

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI**



**SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
*SCIENZE DEI SISTEMI CULTURALI*  
*INDIRIZZO FILOSOFIA, PEDAGOGIA, PSICOLOGIA*  
**XXVII CICLO****

**I BES nella scuola primaria:  
un'indagine con docenti e genitori sulle buone prassi di inclusione**

**Direttore della Scuola:  
Prof. MASSIMO ONOFRI**

**Docente Tutor:  
Prof. FILIPPO DETTORI**

**Docente Co-Tutor:  
Prof. PAOLO CALIDONI**

**Dottoranda:  
Dott.ssa ELIANA SIAS**

***ANNO ACCADEMICO 2015-2016***



### ***Ringraziamenti***

Desidero ringraziare sentitamente il Professor Filippo Dettori per il supporto e gli spunti di crescita professionale fornitimi durante le attività formative, gli incontri di gruppo ed i colloqui individuali degli anni del Dottorato, per la guida nella conduzione del presente progetto di ricerca e nella stesura della tesi. Esprimo inoltre la mia gratitudine al Professor Fabio Pruneri, che ha dato un importante contributo alla sezione storica.

Ringrazio tutti i docenti, i Dirigenti Scolastici ed i genitori che hanno partecipato allo studio e che hanno messo a mia disposizione una preziosa parte del loro tempo e delle loro conoscenze, senza le quali questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Esprimo un profondo riconoscimento a Gianfranco ed Alessio, che hanno fornito un supporto tecnico indispensabile per la realizzazione materiale della tesi.

In ultimo, desidero manifestare la più sincera gratitudine alla mia collega Cristina, che in questo momento di mia lontananza dall'Italia mi ha sempre affiancata con pazienza, disponibilità e puntualità permettendomi di portare a termine il lavoro.

## Indice

<i>Ringraziamenti</i>	p. 3	
Indice	4	
<i>Introduzione</i>	6	
<b>Cap. 1</b>	<b><i>Il rapporto tra società e disabilità: cenni storici</i></b>	<b>11</b>
1.1	<i>Introduzione</i>	11
1.2	<i>Educazione dei non udenti e non vedenti</i>	12
1.3	<i>L'educazione dei disabili mentali</i>	15
1.4	<i>Il darwinismo sociale e l'eugenetica</i>	18
1.5	<i>L'Italia prima del XX secolo</i>	20
1.6	<i>Evoluzione dei processi di inclusione scolastica e riferimenti normativi</i>	23
1.7	<i>L'International Classification of Functioning, Disability and Health</i>	32
1.8	<i>XX e XXI secolo in Italia</i>	35
<b>Cap. 2</b>	<b><i>Dall'inserimento all'inclusione</i></b>	<b>54</b>
2.1	<i>Introduzione</i>	54
2.2	<i>Menomazione, disabilità, handicap</i>	54
2.3	<i>Bisogni Educativi Speciali</i>	56
2.4	<i>Inserimento, integrazione, inclusione</i>	59
<b>Cap. 3</b>	<b><i>L'inclusione scolastica in Italia</i></b>	<b>67</b>
3.1	<i>Una panoramica sulla situazione attuale</i>	67
3.2	<i>Fattori che accomunano esperienze inclusive di successo</i>	76
3.3	<i>Criticità</i>	80
3.4	<i>Proposte migliorative</i>	87
	3.4.1 <i>Considerazioni generali</i>	87
	3.4.2 <i>Amministrazione/Risorse finanziarie</i>	92
	3.4.3 <i>Didattica</i>	95
	3.4.4 <i>Compiti e formazione del corpo docente</i>	98
	3.4.5 <i>Organizzazione/gestione scolastica</i>	101
	3.4.6 <i>Nuove modalità di lettura dei bisogni</i>	104
	3.4.7 <i>Valutazione della qualità dell'inclusione</i>	105
<b>Cap. 4</b>	<b><i>Lo studio</i></b>	<b>107</b>
4.1	<i>Premesse epistemologiche</i>	107
4.2	<i>Ragioni e domande della ricerca</i>	116

4.3	<i>Strumenti e fasi della ricerca</i>	119
	4.3.1 <i>L'utilizzo dei focus group nella fase iniziale</i>	120
	4.3.2 <i>Stesura e somministrazione dei questionari pilota</i>	139
	4.3.3 <i>Stesura e somministrazione dei questionari definitivi ai docenti e ai genitori</i>	140
	4.3.4 <i>I focus group finali</i>	149
4.4	<i>Risultati</i>	150
	4.4.1 <i>Domanda 1: Cosa si intende con l'espressione 'buone pratiche' in ambito scolastico?</i>	150
	4.4.2 <i>I risultati dei questionari: informazioni anagrafiche sui docenti</i>	157
	4.4.3 <i>Domanda 2: Quali sono, secondo i docenti, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali?</i>	162
	4.4.4 <i>Informazioni anagrafiche sui genitori</i>	171
	4.4.5 <i>Domanda 3: Quali sono, secondo i genitori, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione dei BES?</i>	173
	4.4.6 <i>Domanda 4: Quali proposte migliorative provengono, da docenti e genitori, in merito alle pratiche di inclusione degli alunni con BES?</i>	178
4.5	<i>Conclusioni</i>	197
4.6	<i>Limiti e possibili sviluppi della ricerca</i>	203
	APPENDICE 1	205
	APPENDICE 2	209
	Biblio-sitografia	212

