

DOTTORATO DI RICERCA
IN

Scienze della Formazione

CICLO XXVII

COORDINATRICE Prof.ssa SIMONETTA ULIVIERI

**L'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità.
Due realtà a confronto: Italia e Spagna.**

Settore Scientifico Disciplinare M-Ped/ 03

Dottoranda
Dott.ssa Consuelo Filippi

Tutor
Prof.ssa Tamara Zappaterra
Tutor
Prof.ssa Francisca González Gil

Coordinatrice
Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Anni 2012/2014

**L'INCLUSIONE SCOLASTICA E SOCIALE
DELLE PERSONE CON DISABILITÀ.
DUE REALTÀ A CONFRONTO: ITALIA E SPAGNA**

INDICE	p.2
INTRODUZIONE	p.4
<i>Capitolo 1</i>	
INCLUDERE, PERCHÉ?	p.7
1.1 Evoluzione del concetto d'inclusione	p.7
1.2 Dalla Dichiarazione di Salamanca alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità	p.11
1.3 Il punto di vista della scuola	p.19
<i>Capitolo 2</i>	
IL PERCORSO DELL'INCLUSIONE NEL CONTESTO ITALIANO	p.24
2.1 Excursus normativo	p.24
2.2 Il sistema scolastico	p.36
2.3 Criticità e punti di forza	p.43
<i>Capitolo 3</i>	
IL PERCORSO DELL'INCLUSIONE NEL CONTESTO SPAGNOLO	p.47
3.1 L'evoluzione della figura del disabile	p.47
3.2 L'educazione della persona disabile	p.52
3.3 Excursus normativo	p.63
<i>Capitolo 4</i>	
LA SCUOLA SPAGNOLA OGGI	p.73
4.1 Il sistema scolastico	p.73
4.2 La strutturazione dei Centri	P.80
4.3 Il sostegno in aula e fuori, come viene svolto	p.88
4.4 La realtà della Comunità autonoma di Castiglia e León	p.92

Capitolo 5

VERSO UNA CULTURA INCLUSIVA	p.103
5.1 Un'economia per l'educazione	p.103
5.2 L'inclusione nelle scuole	p.106
8.1 Come sviluppare i concetti d'inclusione e <i>capability</i>	p.109
8.2 Per creare una società inclusiva	p.110

Capitolo 6

L'AMBITO DELLA RICERCA: MOTIVAZIONI, STRUMENTI E SCELTE METODOLOGICHE	p.113
6.1 Le motivazioni della ricerca e le teorie di riferimento	p.113
6.2 Gli strumenti della ricerca	p.113
6.3 Somministrazione e scopo della ricerca	p.118

Capitolo 7

RISULTATI DELLA RICERCA	p.120
7.1 Analisi dei dati	p.120
7.2 Comparazione dei dati tra Italia e Spagna	p.140
7.3 La visione dell'inclusione dal punto di vista dei due Paesi	p.141

CONCLUSIONI	p.143
ALLEGATI	p.146
BIBLIOGRAFIA	p.155
LEGISLAZIONE	p.165
ARTICOLI	p.167
SITOGRAFIA	p.170
RINGRAZIAMENTI	p.171
RESUMEN	p.172

INTRODUZIONE

La ricerca di dottorato che ho svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze e in cotutela con la Facoltà di Educazione dell'Università di Salamanca, è una comparazione tra i due paesi, Italia e Spagna, in merito ai temi dell'inclusione dei bambini e ragazzi con disabilità all'interno dell'ambiente scolastico ed extra-scolastico.

La ricerca poggia le basi teoriche nella pedagogia speciale in particolar modo richiama il percorso storico e sociale che ha portato dai concetti di esclusione/segregazione della persona disabile al concetto d'inclusione sia a livello scolastico che sociale di tali soggetti. Ho voluto unire ad una visione prettamente pedagogica una di tipo economico. I concetti che ho sviluppato a tal proposito si rifanno all'economia civile teorizzata da Stefano Zamagni e al modello del *Capability Approach* teorizzato da Amartya Sen.

L'economia risulta la chiave di volta che può aiutare a promuovere una pedagogia inclusiva all'interno della società poiché dimostra, con delle *evidence based* che, il non supportare azioni educative strutturate su di un ampio arco temporale comporta il rischio di pagare successivamente un prezzo maggiore, sia in termini economici che umani. Infatti, investire delle risorse economiche nei primi anni di vita di una persona, risulta funzionale sia da un punto di vista sociale che economico. Tali investimenti hanno un alto rapporto beneficio/costo rispetto ad altri interventi successivi e permettono la formazione di cittadini attivi nella comunità in cui vivono e che vedono nel modello inclusivo la possibilità di creare una società migliore.

La ricerca sul campo è stata condotta con gli alunni delle classi prime e seconde della scuola primaria e con gli alunni delle classi quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado. Sono stati esaminati un totale di 8 istituti suddivisi in quattro istituti di primaria e quattro istituti di secondaria. Il campione è stato individuato nella realtà fiorentina per

quel che concerne l'Italia, mentre per la Spagna il campione è stato esaminato nella realtà salmantina.

Il campione totale tra i due paesi è di 806 unità suddivise in 368 alunni appartenenti alle scuole primarie di primo grado e 438 alunni delle scuole secondarie di secondo grado. In Italia i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca sono un totale di 407 unità di cui 177 afferenti alla scuola primaria di primo grado e 230 appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado. In Spagna il totale è di 399 alunni suddivisi in 191 frequentanti la scuola primaria di primo grado e 208 frequentanti la scuola secondaria di secondo grado.

Come strumenti di comparazioni per svolgere la ricerca sul campo sono stati utilizzati l'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow 2002) e un'intervista composta da 13 domande da me realizzata e rivolta solamente ai ragazzi frequentanti gli ultimi anni delle scuole superiori.

Lo strumento *Index* è stato scelto perché già validato sia a livello europeo che all'interno dei due paesi campione. Questo strumento pone una serie di domande inerenti il come creare comunità inclusive, come produrre politiche inclusive e come sviluppare pratiche inclusive, rivolte al corpo docente, agli alunni e ai genitori. Nella ricerca è stato scelto di somministrare la domande solo al gruppo degli alunni appartenenti sia alle classi primarie di primo grado che a quelle secondarie di secondo grado.

L'intervista ha voluto investigare in maniera più approfondita e mirata le opinioni che i ragazzi hanno verso le persone disabili, il ruolo che ricoprono nella società e all'interno del contesto scolastico ed extra-scolastico e quali interventi sia strutturali che sociali pensano si debbano affrontare per poter includere la persona disabile all'interno sia della scuola che della società. Ciò che è emerso maggiormente è che gli alunni che vivono in un contesto scolastico particolarmente ricettivo verso le disabilità hanno delle idee più chiare in merito a quali migliorie apportare sia nell'ambiente scolastico che nella società. Mentre tra i ragazzi che frequentano scuole dove vi è sì un'attenzione verso la disabilità ma non un inserimento degli alunni disabili, si può notare una visione più superficiale e non sempre ricettiva verso l'inclusione.

In generale da quanto emerso dai dati della ricerca il concetto d'inclusione è vissuto, da parte dei ragazzi, come un valore e una possibilità per poter creare una società inclusiva anche se non vi è ancora un superamento verso le patologie più gravi (vedi autismo o ritardi mentali gravi) per i quali le classi speciali vengono viste come una soluzione adeguata sia per i ragazzi con tali disabilità sia per i ragazzi normodotati.

Un concetto d'inclusione che vada oltre l'eticchettamento non è ancora presente nella visione dei ragazzi più grandi mentre vi è un'apertura maggiore da parte degli alunni più piccoli.

Il lavoro di coscientizzazione verso la disabilità deve essere svolto fin dalla più tenera età perché, come dimostrato anche dall'economia, questa è la chiave per creare una società totalmente inclusiva.

Capitolo 1

INCLUDERE, PERCHÉ?

1.1 Evoluzione del concetto d'inclusione

La parola inclusione ha avuto un percorso che a tutt'oggi è *in fieri*, sia in Italia che all'estero. Il termine inclusione fu ufficializzato per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto a livello sociale e culturale nel 1994 con la Dichiarazione di Salamanca¹. La prospettiva inclusiva svela la scelta di un modello antropologico e che riguarda tutti indistintamente, infatti è dovere dei vari governi rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale permettendo alle persone con disabilità di crescere in ambienti inclusivi².

In Italia si può trovare il suo utilizzo come sinonimo della parola integrazione. In realtà le due parole sottendono a due concetti diversi.

L'integrazione si riferisce all'ambiente educativo in senso stretto ed è legata agli studenti con disabili, interviene innanzitutto sull'individuo e solo successivamente si rivolge al contesto, incrementa una risposta specialistica, in riferimento ad un modello psicologico di disabilità e ad una visione compensatoria. Mentre il termine inclusione si concentra sui settori educativi, sociali e politici nel loro complesso, prende in considerazione tutti gli studenti, interviene prima sul contesto e poi sull'individuo, trasforma una risposta specialistica in una comune, riferendosi al modello sociale della disabilità ed è rivolto al senso dell'*empowerment* della persona con disabilità e della sua famiglia che sono al centro di tutto il processo decisionale³.

La parola inclusione si rifà ad una visione di tipo biopsicosociale. Questo tipo di visione vuole essere un superamento del modello medico dove si vede solo la parte non sana della persona e non la persona nella sua interezza. La disabilità viene vista in contrapposizione con la normalità ed un problema appartenente al singolo individuo che ne è il portatore.⁴ Questo tipo di modello vedeva le persone con disabilità come malate, inabili e invalide, e quindi la persona con disabilità doveva affidarsi solo al sistema

¹ Caldin R., *Current pedagogic issues inclusive education for the disabled.*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 11-25

² Ibidem

³ Ibidem

⁴ Ghedin E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori editore, Napoli 2009.

sanitario per poter essere curato. Questo modello rifletteva un pensiero assistenzialista, segregante e istituzionalizzante, dove la persona con disabilità era un ricettore passivo delle cure che gli venivano fornite e la malattia viene attribuita ad un problema del solo individuo⁵.

Dal modello medico si è passati ad un modello sociale dove la disabilità veniva attribuita non più solo alla persona ma derivante da un'interazione complessa di condizioni, attività e relazioni che possono essere create anche dall'ambiente sociale⁶. Per tanto si è passati da un modello di tipo assistenzialistico-istituzionalizzante ad un modello di assistenza sociale.

Alla fine degli anni settanta si giunge a delineare il modello biopsicosociale, che vede la salute come un valore in sé e come una prassi di partecipazione attiva del soggetto al suo mantenimento. È un modello di tipo integrativo che mira al superamento del dualismo mente/corpo. Tiene in considerazione i fattori psicosociali e ritiene che la diagnosi si debba basare sull'interazione degli aspetti biologici, psicologici e sociali⁷.

All'interno di questo modello troviamo l'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) classificazione che vuole descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità.

L'ICF fa parte delle classificazioni sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Non si considera più solo la disabilità della persona ma le possibilità che questa persona deve poter avere al di là del grado di handicap di cui è portatore. Permette di valorizzare il singolo attraverso le proposte che gli permettono di ridurre le difficoltà, la persona è considerata a partire dalle strutture corporee, dalle funzioni, dalle attività dalle possibilità di partecipazione sociale⁸.

L'ICF è una classificazione internazionale che ha lo scopo di creare un linguaggio comune intorno al tema della disabilità, oltre che ad un cambiamento verso la visione del disabile. È uno strumento statistico e di ricerca nonché clinico e tenta di raggiungere una sintesi tra il modello medico e quello sociale.

⁵ Ivi, p.47

⁶ Ivi, p.49

⁷ Ivi, p.55

⁸ Paloma G. F., (a cura di); *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*, Erickson, Trento 2013, p. 26

L'ICF si suddivide in due parti la prima inerente Funzionamento e Disabilità dove al suo interno ritroviamo le Funzioni Corporee e Attività e Partecipazione, e la seconda parte inerente i Fattori Contestuali suddivisi in Fattori Ambientali e Fattori Personali⁹.

Nell'ICF si parla di *Funzionamento* inteso come termine ombrello per indicare gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo, con una condizione di salute, e i fattori contestuali dell'individuo, che possono essere fattori ambientali o personali¹⁰. Il funzionamento e la disabilità sono concepiti come un'interazione dinamica e complessa tra le condizioni fisiche e i fattori contestuali¹¹.

Questo strumento si propone come una classificazione delle “componenti della salute” e non delle “conseguenze delle malattie¹²” e vengono inclusi i fattori ambientali che descrivono il contesto all'interno del quale è inserito il soggetto. Questo concetto di disabilità è assimilabile al quello di *Capability* proposto da Sen. Il concetto di *Capability* è stato sviluppato nell'ambito economico ma ha avuto ripercussioni anche in altri ambiti come ad esempio, quello della pedagogia speciale. Infatti, i principi che sottendono al *Capability* hanno dei tratti che lo possono accomunare ai concetti che sono alla base del percorso inclusivo, si sposta il focus dalla specificità della disabilità alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte¹³.

Il *Capability Approach* pone in luce l'importanza della disparità di capacità nel rilevamento delle disuguaglianze sociali¹⁴. È un approccio che si basa sul concetto di funzionamento: “*Il concetto di funzionamento, le cui radici sono chiaramente aristoteliche, riguarda ciò che una persona può desiderare - in quanto gli dà valore - di fare o di essere*” (dai funzionamenti più elementari: essere nutrito a sufficienza, non soffrire di malattie evitabili; ai più complessi: essere in grado di partecipare alla vita della comunità, aver rispetto di sé). Al centro dell'approccio delle capacitazioni possono stare sia i funzionamenti realizzati (ciò che una persona è effettivamente in grado di fare) che l'insieme capacitante delle alternative che uno ha davanti a sé (le

⁹ Ianes D., *La diagnosi Funzionale secondo l'ICF*, Erickson, Trento 2004.

¹⁰ Borgnolo G., ET AL., (a cura di) *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009, p.48

¹¹ Ianes D., *La diagnosi*, op.cit. p.57

¹² Organizzazione mondiale della sanità, *ICF classificazione internazionale*, op.cit., p.12.

¹³ Biggeri M., Bellanca N.; *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello Sviluppo Umano alla pratica*, Dossier Umanamente, LitografEditor, Perugia, 2011

¹⁴ Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010, p.242

*occasioni reali). I due tipi d'impostazioni danno tipi diversi d'informazione: sulle cose che una persona fa e su quelle che è libera di fare*¹⁵.

La capacità + azione indica una tecnica d'intervento che favorisce lo sviluppo delle competenze e dell'autonomia. *“La capacitazione di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. E' dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi)*¹⁶.”

Questo approccio rendere uguali le opportunità il che vuol dire aprire un nuovo orizzonte, perchè le opportunità (cioè le capacità) sono riferite alla persona; mentre i punti di partenza o i punti di arrivo sono riferiti alle risorse.

Al centro vi è la persona in relazione però con l'ambiente, avere una menomazione non vuol dire essere limitato nei propri funzionamenti e di conseguenza non significa essere un peso in termini economici e sociali.

Si deve però essere messi in grado di poter accedere al proprio *capability set* che è l'esito delle opportunità, della abilità e delle interazioni con l'accesso alle risorse¹⁷. Il concetto d'inclusione mira a fornire questo *capability set*, che può essere implementato anche grazie ai percorsi che si possono avviare da un punto di vista economico.

Questo approccio può essere utilizzato anche come indicatore di una società inclusiva, infatti la società che permette a tutti di poter sviluppare il proprio *capability set* è una società che promuove i concetti inclusivi. Una scuola inclusiva può essere ubicata in qualsiasi posto, il maestro è per l'intera classe e vi è un sostegno diffuso, l'ambiente circostante ha poche limitazioni e il prezzo, calcolando anche il beneficio sociale, è minore rispetto ad altre scelte come ad esempio le scuole speciali. Deve essere flessibile per adattarsi ai cambiamenti sociali anche economici. Questa flessibilità non deve essere vista come manchevolezza di competenze ma come distinzione di progettazione didattica¹⁸. Infatti ognuno deve poter essere educato secondo le sue capacità e la scuola inclusiva pone il ragazzo con difficoltà in grado di poter star al passo con i programmi seguendo però il proprio ritmo. È il contesto che viene modificato e non l'attore che ne fa parte anche se naturalmente vie è una

¹⁵ Sen A., *Lo sviluppo è la libertà: perchè non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, p.79

¹⁶ Ivi p.79

¹⁷ Ghedin E., *Ben-essere disabili, op.cit.*, p72

¹⁸ Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Erickson, Trento 2008, p.133

contaminazione fruttuosa tra i due protagonisti. Vi è, come afferma Canevaro, una coevoluzione¹⁹ come un biotopo dove convivono e coevolvono elementi tra loro diversi.

L'inclusione non deve essere vista come una meta da raggiungere ma una società in cui vivere dove il processo è sempre in evoluzione e i possibili momenti di crisi, che possono essere anche di tipo economico, vengono superate perché l'ambiente crea un clima che accoglie e rende partecipi tutti nella misura in cui tutti possono parteciparvi.

1.2 Dalla Dichiarazione di Salamanca alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

La Dichiarazione di Salamanca venne redatta nel 1994, in essa viene ribadita la centralità del bambino e il suo diritto all'educazione nel mondo e l'attenzione viene posta sui bisogni educativi e non sulla disabilità. Viene riconosciuto il diritto alla scuola per tutti e al raggiungimento dell'educazione per tutti creando una scuola più efficace educativamente parlando. Ciò segna l'avvio di un cambio e di un rinnovamento in ambito pedagogico e culturale²⁰. Vennero trattati diversi temi tra cui la problematica dell'educazione per tutti, le politiche e l'organizzazione dei sistemi educativi integrati e l'attenzione ai "bisogni educativi speciali" anche nell'organizzazione dei programmi e dei relativi adattamenti per favorire l'apprendimento e l'accesso²¹. Tale Dichiarazione resta ancora un punto di riferimento importante, perché ha messo in evidenza il ruolo delle famiglie e degli operatori con una focalizzazione forte sul mondo della scuola²².

Nel capitolo due dalla Dichiarazione si legge:

Creemos y proclamamos que:

-todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

-los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,

¹⁹ Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013, p. 124

²⁰ Caldin R., *Current pedagogic issues inclusive education for the disabled.*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 11-25

²¹ De Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci editore, Roma, 2014, p.25

²² *Ibidem*

-las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,

-las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo²³.

Da questa dichiarazione possiamo evincere che l'inclusione deve essere vista in una prospettiva più ampia e, come afferma González-Gil:

como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal docente y administrativo se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, se trata de un proceso de planificación ordinario para mejorar cada centro en su conjunto²⁴.

Nella Dichiarazione di Salamanca viene introdotto il concetto di “*necesidades educativas especiales*” (bisogni educativi speciali), che viene utilizzato al posto dei termini di ritardato, handicappato in italiano e di *deficientes, disminuidos o retrasados* in spagnolo. Questo cambio terminologico pone l'accento non più su una mancanza da parte dell'alunno ma su dei bisogni particolari “*speciali*” “che tutti gli alunni possono avere in determinati momenti educativi²⁵”.

La Dichiarazione fu firmata da 92 governi e 25 organizzazioni internazionali e la sua visione cosmopolita si rilette nei concetti che sono emersi come lavorare sull'identità dei diritti e sull'uguaglianza dei valori²⁶. Afferma che le diversità

²³ Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura España, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994*, Impreso en la UNESCO, Paris 1994.

²⁴ González-Gil F., *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 60-78

²⁵ Echeita G., Verdugo M.A., *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*, Publicaciones INICO, Salamanca 2004

²⁶ De Anna L., *L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali*, in Mura A. (a cura di) *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, p.34

appartengono a ciascuno di noi e che non possono essere usate come discriminante o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità²⁷.

Il capitolo sulla politica e l'organizzazione è di particolare rilevanza perché è qui che viene dichiarato come obiettivo l'educazione per tutti infatti se legge nel punto 15:

15. La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos. Se invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación²⁸.

Sempre all'interno dello stesso capitolo si legge:

19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos". Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso²⁹

Come si può notare viene citata la parola integrazione essendo questo documento un primo importantissimo passo verso l'inclusione. Questa conferenza marca la linea tra l'utilizzo concettuale di integrazione propria degli anni sessanta-settanta e quello d'inclusione degli anni novanta³⁰.

²⁷ Ibidem

²⁸ Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y la Cultura España, *Declaracion de Salamanca, op. citp.* 17

²⁹ Ibidem

³⁰ Echeita G., Verdugo M.A., *La Declaración de Salamanca, op.cit.* p.28

Salamanca è stata la chiave di volta per poter giungere al Forum di Educazione Mondiale di Dakar nel 2000 e soprattutto alla Dichiarazione del 2002 di Madrid.

La Dichiarazione di Madrid del 2002, dalla quale scaturì il famoso slogan “*niente su di noi senza di noi*”, dove in quel noi rientrano le persone disabili che prendono sempre più coscienza dei loro diritti ma anche dei loro doveri. In tale Dichiarazione la priorità di inclusione rimane all’interno della sfera dei diritti umani³¹.

La conferenza dalla quale nasce la Dichiarazione di Madrid si svolse in Spagna grazie al lavoro congiunto della Presidenza spagnola e alla Commissione dell’Unione Europea e riguardava il tema della non discriminazione delle persone disabili e alla possibilità di mettere in moto azioni positive in loro favore. La Dichiarazione, firmata dai 400 partecipanti, voleva definire delle linee guida rispetto ai concetti a cui si sarebbero rifatte tutte le attività che si sarebbero svolte nell’anno Europeo del Disabile, che si sarebbe svolto l’anno successivo all’incontro di Madrid (2003).

Nella Dichiarazione si asserisce che:

- 1) la disabilità è una questione che riguarda i diritti umani: si rifanno al primo articolo della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e a tutte le altre Convenzioni che ne riconoscono lo status di persona;
- 2) le persone disabili chiedono pari opportunità e non beneficenza: rivendicano le stesse opportunità sia lavorative che sociali delle altre persone uscendo da una logica meramente assistenzialistica;
- 3) le barriere sociali portano alla discriminazione e all’esclusione sociale: non viene permesso di poter vivere una vita degna poiché l’esclusione porta molte persone disabili a non poter avere un lavoro che gli permetta di essere autosufficienti;
- 4) le persone disabili, i cittadini invisibili: causata sia dai pregiudizi che da secoli di esclusione sociale che non hanno permesso di partecipare attivamente alla vita pubblica;
- 5) le persone disabili costituiscono un gruppo eterogeneo: non tutte le persone disabili vivono nelle stesse condizioni sociali e per tanto si devono mettere in moto aiuti mirati per ogni singolo caso;
- 6) non discriminazione più azione positiva è uguale a integrazione sociale: affinché le persone disabili possano godere di pari

³¹ Caldin R., *Current pedagogic issues inclusive education for the disabled.*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 11-25

opportunità, il diritto a non essere discriminato deve essere accompagnato dal diritto a ricevere sostegno e assistenza³².

La Dichiarazione invita tutti i Paesi Europei a rivedere le proprie legislazioni in favore di una non discriminazione delle persone disabili offrendo gli stessi diritti che hanno gli altri cittadini nei settori della vita privata, sociale ed economica.

Quello che emerge maggiormente da questa Dichiarazione è la volontà che i disabili hanno nel cambiare l'atteggiamento delle persone nei loro confronti. Infatti chiedono di non essere più visti come persone bisognose, ammalate, dipendenti dagli altri perché non in grado di lavorare, dipendenti dai medici perché considerati non in grado di poter decidere sulla propria salute e dove l'attenzione è concentrata principalmente sul loro deficit e non sulla loro persona. Per poter avere questo cambio di visione nei loro confronti propongono di mettere in atto:

- 1) misure legislative che promuovano l'integrazione delle persone disabili;
- 2) un cambio di atteggiamento sia delle persone con disabilità che dovranno essere più consapevoli dei loro diritti, sia da parte della società che supporti la loro inclusione;
- 3) servizi che promuovano la vita indipendente e che non segreghino la persona con disabilità alla quale invece vengono forniti servizi di scarso livello;
- 4) sostegno alle famiglie poiché sono le prime ad essere coinvolte nella vita della persona disabile e devono essere messe in grado di poter fornire il miglior supporto grazie anche agli aiuti forniti dalla società;
- 5) attenzione particolare verso le donne con disabilità perché maggiormente vulnerabili data la loro condizione sia di donna che di disabile;
- 6) i disabili devono poter essere coinvolti nelle linee d'azione che vengono promosse per loro ovvero i servizi sanitari, scolastici, professionali e sociali dove il progetto di vita deve essere coerente e concordato con la persona disabile;
- 7) offrire la possibilità di lavorare per poter essere inserito nella società e per potergli garantire sia l'indipendenza che la dignità;

³² Dichiarazione di Madrid 2002

- 8) tutte le azioni che verranno svolte al fine di creare un clima inclusivo dovranno essere concordate con le persone disabili affinché anche loro ne possano prendere parte e possano decidere quali siano le scelte migliori per loro³³.

Da queste dichiarazioni e convenzioni si giunge all'importantissima Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata per l'Italia nel febbraio 2009 e per la Spagna nel maggio 2008. La Convenzione consta di un Preambolo e 50 articoli suddivisi dal primo al quarto articolo in specificazione dello scopo, principi obblighi e definizioni; dal trentaduesimo al trentaseiesimo processo di monitoraggio e rendicontazione per finire con gli ultimi quattordici che descrivono le varie aree di vita o di esperienza umana³⁴. Possono essere suddivisi in due grandi gruppi: articoli che affermano i principi generali di uguaglianza e di inclusione e articoli che identificano le aree di interesse essenziali e che specificano gli obiettivi³⁵.

In tale Convenzione la persona con disabilità viene considerata cittadino a pieno titolo e dunque titolare di diritti come tutti gli altri. Entra nella comunità come persona con pieni poteri, che ha il diritto di partecipare all'organizzazione della società e alla formulazione delle sue regole e dei suoi principi di funzionamento, che devono essere rivisti sulla base delle esigenze di tutti i membri della società. Le persone con disabilità non vengono più visti come "ospiti nella società" ma parte integrante della stessa³⁶. Si sente la necessità di una Convenzione perché per l'appunto, le persone disabili hanno spesso trascurato le iniziative sia nazionali che internazionali indirizzate ad una popolazione più ampia³⁷.

Nella Convenzione vengono specificati lo scopo:

- 1) Scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità³⁸.

³³ Ibidem

³⁴ Borgnolo G., ET AL., (a cura di) *ICf e Convenzione ONU sui diritti ...*, op.cit, p. 29

³⁵ Ivi, p.30

³⁶ De Anna L., *Pedagogia speciale.*, op. cit., p. 25

³⁷ Mittler P., *Persone con disabilità verso il 2040...*, in L'integrazione scolastica e sociale. Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi associazioni e famiglie., 8/3 giugno 2009, 259-270

³⁸ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

e il concetto di persona disabile:

- 1) Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri³⁹.

Inoltre la Convenzione afferma una serie di diritti e di libertà che devono essere riconosciuti alle persone disabili:

- a) il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e l'indipendenza delle persone;
- b) la non discriminazione;
- c) la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società;
- d) il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa;
- e) la parità di opportunità;
- f) l'accessibilità;
- g) la parità tra uomini e donne;
- h) il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità⁴⁰.

Di notevole importanza in particolare l'articolo 6 sulla condizione femminile dove, in linea anche con la Dichiarazione di Madrid del 2002, la figura della donna con disabilità viene tutelata maggiormente a causa delle «discriminazioni multiple»⁴¹ che possono subire per potergli garantire emancipazione e il godimento dei diritti umani.

L'articolo 24, inerente l'educazione, risulta determinante per l'affermazione dei diritti all'istruzione della persona con disabilità. Si afferma infatti, che i bambini con disabilità non dovrebbero essere esclusi dalla scuola primaria e secondaria a causa della loro disabilità poiché membri a pieno titolo della comunità⁴². Affinché si possa

³⁹ Ibidem

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ Ibidem

⁴² Borgnolo G., ET AL., (a cura di) *ICf e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, op.cit, p.64

raggiungere tale scopo la Convenzione agevola l'insegnamento del Braille e della lingua dei segni e di tutti i mezzi adeguati per poter offrire un'istruzione di qualità, come espresso nel comma 4:

4) Allo scopo di facilitare l'esercizio di tale diritto, gli Stati Parti adottano misure adeguate nell'impiegare insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità, che siano qualificati nella lingua dei segni o nel Braille e per formare i dirigenti ed il personale che lavora a tutti i livelli del sistema educativo. Tale formazione dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, e di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.

La Convenzione norma tutti gli aspetti inerenti i diritti umani tra i quali di particolare rilievo le libertà individuali, la condizione della donna citata precedentemente, le condizioni inerenti l'inclusione dei minori, gli aspetti inerenti il lavoro, l'istruzione, la salute. La Convenzione ha carattere giuridico e riconosce le persone disabili come cittadini con pari diritti. L'importanza di tale Convenzione è data anche dall'elevato numero di paesi che l'hanno firmata in 27 paesi e ratificata in 16 di questi.

Viene sviluppato il concetto d'inclusione che apre nuovi orizzonti di partecipazione in un contesto inclusivo e accessibile, dove è la società che deve creare le condizioni e le opportunità per permettere a tutti di esprimersi e realizzare il proprio progetto di vita⁴³ o, con le parole di Sen, il proprio *capability set*.

L'Unione Europea ha ratificato la Convenzione il 23 dicembre del 2010 diventando la 97a parte contraente del trattato, in linea con l'impegno di costruire, per il 2020, un'Europa senza barriere⁴⁴. Si calcola infatti che all'interno dell'Unione Europea vi sarebbero circa 80 milioni di cittadini con disabilità⁴⁵ ai quali l'UE vuole offrire, nei prossimi anni, aiuti che riguardano sia la mobilità, al riconoscimento dell'invalidità, al lavoro nonché servizi assistiti, potendo creare così una partecipazione attiva al mondo del lavoro da parte delle persone con disabilità. La vicepresidente della Commissaria per la Giustizia, i diritti fondamentali e la cittadinanza Viviane Reding, ha dichiarato:

⁴³ De Anna L., *Pedagogia speciale*, op. cit., p. 26

⁴⁴ Per approfondimenti consultare il sito della Commissione europea: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-4_it.htm, consultato in data 20 maggio 2014

⁴⁵ Per approfondimenti consultare il sito della Commissione europea: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1505_it.htm?locale=en, consultato in data 20 maggio 2014

"Per poter partecipare pienamente alla nostra società e alla nostra economia, le persone con disabilità devono poter accedere più facilmente agli edifici e ai trasporti pubblici, nonché ai servizi digitali. Un metodo particolarmente efficace per ottenere questo scopo consiste nell'elaborare norme a livello europeo per beni e servizi accessibili e nell'utilizzare gli appalti pubblici per promuovere l'accessibilità degli edifici pubblici. Misure analoghe hanno avuto successo negli Stati Uniti, sia sul piano sociale che su quello economico. È necessario, inoltre, che queste persone non incontrino difficoltà aggiuntive quando attraversano una frontiera: un cittadino con una disabilità riconosciuta che decide di stabilirsi in un altro paese deve poter godere degli stessi benefici che aveva nel proprio paese di origine, come l'accesso gratuito o ridotto ai trasporti pubblici. Il mio obiettivo è realizzare entro il 2020 un'Europa realmente priva di barriere per i disabili⁴⁶".

La volontà di poter offrire alla persona disabile le stesse opportunità di una persona normodotata è una volontà che si ritrova nel disegno sociale e politico che sta realizzando l'Unione Europea e che segue le linee guida della Convenzione Onu e della Dichiarazione di Madrid.

1.3 Il punto di vista della scuola

L'alunno con disabilità ha portato nella scuola una visione diversa di come questa accolga e sia adeguata come servizio culturale e sociale. A questo proposito scrive Imprudente:

“L'integrazione vera considera il diversabile una risorsa e in questo senso non si tratta tanto di assorbire-omologare un elemento più diverso dagli altri, quanto piuttosto di far sì che il sistema abbia l'elasticità necessaria per accogliere tutti [...] Un bambino diversabile in una classe è una risorsa perché può stimolare un nuovo modello educativo, una nuova didattica, in cui la diversabilità è solo il punto di partenza e l'essere umano il punto d'arrivo⁴⁷.” Come si può leggere dalle parole di Imprudente affetto da una grave forma di cerebropatia, la persona con disabilità deve essere vista come una risorsa che permette la crescita di tutti.

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per gli alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010, p.14

Come noto, l'Italia è stato uno tra i primi Stati che ha normato il diritto del bambino con disabilità a essere educato nelle scuole normali. Le prime iniziative iniziarono negli anni settanta e non sempre furono adeguatamente organizzate e con una chiara progettazione specifica. L'obiettivo era quello di offrire, al bambino diversamente abile, l'opportunità di stare con gli altri e di partecipare alle attività scolastiche⁴⁸. Fu comunque l'inizio di un cammino per una nuova e più significativa attenzione alla realtà dell'handicap: una vera e propria rivoluzione copernicana⁴⁹. La legge, abolendo le classi differenziali, voleva parlare d'"inserimento scolastico" per tutti gli alunni e le alunne e quindi di "integrazione"⁵⁰, però doveva essere concepita in una visione globale delle interrelazioni che la persona disabile instaurava con i diversi attori sociali per essere realmente definita integrazione.

Ad oggi tuttavia, la scuola sta vivendo questo momento storico-sociale come un momento problematico dove vi sono sempre più tagli al personale e alle risorse educative e molto spesso vede l'inclusione del disabile come una fatica in più che non sempre porta a dei risultati. Infatti, come ben afferma Mannucci l'"integrazione" non è la semplice conseguenza di una legge ma deve svilupparsi nella misura in cui il disabile riesce a trovare il suo spazio all'interno della società e delle istituzioni⁵¹.

La scuola deve essere messa in condizioni di poter avere le risorse necessarie per far fronte ai bisogni di tutti però purtroppo la realtà ci pone di fronte, soprattutto in questi ultimi anni, a sempre maggiori cambi di governo dove l'istruzione, e la sanità, subiscono i tagli di budget più pesanti. È nella scuola che il ragazzo con disabilità si mette in gioco e capisce le sue potenzialità. Infatti come afferma Trisciuzzi, ogni scuola ha una sua peculiare caratteristica:

nella scuola dell'infanzia, ad esempio, un'alterazione del processo di sviluppo o una incapacità di svolgere attività motorie, linguistiche o prussiche vengono tollerate, perché finalità della scuola dell'infanzia non compostano una selezione. La scuola dell'infanzia dispone il suo impegno su un piano più culturale e esociale: apprendere giochi e canti tradizionali (che non escludono certamente né un certo sforzo di apprendimento da parte del bambino, né un

⁴⁸ Lo Sapio G., *Manuale sulla disabilità. Dai bisogni educativi speciali ai programmi di integrazione scolastica*, Armando editore, Roma, 2012, p.210

⁴⁹ Mannucci A., *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, ECIG s.r.l., Genova, 2011, p.21

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ *Ibidem*

obiettivo didattico da raggiungere da parte dell'insegnante), aiutare il bambino a integrarsi nella società dei pari, prepararlo, sia sul piano di una metodologia comportamentale, sia su uno didattico, ad affrontare il livello di scolarità che incontrerà nella scuola elementare, sono attività importanti, che la scuola dell'infanzia riconosce e fa sue, ma che non comportano limitazioni, graduatorie, selezioni e rinivii o rifiuti. Nella scuola elementare la didattica, anche se riallaccia, almeno in parte, a quella della scuola dell'infanzia, anche se ne è la continuazione sul piano motorio e prassico, tuttavia è diversa perché diverse sono le finalità sociali e didattiche. Imparare a scrivere non significa proseguire e sviluppare l'attività grafica del disegno o di altri giochi: imparare a scrivere impegna la mente prima di tutto, e in modo totalmente diverso da quello rappresentato dal disegno. Il discorso si ripete nella scuola media: da una parte c'è un programma da svolgere e un diploma da conseguire, dall'altra c'è un discorso sull'obbligo scolastico, che non dovrebbe tollerare selezione, e c'è una nuova "visione sociale", una prospettiva e un progetto di formazione del cittadino, che la scuola spesso e volentieri dimentica. Nella scuola superiore o nell'università il discorso è ancora diverso, ma non meno impegnativo, sia da parte del disabile - e qui siamo di fronte a un disabile che la società non può non utilizzare- sia da parte della scuola nel suo insieme metodologico e didattico⁵².

È sempre il contesto scuola che deve aiutare a sviluppare l'*empowerment* inteso come il processo attraverso cui le persone vengono messe in condizione di avere successo mediante l'assunzione della capacità di agire su di una situazione per modificarla a proprio vantaggio⁵³. Questo per far sì che una situazione di differenza non si trasformi in una di disuguaglianza. Per tanto questo significa ampliare le possibilità che una persona ha di agire positivamente e costruttivamente nel proprio contesto e di operare delle scelte consapevoli⁵⁴. La scuola forma i cittadini, come scrive Trisciuzzi, e non vi devono essere cittadini di serie A o di serie B, tutti devono poter avere gli stessi diritti e gli stessi doveri, come affermato nella Convenzione di Salamanca, nella Dichiarazione di Madrid e nella Convenzione ONU sui diritti della persona con disabilità descritte precedentemente.

⁵² Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 1993., p.147-148

⁵³ Loiodice I., *Inclusione sociale.*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 209-219

⁵⁴ *Ibidem*

Le nuove normative soprattutto in favore dei Disturbi Specifici dell'apprendimento (DSA) e dei Bisogni Educativi Speciali (BES) sono vissute, nell'ambiente scolastico italiano, come delle imposizioni che rallentano lo svolgimento delle lezioni, viste come uno spreco di fondi. In realtà queste normative dovrebbero essere viste come afferma Canevaro, delle contaminazioni che portano benefici, sviluppano *empowerment* per tutti.

Infatti vengono normati, per i DSA, le misure compensative e dispensative che però possono essere utilizzate da tutti i ragazzi che possono beneficiare dell'aiuto che viene fornito al compagno. Infatti nella legge varata nel 2010 a favore dei DSA si legge nelle finalità:

- a) garantire il diritto all'istruzione;*
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;*
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;*
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;*
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;*
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;*
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;*
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale⁵⁵.*

Queste finalità sono le finalità che la scuole dovrebbe perseguire per tutti i suoi alunni, averlo normato non deve essere visto come un impostazione ma come un aiuto, una bussola che orienti gli insegnanti verso una scuola inclusiva dove poter inserire pratiche differenziate, senza togliere nulla al percorso scolastico di nessuno. Come si afferma nella Dichiarazione di Salamanca: un'educazione per tutti!

Nella direttiva "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" del 27 dicembre del 2012 si legge:

«Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare dei

⁵⁵ Zappaterra T., *La lettura non è un ostacolo*, Edizioni ETS, Pisa, 2012

Bisogni Educativi Speciali per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.» Esempi di cause di BES possono essere i seguenti: lutto, malattia, povertà, difficoltà di apprendimento non certificabili, separazione dei genitori, crisi affettiva, immigrazione. È esteso a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento⁵⁶.

Da questa direttiva si evince che nella scuola, e non solo, non ci si debba più confrontare con le separazioni tradizionalmente assunte come, ad esempio, BES certificabili/non certificabili poiché risultano inefficaci ed obsolete⁵⁷.

Lavorare per “emergenza”, ovvero in base a chi ha una certificazione particolarmente complessa, non risulta efficace perché tutti hanno *bisogni* e tutti possono trarre benefici dagli insegnamenti che vengono visti come personalizzati/individualizzati solo per il bambino con disabilità. Generalizzare l'aiuto come un sostegno diffuso risulta efficace sia in termini pedagogici che economici.

L'economia può essere utile per dare la rotta verso una spendibilità delle risorse e del sapere. Non deve essere vista come una scienza nemica all'educazione ma bensì colei che ha il compito, come afferma Galimberti, di: *dipanare la matassa e «presentare il conto», andando a esaminare tutte le ripercussioni di ogni decisione, valutando gli effetti e i controeffetti, in modo che la comunità possa decidere con cognizione di causa, e non sotto l'onda delle emozioni o degli slogan⁵⁸.*

L'economia risulta la chiave di volta che può aiutare a promuovere una pedagogia inclusiva all'interno della società poiché dimostra, con delle *evidence based* che, il non supportare azioni educative strutturate su di un ampio arco temporale comporta il rischio di pagare successivamente un prezzo maggiore, sia in termini economici che umani. Infatti investire delle risorse economiche nei primi anni di vita di una persona, risulta funzionale sia da un punto di vista sociale che economico.

