programmazione

Al fine dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità è indispensabile ricordare che l'obiettivo fondamentale della Legge 104/92, art. 12, c. 3, è lo sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale. A questo riguardo, infatti, la Legge in questione recita: "L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"; il c. 4 stabilisce inoltre che "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". La progettazione educativa per gli alunni con disabilità deve, dunque, essere costruita tenendo ben presente questa priorità.

Qualora, per specifiche condizioni di salute dell'alunno (di cui deve essere edotto il Dirigente Scolastico) o per particolari situazioni di contesto, non fosse realmente possibile la frequenza scolastica per tutto l'orario, è necessario che sia programmato un intervento educativo e didattico rispettoso delle peculiari esigenze dell'alunno e, contemporaneamente, finalizzato al miglioramento delle abilità sociali, al loro potenziamento e allo sviluppo degli apprendimenti anche nei periodi in cui non è prevista la presenza in classe.

Sulla base di tale assunto, è contraria alle disposizioni della Legge 104/92, la costituzione di *laboratori* che accolgano più alunni con disabilità per quote orarie anche minime e per prolungati e reiterati periodi dell'anno scolastico.

E' vero, comunque, che talvolta si tende a considerare esaurito il ruolo formativo della scuola nella socializzazione. Una considerazione corretta di questo concetto, tuttavia, porta ad interpretare la socializzazione come uno strumento di crescita da integrare attraverso il miglioramento degli apprendimenti con buone pratiche didattiche individualizzate e di gruppo. Riemerge qui la centralità della progettazione educativa individualizzata che sulla base del caso concreto e delle sue esigenze dovrà individuare interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione, preferendo in linea di principio che l'apprendimento avvenga nell'ambito della classe e nel contesto del programma in essa attuato.

Una progettazione educativa che scaturisca dal principio del diritto allo studio e allo sviluppo, nella logica anche della costruzione di un progetto di vita che consente all'alunno di "avere un futuro", non può che definirsi all'interno dei Gruppi di lavoro deputati a tale fine per legge. *L'istituzione di tali Gruppi in ogni istituzione scolastica è obbligatoria, non dipendendo dalla discrezionalità dell'autonomia funzionale.* Per tale motivo il Dirigente Scolastico ha l'onere di intraprendere ogni iniziativa necessaria affinché i Gruppi in questione vengano istituiti, individuando anche orari compatibili per la presenza di tutte le componenti chiamate a parteciparvi.

Si è integrati/inclusi in un contesto, infatti, quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni *accanto* agli altri. E tale integrazione, nella misura in cui sia sostanziale e non formale, non può essere lasciata al caso, o all'iniziativa degli insegnanti per le attività di sostegno, che operano come organi separati dal contesto complessivo della classe e della comunità educante. È necessario invece procedere secondo disposizioni che coinvolgano tutto il personale docente, curricolare e per le attività di sostegno, così come indicato nella nota ministeriale prot. n. 4798 del 25 luglio 2005, di cui si ribadisce la necessità di concreta e piena attuazione. Per non disattendere mai gli obiettivi dell'apprendimento e della condivisione, è indispensabile che la programmazione delle attività sia realizzata da tutti i docenti curricolari, i quali, insieme all'insegnante per le attività di sostegno e definiscono gli obiettivi di apprendimento per gli alunni con disabilità in correlazione con quelli previsti per l'intera

classe.

Date le finalità della programmazione comune fra docenti curricolari e per le attività di sostegno per la definizione del Piano educativo dell'alunno con disabilità, finalità che vedono nella programmazione comune una garanzia di tutela del diritto allo studio, è opportuno ricordare che la cooperazione e la corresponsabilità del team docenti sono essenziali per le finalità previste dalla legge. A tal riguardo, è compito del Dirigente Scolastico e degli Organi collegiali competenti attivare, nell'ambito della programmazione integrata, le necessarie iniziative per rendere effettiva la cooperazione e la corresponsabilità di cui sopra, attraverso il loro inserimento nel P.O.F.

La documentazione relativa alla programmazione in parola deve essere resa disponibile alle famiglie, al fine di consentire loro la conoscenza del percorso educativo concordato e formativo pianificato.