## ***Introduzione***

A partire dalla metà degli anni Settanta, e in maniera ancora più accentuata nell'ultimo ventennio, si è fatta sentire a livello globale e con sempre maggior forza l'esigenza dell'istituzione di sistemi scolastici inclusivi, sulla base del principio che la frequenza di scuole inclusive è il mezzo più efficace per combattere atteggiamenti discriminatori e raggiungere l'istruzione per tutti (UNESCO, 2005). A supporto di questa teoria stanno diversi studi (tra gli altri Canevaro, D'Alonzo e Ianes, 2009, D'Alessio, 2011) che hanno dimostrato come la frequenza di strutture educative comuni produca benefici in termini sia di apprendimento che di abilità sociali per gli studenti con disabilità, per gli studenti con sviluppo tipico e per il sistema di istruzione in generale.

L'Italia, grazie alla Legge 517 del 4 agosto 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, si pone alla guida di questo filone culturale e politico, divenendo il primo Paese al mondo ad abolire le scuole speciali e a statuire l'inserimento e l'integrazione degli alunni disabili nelle scuole normali (Moliterni e Serio, 2006; Lascioli, 2012). In particolare, con questo provvedimento normativo si estende la frequenza delle scuole comuni ai non udenti (art. 10), si introducono nelle stesse la figura dell'insegnante specializzato, la riduzione del numero di alunni nelle classi che ospitano alunni con disabilità, l'integrazione specialistica da parte del servizio sanitario (Pavone, 2014). La tendenza attuale, anche sulla base delle direttive europee e dell'elaborazione dell'ICF (2001), è proprio quella di includere tutti gli studenti, affetti da disabilità, DSA o situazioni di svantaggio, in ambienti scolastici che sappiano fornire una risposta adeguata alle loro esigenze.

Nel passaggio dai processi di inserimento ai processi integrazione, per giungere infine al compimento dell'inclusione, Canevaro (2006) considera indispensabile la realizzazione di quella che egli definisce 'coevoluzione'; tale principio si realizza nel momento in cui le risposte ai bisogni delle persone a cui sono rivolti gli interventi 'contaminano' la condizione di chi interviene, causando una perdita di identità reciproca che poi si riacquista tramite un nuovo riconoscimento dei ruoli e nuove connessioni. La relazione d'aiuto è intesa come una costruzione reciproca, che conduce al di là del singolo, senza trasformarlo, mentre l'azione deve essere sempre guidata dal principio del ricevere e del

dare. Ciò rispecchia quanto proposto nelle *Linee Guida per l'Inclusione* formulate dall'UNESCO (2005), che presentano l'inclusione in termini educativi, come il riconoscimento e la risposta alle diversità nelle esigenze di tutti i discenti, attraverso una partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità maggiormente diffusa e condivisa. Tutto ciò presuppone l'esistenza di un sistema d'istruzione regolare rivolto a studenti dall'apprendimento tipico o con BES che proponga nuovi contenuti, nuovi approcci, nuove strategie e nuove strutture educative.

In questo momento di passaggio la situazione globale è piuttosto variegata, con Paesi che adottano modelli completamente inclusivi, altri che li adottano in modo parziale e altri ancora che ricorrono a scuole speciali. L'Italia ha provveduto recentemente ad un rinnovamento dell'impianto normativo in merito a tutte le situazioni 'fuori dall'ordinario' (*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009, L. 170/2010, D. M. del 27 dicembre 2012, con cui vengono delineate le procedure di intervento rispetto ai BES), ma sono molte le voci che sostengono sia ancora necessario lavorare sui seguenti aspetti perché si possa parlare di inclusione a tutti gli effetti: il ruolo dell'insegnante di sostegno (D'Alessio, 2011; Ianes, 2015), la mancanza di figure professionali che aiutino gli insegnanti nell'analisi delle situazioni e nella ricerca di soluzioni efficaci (Associazione TreeLLLe et al., 2011), l'elaborazione di un protocollo ufficiale sugli indicatori di qualità dell'inclusione scolastica, lo sviluppo di ricerche per reperire buone prassi rispetto ai processi implicati e stimolare percorsi di miglioramento (Caldin, 2013), la formazione iniziale e continua dei docenti e l'individuazione di nuovi criteri di mobilità dei docenti per garantire la progettazione di interventi educativi di ampio respiro (Iosa, 2013).