Tali investimenti hanno un alto rapporto beneficio-costi rispetto ad altri interventi successivi come afferma l'economista J. Heckman⁵⁹ permettono la

⁵⁶ Unità Direttiva “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”, 27-12-2012

⁵⁷ Amenta G. B., *Inclusione e educazione interculturale: prevenire l'ostilità e l'intolleranza*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 171-185

⁵⁸ Galimberti F., *L'economia spiegata a un figlio*, Edizione Laterza, Roma 2008, p.16

⁵⁹ Per maggiori informazioni sulla teoria di Heckman si veda il sito: <http://www.heckmanequation.org>, consultato il 12 maggio 2012

formazione di cittadini attivi nella comunità in cui vivono e che vedono nel modello inclusivo la possibilità di creare una società migliore.

Capitolo 2

IL PERCORSO DELL'INCLUSIONE NEL CONTESTO ITALIANO

2.1 Excursus normativo

Per poter tracciare un percorso d'inclusione si deve innanzitutto capire cosa è stata l'esclusione nei secoli passati. Si possono tracciare quattro periodi principali della storia dei marginali, così come teorizzati da Trisciuzzi.

Il primo periodo riguarda l'antichità. Questo periodo è dominato dalla necessità di sopravvivenza fisica, dove non vi è posto per una pietà sociale⁶⁰. La vita delle persone con disabilità non era tenuta in grande considerazione e le soluzioni erano particolarmente drastiche e radicali come le rupi, si veda Taigeto in Sparta, o l'*autoritas* del *pater familia* a Roma⁶¹. Il secondo periodo ha un volto più umanitario, è, infatti, il periodo della pietà cristiana. Il disabile viene tollerato anche se socialmente rimane emarginato⁶². Vengono seguiti i dettami della *charitas* cristiana, e l'intervento offerto ai disabili è di tipo meramente assistenziale poiché l'anormalità veniva considerata come una punizione divina⁶³. Il terzo periodo, che include il momento della trasformazione sociale ad opera dell'industrializzazione, si caratterizza per l'aspetto scientifico⁶⁴. Si passa da un'idea filosofica, etica e religiosa ad una storico-scientifica, l'uomo è un meccanismo vivente, una prima ipotesi che porterà a formare l'idea di funzionalità del sistema umano⁶⁵. Il quarto periodo è caratterizzato dalla preminenza di una visione economica della realtà⁶⁶. Predomina l'aspetto economico, il recupero dei disabili in particolare di quelli sensoriali tramite il lavoro, risulta un impulso che nasce da un'idea più approfondita della disabilità ma anche dalle trasformazioni sociali in atto durante questo periodo⁶⁷. Ogni epoca culturale ha avuto il suo centro culturale, il quale stabiliva uno specifico modello comportamentale⁶⁸. Durante i secoli si sono susseguite modalità

⁶⁰ Trisciuzzi L., *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in Olivieri S., (a cura di) *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p.46

⁶¹ Trisciuzzi L., *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*, in Vertecchi B., *Il secolo della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p.308

⁶² Ibidem

⁶³ de Nicolò M., *L'educabilità degli handicappati. Istituzioni comparate di integrazione scolastica*, Clueb, Bologna, 1997, p.172

⁶⁴ Trisciuzzi L., *Il centro e il margine.*, *op.cit.*, p.47

⁶⁵ Trisciuzzi L., *L'educazione degli svantaggiati.*, *op.cit.*, p.310

⁶⁶ Trisciuzzi L., *Il centro e il margine.*, *op.cit.*, p.48

⁶⁷ Trisciuzzi L., *L'educazione degli svantaggiati.*, *op.cit.*, 311

⁶⁸ Trisciuzzi L., *Il centro e il margine.*, *op.cit.*, p.50

di segregazione, esclusione, integrazione per giungere al modello attuale dell'inclusione, che risulta comunque ancora un modello *in progress* e non seguito da tutti gli stati.

Anche la terminologia per definire la persona con disabilità, termine che viene utilizzato in maniera più frequente oggi, è stato un percorso lungo e tuttavia non ancora assimilato da parte di tutti.

Nell'antichità si preferiva usare la parola "anormale", successivamente con il periodo dell'illuminismo e l'ugualitarismo rivoluzionario vengono cognati i termini di "idiozia" e "cretini". A cavallo dell'ottocento e novecento si parla di fanciulli "frenastenici", successivamente di "minorati" per giungere al termine meno offensivo di "svantaggiati" a cavallo degli anni sessanta e settanta del novecento. Per passare al termine "handicappato" di metà del novecento e per giungere infine ai giorni nostri con il termine "disabile", "persona in situazione di disabilità" o "diversamente abile"⁶⁹.

Nel 1980 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblica l'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap* per fornire agli operatori sociali e sanitari un'uniformità di definizioni. Era infatti necessario, secondo quest'organizzazione, fare una distinzione fra menomazione, disabilità ed handicap. Per *menomazione* s'intendeva qualsiasi perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica; la *disabilità* era invece definita come la riduzione o perdita di capacità funzionali conseguente alla menomazione; l'*handicap* come lo svantaggio vissuto a causa della menomazione e della disabilità⁷⁰. da queste definizioni scaturisce l'ICF con i termini di *funzionamento* e *partecipazione* illustrati nei capitoli precedenti.

Per quel che concerne la normativa in senso stretto, è con la Legge Gentile del 1923 che si può iniziare a parlare di educazione normata delle persone disabili. Nella legge il riferimento è rivolto alle disabilità sensoriali infatti nell'articolo 5 del RD si legge:

“L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che impedisca loro l'ottemperanza. Per i sordomuti l'obbligo è esteso al sedicesimo anno d'età”⁷¹.

⁶⁹ D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia 2006, p.33

⁷⁰ Zappaterra T., *La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno*, in Biagioli R., Zappaterra T., (a cura di) *Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, Edizioni ETS, Pisa, 2010, p.78

⁷¹ Zelioli M., *Le parole dell'handicap: glossario su handicap e integrazione scolastica, con note e commenti di legislazione*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 38

Nella Legge Gentile si fa riferimento ai bambini disabili con il termine “anormali” e la disabilità viene vista come una malattia e i disabili come soggetti da educare in classi differenziali⁷². Le classi differenziali furono introdotte già nel 1908 a Roma su iniziativa di Montesano che accoglieva i bambini con ritardi mentali lievi.

La scuola italiana si suddivideva in quattro tipologie:

- scuole normali;
- scuole speciali;
- classi differenziate;
- internati medico-pedagogici.

Le scuole normali erano accessibili a tutti i bambini che non avessero un qualsiasi tipo di patologia, le scuole speciali erano rivolte ai bambini che presentavano minoranze prevalentemente di tipo sensoriale (vista e udito). Le classi differenziali erano rivolte ad alunni tardivi, nevrotici, instabili con difficoltà di adattamento alle normali routine scolastiche. Infine, gli internati medico-pedagogici si rivolgevano a bambini con disabilità psichica e/o relazionale⁷³.

Gli anni settanta furono gli anni di svolta per la visione dell’handicap in Italia. Nel 1975 fu pubblicata la *Relazione Falcucci* ad opera della Sen. Falcucci, la quale proponeva un nuovo modello scolastico e stabiliva i criteri per l’integrazione. La relazione metteva in discussione gli aspetti ideologici e organizzativi seguiti fino a quell’epoca. Nella Premessa si può leggere:

“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 degli 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 giovane. La scuola proprio perché deve rapportare

⁷² Zappaterra T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003, p.13

⁷³ Curatola A., *I bisogni speciali nella società della complessità: comportamenti a rischio e risposte formative*, Anicia, Roma 2008, pp.90-91

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 secondari⁷⁴.

Grazie a questa nuova visione di educabilità dell'handicap si arriva a sancire la Legge 517/77 che rappresentò in Europa la prima grande novità in tema di disabilità. Essa resta “uno dei provvedimenti legislativi più rilevanti in assoluto per quanto concerne l'innovazione didattica e l'integrazione dei soggetti handicappati⁷⁵”. Con l'istituzione di questa legge si prevede l'inserimento nelle classi comuni del bambino disabile superando così il concetto di classi differenziali e il concetto di segregazione che queste portavano con sé. Viene introdotto anche il concetto di “insegnante di sostegno” con la precisazione che questo deve “essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pari titolo alla elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti⁷⁶”, come menzionato nell'Articolo 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

⁷⁴ Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati (1975)

⁷⁵ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari 1993, p.239

⁷⁶ Curatola A., *op. cit.*, p.100

settembre 1971, n. 820⁷⁷.

La vera pietra miliare della legge sulla disabilità viene emanata nel 1992, il Senato approva in quarantaquattro articoli la Legge quadro n.104, in cui vengono definite le modalità di inserimento e integrazione sociale del disabile. Si legge in fatti che queste dovranno essere realizzate 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;
- f) adeguamento delle attrezzature e del personale dei servizi educativi, sportivi, di tempo libero e sociali;
- g) 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;
- h) provvedimenti che assicurino la fruibilità dei mezzi di trasporto pubblico privato e la organizzazione di trasporti specifici;
- i) affidamenti e inserimenti presso persone e nuclei familiari;
- j) 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;
- k) 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

⁷⁷ Legge 4 agosto 1977, n. 517. "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"

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;

- l) organizzazione di attività extrascolastiche per integrare ed estendere l'attività educativa in continuità ed in coerenza con l'azione della scuola.

Nella legge si nota lo sguardo verso la società nella quale il disabile deve essere incluso dandogliene la possibilità con strutture pensate appositamente per i loro bisogni ma che risultano utili anche alle persone normodotate. L'inserimento nelle scuole viene sancito con l'articolo 12.4 dove si legge:

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.

e ancora con l'articolo 13.

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 ter).

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 quater)

Viene dato al concetto di handicap un'interpretazione di tipo funzionale:

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 tale da determinare un processo di svantaggio sociale e di emarginazione.

La Legge introduce anche tre documenti ufficiali tutt'oggi fondamentali per scuola italiana ovvero la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato che aiutano alla predisposizione di progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati e a forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche⁷⁸

Per poter inserire un bambino disabile nella scuola si deve seguire l'iter dettato dai documenti sopra citati. Il primo passo è la *Certificazione di handicap*, che è fatta dallo specialista su segnalazione ai servizi di base, anche da parte del competente capo d'istituto, oppure lo psicologo esperto dell'età evolutiva in servizio presso le A.S.L. o in regime di convenzione con le medesime entro dieci giorni dalla segnalazione⁷⁹. Il secondo passo è quello della Diagnosi Funzionale (DF): si tratta della descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap. È un documento che accorpa sia gli aspetti clinici che quelli psico-sociali⁸⁰.

⁷⁸ Zappaterra T., *Braille e gli altri*, op. cit., p.14

⁷⁹ Zappaterra T., *La progettazione individualizzata*, op. cit., p.87

⁸⁰ Ibidem

Nell'articolo 3 si legge:

Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, [...] Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima. La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali. Gli elementi clinici si acquisiscono tramite la visita medica diretta dell'alunno e l'acquisizione dell'eventuale documentazione medica preesistente. Gli elementi psico-sociali si acquisiscono attraverso specifica relazione in cui siano ricompresi:

a) i dati anagrafici del soggetto;

b) i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare (composizione, stato di salute dei membri, tipo di lavoro svolto, contesto ambientale, ecc.)⁸¹.

Il passo successivo è il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), indica in via prioritaria, dopo un primo periodo d'inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei periodi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)⁸². Viene redatto dalle seguenti figure:

- dall'unità multidisciplinare della DF;
- dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola;
- con la collaborazione dei familiari dell'alunno⁸³.

Esso deve prevedere il possibile sviluppo dell'alunno e per farlo comprende:

- a. la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che dimostra di incontrare;
- b. l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno desunto dai seguenti parametri: cognitivo, affettivo-relazionale, della comunicazione, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, dell'autonomia⁸⁴.

⁸¹"Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap"

Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994

⁸² Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 1996, p.267

⁸³ Zappaterra T., *La progettazione individualizzata*, op. cit., p.87

⁸⁴ Ivi, p.88

Si giunge infine al Piano Educativo Individualizzato (PEI), di durata annuale e che può essere steso entro il secondo mese dell'anno scolastico, dopo un primo periodo d'osservazione⁸⁵. Il PEI è redatto:

- dagli operatori sociali individuati dalla A.S.L.;
- dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola;
- dall'insegnante operatore psico-pedagogico;
- in collaborazione con i genitori⁸⁶.

È un progetto globale dell'alunno e vengono interessati tutti gli ambiti della vita da quello scolastico a quello extra-scolastico. È realizzato per ogni studente con disabilità e per tanto segue i suoi bisogni in maniera specifica ed attenta.

La legge disciplina in forma organica un po' tutta la materia dell'handicap come la formazione professionale, l'integrazione lavorativa, le norme di tutela nei pubblici concorsi, le riserve dei posti come categorie protette, l'esercizio di attività sportive, l'eliminazione delle barriere architettoniche. Anche per questo suo sguardo così ampio a tutti i settori di vita della persona disabile la Legge quadro viene considerata la legge più completa in materia di disabilità.

Nel 2000 viene introdotto anche il *Progetto di Vita* (Legge n.328/2000) dove si delinea un progetto individuale così definito:

1. Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui all'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2.

2. Nell'ambito delle risorse disponibili in base ai piani di cui agli articoli 18 e 19, il progetto individuale comprende, oltre alla valutazione diagnostico funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, i servizi alla persona a cui provvede il comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale. Nel progetto individuale sono definiti le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo

⁸⁵ Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Manuale di pedagogia, op.cit.*, p.274

⁸⁶ Zappaterra T., *La progettazione individualizzata, op. cit.*, p.88

familiare.

3. Con decreto del Ministro della sanità, di concerto con il Ministro per la solidarietà sociale, da emanare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono definite, nel rispetto dei principi di tutela della riservatezza previsti dalla normativa vigente, le modalità per indicare nella tessera sanitaria, su richiesta dell'interessato, i dati relativi alle condizioni di non autosufficienza o di dipendenza per facilitare la persona disabile nell'accesso ai servizi ed alle prestazioni sociali⁸⁷.

L'introduzione di questo documento rivela un impegno volto all'autorealizzazione della persona con bisogni educativi speciali in tutti i settori della sua esistenza: istruzione, salute, lavoro, assistenza, ecc. Questo documento è in linea con l'ICF e la visione della persona disabili come una persona che partecipa attivamente alla vita della società⁸⁸.

Dopo la legge quadro del 1992 possiamo ritrovare la recente legge in materia di DSA ovvero la Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico", accompagnata dal Decreto attuativo del 12 luglio 2011 e dalle "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. In questa legge vengono normati gli aiuti ad hoc forniti a questi alunni che non sono considerati disabili e che per tanto non necessitano di certificazione ma che vengono comunque rilevati come una parte importante nel disagio scolastico. Infatti una percentuale interessante della popolazione scolastica italiana trova nella letto-scrittura una vera e propria barriera che può precludere l'apprendimento scolastico⁸⁹.

Per gli alunni con DSA la valutazione viene svolta attraverso il *Piano Didattico Personalizzato* (PDP) che viene redatto dai docenti e che deve includere l'uso degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate⁹⁰. Come si legge nel DM le azioni didattiche devono essere esplicitate in un documento di programmazione:

... la scuola predisporre, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- *dati anagrafici dell'alunno;*

⁸⁷ Legge n.328/2000 art.14 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"

⁸⁸ Capaldo N., Rondanini L., *Il sistema italiano di istruzione e formazione. Memoria, progetto e nuovi compiti*, Erickson, Trento, 2013, p.314

⁸⁹ Zappaterra T., *La lettura non è un ostacolo*, Edizioni ETS, Pisa, 2012, p.13

⁹⁰ Capaldo N., Rondanini L., *Il sistema italiano di istruzione e formazione*, op.cit., p.382

- *tipologia di disturbo;*
- *attività didattiche individualizzate;*
- *attività didattiche personalizzate;*
- *strumenti compensativi utilizzati;*
- *misure dispensative adottate;*
- *forme di verifica e valutazione personalizzate. (MIUR, 2011. p.8)⁹¹*

Questo documento è a pieno titolo di competenza della scuola che può avvalersi di esperti esterni ma che non è obbligata a farlo. Nel piano devono essere indicate:

- *la descrizione dei punti di forza e di criticità dell'alunno;*
- *le modalità di funzionamento della abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo);*
- *le caratteristiche del processo di apprendimento: lentezza, difficoltà dei processi di automatizzazione, di memorizzazione nello svolgimento di particolari tipologie di compiti, ecc⁹².*

L'ultima legge, in ordine di tempo in materia di disabilità, è quella del 27 dicembre 2012 inerente ai bisogni educativi speciali (BES) recante il titolo di "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" alla quale fa seguito la circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo del 2013. In questa legge si fa riferimento alla necessità di dare un supporto educativo, non solo ai quegli alunni che rientrano nella certificazione normata dalla legge quadro, ma a tutti gli alunni che possono avere necessità particolari. Viene fatto riferimento agli alunni con disturbi specifici, agli alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività e agli alunni con funzionamento cognitivo limite⁹³.

Vengono previsti dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) per far fronte alla rilevazione dei BES. I centri sono direttamente collegati con le scuole e dovrebbero essere presenti in ogni provincia. La neonata legge entrerà in vigore con l'anno scolastico 2013-2014 e cercherà di andare al di là della logica della certificazione per poter dare un aiuto individualizzato a tutti gli alunni. Non essendo ancora in vigore dovremmo aspettare per capire se si potrà riuscire ad andare verso una società maggiormente inclusiva.

⁹¹ Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2/2013*, Erickson, Trento, 2013, p.146

⁹² Capaldo N., Rondanini L., *Il sistema italiano di istruzione e formazione*, op.cit., p.382-383

⁹³ Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, 27-12-2012

2.2 Il sistema scolastico

Il sistema scolastico italiano è pubblico e viene normato nell'articolo 33 e 34 della Costituzione dove si legge:

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 ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Nell'articolo 34 si legge:

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.

Il sistema educativo in Italia è principalmente pubblico e statale, si articola in diverse fasce. Lo Stato ha la competenza legislativa esclusiva per quanto riguarda le “norme generali sull'istruzione”, e la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale e i principi fondamentali che le Regioni devono rispettare nell'esercizio delle loro competenze. Le Regioni hanno la potestà legislativa concorrente in materia di istruzione, ed esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale. Le scuole hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo⁹⁴. Sono obbligatori gli insegnamenti nelle scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado, mentre sono facoltativi gli insegnamenti infantili come gli asili nido e le scuole dell'infanzia.

⁹⁴Per approfondimenti consultare il sito Eurydice:

http://www.indire.it/lucasas/lkmw_file/eurydice///sintesi_sistema_educativo_italiano.pdf, consultato in data 23 novembre 2014

L'offerta formativa scolastica italiana è obbligatoria dai 6 ai 16 anni (DM 139/2007) e si suddivide in:

- a) educazione prima infanzia asili nido dagli 0 ai 3 anni non è obbligatoria e non è regolamentata statalmente, sono i comuni e i privati che possono gestire questa fascia d'istruzione;
- b) scuola dell'infanzia dai 3 ai 6 anni. Anche questa fascia non è obbligatoria ma viene inclusa nella offerta statale. La gestione è affidata ad una pluralità di soggetti istituzionali quali: lo Stato, i Comuni e i privati (ad esempio Federazione Italiana Scuole Materne FISM). Il 59% viene scolarizzato nella scuola statale, il 29% dal sistema paritario e circa il 12% dai Comuni. In alcune realtà territoriali italiane è nato un *sistema formativo integrato*, ovvero la gestione congiunta dei tre modelli sopra elencati⁹⁵;
- c) scuola primaria va dai 6 agli 11 anni è obbligatoria e fornisce l'istruzione di base. In base alle ultime normative l'offerta oraria si compone di due tipologie o 27 ore settimanali o 40 ore a tempo pieno⁹⁶.
- d) scuola secondaria di primo grado, va dagli 11 anni ai 14 è obbligatoria e implementa e incrementa le conoscenze acquisite nel corso precedente;
- e) scuola secondaria di secondo grado va dai 14 anni fino ai 19 ed è obbligatoria fino ai 16 anni. Viene suddiviso in differenti tipologie di scuole: sei tipologie di licei (artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane); istituti tecnici (settore economico e settore turismo); istituti professionali (settore industria e artigianato e settore dei servizi)⁹⁷;
- f) educazione universitaria, va dai 19 anni in su e non è obbligatoria ed è in parte gratuita dipende dalla fascia sociale;
- g) educazione degli adulti (EDA) per gli adulti viene prevista la possibilità di frequentare vari percorsi: -il conseguimento del livello di istruzione pari al titolo di studio conclusivo del primo ciclo; -il

⁹⁵ Capaldo N., Rondanini L., *Il sistema italiano di istruzione e formazione*, op.cit., p.214-215

⁹⁶ Ivi, p.217

⁹⁷ Ivi, p. 219

recupero dei saperi e delle competenze per la certificazione di assolvimento dell'obbligo d'istruzione;- l'alfabetizzazione funzionale per il conseguimento del titolo di istruzione secondaria superiore; -la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione⁹⁸.

Nella legge 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale" si legge all'articolo 2:

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo d'istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;*
- b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;*
- c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto*

⁹⁸ Ivi, p. 231

dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge;

- d) il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale;*
- e) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;*
- f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola*

dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

- g) il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della*

formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

- h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;*
- i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del*

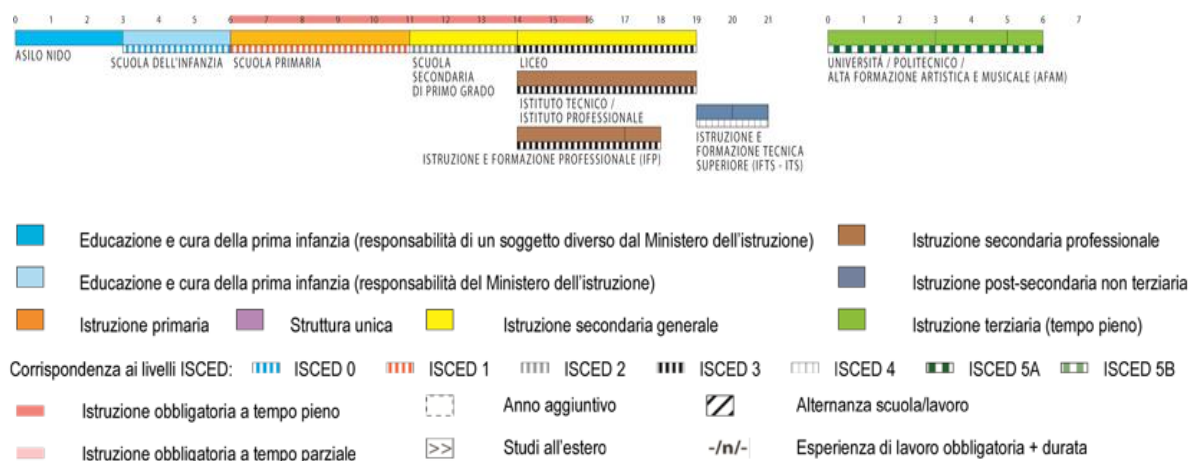
sistema dei licei, nonchè di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) eh); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali⁹⁹.

Per riassumere il percorso di studi italiano si può consultare il grafico posto di seguito e realizzato dall'agenzia Eurypedia (European Encyclopedia on National Education Systems) che analizza e compare i sistemi educativi europei. Questa enciclopedia è di tipo on-line e viene redatta in più lingue. Attraverso Eurypedia il lettore ha accesso a più di 5000 articoli che descrivono i 38 sistemi educativi relativi ai 33 paesi che partecipano al Programma di apprendimento permanente (tutti i 27 Stati membri, la Croazia, l'Islanda, il Liechtenstein, la Norvegia, la Svizzera e la Turchia). Gli articoli sono redatti e pubblicati direttamente dalle unità nazionali di Eurydice, in collaborazione con i rispettivi Ministeri dell'istruzione ed esperti nazionali nel settore

⁹⁹ Legge 53/2003

dell'istruzione. L'Agenzia è composta da 40 nazioni che partecipano al programma di apprendimento dell'Unione Europea coordinato dall'Agenzia Esecutiva di Bruxelles¹⁰⁰.



2.4 Criticità e punti di forza

La scuola italiana ha notevoli punti di forza a partire dalla scelta di includere tutte le persone disabili all'interno delle classi comuni. Questa volontà da parte dello stato italiano non è sempre vista in maniera positiva dai soggetti che lavorano o che frequentano l'ambiente scolastico come detto precedentemente. Tuttavia l'inclusione è il solo modo possibile per progredire in una società che deve svilupparsi verso un mondo che diviene sempre maggiormente cosmopolita.

I punti principali di criticità della scuola si possono individuare nei seguenti:

- 1) inadeguatezza della diagnosi;
- 2) inadeguatezza della diagnosi funzionale perché non realistiche di quello che l'alunno sa o sa fare;
- 3) inconsistenza dell'aggiornamento della diagnosi che viene fatto solo a fine ciclo o grado scolastico;
- 4) scarsa discriminazione delle diversità tra le sindromi e tra i soggetti affetti dalla stessa patologia;
- 5) scarso approfondimento e aggiornamento delle procedure educative e didattiche;
- 6) insufficienza della diffusione delle risorse tecnologiche;

¹⁰⁰ Per maggiori informazioni consultare il sito: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=12928; consultato in data 20 maggio 2014

- 7) inadeguatezza delle consulenze specialistiche ai docenti e delle relazioni tra scuola e servizio socio-sanitario;
- 8) insufficiente preparazione degli insegnanti di sostegno;
- 9) tendenza alla delega dell'alunno disabile da parte dell'insegnante di classe a l'insegnante di sostegno¹⁰¹.

Questo elenco non vuole avere un valore assoluto ma nella maggior parte dei casi si possono trovare uno o più punti critici. Per poterli superare la scuola deve prenderne atto e sfruttare le competenze che ogni professionista apporta all'interno del contesto scolastico. Competenze che sono utili in un terreno che non è delineato in maniera lineare, ma che servono per poter gestire le situazioni che sono imprevedibili, come quelle che gli insegnanti possono incontrare giornalmente. Questo tipo di competenza deve essere alimentata giornalmente e deve apportare benefici a tutti gli alunni. Non sono competenze specialistiche per i disabili ma sono aperte e in relazione alle specificità di ogni alunno della classe¹⁰². Già la legge n.104/1992 sottolineava il diritto/dovere di una *scuola per tutti*, che non dovrà né potrà proporre a *tutti* gli stessi percorsi, gli stessi strumenti, le medesime mete, ma dovrà portare tutti a realizzare a pieno le proprie potenzialità¹⁰³, per rifarci alle terminologie correnti i propri funzionamenti o il proprio *capability set*.

La diagnosi di disabilità è un momento critico sia per la famiglia che per la scuola e naturalmente per l'alunno. Non sempre viene fatta con tempestività dagli organi competenti, purtroppo questo è dovuto sia ad una mancanza di finanziamenti che di personale che possa operare all'interno del mondo della sanità pubblica. Infatti, ad oggi è sempre più il privato che rilascia le certificazioni, un privato che è normato e accreditato per farlo certamente, ma che risulta comunque un'appendice che non sempre si può rivelare vincente. La scuola non dovrebbe lavorare solo in base alle certificazioni o alle indicazioni fornite dagli esperti, come ad esempio le diagnosi di DSA che il più delle volte giunge verso metà anno scolastico, ma in base a dei programmi che seguano lo sviluppo del ragazzo che si ha di fronte e che si sta educando. È una sfida certamente difficile ma deve essere fatta per poter sviluppare l'autonomia dei ragazzi, disabili e non. Avere una certificazione non vuol dire avere una ricetta per la quale lo specialista

¹⁰¹ Crispiani P., Giaconi C., *Qualità di Vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, Erickson, Trento 2009, p. 51-52

¹⁰² Nicotra M., Ferrini E., *Parole che parlano. Mediatori per aprire disloghi*, Erickson, Trento 2009, p. 10 ss.

¹⁰³ Gelati M., *Alla ricerca delle tracce disattese*, in D'Alonzo, Caldin R., (a cura di) *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori Editore, Napoli 2012, p.136

propone la cura, piuttosto deve essere vista come una bussola che indirizza gli insegnamenti seguendo le esigenze specifiche che quella determinata patologia richiede non dimenticando che comunque oltre la patologia vi è una persona.

L'opportunità di crescere in un contesto totalmente inclusivo è un valore con il quale i ragazzi italiani sono cresciuti dagli anni settanta. Deve però essere vissuta come una "speciale normalità"¹⁰⁴ dove tutti crescono come persone all'interno dello stesso gruppo ma con le loro specifiche caratteristiche.

La scuola italiana è propositiva verso questo percorso tuttavia guardando i dati si nota che il 20,9% delle persone con disabilità sono prive di qualsiasi titolo di studio contro il 3,2% delle persone normodotate. Nei gradi superiori vi è il calo maggiore di ragazzi disabili che conseguono il titolo, il 10,4% contro il 42% dei ragazzi normodotati¹⁰⁵.

Dai dati Istat per l'anno scolastico 2013-2014 si apprende che gli alunni con disabilità sono quasi 85 mila nella scuola primaria (pari al 3,0% del totale degli alunni) mentre nella scuola secondaria di primo grado se ne contano più di 65 mila (il 3,8% del totale).

Nella scuola primaria, il 21% degli alunni con disabilità non è autonomo in almeno una delle attività indagate (spostarsi, mangiare o andare in bagno) e l'8% non è autonomo in tutte e tre le attività. Nella scuola secondaria di primo grado le percentuali sono rispettivamente del 15% e del 5%.

Gli insegnanti di sostegno rilevati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (Miur) sono più di 74 mila, 6 mila in più rispetto all'anno precedente. Nel Mezzogiorno si registra il maggior numero di ore medie di sostegno settimanali assegnate. Circa il 10% delle famiglie della scuola primaria e il 7% circa della secondaria hanno presentato, negli anni, un ricorso per ottenere l'aumento delle ore di sostegno. Ha cambiato insegnante di sostegno nel corso dell'anno scolastico l'11% degli alunni con disabilità della scuola primaria e il 9% della scuola secondaria di primo grado. Il 44% degli alunni della scuola primaria ha cambiato l'insegnante di sostegno rispetto all'anno scolastico precedente, lo stesso è accaduto al 40% degli alunni nella scuola secondaria di primo grado.

¹⁰⁴ Curatola A., *I bisogni speciali nella società della complessità: comportamenti a rischio e risposte formative*, Anicia, Roma 2008, p. 131

¹⁰⁵ Mura A., *L' "accessibilità": considerazioni teoriche e istanze operative*, in Mura A. (a cura di) *Pedagogia speciale oltre la scuola*, p.48

Il numero medio di ore settimanali di assistente educativo culturale o assistente *ad personam* è di circa 10 in entrambi gli ordini scolastici. Nella scuola secondaria di primo grado sono maggiori le differenze territoriali: le scuole del Mezzogiorno hanno un numero medio di ore inferiore (8,7) rispetto a quelle del Centro e del Nord (rispettivamente 10,6 e 9,5).

Risulta buona la partecipazione degli alunni con disabilità alle uscite didattiche brevi senza pernottamento organizzate dalla scuola. Risulta invece più difficoltosa la partecipazione alle gite d'istruzione con pernottamento, soprattutto tra gli alunni della scuola primaria¹⁰⁶.

Come si può notare anche da questi dati l'insegnante di sostegno non è una figura che rimane con l'alunno disabile durante il percorso scolastico. Questo può essere visto sia come una criticità, l'alunno non ha una figura di riferimento stabile, ma anche come un punto di forza l'alunno deve adattarsi alle figure nuove. Si deve per tanto dare importanza al contesto classe e ai compagni i quali sono l'*humus* con cui il ragazzo cresce e si relazione costantemente durante gli anni scolastici.

L'inclusione aiuta a creare una realtà che permette di adattare tutti alle situazioni che possono cambiare durante il percorso scolastico. Richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come *azione politica* che possa cambiare l'organizzazione del contesto¹⁰⁷. Ha in sé la forza per giustificare e motivare la tensione al cambiamento, in nome dei principi di pari opportunità e di solidarietà umana; ma rischia di rimanere nel limbo dell'idealità e dunque di affievolirsi ben presto, se non trova concretizzazione in coerenti scelte programmatiche, metodologiche, comunicative, comportamentali quotidiane¹⁰⁸.

¹⁰⁶Per approfondimenti consultare il sito Istat: <http://www.istat.it/it/archivio/143466>, consultato in data 22 gennaio 2015

¹⁰⁷ Caldin R., *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in D'Alonzo, Caldin R., (a cura di) *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori Editore, Napoli 2012, p.249

¹⁰⁸ Pavone M., *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, in D'Alonzo, Caldin R., (a cura di) *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori Editore, Napoli 2012, p.158

Capitolo 3

IL PERCORSO DELL'INCLUSIONE NEL CONTESTO SPAGNOLO

1.3 L'evoluzione della figura del disabile

In Spagna, l'evoluzione della terminologia utilizzata per definire la persona con disabilità ha seguito un percorso che si è modificato nel tempo anche grazie alla legislazione sia nazionale che internazionale.

Il livello internazionale che ha portato ad una legislazione in merito ai diritti delle persone con disabilità è stato descritto nel primo capitolo, qui citiamo solamente le dichiarazioni fondamentali che hanno segnato il percorso normativo ovvero: la Dichiarazione di Salamanca del 1994, la Dichiarazione di Madrid del 2002 e la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006. Il percorso a livello internazionale, come già evidenziato, è stato lungo e non sempre lineare così come il percorso che si è sviluppato all'interno dello stato spagnolo.

Infatti, nei secoli passati in Spagna, le persone con disabilità venivano definite con i termini di *retasados*, *anormales*, *subnormales*, *débiles mentales*, *tullidos*, fino ad arrivare a termini decisamente più dispregiativi come *idiotas*, *imbéciles*, *bobo* o *tontos*¹⁰⁹. L'utilizzo di questa terminologia aveva una ripercussione negativa anche all'interno dell'ambito familiare. Le famiglie, che avevano in casa un bambino disabile, provavano un senso di vergogna e tenevano il bambino chiuso all'interno delle mura domestiche e lontano dalla vita sociale della sua comunità. La figura del disabile veniva legata anche alla figura del medicante poiché molto spesso le famiglie non riuscivano a mantenerli a causa proprio della loro disabilità¹¹⁰. Questo atteggiamento derivava da una visione stereotipata del disabile da parte della società e che veniva anche alimentata dalle credenze popolari in base alle quali si definiva cosa si potesse ritenere normale e cosa no¹¹¹.

Anche gli esperti del settore dei primi anni del novecento, utilizzavano alcuni di questi termini per definirli. Possiamo leggere, nell'articolo dal titolo *Los niños mentalmente anormales y su educación especial* contenuto nella rivista *La Escuela Moderna* (1908-1912) come venivano classificati i bambini disabili. Si può leggere, da

¹⁰⁹ González Pérez T., *Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación*; pag. 249; in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino hacia una educación inclusiva (2 volúmenes): la educación especial y social del siglo xix a nuestros días*, Universidad Publica de Navarra; 2009

¹¹⁰ Alomso Parreño M. J.; *Los derechos del niño con discapacidad en España*, Grupo Editorial CINCA, Madrid 2008, p.148

¹¹¹ Ivi, p.11

questo breve estratto, che i bambini venivano classificati in quattro categorie: sensoriali, fisiche, verbali e intellettive:

“Los niños anormales son niños que a causa de una carencia física, intelectual o moral, no pueden ser educados de la misma manera que los niños de su edad. Se pueden dividir en cuatro categorías: los anormales de los sentidos: los ciegos y los sordos; los anormales del movimiento: tullidos, mancos, etc; los anormales del lenguaje: los mudos, los tartamudos y todos lo que tienen perturbaciones de la palabra y los anormales de la inteligencia: los idiotas; los imbéciles; los retrasados.”¹¹² »

Per fino nella legislazione del 1900 si può ritrovare l'utilizzo del termine *anormales* inteso come *no normale: persona privada de alguno de los sentidos corporales o de desarrollo mental imperfecto, lo que en el léxico popular de aquel entonces se llamaba “aberración”¹¹³*.

Successivamente nel 1930 venivano definiti come *inútil que es no útil: que no sirve para nada*¹¹⁴. Le persone con disturbi cognitivi venivano definite come *enfermos psiquiátricos*, dove l'utilizzo di questo termine non connotava una volontà di riabilitazione e integrazione nella società, infatti i disabili venivano rinchiusi in ospedali psichiatrici fornendogli solo un supporto medico. Si pensava che per poter aiutare le persone con disabilità mentale l'intervento migliore fosse quello di toglierle dal loro contesto naturale e inserirle in centri psichiatrici per la riabilitazione. Naturalmente questo non era assolutamente un approccio di tipo educativo ma un approccio di tipo prettamente scientifico, infatti si cercava di studiare i meccanismi che portavano alla disabilità.

Successivamente si è passati al termine *subnormal: (por debajo de lo normal), inválido: (no válido) y el de deficiente: (defectuoso, incompleto)*¹¹⁵. Questi termini mettono in luce le carenze che le persone avevano e l'utilizzo dell'approccio medico-specialistico.

Venivano utilizzati anche i termini di:

¹¹² Montes Moreno S.; Ramírez Traperero F., *Evolución de la Educación Especial a través de las revistas educativas (1891-1934)*; p.86; in in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino.*, op.cit.

¹¹³ Verdugo M. A.; Vincent C.; Campo M.; Jordán de Urrés B., *Definiciones de discapacidad en España: un análisis de la normativa y la legislación más relevante*, SID 2010, p.5

¹¹⁴ Ivi

¹¹⁵ Ivi

• *Disminuido*: la persona *minusválida*, compromessa nelle sue facoltà fisiche o mentali;

• *Deficiencia*: difetto o imperfezione, che non raggiunge il livello considerato normale. In questa categoria rientra anche il termine *subnormal*, cioè la persona affetta da una *deficiencia mental*;

• *Discapacidad*: inteso come qualità della persona;

• *Minusvalía*: persona non in grado di svolgere una determinata attività perchè affetta da lesione congenita di qualsiasi tipo e che non gli permette di poter svolgere delle normali attività¹¹⁶.

Il cambio sia terminologico che di tutela verso le persone con disabilità, è avvenuto con l'emanazione della Costituzione Spagnola del 1978. Nella'articolo 14 si legge:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Questo articolo è di fondamentale importanza sia perché è alla base di tutte le politiche sociali che la Spagna porterà avanti dopo il 1978 e sia perché sottolinea il concetto che tutte le persone sono uguali davanti alla legge a prescindere dalle loro caratteristiche fisiche o psichiche. Il disabile non può essere discriminato per la sua condizione ma anzi deve essere tutelato proprio in virtù della sua condizione.

Nella Costituzioni vengono utilizzati come sinonimi i termini *minusvalía* e *discapacidad*¹¹⁷. Il termine *minusvalía* fa riferimento al qualità propria della persona che viene valutata in base a quello che è capace di fare, in base a quello che vale; portando con se una connotazione sociale negativa. Al contrario il termine *discapacidad* si riferisce a quello che una persona è capace di fare o non fare ed è legata ad una visione funzionale.

Nella Ley 13/1982, del 7 de aprile, di Integración Social de los Minusválidos (LISMI), nell'articolo 7 si può leggere con riferimento al concetto di *minusvalía* :

1) *A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia,*

¹¹⁶ Alomso Parreño M. J.; *Los derechos del niño*, op.cit, p.40

¹¹⁷ Ivi, p.6

previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

- 2) *El reconocimiento del derecho a la aplicación de los beneficios previstos en esta Ley deberá ser efectuado de manera personalizada por el órgano de la Administración que se determine reglamentariamente, previo informe de los correspondientes equipos multiprofesionales calificadores*¹¹⁸.