A questo riguardo è importante sottolineare l'importanza, in particolare nel momento del passaggio fra un grado e l'altro d'istruzione, del fascicolo individuale dell'alunno con disabilità, che dovrà essere previsto a partire dalla Scuola dell'Infanzia e comunque all'inizio del percorso di scolarizzazione, al fine di documentare il percorso formativo compiuto nell'iter scolastico.

Si precisa infine che dal punto di vista concettuale e metodologico opportuno distinguere fra la programmazione personalizzata che caratterizza il percorso dell'alunno con disabilità nella scuola dell'obbligo e la programmazione differenziata che, nel II ciclo di istruzione, può condurre l'alunno al conseguimento dell'attestato di frequenza.

1.3 La flessibilità

La flessibilità organizzativa e didattica prevista dall'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche consente di articolare l'attività di insegnamento secondo le più idonee modalità per il raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni, finalità ultima dell'intero servizio nazionale di istruzione, fermo restando il rispetto dei principi inerenti la normativa di legge. Così, per esempio, *l'insegnante per le attività di sostegno* non può essere utilizzato per svolgere altro tipo di funzioni se non quelle strettamente connesse al progetto d'integrazione, qualora tale diverso utilizzo riduca anche in minima parte l'efficacia di detto progetto.

Le opportunità offerte dalla flessibilità organizzativa per il raggiungimento del diritto allo studio degli alunni con disabilità sono molteplici.

Relativamente al *passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione* o nei passaggi intermedi, è opportuno che i Dirigenti Scolastici coinvolti prevedano forme di consultazione obbligatorie fra gli insegnanti della classe frequentata dall'alunno con disabilità e le figure di riferimento per l'integrazione delle scuole coinvolte, al fine di consentire continuità operativa e la migliore applicazione delle esperienze già maturate nella relazione educativo-didattica e nelle prassi di integrazione con l'alunno con disabilità.

I Dirigenti scolastici impegnati nel passaggio in questione possono inoltre avviare progetti sperimentali che, sulla base di accordi fra le

istituzioni scolastiche e nel rispetto della normativa vigente anche contrattuale, consentano che il docente del grado scolastico già frequentato partecipi alle fasi di accoglienza e di inserimento nel grado successivo.

Particolare importanza ha in tale ambito la consegna della *documentazione* riguardante l'alunno con disabilità al personale del ciclo o grado successivo. Tale

documentazione dovrà essere completa e sufficientemente articolata per consentire all'istituzione scolastica che prende in carico l'alunno di progettare adeguatamente i propri interventi. Talvolta, semplicemente la carenza documentale può rallentare il raggiungimento del successo formativo richiesto dalle disposizioni legislative.

È inoltre opportuno valutare attentamente se il principio tutelato costituzionalmente del diritto allo studio e interpretato dalla Legge 59/97 come diritto al successo formativo per tutti gli alunni, possa realizzarsi, fermo restando le deroghe previste dalla normativa vigente, attraverso la permanenza nel sistema di istruzione e formazione fino all'età adulta (21 anni) o attraverso rallentamenti eccessivi in determinati gradi scolastici. Il sistema di istruzione, infatti, risponde ai bisogni educativi e formativi dei giovani cittadini, rendendosi alla fine necessario, anche attraverso la piena attuazione di norme che garantiscono il diritto al lavoro delle persone con disabilità, il passaggio della presa in carico ad altri soggetti pubblici.

A questo scopo, per quanto di competenza del sistema nazionale di istruzione è fondamentale l'organizzazione puntuale del passaggio al mondo del lavoro e dell'attuazione del progetto di vita.

1.4 Il progetto di vita

Il progetto di vita, parte integrante del P.E.I., riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni.

Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di “un futuro possibile”, deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione.

Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica. Il momento “in uscita”, formalizzato “a monte” al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuolalavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS. Ai fini dell'individuazione di forme efficaci di relazione con i soggetti coinvolti nonché con quelli deputati al servizio per l'impiego e con le associazioni, il Dirigente scolastico predispone adeguate misure organizzative.

1.5 La costituzione delle reti di scuole

Al fine di una più efficace utilizzazione dei fondi per l'integrazione scolastica, di una condivisione di risorse umane e strumentali, nei limiti delle disposizioni normative vigenti anche contrattuali, e per rendere più efficace ed efficiente l'intervento delle istituzioni scolastiche nel processo di crescita e sviluppo degli alunni con disabilità, il Dirigente Scolastico promuove la costituzione di reti di scuole, anche per condividere buone pratiche, promuovere la documentazione, dotare il territorio di un punto di riferimento per i rapporti con le famiglie e con l'extra-scuola nonché per i momenti di aggiornamento degli insegnanti.