Sulla base di queste premesse, il lavoro qui presentato si propone di:

- fornire una definizione di buone prassi in ambito didattico;
- individuare buone prassi di inclusione scolastica di alunni con BES nella scuola primaria;
- raccogliere opinioni di genitori e docenti sull'efficacia delle prassi inclusive di cui hanno avuto esperienza, per individuare punti di forza e debolezza e avanzare proposte migliorative.

Per fornire delle risposte a questi temi, tra ottobre 2013 e maggio 2014 sono stati condotti focus 7 group e somministrati questionari che hanno coinvolto genitori e docenti di alunni con BES di 5 scuole primarie di Sassari e della sua provincia. La restituzione ha prodotto 151 questionari da parte dei docenti e 69 da parte dei genitori. Dallo studio è emerso che, perché si possa parlare di buone prassi, per i docenti è fondamentale che le pratiche producano ricadute positive in termini di apprendimento ma coinvolgano anche positivamente la sfera affettivo-emozionale. Inoltre, le prassi devono poter essere valutabili, documentabili e trasferibili.

Si registra che per i docenti i fattori più importanti per l'inclusione degli alunni con BES sono la condivisione delle esperienze con i colleghi, l'aggiornamento professionale e l'esperienza personale, mentre per i genitori le prassi più efficaci sono l'aggiornamento professionale dei docenti, la partecipazione della famiglia alla costruzione e all'attuazione del piano di lavoro degli alunni, la condivisione delle esperienze tra docenti ed altri professionisti.

I dati più significativi mettono in evidenza un rapporto tra docenti e altri professionisti caratterizzato da criticità; inoltre, sebbene i docenti considerano fondamentale l'apporto della famiglia per la conoscenza dell'alunno, preferiscono che l'attività didattica rimanga di loro stretta competenza. Gli stessi esprimono chiaramente l'esigenza di consulenza e supporto di personale specializzato sui diversi casi, lavorare in classi meno numerose o con la compresenza di altri docenti; i genitori chiedono la possibilità di comunicare maggiormente o in modo diverso con la scuola.

In linea con quanto si ribadisce in letteratura (TreeLLLe *et al.*, 2011; D'Alessio, 2011; Ianes, 2015), gli elementi maggiormente critici risultano essere il rapporto tra i docenti di sostegno e i docenti curricolari, la numerosità delle classi e il rapporto tra docenti ed operatori sanitari.

Tra le proposte che potenzialmente migliorerebbero lo stato delle cose vi è la richiesta di avere all'interno della scuola delle figure specializzate che possano essere di consulenza e supporto ai docenti in materia di BES e disabilità, l'istituzione di classi meno numerose o il ripristino delle ore di compresenza, l'ingresso a regime di docenti di ruolo, soprattutto di sostegno. Ancora, per i genitori, sarebbe opportuno avere

diagnosi più chiare ed esplicite che forniscano anche a loro elementi utili per poter fornire adeguato supporto ai propri figli, e, da parte dei docenti, maggiori indicazioni operative.

Il presente lavoro consta di un primo capitolo di apertura nel quale si approfondisce il ruolo della disabilità nella storia, a partire dal XVI secolo, momento in cui si inizia a pensare che i soggetti con disabilità possano trarre beneficio da forme di istruzione, per giungere ai giorni nostri, soffermandosi sulle figure più significative per quanto riguarda gli interventi educativi nei confronti dei disabili (Itard, Braille e la Montessori per citarne alcuni) e sulle norme che maggiormente hanno aperto la strada ai processi scolastici inclusivi a livello mondiale (tra le altre le *Regole per le Pari Opportunità delle Persone Disabili*, adottato nel dicembre 1993 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, la *Conferenza mondiale dell'educazione e dei bisogni speciali* di Salamanca del 1994, le *Linee Guida per l'Inclusione* dell'UNESCO del 2005, la *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* dell'ONU del 2006), fino a presentare *l'International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001), che presenta un nuovo paradigma della disabilità, non più concepita come irreversibile e dal punto di vista esclusivamente medico, ma che tiene conto di un approccio di tipo biopsicosociale, che quindi determina le abilità del soggetto in relazione al contesto in cui questo interagisce.

Il secondo capitolo presenta approfondimenti terminologici fondamentali per comprendere gli obiettivi della ricerca, e chiarisce il passaggio dal concetto di inserimento a quello di inclusione.

Nel terzo capitolo si esplora in maniera dettagliata la situazione scolastica italiana attuale, con una panoramica sulle leggi degli ultimi decenni e sulle norme più recenti, che sono ancora in via di implementazione da parte delle istituzioni scolastiche. Si prosegue con testimonianze di quelli che sono i fattori che hanno determinato il successo di esperienze inclusive nel mondo della scuola e con una serie di criticità che, a detta degli studiosi, costituiscono un ostacolo alla realizzazione del reale clima inclusivo in cui le differenze entrano a pieno titolo nella realtà d'aula e non vengono più viste, appunto, come differenze ma come risorse. Questa sezione si conclude con

riflessioni e proposte tratte dalla letteratura scientifica che propongono spunti per il miglioramento dell'attuale situazione inclusiva in Italia.