Attualmente si preferisce utilizzare il termine *discapacidad o persona con discapacidad* seguendo le linee guida date dall'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), poiché viene visto come un termine generico che non riguarda la persona in sé ma una condizione momentanea, come già analizzato nei capitoli precedenti. Qui ricordiamo solo l'importanza di stabilire un linguaggio comune per poter migliorare la comunicazione scientifica tra i vari paesi che lo hanno preso come modello valutativo. Il termine "handicap" viene ritenuto inadeguato e superato a favore del termine disabile, utilizzato infatti sia in Spagna che in Italia.

La scelta di utilizzare il termine più generale di disabilità si riscontra anche nella indagine statistica del 2008 denominata EDAD (Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia) svolta dal Colectivo Ioé¹¹⁹ dove, a differenza delle due inchieste precedenti svolte dall'INE (Istituto Nacional de Estadística) nel 1986 e 1999, viene scelto di utilizzare il termine "*discapacidad*" anziché "*minusvalía*" poiché: "*incluye a todas las personas con limitaciones importantes para realizar actividades de la vida diaria antes de la implementación de ayudas*¹²⁰", in linea con la definizione ufficiale spagnola. Anche la terminologia inerente i deficit intellettivi subisce dei cambiamenti che si riflettono nell'inchiesta. Viene infatti sostituito il termine "*retraso mental*" utilizzato nelle prime due inchieste, con "*deficiencias intelectual*". La scelta di utilizzare questa nuova definizione viene data dalla possibilità di ampliare la definizione di deficit intellettivo, si passa infatti da 6 a 8 categorie. Troviamo "deficiencia intelectual ligera" e "inteligencia límite" sostituiscono i termini "retraso mental leve y límite" e "demencias" e "enfermedad mental" sostituiscono "demencias"¹²¹.

¹¹⁸ Ivi, p.41

¹¹⁹ È un collettivo formatosi nel 1982 e svolge ricerche indipendente sui temi inerenti le trasformazioni sociali spagnole in particolare riferite all'ambito della salute e della disabilità.

¹²⁰ Colectivo Ioé, "*Discapacidades e inclusión social*", Edición Obra Social "la Caixa", Barcelona, 2012, p.20

¹²¹ Colectivo Ioé, "*Discapacidades e inclusión social*", *op.cit.*, p.53

Il Real Decreto vigente in Spagna equipara i termini *discapacidad* e *minusvalía*, sul piano legale. La norma che regola il riconoscimento del grado di *minusvalía* è il Real Decreto 1971/1999 del 23 dicembre. La definizione che si legge nell'articolo 7 è la seguente:

“1. A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

2. El reconocimiento del derecho a la aplicación de los beneficios previstos en esta Ley deberá ser efectuado de manera personalizada por el órgano de la Administración que se determine reglamentariamente, previo informe de los correspondientes equipos multiprofesionales calificadores.”

Nel Decreto si utilizza la terminologia fornita dalla CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) del 1980 fornita dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) dove troviamo il termine *discapacidad* utilizzato con la seguente concezione: *restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad, en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano*¹²².

Una nuova terminologia è stata proposta durante il Foro de la Vida Independiente¹²³ nel gennaio del 2005 per definire la persona disabile. Il termine cognato è “*personas con diversidad funcional*”, con il quale si vuole andar al di là dei termini prettamente medici dove la disabilità è vista come la mancanza di qualcosa. Secondo questa visione la terminologia attualmente utilizzata in Spagna di *minusvalía* o *discapacidad* pone l'accento sull'imperfezione della persona che deve essere riabilitata e “sistemata¹²⁴” per poterle dare una vita “normale”. Quello che il Foro propone è una visione diversa della disabilità, dove il disabile deve riappropriarsi della propria dignità e cambiare la visione che ha di se stesso. Non più un essere manchevole ma una persona in grado di poter dare il suo contributo alla società così come le altre persone

¹²² Alomso Parreño M. J.; *Los derechos del niño*, op. cit., p.45

¹²³ Per maggiori informazioni si consulti il sito del Foro de Vida Independiente y Diversidad <http://www.forovidaindependiente.org/node/45>, consultato in data 20 maggio 2014

¹²⁴ Palacios A.; Romañach J.; *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Ediciones Diversitas-AIES, España, p. 106

normodotate, purché vengano eliminati gli ostacoli che la stessa società gli pone di fronte¹²⁵.

La definizione di disabile è stata modificata nel corso dei secoli grazie alla evoluzione della società tuttavia manca ancora molto per poter affermare che la disabilità sia solamente una parola. Questo è confermato anche dagli stessi disabili che, come è emerso dal Foro della Vita Indipendente, riaffermano il loro diritto ad essere considerati prima di tutto essere umani¹²⁶.

Per poter superare una visione del disabile come persona manchevole di qualcosa si dovrebbe poter mettere in pratica l'approccio teorizzato da Sen ovvero il *Capability Approach*, che si basa sulle reali capacità di una persona e sulle possibilità che le vengono offerte per poter sviluppare il suo capitale umano. Quest'approccio rendere uguali le opportunità il che vuol dire aprire un nuovo orizzonte, perché le opportunità (cioè le capacità) sono riferite alla persona; mentre i punti di partenza o i punti di arrivo sono riferiti alle risorse¹²⁷.

3.2 L'educazione della persona disabile

Come il concetto di persona con disabilità ha avuto un excursus abbastanza lungo anche il concetto d'inclusione, in contesto normativo, ha avuto un percorso tardivo per quel che riguarda l'attenzione da parte dello Stato spagnolo.

La prima legge dove si fa menzione di scolarizzazione di bambini disabile è datata 1857 ed è la Ley de Instrucción Pública conosciuta come Ley Moyano. Prima di questa data, furono le opere caritatevoli e di misericordia legate in particolar modo al mondo cattolico ad occuparsi dei bambini con disabilità.

Per quel che concerne l'educazione dei disabili, la figura di maggior rilevanza per la Spagna nel cinquecento fu quella di Pedro Ponce de León (ca.1508-1584) e successivamente quella del suo allievo Juan Pablo Bonet (1573-1633).

Ponce confutò la teoria di Aristotele il quale affermava che i sordomuti, utilizzando la terminologia di allora, non potevano parlare. Possiamo affermare che fu con Ponce che nacque in Spagna il concetto di Educazione Speciale, sebbene non si abbia testimonianza scritta della sua opera, dal titolo "*Doctrina para los mudos-sordos*" perché smarrita nel XVII. Siamo comunque a conoscenza del suo scritto, e quindi del

¹²⁵ Ivi, p. 216

¹²⁶ Ivi, p. 224

¹²⁷ Sen A., *Lo sviluppo è la libertà: perchè non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000

suo lavoro, grazie ad altri studiosi che lo presero come riferimento descrivendone i suoi insegnamenti nelle loro opere. Tra gli altri possiamo ricordare Lasso che con l'opera *Tratado legal sobre los mudos* (1550) cita l'attività di educatore di Ponce con uno dei fratelli Tovar, i primi che beneficiarono dell'educazione impartita da Ponce. Anche il medico di Felipe II, Francisco Vallés, cita il benedettino nella sua opera *De iis quae scriptasun physice inlibris sacris, sive de sacra Philosophia liber singularis* (1587) dove dibatte la questione se gli uomini per natura apprendono prima a parlare che a scrivere, affermando che questo non sempre avviene infatti l'autore afferma di essere venuto a conoscenza che un monaco era riuscito ad insegnare ad un suo alunno prima a scrivere e successivamente a parlare¹²⁸. Ritroviamo altre testimonianze del lavoro di Ponce, tra le più rilevanti possiamo citare l'opera "*Carta del abate Don Juan Andrés sobre el origen y la vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos*"¹²⁹, scritta nel 1793 per opera del gesuita Juan Andrés y Morell. L'opera è un percorso storico dove vengono descritte i lavori dei principali studiosi sul tema della sordità. In particolare il gesuita vuole rivendicare la paternità a livello europeo della scoperta dell'educabilità dei sordi da parte dello spagnolo Ponce. Per Andrés era imprescindibile non citare il benedettino come figura di spicco sull'argomento infatti nella Carta afferma:

*“Así que no puedo excusar a los posteriores escritores que han tratado de este arte sin nombrar jamás a Ponce, o de negligencia si no han sabido adquirir una noticia esparcida por tantos autores célebres, o de malicia si sabiendo no han hecho jamás mención a ella*¹³⁰

Ponce, nel monastero di Burgos, insegnò a parla a 12 ragazzi sordi dalla nascita, persone che all'epoca venivano considerate ineducabili a prescindere dalla società e che sarebbero potute "guarire" solo grazie ad un intervento divino. Il suo insegnamento si basava sull'apprendimento orale, la lettura labiale e la pronuncia¹³¹. Il suo allievo Bonet continuò l'educazione di questi ragazzi e a lui si attribuisce la prima opera inerente il

¹²⁸ González Rodríguez M. P.; Calvo Población G.F., *Ponce de León y la enseñanza de sordomudos*, in Berrueto Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino*, op. cit., p. 629

¹²⁹ Ciordia J.V., *La primera Historia de la Educación de los Sordos en España: la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740-1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sodomudos*, in in Berrueto Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino*, op. cit., p. 104

¹³⁰ Ivi, p. 107

¹³¹ Castañeda Polo M.; García Varillas M. B., *La adaptación al currículo desde la diversidad en el marco de la LOE. Recursos para desarrollarla*, Jet Print, S.L.; Salamanca 2009, p.12

tema dal titolo “*Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*” (1620). Il suo lavoro si basa su un cambio nella modalità dell’insegnamento verso i ragazzi sordi. Infatti Bonet affermava che, essendo l’udito il senso compromesso, si doveva passare per un altro canale sensoriale ovvero quello visivo. Per farlo utilizzava una serie di figure associate ad ogni lettera dell’alfabeto che venivano rappresentate con la mano destra. Strutturò esercizi per muovere la lingua e le labbra e alcune parti del viso che si utilizzano per parlare. Per essere appreso il suo metodo richiedeva molto tempo e poteva essere svolto solo con pochi alunni perché potessero essere seguiti nella maniera più efficace¹³².

Il primo centro statale rivolto a questa patologia fu creato nel 1802 con il nome di *Real Colegio de sordomudos*, promosso grazie alla Real Sociedad Económica Matritense diretto da José Rouyer. Il centro fu il primo a non essere legato a ordini o congregazioni religiose ma dipendente dalla Corona Reale. Le Sociedades Económicas avevano un ruolo importante all’epoca, infatti si occupavano dell’educazione popolare e aveva introdotto nelle università la disciplina di economia civile e politica che aveva come missione quella di studiare la realtà economica del paese e impostare le nuove strategie per il progresso della società¹³³. L’educazione veniva offerta ai ragazzi in base alla loro classe sociale d’appartenenza. Questo era in parte dovuto alle ristrettezze economiche in cui versa il Collegio e in parte ad una visione sociale che riteneva che non si doveva solo tenere in considerazione le capacità cognitive ma anche le reali condizioni economiche delle famiglie. L’educazione di base, ovvero leggere, scrivere, saper contare e l’educazione religiosa era rivolta a tutti mentre la geometria, la geografia e la storia erano rivolte solo agli alunni che potevano permetterselo. Ai ragazzi che non avevano possibilità finanziarie venivano offerte corsi pratici che avrebbero permesso di svolgere un lavoro manuale come tipografi, tornitori o incisori¹³⁴.

A Barcellona nel medesimo anno, venne fondata la *Escuela Municipal de Sordomudos* per opera di Juan Albert Martí. Il maestro aprì inizialmente la scuola, che era totalmente gratuita e aperta a tutti, all’interno della propria casa. La scuola ebbe

¹³² Ivi., p.12

¹³³ Fajardo Negrín O.; *Labor pionera de la Real sociedad Económica Matritense en la enseñanza de los sordomudos (1802-1808)*, in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino hacia*, op. cit.p.324

¹³⁴ Ivi, p.328

lunghi periodi di chiusura a causa della situazione economica e venne assorbita nel 1856 dalla scuola per ciechi¹³⁵.

Molte scuole e centri furono fondati in tutta la Spagna possiamo ricordare il *Colegio de Sordomudos de Salamanca* nell'anno 1868 che vantava una trentina di allievi, il *Colegio de Sordomudos de Santiago* nell'anno 1864 con circa 53 alunni e il *Colegio de Sordomudos de Burgos* nell'anno 1868 con 75 posti dedicati ad alunni dai sette ai tredici anni.

Grazie alla fondazione della scuola per sordomuti e i primi insegnamenti forniti da Ponce, l'interesse verso la persona con sordità è sempre stato presente nella società spagnola.

I disturbi sensoriali furono quelli maggiormente studiati e seguiti dagli specialisti dell'epoca. L'interesse verso le persone non vedenti è presente già dal 1666 dove viene allestito a Siviglia, un collegio per ciechi gestito da suore. In realtà la prima istituzione creata con fini pedagogici fu nel 1819 per opera di José Ricart a Barcellona. La scuola era gratuita e Ricart insegnava tramite la lettura dell'alfabeto e dei numeri mediante delle tessere in rilievo. La scuola fu assorbita dalla Escuela Municipal de Barcelona nel 1839¹³⁶.

Seppur rilevanti queste due prime scuole quelle che ebbero un ruolo pedagogicamente importante per la disabilità visiva furono due: il Centro de Instrucción y Protección de Ciegos La Nueva Aurora di Malaga e il Colegio Nacional de Ciegos de Madrid.

Il centro La Nueva Aurora fu promosso da Felipe J. Blanco nel 1915. Blanco credeva che l'educazione delle persone disabili non dovesse essere ad appannaggio solo delle istituzioni religiose ma che anche la società se ne dovesse far carico. Il suo scopo era quello di aiutare i "ciegos callejeros" ovvero i mendicanti di strada. Affermava infatti che bisognava andar ben al di là del solo gesto della carità perché non era utile ne alle persone cieche ne tanto meno alla società, dichiarava infatti:

la ceguera es imán de la comprensión: pero una vez depositada la moneda o salvado el pelegrino, vuelve el ciego al olvido del comprensivo vidente, sin

¹³⁵ Andrades Rueda J. D., *El cine como herramienta didáctica. Caso práctico: la Historia de la Educación de los Sordomudos en España*, in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino hacia*, op. cit., p.759

¹³⁶ García Fernández M.I., *Iniciativas pedagógicas, motrices y sociales en el origen institucional de la Educación Especial en España*, in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino hacia*, op. cit., p. 239

*habersido soccorido más que por el momento*¹³⁷

Secondo Blanco i non vedenti potevano svolgere lavori manuali con facilità visto che questo senso era più sviluppato poiché doveva sopperire alla perdita della vista. Il centro aveva al suo interno una scuola primaria e una biblioteca, venivano svolte lezioni di artigianato e in particolare di costruzione di mobili che venivano venduti direttamente dall'associazione. Nel 1938 l'associazione si sciolse per essere annessa alla ONCE (Organización Nacional de Ciegos).

Il Colegio Nacional de Ciegos de Madrid nasce nel 1932 quando si separa dalla Colegio Nacionales de Sordomudos. Questa separazione permise di poter disporre di maggior spazio per poter così creare aule sufficienti per impartire la Enseñanza Primaria. L'edificio venne adattato per rispondere ai bisogni delle persone non vedenti, vennero create aule dove si insegnava il metodo Braille, lavanderia, negozi e giochi adattati per i bambini da poter svolgere nel giardino. Nel 1933 venne istituita anche la scuola superiore e la formazione professionale.

Il Colegio viene descritto come:

*El Colegio Nacional de Ciegos es un establecimiento oficial de educación, enseñanza generaly especial de oficios, sostenido con fondos del Estado y cooperación de la Deputación Provincial de Madrid. Sus fines principales son facilitar a los niños ciegos y ambliopes de uno y otro sexola cultura primaria necesariapara la vida social y la profesional, que apriendieron dentro la misma, en consonancia con sus aptitudes, rigurosamente determinadas. Para el logro de tales fine se recoge al ciego desde su infancia hasta dejarlo incorporado a la vida dentro la sociedad.*¹³⁸

L'educazione veniva suddivisa in quattro periodi:

- 1) *Periodo educación preescolar*: dai 3 agli 8 anni;
- 2) *Periodo de cultura primaria*: dagli 8 ai 14 anni. Aveva frequenza obbligatoria e si otteneva il Certificado de Cultura Primaria. L'educazione veniva adatta alle esigenze degli alunni;
- 3) *Periodo pre-profesional*: dai 14 ai 16 anni. Venivano svolte attività accessibili per i non vedenti con attività differenziate per ragazzi e

¹³⁷ Ventajas Dote F.; Pzo Fernando M., *Contribución a la Historia de la Educación Especial en Málaga (I): las asociaciones de invidentes en tiempo de Alfonso XII*, in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino hacia*, op. cit., p.712

¹³⁸ Torró Martínez J.J., *Colegio Nacional de Ciegos de Madrid (1933-1939): otra ilusión perdida*, in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino*, op.cit., p.383

ragazze. Venivano svolte lezioni di disegno, stenografia, dattilografia, musica.

- 4) *Periodo profesional*: dai 16 ai 20 anni. Veniva impartita un'educazione basata sulle capacità, la vocazione e un esame di orientamento professionale fatto ai ragazzi¹³⁹.

I professori insegnavano le materia nelle quali si erano diplomati o laureati come ad esempio Cultura Primaria, Enseñanza Artística, Educación Física, Labores y Enseñanza del Hogar e Idiomas. Per poter insegnare Cultura Primaria i professori dovevano essere maestri di Primaera Enseñanza o laureati in Pedagogía, essere cechi o vedenti e con il titolo speciale di Maestro de Ciegos. Le competenze dei maestri dovevano essere:

- essere responsabili dell'ordine e della disciplina nella propria classe, alla quale dovevano essere presenti con puntualità;
- far presente alla direzione della scuola dell'eventuale atteggiamento non idoneo degli alunni;
- essere presenti a tutte le riunioni indette dalla direzione della scuola;
- insegnare in un massimo di cinque classi al giorno per ogni professore;
- usufruire delle ferie straordinarie che venivano seguite dal Colegio e quelle fornite in base al calendario scolastico;

i professori facevano parte della Junta de Profesores per il periodo in cui insegnavano nella scuola¹⁴⁰.

Vi erano anche professori nominati appositamente per i *Taller* e potevano essere assunti anche al di fuori della Spagna. I *taller* offerti erano inerenti ai tessuti, maglieria, vimini, selleria, perle e perline.

Gli alunni accedevano alla scuola a tre anni e potevano rimanervi fino al massimo ai venti anni. Gli alunni si dividevano in *pensionados* o *pensionistas*. I primi potevano usufruire dell'educazione, del vitto e dell'alloggio gratuitamente grazie alla copertura economica fornita dal comune di Madrid o dai comuni di appartenenza dei singoli allievi, mentre i secondi dovevano pagare interamente il costo della scuola. La scuola costava 1250 pesetas da pagare ogni trimestre. La scuola era strutturata come un ambiente familiare e ogni alunni dovevano rispettare una pulizia sia fisica che morale. I dormitori erano suddivisi in base all'età e al sesso.

¹³⁹ Ivi, p.383-384

¹⁴⁰ Ivi, p. 385

Di particolare rilevanza è il *Comité de Tutela Social* creato per poter sia mantenere i contatti con gli alunni usciti dal collegio sia per aiutarli a trovare un'occupazione lavorativa. Il *Comité* creò anche una casa editrice in Braille, biblioteche in Braille. Era anche un organo addetto al censimento della popolazione cieca e promuoveva giornate di sensibilizzazione al tema.

Il Colegio aprì una Escuela de Música e una Escuela de Masajes. Queste scuole furono create per poter aiutare le persone cieche ad avere un lavoro che le potesse rendere indipendenti.

Nel 1936 con la Guerra Civile, il Colegio subì varie modificazioni che portarono ad una direzione congiunta tra Stato e Chiesa. Il Colegio venne diviso per sessi e vennero tolte alcune attività non ritenute idonee e vennero introdotte le punizioni corporali. Questo cambio portò a vedere vanificati gli sforzi di laicismo e democrazia svolti dai professionisti che avevano lavorato al suo interno.

Nel 1938 nasce la Organización Nacional de Ciegos meglio conosciuta con l'acronimo di ONCE dove si legge nell'Articolo 3 del suo statuto: "*La Organización tendrá como misión: la unificación, perfeccionamiento y encauzamiento de la enseñanza especial de invidentes, haciéndola eficaz*¹⁴¹." L'associazione creò quattro scuole riconosciute dallo Stato, con sede a Madrid, Alicante, Siviglia e Pontevedra. A Barcellona fu istituito un altro collegio annesso ad un istituto pubblico. Questa associazione riveste a tutt'oggi un ruolo molto importante nella società spagnola, infatti dal 1983 propone le *Líneas Generales en materia de política educativa*. Attualmente offre anche assistenza specializzata nelle scuole pubbliche rivolte ai ragazzi con deficit visivo, materiali specifici e tecnologici e crea Centri di Risorse specifici per appoggiare sia i professionisti che i genitori nella scelta dei materiali e delle tecniche riabilitative più adeguate per ogni singolo caso.

Questo excursus riguarda le disabilità sensoriali mentre per le disabilità di tipo intellettive o *anormales*, per usare il termine dell'epoca, i primi riscontri gli troviamo agli inizi del novecento ad opera, in particolare, di Agustín Rius i Borell e Francisco Pereira. Nella Ley Moyano del 1857 non si menzionava l'insegnamento di queste patologie ed è anche per questo che risultano fondamentali i professionisti che lavoravano con questi bambini perché fu grazie a loro che poterono accedere all'istruzione di base.

¹⁴¹ Ipland Garcia J.; Parra Cañadas D., *La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión*, in Berrueto Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino*, op.cit., p.456

Nel 1897 nasce l'*Instituto Médico Pedagógico para Niños Atrasados* ad opera del maestro Borell, preoccupato dal fatto che i bambini con deficit intellettivo non potessero apprendere in maniera idonea a scuola perchè il maestro non era in grado di seguirli nella maniera idonea. Fonda a Barcellona la Casa de Salud Nuestra Señora del Pilar, con il duplice obbiettivo di: 1) creare un luogo che potesse ospitare gli *enfermos nerviosos* che non potevano rimanere in famiglia o in manicomio che chiamerà Clínica Especial para Enfermos Psiconeuróticos e 2) creare un luogo per bambini con *inteligencia disminuida* denominato Instituto Médico Pedagógico para Niños Atrasados¹⁴². I due centri furono aperti grazie al contributo economico personale fornito dal maestro. L'attività veniva svolta con un orario comune durante la mattinata, mentre nel pomeriggio venivano effettuate attività pratiche e di aiuto alla vita autonoma, come per esempio tutto attività inerenti l'igiene personale, attività individualizzate come costruzioni con il legno o il canto. Vi era due tipi di gestione una di tipo medica che seguiva i ragazzi nelle attività di igiene e cura e l'altra di tipo pedagogico che seguiva i ragazzi nell'educazione e nel trattamento educativo e morale. L'Istituto si proponeva due grandi obbiettivi:

- 1) realizzare al massimo le potenzialità cognitive dei ragazzi sviluppandole con giochi all'aria aperte, contatto con la natura per stimolarne l'interesse. Le attività venivano proposte in base al livello cognitivo di ogni ragazzo. Il primo livello consisteva nel gioco di movimento, canto, buone maniere e linguaggio. Il secondo livello contemplava sia le attività precedenti che attività più complesse come giochi di agilità, corsa e per le bambine lavoro a maglia e uncinetto. Il terzo livello ampliava i precedenti e introduceva l'insegnamento della letto-scrittura;
- 2) recuperare i bambini con difetti della pronuncia, in particolare quelli balbuzienti. Infatti si pensava che la causa fosse nel comportamento scorretto del ritmo respiratorio e con esercizi adeguati di respirazione si sarebbero potuti "riabilitare".¹⁴³

Nel 1908 nasce ad opera di Pereira la scuola-sanatorio *Instituto Psiquiátrico-Pedagógico, para niños, niñas y jóvenes mentalmente retrasados* e fu la prima istituzione spagnola per queste disabilità. Nel 1904, in un conferenza tenutasi a Madrid

¹⁴² García Fernandez M. I., *Iniciativas pedagógicas, motrices y sociales en el origen institucional de la Educación especial en España*, in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino*, op.cit., p.242

¹⁴³ Ivi., p.243

il dottor Pereira afferma che, fino ad allora la società si era occupata solamente delle disabilità sensoriali, e non aveva fatto nulla verso le patologie intellettive: *“idiotas, imbeciles, cretinos epilépticos, atrasados, inestable, mentalmente débiles... que pude decirse que apenas viven..., combatidos sin tregua por sus imperfecciones y abandonados o castigados por una sociedad hasta cierto punto culpable¹⁴⁴”*.

Nel 1907 fonda la rivista *“La infancia anormal”* e l’anno successivo la Scuola-Sanatorio. La scuola non è finanziata dallo Stato e viene supportata da finanziamenti privati e dall’Istituto Nacional de Previsión, che vede nell’opera del dottore un’importante attività culturale, sociale e di utilità pubblica. Il dottor Pereira afferma che le istituzioni come il centro da lui fondato, non bastano per risolvere il problema dell’educazione dei bambini con disabilità cognitive, ma deve essere in primis lo Stato a farsene carico. Nel Congresso di Pediatri a San Sebastián afferma:

“(...) El Estado, y mucho más si se llama democrático, tiene siempre el deber de educarlos con arreglo a su situación, capacidades y posibilidades, poniéndolos en condiciones de que sientan la satisfacción de vivir como miembros útiles de una sociedad humana, (...) Cuando esto no se hace, lo que el Estado se ahorra en escuelas especiales resulta insignificante en comparación de lo que luego se gasta de más, y forzosa y perturbadamente, en asilos, en hospitales y en presidios (...) El Congreso de Pediatría reclama fervorosamente de los Poderes públicos que afronten, en la extensión y con los medios necesarios, el tratamiento educativo de los niños y jóvenes mentalmente anormales o psicopáticos¹⁴⁵”

L’istruzione e l’educazione che vengono fornite dal centro, sono individualizzate e vengono adattate il più possibile alle condizioni fisiche e mentali di ogni bambino. Tutta l’educazione si basa sull’insegnare al bambino a controllarsi e a bastare a se stesso senza dipendere dalla società di cui fa parte. Veniva insegnato a vestirsi, muoversi nella maniera corretta, parlare, giocare, mangiare e all’acquisizione di una cultura nel rispetto delle capacità del bambino. Molto importante era anche l’attività fisica da svolgersi all’aria aperta che consisteva in giochi, passeggiate, escursioni e canto. Nel 1930 viene inaugurato l’*Instituto Psiquiátrico Pedagógico* in Chamartín dove vengono seguiti gli insegnamenti della Scuola-Sanatorio di Pereira.

¹⁴⁴ Fernández N. V., *Del “ocultamiento” a la “visibilidad”*: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008), in Berrueto Albeniz R.; Conejero Lopez. *El largo camino*, op.cit., p. 210

¹⁴⁵ Ivi, p. 212

Grazie anche all'opera di questi studiosi nel 1910 viene istituito, mediante Real Decreto, il Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, che metteva in luce le mancanze dello Stato inerenti la situazione delle persone con ritardo mentale. Nel 1914 cambia denominazione in Patronato Nacional Anormales dove si predispose l'educazione pubblica verso questi bambini, oggi è conosciuto con il nome di Real Patronato sobre Discapacidad in linea con la terminologia attuale. All'interno del Patronato i ragazzi con disabilità intellettiva venivano classificati in tre categorie basate sulla loro capacità di svolgere delle attività utili:

*“1° los defectuosos mentales casi incurables para el ejercicio de una actividad socialmente útil, y para los cuales, el tratamiento de tipo médico y de asilo tiene la mayor importancia. 2° los imbécil de grado medio que son educables y capaces de realizar una actividad útil. 3° los débiles y retrasados mentales cercanos del umbral de la normalidad.”*¹⁴⁶

Nel 1922 nasce la Escuela Central de Anormales in Madrid. Alla scuola potevano accedere tutti i bambini che avessero un problema cognitivo previa una visita preliminare per accertarne l'ammissione o meno alla scuola. La valutazione era effettuata da equipe di esperti che rilasciava una documentazione in cui venivano descritte le modalità dell'insegnamento e in quale classe poteva accedere l'alunno, il tutto per poter equiparare i programmi scolastici in base alle capacità degli alunni.

Nel primo anno la scuola ricevette 473 richieste di scolarizzazione da parte di ragazzi che vivevano sia nella capitale che fuori. Le famiglie che ne facevano richiesta dovevano riempire un formulario con tutta la storia clinica del bambino e anche il livello economico sociale della famiglia. In base alla raccolta di questi dati si procedeva all'ammissione o meno dei ragazzi. Una volta inserito a scuola si procedeva alla valutazione individualizzata da parte del medico e dell'insegnante di classe. Dal risultato emerso i ragazzi venivano suddivisi in tre categorie:

- 1) *anormales, de anormalidad preferentemente física*
- 2) *anormales, de anormalidad preferentemente intelectual*
- 3) *anormale, de anormalidad preferentemente moral y con problemas de conducta*¹⁴⁷

¹⁴⁶ Ivi, p.212

¹⁴⁷ Molina Roldán R. M., *La Escuela Central de Anormales de Madrid*, in in Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez, *El largo camino*, op.cit., p.304

Il personale scolastico era formato da 3 maestri, 1 professore di arte immagine, 1 professore di canto e musica per la ginnastica ritmica, 1 ausiliario donna, 2 medici, 2 cameriere e 1 inserviente incaricato della cucina. I professori seguivano corsi biennali per poter insegnare nella scuola, tra i quali: lezione di psicologia applicata alla disabilità cognitiva, anatomia e psicologia del cervello, criminologia infantile, pedagogia speciale pratica. Il tirocinio veniva svolto all'interno di scuole con alunni normodotati.

La scuola seguiva tre obiettivi principali: arte, allegria e comodità. Il bambino doveva essere contento di andare a scuola e dove avere un ambiente che fosse accogliente e rassicurante. Per conseguire il primo dei tre obiettivi, ovvero l'arte, la scuola aveva preso in prestito dal Museo di Arte Moderna delle opere che metteva a disposizione degli alunni. L'allegria si raggiungeva tramite i colori, la luce, fiori e piante, passeggiate e giochi che permettessero agli alunni di vivere felicemente la loro istruzione. La distribuzione dello spazio con tappeti posti per terra all'interno dell'edificio e sedie a sdraio nel giardino rendevano l'ambiente accogliente e comodo¹⁴⁸.

Nella scuola vi era una grande collaborazione tra il personale medico e quello educativo *“no existe terreno médico ni terreno pedagógico; no hay sino uno solo, sobre el que flota, como única ilusión, la mejoría del niño¹⁴⁹”*, perché l'educazione del bambino doveva essere completa.

La scuola aveva una duplice funzione quella di istruire ed educare e fornire un lavoro ai ragazzi con disabilità cognitiva permettendogli così di inserirsi nella società. Il ruolo che la scuola ha ricoperto nella società spagnola fu molto importante poiché fu una delle poche scuole create per attendere ai bisogni dei bambini con deficit intellettivi.

Si può notare che la storia dell'educazione dei ragazzi disabili è stata principalmente svolta da persone particolarmente interessate ai problemi sociali più che dallo Stato che non forniva né leggi né strumenti idonei all'inserimento di queste persone. La legge più importante, in materia, sarà erogata solo negli anni settanta del novecento. Questo ci fa capire che dopo il 1935, anche a causa della Guerra Civile e successivamente con la dittatura franchista, lo Stato non riteneva obbligatoria l'educazione dei disabili perché non indispensabili alla società.

¹⁴⁸ Ivi, p. 308

¹⁴⁹ Ivi

3.3 Excursus normativo

In Spagna l'attenzione alla disabilità ha attraversato, come dicevamo in precedenza, diverse tappe dall'esclusione, alla segregazione, all'integrazione per giungere all'inclusione, anche se questa non è ancora del tutto raggiunta sia nelle scuole che nella società spagnola.

Le prime disabilità ad essere scolarizzate furono come descritto, quelle di tipo sensoriale già nei primi anni del 1800 per le quali vennero create le prime scuole speciali. Nel 1802 venne creata la Real Escuela de Sordomudos in Madrid che successivamente, nel 1911, venne chiamata Escolar de Cees, Sords-mute i Anormals e che nel 1914 si suddividerà in tre aree sordomuti, cechi e anormali per passare nel 1921 a chiamarsi Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales.

Nel 1857 viene varata la prima legge che tratta per la prima volta la questione della disabilità all'interno del percorso scolastico, ovvero la Ley de Instrucción Pública più comunemente conosciuta come Ley Moyano dal Ministro che la promosse. Nella legge vi è l'obbligo da parte dello stato di aiutare i sordomuti e i cechi nell'educazione con il supporto d'insegnanti specializzati pagati dallo Stato stesso, questo obbligo viene regolamentato nell'articolo 108 dove si legge:

Promoverá, así mismo, el Gobierno las enseñanzas para sordomudos ciegos, procurando que haya por lo menos, una escuela de esta clase en cada distrito universitario y que en los públicos de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados. Los colegios de sordomudos y ciegos que se creen en distintos distritos universitarios serán financiados por el Estado, que también designará la plantilla de profesorado de los mismos y pagará sus honorarios, quedando a cargo de las Diputaciones Provinciales correspondientes, los gastos de administración y de internado¹⁵⁰.

Anche se nella legge si fa esplicito riferimento all'inserimento dei bambini con deficit sensoriali nelle scuole ordinarie, i più venivano educati in centri privati, istituzioni e ordini religiosi. Grazie a questo forte interesse nasce nel 1938 la fondazione ONCE tutt'oggi attiva nei confronti dei disabili sensoriali e in particolare per i non vedenti. La legge tuttavia non venne quasi mai messa in pratica fino agli inizi del XX secolo.

¹⁵⁰ Molina Ortín M.C., *La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, p. 201

Se da una parte l'attenzione verso le disabilità sensoriali era scolarizzata l'attenzione verso le disabilità cognitive veniva ancora lasciata alle opere caritatevoli ed assistenzialistiche anche se nel 1907 si può assistere all'apertura, da parte dei fratelli Pereira del primo Istituto Psiquiatrico Pedagógico a Madrid, sarò solo nel 1923 che la società sentirà il bisogno di educare anche i bambini con ritardo mentale.

La Guerra Civile Spagnola (1936-1939) e la scomparsa dei movimenti pedagogici, bloccarono queste prime iniziative verso il mondo della disabilità. Si deve attendere il 1945 con la Ley de Educación Primaria del 17 luglio, per ritrovare normato l'insegnamento per i bambini con ritardo mentale e dove viene riconosciuto all'amministrazione pubblica l'obbligo di creare scuole per l'educazione speciale e un corpo docenti istruito in tal senso. Nell'Articolo 33 facente parte del Capitolo III si legge:

El Estado para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará la iniciativa privada. Asimismo creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos especiales¹⁵¹.

Il periodo compreso tra la Guerra Civile e il franchismo ovvero dal 1936 al 1955, fu un periodo buio per la disabilità e tutte le azioni pedagogiche che furono promosse nei secoli precedenti nella maggior parte scomparvero e quelle che continuavano in attività si modificarono per seguire i cambiamenti dettati dal periodo che stava vivendo la società spagnola. Ad esempio i bambini con disabilità cognitiva lieve non venivano scolarizzati mentre quelli con un grado più severo venivano istituzionalizzati in manicomi o centri assistenzialistici¹⁵². Durante questo periodo vennero aperte alcune scuole per attendere ai bisogni dei bambini disabili. Queste scuole erano finanziate grazie all'iniziativa privata dei genitori degli stessi bambini disabili.

Una tappa importante nella storia spagnola fu la creazione nel 1949 della Sociedad Española de Pedagogía e successivamente nel 1953 la creazione del Patronato Nacional de Educación Nacional Anormal che nel 1955 cambierà il suo nome in Patronato Nacional de Educación Especial.

¹⁵¹ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, 18 de junio)

¹⁵² González Pérez *Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la educación especial*, Educação e Filosofia Uberlândia, v 25, n.50, 2011

Durante la decade del 1960, grazie allo sviluppo economico che si produsse in Spagna, venne dato un nuovo slancio anche verso l'ambito educativo. L'allora Ministro dell'Educazione diede l'avvio, nel 1965, al primo documento ufficiale sulla regolamentazione dell'educazione speciale. Non ostante questi sforzi non tutti bambini disabili poterono accedere alle scuole speciali per mancanza di posti creando il paradosso dell'integrazione ovvero, i bambini disabili venivano inseriti nelle classi normali senza però avere il supporto scolastico necessario portando per tanto ad affermare che “*en España de mitad de los años sesenta, la mayoría de la clases son integradas por necesidad*”¹⁵³. Nel 1964 venne indetto il primo corso di pedagogia terapeutica per la formazione dei professori dei centri di educazione speciale.

Fu con la Ley General de Educación –LGE– de 1970, che il sistema educativo nazionale spagnolo assunse la responsabilità e il compito di “*proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación*”¹⁵⁴. Questa legge rappresenta un momento significativo per la pedagogia speciale spagnola, ha infatti, l'obiettivo di costruire un sistema educativo permanente non inteso come una segregazione verso gli alunni disabili ma come un supporto e aiuto per permettergli di sviluppare le loro potenzialità. All'interno di questa legge vi è un capitolo (VII) interamente dedicato all'inserimento dei bambini disabili nel mondo scolastico e sociale. Si può leggere infatti:

*La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad (capítulo VII 49.1)*¹⁵⁵.

Purtroppo anche se importante questa legge non riuscì a raggiungere tutti gli obiettivi che si proponeva rimanendo comunque pur sempre la chiave di volta sull'approccio alla disabilità da parte della popolazione spagnola. Infatti potevano essere inseriti nella scuola normale solo i bambini con disabilità lievi, educando quelli

¹⁵³ Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad en la educación primaria. Evolución y situación actual*; Editorial Davinci; España; 2009, p.26

¹⁵⁴ LGE. Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE n°187 de 6 de Agosto de 1970

¹⁵⁵ Ivi

con patologie più gravi nelle scuole speciali. Ricordiamo che in quegli anni non vi era ancora l'obbligo della frequenza scolastica e molti bambini con disabilità gravi non venivano inseriti in un percorso formativo.

La legge portò con sé l'adozione del concetto di Educazione Speciale, dove veniva inteso come un sistema educativo parallelo all'educazione ordinaria, basato su norme proprie e con una adattamento del curriculum specifica e differente da quello svolto nelle scuole ordinarie. Gli alunni di Educazione Speciale venivano classificati in due categorie: lieve o profondo, i primi potevano essere istruiti in centro scolastici ordinari mentre i secondi dovevano essere scolarizzati in centri speciali. La legge regolamenta anche la possibilità di creare delle aule per l'educazione speciale all'interno dei centri ordinari come si può leggere nell'articolo 51:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible¹⁵⁶.

Questa scelta rappresenta il primo passo verso la creazione di un modello educativo integrato.

La figura del professore venne anch'essa regolamentata grazie al Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1970 dove venne creato il titolo di Professore di Educazione Speciale. Il Ministero di Educazione e Scienza (Ministerio de Educación y Ciencia MEC) volle includere all'interno del programma di formazione professionale l'educazione speciale con l'obiettivo di integrare gli alunni disabili nella società. Il MEC volle integrare l'Educazione Speciale nella Direzione Generale nella quale era compreso una specifica Direzione la quale doveva organizzare: "La promoción y supervisión de las actividades de Educación Especial, la cooperación con lo demás departamentos competentes en la materia y la organización del Ministerio de Educación y Ciencia en competencias de Educación Especial¹⁵⁷". Il MEC, tramite la Orden ministerial de 3 de marzo de 1972, offriva aiuti economici agli studenti in età compresa tra i 3 e 18 anni fino ai 2, per chi seguiva la formazione professionale, e che non potevano permettersi di pagare. Venivano offerte aiuti economici inerenti la residenza, i trasporti, le mense, l'assistenza tecnica, la riabilitazione e altre necessità. Per gli studenti

¹⁵⁶ Ivi

¹⁵⁷ González Pérez *Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la educación especial*, op cit., p 702

che seguivano un percorso formativo professionale il MEC si proponeva come mediatore tra questi e il mondo del lavoro per poter inserirgli a pieno titolo nella società.