2. La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti

E' ormai convinzione consolidata che non si dà vita ad una scuola inclusiva se al suo interno non si avvera una corresponsabilità educativa diffusa e non si possiede una competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con alunni con disabilità.

La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti perché l'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. Non in altro modo sarebbe infatti possibile che gli alunni esercitino il proprio diritto allo studio inteso come successo formativo per tutti, tanto che la predisposizione di interventi didattici non differenziati evidenzia immediatamente una disparità di trattamento nel servizio di istruzione verso coloro che non sono compresi nelle prassi educative e didattiche concretamente realizzate.

Conseguentemente il Collegio dei docenti potrà provvedere ad attuare tutte le azioni volte a promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, inserendo nel Piano dell'Offerta Formativa la scelta inclusiva dell'Istituzione scolastica e indicando le prassi didattiche che promuovono effettivamente l'inclusione (gruppi di livello eterogenei, apprendimento cooperativo, ecc.). I Consigli di classe si adopereranno pertanto al coordinamento delle attività didattiche, alla preparazione dei materiali e a quanto può consentire all'alunno con disabilità, sulla base dei suoi bisogni e delle sue necessità, la piena partecipazione allo svolgimento della vita scolastica nella sua classe.

Tutto ciò implica lavorare su tre direzioni:

2.1 Il clima della classe

Gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili

e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive.

2.2 Le strategie didattiche e gli strumenti

La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il

lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo *in tempi*, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici.

Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico. E' importante allora che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno.

2.3 L'apprendimento-insegnamento

Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al "sapere", rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e "assecondando" i meccanismi di *autoregolazione*. Si suggerisce il ricorso alla metodologia dell'apprendimento cooperativo.

2.4 La valutazione

La valutazione in decimi va rapportata al P.E.I., che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della *performance*.

Gli insegnanti assegnati alle attività per il sostegno, assumendo la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano e partecipando a pieno titolo alle operazioni di valutazione periodiche e finali degli alunni della classe con diritto di voto, disporranno di registri recanti i nomi di tutti gli alunni della classe di cui sono contitolari.

2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno

L'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe, così come previsto dal Testo Unico L. 297/94 rappresenta la "vera" natura del ruolo che egli svolge nel processo di integrazione. Infatti è l'intera comunità scolastica che deve essere coinvolta nel processo in questione e non solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione. Il limite maggiore di tale impostazione risiede nel fatto che nelle ore in cui non è presente il docente per le attività di sostegno esiste il concreto rischio che per l'alunno con disabilità non vi sia la necessaria tutela in ordine al diritto allo studio. La logica deve essere invece sistemica, ovvero quella secondo cui il docente in questione è "assegnato alla classe per le attività di sostegno", nel senso che oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica nelle ore in classe collabora con l'insegnante curricolare e con il Consiglio di Classe affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza.

Questa logica deve informare il lavoro dei gruppi previsti dalle norme e

la programmazione integrata.

La presenza nella scuola dell'insegnante assegnato alle attività di sostegno si concreta quindi, nei limiti delle disposizioni di legge e degli accordi contrattuali in materia, attraverso la sua funzione di coordinamento della rete delle attività previste per l'effettivo raggiungimento dell'integrazione.

3. Personale ATA e assistenza di base

In merito alle funzioni e al ruolo nel processo di integrazione rappresentato dall'assistenza di base, si rimanda alla nota del MIUR Prot. n. 339 del 30 novembre 2001, ove si indicavano chiaramente finalità dell'assistenza di base, le competenze delle istituzioni scolastiche e delle ASL. Si ritiene utile ricordare che la responsabilità di predisporre le condizioni affinché tutti gli alunni, durante la loro esperienza di vita scolastica, dispongano di servizi qualitativamente idonei a soddisfare le proprie esigenze, è di ciascuna scuola, la quale, mediante i propri organi di gestione, deve adoperarsi attraverso tutti gli strumenti previsti dalla legge e dalla contrattazione, compresa la formazione specifica degli operatori, per conseguire l'obiettivo della piena integrazione degli alunni disabili.