La parte finale presenta in maniera analitica lo studio, una ricerca didattica di tipo descrittivo, introducendo la parte teorica di riferimento metodologico, che la colloca nell'ambito di un paradigma ecologico (Mortari, 2013) che prevede un approccio costruttivista della conoscenza; vengono successivamente presentate le ragioni e le domande che hanno guidato il lavoro, gli strumenti e le fasi della ricerca. Si espongono quindi le conclusioni, già sintetizzate poco sopra, con l'ausilio di schemi, grafici e tabelle per sintetizzare e rendere più immediati i risultati, che in fase finale sono rapportati con quanto era emerso dalla letteratura in fase esplorativa. Il lavoro si conclude con un sintetico riferimento ai limiti e ai possibili sviluppi della ricerca.

## **1. *Il rapporto tra società e disabilità: cenni storici***

### **1.1 *Introduzione***

I concetti di integrazione e inclusione delle persone con disabilità sono piuttosto recenti; tradizionalmente, e fino al XVI secolo, infatti, coloro che venivano giudicati diversi, svantaggiati, deboli, erano esclusi a priori dalla vita pubblica e dalla collettività. Frequentemente, e in maniera ritenuta legittima, i bambini nati con malformazioni divenivano vittime di infanticidio, oppure li si abbandonava presso il monte Taigeto a Sparta, o presso la rupe Tarpea a Roma. I minorati sensoriali erano invece costretti a un'esistenza condotta in isolamento, più a causa del pregiudizio sociale che delle reali condizioni dettate dal deficit (Pavone, 2014).

Come si vedrà in maniera più dettagliata nei paragrafi successivi, nel Cinquecento vennero registrati i primi tentativi di educazione dei sordi, mentre si dovette attendere fino al Settecento per avere notizia di interventi educativi per non vedenti. Il XIX secolo sarà il momento storico in cui ci si comincerà ad occupare di deficienti, frenastenici ed idioti. Progressi nel campo medico, scientifico e pedagogico, unitamente al diffondersi dell'istruzione di massa, renderanno sempre più evidente la necessità di rivolgere attenzioni particolari ai soggetti le cui caratteristiche fisiche o psichiche si discostano da ciò che veniva considerato norma; ancora di più, le conseguenze devastanti prodotte dal secondo conflitto mondiale genereranno riflessioni sulla necessità di avviare percorsi di tutela riconosciuti a livello globale per tutti coloro che vivono situazioni di svantaggio. L'Italia si pone come capofila nei processi di inclusione scolastica, chiudendo le scuole speciali e le classi differenziali nel 1977, e da allora la strada per garantire a tutti la possibilità di accedere ad un'istruzione adeguata si è arricchita, non senza difficoltà, di iniziative, proposte e norme tuttora in evoluzione che verranno presentate nel corso di questo capitolo.

## 1.2 *Educazione dei non udenti e non vedenti*

La convinzione che la formazione personale e sociale dell'uomo avvenisse tramite il canale dell'udito fece sì che nell'antichità i sordi venissero considerati esseri incompleti e incapaci di raziocinio. Tale tesi era avvalorata, ad esempio, dalle Sacre Scritture: poiché la buona novella era stata annunciata tramite la parola, l'udito era visto come un mezzo indispensabile per essere dotati di fede. Ancora, nella Torah i non udenti vengono rappresentati alla stregua di minorenni: essi erano definiti giuridicamente incapaci di assumersi responsabilità economiche o rispetto alla proprietà e alla possibilità di testimoniare, e ne veniva sancito il diritto alla tutela. Per quanto riguarda ateniesi e romani, agli individui sordi e muti non era consentito testimoniare, amministrare, gestire beni o stipulare contratti, e ancora nel feudalesimo si applicavano nei loro confronti pesanti restrizioni civili e religiose (Bocci, 2011).

I progressi medico-scientifici del XVI secolo chiarirono il nesso tra sordità e mutismo, e determinarono un decisivo progresso sul tema dell'educabilità dei sordi. Sono da ricordare in primo luogo Girolamo Cardano (1501-1576), che intuì che la scrittura poteva essere il mezzo di comunicazione da sempre mancato a questi soggetti, il cui utilizzo avrebbe potuto annullarne la marginalità. Ancora, sono fondamentali i contributi provenienti dall'opera del benedettino Pedro Ponce (1520-1584), che documentò il primo caso di educazione dei sordomuti all'inizio del Cinquecento, secondo un metodo che prevedeva l'apprendimento della scrittura e della produzione della parola tramite l'imitazione dei movimenti delle labbra. A partire dalla metà del Seicento si diffusero iniziative e pubblicazioni di volumi per l'educazione dei sordi in Inghilterra, Germania<sup>1</sup>, Francia ed Italia. Per quanto riguarda la Francia, una menzione particolare va riservata a Charles de l'Épée (1716-1789, conosciuto come l'Abbé de l'Épée) il quale, oltre ad aver ideato il *metodo dei segni metodici* (o *metodo epeano*) fondato sulla mimica, fondò un luogo di accoglienza per i sordi, che sarebbe poi diventato la prima scuola pubblica per sordomuti (*ibidem*).