Sempre negli anni settanta nacque el Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusvalidos (SEREM) che si occupava della valorizzazione, del supporto e del trattamento delle persone con disabilità che nel 1978 passerà a chiamarsi Instituto de Servicios Sociales (INERSO)¹⁵⁸. Nel 1973 venne fondata la prima Asociación de Padres de Hijos No Videntes (COFI) che aveva come scopo quello di fornire un'alternativa all'educazione integrata vigente in Spagna e l'inclusione dei bambini non vedenti. Nel 1982 il COFI ottenne due importanti approvazioni infatti venne riconosciuta ufficialmente dal MEC e nominata come Primo Gruppo d'Appoggio da parte dell'Instituto Nacional de Educación Especial e prima esperienza pilota per l'inclusione sociale dei bambini non vedenti.

Grazie all'impulso dato dalla LGE viene creato, nel 1975, l'Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), che come organismo autonomo, assunse le competenze del Ministerio de Educación in materia di educazione speciale, con l'obiettivo di regolamentare il panorama educativo e i centri speciali. Nel 1976 viene creato il Centro Nacional de Recursos, importante appoggio per l'integrazione sia per i centri ordinari che per quelli speciali diventando una fucina di sperimentazione delle idee che si stanno sviluppando intorno al tema dell'integrazione. Da questa Istituzione nacque nel 1976 il Real Patronato de Educación Especial, che nel 1978 si chiamerà Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes e ribattezzato in ultima istanza in Real Patronato de Educación y Atención a Personas con Discapacidad. L'Instituto Nacional de Educación Especial contribuì all'elaborazione del Plan Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia MEC 1978) considerato come la Magna Carta dell'educazione speciale in Spagna. Questo documento è di riferimento per tutte le legislazioni che seguiranno ed è *“una declaración de principios y formas de actuar y pensar que inspiran a la futura educación especial; en segundo lugar, la organización de la educación especial en España; y termina con el reconocimiento del derecho a la educación de los niños deficientes”*¹⁵⁹. Nel Plan Nacional de Educación Especial vengono inclusi i principi chiave della pedagogia speciale ovvero la normalizzazione

¹⁵⁸ Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad*, op cit., p.26

¹⁵⁹ Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad*, op cit., p.27

dei servizi, l'integrazione scolastica, l'individualizzazione e personalizzazione educativa, si legge infatti:

Con respecto a la escolarización especial, se entiende que la máxima integración posible se puede realizar a través de las aulas especiales en los centros ordinarios de enseñanza. La ponencia se pregunta en qué proporción se deben mantener las aulas especiales con respecto a los centros específicos y se argumenta que deben existir un 70% de aulas frente a un 30 % de centros específicos¹⁶⁰.

Per concludersi col rimarcare i concetti di inclusione scolastica:

La educación debe ser, según se define, integrada, integral e integradora. Demasiadas palabras, circunloquios para desarrollar un sólo concepto que, según hemos visto expuesto en las ponencias, se presenta con muchos reparos: integración. Porque la educación especial se sigue definiendo como una "modalidad" del sistema educativo general, tal y como se expresaba en la Ley de Educación del 70, aunque ahora se extienda a las situaciones más profundas de deficiencia¹⁶¹.

I concetti normati dal Plan Nacional de Educación Especial, vennero tuttavia messi in pratica solo nel 1982 con la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusvalidos (LISMI) e successivamente con El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial inerente la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar. Nel Real Decreto si fa riferimento ad un lavoro congiunto tra i centri ordinari e quelli speciali e tenendo in considerazione i bisogni delle famiglie.

Attraverso questi decreti vi è il riconoscimento alla persona disabile all'apprendimento da svolgersi all'interno dei curricula ordinari definendolo: "como una parte integrante del sistema educativo que se concreta en un conjunto de apoyos y adaptaciones para que estos alumnos y alumnas puedan hacer realmente efectivo su derecho a la educación (MEC 1994)¹⁶²". Grazie alle Ley General de Educación viene istituito una nuova figura professionale: *el maestro de pedagogía terapéutica*, che può lavorare sia nei centri di educazione speciale sia nelle scuole ordinarie come professore d'appoggio.

¹⁶⁰ Plan Nacional de Educación Especial, 1978

¹⁶¹ Ivi

¹⁶² Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad, op. cit.*, p.94

Nel 1990 viene emanata la Ley Organica General del Sistema Educativo (LOGSE) la quale incorpora definitivamente l'educazione speciale al sistema educativo. Nella legge si parla di creare un curriculum flessibile e un modello di educazione che tenga in conto i bisogni educativi speciali dei singoli alunni, fornendogli per tanto un'educazione di base comune agli altri alunni colmando così un gap che poteva derivare non solo da una patologia, ma anche da un intorno poco stimolante per la crescita personale degli alunni. Nel preambolo si legge:

“La educación permite avanzar en la lucha contra le discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”¹⁶³ ”

Con questa dichiarazione iniziale la legge vuole inserire il ragazzo disabile all'interno di un quadro normativo che lo tuteli dalla discriminazione e dalla disuguaglianza.

La legge innalza l'obbligo scolastico ai dieci anni e disegna un sistema unico di educazione con una carattere generale e obbligatorio per tutti gli allievi, disabili e non. Pone le basi per un'educazione, adeguatamente programmata e pianificata, rivolta all'evitare l'abbandono scolastico precoce. La LOGSE permette *“una consolidación de las actitudes, los programas y la practicas iniciadas, al tiempo que propicia modelos de intervención educativa y psicopedagógica y de organización escolar coherentes con la idea de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado”¹⁶⁴*.

Sull'onda della LOGSE vengono emanate leggi, decreti e normative atte al cambio prospettico della figura del disabile, come ad esempio con il Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales dove si parlerà di alunni con bisogni educativi speciali i cui bisogni possono essere temporanei o permanenti. Si parla anche, per la prima volta, di bambini super dotati i quali non trovano nei programmi scolastici comuni una loro valorizzazione cognitiva e che per tanto necessitano di un curriculum diversificato rispetto agli altri alunni. Importante anche la Orden de 16 de noviembre de 1990 dove si regola *el Programa Experimental de Integración para el acceso al ESO* ovvero le norme redatte per i ragazzi con BSE per accedere all'educazione secondaria obbligatoria. Infine, la Orden de 9 de diciembre de 1992 che riorganizzava la struttura del Equipos de

¹⁶³ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)

¹⁶⁴ Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad*, op. cit., p.96

Orientación Educativa y Psicopedagogía (EOEP) l'equipe che si fa carico di valutare i bambini con bisogni educativi speciali.

Nel 2003 viene varata la legge di Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Questa legge vuole rinnovare le politiche di uguaglianza delle opportunità e si ispira ai principi della vita indipendente ovvero normalizzazione, accessibilità universale, dialogo civile e trasversalità della politica in materia di disabilità¹⁶⁵. Nell'articolo 1 si leggono i principi ispiratori di questa legge:

- 1) *Esta ley tiene por objeto establecer medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución. A estos efectos, se entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o sobre la base de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social.*
- 2) *Son personas con discapacidad aquellas que presenten deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Las medidas de defensa, de arbitraje y de carácter judicial, contempladas en esta Ley serán de aplicación a las personas con discapacidad, con independencia de la existencia de reconocimiento oficial de la situación de discapacidad o de su transitoriedad. En todo caso, las Administraciones públicas velarán por evitar cualquier forma de discriminación que afecte o pueda afectar a las personas con discapacidad. Ello no obstante, a los efectos de esta Ley,*

¹⁶⁵ Fernández N. V., *Del "ocultamiento" a la "visibilidad": avances en los derechos de la personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008)*, op. cit., p. 217

tendrán la consideración de personas con discapacidad aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento. En todo caso, se considerarán que presentan una discapacidad en grado igual o superior al 33 por ciento los pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una pensión de incapacidad permanente en el grado de total, absoluta o gran invalidez, y a los pensionistas de clases pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación o de retiro por incapacidad permanente para el servicio o inutilidad. La acreditación del grado de discapacidad se realizará en los términos establecidos reglamentariamente y tendrá validez en todo el territorio nacional.

Da questa legge nascono due piani d'azione: Il Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003/2007 e il Plan Nacional de Accesibilidad 2004/2012. I contenuti all'interno del II Plan si suddividono in quattro aree: Atención a personas con graves discapacidades, Políticas de inserción laboral, Promoción de la accesibilidad y Cohesión de los servicios sociales¹⁶⁶. Il Plan agisce sulla base di due grandi concetti: evitare la discriminazione delle persone disabili e promuovere azioni positive che portino ad una visione di uguaglianza in favore di questi soggetti. Il Plan si ispira ai concetti promossi dalla Dichiarazione di Madrid e in base all'approvazione da parte delle Nazioni Unite della Convenzione dei Diritti delle Persone con Disabilità.

Il Plan Nacional de Accesibilidad 2004/2012 ¹⁶⁷riprende i principi della vita indipendente e introduce tra gli altri, la coordinazione tra le amministrazioni per poter garantire le stesse garanzie in tutte le amministrazioni, equilibrio territoriale ovvero offrire su tutto il territorio le stesse risorse, flessibilità cioè seguire lo sviluppo della disabilità e attuare di conseguenza e pubblicizzare le iniziative che vengono messe in atto per le persone con disabilità.

Nel 2006 viene approvata la Ley Organica de la Educación (LOE) dove si può leggere nella premessa *“lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están*

¹⁶⁶ II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003/2007

¹⁶⁷ Plan Nacional de Accesibilidad 2004/2012

*planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción*¹⁶⁸.”

Vengono fissati i tre punti principali di questa legge:

- 1) qualità: si tratta di migliorare il livello educativo di tutti gli alunni, conciliando la qualità dell'educazione con l'equità della sua distribuzione;
- 2) sforzo: è doveroso rispondere alla diversità degli alunni e contribuire in maniera egualitaria verso le sfide che questa genera;
- 3) compromesso: dare un'educazione di qualità a tutti gli alunni tenendo in conto la diversità degli interessi di ciascuno e delle situazioni familiari e personali.¹⁶⁹

Nel 2013 viene approvata la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, o LOMCE chiamata anche "Ley Wert" dal ministro che la promossa, ed è una proposta, ad oggi legge, per riformare la Ley Orgánica de Educación (2/2006, del 3 de mayo) e la LOGSE de 1990. Il progetto definitivo è stato presentato il 17 maggio del 2013 ed è stato accolto dal mondo scolastico spagnolo e da parte del Partido Popular, la sinistra spagnola, in maniera molto critica perchè introduce una gestione aziendale dei centri educativi. La legge è stata pensata anche in luce alle richieste di austerità fatte dall'Unione Europea per sopperire alla crisi economica di questi anni. Questa riforma entra in vigore con l'anno scolastico 2014/2015 ed essendo il primo anno d'attuazione non è ancora possibile definirne le sue qualità o le carenze che potrà portare all'interno dell'istituzione scolastica spagnola.

¹⁶⁸ Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁶⁹ Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad*, op. cit., p.101

Capitolo 4

LA SCUOLA SPAGNOLA OGGI

4.1 Il sistema scolastico

L'organizzazione territoriale statale spagnola fu radicalmente modificata con la Costituzione del 1978, passò infatti da un sistema fortemente centralizzato a un sistema territoriale decentralizzato e suddiviso in Comunità Autonome, con autonomia politica e amministrativa per quel che riguarda la gestione delle competenze descritte nella Costituzione e nei rispettivi statuti autonomi¹⁷⁰. Questo cambiamento è stato lineare in tutte le diciassette Comunità Autonome spagnole rendendo così omogeneo il processo di decentralizzazione educativo.

Le competenze educative che sono delineate nella Costituzione, regolamentano le condizioni base che garantiscono l'uguaglianza di tutti gli spagnoli nell'esercizio dei propri diritti e nel compimento dei loro doveri costituzionali. Lo Stato ha il ruolo esclusivo di decidere come vengono ottenuti, spediti e omologati i titoli accademici e professionali. Lo Stato ha anche competenze in merito a quello che concerne l'articolo 27 che stabilisce:

- “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
- 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de Centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
- 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el*

¹⁷⁰ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (a cura di), *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011_2012*, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2013

control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca¹⁷¹”.

Il sistema educativo in Spagna è principalmente pubblico e statale, si articola in diverse fasce. Sono obbligatori gli insegnamenti nelle scuole elementari e nelle scuole medie, mentre sono facoltativi gli insegnamenti infantili (gli asilo nido e le scuole materne) e gli insegnamenti secondari non obbligatori, come la scuola superiore e la formazione professionale.

L'offerta formativa scolastica spagnola si suddivide in:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria obligatoria.
- d) Bachillerato.
- e) Formación profesional.
- f) Enseñanzas artísticas.
- g) Enseñanzas de idiomas.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Enseñanza universitaria.

La prima tappa educativa è quella inerente *la educación infantil* che va dagli 0 a 6 anni. Come già detto non è una fase obbligatoria, ed è gratuita nel secondo ciclo (3-6 anni). Viene svolta all'interno di centri pubblici e centri *concertados*, ovvero scuole sostenute sia con fondi pubblici che privati. In questa fase si vuole contribuire allo sviluppo fisico, affettivo, sociale ed intellettuale dei bambini. Si deve puntare ad una prima autonomia di base e devono essere svolte attività e giochi nei quali il bambino possa sviluppare le sue capacità socio-psico-affettive all'interno di un contesto

¹⁷¹ Costituzione Spagnola 1978 articolo 27

accogliente, sicuro e stimolante. L'insegnamento viene svolto da personale qualificato con laurea in Educación Infantil o Maestro con la especialidad de Educación Infantil¹⁷².

La successiva tappa riguarda l'educazione di base che è obbligatoria e gratuita e si divide in due cicli per un totale di 10 anni scolastici. Il primo ciclo riguarda l'Educazione Primaria che va dai 6 ai 12 anni, mentre il secondo riguarda l'Educazione Secondaria Obbligatoria (ESO) che va dai 12 ai 16 anni.

Come si legge nell'articolo 16 della Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del 2013 e che modifica in parte le precedenti leggi sull'educazione ovvero la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE) e la Ley Organica General del Sistema Educativo del 1990 (LOGSE) l'Educazione Primaria ha come finalità quella di:

“... facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria¹⁷³”.

L'educazione primaria dura 6 anni e si suddivide in tre cicli di due anni ciascuno. Gli alunni devono seguire le seguenti materie: scienze della natura, scienze sociali, lingua spagnola e letteratura, matematica e la prima lingua straniera. Devono seguire anche le materie di educazione fisica, religione o valori sociali e civili che devono essere scelte a discrezione della famiglia. In base alle scelte fatte autonomamente dalle varie Comunità autonome verranno seguite: educazione artistica, seconda lingua straniera e religione o valori sociali e civili se non già scelte nella tappa precedente. Gli alunni possono accedere agli anni successivi solo se hanno conseguito gli obiettivi prefissati per il corrispondente anno, possono ripetere solo una volta in tutti i sei anni e nell'anno di recupero verrà fornito agli alunni ripetenti un piano formativo che si basi sul rafforzamento del gap educativo. Alla fine dei 6 anni gli alunni dovranno svolgere una prova finale per poter accedere al successivo ciclo.

¹⁷² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (a cura di), *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011_2012*, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2013

¹⁷³ LOMCE apartado 2 del artículo 16

L'educazione Secondaria Obbligatoria (ESO) dura un totale di quattro anni va dai 12 ai 16 anni ed è suddivisa in due cicli il primo dura tre anni e il secondo uno. Il secondo ciclo ha un carattere fondamentale propedeutico per la scelta o del *bachillerato* o della *Formación Profesional*.

Come scritto nella LOE la finalità è:

“La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos¹⁷⁴”.

Le materie che devono essere seguite sono: biologia e geologia nel primo corso, fisica e chimica nel secondo corso e per ambo i corsi geografia e storia, lingua spagnola e letteratura, matematica e prima lingua straniera. Nel terzo corso devono essere seguite le seguenti materia: biologia e geologia, fisica e chimica, geografia e storia, lingua spagnola e letteratura e prima lingua straniera. Come materia opzionale dovranno scegliere o matematica orientata all'educazione accademica o matematica orientata all'educazione applicata. Verranno scelte un minimo di una ed un massimo di quattro tra le seguenti materie: cultura classica, educazione plastica, visiva e audiovisiva, musica, seconda lingua straniera, tecnologia, introduzione all'attività imprenditoriale, religione (a scelta della famiglia) e educazione civile (a scelta della famiglia). Nelle Comunità autonome con la lingua co-ufficiale gli alunni dovranno seguirne il corso. Nell'apparato 6 al articolo 26 si legge, in merito a quel che concerne l'apprendimento della lingua straniera, che agli alunni con disabilità verrà offerto un curriculum flessibile e con una metodologia diversificata per poter superare il corso.

Per passare da un ciclo all'altro non vi sono prove ma valutazioni costanti e continue durante il primo ciclo e dove vengono stabiliti adattamenti al curriculum per gli alunni con bisogni educativi speciali. Alla fine del percorso gli alunni otterranno il titolo di Graduado en Educación Secundaria Obligatoria che dà accesso alla scelta di due possibili percorsi di studio: il *bachillerato* o *Formación Profesional de grado medio* che fanno parte dell'Educación Secundaria Superior.

¹⁷⁴ LOE artículo 22.

Il *bachillerato* va dai 16 ai 18 anni e comprende quattro percorsi *Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades e Ciencias Sociales*. Il percorso d'Arte si divide in Arte plastica, Immagine e Disegno e Arte Scenica, Musica e Danza.

La sua finalità è quella di:

“proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior¹⁷⁵”.

Le materie comuni che gli alunni dovranno seguire sono: scienze per il mondo contemporaneo, educazione fisica, filosofia e cittadinanza, storia della filosofia, storia spagnola, lingua spagnola e letteratura, lingua straniera e se presente nella Comunità Autonoma lingua co-ufficiale. Gli alunni possono accedere al secondo anno se hanno superato tutte le materie o se hanno un debito formativo in massimo due materie. Per ottenere il titolo finale devono aver superato tutte le materie dei due anni¹⁷⁶. Il titolo finale ottenuto è quello di *Bachiller* con il quale si può accedere al percorso universitario. Gli studenti che vogliono seguire con gli studi universitari devono svolgere un esame nel quale vengono valutate la maturità accademica, le competenze acquisite nel *bachillerato* e le capacità per poter riuscire a concludere l'iter universitario.

La *Enseñanza universitaria* si suddivide in Grado, Máster e Doctorado e si può accedere dai 18 anni. La valutazione viene effettuata tramite crediti formativi universitari.

La *Formación Profesional* è il percorso alternativo al *bachillerato* e va dai 16 ai 18 anni. Questo percorso serve per aiutare i ragazzi ad affrontare il mondo lavorativo, la partecipazione attiva alla vita sociale cultura ed economica. Gli aiuta ad diventare dei cittadini responsabili. Come obiettivi si prefigge di:

“a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.

b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

¹⁷⁵ LOE artículo 32

¹⁷⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (a cura di), *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo.*, op. cit., p. 214

- c) *Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.*
- d) *Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.*
- e) *Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.*
- f) *Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales¹⁷⁷”.*

La valutazione e l’ottenimento del titolo viene dato dal superamento positivo di tutte le materie che vengono svolte durante i due anni. Durante il percorso vengono svolti tirocini nelle varie aziende che hanno dato la loro disponibilità. Agli alunni che superano le prove de la *formación profesional de grado medio* otterranno il titolo di Tecnico nella professione che hanno scelto, mentre quelli che supereranno le prove de la *formación profesional de grado superior* otterranno il titolo di Tecnico Superiore. Con il primo titolo gli alunni possono accedere al *bachillerato* mentre con il secondo possono accedere all’Università.

La *Enseñanzas artísticas* ha come finalità *proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño¹⁷⁸* ed è così articolata:

- a) l’educazione elementare di musica e danza
- b) l’educazione artistica professionale plastica e disegno
- c) l’educazione artistica superiore

Il titolo di studio verrà ottenuto in base all’area scelta che permette l’accesso al *bachillerato* attraverso una prova per chi non ha preso il titolo di educazione artistica superiore.

La *Enseñanzas de idiomas* ovvero di lingua, ha come obiettivo *capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico,*

¹⁷⁷ LOE artículo 40

¹⁷⁸ LOE artículo 45

*intermedio y avanzado*¹⁷⁹. Per poter accedervi è obbligatorio avere 16 anni, vengono insegnate le lingue appartenenti all'Unione Europea e le lingue co-ufficiali delle varie Comunità Autonome spagnole. Possono essere studiate anche altre lingue che siano particolarmente rilevanti per l'ambito politico, cultura ed economico. Il titolo che verrà rilasciato è in base al corso scelto tra *básico, intermedio e avanzado*. Si può accedere al corso *intermedio* direttamente tramite il titolo di *bachillerato* dove dovrà essere scelta la seconda lingua straniera svolta nel percorso di studi.

La *Enseñanzas deportivas* ovvero inerente lo sport, ha come finalità *preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa*¹⁸⁰. È strutturata in due gradi, quello medio e quello superiore dove per accedere al grado medio è obbligatorio possedere il titolo ESO mentre per il grado superiore è obbligatorio possedere il *bachillerato* e quello di *Técnico deportivo*. Alla fine dei due percorsi si otterrà il titolo di *Técnico deportivo* per chi ha seguito il grado medio mentre otterrà il titolo di *Técnico deportivo Superior* per chi ha scelto l'altro percorso. Con questo titolo si può accedere ai corsi universitari inerenti l'ambito sportivo.

L'*Educación de personas adultas* ha come finalità quella di *ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional*¹⁸¹. Questa tipo di educazione viene inserita nel "*Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación (ET 2020)*" promosso dalla Spagna nel quale si punta ad avere:

- almeno un 15% di adulti di età compresi fra i 25 e 64 anni frequentanti o che hanno frequentato, corsi di insegnamento permanente,
- almeno un 40% di adulti tra i 30 e i 34 anni con un titolo di educazione superiore,
- avere un livello di abbandono scolastico precoce, compreso tra i 18 e 24 anni, inferiore al 10%¹⁸².

¹⁷⁹ LOE artículo 59

¹⁸⁰ LOE artículo 63

¹⁸¹ LOE artículo 66

¹⁸² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (a cura di), *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*, op. cit., p. 226

Possono accedere a questo tipo di educazione tutte le persone che abbiano compiuto 18 anni, alle quali vengono offerti dei piani formativi in base alle loro specifiche esigenze.

Per riassumere il percorso di studi spagnolo si può consultare il grafico posto di seguito, realizzato dall'agenzia Eurypedia (European Encyclopedia on National Education Systems) che analizza e compare i sistemi educativi europei.



4.2 La strutturazione dei Centri

L'alunno con Bisogni Educativi Speciali (BES), così come l'alunno certificato, può essere scolarizzato in *centros específicos de educación especial* o in *centros ordinarios*. Nel primo accedono gli alunni che, per raggiungere il massimo delle loro capacità, necessitano di una educazione adattata che si differenzia in tutte le materie svolte dai compagni, mentre nel secondo accedono quegli alunni che pur avendo un curriculum scolastico adattato in maniera significativa, possono sviluppare le loro capacità all'interno di un ambito di integrazione nei centri ordinari¹⁸³.

Il curriculum che si segue è quello ufficiale al quale si apportano delle modifiche per poter far sì che l'alunno raggiunga i livelli richiesti. L'obiettivo fondamentale è quello di individuare la migliore soluzione scolastica in base alle necessità dell'alunno.

¹⁸³ Morín Ramos Á. M.; *Organización de la atención a la diversidad en el ámbito educativo*; Jet Print, S.L.; Salamanca; 2005, p. 19

Per rispondere ai bisogni educativi speciali nella scuola la legislazione spagnola prevede:

1) **l'integrazione scolastica** (completa, parziale e combinata):

a) l'integrazione scolastica completa svolta nell'aula ordinaria è regolamentata del Real Decreto de 6 de marzo de 1985, dove l'alunno con BES viene scolarizzato all'intero della classe comune durante tutta la giornata, segue un curriculum adattato ma è sempre in classe con i compagni;

b) l'integrazione parziale rientra nel Plan Nacional de Educación Especial de 1978, dove l'alunno che anche avendo un curriculum adatto alle sue capacità non può rimanere nella classe comune tutta la giornata perché necessita di attività predisposte unicamente per lui;

c) l'integrazione combinata è rivolta agli alunni il cui livello di difficoltà non permette di integrarsi nel centro ordinario a tempo pieno e per tanto la loro scolarizzazione vien svolta in maniera alternata tra centro de educación especial e centro ordinario 184, così come stabilito dalla LOGSE nell'articolo 36:

“1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados¹⁸⁵.”

2) **la scolarizzazione in un centro speciale:**

¹⁸⁴ Galofre R., Nieves L.; *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*; Ediciones de la Torre; Madrid; 2005, p.52 SS.

¹⁸⁵ LOGSE artículo 36

questa viene fornita nel caso che l'alunno, non ostante tutti i possibili accorgimenti riguardanti il curriculum, non riesca a frequentare con successo il centro ordinario. Si legge nell'Articolo 2 del Real Decreto del 1985:

“la escolarización en centros o unidades específicas de educación especial sólo se llevará a cabo cuando por la gravedad característica o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado a los que podrían proporcionársele en los centros ordinarios y durará únicamente, el tiempo que la disminución o indaptación hagan imposible la integración¹⁸⁶”.

Questi centri attualmente contano con professionisti altamente specializzati e l'educazione è per la maggior parte altamente individualizzata al bisogno dell'alunno.

Questi modelli rientrano nel *documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC)* che vien stilato dal *profesor-tutor* in collaborazione con l'equipe di professionisti che lavorano nel centro di riferimento.

I centri che possiamo trovare sono così suddivisi:

1) Centros ordinarios de educación infantil, primaria o secundaria dove viene scolarizzato l'alunno con BES associato a disabilità e a disturbo della personalità e della condotta. Si parte dal principio di una scolarizzazione che sia la più idonea possibile in base al suo sviluppo psico-fisico;

2) Centros ordinarios de educación infantil, primaria o secundaria dove vengono scolarizzati in particolar modo gli alunni con disabilità di tipo motorio e alunni con disabilità uditive;

3) Centros específicos de educación especial questo centro è rivolto agli alunni con BES che hanno disabilità particolarmente significative e associate a disabilità cognitive gravi e con pluri disabilità, psicotici e autistici. Si vuole aiutare a incrementare il loro sviluppo psico-fisico mediante l'acquisizione di comportamenti intellettivi adeguati e sviluppare comportamenti di tipo lavorativo che gli permettano di creare una partecipazione attiva e responsabile all'interno della comunità potendo così ottenere anche un grado di autonomia che gli permetta di essere il più possibile indipendenti.

4) Aula sustitutorias de centro de educación especial in questo tipo di aula accedono gli alunni BES con grave disturbo della personalità e della condotta, che

¹⁸⁶ Real Decreto del 1985 artículo 2

richiedono adattazioni curriculari significative per tutte le materie ufficiali che corrispondono alla classe che devono frequentare in base all'età¹⁸⁷.

Per creare un centro che sia inclusivo si devono avere presenti i seguenti quesiti:

- 1) quale bisogno educativo necessita l'alunno? Si deve capire se può essere accomunato ai bisogni degli altri compagni di classe o se è un bisogno legato alla sua disabilità e che per tanto richiede delle specifiche modificazioni;
- 2) con le risorse che la scuola ha a disposizione o che può attivare qual'è l'aiuto educativo migliore che si può attivare?;
- 3) l'aiuto che si può attivare lo si può fare dentro l'aula ordinaria o deve essere svolto fuori?
- 4) per poter offrire un aiuto adeguato si deve ricorrere a delle risorse aggiuntive che il centro non possiede, se si quali?¹⁸⁸

Queste sono le domande fondamentali che un centro dovrebbe farsi per poter giungere ad un'educazione realmente inclusiva. Il lavoro deve essere congiunto, educatori, professori e alunni devono poter trovare le risorse e l'educazione di cui necessitano per poter crescere.

La legge indica delle figure specifiche che lavorano in questi centri e che con gli alunni, le figure sono:

-equipos de orientación educativa y psicopedagogía (E.O.E.P.):

a livello organizzativo ha un carattere interdisciplinare e ha un servizio di accesso e appoggio a tutta la comunità educativa soprattutto per quel che concerne il livello della Educación Infantil e della Educación Primaria. Viene svolta una valutazione pedagogica affinché si possa realizzare la migliore scolarizzazione possibile degli alunni con BES e viene svolto un lavoro di appoggio e processo educativo costante.

Il gruppo è costituito da professori di psicologia e pedagogia, professori tecnici di formazione professionale dei servizi alla comunità, e in alcuni casi maestri specializzati in deficit uditivi e del linguaggio.

I 3 tipi di equipos si suddividono in:

1) equipos generales: ha un ambito settoriale e di valutazione pedagogica, svolge un lavoro di consigli e appoggi tecnico-pedagogici ad hoc per i bambini con BES

¹⁸⁷ Ivi, p.26-27-28

¹⁸⁸ Casanova M. A., Rodríguez H. J. (Coords); *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*; Editorial La Muralla, S.A.; Madrid; 2009, p.15

che frequentano i centri di educación infantil y educación primaria inerenti l'ambito di educazione in cui è inserito l'alunno;

2) los equipos específicos: si caratterizza per un servizio qualificato allo sviluppo delle funzioni relazionali dei bambini con BES che hanno un deficit di tipo visivo, uditivo, motorio e un'alterazione grave dello sviluppo in generale. Coprono tutte le tappe educative ed hanno un ambito provinciale, tuttavia non tutte le province ne hanno uno attivo, sia per i costi che per le necessità degli alunni. Danno appoggio all'*equipos generales*, *equipos de atención temprana* (educazione precoce) e al *departamentos de orientación* dove vengono scolarizzati gli alunni con BES e collaborano con i centri scolastici dove se ne fa specifica richiesta.

Da sottolineare per questo punto, è la Resolución de 7 abril de 2005 (BOCYL de 21 de abril) de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, dove vengo istituite *equipe* apposite per gli alunni superdotati intellettualmente.

3) los equipos de atención temprana: questo gruppo si occupa della prevenzione in età precoce dei bisogni dei bambini con BES nella tappa scolastica riguardante l'educación infantil, facilitando l'intervento adeguato, orientando e appoggiando la famiglia durante il percorso scolastico. La sua finalità è quella di prevenire, compensare e potenziare. Viene sviluppato e supportato dall'ambito provinciale.¹⁸⁹

-departamentos de orientación:

l'educazione pedagogica negli istituti secondari si si organizza attraverso il *departamentos de orientación*. Sono parte integranti delle strutturazioni dei centri ed hanno un carattere interdisciplinare. Possono comprendere al loro interno professori di pedagogia e psicologia, professori dell'area socio-linguistica, professori dell'ambito scientifico-tecnologico, professori di appoggio per quel che concerne la pratica, maestro di pedagogia terapeutica, maestro esperto nel deficit uditivo e del linguaggio, professore d'appoggio nell'educazione compensativa, professore tecnico di servizio per la comunità e professore di formazione e orientamento lavorativo (F.O.L.).

Le sue funzioni vengono rivolte in più ambiti:

- a) **al centro educativo**: incrementano l'integrazione, la convivenza e la partecipazione dell'alunno, approntando una formazione di tipo psicopedagogica;

¹⁸⁹ Morín Ramos Á. M.; *Organización de la atención a la* , *op.cit.*, pp. 29-30

- b) **agli alunni:** informandolo e orientandolo, aiutandolo nel superamento delle difficoltà, mettendo in campo programmi diversificati, proponendo metodologie di studio, abilità sociali, argomenti trasversali...;
- c) **ai professori:** fornisce strumenti per migliorare l'attenzione agli alunni con problematiche educative, aiutandoli negli aspetti organizzativi, creando dei gruppi di supporto, fornendo risorse didattiche e metodologiche e aiutandoli nella valutazione dei ragazzi con BES;
- d) **alle famiglie:** fornisce alla famiglia gli strumenti per una piena partecipazione alla vita scolastica del figlio all'interno dei centri¹⁹⁰

-el profesor/a de apoyo (especialista en Pedagogía Terapéutica):

deve essere visto come un professore che aiuta e condivide il lavoro del profesor/tutor. Secondo la legislazione vigente spagnola, questo specialista deve essere preparato per lavorare come: professore d'appoggio all'integrazione degli alunni con BES all'interno dei centri ordinari, professore in aula di educazione speciale, come professore dei centri specifici e occasionalmente come membro di alcune equipe psicopedagogiche.

Le sue funzioni più rilevanti sono:

- a) l'elaborazione e lo sviluppo dei programmi d'intervento di tipo generale e l'elaborazione di programmi specificatamente adattati per alunni con difficoltà in accordo con il resto del corpo docente che si occupa dell'educazione dei ragazzi;
- b) seguire in prima persona gli aspetti riguardanti i programmi che richiedano un lavoro di gruppo con i compagni o lavori individualizzati pensati appositamente per l'alunno con difficoltà, sia all'interno della classe comune che fuori;
- c) orientare il professore tutore dell'alunno con difficoltà soprattutto per quel che concerne l'aspetto educativo pratico e l'aspetto di prevenzione;
- d) l'elaborazione di materiale didattico adattato alle caratteristiche dell'alunno per poter lavorare assieme a lui o farlo lavorare in maniera autonoma;
- e) collaborare con il professore tutor nell'orientare i genitori degli alunni con difficoltà;
- f) essere la figura di unione e di elemento coordinatore tra le equipe di appoggio specifiche e i professori dei centri.¹⁹¹

¹⁹⁰ Ivi, p.31

¹⁹¹ Ivi, pp.32-33

I criteri per i quali si può scegliere di impartire l'insegnamento fuori o dentro l'aula sono, tra gli altri, i seguenti:

- a) la compatibilità dell'attività di sostegno con le attività svolte dal gruppo-classe;
- b) strutturare l'aula in modo che risulti più facile un lavoro di inclusione, ad esempio strutturata per lavorare in gruppi, o una parte dedicata al lavoro di sostegno;
- c) la possibilità di svolgere attività che favoriscono tutto il gruppo classe, ad esempio un'attività che per la classe è di recupero mentre per l'alunno con BES fa parte del suo programma personalizzato¹⁹².

-el maestro especialista en audición y lenguaje:

la sua funzione è quella di occuparsi della prevenzione dei problemi inerenti la sfera linguistica ad aiutare, in quanto specialista, il corpo docente nella stesura del curriculum e nelle attività didattiche. Questa figura può essere presente nei centri ordinari, specifici e nell'E.O.E.P. Il suo ruolo sarà quello di:

- a) farsi carico delle esigenze dell'alunno che presenta difficoltà nella comunicazione orale e scritta;
- b) collaborare con gli psicologi e pedagogisti nell'elaborazione e lo sviluppo del programma d'intervento relazionabile con le difficoltà di comunicazione;
- c) collaborare alla programmazione di un piano educativo rivolto ai ragazzi per i quali il Castellano sia la seconda lingua;
- d) aiutare il professore nella programmazione di attività volte a prevenire le difficoltà di tipo linguistico;
- e) collaborare all'adattamento del curriculum assieme agli altri specialisti;
- f) mantenere relazioni con gli specialisti di audiologia mediante incontri seminari e attività formative.

-el profesor-tutor:

questa figura è il responsabile principale del gruppo classe. Il suo lavoro deve essere rivolto a tutti gli alunni della classe senza esclusioni e lavorare in sinergia con il *profesor de apoyo*. La finalità del suo lavoro è quella di “*atender a los aspectos de desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos/as, considerados*

¹⁹² Ivi, p.33

*tanto individualmente como grupo, atendiendo a sus circunstancias concretas*¹⁹³”. Per sviluppare l’adattamento o diversificazione dei curricula per gli alunni con BES deve collaborare con i E.O.E.P per far si che possa seguire senza impedimenti le lezioni. Riveste una parte importante anche la sua relazione con la famiglia, infatti deve informare i genitori sul programma che verrà svolto dal figlio e cercare di renderli partecipi nella vita scolastica.

-el psicopedagogo:

può lavorare come membro del Departamento de Orientación ed è una figura chiave per il sostegno al corpo docente, alle famiglie e agli alunni. Il suo lavoro consiste nel:

- a) disegnare, sviluppare ed elaborare il Programas de Desarrollo Individual e l’adattamento del curriculum per l’anno con BES;
- b) prevenzione, diagnosi e trattamento delle difficoltà di apprendimento e di sviluppo;
- c) sostegno psicopedagogico e appoggio tecnico al corpo docente;
- d) mantenere e arricchire i rapporti tra scuola e famiglia¹⁹⁴.

-otro servicios de apoyo especializado:

alcuni centri possono avvalersi al loro interno di servizi forniti appositamente per alcune tipologie di deficit come quelli visivi, garantite grazie all’aiuto della Fondazione O.N.C.E., della condotta o uditivi, ad esempio l’interprete della lingua dei segni. In oltre possiamo trovare la figura del *educador/a de educación especial* che si occupa delle necessità dell’alunno con BES non inerenti il piano formativo, come la mensa e l’igiene personale. Questa figura lavora in collaborazione con il *profesor-tutor* e il *profesor de apoyo a la integración*. Infine può essere prevista anche la figura del *fisioterapeuta* che segue il ragazzo da un punto di vista corporeo e apporta il suo giudizio personale all’interno del corpo docente. Essendo queste delle figure altamente specializzate non tutti i centri possono fornirle.

Quando un alunno con BES viene inserito in un centro pubblico questo dovrà essere accompagnato dalla seguente documentazione:

- 1) una relazione rilasciata dal E.O.E.P nella quale sarà contenuto la conclusione della valutazione psicopedagogica, le indicazioni per il curriculum più idoneo, gli aspetti organizzativi e metodologici, l’indicazione di materiale utile al ragazzo, l’opinione della famiglia la quale verrà informata in merito ai servizi disponibili nella

¹⁹³ Ivi, p.35

¹⁹⁴ Sánchez Pilar Arnáiz; *Educación inclusiva: una escuela para todos*; Ediciones Aljibe, S. L.; Malaga; 2003, p.90

zona e la proposta di quale potrebbe essere il centro ideale in base ai bisogni dell'alunno emersi dalla documentazione;

2) una relazione rilasciata della Inspección Educativa, inerente l'idoneità della proposta in base alla scelta dell'offerta formativa e valutando se il diritto ad avere una scolarizzazione idonea per il bambino e la sua famiglia è stato rispettato;

3) delibera di scolarizzazione da parte della Dirección Provincial, la quale può delegare l'atto alla Comisión de Escolarización, che notifica al Direttore del centro la decisione presa che a sua volta mette al corrente la famiglia e il E.O.E.P¹⁹⁵.

4.3 Il sostegno in aula e fuori, come viene svolto

Il tipo di aiuto che viene fornito agli alunni con BES si suddivide in:

- a) *apoyo previo*: ovvero la spiegazione e studio anticipato dei contenuti delle lezioni che verranno svolte successivamente dal gruppo classe, così da poter seguire le lezioni in contemporanea con i compagni e non avere difficoltà;
- b) *apoyo simultáneo*: l'aiuto si riceve in contemporanea a ai compagni di classe, l'unica differenza è la strutturazione del materiale che viene adatto all'alunno con difficoltà;
- c) *apoyo posterior*: consiste nell'aiutare l'alunno all'interno di un gruppo ridotto di compagni che hanno già svolto l'attività;
- d) *apoyo técnico*: ovvero offrire materiali, strategie e metodi adeguati all'alunno. Questa adattamento può essere fatta dallo specialista e fornita al professore che lavora con l'alunno;
- e) *apoyo mediante recursos materiales y humanos*: fornire materiale concreto (strumenti compensati), risorse bibliografiche e informatiche o risorse umane (professore de apoyo, fisioterapeuta, logopeda);
- f) *apoyo emocional*: dare la possibilità all'alunno di poter parlare dei suoi problemi scolastici con i professori e con i compagni. L'alunno può esprimersi senza aver timore di essere giudicato dal professore;
- g) *apoyo en la evaluación*: ovvero le informazioni iniziali fornite sull'alunno per poter valutarne i miglioramenti e le modifiche del curriculum¹⁹⁶.