Fermo restando che le mansioni in parola rientrano tra le funzioni aggiuntive per l'attivazione delle quali il Dirigente Scolastico dovrà avviare le procedure previste dalla contrattazione collettiva, si rammenta che il medesimo, nell'ambito degli autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, assicurerà in ogni caso il diritto all'assistenza, mediante ogni possibile forma di organizzazione del lavoro (nel rispetto delle relazioni sindacali stabilite dalla contrattazione), utilizzando a tal fine tutti gli strumenti di gestione delle risorse umane previsti dall'ordinamento.

Si rammenta infine l'art. 47 del CCNL relativo al comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009.

4. La collaborazione con le famiglie

La partecipazione alle famiglie degli alunni con disabilità al processo di integrazione avviene mediante una serie di adempimenti previsti dalla legge. Infatti ai sensi dell'art 12 comma 5 della L. n. 104/92, la famiglia ha diritto di partecipare alla formulazione del Profilo Dinamico Funzionale e del PEI, nonché alle loro verifiche.

Inoltre, una sempre più ampia partecipazione delle famiglie al sistema di istruzione caratterizza gli orientamenti normativi degli ultimi anni, dall'istituzione del Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola, previsto dal D.P.R. 567/96, al rilievo posto dalla Legge di riforma n. 53/2003, Art. 1, alla collaborazione fra scuola e famiglia.

E' allora necessario che i rapporti fra istituzione scolastica e famiglia avvengano, per quanto possibile, nella logica del supporto alle famiglie medesime in relazione alle attività scolastiche e al processo di sviluppo dell'alunno con disabilità.

La famiglia rappresenta infatti un punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, sia in quanto fonte di informazioni preziose sia in quanto luogo in cui avviene la continuità fra educazione formale ed educazione informale.

Anche per tali motivi, la documentazione relativa all'alunno con disabilità

deve essere sempre disponibile per la famiglia e consegnata dall'istituzione scolastica quando richiesta. Di particolare importanza è l'attività rivolta ad informare la famiglia sul percorso educativo che consente all'alunno con disabilità l'acquisizione dell'attestato di frequenza piuttosto che del diploma di scuola secondaria superiore.

Per opportune finalità informative, risulta fondamentale il ricorso al fascicolo personale dell'alunno con disabilità, la cui assenza può incidere negativamente tanto sul diritto di informazione della famiglia quanto sul più generale processo di integrazione.

Il Dirigente scolastico dovrà convocare le riunioni in cui sono coinvolti anche i genitori dell'alunno con disabilità, previo opportuno accordo nella definizione dell'orario.

BIBLIOGRAFIA

Associazione TreeLLE, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

A.A. V.V., *Il libro della cura di sé degli altri e del mondo*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1999.

A.A. V.V., *Maestro Unico? No grazie*, ETS, Pisa, 2009.

BALDACCI M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001.

BALDACCI M., *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino, 2002.

BALDACCI M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2006.

BALDACCI M., *La dimensione emozionale del curricolo*.

L'educazione affettiva razionale nella scuola, FrancoAngeli, Milano, 2008.

BARATELLA P., LITTAME' E., *I diritti delle persone con disabilità: dalla Convenzione ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento, 2009.

BERTIN G. M., CONTINI M. G., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.

BESIO S., *Tecnologie assistive per la disabilità*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

BESIO S., a cura di, *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*, Milano, Unicopli, 2010.

BETTELHEIM B., *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1987.

BARTOLINI E., VECCI S., *Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide*, in "Bollettino di Informazione Internazionale", ABC Tipografia, Sesto Fiorentino, 1/2004.

BIAGIOLI R., ZAPPATERRA T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010.

BICHI R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita & Pensiero, Milano, 2004.

BICHI L., *Disabilità e Pedagogia della famiglia. Madri e padri dei figli speciali*, ETS, Pisa, 2011.

BINANTI L., *20 ottobre-21 dicembre 2000. I sessanta giorni che hanno cambiato la scuola italiana. Diario di un idealista*, Tuttoscuola, Roma, 2001.

BOOTH T., AINSCOW M., *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, (Edizione italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes, note del curatore della traduzione italiana E. Valtellina), Erickson, Trento, 2008.