---

1 In Germania si distingue l'opera di G. Corrado Amman (1669-1724), considerato l'ideatore del metodo orale su basi scientifiche. Egli basa i suoi studi sulla convinzione che la capacità di parlare è resa possibile solo in presenza di uno stimolo uditivo che indichi il come. Grazie all'approfondimento dello studio della fisiologia dei suoni e delle configurazioni dell'organo vocale riesce ad insegnare a parlare ai sordomuti.

In Italia, tra gli ultimi decenni del XVIII secolo e la prima metà del XIX nacquero su tutto il territorio diverse istituzioni per l'educazione dei sordi. L'avvento dell'Unità d'Italia portò al consolidamento di queste e alla fondazione di tre istituti governativi a Roma, Milano e Palermo. L'abate Tommaso Silvestri (1744-1789), dopo essersi formato a Parigi sul metodo epeano, fondò nel 1784 a Roma la prima scuola per sordomuti. Altro personaggio di rilievo è Ottavio Giovan Battista Assarotti (1753-1829), che maturò diverse esperienze in scuole per sordomuti, ed intorno al 1800 ne aprì una propria a Genova, destinata a diventare *Istituto Nazionale* nel 1911. Il metodo di insegnamento da lui proposto si fondava sull'uso della mimica e dell'alfabeto manuale affiancati ad esercizi di articolazione labiale; il successo a cui andò incontro fece sì che venisse in seguito preso come modello di riferimento da diversi studiosi e religiosi che si dedicheranno a loro volta all'istruzione dei sordi. Di non minore importanza fu il ruolo rivestito dal sacerdote Don Giulio Tarra (1832-1889), che studiò assiduamente numerose opere sull'istruzione dei sordi e riscosse risultati di rilievo ed ammirazione applicando nella propria scuola il *metodo orale*. In breve tempo il suo operato venne conosciuto oltre frontiera e divenne un punto di riferimento a livello internazionale.

Per quanto riguarda la cecità, essa veniva imputata ad un castigo inflitto dagli dei per una colpa commessa, e a ciò seguiva l'emarginazione dei soggetti non vedenti, condannati ad un'esistenza solitaria ed ancora più colpevolizzati in una società che non tollerava il parassitismo dei 'deboli'. Il cieco era dunque portatore di nessuna dignità, almeno fino all'arrivo del Cristianesimo, che invece considerava la sofferenza come testimonianza di una vita vissuta accanto alla croce e perciò nobilitata dalla vicinanza di Cristo. Le confraternite e gli asili allestiti nel Medioevo avevano comunque un carattere meramente assistenzialistico, e come risultato finale non fecero che accentuare i processi di segregazione. Solo in seguito all'affermazione dei principi rivendicati con la Rivoluzione Francese, e con la sollecitazione di pedagogisti e filantropi, nacquero i primi tentativi di assistenza sistematica e rispettosa dell'individuo non vedente (Ceppi, 1992). La società sarà costretta ad interrogarsi sul tema dell'istruzione dei ciechi anche per l'ascesa alla ribalta di eccellenze come il matematico inglese Nicholas Saunderson (1682-1739) e la pianista viennese Maria Theresia von Paradis (1759-1824).