- Apoyo dentro el aula:

¹⁹⁵ Ivi, p.59

¹⁹⁶ Morín Ramos Á. M.; *Organización de la atención a la diversidad en el ámbito educativo*; op. cit., pp.96-97

questo è l'aiuto che tutti i centri cercano di fornire ed è quello che porta ad una scuola realmente inclusiva. All'interno dell'aula vi è il *profesor de apoyo* che aiuta sia il ragazzo con BES che i suoi compagni di classe. I vantaggi di offrire un'educazione all'interno del gruppo classe sono naturalmente molteplici ad esempio il *profesor tutor* si sente maggiormente coinvolto nell'istruzione dei ragazzi con BES, altri alunni che trovano delle difficoltà nello svolgimento dei compiti possono beneficiare delle strategie compensative e dispensative messe a disposizione per gli alunni BES, il *profesor de apoyo* ha una visione più completa del ragazzo delle sue capacità e delle difficoltà che non si potrebbero notare in un rapporto 1:1 (professore-alunno), il ragazzo si sente partecipe del gruppo classe. Si dovrebbe poter svolgere tutte le attività, anche quelle specificatamente pensate per l'alunno disabile come ad esempio un intervento logopedico, all'interno dell'aula ordinaria poichè si è notato che rendere partecipe la classe anche a queste attività così specifiche crea un ambiente stimolante che e che favorisce sia per i compagni che per il ragazzo disabile¹⁹⁷. Come svantaggio si può affermare che il tempo dedicato al ragazzo diminuisce¹⁹⁸.

-Apoyo fuera del aula:

viene fornito nei momenti in cui l'alunno ha necessità di svolgere attività particolarmente impegnative per le quali necessita maggiore tranquillità e per tanto viene fatto uscire dall'aula comune per andare in una stanza appositamente rivolta a lui¹⁹⁹. Questa scelta porta con se dei vantaggi come per esempio un'attenzione personalizzata, un'atmosfera più tranquilla, l'alunno beneficia di un altro stile d'insegnamento e un altro ambiente, la classe può trarne vantaggio soprattutto se il ragazzo ha un atteggiamento oppositivo quando vi è inserito. Gli inconvenienti in questo caso sono maggiori rispetto al lavoro in classe. Infatti il curriculum risulta frammentato, fatica a seguire quello che si fa in classe con conseguenti difficoltà di apprendimento, non generalizzazione degli insegnamenti, etichettamento e diminuzione dell'autostima del ragazzo, il *profesor-tutor* può sentirsi meno coinvolto nell'insegnamento, difficoltà di accordo sul piano formativo tra i professori per la mancanza di tempo in comune, il *profesor de apoyo* si sente isolato ed escluso dal resto dei docenti²⁰⁰.

¹⁹⁷ Casanova M. A., Rodríguez H. J. (Coords); *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*; Editorial La Muralla, S.A.; Madrid; 2009, p.13

¹⁹⁸ Sánchez Pilar Arnáiz; *Educación inclusiva: una escuela para todos*; Ediciones Aljibe, S. L.; Malaga; 2003, p.89

¹⁹⁹ Morín Ramos Á. M.; *Organización de la atención a la diversidad en el ámbito educativo*; op.cit., pp.97-98

²⁰⁰ Sánchez Pilar Arnáiz; *Educación inclusiva*, op.cit., p.88

Per poter fornire il giusto appoggio educativo si deve adattare il curriculum formativo comune ai bisogni degli alunni con disabilità.

Il curriculum deve seguire determinate caratteristiche:

- a) pianificazione e sistematicità; ovvero stabilire un ordine, un'organizzazione, una metodologia, una valutazione e degli obiettivi che devono essere sviluppati durante le varie tappe dell'apprendimento
- b) coerenza; ovvero avere un disegno generale che faccia da cornice agli obiettivi intermedi che vengono proposti;
- c) selezione e adattamento; ovvero selezionare gli obiettivi educativi in base alle capacità dei singoli alunni;
- d) democrazia; ovvero deve esserci una scelta condivisa tra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, sui contenuti che si vogliono sviluppare durante il percorso di studi;
- e) funzionalità; ovvero quello che viene insegnato deve essere spendibile al di fuori del contesto meramente scolastico;
- f) omologazione e diversificazione; ovvero vi deve essere un progetto di base uguale per tutti ma che deve poter essere diversificato per quegli alunni che lo necessitano;
- g) interdisciplinarietà; ci deve essere uno scambio proficuo tra le varie materie così da poter collegare tra loro gli apprendimenti delle singole materie;
- h) interculturalità; ovvero rispettare le varie culture che sono presenti all'interno del contesto scuole e valorizzarle²⁰¹.

Esistono due tipologie di curriculum quello *cerrado* e quello *abierto*.

Nel curriculum *cerrado* ovvero chiuso non si possono svolgere modifiche vi è un programma scolastico ben definito e tutte le fasi sono descritte in maniera dettagliata e senza possibilità di cambiamenti. La metodologia deve essere quella data dal piano curricolare, così come la tempistica, gli obiettivi e i contenuti. Ai professori viene richiesto di seguire i programmi in maniera rigida e sistematica. L'obiettivo di questo tipo di curriculum è quello di fornire a tutti gli alunni in tutti i centri la medesima educazione, facendo capire che implicitamente tutta la popolazione studentesca deve presentare caratteristiche omogenee, e che per tanto dei risultati positivi con un gruppo devono essere positivi con tutti i gruppi a cui si insegna. Questo curriculum non

²⁰¹ Casanova M. A., Rodríguez H. J. (Coords); *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*; Editorial La Muralla, S.A.; Madrid; 2009, p.112 e SS.

permette di modificare l'insegnamento finendo per creare maggiore disomogeneità tra gli alunni, non vi è la possibilità di essere partecipi nel processo di insegnamento-apprendimento²⁰².

Nel curriculum *abierto*, ovvero aperto, si può modificare il piano dell'offerta formativa di base in relazione con i bisogni specifici dei singoli alunni. I professori hanno la possibilità concreta di agire sui contenuti da insegnare, sulle modalità e sui tempi, rifacendosi sempre agli obbiettivi generali dati dal curriculum base²⁰³.

Le caratteristiche principali di questo curriculum sono:

- partire dal concetto della persona come agente attivo, che è in costante contatto con la società in cui è inserito;
- prende in considerazione gli interessi, la cultura e i bisogni individuali;
- adatta la programmazione in maniera permanente in relazione all'evoluzione del processo educativo;
- considera l'educazione un processo di apprendimento che segue una struttura conoscitiva di crescente complessità, e che per tanto richiede continue modifiche per poterla adattare;
- considera l'alunno come l'autore principale del suo sviluppo conoscitivo ed educativo;
- considera il professore come un autore, sviluppatore e valutatore del programma;
- si basa su un'educazione che si sviluppa grazie anche alle relazioni interpersonali, e all'ambiente dove è inserita la scuola e l'alunno;
- il processo, rispetto all'esito, viene visto come il fulcro dell'educazione²⁰⁴.

Come si può notare questo tipo di curriculum rispecchia una società democratica e interculturale, dove al centro viene messa la persona che viene educata e che si educa. Questo tipo di curriculum può avere però una difficoltà inerente la valutazione delle competenze poiché tutti gli alunni seguono i loro tempi d'apprendimento. Tuttavia offrire ad ognuno la possibilità di maturare in un contesto inclusivo deve essere una metodologia che deve essere seguita per poter creare cittadini che si sentano stimolati all'interno della loro comunità e rispetto al loro progetto di vita.

²⁰²Ivi, p.54

²⁰³Ivi, p.56

²⁰⁴Ivi, p.62

4.4 La realtà della Comunità autonoma di Castiglia e Leon

Castiglia e Leon, in spagnolo Castilla y León (CyL), è la più ampia Comunità Autonoma spagnola e comprende le seguenti nove province: Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid e Zamora.

In base alla norma regolamentata nell'articolo 147 della Costituzione spagnola la Comunità Autonoma, per essere definita tale, deve avere le seguenti caratteristiche:

- la denominación de la comunidad que mejor corresponda a su identidad histórica.
- la delimitación de su territorio.
- la denominación, organización y sede de las instituciones autónomas propias.
- las competencias asumidas dentro del marco establecido en la Constitución y las bases para el traspaso de los servicios correspondientes a éstas²⁰⁵.

Nello statuto autonomo si definiscono il profilo base della regione, i principi strutturali e le competenze giuridico amministrative che verranno approvate dalla Corte Generale spagnola. Nello statuto si delinea il profilo di base della regione, i suoi principi strutturali e la portata dei suoi poteri. Una volta redatto il testo in ciascuna delle regioni, lo statuto deve essere approvato dal Parlamento spagnolo. Il primo giugno del 1981, inizia la fase costituente del documento di Castiglia e Leon e alcuni mesi dopo venne approvato il testo che lo Statuto di Autonomia della regione e che fu firmato in una riunione tenutasi a Salamanca il 27 giugno dello stesso anno. Il documento venne inviato alla Camera dei Deputati e venne approvato nel 1 marzo del 1983 all'interno della Ley Orgánica. Dopo che fu approvato lo Statuto di Autonomia di Castiglia e Leon vennero realizzate tre importanti riforme che resero la regione la più avanzata della Spagna in competenze e istituzioni. La prima riforma venne introdotta dalla Legge Organica 11/1994 del 24 marzo e la seconda dalla Legge Organica 4/1999 8 gennaio. Con la terza riforma, adottata il 21 novembre 2007 dal Parlamento, Castiglia e Leon ha raggiunto i più alti livelli di autogoverno appartenente all'attuale quadro costituzionale²⁰⁶.

Nel quinquennio 2003/2007 la Comunità autonoma ha prodotto il *Plan Marco de Atención Educativa al Diversidad para Castilla y León*. Il Piano nasce dal bisogno di

²⁰⁵ Costituzione Spagnola 1978 articolo 147

²⁰⁶Per maggiori informazioni si consulti la pagina della Junta de Castilla y León: http://www.conocecastillayleon.jcyl.es/web/jcyl/ConoceCastillayLeon/es/Plantilla100/1139829793666/2/_/_ consultato in data 7 luglio 2014

attendere i bisogni di tutti gli alunni con necessità educative speciali adattando le loro necessità e attualizzandone il processo in base alla conformazione socio-demografica della Comunità. Stabilisce una struttura di riferimento di carattere generale dove si delineano gli obiettivi base del processo educativo e che disegnano le principali basi di attuazione. Il Piano è rivolto a tutti i professionisti che lavorano con questi alunni e naturalmente agli alunni stessi che ne beneficeranno in ultima istanza. Gli alunni a cui è rivolto sono quelli che hanno delle disabilità o gravi disturbi dello sviluppo o alunni superdotati e che mostrano necessità associate alla loro condizione. Uno degli obiettivi del piano è quello di personalizzare l'insegnamento e offrire le stesse opportunità a tutti gli alunni a prescindere dalle loro condizioni economiche geografiche o sociali per poter offrire un'educazione che sia di qualità. Sebbene si offra un'educazione specifica e personalizzata a questi alunni il fine è quello di potergli inserire in un curriculum ordinario che, con le giuste modifiche, possa rendere il processo educativo maggiormente inclusivo²⁰⁷.

Le caratteristiche che definiscono il Piano sono:

- 1) carattere globale: perché include tutti i mezzi, le risorse e le attività implicate all'attenzione rivolta all'educazione alla diversità;
- 2) sistemico: perché contempla l'attenzione alla diversità come un sistema, come una totalità suscettibile di strutturazione poiché si valutano tutte le possibili modifiche per far sì che si integrino i vari mezzi educativi. Questo sistema è integrato in quattro sottocategorie: *Educación Compensatoria e Intercultural, Atención a la Superdotación Intelectual, Atención a las Necesidades Educativas Especiales e Orientación Educativa*;
- 3) aperto e flessibile: dato che si deve adattare ai cambiamenti dovuti ai curricula educativi. Questo carattere aperto e modulare permetterà di sviluppare gli aspetti specifici ad ogni tappa educativa;
- 4) autonomo: perché permette di essere un modello che potrà essere riproposta all'interno di tutte le province della Comunità;
- 5) implicazioni di carattere generale: poiché avrà ripercussioni in tutta la comunità educativa anche se non riguardano tutti nello stesso modo. Infatti quelli maggiormente coinvolti saranno gli alunni con bisogni educativi speciali, le loro famiglie e gli specialisti dell'educazione speciale che sono maggiormente implicati nel processo;

²⁰⁷ Junta de Castilla y León, *Plan Marco de Atención Educativa al Diversidad para Castilla y León*

- 6) applicazione graduale: l'applicazione sarà graduale e la prima fase inizierà nell'anno scolastico 2003/2004 e si svilupperà sugli anni scolastici compresi tra il 2003 e il 2007²⁰⁸.

La strutturazione del Piano si sviluppa seguendo il seguente schema:

- a) *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad*: è un documento di base che è basato su una serie di caratteristiche, obiettivi, misure di prestazioni, fase di sviluppo, valutazioni e proiezioni di bilancio;
- b) *Planes Específicos de Atención a la Diversidad*: dettaglia nello specifico gli aspetti del Piano. Si prevedono l'elaborazione di cinque piani specifici per gli alunni immigrati e le minoranze, i bisogni educativi speciali, i superdotati, l'orientamento educativo e l'assenteismo scolastico²⁰⁹.

L'organizzazione del Piano consta di dodici punti:

- 1) conseguire un'educazione di qualità rispetto alle necessità specifiche e differenti che hanno gli alunni di Castiglia e Leon;
- 2) raggiungere una risposta adatta e autonoma rispetto alle necessità e caratteristiche della Comunità in merito al tema;
- 3) rispondere in maniera personalizzata verso gli alunni con bisogni educativi speciali in merito alle loro disabilità, situazioni di svantaggio o super dotazione intellettuale;
- 4) garantire una rapida e efficace adattamento dell'alunno migrante all'interno del Centro e della comunità;
- 5) compensare i possibili ritardi nel curricula comune che possono incontrare i bambini migranti e quelli in situazione di svantaggio sociale e culturale;
- 6) richiedere un adeguato livello di competenze interculturali a tutti gli alunni;
- 7) raggiungere la piena partecipazione del alunno alla classe;
- 8) fornire un curriculum adeguato ai ragazzi con super dotazione intellettuale;
- 9) migliorare il comportamento degli alunni con disturbi nel comportamento all'interno dell'ambito scolastico;
- 10) assicurare l'accesso al curriculum comune agli alunni con bisogni specifici educativi in accordo con il principio di pari opportunità;
- 11) garantire un'organizzazione personalizzata in funzione delle caratteristiche e necessità degli alunni;

²⁰⁸ Ivi, pp.33-34

²⁰⁹ Ivi, p.35

12) sviluppare interventi mirati²¹⁰.

Per poter raggiungere gli obiettivi proposti si fa ricorso a 21 misure di attivazione suddivise in sette linee prioritarie all'interno dell'ambito della diversità così composte:

- 1) regolamentazione di normative a livello autonomi inerente l'Attenzione alla Diversità;
- 2) pianificazione specifica in base agli aspetti selezionati;
- 3) introduzione di misure di carattere interculturale;
- 4) introduzione di misure di innovazione educativa educativo;
- 5) sviluppo di corsi di formazione per il corpo docente;
- 6) allocazione delle risorse;
- 7) definire misure di coordinamento²¹¹.

La pianificazione specifica si suddivide per categorie, elaborazione e sviluppo del Piano specifico di Attenzione agli alunni immigrati e le minoranze, elaborazione e sviluppo del Piano specifico di Attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali, elaborazione e sviluppo del Piano specifico di Attenzione agli alunni superdotati, elaborazione e sviluppo di un Piano di Orientazione Educativa, elaborazione e sviluppo di Piano per la prevenzione e il controllo degli alunni assenteisti.

Per quel che concerne gli alunni con bisogni educativi speciali il Piano prevede:

• *La aplicación de este Plan debe garantizar al alumnado destinatario una educación adaptada a sus características propias a través del establecimiento de medidas educativas, preventivas o rehabilitadoras, en función de la modalidad educativa que les resulte idónea, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso al currículo y propiciando una adaptación del currículo que resulte funcional para favorecer su integración escolar y social y su capacidad de autodeterminación.*

• *Junto a las medidas referidas al alumnado con discapacidad, se concederá también una especial atención a las medidas de adaptación conductual, con objeto de mejorar los niveles de integración escolar del alumnado con trastornos de personalidad o de conducta²¹².*

Le innovazioni che apporta questo Piano sono molteplici:

- a) attualizza gli interventi all'Attenzione alla Diversità;

²¹⁰ Ivi, p.36

²¹¹ Ivi, p.37

²¹² Ivi, p.40

- b) intensifica le misure di prevenzione;
- c) stabilisce dei criteri di miglioramento dell'accesso ai curricula;
- d) è l'applicazione di un progetto ancora sperimentale;
- e) utilizza le nuove tecnologie

Per formare sul tema vengono promossi dibattiti e selezionati e diffusi lavori inerenti la diversità. Questa formazione è diretta principalmente al corpo docente e agli specialisti del settore. Le pubblicazioni che vengono promosse sono rivolte a tutta la cittadinanza.

La fase di elaborazione e sperimentazione del Piano è iniziata nell'anno scolastico 2002/2003 e durante il 2003/2004 vengono messe in pratica tutte le richieste e gli obiettivi che sono proposti al suo interno. Tutta la fase di sviluppo si svolge entro l'arco del 2003/2007.

I primi dati emersi prendono in considerazione l'anno 2002/2003. In questo anno gli alunni con bisogni educativi speciali all'interno delle scuole sono 16.788 bambini. La suddivisione che viene fatta dalla Comunità Autonoma di Castiglia e Leon all'interno di questa ampia categoria è così composta:

- gli alunni immigrati pari a 3.725;
- le minoranze pari a 2.981;
- gli alunni ospedalizzati per un periodo superiore ad un mese pari a 121;
- gli alunni svantaggiati pari a 3.952;
- gli alunni disabili pari a 4.596;
- gli alunni con grave disordine dello sviluppo e alterazioni pari a 1.221;
- gli alunni superdotati pari a 197²¹³.

Gli alunni che hanno una disabilità sono l'1,9% della popolazione scolare e risultano in calo rispetto agli anni precedenti. La diminuzione degli alunni disabili è data dai miglioramenti che sono stati messi in atto grazie alle nuove tecnologie, ad un'educazione precoce e alla medicina preventiva. Nello specifico gli alunni con BES erano sommando tutte le province 5.812 e, nella città di Salamanca, nell'anno scolastico preso in esame, erano 850. Il maggior numero, 1.129 si trovava a Valladolid il capoluogo della Comunità autonoma. Il 18% di questi alunni veniva scolarizzato in centri di educazione speciale, l'1% veniva scolarizzato in aule *sustitutorias* e 81% veniva scolarizzato in Centri Ordinari²¹⁴.

²¹³ Ivi, p. 11

²¹⁴ Ivi, p.22

La suddivisione delle disabilità era così ripartita:

- gli alunni con disabilità intellettive erano 3551 su tutte le province e 473 a Salamanca;
- gli alunni con disabilità uditiva erano 398 in totale e 54 a Salamanca;
- gli alunni con disabilità visive erano 135 in totale e 34 a Salamanca;
- gli alunni con disabilità motoria erano 512 in totale e 79 a Salamanca;
- gli alunni con grave disturbo della personalità erano 552 in totale e 89 a Salamanca;
- gli alunni con grave alterazione del comportamento erano 664 in totale e 121 a Salamanca²¹⁵.

Durante il periodo 2006/2010 la Giunta di Castiglia e Leon presenta il *Plan de Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales* che segue le linee del *Plan Marco de Atención Educativa al Diversidad para Castilla y León*. I destinatari di questo Piano sono gli alunni con bisogni educativi speciali in funzione di una disabilità, gravi disordini o malattie.

Si basa su i seguenti obiettivi:

- 1) **uguaglianza di opportunità:** *El alumnado con n.e.e. debe tener las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros a la hora de acceder al currículo. Las posibles desventajas para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en igualdad de condiciones se deben a circunstancias personales de discapacidad, pero también intervienen de forma importante las circunstancias ambientales del entorno educativo, que pueden tener una incidencia favorecedora u obstaculizadora. Se trata pues, de poner en marcha medidas que supongan apoyos complementarios así como eliminación de circunstancias que dificultan su libre acceso;*
- 2) **valorizzazione delle differenze:** *La diferenciación entre elementos es un principio fundamental en la naturaleza y en las sociedades humanas. Las diferencias entre los alumnos es un principio a priori que debe ser respetado por toda la comunidad educativa. Además, la diferenciación entre las personas en el proceso de la convivencia y la interacción es un factor con un gran potencial de enriquecimiento mutuo que requiere de una consideración positiva de la diversidad para poder hacerse efectivo. Igualmente, una consideración positiva de la diversidad es un requisito necesario para*

²¹⁵ Ivi, pp.23-28

desarrollar todas las medidas que posibiliten el desarrollo óptimo de los alumnos que presentan acusadas diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en razón de su discapacidad;

- 3) **individualizzazione:** *Las características diferenciales que presentan los alumnos con n.e.e. en el ámbito educativo obligan a una adecuación del currículo que se ofrece a los alumnos. Esta adecuación debe ser de carácter individual, dado que las diferencias son de carácter personal, con independencia de que existan determinados rasgos comunes a un mismo colectivo de alumnos, lo que permite también la realización de determinadas adaptaciones curriculares de carácter grupal;*
- 4) **inclusione:** *El pleno desarrollo de las potencialidades del alumno es inseparable de las características de su medio físico y social. Resulta fundamental, en este sentido, la organización de contextos educativos inclusivos que se constituyan en factor favorecedor del desarrollo integral y de la capacidad de autodeterminación de estos alumnos. Se debe tener especialmente en cuenta la adecuación recíproca que debe existir entre el alumnado con n.e.e. y su entorno, considerando aquí tanto al conjunto del alumnado, como a la comunidad educativa y los demás aspectos que forman parte del entorno escolar. Si, por una parte, se propicia que el alumno desarrolle de forma integral todas sus potencialidades, también se deben priorizar aquellos aspectos más funcionales que le faciliten su plena adecuación con su entorno actual y futuro. Los centros de Educación Especial cumplen una función educativa y social de primer orden, como vía educativa y conjunto de recursos que se adaptan a las necesidades graves y permanentes del alumnado. Deben apoyar los procesos de inclusión y de integración escolar, y colaborar con los centros ordinarios;*
- 5) **normalizzazione:** *La atención personalizada al alumnado con n.e.e. es compatible con impartir aquel currículo que, estando adaptado a las necesidades planteadas por cada alumno, se acerque en todo lo posible al currículo ordinario. Según las características de cada caso, podrá ser conveniente una modalidad educativa en centro ordinario o en centro de Educación Especial pero, de cualquier forma, en cada una de las situaciones se deberá tender al mayor acercamiento posible a una situación normalizada;*

- 6) **globalità:** *Aunque en la persona se puedan distinguir ámbitos y funciones, forma un todo indivisible. En este sentido, la mejor forma de atención y de intervención para con la persona con discapacidad será aquella que tenga en cuenta las demás actuaciones. Se debe planificar la actuación desde una concepción global, que integre los aspectos educativos, sanitarios, laborales, familiares o sociales. La intervención educativa con el alumno que presenta n.e.e. debe estructurarse armónicamente con el conjunto de actuaciones aportadas desde otros ámbitos buscando conseguir el objetivo último de un desarrollo óptimo de sus posibilidades y en pos de una inserción personal, profesional y social satisfactorias;*
- 7) **corresponsabilità:** *A partir de una concepción global, surge la necesidad de aplicar el principio de corresponsabilidad, que asegure la participación, el compromiso y la coordinación de actuaciones de acuerdo con una distribución de responsabilidades que compete, tanto a los propios alumnos con n.e.e. y sus familias como a las distintas entidades públicas y privadas, a la Administración educativa en particular y a la sociedad en su conjunto²¹⁶.*

Gli obiettivi di questo Piano sono:

- 1) conseguire un'attenzione educativa di qualità rispetto agli alunni di CyL che presentano BES;
- 2) contribuire all'attenzione integrale dell'alunno con BES, con obiettivi che siano adeguati alle tappe educative per uno sviluppo pieno e un'adeguata integrazione sociale;
- 3) una scolarizzazione che garantisca un'adeguata risposta educativa rispetto ai bisogni di questi alunni;
- 4) sviluppare dei contenuti curricolari adeguati, tramite adattazioni e mezzi educativi speciali, in base al bisogno dell'alunno;
- 5) raggiungere un'inclusione educativa e sociale mediante contesti che permettano di migliorare lo sviluppo delle sue capacità;
- 6) sviluppare le sue capacità in base alle sue caratteristiche;
- 7) aiutare il passaggio dalla vita scolastica a quella socio-lavorativa;

²¹⁶ Junta de Castilla y León, *Plan de Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales*, pp.6-8

- 8) sviluppare una risposta autonoma e adatta alle necessità e caratteristiche proprie della Comunità in relazione con l'attenzione educativa rivolta a tali alunni²¹⁷

Il Piano è stato suddiviso in tre sottocategorie:

- 1) *Subplán de Atención a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad;*
- 2) *Subplán de Atención a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Trastornos Graves de Conducta;*
- 3) *Subplán de Atención a las Necesidades Educativas Asociadas a Enfermedad*²¹⁸.

Il Piano si è sviluppato durante l'anno scolastico 2005/2006 e si è sviluppato durante gli anni scolastici 2006/2007 e 2009/2010. La valutazione si è svolta a partire dall'anno 2008.

I primi dati emersi prendono in considerazione l'anno 2006-2007. Sono presenti nella Comunità 6.589 alunni con BES ovvero una popolazione studentesca par al 1,87%, con un lieve incremento rispetto al precedente anno preso in considerazione. In Salamanca sono presenti 887 alunni con BES pari al 1,73% rispetto al numero totale delle province²¹⁹.

Il 16,71% degli alunni viene scolarizzato in centri di educazione speciale, l'1,17% in aule *sustitutorias* e l'82,12% in centri ordinari. La maggior parte frequenta un centro pubblico il 69,27%, mentre il 30,73% frequenta scuole private. Si può notare che la maggior parte degli alunni con BES viene scolarizzata in centri pubblici e con curricula comuni²²⁰.

Per avere una panoramica numerica sulla composizione scolastica della regione facciamo riferimento ai dati forniti dal Servicio de Información sobre Discapacidad inerenti l'anno scolastico 1999/2000. Anche se non recenti questi dati ci aiutano a capire come è strutturato sia il modello educativo sia la disabilità in Castiglia e Leon .

Il Servicio de Información sobre Discapacidad è una rete pubblica che è gestita dal Ministerio de Sanidad, Servicio Sociales e Igualdad e l'Università di Salamanca. È composta da professori universitari, politici, amministrativi, associazioni, persone con

²¹⁷ Ivi, p.31

²¹⁸ Ivi, p.32

²¹⁹ Ivi, p.12

²²⁰ Ivi, pp.17-20

disabilità e le loro famiglie. Vuole essere uno strumento di diffusione e condivisione di informazioni nell'ambito della disabilità sia a livello locale, nazionale ed internazionale²²¹. Come se evince dai dati gli studenti iscritti nelle scuole di Castiglia e Leon con disabilità sono 1292. I centri che accolgono questi studenti sono ripartiti come segue²²²:

PROV./ COMUNIDAD	Centros Especificos- Total	Centros Especificos- Centros Públicos	Centros Especificos- Centros Privados	Centros Ordinarios con aulas de EE-Total	Centros Ordinarios con aulas de EE-Centros Públicos	Centros Ordinarios con aulas de EE-Centros Privados	Alumnado- Total	Alumnado- Centros Públicos	Alumnado- Centros Privados
Castilla y León	29	12	17	17	17	0	1.292	753	539
Salamanca	3	1	2	2	2	0	235	129	106

Dalla tabella si evince che la distribuzione dei bambini con BES è pressoché equivalente all'interno dei vari Centri educativi. Infatti non vi è un numero maggiore di studenti con disabilità inserito in centri privati. Questo ci fa capire come la volontà di includere i bambini disabili sia presente all'interno della comunità autonoma di Castiglia e Leon.

Un indagine statistica più recente è stata svolta nel 2014 e riguardava l'infanzia di Castiglia e Leon. La ricerca è stata coordinata e promossa dall'UNICEF Comité Castilla y León, in collaborazione con professori universitari e non, con l'aiuto della Consejería de Educación tramite la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado e con la collaborazione della Fundación de Universidades de Castilla y León²²³. Lo scopo di questa indagine è quello di valutare la situazione dei bambini della Comunità basandosi sui principi della Dichiarazione dei Diritti dei Bambini, che nel 2014 compie 25 anni dalla sua entrata in vigore. Inoltre vuole essere una base da cui partire per poter migliorare l'offerta formativa- educativa e di svago che la politica della Comunità offre.

221 Per maggiori informazioni si consulti il sito del Servicio de Información sobre discapacidad Sid: <http://sid.usal.es/quienes-somos.aspx>, consultato in data 7 luglio 2014

222 Per maggiori informazioni si consulti il sito del Servicio de Información sobre discapacidad Sid: <http://sid.usal.es/estadisticas/tabla.asp?t=1&item=k4>, consultato in data 7 luglio 2014

223 Gómez González F. J.; La infancia en Castilla y León 2014. Una aproximación a los derechos de la infancia, Edita: Unicef Comité Castilla y León, Fundación Aranzadi Lex Nova; Valladolid; marzo 2014

In Castiglia e Leon vivono 378.172 bambini e bambine su un totale di popolazione pari a 248000 persone. La Comunità Autonoma si situa al terzultimo posto rispetto alle altre Comunità spagnole con un dato di 15,35% di bambini al di sotto dei 18 anni d'età. La Provincia di Salamanca contava, nel 2012, con il 14,54% della popolazione studentesca rispetto alle altre otto provincie²²⁴. Un dato rilevante è quello inerente il dato di bambini e bambine a rischio di povertà che si situa al 24,9%, anche se inferiore alla media nazionale che è di 33,8%²²⁵ questo dato fa riflettere sulle condizioni di vita dei bambini nella Comunità.

Nel 2011 vivevano nella Comunità 161.193 persone con disabilità di cui 78.897 donne, 82.296 uomini e 1743 ragazzi al di sotto dei 19 anni d'età²²⁶. Nell'anno scolastico 2010/2012 erano scolarizzati 7.813 bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali, di cui il 38,6% era affetto da una disabilità cognitiva, il 33% da un disturbo grave dello sviluppo e della condotta, il 4,4% disabilità uditiva, il 12,1% disabilità motoria, 1,6% disabilità visiva e 10,2 pluridisabilità. Nell'anno scolastico 2012/2013 i bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali erano 8.773. Nel 1998 viene creato il Consejo Regional y los Consejos Provinciales para Personas con Discapacidad de Castilla y León con *“la finalidad de garantizar la calidad, el bienestar social y la participación de las Personas con Discapacidad”*²²⁷.

Come si può notare da questo percorso normativo la Comunità Autonoma di Castiglia e Leon vuole essere una comunità che accoglie e include tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. Nella pratica non vi è ancora una piena inclusione, infatti molto spesso l'alunno inserito nelle classi comuni viene portato fuori dall'aula dall'insegnante di sostegno e l'insegnante di classe non si sente totalmente coinvolto nello sviluppare un curricula che includa l'alunno e le sue difficoltà.

²²⁴ Ivi, pp.8-9

²²⁵ Ivi, p. 12

²²⁶ Ivi, p.33

²²⁷ Ivi.

Capitolo 5

VERSO UNA CULTURA INCLUSIVA

5.1 Un'economia per l'educazione

Come già detto precedentemente l'economia può essere la chiave di volta per creare società inclusive. Se guardiamo all'economia potremo pensare di non poter incontrare nessun punto di congiunzione tra l'educazione e questa materia, in realtà ci può venire in aiuto la già citata economia delle capacità (*Capability Approach*) e l'economia civile.

Analizziamo brevemente i principi dell'economia civile. Questa economia si pone come un'economia che guardare la realtà in modo da trarre indicazioni di soluzioni di problemi basandosi sulle relazioni e lo scambio di equivalenti. Le basi di questo tipo d'economia si rifanno al primo periodo dell'umanesimo civile italiano che riporta in auge la rivalutazione della dimensione terrena e relazionale dell'essere umano. L'economia civile si rivela nella *vita activa* all'interno della città, dove l'uomo con leggi, istituzioni e virtù civili può perpetuare il bene per tutti. Il periodo dell'umanesimo viene ben presto surclassato dal periodo delle monarchie e dell'individualismo, nei quali non rientrano più i concetti di relazioni tra esseri umani e vita attiva nella città. Nel settecento vi fu un ritorno al pensiero di un economia civile portato avanti dalle scuole di Napoli, con l'economista di maggior rilievo Antonio Genovesi e di Milano capeggiata dall'economista Pietro Verri.

Antonio Genovesi nel settecento scelse l'espressione economia civile per intendere un'economia come luogo di civiltà, e come mezzo di incivilimento per migliorare il "bene vivere" delle persone e dei popoli, dove la vita civile viene vista come luogo per poter giungere alla felicità grazie a delle leggi giuste e buone.

I concetti chiave di questa scuola, che verranno ripresi e ampliati dalla scuola di Milano, sono:

- *la visione del commercio in rapporto al benessere sociale;*
- *eterogenesi dei fini* (conseguenze non intenzionali delle azioni umane o teorema della "mano invisibile" in economia);
- *la "fede pubblica" o fiducia* (propria dell'uomo);
- *l'incivilimento* (le scienze non vanno studiate per erudizione ma come mezzi di incivilimento, devono indicare sia i mezzi e i modi non solo i fini);

- *la socialità basata sulla reciprocità;*
- *la felicità* (relazionata alla felicità altrui).²²⁸

Come Genovesi anche in Pietro Verri ritroviamo centrale il concetto di pubblica felicità e la visione della ricchezza come un mezzo e non il fine. La scuola milanese pone particolare rilevanza su due concetti: il ruolo delle giuste leggi per la pubblica felicità e, l'importanza attribuita alla creatività e all'intelligenza delle persone nella creazione del valore dei beni. Viene messo al centro della società e dell'economia il valore della persona, essendo questa quella che entra in rapporto con gli altri e con le cose, conferendo valore ai beni.

Ho accennato brevemente ai concetti chiave delle due scuole perché è su di essi che la moderna economia civile si rifà, in particolar modo sui concetti di *reciprocità* e *felicità* messa in rapporto ai *beni relazionali*.

La *reciprocità* nasce quando il bene dell'autorealizzazione è raggiunto dal riconoscimento reciproco tra persone che permette di avere non una misurazione privata ma riconosciuta da tutti. Questa non si identifica con lo scambio d'equivalenti né con l'altruismo ma è la base e il fondamento di entrambi. Una volta avvenuto il riconoscimento reciproco le persone si pongono in situazioni di scambio o di dono che sono alla base della fiducia generalizzata senza la quale né i mercati né la società potrebbero esistere. Il dono viene visto come espressione di libertà in senso positivo, è un atto finito in se stesso ma rappresenta anche l'inizio di una relazione poiché viene fatto per stabilire dei legami.

La *felicità* nasce da un paradosso cioè siamo felici quando riusciamo a far felici gli altri, perciò è costitutivamente relazionale. Questo però, porta a un non controllo pieno poiché l'uomo per realizzarsi ha bisogno della reciprocità che può ottenere solo tramite la gratuità che può non essere corrisposta ma, senza la quale la reciprocità genuina non si svilupperebbe. La vita in comune non potrebbe nascere.

La felicità perciò rimanda al concetto di *beni relazionali* i quali non possono essere né prodotti né consumati, quindi acquisiti da un solo individuo, perché dipendono dalle modalità delle interazioni con gli altri e possono essere goduti solo se condivisi [Carole Uhlaner²²⁹]. Le caratteristiche fondamentali dei *beni relazionali*, come

²²⁸ Bruni L.; Zamagni S., *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Edizioni Il Mulino Bologna, 2004

²²⁹ Ivi, p.271

teorizzato da Bruni, sono *l'identità, la reciprocità, la simultaneità, le motivazioni, il fatto emergente*²³⁰. La realizzazione di sé è il risultato di tali interazioni.

Il mercato attuale dà spazio non ai beni relazionali bensì ai *beni posizionali*, cioè quelli che conferiscono utilità allo status sociale e alla posizione che l'uomo ha nella scala sociale. Possedere determinati oggetti fa rientrare, o non rientrare, una persona in una determinata scala sociale dove alla base vi è la competizione e non la reciprocità.

Secondo questo concetto il disabile, viene visto come una persona che non produce, non rientra in uno status di utilità sociale e per tanto deve essere emarginato. Questa economia, invece, pone al centro l'individuo, con le sue specificità e potenzialità, così come l'inclusione pone al centro l'individuo e il contesto deve essere un'aiuto al suo sviluppo.

Il *Capability Approach*, come spiegato nel primo capitolo, mette al proprio centro una base fattuale che lo differenzia da posizioni di etica pratica e politica economica più tradizionali, come il primato concesso dagli «economisti» a *reddito e ricchezza* (anziché al tipo di vita vissuto dagli esseri umani e alle libertà sostanziali), la centralità «utilitarista» dell'*appagamento mentale* (e non del malcontento creativo, o dell'insoddisfazione costruttiva), l'ossessione «libertaria» per le *procedure* della libertà²³¹. Si devono, per attuare un cambiamento profondo, rafforzare le *capabilities* di tutte le persone. Questo intervento deve promuovere il benessere di tutta la comunità, perché come afferma Sen una comunità che sviluppa le condizioni per un'inclusione ampia, diventa più libera e produttiva²³².

Questo concetto è stato ripreso e applicato anche ad altri contesti, come la disabilità o il genere, da Martha C. Nussbaum. La Nussbaum è filosofa politica dell'Università di Chicago e nel suo volume *Le nuove frontiere della giustizia* (2007) ribadisce l'importanza di utilizzare tale approccio al mondo della disabilità. La studiosa teorizza che le capacità non sono intese come strumenti per una vita umanamente dignitosa, ma, piuttosto come modi per realizzarla, nelle diverse aree della vita in cui gli esseri umani sono generalmente coinvolti²³³. La lista di cui parla la Nussbaum è composta da dieci capacità centrali che vengono considerate come necessarie per garantire una vita che sia all'altezza della dignità umana, ed è riferita agli individui e

²³⁰ Sacco P. L., Zamagni S., (a cura di) *Teoria economica e relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna 2006, p.321-322

²³¹ Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, op. cit. p.25

²³² Murphy J. W., *Oltre l'assistenza di mercato. L'approccio di Amartya Sen*, in «Lavoro sociale», n.1 aprile 2011, 7-18

²³³ Nussbaum M. C., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna 2007, p.179

solo per derivazione ai gruppi. Le capacità centrali sono: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragione pratica; appartenenza; altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente²³⁴. Per far in modo che la lista sia fattibile la Nussbaum propone di seguire il sistema di diritto pubblico di ciascun paese poiché ogni nazione ha storie e tradizioni differenti e il voler creare una lista rigida a livello mondiale risulterebbe alla fine una limitazione della libertà di ogni singolo Stato.

Offrire a tutti i cittadini queste dieci capacità significa per l'Autrice, garantire una giustizia sociale di base. La Nussbaum afferma che la sua lista è orientata ad un pluralismo culturale e che questa è un processo di riflessione critica normativa, ha carattere volutamente generico per poter rendere liberi i cittadini di trovare applicazioni concrete ai concetti astratti all'interno delle costituzioni di ogni singola nazione, è pensata come prettamente morale e dunque senza fini metafisici ma strettamente politici, i governi devono portare tutti i cittadini sopra la soglia di tutte e dieci le capacità, devono essere mantenute le libertà di espressione, associazione, coscienza, accesso e opportunità in ambito politico.

La Nussbaum pone l'accento su come l'approccio delle capacità sia un nuovo modo di confrontare e classificare i risultati dello sviluppo utilizzando le capacità umane centrali. Queste capacità centrali fondano una teoria di giustizia sociale minima e di diritto costituzionale nel quale si deve dare rilievo alle libertà umane dichiarando che alcune sono primarie rispetto ad altre. L'Autrice afferma che l'approccio alle capacità è stato in grado di far entrare la filosofia morale all'interno dell'economia dello sviluppo rifacendosi in particolar modo alla versione di J. Rawls del metodo di giustificazione etica.

Come si può vedere anche per questa studiosa risulta fondamentale far fronte ai bisogni educativi che possono essere speciali ma che comunque devono essere garantiti a tutti perché valori ineludibili di una società civile.