BORGOGNOLO G., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità: nuove prospettive per l' inclusione*, Erickson, Trento, 2009.

BOSIO P., MENEGOI BUZZI I., *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2005.

BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, 1966, trad. it., Armando, Roma, 1967.

CAIRO M., *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, V&P, Milano, 2007.

CALDIN R., D'ALONZO L.(a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Liguori, Napoli, 2012.

CALDIN R., POLATO E., DAINESE R., *Essere Speciali a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.

CAMBI F., (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2002.

CAMBI F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma - Bari, 2004.

CAMBI F., ULIVIERI S., *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

CAMBI F., CONTINI M. G., a cura di, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, 2003.

CAMBI F., FRATINI C., TREBISACCE G. (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, Pisa, 2008.

CAMBI F., GALANTI M. A., IACONO A. M., PFANNER P., *Apprendimento, autonomia, complessità*, ETS, Pisa, 2008.

CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C.,

MUZI M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2003.

CANEVARO A., CHIEREGATTI A., *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999.

CANEVARO A., COCEVER E., WEIS P., *Le ragioni dell'integrazione*, UTET, Torino, 1996.

CANEVARO A., BALZARETTI C., RIGON G., *Pedagogia speciale dell'integrazione Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Scandicci, 1997.

CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, University Press, Bolzano, 2009.

CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2011.

CANEVARO A., (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007.

CATARSI E., (a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione dell'autonomia*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa, 2002.

CATARSI E., *Le molteplici professionalità educative*, in: CAMBI F., (a cura di), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2003.

CATARSI E., (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa, 2004.

CATARSI E., (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella Scuola primaria e secondaria*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa, 2007.

CERINI A., DRAGO R., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2000.

COLLACCHIONI L., *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa, 2006.

CONTINI M., a cura di, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2000.

COTTINI L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004.

COTTINI L., ROSATI L., (a cura di), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore University Press, Perugia, 2008.

COVATO C., ULIVIERI S., (a cura di) *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano, 2001.

CUNNINGHAM H., *Storia dell'infanzia*, 1995, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1997.

CURATOLA A., *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*, Anicia, Roma, 2003.

CURATOLA A., *Pedagogia della scuola. Ambiente, autonomia, territorialità*, Anicia, Roma, 2003.

CURATOLA A., (a cura di), *Autonomia, integrazione, progettualità nella scuola che cambia*, Mondadori, Milano, 1995.

CURATOLA A., (a cura di), *L'azione formativa "personalizzata" nella scuola dell'infanzia e primaria*, Anicia, Roma, 2009.

D'ALONZO L., *Integrazione e gestione della classe*, La Scuola, Brescia, 2002.

D'ALONZO L., *Pedagogia Speciale*, La Scuola, Brescia, 2003.

D'ALONZO L., *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.

D'ALONZO L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia, 2008.

D'ALONZO L., *L'impegno del gruppo dei docenti universitari di Pedagogia speciale*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 3/2, 2004.

DEMETRIO D., *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli Editore, Bologna, 2010.

DIPARTIMENTO DI STUDI SOCIALI, (a cura di), *Bisogni formativi degli insegnanti e riforma della Facoltà di Magistero*, materiali del seminario svoltosi il 28.6.1995 in Palazzo Fenzi, Angelo Pontecorboli Editore, Firenze, 1996.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca, 2009.

FALCONI S., *Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale*, ETS, Pisa, 2008.

FARRELL M., *Educating Special Children. An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*, Routledge-Taylor

& Francis Group, Abingdon, 2008.

FAVORINI A. M., *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Franco Angeli, Milano, 2009.

FRABBONI F., *Fare bene scuola. Un'impresa impossibile?*, Carocci, Roma, 2008.

FRANCHINI R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento, 2007.

FRATINI C., *L'esperienza emotiva nel processo formativo*, in: CAMBI F., OREFICE P., (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1996.

FRATINI C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in: CAMBI F., (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998.

FRATINI C., *La relazione allievo-insegnante: un modello di comprensione psicoanalitico*, in: CAMBI F., (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998.

FRAUENFELDER E., *Aspetti biopedagogici del processo formativo*, in: CAMBI F., OREFICE P., (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per una interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.

FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F., (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli, 2002.

FREDERICKSON N., CLINE N., *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*, Open University Press, Berkshire, 2009.