Diversi studiosi (Valentin Haüy, Maurice Ballu e Louis Braille per citarne solo alcuni) capirono l'importanza del tatto come senso sostitutivo della vista, e cominciarono a dedicarsi alla creazione e all'approfondimento di sistemi di lettura e scrittura legati a questo senso sempre più precisi e funzionali. Il successo del metodo elaborato da Haüy portò alla fondazione dell'Istituto nazionale dei ciechi a Parigi (1786), al quale ne seguirono altri nelle cittadine europee di Edimburgo, Bristol, Londra, Vienna, Berlino, Amsterdam. Negli Stati Uniti sorsero istituti per ciechi nel 1832 e 1833 (Boston e New York), e grazie alla politica del fisico e sostenitore dell'educazione per ciechi Samuel Howe, vennero emanate anche le prime disposizioni relative all'estensione dell'obbligo scolastico ai bambini non vedenti (Trisciuzzi e Galanti, 2001). Luis Braille (1809-1852), creatore del sistema con cui ancora al giorno d'oggi i non vedenti possono scrivere, leggere e pubblicare libri, viene descritto come un bambino gracile ma dotato di spiccate vivacità e curiosità; un incidente seguito da una grave forma di congiuntivite ne causò la cecità sin dalla fanciullezza. Venne pertanto inviato a Parigi per frequentare la Regia Istituzione dei Giovani Ciechi, nata per iniziativa di Haüy. Oltre a studiare ed apprendere in maniera brillante, qui Braille imparò anche a suonare diversi strumenti musicali, e si appassionò allo studio dei metodi per migliorare la lettura e l'apprendimento dei ciechi. Notando alcune lacune nel metodo puntiforme elaborato da Charles Barbier de la Serre<sup>2</sup>, si dedicò alla ri-elaborazione di questo, e ad appena sedici anni giunse alla codificazione di un suo alfabeto. Vista la maggiore funzionalità di quest'ultimo, il direttore dell'istituto decise di affiancare il metodo di Haüy con quello di Braille, che da questo momento conoscerà sempre più consensi e verrà utilizzato in maniera sempre più diffusa in Francia. Nel 1852 venne adottato nella scuola per ciechi di Losanna, località in cui nel 1860 verrà istituita una copisteria Braille che pubblicherà volumi in tedesco e francese. Il 1854 è l'anno che vide adottare ufficialmente il metodo in Francia, da cui poi si diffonderà nel resto del mondo.

In Italia, l'istruzione per ciechi si sviluppò in maniera consistente a partire dal 1818, con la fondazione dell' Istituto di San Giuseppe e Santa Lucia a Napoli (Trisciuzzi e Galanti, 2001; Zappaterra, 2003). Da qui ne sorgeranno altri a Padova, Milano, Genova

---

2 Si trattava di un metodo di letto-scrittura che era stato proposto per una imminente adozione, consistente in un sistema che permetteva di scrivere in modo puntiforme per mezzo di una stecca scorrevole forata.

e Roma e altre località, ma fino all'inizio del Novecento si tratterà di iniziative rese possibili grazie alle donazioni private e all'opera dei filantropi. Saranno la Riforma Gentile del 1923 prima, e il Regolamento Generale del 1928 poi, a decretare che la scolarizzazione dei minori avvenisse nelle scuole speciali fino alla classe terza e nelle scuole pubbliche comuni dalla quarta classe in poi.

### **1.3 L'educazione dei disabili mentali**

Se fino al 1600 non vi è documentazione di tentativi di educazione di persone con disabilità, fatta eccezione per i non vedenti e non udenti, è però importante mettere in evidenza come senza l'azione, le intuizioni e il nuovo tipo di attenzione verso coloro che venivano considerati 'segnati dalla natura' da parte dei filantropi, ecclesiastici e studiosi citati nel paragrafo precedente, non sarebbe stata possibile l'opera di studiosi del calibro di Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), a cui si fa risalire la nascita della pedagogia speciale.

L'importanza di queste figure è registrata già da Edouard Sèguin nel suo *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (1846), quando sostiene che, proprio grazie a questi personaggi, l'educazione è stata messa alla portata di creature che, a causa della loro infermità, fino al più recente passato erano ritenute 'incapaci di partecipare ai progressi della mente umana'.

Péreire, l'abate de l'Epée, Haüy han fatto miracoli insuperabili, che debbono essere di esempio; grazie a questi uomini di genio i sordomuti e i ciechi possono oggi godere il vantaggio dell'educazione; e io dico in coscienza che gli idioti non tarderanno a seguirli, se pure di lontano, nella nuova vita dell'eguaglianza dello spirito.

Per i sordomuti e i ciechi, il problema è risolto positivamente e il successo impedisce al dubbio di chiudergli l'avvenire; per gli idioti il successo esiste ugualmente, ma è meno costante, data da pochi anni, ed è stato controllato solo da pochi testimoni (Sèguin, trad. it 1970).

L'arco di tempo che va dalla rivoluzione Francese alla seconda decade del Novecento è quello in cui l'educazione dei disabili trova finalmente un suo sviluppo e una sua

collocazione, grazie soprattutto, come è già stato detto in precedenza, alla nascita della pedagogia speciale per mezzo dell'opera di Itard. Sono almeno tre le ragioni per cui al medico-pedagogista viene riconosciuta la paternità di questa scienza: innanzi tutto egli per la prima volta prese in considerazione la possibilità di educare il selvaggio dell'Aveyron<sup>3</sup>. L'idea di Itard andava a contrapporsi a quanto sostenuto dalla comunità scientifica e da Philippe Pinel (1745-1826), allora massima autorità medico-psichiatrica, che considerava il giovane selvaggio ineducabile per cause naturali e non sociali o culturali. Itard invece attribuiva la condizione di privazione del ragazzo al lungo stato di abbandono a cui egli era stato sottoposto, e rivendicava perciò la possibilità di intervenire sulla sua educazione.