5.2 L'inclusione nelle scuole

La scuola italiana ha scelto come più volte detto il contesto inclusivo tuttavia questa inclusione non viene sempre portata a termine. Molto spesso i ragazzi disabili sono prelevati dall'insegnante di sostegno. Il termine *prelevati* non è utilizzato in maniera casuale ma è molto spesso quello che succede realmente all'interno della classe, o meglio quello che succederà all'esterno della classe con il ragazzo disabile

²³⁴ Martha C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012, p.39-40

quando sarà preso e spostato in un nuovo contesto. Il portar fuori dalla classe l'alunno non è un fatto di per sé sbagliato, anzi vi sono momenti in cui questa scelta risulta assolutamente appropriato. Il problema nasce quando non è un *portar fuori*, dalla classe, dall'insegnamento di una determinata materia, con un progetto pensato con una attività educativa/didattica ben predisposta, ma quando l'alunno viene visto come un peso che rallenta l'apprendimento degli altri studenti.

In realtà, la normativa offre tutti gli strumenti utili per poter lavorare con tutti allo stesso tempo e per la maggior parte delle lezioni si può riuscire a svolgere lavori che coinvolgano tutti all'interno della classe stessa. Ad esempio il lavoro cooperativo risulta uno strumento ideale per promuovere l'inclusione, così come il tutoraggio fra compagni, consentono di perseguire non solo obiettivi di tipo cognitivo, ma anche di consolidare e arricchire la dimensione affettivo-emozionale della personalità²³⁵. La risorsa compagni è in grado di determinare rapporti di solidarietà e di interazione di cui finiscono per beneficiare tutti gli allievi. È possibile attivare percorsi che coniughino un insegnamento individualizzato e allo stesso tempo inclusivo. I vantaggi di questo metodo sono principalmente:

- miglioramento del concetto di sé;
- maggiore capacità di instaurare rapporti interpersonali ispirati all'assertività e alla prosocialità;
- minore timore delle differenze;
- maggiore tolleranza;
- vissuto di genuina accettazione;
- acquisizione di competenze metacognitive nel lavoro di tutoring e nei gruppi cooperativi;
- miglioramento dell'autostima²³⁶.

Le classi dove al loro interno sono inclusi bambini con disabilità danno l'opportunità di imparare dagli altri, occuparsi degli altri, acquisire le inclinazioni e i bisogni necessari per far sì che le comunità sostengano l'inclusione dei cittadini. Gli alunni che hanno avuto o hanno in classe compagni con bisogni educativi speciali elaborano una maggiore maturità emotiva e cognitiva²³⁷.

²³⁵ Cottini L., *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Carrocci Faber, Roma, 2013, p.345

²³⁶ Cottini L., Rosati L; *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*; Morlacchi Editore, Perugia, 2008, p.33

²³⁷ Ianes D., Tortello M., (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 1999, p. 85

Si deve rovesciare lo stereotipo che si ha del disabile e di vederlo come una persona che ha delle abilità diverse²³⁸.

Per sviluppare concetti inclusivi si possono inserire anche i concetti economici perché consentono ai ragazzi di imparare a collaborare, basandosi sui concetti quali lo scambio, il dono, la fiducia, la solidarietà, propri dell'economia civile. Infatti, ad esempio con i bambini più piccoli si può pensare ad una rivisitazione del gioco delle sedie musicali²³⁹. I bambini devono essere in grado di condividere le sedie, che sono poste in numero inferiore ai partecipanti del gioco e che diminuiscono ogni volta che si fa ripartire la musica. Il concetto alla base del gioco è quello di trovare una modalità idonea per poter permettere a tutti i bambini sedersi, promuovendo così il concetto di condivisione, collaborazione e il dialogo propositivo tra i partecipanti. Questi ed altri semplici giochi possono fornire una base per poter introdurre giochi di simulazione economica.

L'utilizzo dei momenti ludici per l'apprendimento è importante poiché permette di rivolgersi verso un atteggiamento mentale aperto, dove si diviene consapevoli di una relatività del proprio pensiero, accettare delle regole non imposte, ma seguite per poter arrivare verso il fine comune. Il gioco crea e accresce la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) teorizzata da L. S. Vygotskij: ... "il bambino nel gioco è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se crescesse di un palmo"²⁴⁰.

L'importanza della ludicità fa sia crescere che imparare regole di convivenza sociale. Il connubio tra questa metodologia e i principi sui cui si basa l'economia civile relazionale possono far nascere e crescere degli studenti che una volta adulti possano perpetuare tali principi.

Un ruolo fondamentale per l'inclusione è quello rappresentato dall'insegnante che è la persona con cui i ragazzi si relazionano per la maggior parte delle loro giornate. Gli insegnanti hanno per tanto il dovere di mostrare quotidianamente l'importanza della conoscenza, e che essa vale per intero lo sforzo che richiede. Il ruolo dell'insegnante è

²³⁸ Centro Documentazione Handicap di Bologna (a cura di), *Storie di Calamai e altre creature straordinarie*, Edizioni Erickson, Trento, 2007, pag 30

²³⁹ Di Pietro M., *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Edizioni Erickson, Trento, 1992, pag 142.

²⁴⁰ Farneti A. (a cura di), *Psicologia in gioco: modelli ludici per la formazione degli educatori*, CLUEB Edizioni, Bologna, 2001, pag 24.

decisivo nella promozione dei valori alternativi rispetto a quelli dell'accumolo²⁴¹, come già teorizzati da Latouche. L'insegnante ha accesso al sapere e alle informazioni, può filtrarle, mediarle e umanizzarle potendo così creare una scuola che sia una palestra di democrazia²⁴² dove l'inclusione venga vista come la norma e non la specialità (*speciale normalità*).

5.3 Come sviluppare i concetti d'inclusione e *capability*

In una società dedita al consumo e all'accumulo di beni ad ogni costo, chi non può permettersi di accumulare rimane escluso dal mercato, siano essi disabili o in situazione di svantaggio. I consumatori vengono definiti da Bauman²⁴³ uno sciame dove non c'è scambio, cooperazione, complementarità ma solo prossimità fisica e una generale direzione di movimento. Quelli che fanno parte dello sciame confidano nella legge dei numeri, se così tante persone seguono questa direzione (come ad esempio una moda, comprano uno specifico prodotto) vuol dire che questa direzione è giusta poiché non si possono ingannare così tante persone. L'individuo che non riesce ad acquistare conformemente alla società l'ultimo modello di ogni merce è considerato un perdente, in quanto la sua individualità si riflette nel potere di acquisto e non nei valori propri di cui l'individuo è depositario. Questa società si fonda sull'insoddisfazione perpetuando l'infelicità e il desiderio di bisogni superflui a spese di altre popolazioni che ne forniscono una manodopera estremamente sottopagata e non tutelata nei suoi diritti. L'accumulare, che in apparenza risulta funzionale alla vita in società, in realtà non porta utilità poiché non c'è gratificazione in questa azione solitaria e disfunzionale, non vi sono relazioni sociali, non vi è uno scambio di tipo relazionale.

Come afferma Latouche²⁴⁴ la globalizzazione dell'economia porta ad un'accumulazione illimitata del capitale, della produzione per la produzione, la tecnica per la tecnica non può che non farci chiedere se questo *sempre di più* non sia nemico del bene, dato che come già precedentemente affermato, questo accumulo porta ad una disparità di beni.

²⁴¹ Macinai E., *L'insegnante ricercatore e intellettuale: tra cultura e politica*, in Ulivieri S., (a cura di) *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa, 2012, p.88

²⁴² Ivi, p.89

²⁴³ Zygmunt Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Edizioni Erickson Trento, 2007

²⁴⁴ Latouche Serge, *Il pensiero creativo contro l'economia dell'assurdo*, EMI Bologna Editrice, 2002 pag 28.

In questo conteso il *capability approach* e l'economia civile si pongono come una guida per poter fornire una alternativa reale a dei sistemi economici che come stiamo vedendo e vivendo non posso essere ancora seguiti e mantenuti. In realtà come afferma Galimberti, l'economia è un modo di ragionare, i valori devono essere messi dalla società²⁴⁵, per tanto perché non seguire i valori inclusivi?

Promuovere l'inclusione è certamente una sfida in una società, che come scritto in precedenza, è in linea di massimo escludente.

La scuola ha per tanto il compito, arduo, di offrire risposte e strumenti diversi ed adeguati alle singolarità. Le difficoltà di alcuni possono essere le difficoltà che un giorno tutti potrebbero avere²⁴⁶. L'inclusione è una prospettiva ecosistemica ampia e ci permette di collegare generi e scienze che potrebbero non essere accomunabili, come l'economia. Questo concetto porta con sé la capacità di contaminarsi, di degenerare, ovvero svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi²⁴⁷.

Il *capability approach* e l'economia civile possono essere promossi ed insegnati nelle scuole e possono fornire una nuova visione delle capacità delle persone che generalmente vengono considerate un peso.

L'inclusione essendo una visione condivisa abbatta i costi sociali ma deve essere vista in primis come un valore da sviluppare e come un processo evolutivo. La scuola si basa su tempistiche lunghe al contrario della società che, come abbiamo visto con il pensiero di Latouche segue dinamiche più veloci e accumulative. Per poter riuscire a contemplare questo tipo di visione la scuola deve cambiare le sue modalità, con questo non significa che la scuola debba diventare un'industria ma anzi deve seguire il contesto sociale complesso e dinamico in cui è inserita e in base alle situazioni modellarsi in funzione delle possibilità e dei desideri²⁴⁸.

5.4 Per creare una società inclusiva

Come visto dalla ricerca svolta grazie all'*Index for Inclusion*, che verrà descritto in maniera approfondita nei capitoli successivi, i bambini delle scuole primarie sono

²⁴⁵ Galimberti F., *L'economia spiegata a un figlio*, op. cit., p.17

²⁴⁶ Hierro Parolini I. C., (a cura di), *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 2010, p. 25

²⁴⁷ Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013, p. 17

²⁴⁸ Hierro Parolini I. C., (a cura di), *Imparare ad includere*, op. cit., p. 28

quelli che non hanno ancora un'idea ben precisa del disabile e della disabilità ed è con questi che si dovrebbe lavorare per poter creare una società inclusiva sia da un punto di vista educativo che economico.

Rifacendoci alla teoria di Heckman che afferma che l'Investimento + lo Sviluppo + il Sostegno = porti ad un GUADAGNO, ovvero che l'**investimento** nelle risorse educative delle famiglie più il **sostegno** allo **sviluppo** delle competenze cognitive e socio-emotive dei bambini a partire dalle fasi precoci è uguale al **guadagno** a lungo termine perché consente di avere cittadini più capaci, più produttivi, di valore che creano sviluppo economico e sociale anche per le generazioni future²⁴⁹.

L'economista, premio Nobel per l'economia nel 2000, basa il suo approccio sulle teorie del *capitale umano*, ed è vicino all'idea della Nussbaum di capacità interna. Afferma che le capacità umane si modellano fin dalla più tenera età e che comprendano abilità cognitive che "non cognitive" (abilità emotive e caratteriologiche)²⁵⁰. Heckman pone l'accento sulla necessità di istituire programmi prescolastici e programmi con le famiglie per sviluppare il potenziale della società. L'educazione è il passaporto per il futuro di tutti, la formazione che si va sommando durante gli anni scolastici e non solo è dinamica. Heckman afferma infatti, che le competenze generano competenze e la motivazione produce motivazione, se un bambino nei primi anni della sua vita non ha avuto delle buone motivazioni per imparare, apprendere, sarà un adulto che difficilmente avrà degli stimoli per poter avere successo nella vita, in qualsiasi campo.

In questo momento storico creare una società inclusiva potrebbe risultare vincente diventando così una buona prassi, una messa a sistema. Come visto l'economia supporta questo concetto perché effettivamente le spese per mantenere una situazione che attualmente non è vantaggiosa, sia per la persona disabile sia per chi non lo è, viene vista una spesa eccessiva da chi governa, mentre come vedremo nei capitoli successivi, i ragazzi sono di parere opposto. L'89% di quelli italiani e 81% di quelli spagnoli pensa che i rispettivi stati non stiano facendo il necessario per l'inclusione.

Per tanto creare climi inclusivi all'interno dell'ambito scolastico porterà a creare adulti che penseranno ad una società che includa tutti, compresi loro stessi che potrebbero avere durante l'arco della loro vita dei bisogni speciali. Affinché i disabili possano diventare una risorsa si deve offrire loro un progetto di vita condiviso e condivisibile, che porti alla loro autonomia e sia sostenibile nel tempo non creando quei

²⁴⁹ Per maggiori informazioni si consulti il sito di Heckman: www.heckmanequation.org, consultato in data 12/ 3/2013

²⁵⁰ Martha C. Nussbaum, *Creare capacità*, *op. cit.* p.182

“boschi²⁵¹”, teorizzati da Trisciuzzi, dove il disabile rimane emarginato e subordinato alle altre persone creandogli, così facendo, un senso di inferiorità che lo segnerà per tutta la vita.

L’inclusione deve essere definita come il processo o l’approccio secondo cui concettualizziamo la relazione parte-tutto, tra l’individuo e la società²⁵².

Il successo di una società democratica (inclusiva) non dipende soltanto dalla capacità di realizzare la migliore struttura istituzionale concepibile, ma anche inevitabilmente dai nostri effettivi modelli di comportamento nonché dal funzionamento delle interazioni politiche e sociali²⁵³.

²⁵¹ Trisciuzzi L., *Elogio dell’educazione*, ETS, Pisa 1995, p.45

²⁵² Suzić N., *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Erickson, Trento 2009, p. 17

²⁵³ Sen A., *L’idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010, p. 360

Capitolo 6

L'AMBITO DELLA RICERCA: MOTIVAZIONI, STRUMENTI E SCELTE METODOLOGICHE

6.1 Le motivazioni della ricerca

Le motivazioni che hanno portato a scegliere di svolgere una ricerca comparata tra Italia e Spagna nasce dalla volontà di comprendere come poter migliorare il processo inclusivo che è in atto nei due paesi. I due paesi come abbiamo visto nei capitoli precedenti, hanno una storia normativa simile, infatti hanno emanato leggi sull'inclusione della persona con disabilità nei medesimi anni. Tuttavia in Spagna è ancora presente una distinzione tra appoggio scolastico e scuole (*centros*), mentre nel territorio italiano vi sono, per la maggior parte del territorio, le scuole pubbliche dove sono inseriti i bambini e ragazzi con qualsiasi tipo di disabilità.

Come precedentemente detto non sempre il ragazzo disabile è incluso veramente il più delle volte viene inserito nell'aula. Le motivazioni sono quelle di capire come meglio svolgere il lavoro educativo con i ragazzi italiani e con i ragazzi spagnoli unendo i percorsi che si fanno all'interno dei due sistemi scolastici. L'Italia ha un ottima tradizione infantile nell'inserimento dei bambini con disabilità, mentre vi è pochissima presenza nelle scuole superiori, all'estero come in Spagna vi è una migliore inclusione verso quest'età. Per tanto vorrei provare a promuovere culture inclusive nella scuola spagnola fin dai primi anni di scolarizzazioni e cercare di comprendere come incrementare la frequenza dei ragazzi nelle scuole superiori.

6.2 Gli strumenti della ricerca

Per sviluppare la ricerca ho scelto come strumento metodologico *l'Index for Inclusion*. L'Index è uno strumento realizzato da due psicologi inglesi Tony Booth, e Mel Ainscow nel 2000, i quali hanno pensato questo strumento per poter dare degli indicatori su come dovrebbe essere un contesto inclusivo e lavora su parametri sia di tipo quantitativo che qualitativo. L'intero processo proposto si fonda sulla definizione dell'inclusione del modello sociale dei *disability studies*, che inerpreta l'inclusione come il continuo miglioramento di un contesto per rispondere ai bisogni dei soggetti che ne fanno parte²⁵⁴.

²⁵⁴ Demo H., *L'Index per l'inclusione. Rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipazione del cambiamento*, in Ianes D., Cramerotti S., (a cura di) *Alunni con BES, op. cit.*, p. 196

Quello che interessa maggiormente è:

-la sistematicità con cui viene condotta la ricognizione rispetto alle tematiche individuate come sensibili;

– l'attività di controllo e verifica ricorsiva degli elementi acquisiti e delle considerazioni che da essi scaturiscono;

– l'attenzione a lavorare attraverso categorie di analisi che rimangano abbastanza aperte e modificabili così da incorporare nuove osservazioni e risultanze che emergono dalla raccolta sul campo²⁵⁵.

È uno strumento per l'autovalutazione delle scuole dove vengono somministrare varie domande che vogliono indagare in profondità le opinioni di tutti gli attori che operano all'interno dell'ambito scolastico. Le domande sono rivolte ai professori, alunni genitori e personale ATA. Il modello è flessibile e le domande si possono modificare in base al contesto in cui viene somministrato.

La struttura delle domande è pensata secondo un modello ad albero dove partendo con l'analisi di concetti ampi si può arrivare ad individuare situazioni più ristrette ed analizzarle in maniera approfondita. Le domande e gli indicatori permettono alle scuole di realizzare un'analisi sulla qualità dell'inclusione che sta svolgendo e riflettere sulle migliori d'apportare in base alle risposte emerse.

Nell'Index vengono indagate tre dimensioni: la **cultura**, la **politica** e le **pratiche** inclusive. Queste dimensioni sono equivalenti non vi è una dimensione che sia più rilevante rispetto ad un'altra. Le tre dimensioni sono a loro volta suddivise in due sezioni: all'interno della dimensione *creare cultura inclusiva* troviamo la sezione costruire comunità e la sezione affermare valori inclusivi; nella dimensione *politica* vi sono la sezione sviluppare la scuola per tutti e organizzare il sostegno alla diversità; infine nella dimensione *pratiche* troviamo la sezione coordinare l'apprendimento e mobilitare risorse.

L'Index si compone di quattro elementi:

1) *Concetti chiave*.

•**inclusione**; ovvero:

-valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;

-accrescere la partecipazione degli alunni-e ridurre la loro esclusione-rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;

²⁵⁵ Booth T. e Ainscow M., [2002] *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008, p.28

-riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;

-ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;

-apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;

-vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;

-riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;

-migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;

-enfaticizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;

-promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;

-riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale²⁵⁶.

•**ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione;**

questo concetto viene proposto in alternativa al concetto di Bisogni Educativi Speciali perché viene visto come un etichettamento che inficia l'educazione di tali alunni perché può portare ad un ridimensionamento delle aspettative nei loro confronti. Inoltre, paradossalmente, pone un'etichetta di "normali" a ragazzi che possono avere dei problemi che sorgono in ambito socio-culturale. Questo concetto viene utilizzato per mettere in evidenza cosa poter fare per migliorare l'apprendimento di quegli alunni che si trovano in difficoltà rispetto agli insegnamenti e alla vita scolastica.

•**risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione;**

devono essere mobilitate le risorse che può offrire sia la scuola che la comunità dove è inserita. Con risorse non vengono intese solo quelle di tipo economico ma anche quelle che possiamo definire il capitale umano.

•**sostegno alla diversità;**

inteso come *ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alla diversità degli alunni*²⁵⁷, è un sostegno diffuso dove tutti partecipano alla realizzazione di programmi che includano tutti gli alunni.

²⁵⁶ Ivi, p.110

²⁵⁷ Ivi, p. 114

• **discriminazione istituzionale;**

comprende tutte le modalità che una istituzione mette in una posizione di svantaggio le persone in base al genere, l'etnia, la cultura, deficit o orientamento sessuale. È una barriera che può influire sulla partecipazione all'educazione .

2) *Cornice di analisi/quadro di riferimento: dimensioni e sezioni.*

I concetti d'inclusione e esclusione sono esplorati secondo tre dimensioni, come accennate precedentemente che sono di uguale importanza per sviluppare i concetti inclusivi all'interno del contesto scolastico. Analizziamo in maniera più approfondita ciascuna dimensione.

Dimensione A Creare culture inclusive

Sezione A.1 Costruire comunità

Sezione A.2 Affermare valori inclusivi

Questa dimensione crea una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo²⁵⁸.

Dimensione B Produrre politiche inclusive

Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti

Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità

Questa dimensione assicura che i valori inclusivi permeino tutta la progettazione scolastica. Le politiche inclusive incoraggiano la partecipazione degli alunni e del gruppo insegnante fin dal primo ingresso nella scuola, forniscono aiuto a tutti gli alunni della comunità locale e riducono le spinte all'esclusione. Ogni decisione implica chiare strategie per il cambiamento. Viene considerato sostegno ogni attività in grado di accrescere la capacità della scuola nel rispondere alla diversità degli alunni, e tutte le forme di sostegno vengono sviluppate secondo principi inclusivi e in modo coordinato all'interno di un quadro unitario²⁵⁹.

Dimensione C Sviluppare pratiche inclusive.

Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento

²⁵⁸ Ivi, p.117

²⁵⁹ Ivi, p.118

Sezione C.2 Mobilitare risorse.

Questa dimensione promuove pratiche scolastiche che riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità degli alunni, e gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola. Il personale individua nella collaborazione con i colleghi, gli alunni, le famiglie e la comunità locale le risorse materiali e umane per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione²⁶⁰.

3) *Materiali di analisi: indicatori e domande.*

Le varie sezioni sono al loro volta suddivise tramite degli indicatori che variano dai cinque agli undici. Questi rappresentano il piano più concreto dello strumento infatti sono quelli che permettono di realizzare un'analisi approfondita in base a situazioni e dati concreti dai quali si può partire per poter effettuare dei confronti e delle migliorie. Questi indicatori vengono supportati con una serie di domande che servono per delineare in maniera più accurata e precisa il significato e calarlo all'interno del contesto che si sta indagando²⁶¹. Ogni scuola può pertanto formulare le domande che sono rilevanti per il proprio sviluppo inclusivo.

4) *Un processo inclusivo*²⁶²

Utilizzare l'Index come mezzo di valutazione presuppone già un processo che vuole essere inclusivo. Non vuole essere una valutazione delle singole persone ma piuttosto un sostegno professionale che aiuta e guida nel processo inclusivo.

Oltre alla somministrazione dell'Index ho voluto realizzare un'intervista composta da tredici domande rivolte ai ragazzi delle scuole superiori. L'intervista è a risposte aperte, per poter permettere ai ragazzi di potersi esprimere in maniera più approfondita e personale rispetto a temi dell'inclusione trattati nell'Index.

Le domande si possono raggruppare intorno a due nuclei concettuali principali il primo, dove viene richiesta un'opinione sulla disabilità e sulla possibilità d'includere gli alunni con disabilità o meno nelle scuole comuni (da 1 a 6), mentre la seconda parte è rivolta ad analizzare come secondo l'opinione dei ragazzi la società in cui vivono percepisce l'inclusione del disabile (7-13).

Di seguito sono riportate le domande somministrate:

²⁶⁰ Ivi

²⁶¹ Ivi, p.32

²⁶² Ivi, p.109

- 1) Cosa significa secondo te la parola disabile?
- 2) Chi sono per te i disabili?
- 3) Hai avuto in classe, durante tutto il tuo percorso di studio, compagni con disabilità?
- 4) Se sì, sai che tipo di disabilità avevano?
- 5) Ad oggi sei ancora in contatto con il tuo compagno o sai che tipo di percorso di studi ha intrapreso?
- 6) Hai conosciuto, al di fuori del contesto scolastico, dei tuoi coetanei con disabilità? Se sì dove?
- 7) Trovi giusto che i ragazzi disabili possano frequentare la tua stessa classe o ritieni che sarebbe meglio che avessero delle classi dedicate solo per loro?
- 8) Secondo te la tua scuola è adatta ad accogliere studenti con disabilità come ad esempio ragazzi con limitata mobilità?
- 9) Che interventi faresti per migliorare la tua scuola?
- 10) Pensi che la tua scuola attivi maggiormente progetti per i ragazzi con disabilità a discapito di progetti che potrebbero essere rivolti a tutti gli altri ragazzi?
- 11) Pensi che lo Stato spenda troppi soldi per aiutare le persone disabili?
- 12) Cosa significa per te la parola inclusione?
- 13) Secondo te i disabili sono integrati nella società?

6.3 Somministrazione e scopo della ricerca

Come abbiamo visto, l'Index è uno strumento molto duttile ed offre al suo interno la possibilità di modificarlo, ampliarlo ed adattarlo al contesto nel quale viene utilizzato. Questo strumento viene utilizzato in maniera molto limitata nelle scuole italiane mentre viene utilizzato maggiormente in quelle spagnole. Essendo per tanto uno strumento già conosciuto nei due paesi e validato ritengo che il suo utilizzo sia efficace per il confronto tra i due paesi. Ho utilizzato le versioni ufficiali tradotte nella lingue dei due paesi così da poter far un confronto puntuale.

Come descritto l'Index è uno strumento che si compone di vari questionari, per la mia ricerca ho scelto di somministrare il *Questionario 1.Indicatori* e il *Questionario 4.La mia scuola secondaria* ai ragazzi delle scuole superiori, mentre ai bambini delle scuole primarie ho scelto il *Questionario 3.La mia scuola primaria*.

Il *Questionario 1.Indicatori* indaga le tre Dimensioni sopra descritte è composto da un totale di 45 domande e permette di dare una visione più ampia sul concetto d'inclusione. Il questionario è stato pensato per essere sottoposto non solo agli alunni

ma a tutti i componenti della comunità educativa. Infatti al suo interno si possono trovare domande che sono riferite maggiormente al corpo docente. Le risposte si basano sul grado di concordanza: *concordo*, *concordo abbastanza*, *non sono d'accordo* e *necessito di più informazioni*. Per indagare in maniera più puntuale le opinioni dei ragazzi, delle classi quarte e quinta superiori, ho scelto di sottoporre anche il *Questionario 4 La mia scuola secondaria*, composto da 33 domande nelle quali vi è un maggiore e specifico riferimento inerente il vissuto quotidiano dei ragazzi. Come nel precedente questionario anche questo questionario si basa sul grado di concordanza, differisce solo nella risposta *necessito di più informazioni* che viene eliminata. La somministrazione ha avuto la durata di circa un ora, i ragazzi hanno svolto prima l'intervista a domande aperte e poi i questionari. Ho scelto di far svolgere prima l'intervista per poter avere delle risposte che non fossero condizionate dalla lettura degli indicatori dell'Index.

Per quel che concerne la scuola primaria ho somministrato il *Questionario 4 La mia scuola secondaria*, composto da 20 domande. Essendo bambini frequentanti la prima e la seconda classe, ho scelto di sottoporre le risposte con le “faccine” che corrispondessero a *concordo*, *concordo abbastanza*, *non sono d'accordo*. La somministrazione è stata di circa un ora.

La somministrazione dell'Index rivolta solo alle classi prima e seconda primaria e quarta e quinta superiore è stata pensata per poter vedere quali sono le opinioni dei bambini più piccoli e quanto possa influire la scuola durante gli anni di frequenza.

Capitolo 7

RISULTATI DELLA RICERCA

7.1 Analisi dei dati

La ricerca è stata condotta su un totale di otto scuole, quattro scuole a Salamanca e quattro scuole a Firenze. Le scuole individuate sono state per Salamanca Maestro Ávila sia primaria di primo grado che secondaria di secondo grado, Sagrada Familia Siervas per la primaria e Fernando Rojas per la secondaria. Per Firenze sono stati esaminati l'I.C. Vittorio Veneto e l'I.C. Pieraccini per la primaria mentre l'Istituto Elsa Morante e Gironi Conti per la secondaria.

Gli alunni che hanno partecipato ai questionari sono stati un totale di 806 suddivisi in 458 femmine e 348 maschi. Le scuole hanno partecipato attivamente e si sono prodigate per poter far parte della ricerca. Nella tabella 1 vengono riepilogati i numeri dei vari partecipanti suddivisi per gli istituti scolastici e per il genere.

Tab.1	SPAGNA	ITALIA	TOT
Primaria I°	Sagrada Familia Tot. 91 1°el 49 F 30 M 19 2° el 42 F 24 M 18 TOT F 54 M 37	I.C. V. Veneto Tot. 76 1° el 48 F 32 M 16 2° el 28 F 14 M 14 TOT F 46 M 30	
	Maestro Avila Tot. 100 1°el 50 F 19 M 31 2° el 50 F 20 M 30 TOT F 39 M 61	I.C. Pieraccini Tot. 101 1° el 59 F 27 M 32 2° el 42 F 17 M 25 TOT F 44 M 57	
Tot parziale Primaria %	191 F 93 M 98 F 49% M 51%	177 F 90 M 87 F 51% M 49%	368 100%
Secondaria II°	Fernando Rojas Tot. 104 4° sup 104 F 52 M 52 TOT F 52 M 52	Gironi Conti Tot. 96 4° sup 49 F 34 M 15 5° sup 47 F 32 M 15 TOT F 66 M 30	
	Maestro Avila Tot. 104 4° sup 46 F 15 M 31 5° sup 58 F 21 M 37 TOT F 36 M 68	Elsa Morante Tot. 134 4° sup 65 F 56 M 9 5° sup 69 F 65 M 4 TOT F 121 M 13	
Tot parziale Secondaria %	208 F 88 M 120 F 42% M 59%	230 F 187 M 43 F 81% M 19%	438 100%
Tot generale %	399 F 181 M 218 F 45% M 55%	407 F 277 M 130 F 68% M 32%	806 F 458 M 348 F57% M 43%

Come si può leggere il campione numerico tra Italia e Spagna è praticamente equivalente, l'unica differenza rilevante è il numero tra maschi e femmine. Infatti si può notare che in Italia le femmine nelle scuole secondarie superiori sono la maggioranza, questo è dovuto alla conformazione dell'Istituto.

Analizziamo per tanto le conformazioni dei singoli istituti partendo dalle scuole spagnole.

L'istituto Maestro Ávila è un *colegio concertado* ovvero privato che può essere sostenuto anche da fondi pubblici, ha la facoltà di decisione sugli orari, programmi scolastici e assunzioni del corpo docente, solitamente, come in questo caso, è di stampo religioso. Il centro offre cinque tappe scolastiche, *la Educación Infantil, Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato* e il *Ciclo Formativo de Grado Medio*. Si può scegliere nel corso di bachillerato l'indirizzo de *Humanidades y Ciencias Sociales* o l'indirizzo di *Ciencia y Tecnología*.

Nelle caratteristiche del centro si può leggere quali sono le sue mission e la visione che vuole promuovere in ambito educativo:

MISIÓN

Nuestra labor educativa promueve el pleno desarrollo de la persona, capacitándola para el compromiso crítico y responsable en la sociedad. Las características identificativas de esta acción educativa y evangelizadora en nuestros centros se concretan en:

-Crear un clima de familia y fraternidad que favorezca el desarrollo personal de todos los miembros de la comunidad educativa. (fraternidad)

-Crear cultura de orientación vocacional que favorezca en las/os alumnos/as a través de toda la comunidad educativa, una opción vocacional libre, madura y comprometida. (cultura vocacional)

La búsqueda de la excelencia educativa, que posibilite el éxito de todos según sus propias capacidades. (calidad educativa)

VISIÓN

Pretendemos ser reconocidos por nuestra apuesta por la pluralidad, la inclusión, el trabajo en equipo y la innovación

*pedagógica. (calidad, ex. educativa) queremos ser reconocidos por nuestra apuesta por el acompañamiento y la orientación del desarrollo vocacional de las personas. (vocacion) anhelamos que nuestra labor educativa se identifique y distinga por la apertura, la acogida fraterna y el ambiente de familia. (fraternidad)*²⁶³

Il centro Maestro Ávila è un centro particolarmente impegnato verso i concetti dell'inclusione infatti nell'*Anexo II Proyecto de Atención a la Diversidad* si può trovare il compromesso educativo con il quale il centro si impegna a favore di un'educazione di qualità per i ragazzi con Bisogni educativi speciali. Il centro ha iniziato il suo progetto inclusivo durante gli anni ottanta. Si legge:

*Partimos de un modelo educativo donde todos los alumnos están incluidos en el aula ordinaria a tiempo total, saliendo de está sólo para acudir a logopedia. De esta forma, pretendemos que no haya dos categorías entre el alumnado sino una gran diversidad del mismo con una amplia respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Se debe planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, atendiendo a las necesidades educativas de cada uno de ellos*²⁶⁴.

La scuola Sagrada Familia Siervas è anch'essa un centro *concertato* di ispirazione cristiana, offre tre tappe educativa la *Educación Infantil, Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria* si legge nella loro mission:

Nuestra misión es hacer de nuestro Colegio un lugar donde:

-Estimular el trabajo bien hecho en un clima de solidaridad y respeto.

-Renovar de forma continuada la metodología y el estilo educativo.

*-Hacer del trabajo un medio de realización personal y un modo de ser fieles a Dios*²⁶⁵

²⁶³ Per maggiori informazioni consultare: Anexo V Carácter propio del Centro Maestro Ávila, reperibile al sito:

http://www.colegiomaestroavila.com/Proyecto_ed/Proyecto_ed.htm, consultato in data 29/9/2014

²⁶⁴ Anexo II, p.4

²⁶⁵ Per maggiori informazioni consultare il sito della scuola: <http://www.sagradafamiliaservas.es/identidad.asp>, consultato in data 29/9/2014

La scuola promuove un clima accogliente e familiare, dove tutti sono inseriti grazie ad insegnamenti e programmi che stimolino lo sviluppo personale e sociale.

L'Istituto Fernando Rojas è un istituto pubblico inerente il B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente), il C.O.U. (Curso de Orientación Universitaria) e l'E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria). L'istituto offre due indirizzi di bachillerato: Bachillerato de Humanidades y Ciencia Sociales e Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud. Il centro sviluppa i valori promossi dalla Costituzione spagnola, nel progetto educativo del centro si legge:

Dentro de este marco aspiramos a conseguir para nuestros alumnos:

- *El pleno desarrollo de la personalidad.*
- *La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales.*
- *La adquisición de capacidades para proseguir estudios superiores y/o el ejercicio de actividades profesionales*²⁶⁶

Nel paragrafo 9, proseguendo nella lettura del piano formativo del centro, troviamo delineate le misure per l'aiuto ai ragazzi con bisogni educativi speciali, si legge:

*La atención a la diversidad exige, por parte del profesorado, un conocimiento exhaustivo del grado y progresión de aprendizaje de los alumnos del grupo para adaptar las actividades y tareas, en la medida de lo posible, a las características del grupo.*²⁶⁷

Le scuole spagnole prese in esame sono scuole, chi in maniera più attiva chi meno, sono impegnate a sviluppare e promuovere il concetto d'inclusione. In Spagna non tutti i centri hanno una visione così attenta verso questa prospettiva, questo dato deve essere sottolineato perché sarà rilevante nella analisi successiva dei questionari.

²⁶⁶ Per maggiori informazioni consultare il sito della scuola: http://iesfernandoderojas.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/page9_2.pdf, p. 2, consultato in data 29/9/2014

²⁶⁷ Per maggiori informazione consultare il sito della scuola:

http://iesfernandoderojas.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=3

Per quel che concerne l'ambito italiano sono stati analizzati l'I.C. Vittorio Veneto e l'I.C. Pieraccini per la primaria mentre l'Istituto Elsa Morante e Gironi Conti per la secondaria, e sono tutte scuole pubbliche.

L'I.C. Vittorio Veneto è un istituto comprensivo al suo interno vi sono la Scuola dell'Infanzia, la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di Primo Grado. Nel POF²⁶⁸ (piano dell'offerta formativa) al punto 5 *La scuola della diversità e dell'inclusione* si legge:

Favorire la valorizzazione delle diverse competenze ed attitudini degli studenti in una logica inclusiva e di orientamento.

Azioni:

- 1. Sviluppo di progetti di tutoraggio, di supporto e recupero*
- 2. Attività pomeridiane finalizzate ad offrire approfondimenti ed arricchimenti curricolari*
- 3. Attività di differenziazione della didattica anche a classi aperte con utilizzo strategico delle compresenze e di specifiche forme di articolazioni dell'orario*
- 4. Potenziamento dei laboratori e della didattica laboratoriale anche con l'introduzione delle tecnologie informatiche²⁶⁹*

L'istituto propone nei vari progetti anche una specificamente pensato per l'inclusione dove vengono descritte gli indicatori di efficacia per implementare l'inclusione ovvero collegialità, individualizzazione e personalizzazione, flessibilità, continuità, formazione, lavoro di rete con il territorio e promozione²⁷⁰.

Come l'I.C. Vittorio Veneto anche I. C. Pieraccini è un istituto comprensivo, nel POF vengono indicate le linee sui cui si basa l'istituto:

- Offrire un'offerta formativa attenta a promuovere il pieno sviluppo della personalità di ciascuno.*
- Differenziare la proposta formativa rendendola proporzionale ai*

²⁶⁸ Il POF, piano dell'offerta formativa è il punto di riferimento per la definizione di tutti gli aspetti della vita delle singole scuole, esplicita gli impegni e le responsabilità che i dirigenti, docenti, alunni, genitori, personale ausiliario e amministrativo, decisori politici intendono concretamente assumere.

²⁶⁹ Per maggiori informazioni consultare il sito della scuola: <http://www.centrostoricopestalozzi.it/pof/281-pof-annuale-2014-2015.html> 15/12/2014

²⁷⁰ Per maggiori informazioni consultare il sito della scuola: <http://www.centrostoricopestalozzi.it/images/pdf/inclusione.pdf> , consultato in data 14/12/2014

ritmi, alle difficoltà e alle esigenze di ciascuno, per promuovere una solida formazione di base a tutti.

- Prevenire e affrontare situazioni di disagio per sviluppare un miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento.*
- Valorizzare ogni forma di diversità e promuovere il confronto interculturale, l'educazione alla cittadinanza e alla solidarietà, l'uguaglianza delle opportunità.*
- Valorizzare l'impegno, il senso di responsabilità e il merito, avendo cura di tenere presente i punti di partenza di ciascuno e il contesto sociofamiliare; pertanto prevedere criteri di valutazione che tengano presente i processi di apprendimento nell'arco di tempi più ampi.*
- Valorizzare i processi di insegnamento-apprendimento operativi, significativi, motivanti.*
- Valorizzare la scuola come centro di innovazione, ricerca e sperimentazione didattico-educativa*
- Valorizzare le risorse esistenti nel nostro territorio²⁷¹.*

Come si può leggere la scuola si impegna affinché vengano sviluppati valori di solidarietà ed inclusione.

La scuola secondaria di secondo grado Elsa Morante comprende al suo interno l'istituto professionale Elsa Morante, l'istituto tecnico Ginori Conti e l'istituto professionale per ciechi A. Nicolodi. Gli istituti presi in considerazione per la ricerca sono stati come già scritto i primi due. L'istituto Elsa Morante si divide in due indirizzi quello socio-sanitario, con frequenza in maggioranza femminile, e quello commerciale, mentre l'istituto Ginori Conti si suddivide in un indirizzo di biotecnologie sanitarie e biotecnologie ambientali.

Nelle finalità e negli obiettivi dell'Istituto Elsa Morante si legge:
L'Istituto di Istruzione Elsa Morante, nella sua qualità di scuola pubblica, ha come fine istituzionale quello di promuovere l'istruzione e la formazione della persona e del cittadino²⁷².

²⁷¹ http://www.icpieraccini.net/documenti/pof/201011/piano_offerta_formativa.pdf , consultato in data 14/12/2014

²⁷² http://www.elsamorante.gov.it/docDownload/pof/pof_2011_2014.pdf, p.21 consultato in data 14/12/2014

Sempre all'interno del POF, a pagina 29, vengono promesse attività rivolte agli alunni con DSA e ad alunni disabili, per quest'ultimi vengono suddivisi tre fasce di livello:

Fascia A

Percorso curricolare: obiettivi minimi delle discipline, permette il conseguimento del diploma di qualifica e/o di stato (Tecnico dei Servizi Sociali o Tecnico Biologico Sanitario). Per il percorso curricolare il Consiglio di Classe può formulare obiettivi disciplinari globalmente equipollenti a quelli della classe valutando le capacità e le potenzialità dell'alunno.