GARDNER H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, 1991, trad. it., Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2001.

GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, 1983, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1987.

GHEDIN E., *Challenges and Opportunities for Inclusive Education: the co-teaching practice*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», I n. 1, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.

GIBSON S., BLANDFORD S., *Managing Special Educational Needs. A practical guide for primary and secondary schools*, Paul Chapman Publishing, London, 2005.

GIUNTA LA SPADA A., *Sistemi scolastici e politiche educative*, La Nuova Italia, Roma, 1989.

GORDON T., *Teacher effectiveness training*, 1974, trad. it., (a cura di), Lilla N., *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti, 1991.

GUIDO M., *L'integrazione scolastica degli handicappati: profilo storico-giuridico-culturale*, F. Milella, Bari, 1996.

HIERRO PAROLIN I. C., (a cura di), *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 2010.

IANES D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento, 2001.

IANES D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale ,CD-ROM*, Erickson, Trento, 2005.

IANES D., CRAMEROTTI S., *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1, La metodologia e le strategie di lavoro*, Trento, Erickson, 2009.

IANES D., DEMO H., ZAMBOTTI F., *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010.

IANES D., *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali. Alcune proposte di priorità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", volume 8 numero 5, Erickson, Trento, novembre 2009.

IESU F., *Handicap e integrazione nel contesto europeo*, Tecnodid, Napoli, 1991.

ITARD J., *Il ragazzo selvaggio*, SE Testi e Documenti, Milano, 2003.

LAMONTANARA G., *Integrazione non inserimento: riflessioni e suggerimenti per gli insegnanti di sostegno*, Omega, Torino, 1993.

LASCIOLI A. (a cura di), *Pedagogia Speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

LASCIOLI A., ONDER M., *Insegnare nella società globale. Quale formazione per i docenti in una prospettiva europea?*, «ISRE – Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa», 2010, Anno XVII, n. 3, pp. 31–46.

MACINAI E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa, 2006.

MACINAI E., *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Unicopli, Milano, 2009.

MANNUCCI A., *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa, 1997.

MANNUCCI A., LANDI M., COLLACCHIONI L., *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni*, Del Cerro, Tirrenia-Pisa, 2006.

MANNUCCI A., (a cura di) *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Del Cerro, Tirrenia, 2007.

MANTEGAZZA R., SEVESO G., *Pensare la scuola: contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

MANTOVANI S., (a cura di), *La ricerca qualitativa sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

MARTINI A., (a cura di), *Edgar Morin. Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, EDUP, Roma, 2005.

MENEGOI BUZZI I., *Uguali nella diversità. Tutti nello stesso sentiero, ciascuno con il proprio passo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 1979, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2000.

MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, 2000, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2001.

MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

MORTARI L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

NEGRI M. P., CASPANI A., ARPINI F., (a cura di), *Il tutor. Il*

tirocinio universitario nella promozione iniziale degli insegnanti, FrancoAngeli, Milano, 2004.

NICEFORO O., *Da Berlinguer a Gelmini, come (non) cambia la scuola*, Editoriale TuttoScuola, Roma, 2010.

NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Erickson, Trento, 2001.

O.M.S. - Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF short version: International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001, World Health Organisation, Geneva, Switzerland, ICF , *versione breve: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della Salute* (traduzione a cura di G. LO IACONO, D. FACCHINELLI, F. CRETTI, S. BANAL, curatore dell'edizione italiana M. LEONARDI, 2004, Erickson, Trento).

OREFICE P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e Pratiche. Vol. 1*, Liguori, Napoli, 2006.

ORIZIO B., *Pedagogia speciale in Europa*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

PARENTE M., *I Nuovi Programmi. Commento sistematico. Una proposta di analisi del "Progetto culturale ed educativo"*, Juvenilia, Milano, 1987.

PAROLIN I., *Imparare a includere: riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento, 2010.

PAVONE M., *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia, 2001.

PAVONE M., *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia, 2004.

PAVONE M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori Education, Milano, 2010.

PAVONE M., TORTELLO M., *Individualizzazione e integrazione*, La Scuola, Brescia, 2002.

PIAGET J., *Lo sviluppo del bambino e altri studi di psicologia*, 1964, trad. it., Einaudi, Torino, 1967

PIAGET J., *La nascita dell'intelligenza nei bambini*, 1936, trad. it., Giunti Barbera, Firenze, 1968..