La seconda ragione per cui si fa risalire ad Itard la nascita della Pedagogia Speciale in quanto scienza è ascrivita al fatto che il suo rapporto educativo con Victor (il nome dato al ragazzo ritrovato) fosse basato su un costrutto teorico costituito dall'intreccio sensi-idee-linguaggio, per stimolare il quale escogitò mezzi e strategie d'intervento a livello sperimentale, ponendo così le basi della pedagogia e dello sperimentalismo in pedagogia (Genovesi, 2000). La relazione educativa tra Itard e Victor viene considerata l'archetipo della relazione educativo-speciale, quindi dell'ortopedagogia e della pedagogia speciale proprio perché, mosso da interessi scientifici, il medico-pedagogista modificava di volta in volta i propri interventi e il proprio modo di pensare l'azione tramite il controllo rigoroso dell'operato, un'attenta progettazione ed un'accurata valutazione della realtà che egli osservava e viveva.

Infine, l'operato di Itard, a differenza degli studiosi che lo avevano preceduto e in maniera innovativa rispetto a questi, era pervaso dalla convinzione che nessun essere umano dovesse essere escluso dai processi educativi.

---

3 Si tratta di un ragazzo ritrovato all'inizio del 1800 nei boschi dell'Aveyron, dipartimento dei Midi Pirenei in Francia, dell'età apparente di 11-12 anni e in condizione di totale abbandono, nudo, sporco, incapace di esprimersi a parole, dagli atteggiamenti definiti animaleschi poiché tentava di graffiare ed aggredire chiunque gli si avvicinasse. Portato a Parigi, destò vivo interesse nella comunità scientifica; l'eminente psichiatra Pinel dichiarò il soggetto incurabile poiché affetto da idiozia congenita. Di tutt'altro avviso fu invece Itard, che gli dedicò sei anni della propria vita e dei propri studi, convinto di poterlo rieducare. Sebbene i progressi fatti da Victor (così venne ribattezzato il ragazzo) furono alla fine inferiori a quanto atteso da Itard, egli compì significativi passi avanti nella cura e la gestione della propria persona e nei rapporti con gli altri; imparò inoltre a pronunciare alcune parole, seppure in maniera slegata dall'espressione di bisogni.

Un segno indelebile nella storia della pedagogia va riconosciuto anche ad Edouard Sèguin, intellettuale che da un lato seppe e volle porsi in direzione ostinata e contraria rispetto alla maggioranza del proprio tempo, e dall'altra riuscì sempre a mantenere una base di umanità e rispetto verso gli altri, soprattutto se marchiati dalla vita. Egli definiva gli idioti una *non categoria*, oppressa proprio a causa del disconoscimento sociale, ed ebbe come fine quello di restituire loro dignità. Durante la sua attività lavorò presso diversi istituti che ospitavano adulti e fanciulli indigenti, disabili e persone con insufficienza mentale, e grazie all'esperienza e al confronto con colleghi dei quali spesso non condivideva le vedute, arrivò a contestare apertamente i metodi educativi messi in pratica dai personaggi maggiormente riconosciuti del suo tempo. Egli criticava all'istruzione la consuetudine diffusa di ammassare i bambini in istituti simili a caserme, nei quali non si teneva conto delle diversità individuali quali le necessità fisiologiche, le predisposizioni intellettuali e le capacità fisiche, affidando ad ognuno le stesse 'razioni di alimenti intellettuali', da assimilare grazie al solo utilizzo della memoria. Sèguin riteneva che la difficoltà nell'attuare processi educativi per chi era affetto da ritardo mentale fosse imputabile all'atteggiamento della medicina del tempo. Alla base del metodo da lui elaborato stanno nozioni mediche, fisiologiche e neurologiche, e un'attenta conoscenza ed osservazione del soggetto, tanto che il quadro tracciato da Sèguin per ogni individuo viene paragonato a quello che oggi definiamo *profilo di funzionamento*.

Nella storia della pedagogia speciale i seguenti principi mutuati da Séguin hanno avuto un ruolo decisivo nella guida di studiosi e operatori nei processi inclusivi rivolti a persone con disabilità:

- la consapevolezza che nell'azione educativa, soprattutto in quella rivolta alle persone con ritardo mentale, è necessario partire dai punti di forza;
- il ruolo centrale della socializzazione: l'apprendimento avviene in mezzo agli altri e tramite gli altri;
- l'importanza della dimensione ludica dell'apprendimento, data dalla necessità che il soggetto giochi con i materiali, da cui scaturiscono problemi di apprendimento;
- l'imprescindibilità dell'autonomia del soggetto;
- la valorizzazione dell'identità della persona in maniera non separata

dall'attenzione al contesto (Bocci, 2011).