Fascia B–C

Percorso differenziato: sviluppo di competenze personali, sociali e di base con riferimento agli obiettivi individuati nel Piano Educativo Individualizzato. Si perseguono obiettivi trasversali che permettano all'allievo di acquisire maggiore autonomia. A tale percorso appartengono alunni di fascia B e C:

Fascia B: alunni che abbiano abilità di base quali scrittura, lettura, comunicazione, autonomia negli spostamenti. Hanno la possibilità di seguire alcune discipline curriculari semplificate.. Alunni che hanno un progetto di formazione scuola-lavoro o di tirocinio esterno con riduzione della frequenza scolastica.

Fascia C: alunni che non hanno capacità né di lettura né di scrittura, hanno capacità di relazione e di comunicazione tali da non permettere agganci con le materie curriculari, svolgono quindi un percorso mirato all'autonomia personale e sociale. Per tutti gli alunni delle fasce B e C sono attivati laboratori.

Tali alunni conseguono, al termine del percorso didattico, un attestato di certificazione di competenze²⁷³.

Come si può notare dagli obiettivi proposti vi è una reale volontà di includere e offrire un'educazione di qualità ai ragazzi disabili fornendola in base alle loro capacità scolastiche. L'istituto Elsa Morante, in particolar modo l'istituto professionale Elsa Morante è coinvolto è

²⁷³ http://www.elsamorante.gov.it/docDownload/pof/pof_2011_2014.pdf, p.29 consultato in data 14/12/2014

attivo sul piano dell'inclusione ed infatti è frequentato anche da molti ragazzi con disabilità.

Dopo la breve descrizione dei principi educativi dei vari istituti possiamo prendere in esame i risultati ottenuti dai dati della ricerca.

Per primo analizziamo i dati fornitici dalla comparazione tra le scuole primarie italiane e quelle spagnole. Nella tabella ES Primaria e ITA Primaria si possono leggere i dati emersi dalla somministrazione del *Questionario 3 La mia scuola primaria*. Per la lettura dei singoli quesiti si possono vedere la sezione allegati alla fine della tesi.

Dalle percentuali emerge che i bambini delle scuole primarie della Spagna sono in generale propensi ai concetti inerenti l'inclusione. In particolare questo lo si può notare nelle risposte 2-6-9-13 e 16 dove il *concordo* ha ottenuto sempre più del 90 per cento di risposte positive sia dai maschi che dalle femmine. Mentre le risposte dove si è ottenuto una percentuale maggiore nella scelta della risposta *non sono d'accordo* sono la 10-11 e 15. Queste domande sono inerenti al clima scolastico ed aver ottenuto un disaccordo ci premette di capire che in realtà la scuola promuove azioni inclusive perché i bambini non si sentono minacciati o giudicati. Queste risposte non hanno ottenuto mai comunque una percentuale superiore al 28 per cento.

Per l'Italia, esaminando sempre le risposte fornite dalle classi primarie, si nota solo una risposta che ha superato il 90 per cento del *concordo* e solo da parte maschile. Mentre tutte le altre risposte si possono attestare intorno all'80 per cento. La percentuale più alta nelle risposte *non sono d'accordo* si ritrova nella domanda 10.

Da questo confronto si può notare che le risposte dove vi è un numero maggiore di *concordo* coincidono tra i due paesi, così come le risposte negative. Si può vedere una omogeneità di opinioni tra i due gruppi di scuole, anche se emerge una maggiore predisposizione da parte dei bambini spagnoli, come si può vedere dai grafici 1 e 2 che riportano le percentuali totali tra maschi e femmine dei due paesi. Di seguito vengono posti le tabelle e i grafici con i dati.

ES Primaria	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Non risponde	
	M (98)	F (93)	M (98)	F (93)	M (98)	F (93)	M (98)	F (93)
1	69%	80%	24%	19%	7%	1%	0%	0%
2	94%	97%	5%	2%	1%	1%	0%	0%
3	68%	83%	25%	16%	7%	1%	0%	0%
4	65%	75%	26%	19%	8%	6%	1%	0%
5	74%	77%	17%	17%	8%	6%	1%	0%
6	91%	94%	8%	5%	1%	0%	0%	1%
7	84%	82%	13%	16%	3%	1%	0%	1%
8	87%	89%	9%	7%	4%	3%	0%	1%
9	92%	96%	5%	1%	2%	2%	1%	1%
10	44%	40%	30%	25%	26%	12%	0%	23%
11	46%	37%	26%	33%	28%	28%	0%	2%
12	82%	90%	9%	8%	9%	0%	0%	2%
13	93%	94%	3%	4%	3%	1%	1%	1%
14	80%	83%	13%	2%	4%	4%	3%	11%
15	55%	48%	18%	30%	27%	21%	0%	1%
16	94%	96%	4%	1%	2%	0%	0%	3%
17	85%	77%	13%	22%	2%	0%	0%	1%
18	87%	88%	11%	9%	1%	2%	1%	1%
19	88%	97%	8%	1%	3%	0%	1%	2%
20	75%	87%	18%	10%	7%	0%	0%	3%
	M	F	M	F	M	F	M	F
TOT parziale	1519	1495	280	230	1519	1495	280	230
%	50%	50%	55%	45%	50%	50%	55%	45%
	191 (M+F)		191 (M+F)		191 (M+F)		191 (M+F)	
TOT 3820 risposte	3014		510		235		61	
%	79%		13%		6%		2%	

ITA Primaria N.D.	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Non risponde	
	M (87)	F (90)	M (87)	F (90)	M (87)	F (90)	M (87)	F (90)
1	80%	77%	13%	23%	7%	0%	0%	0%
2	91%	83%	8%	10%	1%	7%	0%	0%
3	79%	75%	16%	18%	5%	7%	0%	0%
4	72%	72%	14%	17%	14%	11%	0%	0%
5	81%	78%	17%	12%	2%	10%	0%	0%
6	81%	81%	13%	12%	6%	6%	0%	1%
7	75%	87%	14%	10%	11%	3%	0%	0%
8	79%	86%	11%	12%	9%	1%	1%	1%
9	81%	82%	10%	11%	8%	6%	1%	1%
10	31%	45%	23%	30%	43%	24%	3%	1%
11	39%	40%	31%	29%	24%	29%	6%	2%
12	78%	78%	9%	9%	9%	11%	4%	2%
13	86%	81%	6%	9%	5%	7%	3%	3%
14	66%	72%	20%	12%	3%	1%	11%	15%
15	59%	52%	24%	23%	8%	8%	9%	17%
16	83%	79%	6%	6%	1%	0%	10%	15%
17	67%	56%	18%	25%	5%	3%	10%	16%
18	65%	64%	16%	18%	5%	2%	14%	16%
19	82%	77%	6%	6%	2%	2%	10%	15%
20	77%	74%	7%	8%	5%	2%	11%	16%
	M	F	M	F	M	F	M	F
TOT parziale	1263	1295	244	269	150	126	84	109
%	49%	51%	48%	52%	54%	46%	44%	56%
	177 (M+F)		177 (M+F)		177 (M+F)		177 (M+F)	
TOT risposte	2558		513		276		193	
%	72%		15%		8%		5%	

Grafico 1 Spagna

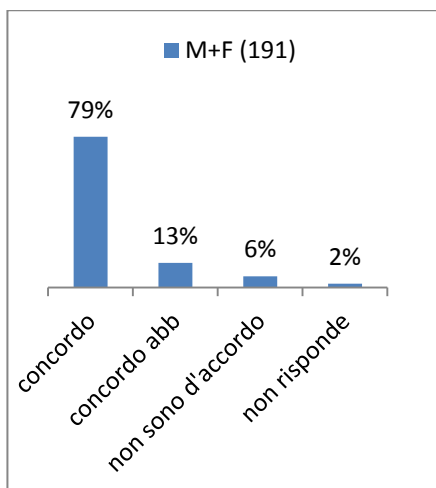
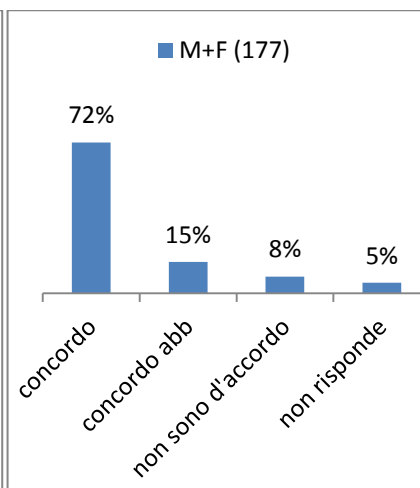


Grafico 2 Italia



Passiamo ora ad analizzare il *Questionario 1. Indicatori*, inerente l'opinione dei ragazzi delle scuole superiori. Per fare l'analisi del questionario ho suddiviso le risposte in base alle tre dimensioni dell'*Index for Inclusion* spiegate nel capitolo precedente.

Nella Tabella A inerenti i valori spagnoli possiamo notare che in generale le risposte dei ragazzi si attestano nella risposta *concordo abbastanza* (45%). In particolare per quel che concerne le risposte 1.2, 1.3, 1.5, inerenti la dimensione costruire comunità.

Anche per i ragazzi italiani ritroviamo una maggioranza di risposte che si attestano con la scelta *concordo abbastanza* (41%).

Si può evincere che vi è una concordanza di opinioni da parte dei due gruppi inerenti la Dimensione A Creare Culture Inclusive. In generale questa dimensione è vista positivamente.

Anche nella tabella B Produrre Politiche Inclusive ritroviamo valori pari al 41% di *concordo abbastanza* per la Spagna e di 38% per l'Italia. Anche in questo caso vi è una concordanza di opinioni tra i due paesi. Le risposte con le percentuali più alte, sempre per la categoria *concordo abbastanza*, sono la 1.4 e 2.2 per la Spagna e la 2.1 2.5 per l'Italia. Queste riguardano prettamente l'ambito inclusivo dei ragazzi con difficoltà.

Infine anche per la Dimensione C Sviluppare pratiche inclusive possiamo ritrovare il valore percentuale più alto tra le risposte *concordo abbastanza*. Per la Spagna un 48% mentre per l'Italia un 38%. Come si può notare vi è tuttavia un 10% di differenza tra Italia e Spagna. In questa dimensione le opinioni dei ragazzi italiani sono rivolte maggiormente verso le risposte *non sono d'accordo*. Vi è una maggiore critica da parte di quest'ultimi verso la didattica e verso l'inclusione degli alunni nella classe (vedi risposte 1.2, 1.4, 1.6, 1.11, 2.5). Secondo l'opinione dei ragazzi italiani la scuola sviluppa meno quest'aria rispetto alle precedenti mentre per quelli spagnoli vi è una concordanza in tutte e tre le dimensioni. Questo dato lo si può capire in maniera più chiara nei grafici 3 e 4.

ES Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni		Non risponde	
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
1.1	84%	97%	13%	3%	1%	0%	2%	0%	0%	0%
1.2	27%	19%	65%	68%	7%	12%	1%	1%	0%	0%
1.3	27%	25%	60%	65%	5%	3%	6%	6%	2%	1%
1.4	32%	23%	49%	57%	16%	16%	2%	4%	1%	0%
1.5	23%	15%	54%	56%	12%	11%	11%	18%	0%	0%
1.6	23%	16%	44%	40%	5%	7%	28%	36%	0%	1%
1.7	15%	2%	37%	27%	13%	11%	30%	56%	5%	4%
2.1	20%	10%	35%	48%	36%	26%	9%	13%	0%	3%
2.2	23%	17%	46%	52%	15%	8%	15%	23%	1%	0%
2.3	33%	31%	37%	42%	23%	22%	6%	5%	1%	0%
2.4	32%	31%	47%	52%	11%	6%	9%	9%	1%	2%
2.5	31%	17%	38%	50%	17%	19%	14%	12%	0%	2%
2.6	47%	46%	37%	42%	10%	3%	6%	9%	0%	0%
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
Risposte tot 2704	501	306	672	530	206	127	168	168	13	13
%	62%	38%	56%	44%	62%	38%	50%	50%	50%	50%
	M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)	
Risposte tot 2704	807		1202		333		336		26	
%	30%		45%		12%		12%		1%	

IT Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni		Non risponde	
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
1.1	84%	86%	9%	12%	2%	0%	5%	2%	0%	0%
1.2	39%	32%	49%	51%	7%	15%	5%	1%	0%	1%
1.3	37%	28%	37%	55%	19%	14%	7%	3%	0%	0%
1.4	37%	26%	37%	51%	19%	21%	7%	1%	0%	1%
1.5	23%	20%	30%	54%	28%	23%	14%	2%	5%	1%
1.6	21%	16%	39%	49%	28%	15%	12%	19%	0%	1%
1.7	14%	5%	32%	29%	35%	31%	19%	34%	0%	1%
2.1	30%	24%	33%	39%	23%	17%	14%	18%	0%	2%
2.2	14%	8%	35%	33%	28%	35%	21%	22%	2%	2%
2.3	21%	15%	32%	32%	47%	50%	0%	2%	0%	1%
2.4	26%	29%	44%	50%	26%	19%	2%	1%	2%	1%
2.5	37%	26%	35%	51%	28%	18%	0%	4%	0%	1%
2.6	44%	47%	42%	47%	7%	5%	7%	1%	0%	0%
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
Risposte tot 2990	184	678	196	1033	127	496	48	204	4	20
%	21%	79%	16%	84%	20%	80%	19%	81%	17%	83%
	M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)	
Risposte tot 2990	862		1229		623		252		24	
%	29%		41%		21%		8%		1%	

ES Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni		Non risponde	
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
Tab. B										
1.1	22%	8%	43%	51%	13%	8%	20%	30%	2%	3%
1.2	31%	22%	43%	52%	8%	2%	18%	23%	0%	1%
1.3	37%	30%	39%	50%	8%	3%	16%	17%	0%	0%
1.4	35%	31%	49%	57%	13%	5%	3%	7%	0%	0%
1.5	39%	33%	36%	51%	16%	11%	8%	5%	1%	0%
1.6	23%	21%	38%	32%	23%	18%	16%	28%	0%	1%
2.1	23%	18%	43%	44%	17%	7%	17%	31%	0%	0%
2.2	26%	11%	47%	45%	6%	5%	21%	38%	0%	1%
2.3	25%	14%	38%	45%	8%	7%	28%	31%	1%	3%
2.4	27%	14%	43%	51%	5%	10%	25%	22%	0%	3%
2.5	23%	9%	34%	41%	14%	6%	28%	43%	1%	1%
2.6	28%	12%	33%	47%	10%	8%	29%	30%	0%	3%
2.7	16%	17%	32%	18%	24%	15%	28%	50%	0%	0%
2.8	16%	4%	33%	27%	21%	24%	29%	44%	1%	1%
2.9	13%	6%	38%	44%	26%	22%	18%	28%	5%	0%
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
Risposte tot 3120	460	218	710	578	252	133	365	374	13	17
%	68%	32%	55%	45%	65%	35%	49%	51%	43%	57%
	M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)	
Risposte tot 3120	678		1288		385		739		30	
%	22%		41%		12%		24%		1%	

IT Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni		Non risponde	
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
Tab. B										
1.1	21%	14%	26%	31%	37%	18%	14%	34%	2%	3%
1.2	33%	18%	35%	45%	14%	13%	16%	20%	2%	4%
1.3	44%	43%	42%	38%	2%	8%	12%	11%	0%	0%
1.4	37%	42%	35%	29%	14%	25%	14%	4%	0%	0%
1.5	32%	27%	42%	47%	12%	19%	14%	6%	0%	1%
1.6	16%	11%	37%	32%	40%	46%	7%	10%	0%	1%
2.1	18%	24%	49%	41%	12%	11%	21%	23%	0%	1%
2.2	39%	24%	35%	44%	12%	9%	14%	19%	0%	4%
2.3	12%	14%	28%	32%	9%	3%	49%	48%	2%	3%
2.4	14%	16%	39%	43%	21%	13%	21%	27%	5%	1%
2.5	14%	17%	47%	37%	16%	25%	21%	21%	2%	0%
2.6	23%	14%	35%	34%	5%	11%	35%	38%	2%	3%
2.7	19%	16%	44%	40%	11%	14%	26%	25%	0%	5%
2.8	14%	20%	40%	39%	30%	23%	16%	15%	0%	3%
2.9	44%	32%	21%	435	26%	16%	9%	7%	0%	2%
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
Risposte tot 3450	164	622	238	1075	112	473	124	572	7	63
%	21%	79%	18%	82%	19%	81%	18%	82%	10%	90%
	M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)	
Risposte tot 3450	786		1313		585		696		70	
%	23%		38%		17%		20%		2%	

Grafico 3 Spagna

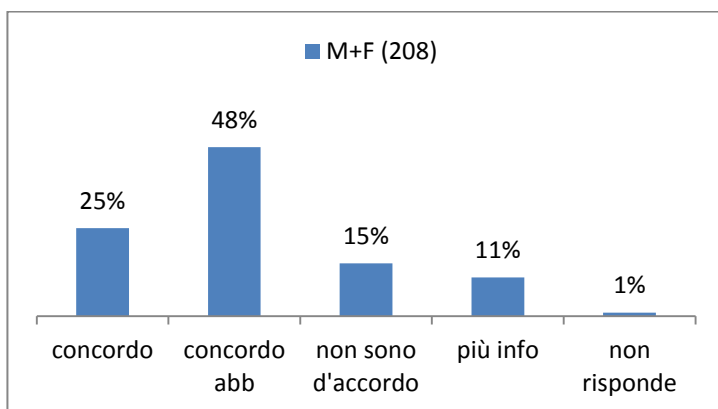
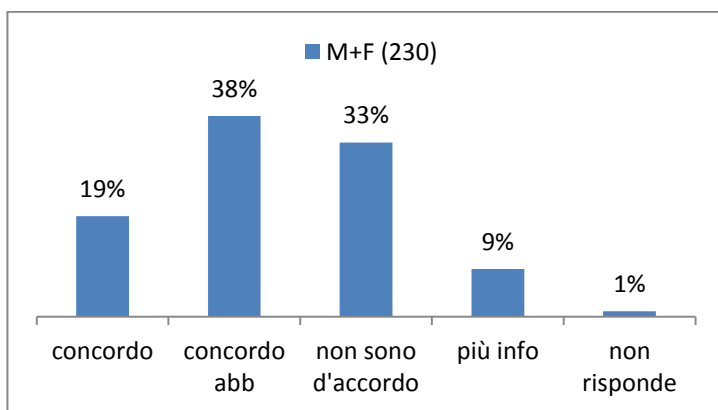


Grafico 4 Italia



ES Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni		Non risponde	
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
1.1	38%	14%	48%	66%	9%	12%	3%	6%	2%	2%
1.2	42%	20%	47%	72%	10%	6%	1%	1%	0%	1%
1.3	33%	15%	50%	65%	11%	7%	6%	12%	0%	1%
1.4	31%	23%	55%	61%	8%	9%	6%	6%	0%	1%
1.5	35%	19%	45%	62%	14%	14%	5%	5%	1%	0%
1.6	27%	20%	47%	38%	17%	31%	8%	10%	1%	1%
1.7	39%	24%	50%	53%	7%	21%	3%	2%	1%	0%
1.8	27%	18%	51%	47%	11%	19%	11%	15%	0%	1%
1.9	40%	26%	35%	41%	10%	10%	15%	23%	0%	0%
1.10	28%	29%	46%	43%	20%	20%	6%	7%	0%	1%
1.11	17%	5%	28%	20%	44%	60%	11%	14%	0%	1%
2.1	23%	15%	51%	40%	12%	11%	14%	32%	0%	2%
2.2	14%	7%	45%	48%	12%	9%	28%	34%	1%	2%
2.3	32%	14%	44%	48%	15%	21%	8%	17%	1%	0%
2.4	28%	18%	37%	49%	14%	16%	20%	16%	1%	1%
2.5	32%	15%	38%	65%	12%	8%	17%	12%	1%	0%
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
Risposte tot 3328	582	247	861	720	272	242	195	186	9	14
%	70%	30%	54%	46%	53%	47%	51%	49%	39%	61%
	M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)	
Risposte tot 3328	829		1581		514		381		23	
%	25%		48%		15%		11%		1%	

IT Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni		Non risponde	
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
1.1	28%	24%	35%	43%	32%	30%	5%	2%	0%	1%
1.2	19%	8%	35%	43%	44%	47%	2%	2%	0%	0%
1.3	21%	11%	44%	46%	30%	32%	5%	10%	0%	1%
1.4	21%	18%	37%	48%	40%	29%	2%	4%	0%	1%
1.5	9%	10%	51%	47%	33%	38%	5%	3%	2%	2%
1.6	12%	23%	42%	35%	44%	34%	2%	6%	0%	2%
1.7	28%	30%	42%	37%	21%	28%	5%	4%	4%	1%
1.8	30%	27%	42%	42%	19%	21%	7%	10%	2%	0%
1.9	26%	28%	30%	33%	5%	16%	37%	21%	2%	2%
1.10	37%	30%	37%	38%	14%	26%	12%	4%	0%	2%
1.11	14%	9%	30%	25%	51%	59%	5%	6%	0%	1%
2.1	19%	8%	37%	37%	32%	33%	12%	20%	0%	2%
2.2	28%	13%	42%	51%	19%	24%	9%	10%	2%	2%
2.3	16%	15%	21%	31%	37%	35%	23%	17%	3%	2%
2.4	23%	16%	44%	33%	21%	42%	10%	8%	2%	1%
2.5	16%	16%	37%	31%	40%	40%	7%	11%	0%	2%
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
Risposte tot 3680	149	536	261	1156	207	999	63	257	8	44
%	22%	78%	18%	82%	17%	83%	20%	80%	15%	85%
	M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)	
Risposte tot 3680	685		1417		1206		320		52	
%	19%		38%		33%		9%		1%	

Nell'ultimo questionario dell'Index for Inclusion somministrato ai ragazzi delle scuole superiori ovvero, Il Questionario 4 La mia scuola secondaria, notiamo che vi è sempre una maggioranza di preferenze da ambo i gruppi verso la risposta *concordo abbastanza*, 43% per la Spagna e 33% per l'Italia. Permane comunque per l'Italia una percentuale maggiore rispetto alla Spagna per la valutazione *non sono d'accordo*, 36% rispetto al 20% della Spagna. In particolare nella risposta 9, 12 e 26. Nei grafici 5 e 6 si può vedere in maniera più chiara la differenza di risposte.

Grafico 5 Spagna

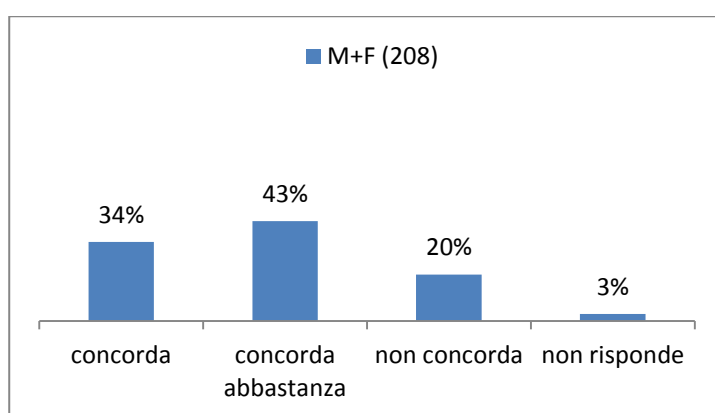
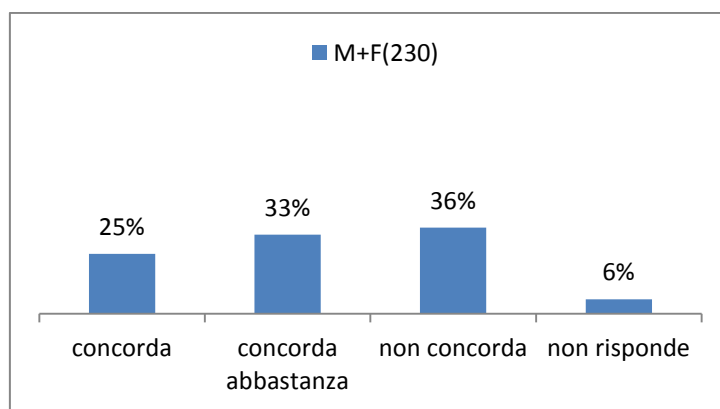


Grafico 6 Italia



ES Superiori	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Necessito di più informazioni	
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
Questionario 4								
1	41%	39%	48%	51%	10%	10%	1%	0%
2	18%	15%	44%	49%	37%	36%	1%	0%
3	36%	28%	49%	58%	13%	14%	2%	0%
4	33%	24%	54%	67%	11%	9%	2%	0%
5	39%	51%	50%	43%	8%	6%	3%	0%
6	27%	23%	37%	45%	32%	27%	4%	5%
7	32%	26%	48%	57%	19%	17%	1%	0%
8	30%	26%	52%	54%	17%	19%	1%	1%
9	14%	5%	30%	28%	53%	66%	3%	1%
10	41%	31%	44%	64%	12%	5%	3%	0%
11	29%	18%	44%	52%	23%	29%	4%	1%
12	23%	21%	56%	59%	17%	18%	4%	2%
13	47%	44%	35%	42%	13%	14%	5%	0%
14	28%	23%	55%	66%	14%	10%	3%	1%
15	34%	40%	56%	52%	9%	7%	1%	1%
16	33%	35%	36%	42%	30%	21%	1%	2%
17	36%	39%	40%	33%	22%	26%	2%	2%
18	41%	29%	34%	43%	24%	26%	1%	2%
19	57%	47%	36%	49%	4%	3%	3%	1%
20	53%	66%	40%	31%	3%	2%	4%	1%
21	43%	42%	41%	45%	12%	8%	4%	5%
22	32%	23%	46%	55%	18%	18%	4%	4%
23	36%	30%	49%	56%	12%	9%	3%	5%
24	66%	73%	28%	20%	3%	5%	3%	2%
25	16%	14%	23%	24%	58%	60%	3%	2%
26	13%	14%	24%	33%	59%	51%	4%	2%
27	20%	20%	36%	39%	39%	38%	5%	3%
28	36%	39%	39%	22%	22%	37%	3%	2%
29	38%	36%	35%	28%	23%	31%	4%	5%
30	43%	42%	43%	48%	10%	8%	4%	2%
31	46%	40%	33%	51%	18%	7%	3%	2%
32	35%	25%	48%	65%	13%	7%	4%	3%
33	54%	55%	32%	315	11%	11%	3%	3%
	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)	M (120)	F (88)
Risposte tot 6864	1403	949	1636	1321	805	576	116	58
%	60%	40%	55%	45%	58%	42%	67%	33%
	M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)		M+F (208)	
Risposte tot 6864	2352		2957		1381		174	
%	34%		43%		20%		3%	

IT Sup	Concordo		Concordo abbastanza		Non sono d'accordo		Non risponde	
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
1	28%	29%	37%	39%	33%	30%	2%	2%
2	16%	17%	40%	54%	44%	28%	0%	1%
3	28%	33%	60%	50%	12%	15%	0%	2%
4	37%	38%	49%	48%	14%	12%	0%	2%
5	39%	36%	49%	47%	12%	15%	0%	2%
6	12%	15%	26%	24%	51%	53%	12%	8%
7	23%	12%	40%	53%	37%	32%	0%	3%
8	14%	8%	60%	43%	26%	46%	0%	3%
9	2%	8%	16%	24%	82%	64%	0%	4%
10	30%	31%	40%	38%	30%	29%	0%	2%
11	14%	8%	21%	24%	65%	65%	0%	3%
12	19%	6%	21%	29%	58%	60%	2%	5%
13	58%	56%	33%	29%	9%	11%	0%	4%
14	58%	20%	33%	66%	9%	10%	0%	4%
15	33%	40%	39%	43%	28%	15%	0%	2%
16	9%	12%	40%	49%	51%	36%	0%	3%
17	31%	42%	37%	34%	30%	20%	2%	4%
18	12%	14%	32%	39%	56%	44%	0%	3%
19	30%	39%	54%	46%	16%	12%	0%	3%
20	65%	70%	28%	21%	7%	7%	0%	2%
21	61%	59%	37%	32%	2%	6%	0%	3%
22	28%	14%	44%	40%	28%	42%	0%	4%
23	56%	42%	37%	34%	7%	20%	0%	4%
24	60%	48%	40%	42%	0%	7%	0%	3%
25	14%	8%	14%	17%	72%	71%	0%	4%
26	5%	4%	2%	13%	93%	80%	0%	3%
27	16%	37%	16%	36%	65%	23%	3%	4%
28	7%	7%	21%	12%	67%	73%	5%	8%
29	33%	18%	19%	17%	46%	59%	2%	6%
30	30%	20%	28%	24%	35%	44%	7%	12%
31	7%	7%	19%	18%	42%	42%	32%	33%
32	5%	7%	18%	15%	42%	45%	35%	33%
33	12%	10%	12%	11%	44%	48%	32%	31%
	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)	M (43)	F (187)
Risposte tot 7590	383	1525	456	2073	522	2179	58	394
%	20%	80%	18%	82%	19%	81%	13%	87%
	M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)		M+F (230)	
Risposte tot 7590	1908		2529		2701		452	
%	25%		33%		36%		6%	

Passiamo ora ad analizzare l'intervista da me svolta e che si può trovare per intero nella sezione allegati. Premettiamo che è soprattutto in questa analisi che si trovano le maggiori differenze tra i due Paesi. Per poter avere una tabulazione dei dati si è scelto di raggruppare le risposte in base alle parole chiave fornite dagli stessi ragazzi. Questo è stato possibile perché per entrambi i paesi i gruppi esaminati avevano dato risposte facilmente catalogabili.

Le differenze maggiori si notano in particolare nelle risposte due, sette, dodici e tredici. Di seguito riporto le tabelle per le singole domande suddivise tra i due paesi.

1	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Cosa significa secondo te la parola disabile?				
A	Problemi fisici ed intellettivi	51%	59%	54%	56%
B	Portatore di Handicap	7%	2%	1%	2%
C	Diversamente abili	23%	14%	3%	0%
D	Persone in difficoltà	2%	18%	40%	41%
E	NR	17%	7%	2%	1%

2	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Chi sono per te i disabili?				
A	Certificati	5%	1%	1%	3%
B	Normali	19%	20%	5%	5%
C	Persone con problemi fisici o deficit	30%	49%	67%	76%
D	Persone che hanno bisogno d'aiuto	23%	20%	18%	11%
E	NR	23%	10%	9%	5%

3	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Hai avuto in classe, durante tutto il tuo percorso di studio, compagni con disabilità?				
A	NO	53%	33%	44%	51%
B	SI	44%	66%	55%	49%
C	NR	3%	1%	1%	0%

4	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (19)	F (123)	M (66)	F (43)
	Se si, sai che tipo di disabilità avevano?				
A	Sindrome di Down	21%	12%	27%	33%
B	Disabilità cognitiva	21%	23%	29%	35%
C	Autismo	21%	31%	0%	2%
D	Disabilità fisica	11%	12%	15%	14%
E	Non sa	26%	22%	29%	16%

5	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (19)	F (123)	M (19)	F (123)
	Sei ancora in contatto				
A	SI	42%	61%	45%	40%
B	NO	47%	39%	55%	60%
C	NR	11%	0%	0%	0%

6	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Hai conosciuto, al di fuori del contesto scolastico, dei tuoi coetanei con disabilità? Se sì dove?				
A	SI (Famiglia, Quartiere, Oratorio, Sport, Centri estivi, Associazioni)	56%	56%	57%	57%
B	NO	42%	40%	39%	37%
C	NR	2%	4%	4%	6%

7	Domanda 7	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Trovi giusto che i ragazzi disabili possano frequentare la tua stessa classe o ritieni che sarebbe meglio che avessero delle classi dedicate solo per loro?				
A	Giusto	68%	85%	35%	31%
B	Non giusto CI speciali, difficoltà a seguire le lezioni	9%	5%	20%	17%
C	Parzialmente giusto CI. differenziali, percorsi personalizzati, dipende dalla disabilità, I.S.	21%	9%	43%	52%
D	NR	2%	1%	2%	0%

8	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Secondo te la tua scuola è adatta ad accogliere studenti con disabilità come ad esempio ragazzi con limitata mobilità?				
A	NO	51%	22%	7%	4%
B	SI	40%	69%	86%	81%
C	In parte (barriere architettoniche)	9%	7%	2%	15%
D	NR	0%	2%	5%	0%

9	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Che interventi faresti per migliorare la tua scuola?				
A	Interventi strutturali (barriere architettoniche)	58%	38%	27%	25%
B	Attività didattiche (IS, laboratori, gr)	0%	20%	15%	19%
C	Nessun intervento	0%	13%	28%	26%
D	Non sa	28%	7%	8%	6%
E	NR	14%	22%	22%	24%

10	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Pensi che la tua scuola attivi maggiormente progetti per i ragazzi con disabilità a discapito di progetti che potrebbero essere rivolti a tutti gli altri ragazzi				
A	NO	70%	76%	57%	73%
B	SI	9%	11%	15%	7%
C	Non lo so	14%	6%	11%	10%
D	NR	7%	7%	17%	9%

11	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
		M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
	Pensi che lo Stato spenda troppi soldi per aiutare le persone disabili?				
A	NO	88%	89%	75%	90%
B	SI	2%	1%	6%	1%
C	Il giusto	5%	3%	3%	7%
D	Non lo so	0%	3%	9%	2%
E	NR	5%	4%	7%	0%

12	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
	Cosa significa per te la parola inclusione?	M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
A	Inserimento in un gr	51%	55%	44%	47%
B	Integrazione	19%	27%	3%	10%
C	Escludere	0%	0%	2%	0%
D	Necessario, un valore	0%	0%	25%	18%
E	Non lo so	16%	2%	5%	5%
F	NR	14%	16%	21%	20%

13	Domanda	ITALIA		SPAGNA	
	Secondo te i disabili sono integrati nella società?	M (43)	F (187)	M (120)	F (88)
A	Si	9%	17%	41%	30%
B	No	12%	29%	31%	27%
C	Non Abbastanza	72%	47%	24%	41%
D	Non sa	2%	4%	1%	0%
E	NR	5%	3%	3%	2%

7.2 Comparazione dei dati tra Italia e Spagna

Dalla ricerca effettuata si può notare come i dati emersi grazie alla somministrazione dell'*Index for Inclusion* ci possono far capire come l'inclusione sia vissuta dai ragazzi.

In Italia come già specificato più volte, vi è un percorso d'inclusione del ragazzo disabile all'interno della classe comune, mentre in Spagna vi sono ancora le scuole speciali o le classi dedicate a loro. Il clima inclusivo italiano viene riflesso nelle risposte dei ragazzi soprattutto per quel che concerne l'intervista. Infatti si nota una maggiore consapevolezza della realtà della persona disabile all'interno della società da parte dei ragazzi italiani con la risposta alla domanda 13 dove pensano che l'inclusione non sia ancora del tutto presente con il 52% contro un 31% dei ragazzi spagnoli. Questo dato è rilevante soprattutto pensando che in realtà sono loro i ragazzi che vivono in una scuola maggiormente inclusiva rispetto alla scuola spagnola. Questo ci deve far pensare a come viene vissuta durante il periodo scolastico l'inclusione.

L'inclusione viene vissuta dai ragazzi italiani come un diritto a cui il compagno disabile deve potervi accedere come qualsiasi ragazzo. Infatti nella domanda 7 i ragazzi italiani affermano per l'82% che sia giusto includerli nella classe mentre solo il 6% non lo trova giusto. I ragazzi spagnoli invece affermano in maggioranza, per il 47%, che siano migliori le scuole differenziali o classi apposite per loro. Chi è convinto che l'inclusione sia giusto è un 33%.

Possiamo notare che il disabile viene visto come una persona con problemi fisici ed intellettivi da parte di tutti e due i gruppi, 55% per la Spagna e 57% per l'Italia. Il dato interessante si percepisce con la domanda due dove alla domanda diretta *chi è per te il disabile* entrambi i gruppi optano per la maggior parte con la risposta persone con problemi fisici o deficit anche se i ragazzi italiani per un 20% rispondono persone normali a differenza dei ragazzi spagnoli che concordano con questa affermazione solo per il 5%.

Alla domanda tre, che ci dà un'indicazione di quanto siano inclusi i disabili, le percentuali del sì sono praticamente equivalenti tra i due paesi, 62% Italia e 52% Spagna, anche se la maggior parte per la Spagna, sono stati conosciuti durante l'ESO.

La struttura scolastica viene percepita come inclusiva maggiormente dagli studenti spagnoli, bisogna però sottolineare che le scuole spagnole esaminate sono fortemente coinvolte con i temi dell'inclusione.

Nella domanda *cosa significa per te la parola inclusione* per il 45% dei ragazzi spagnoli e per il 54% di quelli italiani significa inserire in un gruppo, accettarlo all'interno del contesto classe. Da notare che solo in questa risposta si sono dovute inserire due categorie in più ovvero *escludere* e *necessario-valore*, risposte che hanno fornito solo i ragazzi spagnoli. Questa risposta ci può far pensare che per questi ragazzi l'inclusione sia vista ancora come un'idea che è giusta ma non ancora realmente fattibile.

7.3 La visione dell'inclusione dal punto di vista dei due paesi

Dalle risposte date all'intervista è emerso che i ragazzi spagnoli dividono la disabilità in due tipologie: fisiche e mentali. Infatti chi ha una disabilità fisica come per esempio cecità o sordità, non viene considerato propriamente disabile ma considerato un compagno da includere. Al contrario di chi ha un ritardo cognitivo di qualsiasi grado o sindromi autistiche che sono visti come soggetti da scolarizzare con percorsi separati o seguiti dall'insegnante d'appoggio o inseriti in scuole speciali. La visione della disabilità è ancora troppo legata ad una descrizione stereotipata e fissata all'idea che chi ha un deficit intellettivo non possa apportare benefici alla società. Questo probabilmente è dovuto al fatto che i ragazzi spagnoli abbiano incontrato nei loro percorsi scolastici maggiormente ragazzi con disabilità "lievi" più facili da includere come i ragazzi con Sindrome di Dawn (quasi il 30%) piuttosto che ragazzi con autismo (2%) mentre per i

ragazzi italiani la percentuale di questi ragazzi è decisamente più elevata (quasi il 30%).

I ragazzi italiani d'altro canto, non credono di vivere in una società inclusiva perché infatti per la maggior di essi il disabile non viene ancora visto come incluso totalmente. I ragazzi italiani vivono l'avere in classe un compagno con autismo o con deficit mentali gravi non come un ostacolo agli apprendimenti ma come un compagno con dei bisogni particolari.

Dalle risposte fornite dal campione esaminato si può però notare una propensione da parte di tutti i due gruppo verso l'inclusione anche se maggiormente da parte dei ragazzi spagnoli. Questo come detto ci deve far riflettere e soprattutto agire con degli interventi che implementino una visione positiva dell'inclusione e del disabile.

È bene che vi siano testimonial sportivi, o scrittori che facciano capire che la persona disabile è in primis una persona. È bene che si sviluppi un discorso intorno alla persona con disabilità anche proposto in maniera provocatoria come fatto da Imprudente, già citato in precedenza, con la suo autodefinirsi *diversabile* per mettere l'accento sulle abilità della persona piuttosto che sulle sue difficoltà.

L'inclusione viene vista come un elemento positivo infatti alla domanda dell'*Index for Inclusion Ciascuno deve sentirsi ben venuto* hanno risposto concordo più dell'80% sia tra i maschi che le femmine di entrambi i paesi, tuttavia questo non è sufficiente per poter creare una società inclusiva. Infatti sempre nella Dimensione A alla domanda 2.6 la percentuale cala, per ambo i paesi e i sessi, a circa il 40% di risposte concordanti.

I bambini più piccoli hanno opinioni similari e la differenza emerge proprio con i più grandi ed è per questo che si deve sviluppare questi concetti fin dall'inizio del percorso scolastico.