PIAZZA V., *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento 2009.

POLLARD A., *Readings for reflective teaching*, Continuum International Publishing Group, London, 2002.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and student development*, New York, Holt, Rinehart & Wilson, 1968.

SANTAGIUSTINA A., *La formazione degli insegnanti di sostegno*, Simone, Napoli, 2001.

SANTONI RUGIU A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006.

SCHÓN D. A., *Formare il professionista riflessivo*, 1987, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 2006.

SUZIĆ N., *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Erickson, Trento, 2009.

TRISCIUZZI L., *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo. Una proposta didattica alternativa*, Lisciani & Giunti Editore, Teramo, 1980.

TRISCIUZZI L., *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Napoli, Liguori, 1990.

TRISCIUZZI L., *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa, 1995.

TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa, 1999.

TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari, 2000.

TRISCIUZZI L., *Dizionario di Didattica*, ETS, 2001.

TRISCIUZZI L., *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

TRISCIUZZI L., *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa, 2005.

TRISCIUZZI L., CAPPELLARI GP., *Fondamenti di psicopedagogia*, *La Nuova Italia*, Firenze, 1996.

TRISCIUZZI L., GALANTI M. A., *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa, 2001.

TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M. A., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Bari, 2003.

TRISCIUZZI L., ZAPPATERRA T. , *La psicomotricità tra biologia e didattica*, ETS, Pisa, 2004.

TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M. A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Bari, 1996.

TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M. A., *Dimenticare*

Freud? L'educazione nella società moderna, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

TRISCIUZZI L., ZAPPATERRA T., BICHI L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, University Press Firenze, Firenze, 2006.

TRISCIUZZI L. (a cura di), *Le nuove attività della funzione docente. Manuale dell'operatore psicopedagogico, dell'operatore tecnologico, del coordinatore di biblioteca e del coordinatore di orientamento scolastico*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

TRISCIUZZI L., *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*, in Vertecchi B. (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

TRISCIUZZI L., FRANCESCHINI G. (a cura di), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.

ULIVIERI S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dal dopoguerra a oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

VANTAGGAILO A., *L'insegnante di sostegno in Italia e in Europa. Profilo, formazione e prospettive*, Edizioni Carlo Amore, Roma, 2007.

VITALE C., *I percorsi dell'educazione speciale: teoria e prassi nella scuola dell'autonomia: didattica dell'integrazione*, Edisud, Salerno, 2001.

WEARMOUTH J., *Special Educational Needs, the basics*, Routledge-Taylor&Francis Group, Oxon, 2012.

WINNICOTT D., *Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale*, 1984, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1986.

ZAPPATERRA T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano, 2003.

ZAPPATERRA T., *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa, 2010.

ZAPPATERRA T., *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, ETS, Pisa, 2012.

ZAPPATERRA T., *La formazione dell'insegnante di sostegno nella SISS Toscana. L'esperienza del primo corso di 400 ore nella sede di Siena*, in «Didatticamente. La voce della SISS», 1-2,2004, pagg. 195-210.

ZAPPATERRA T., *Il corpo nella disabilità. Da dimensione occultata a medium formativo*, in «Pedagogia oggi» , 1-2, 2010, pagg. 145-156.

ZELIOLI M., *Le parole dell'handicap. Glossario su handicap e integrazione scolastica, con note e commenti legislativi*, FrancoAngeli, Milano, 2001

SITOGRAFIA

<http://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>.

<http://www.portaledibioetica.it/documenti/000316/000316.htm>

www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859_62.pdf

<http://www.csa.pt.it/pb/html/uploads/5177534f-d617-ea62.doc>

<http://subito.ifc.cnr.it/enterprise/retrieve/id/230>,

consultato il 27/02/2014

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/nodr/249402>

www.gov.uk/government/publications/every-child-matters,

consultato il 4/01/2014.

www.gov.uk/government/organisations/school-teachers-review-body/about/our-governance, consultato il 4/01/2014.

www.gov.uk/government/publications/school-census-2013-guide-for-special-schools, consultato il 04/01/2014.

www.gov.uk/government/publications/school-census-2013-guide-for-special-schools, consultato il 04/01/2014.

http://readingroom.lsc.gov.uk/Lsc/National/Learning_for_Living_and_Work_Complete_2.pdf, consultato il 04/01/2014.