CONCLUSIONI

*Senza le utopie dei tempi andati,
gli uomini vivrebbero ancora nelle caverne, infelici e nudi.
Sono stati gli utopisti che hanno tracciate linee della prima città [...]
Dai sogni generosi nascono benefiche realtà.
L'utopia è il principio di ogni progresso,
il tentativo di un futuro migliore.
Anatole France*

In conclusione di questa tesi posso affermare che le due scienze che ho messo a confronto debbano interagire e contaminarsi per poter creare un senso civile sia nei bambini che negli adulti. Si deve educare in una prospettiva utopica, ovvero educare ad una vita che sia la migliore possibile per quel soggetto, per il suo tempo, per il suo contesto di vita, che sia in grado di crescere e di maturare, e di contribuire, in tal modo, all'educazione del proprio contesto. Si devono creare delle comunità che siano in grado di farsi carico dell'educazione dei suoi membri e capace di stabilire rapporti reciproci di crescita e maturazione²⁷⁴. L'*utopia* è un *luogo-che-non-esiste* ma che è auspicabile come luogo/comunità perfetto, caratterizzato dal senso di giustizia, uguaglianza, d'inclusione²⁷⁵. Come affermava Oscar Wilde: *“Una carta geografica del mondo che non comprenda Utopia non merita neanche uno sguardo, giacchè lascia fuori l'unico paese al quale l'Umanità approda di continuo. E quando l'Umanità vi arriva guarda altrove, e scorge un paese migliore, alza le vele e riparte. Il progresso è la realizzazione delle Utopie”*. Per poter far nascere questa visione utopica ci devono essere due condizioni: la prima è quella di soverchiare un sistema che non funziona, (come l'esclusione che è un sistema che non funziona!) la seconda è quella di pensare che l'umanità c'è la possa fare a realizzare questa idea²⁷⁶. L'inclusione è una utopia, molto spesso viene definita così, però è la prospettiva a cui tendere per creare una società che sia sostenibile negli anni.

Infatti, la scienza pedagogica contemporanea si deve confrontare con una quotidianità che sempre più spesso mette in rilievo le fratture sociali a livello mondiale, alle quali i sistemi economici aggressivi concorrono con una globalizzazione non foriera

²⁷⁴ Ariemma L., *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 101-114

²⁷⁵ Ivi, p.103

²⁷⁶ Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Erickson, Trento 2009, p.112

di relazioni tra individui, ma feroce operazione di predazione rispetto alle risorse umane e materiali dei paesi poveri.

Il ruolo della pedagogia è quello di smascherare queste situazioni di criticità non attraverso una sterile analisi, ma promuovendo progetti ed idee pedagogiche dinamiche in grado di supportare il dialogo fra le parti sociali protagoniste dell'era della globalizzazione. Il risultato finale, a cui questa pedagogia mira è l'uomo inteso come identità in grado di autoaffermarsi attraverso l'incontro e lo scambio con una diversità in grado di riconoscere la misura della sua identità.

Lo strumento che si rivela utile per promuovere progetti pedagogici inclusivi è sicuramente l'*Index for Inclusion*. Infatti è anche grazie a questo strumento che abbiamo potuto capire come si sviluppano nei ragazzi i concetti inerenti l'inclusione che non sono solo riferiti all'ambito scolastico ma si diramano anche negli altri ambiti della vita dei ragazzi. Infatti le Dimensioni dell'Index sono pensate a tale scopo.

Dalla ricerca quello che è emerso è che il lavoro verso una visione inclusiva è in atto, sia in uno stato dove la piena partecipazione alla vita scolastica dell'alunno disabile non è ancora totalmente sviluppata come la Spagna, sia dove invece è presente come in Italia. Da questi dati si deve partire per realizzare dei progetti che si basino sulle opinioni dei ragazzi sviluppando i concetti inclusivi e che facendo emergere la figura del disabile come una persona che deve essere inclusa a pieno diritto nel consorzio umano. Questo, secondo me, è il punto di partenza dal quale sviluppare l'inclusione perché infatti se i ragazzi, che saranno gli adulti del futuro, vedono la possibilità di includere solo alcuni tipi di disabilità l'inclusione non potrà mai essere sviluppata appieno. La scuola ha il compito di portare il modello inclusivo al suo interno, questo deve prescindere dal fatto che al suo interno vi siano ragazzi con disabilità, perché come abbiamo visto tutti potremmo avere in determinati momenti della nostra vita dei bisogni educati speciali, per tanto si deve essere in grado di rispondere a tutti e a tutte le necessità che si possono presentare, poiché questi interventi si rivelano generalizzabili con gli altri ragazzi e in altri contesti, non solo quello scolastico.

L'economia deve essere vista come la bussola che orienta per concretizzare percorsi pedagogici che potrebbero risultare dispendiosi ma che, come visto, non lo è in realtà. Le risorse sono limitate ma non per questo si deve scegliere delle strade che portino ad una segregazione o emarginazioni poiché queste scelte sono più dispendiose nel lungo periodo.

Infine creare e vivere in un contesto democratico e accogliente deve essere la scelta politica e sociale di qualsiasi governo che opti per una tipologia economica che valorizza e promuove beni relazionali, cooperazione e valori quali la fiducia, la solidarietà, la felicità e l'inclusione.

Allegati.

Intervista per la valutazione dell'inclusione dei ragazzi con disabilità

Con il presente questionario intendiamo valutare quali sono le opinioni che i ragazzi hanno circa i concetti di inclusione nella scuole e nell'extra scuola rivolta ai coetanei disabili.

Per favore, rispondi con sincerità a tutte le domande, si tratta di un questionario anonimo e confidenziale.

Grazie per la collaborazione.

Sesso: M F

Et :..... Istituto frequentato:.....

Classe frequentata:.....

DOMANDE

1) Cosa significa secondo te la parola disabile?

.....
.....
.....

2) Chi sono per te i disabili?

.....
.....
.....

3) Hai avuto in classe, durante tutto il tuo percorso di studio, compagni con disabilit ?

.....
.....
.....

4) Se s , sai che tipo di disabilit  avevano?

.....
.....
.....

5) Ad oggi sei ancora in contatto con il tuo compagno o sai che tipo di percorso di studi ha intrapreso?

.....
.....
.....

6) Hai conosciuto, al di fuori del contesto scolastico, dei tuoi coetanei con disabilit ?
Se s  dove?

.....
.....
.....

7) Trovi giusto che i ragazzi disabili possano frequentare la tua stessa classe o ritieni che sarebbe meglio che avessero delle classi dedicate solo per loro?

.....
.....
.....

8) Secondo te la tua scuola   adatta ad accogliere studenti con disabilit  come ad esempio ragazzi con limitata mobilit ?

.....
.....
.....

9) Che interventi faresti per migliorare la tua scuola?

.....
.....
.....
.....

10) Pensi che la tua scuola attivi maggiormente progetti per i ragazzi con disabilità a discapito di progetti che potrebbero essere rivolti a tutti gli altri ragazzi?

.....
.....
.....

11) Pensi che lo Stato spenda troppi soldi per aiutare le persone disabili?

.....
.....
.....

12) Cosa significa per te la parola inclusione?

.....
.....
.....

13) Secondo te i disabili sono integrati nella società?

.....
.....
.....

Entrevista para la evaluación de la inclusión de los chicos con discapacidad.

- Soy un chico Soy una chica
- Edad:.....
- Escuela:.....
- Clase:.....

Con este cuestionario se evalúan tus opiniones acerca de los conceptos de inclusión y discapacidad en las escuelas.

Por favor contesta a todas las preguntas con la verdad, se trata de un formulario anónimo y confidencial. Gracias por tu colaboración.

PREGUNTAS:

1) ¿Qué significa para tí la palabra discapacitado?

.....
.....
.....

2) ¿Quién crees que son las personas con discapacidad?

.....
.....
.....

3) ¿Has tenido en el aula, durante todos tu años de estudio, compañeros con discapacidad?

.....
.....
.....

4) En caso afirmativo, ¿sabes qué tipo de discapacidad tenían?

.....
.....
.....

5) ¿Actualmente estás en contacto con tu compañero o sabes qué recorrido de estudios ha emprendido?

.....
.....
.....

6) ¿Has conocido, fuera del contexto escolar, compañeros con discapacidad? En caso afirmativo, ¿dónde?

.....
.....
.....

7) ¿Crees que es justo que los chicos con discapacidad puedan asistir a tu misma clase o crees que sería mejor que tuvieran clases dedicadas especialmente para ellos?

.....
.....
.....

8) ¿Crees que tu escuela está preparada para acoger a los estudiantes con discapacidad, como, por ejemplo, los niños con movilidad reducida?

.....
.....
.....

9) ¿Qué acciones harías para mejorar tu escuela?

.....
.....

10) ¿Crees que los proyectos que tiene tu escuela para los chicos con discapacidad hacen que se reduzcan los proyectos para todos los de más alumnos?

.....
.....

11) ¿Piensas que el Estado gasta demasiado dinero para ayudar a las personas con discapacidad?

.....
.....

12) ¿Qué significa para tí la palabra inclusión?

.....
.....

13) ¿Crees que las personas con discapacidad están integrada en la sociedad?

.....
.....

Questionario 1. Indicatori

Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola

- insegnante alunno
 insegnante di sostegno altro

Selezionare la casella corrispondente alla propria opinione

	concordo	concordo abbastanza	non sono d'accordo	necessito di più informazioni
DIMENSIONE A. Creare culture inclusive				
A.1 Costruire comunità				
A.1.1 Ciasuno deve sentirsi benvenuto				
A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un altro				
A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro				
A.1.4 Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto				
A.1.5 C'è collaborazione tra insegnanti e le famiglie				
A.1.6 Gli insegnanti e il Consiglio di Istituto collaborano positivamente				
A.1.7 Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola				
A.2 Affermare valori inclusivi				
A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni				
A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di Istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva				
A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale				
A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un "ruolo"				
A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica				
A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione				
DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive				
B.1 Sviluppare la scuola per tutti				
B.1.1 La selezione del personale e le carriere sono trasparenti				
B.1.2 I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola				
B.1.3 La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale				
B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone				
B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella Scuola				
B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati				
B.2 Organizzare il sostegno alla diversità				
B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate				

	concordo	concordo abbastanza	non sono d'accordo	necessito di più informazioni
B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni				
B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono Inclusive				
B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni				
B.2.5 Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni				
B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento				
B.2.7 Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte				
B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti				
B.2.9 Il bullismo viene contrastato				
B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono Inclusive				
DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive				
C.1 Coordinare l'apprendimento				
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni				
C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni				
C.1.3 Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza				
C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento				
C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo				
C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni				
C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto				
C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione				
C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni				
C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti				
C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula				
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni				
C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni				
C.2 Mobilitare risorse				
C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento				

	concordo	concordo abbastanza	non sono d'accordo	necessito di più informazioni
C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio				
C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione				
C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate				
C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione				

Questionario 4. La mia scuola secondaria

Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola

alunna

alunno

frequento la classe _____

Selezionare la casella corrispondente alla propria opinione

“Questa affermazione descrive la mia scuola...”	Concordo	concordo abbastanza	non sono d'accordo
1. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi			
2. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni.			
3. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante.			
4. Sto apprendendo molto in questa scuola.			
5. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni			
6. Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro			
7. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee			
8. Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio			
9. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula			
10. Il personale della scuola è amichevole.			
11. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno			
12. Penso che gli insegnanti si comportino con equità			
13. Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri.			
14. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli			
15. Solitamente svolgo i compiti a casa assegnati.			
16. Per lo più sto volentieri a scuola.			
17. Questa è la scuola che desideravo frequentare dopo la primaria			
18. Penso che questa sia la migliore scuola del circondario.			
19. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola			
20. Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture			
21. Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola			
22. Se in questa scuola ti comporti veramente male vieni mandato a casa			
23. La scuola fa bene a mandare a casa gli alunni che si comportano molto male			
24. A scuola ho molti buoni amici.			
25. Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiati.			
26. Temo di subire atti di bullismo			
27. Se qualcuno mi aggredisce lo direi all'insegnante			
28. All'ora di pranzo a volte partecipo a gruppi o pratico sport			
29. Dopo la scuola a volte partecipo a gruppi o pratico sport.			
30. Durante la pausa pranzo ci sono spazi in cui posso sentirmi a mio agio.			
31. Mi piace il mio tutor.			
32. Piaccio al mio tutor.			
33. Se mi assento da scuola il mio tutor vuole sapere dove sono stato			

Questionario 3. La mia scuola primaria

sono una bambina

sono un bambino

frequento la classe _____

“Questa affermazione descrive la mia scuola...”			
1.A volte in classe lavoro insieme a un compagno/compagna			
2. A volte in classe facciamo lavori di gruppo			
3.Quando non riescono a fare qualcosa aiuto i miei compagni di classe			
4.I miei compagni di classe mi aiutano quando non riesco a fare qualcosa			
5.Il mio lavoro e quello dei compagni sono esposti sulle pareti della classe per essere visti da tutti			
6.Al mio insegnante piace ascoltarmi quando ho delle idee			
7.Al mio insegnante piace aiutarmi			
8.Mi piace aiutare l’insegnante quando c’è bisogno			
9.Credo che le regole in classe siano giuste			
10.Alcuni bambini della mia classe chiamano altri con brutte parole			
11.A volte negli spazi ricreativi i compagni mi aggrediscono			
12.Quando sono infelice a scuola c’è sempre un adulto che si prende cura di me			
13.Quando i miei compagni litigano, l’insegnante è capace di riportare la pace			
14.Penso che avere chiari obiettivi nel lavoro mi aiuti a migliorare l’apprendimento			
15.A volte gli insegnanti mi lasciano scegliere a cosa dedicarmi			
16.Sono soddisfatto quando riesco bene nel mio lavoro			
17.Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli			
18.Ai miei insegnante piace che racconti quello che faccio a casa			
19.La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola			
20.Quando manco da scuola l’insegnante mi chiede dove sono stata/stato			

Bibliografia

Alonso Parreño M. J., *Los derechos del niño con discapacidad en España*, Grupo Editorial CINCA, Madrid 2008.

Baratella P., Littamé E., *I diritti delle persone con disabilità: dalla Convenzione ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009.

Bauman Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007.

Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Erickson, Trento 2009.

Bauman Z., *Conversazione sull'educazione*, Erickson, Trento 2011.

Becchetti L., *Oltre l'homo oeconomicus. Felicità, responsabilità, economia delle relazioni*, Città Nuova Editrice, Roma 2009.

Berruezo Albeniz R.; Conejero Lopez S., *El largo camino hacia una educación inclusiva (2 volumenes): la educación especial y social del siglo xix a nuestros días*, Universidad Publica de Navarra, 2009

Besio S., Chinato M. G., *Lineamenti di riabilitazione in età evolutiva : il modello sistemico incontra le scuole italiane : prospettive teoriche e possibilità terapeutiche nella storia di quattro casi*, Edizione Scientifica Italiana, Napoli 1994

Biagioli R., Zapaterra T., (a cura di) *Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, Edizioni ETS, Pisa, 2010

Biggeri M., Bellanca N.; *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello Sviluppo Umano alla pratica*, Dossier Umanamente, LitografEditor, Perugia, 2011

Booth T. e Ainscow M., [2002] *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.

Booth T., Ainscow M., [2006] *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Eficación Infantil*, traducción y adaptación: González-Gil F., Gómez-Vela M., Jenaro C., Revisada y reeditada en 2006 por CSIE.

Borgnolo G., ET AL., (a cura di) *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.

Bruni L., Zamagni S., *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna 2004.

Cambi F, Orefice P., Ragazzini D., (a cura di), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Canevaro A., (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Carocci, Roma 1987.

Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci Editore Srl, Urbino 1999.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., (a cura di) *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes I., (a cura di) *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*, Bozen University Press, Bolzano 2009.

Canevaro A., Gaudreau J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma 1988.

Canevaro A., Goussot A., (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000.

Canevaro A., Ianes D., (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento 2001.

Canevaro A., Ianes D., *Diversabilità: Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento 2003.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.

Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Erickson, Trento 2008.

Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013

Cano Gonzalez R. (coord); *Bases pedagogicas de la educacion especial. Manual para la formacion inicial del profesorado*; Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2003

Casanova M. A., Rodríguez H. J. (Coords); *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*; Editorial La Muralla, S.A.; Madrid; 2009

Casanova M. A.; *Educación inclusiva: un modelo de futuro*; Wolters Kluwer España, S.A.; Madrid; 2011

Casanova Rodríguez M.A., Cabra de Luna M. A. (Coords.); *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*; Edita Fundación Once; Madrid, 2009

Castañeda Polo M.; García Varillas M. B., *La adaptación al currículo desde la diversidad en el marco de la LOE. Recursos para desarrollarla*, Jet Print, S.L.; Salamanca 2009

Centro Documentazione Handicap di Bologna (a cura di), *Storie di Calamai e altre creature straordinarie*, Edizioni Erickson, Trento, 2007

CERMI, (a cura di) *Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio*, Edita CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Madrid 2003.

Chiappetta Caiola L., *Didattica per l'integrazione*, Anicia, Roma 2008.

Colectivo Ioé, *Discapacidades e inclusión social*, Edición Obra Social la Caixa, Barcelona 2012.

Cottini L., *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Carrocci Faber, Roma, 2013

Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004- 2010.

Cottini L., Rosati L; *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*; Morlacchi Editore, Perugia, 2008

- Crispiani P., Giacconi C., *Qualità di Vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, Erickson, Trento 2009
- Curatola A., (a cura di), *Autonomia, integrazione, progettualità nella scuola che cambia*, Mondadori, Milano 1995.
- Curatola A., *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*, Anicia, Roma 2003.
- Curatola A., *I bisogni speciali nella società della complessità: comportamenti a rischio e risposte formative*, Anicia, Roma 2008.
- D'Alonzo L., *Integrazione del disabile: radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2008.
- D'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia 2006.
- D'Alonzo, Caldin R., (a cura di) *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori Editore, Napoli 2012.
- De Anna L., *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*, Tempinovi, Roma 1983.
- De Anna L., *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*, Guerrini e Associati, Milano 1998.
- De Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci editore, Roma, 2014
- de Nicolò M., *L'educabilità degli handicappati. Istituzioni comparate di integrazione scolastica*, Clueb, Bologna, 1997.
- Delagao M.L., Martínez Sola T.; *Didáctica y organización de la educación especial*; Edita Jacaryan, S.A., Madrid, 2002.
- di Florio A., Marradi A., *Handicap e funzione civile della scuola*, Edizioni Del Cerro, Pisa 1992.
- Di Pietro M., *L'educazione razionale-emozionale. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Edizioni Erickson, Trento, 1992

- Domínguez J. A.; *Atención a la diversidad en la educación primaria. Evolución y situación actual*; Editorial Davinci; España; 2009
- Echeita G., Verdugo M.A., *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*, Publicaciones INICO, Salamanca 2004.
- Esposito A., *La normativa sulla integrazione degli handicappati nella scuola*, Edizioni Del Cerro, Pisa 2001.
- Farneti A. (a cura di), *Psicologia in gioco: modelli ludici per la formazione degli educatori*, CLUEB Edizioni, Bologna, 2001, pag 24
- Field J., *Il capitale sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento 2004
- Franzoni F., Anconelli M., *La rete dei servizi alla persona*, Carocci Faber, Roma 2003.
- Galimberti F., *L'economia spiegata a un figlio*, Edizione Laterza, Roma 2008.
- Galofre R., Nieves L.; *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*; Ediciones de la Torre; Madrid; 2005
- Ghedini E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori editore, Napoli 2009.
- Giné C. (coord); *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*; Horsori Editorial, S.L.; Barcelona; 2009
- Hierro Parolini I. C., (a cura di), *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 2010.
- Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/2/2013*, Erickson, Trento, 2013
- Ianes D., *La diagnosi Funzionale secondo l'ICF*, Erickson, Trento 2004.
- Ianes D., Tortello M., (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 1999.

INICIO Istituto Universitario de Integracion en la Comunidad Universidad de Salamanca (a cura di); *Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también*; Impreso en España por el INICIO; 2009

Korff-Saussr S, *Da Edipo a Frankenstein. Figure dell'handicap*, ANANKE Torino 2009.

Lascioli A., *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Franco Angeli, Milano 2001.

Lascioli A., *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2008.

Latouche S., *Il pensiero creativo contro l'economia dell'assurdo*, EMI, Bologna 2002.

Lo Sapio G., *Manuale sulla disabilità. Dai bisogni educativi speciali ai programmi di integrazione scolastica*, Armando editore, Roma, 2012

Manzano Sánchez E.; *Principios de educación especial*; Editorial CCS, Madrid, 2001

Mannucci A., *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, ECIG s.r.l., Genova, 2011

Marcarulla I., Saiz M. (Coords); *Buenas prácticas de escuela inclusive. La inclusion de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*; Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.; Barcelona; 2009

Martín M^a P. S., Renauld M^a E. V., (Coordinadoras), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, Publicaciones del INICO Colección Investigación, Salamanca 2009.

Mato López O., *Storia di freak. Mostri come noi*, Odoya srl, Bologna, 2012

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001

Morín Ramos Á. M.; *Organización de la atención a la diversidad en el ámbito educativo*; Jet Print, S.L.; Salamanca; 2005

Moro F., *Handicap e scuola: 25 anni di integrazione dei soggetti disabili*, Franco Angeli, Milano 2001.

Mura A. (a cura di) *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Franco Angeli, Milano, 2011

Nicotra M., Ferrini E., *Parole che parlano. Mediatori per aprire disloghi*, Erickson, Trento 2009

Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Erickson, Trento 2001.

Nussbaum M. C., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna 2007.

Nussbaum M. C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012,

Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y la Cultura España, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidad educativa especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994*, Impreso en la UNESCO, Paris 1994.

Organizzazione mondiale della sanità, *ICF classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Erickson, Trento 2008.

Paloma G. F., (a cura di); *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*, Erickson, Trento 2013

Palomino Sánchez Antonio (Coord.); *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*; Editorial Universidad de Almería, Almería, 2009

Parolini I., *Imparare a includere: riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 2010.

Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori Education, Milano 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.

Pegorer P., *Handicap: un fenomeno economico-sociale*, Edizioni Goliardiche, Trieste 2002.

Pérez Bueno L. C., *Discapacidad, derecho y políticas de inclusion*, Edita CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Madrid 2010.

Perucca A., (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa. Per una pedagogia della differenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2002.

Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1967.

Piazza V., *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Erickson, Trento 1998.

Pigliacampo R., *Nuovo dizionario della disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, Armando, Roma 2009.

Pittau M., *Economia senza denaro*, EMI, Bologna 2003.

Putnam R., [2000] *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna 2004.

Rapoport J. L. , Ismond D. R. , *DSM-IV. Guida alla diagnosi dei disturbi dell'infanzia e dell'adolescenza*, Masson S.p.A., Milano 2000.

Rubio Grau Claudia (Coord.); *Educación especial: orientaciones prácticas*; Ediciones Aljibe, S.L; Malaga; 2005

Ruspini E., (a cura di) *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, Franco Angeli, Milano 2008.

Sacco P. L., Zamagni S., (a cura di) *Teoria economica e relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna 2006.

Sánchez Pilar Arnáiz; *Educación inclusiva: una escuela para todos*; Ediciones Aljibe, S. L.; Malaga; 2003

Sbarbati L., *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienze*, Armando Editore, Roma 1998.

Sen A., *Etica ed economia*, Editori Laterza, Roma 2009.

- Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010.
- Sen A., *Lo sviluppo è la libertà: perchè non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Smith A., *La ricchezza delle nazioni*, Grandi Tascabili Economici Newton, Roma 2011.
- Sorrentino A.M., *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Suzić N., *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Erickson, Trento 2009,
- Torchia F., *Il consumo di microcredito e la tutela della persona*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2006.
- Trisciuzzi L. et al., *La pedagogia speciale nella didattica scolastica*, ETS, Pisa 2005.
- Trisciuzzi L., Cappellari GP, *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Trisciuzzi L., Corchia F., *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, ETS, Pisa 2003.
- Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa 1995.
- Trisciuzzi L., Franceschini G., (a cura di), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata*, La Nuova Italia-RCS, Milano 2001.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Trisciuzzi L., *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo*, Lisciani & Giunti, Teramo 1981.
- Trisciuzzi L., *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999.

- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 1993.
- Trisciuzzi L., *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa 2009.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze 2006.
- Ulivieri S., (a cura di) *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa, 2012
- Ulivieri S., (a cura di) *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Vasquez A., Qury F., *L'organizzazione della classe inclusiva: pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Centro Studi Erickson, Trento 2010.
- Verdugo M. A., Schalock R. L. (coords.), *Discapacidad e inclusion: manual para la docencia*, Amaru Ediciones, Salamanca, 2013
- Vertecchi B., *Il secolo della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- Wilkinson R., Pickett K., *La misura dell'anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*, Serie Bianca Feltrinelli, Milano 2009.
- Zanetta G., *L'Europa e la sanità*, Franco Angeli, Milano 2003.
- 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 gli alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010.
- Zappaterra T., *La lettura non è un ostacolo*, Edizioni ETS, Pisa, 2012
- Zelioli M., *Le parole dell'handicap: glossario su handicap e integrazione scolastica, con note e commenti di legislazione*, Franco Angeli, Milano 2001.

Legislazione

Riforma Gentile 1923

Relazione Falcucci 1975

Legge 4 agosto 1977, n. 517. “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”

Legge n. 104 05/02/1992 “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Legge n.328/2000 art.14 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"

Legge 170/2010 “Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico”

Unità Direttiva “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”, 27-12-2012

Decreto attuativo del 12 luglio 2011 “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA”.

LGE. Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº187 de 6 de Agosto de 1970.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. BOE nº106 de 4 de Mayo de 2006.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº238 de 4 de Octubre de 1990.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

PLAN MARCO DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD PARA CASTILLA Y LEÓN. (18-12-2003)

ORDEN EDU/1865/2004, de 2 de diciembre relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente. (B.O.C.Y.L.17-12-2004)

Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado extranjero y de Minorías. (B.O.C.Y.L. 11-03-05)

Resolución de 7 de abril de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por lo que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual (B.O.C.Y.L. 21-04-05)

Articoli

Amenta G. B., *Inclusione e educazione interculturale: prevenire l'ostilità e l'intolleranza*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 171-185

Antich Abuixech D., Tomás Ludeña M., *Tots musics, tots diferents. Conservatori Professional de Música de Torrent*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 134-145

Balbuena Castellano L., *Doña Alejandra López de Vergara y Sicilia, Distinguida FUNCASOR 2010*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 239-244

Barnes C., *Capire il "modello sociale della disabilità"*,« in *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*», 2008, 87-96

Boletín oficial del Estado, Martes 2 de agosto 2011 Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, 87478-87494

Cabezas Gómez D., *Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de las personas con discapacidad*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 101-116

Caldin R., *Current pedagogic issues inclusive education for the disabled.*, in *Pedagogia oggi*, 1/2013 semestrale SIPED, 11-25

Calero Martínez J., *Educación inclusiva: una expansión no homogénea*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 129-133

Canevaro A., Filippi C., *Due scienze, un unico obiettivo* in «Social News», Anno 7-Numero 9 Novembre 2010, 17

Casanova Rodríguez M^a A., *De la educación especial a la inclusión educativa*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 8-24

CERMI, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (*a cura di*) *Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio*, Edita CERMI, 2003, 1-143

D'Alessio S. (2007), *Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'"inclusive education"* in «L'integrazione scolastica e sociale» Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie, 2007 vol 6, n.4, 342-365

D'Alonzo L., *Fra disabilità ed integrazione* in «Social News» Anno 8-Numero 9 Novembre 2011, 4-5

Echeita Sarrionandia G., *El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 117-128

Fernández Santamaría, R., *El camino hacia la integración*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 79-90

Gascón Ricao A., Storch de Gracia y Asensio J. G., *El Real Colegio de Sordomudos en la primera mitad del siglo XIX*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 221-238

Gertner J., *La ricchezza delle nazioni* in «Internazionale» n.850 11/17 giugno 2010, 36-43

González-Gil F., *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 60-78

Marra A.D., *Ripensare la disabilità attraverso i disability studies in Inghilterra*, in «Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico», 2009, 79-99

Martínez Palomares P., *Hitos fundamentales de la educación especial en el siglo XIX. El Real Colegio de Sordomudos*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 211-220

Migliore A., Cohen Hall A., Butterworth J., Winsor J., *Un lavoro su misura. Buone pratiche nell'inserimento lavorativo dei disabili*, in «Lavoro sociale», n.3 dicembre 2011, 357-371

Mittler P., *Persone con disabilità verso il 2040...*, in L'integrazione scolastica e sociale. Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi associazioni e famiglie., 8/3 giugno 2009, 259-270

Molina Ortín M.C., *La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 198-210

Mora Pina S., *El aula como núcleo integrador del tratamiento Bobath en el niño*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 169-183

Murphy J. W., *Oltre l'assistenza di mercato. L'approccio di Amartya Sen*, in «Lavoro sociale», n.1 aprile 2011, 7-18

Palacios Jorge, M^a Antonia, *Estrategias prácticas de intervención para el desarrollo de procesos cognitivos en trastornos generalizados del desarrollo*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 91-100

Ruiz López A. I., *Los servicios educativos de la ONCE*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 158-168

Sánchez-Tembleque Palomino F., *La educación especial en el IES: Sierra Minera de la Unión*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 184-197
Molina Ortín M^a C., *La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 198-210

Sanz Escudero M^a L., *Trayectoria del CERMI en materia educativa*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 146-157

Soriano de Gracia V., *La educación inclusiva en Europa*, in «CEE Participación Educativa», 18 noviembre 2011, 35-45

Sitografia

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-4_it.htm, consultato in data 20 maggio 2014

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1505_it.htm?locale=en, consultato in data 20 maggio 2014

<http://www.heckmanequation.org>, consultato il 12 maggio 2012

<http://www.forovidaindependiente.org/node/45>, consultato in data 20 maggio 2014

http://www.conocecastillayleon.jcyl.es/web/jcyl/ConoceCastillayLeon/es/Plantilla100/1139829793666/2/_/_ consultato in data 7 luglio 2014

<http://sid.usal.es/quienes-somos.aspx>, consultato in data 7 luglio 2014

<http://sid.usal.es/estadisticas/tabla.asp?t=1&item=k4>, consultato in data 7 luglio 2014

http://www.colegiomaestroavila.com/Proyecto_ed/Proyecto_ed.htm, consultato in data 29/9/2014

<http://www.sagradafamiliasiervas.es/identidad.asp>, consultato in data 29/9/2014

http://iesfernandoderojas.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/page9_2.pdf, p. 2, consultato in data 29/9/2014

http://iesfernandoderojas.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=3

<http://www.centrostoricopestalozzi.it/pof/281-pof-annuale-2014-2015.html>

<http://www.centrostoricopestalozzi.it/images/pdf/inclusione.pdf>, consultato in data 14/12/2014

http://www.icpieraccini.net/documenti/pof/201011/piano_offerta_formativa.pdf, consultato in data 14/12/2014

http://www.elsamorante.gov.it/docDownload/pof/pof_2011_2014.pdf, p.21 consultato in data 14/12/2014

http://www.elsamorante.gov.it/docDownload/pof/pof_2011_2014.pdf, p.29 consultato in data 14/12/2014

RINGRAZIAMENTI

A conclusione della tesi di dottorato, vorrei ringraziare la Prof.ssa Simonetta Ulivieri coordinatrice del Dottorato di Ricerca da me svolto, che mi ha diretto durante il triennio di formazione dottorale.

Ringrazio la mia tutor, Prof.ssa Tamara Zappaterra per aver seguito e supervisionato il progressivo sviluppo della ricerca ed aver offerto il suo supporto con validi consigli, anche durante le fasi di studio all'estero.

Un agradecimiento a la mi tutor, Profesora Francisca González Gil por ayudarme durante la mi estancia en Salamanca. Siempre fue disponible por consejos y sugerencias.

Ringrazio le persone che ho conosciuto durante questo triennio sia in Italia che in Spagna, in modo particolare la Prof.ssa Raffaella Biagioli; Donatella; Valentina; Lisa; i miei colleghi di dottorato; Elena; Ronald; Viki; Miguel Ángel; i ragazzi e gli educatori dell'associazione AVIVA; Bego; Covadonga; Melle; Justina; Rafael e la città di Salamanca per avermi accolta durante il periodo di soggiorno in Spagna.

Per concludere, vorrei ringraziare la mia famiglia per il supporto con il quale ha seguito il mio percorso.

Resumen

La investigación de doctorado ha sido realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Florencia (Italia) y codirigida por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España). Es una comparación entre los dos países en temas de inclusión de los niños con discapacidades. En España, la inclusión en las escuelas de los niños y jóvenes con discapacidad está presente sólo para ciertos tipos de discapacidades. La realidad de la inclusión italiana es irregular. En algunas zonas se aplica, mientras que en otras sólo aparece sobre el papel. Esto es debido, en la mayoría de los casos, a una falta de recursos tanto económicos como de personal escolar.

La base de mi investigación son los fundamentos teóricos de la educación especial y su trayectoria histórica y social, empezando desde los conceptos de exclusión/segregación hasta los conceptos de inclusión social y escolar de las personas con discapacidad. El recorrido histórico/legal hacia la inclusión de las personas con discapacidad es similar entre los dos países. Las leyes más pertinentes fueron hechas en los años setenta del siglo XX. En Italia, en 1975 se publicó el Informe Falcucci, que proponía un nuevo modelo de escuela y establecía los criterios para la inclusión. El informe cuestiona los aspectos ideológicos y de organización seguidos en ese momento. En España, siempre en el mismo año, se puso en marcha la Ley General de Educación (LGE de 1970), gracias a la cual se persigue el objetivo de construir un sistema educativo no pensado como una segregación permanente con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino como un apoyo y ayuda para que puedan desarrollar su pleno potencial. Dentro de esta ley hay un capítulo (VII) dedicado íntegramente a la inclusión de niños con discapacidades en el desarrollo educativo y social. Estas dos leyes ponen en marcha una nueva visión de la educabilidad. En Italia se sanciona la Ley 517/77, lo que representa la primera innovación importante en Europa en el ámbito de la discapacidad. Con el establecimiento de esta ley se prevé la inclusión de los niños discapacitados en las clases ordinarias superando así el concepto de clases especiales y el concepto de segregación que trajeron con ellos. En España el Instituto Nacional de Educación Especial contribuyó al desarrollo del Plan Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia MEC 1978) considerada como la Carta Magna de la educación especial del país. En el Plan Nacional de Educación Especial se incluyen los principios fundamentales de la educación especial -la normalización de los servicios, la educación inclusiva, la individualización y la personalización de la educación. En Italia, la verdadera piedra angular de la ley sobre la discapacidad se promulgó en 1992. El Senado aprobó cuarenta y cuatro artículos la Legge Quadro n.104, que define el modo de inserción e integración social de los discapacitados. La ley mira hacia la sociedad en la que la persona con discapacidad debe ser incluida con instalaciones especialmente

diseñadas para sus necesidades, pero también útiles para las personas sin discapacidad. La ley regula de forma orgánica un poco toda la materia de discapacidad tales como formación, inserción laboral, protección estándar en concursos públicos, las actividades deportivas, la eliminación de barreras arquitectónicas. Es también por su visión tan amplia en todos los ámbitos de la vida de la persona con discapacidad (escuela, trabajo, ocio, etc) por lo que la Legge Quadro es la ley más completa sobre discapacidad que se hizo en Italia. En España, es la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre) la que incorpora a alumnos que anteriormente estaban escolarizados en centros especiales al sistema educativo, escolarizándolos en centros ordinarios. Con esta ley se trata de crear un plan de estudios flexible y un modelo de educación que tenga en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos. Posteriormente, la LOE, Ley Orgánica del Sistema de Educación, (2006) recogió en su preambulo como principios fundamentales de la educación la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Un término que es más general y abierto y que ayuda a crear un ambiente inclusivo en la escuela. En 2013 es aprobada la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, como propuesta para reformar la LOE (2006, 2/3 de mayo) y la LOGSE de 1990.

Los dos Países como se puede ver están comprometidos acerca del derecho a la inclusión de las personas con discapacidad. La inclusión es un camino que no está dirigido únicamente a las personas con discapacidad, tiene un carácter social, de hecho se desarrolla en el contexto de la escuela y se ramifica a todas las esferas de la vida de los estudiantes y no solamente de ellos. El entorno debe estar preparado para ser acogedor de las necesidades de todo el mundo, para crear una sociedad inclusiva, porque los recursos y proyectos que se desarrollan en el marco de la inclusión son proyectos que tienen una trayectoria funcional y útil para todos los actores que forman parte del entorno escolar y social.

Para comprender la dinámica integradora de los dos países he decidido utilizar la herramienta que mejor se adapta a este fin, el *Index for Inclusion*. Es una herramienta desarrollada por dos psicólogos, Inglés T. Booth y M.Ainscow. Ellos han hecho que esta herramienta sea capaz de dar algunos consejos sobre cómo crear un contexto inclusivo. El *Index for Inclusion* es muy flexible y ofrece en su interior la posibilidad de modificarlo, ampliarlo y adaptarlo al contexto en el que se está utilizando. Se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas. Las preguntas que se hacen en este cuestionario están dirigidas a conocer la opinión de las personas involucradas en el mundo de la escuela, están dirigidas a profesores, padres y por supuesto a los chicos. Las respuestas se dan en base al grado de concordancia con las afirmaciones que se proporcionan.

La investigación se ha llevado a cabo con los estudiantes de primero y segundo de primaria y con los estudiantes de primero y segundo año de bachillerato. Se hizo también un cuestionario abierto como estrategia para la recogida de información sobre las ideas de los alumnos de bachillerato hacia la inclusión.

He examinado un total de 8 escuelas entre Italia y España. La muestra total entre los dos países se divide en 806 unidades de 368 alumnos de las escuelas primarias de primero grado y 438 alumnos de bachillerato. En Italia, los chicos que participaron en la investigación fueron un total de 407 unidades de las cuales 177 están relacionados con la escuela primaria y 230 pertenecientes al bachillerato. En España, el total de 399 alumnos, se divide en 191 alumnos que asisten a la escuela primaria en el primer grado y 208 que asisten en el bachillerato. Los datos completos se pueden ver en la tabla 1.

La elección de dos edades tan alejadas se debe al alcance de mi proyecto y para entender cómo se tratan los conceptos de inclusión. El objetivo es comprender lo que los niños más pequeños piensan de las personas con discapacidad y para comprender cómo se desarrollan estos conceptos en el entorno escolar. Es a partir de la más pequeña como se puede crear una escuela abierta a otra. Con los chicos de bachillerato, el objetivo es comprender lo que saben de los problemas de las personas con discapacidad y lo que piensan de la inclusión y enfoques económicos. Sobre la base de sus reflexiones podemos realmente entender lo que la escuela está haciendo por estos conceptos y cómo pueden mejorar su aplicación.

Con los datos de la comparación se puede ver (para mayor detalle ver tabla *Es Primaria* y tabla *Ita Primaria*) que no existe mucha diferencia entre lo que opinan los niños de primaria de Italia y los de España. Se puede entender que los chicos se muestran a favor de la inclusión y están abiertos a compartir trabajos (tareas, deberes, etc) entre ellos.

Desde la perspectiva de los chicos de bachillerato acerca de las preguntas del *Index for Inclusion* la opinión entre los chicos de Italia y España no es muy diferente, como en el caso de los niños de primaria.

Donde sí hay diferencia es en los cuestionarios abiertos. Sobre todo en la pregunta dos, siete, doce y trece (ver tabla). Todas estas preguntas son específicas de lo que los chicos opinan de la inclusión. Se puede ver que los italianos piensan que es justo y normal tener en clase compañeros con discapacidad mientras que los españoles piensan que es mejor tener clases distintas. Sin embargo, los chicos italianos piensan que las personas con discapacidad no están incluidas en la comunidad mientras que para los españoles sí.

Esta opinión se debe al hecho de que, como he escrito mas arriba, la escuela italiana no tiene clases especiales para los chicos con discapacidad y esto es un hecho cultural que lo chicos ven como un derecho.

Por lo tanto, desde esta comparacion se puede entender que crecer en un clima mas inclusivo es mejor para desarrollar un pensamiento positivo hacia la diversidad. Los datos nos compronan esto heco.

En general, lo datos del estudio muestran que el concepto inclusión es visto por los chicos como un valor y una oportunidad para crear una sociedad inclusiva. Aunque al hablar de discapacidades más complejas (autismo, retraso mental grave, etc.) todavía se siguen eligiendo las clases especiales como solución.

La inclusión es un concepto que va más allá del etiquetado. Aún no está presente en la visión de los chicos mayores mientras que hay una mayor apertura por parte de los alumnos más jóvenes.

El trabajo de sensibilización hacia la discapacidad debe hacerse desde una edad temprana, ya que, como se ha demostrado por la economía, esto es la clave para crear una sociedad plenamente inclusiva.