MINISTERO DELLA SOLIDARIETÀ SOCIALE, *La*

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità,
www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/97688836A-77FE486D9555169DF667967A75/O/ConvenzioneONU.pdf,
consultato il 20/12//2013.

INDICE

INTRODUZIONE.....pag. 2

CAPITOLO I

L'exkursus storico pedagogico della figura dell'insegnante di sostegno in Italia.....pag. 5

1.1 Le origini dell'integrazione scolastica e sociale in Italia.....pag. 6

1.2 La legislazione scolastica di integrazione del R.D. n.3126 del 1923.....pag. 10

1.3 Il R.D. n.577 del 5 febbraio 1928.....pag. 12

1.4 Il R.D. n. 786 del 1 luglio del 1933, il passaggio dalle scuole speciali alle scuole speciali statali.....pag. 15

1.5 Dal R.D. 786/1933 alla Circolare Ministeriale 1711/12 dell'11 marzo 1953.....pag. 19

1.6 Il decennio tra fine anni '50 e fine anni '60 del Novecentopag. 24

1.7 La fervida legislazione degli anni '70: dalla L. 118 del 30 marzo 1971 alla L. 517 del 4 agosto 1977.....pag. 28

1.8 Il decennio 1980-1990: importanti cambiamenti.....pag. 33

1.9 Un pilastro della normativa sull'integrazione: la Legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992.....	pag. 42
1.10 La legislazione dagli anni '90 al 2000: buoni propositi nelle riforme scolastiche.....	pag.47
1.11 Dal 2000 ai giorni nostri: come è cambiata la scuola italiana.....	pag.57
1.12 Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione e BES: nuova frontiera formativa.....	pag. 66

CAPITOLO II

L'excurus storico pedagogico della figura dell'insegnante speciale/sostegno in Europa.....	pag. 71.
2.1 Una panoramica europea sull'integrazione scolastica.....	pag. 72
2.2 Formazione degli insegnanti specializzati in Europa.....	pag. 78

CAPITOLO III

Sistemi inclusivi a confronto: Italia e Inghilterra.....	pag.93
3.1 L'integrazione scolastica in Inghilterra: legislazione del Warnock Report dal 1978 ai giorni nostri.....	pag. 94
3.2 Le scuole speciali in Inghilterra.....	pag.102
3.3 Dopo la scuola dell'obbligo.....	pag. 108
3.4 Politica scolastica e formativa in Inghilterra e Galles.....	pag. 110
3.5 Valutazione dell'istruzione e degli insegnanti.....	pag.117
3.6 La formazione degli insegnanti speciali.....	pag. 120

3.7 sistema di valutazione degli insegnanti.....	pag. 124
--	----------

CAPITOLO IV

Dall'inserimento del disabile, all'integrazione fino all'inclusione.....	pag. 127
--	----------

4.1 La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.....	pag. 128
--	----------

4.2 Strategie europee sulla disabilità: La Dichiarazione di Lisbona 2010-2020, un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere.....	pag. 138
---	----------

4.3 L'ICF- l'ICF-CY-l'ICDH e l'Index per l'inclusione: due modelli a confronto.....	pag. 143
---	----------

CAPITOLO V

Un'indagine empirica sul territorio della Provincia di Livorno: gli insegnanti di sostegno della scuola primaria.....	pag. 158
---	----------

5.1 Riflessione sulla figura dell'insegnante di sostegno.....	pag.159
---	---------

5.2 Il contesto della ricerca sul campo: un'indagine empirica nella provincia di Livorno.....	pag. 162
---	----------

Questionario docenti.....	pag.167
---------------------------	---------

Matrice dati.....	pag. 181
-------------------	----------

Legenda.....	pag. 182
--------------	----------

Rilevazioni statistiche.....	pag. 183
------------------------------	----------

CAPITOLO VI

Incontro a quale figura di insegnante di sostegno andremo?.....pag. 297

6.1 La professionalità docente: importanza della caratteristica dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno alla classe.....pag. 298

Glossario termini inglesi.....pag.315

Conclusioni.....pag. 317

APPENDICE NORMATIVApag. 320

Bibliografia.....pag.390

Sitografia.....pag. 409