P. Gaspari (2000) rileva come Séguin avesse anticipato la concezione dell'educatore 'intenzionalmente impegnato a ricercare senso e significato dell'atto educativo nella problematica azione interpersonale con il 'diverso'. L'intervento educativo non può, infatti, configurarsi come semplice atto d'amore (...). Séguin capisce che ciò che caratterizza l'*amore competente* è la volontà di conoscere l'altro per capirlo, per progettarvi insieme un percorso che sia al contempo dotato di senso e valore etico-antropologico e fondato su conoscenze coerenti ed elaborate scientificamente. Questi principi, congiuntamente al ricorso ad interventi metodologico-didattici soggetti ad aggiornamento e revisione continui, sono tra i principi ispiratori della scienza dell'educazione.

#### ***1.4 Il darwinismo sociale e l'eugenetica***

Se il periodo che va dalla fine del XVIII al XIX è stato portatore dei grandi progressi in campo educativo di cui si è appena parlato, non si può dimenticare il segno altrettanto profondo lasciato dal darwinismo sociale e dall'eugenetica a partire dalla metà dell'Ottocento. Herbert Spencer (1820-1903), travisando molti degli aspetti fondamentali della teoria evuzionistica di Darwin, diede vita al cosiddetto 'darwinismo sociale', 'un approccio del tutto ideologico di cui si fece promotrice la nuova classe sociale trionfante, la borghesia, e che consisteva nell'applicazione delle idee darwiniane (in particolare quelle di lotta per l'esistenza e selezione naturale) alla società e alla politica' (Cario, 2014). La strumentalizzazione delle idee di Darwin servì ad alimentare ostilità tra razze e nazioni, attribuendo una validità scientifica alle ideologie totalitarie.

Quando, nel corso del XIX secolo, gli europei entrarono in contatto con popolazioni che vivevano oltreoceano, si cominciò a sviluppare su inesistenti basi scientifiche il concetto di 'razza superiore', che pose poi le fondamenta per l'eugenetica, termine utilizzato per la prima volta dall'antropologo inglese Francis Galton (1822-1921) per indicare lo studio delle condizioni nelle quali vengono 'prodotti' uomini superiori, che si diffuse come 'stirpicoltura' in Inghilterra, Stati Uniti, Svezia, Germania, Francia ed

Italia. L'eugenetica divenne il mezzo tramite il quale 'liberare l'umanità dalle malattie e dalle imperfezioni, incoraggiando la riproduzione degli individui migliori e scoraggiando quella degli individui con qualche forma di disabilità fisica e mentale' (*idem*).

L'opera del criminologo Cesare Lombroso (1845-1909) diede un enorme contributo alla diffusione del programma eugenetico in Italia, e fornì una base teorica all'ideologia razziale del regime hitleriano. Egli, che coniò l'espressione 'delinquenti antropologici' per definire tutti quei soggetti colpevoli di atti criminali perché fisicamente e psicologicamente diversi dall'uomo 'normale', giunse a qualificare interi gruppi etnici come criminali e a far rientrare nella categoria dei 'degenerati' le persone con qualche forma di disabilità.

Sulla scorta dell'ossessione della diffusione di degenerazioni ed infermità mentali, durante il ventennio fascista vennero stilati provvedimenti legislativi che portarono, tra il 1926 e il 1928, all'internamento di più di cinquantamila malati mentali. Analogamente, negli anni Trenta in Germania i nazionalsocialisti adottarono i provvedimenti più radicali e violenti di sterilizzazione coatta degli esseri umani più deboli ed indifesi. I candidati alla sterilizzazione, secondo una legge del 1933, erano: 'persone con handicap fisici e mentali, soggetti affetti da malattie congenite, nonché da cecità ereditaria e sordità, e più tardi interi gruppi etnici considerati "biologicamente inferiori"' (*idem*). A ciò seguì il divieto di matrimonio e accoppiamento tra persone 'indesiderabili' sancito dalle leggi di Norimberga. Il passo successivo fu l'eutanasia dei cosiddetti esseri 'inferiori', ovvero tutti quegli esseri umani che vivevano una 'vita non degna di essere vissuta'. Si assiste al primo capitolo del genocidio nazista in nome della purezza razziale, che colpì neonati e bambini affetti da insufficienza mentale e deformità fisiche, affetti da malattie congenite, con difficoltà di apprendimento o con problemi comportamentali. Nel 1939 un decreto del Führer estese l'eutanasia anche agli adulti affetti da gravi disturbi mentali, con l'obiettivo di eliminare "silenziosamente" il quaranta-sessanta per cento dei malati incurabili presenti nei manicomi. Per mezzo dell'Aktion T4<sup>4</sup>, nome in codice dato al reparto che si doveva occupare di mettere in pratica l'eutanasia, vennero creati i primi centri di eliminazione, dove i medici nazisti

---

<sup>4</sup> T4 stava per Tiergartenstrasse 4, indirizzo del gruppo di lavoro del Reich per la "gestione delle case di cura".

selezionarono milioni di disabili destinati alle camere a gas e che costarono la vita, nella sola Germania, tra il 1939 e il 1947, a 275.000 persone disabili (*idem*).

### **1.5 L'Italia prima del XX secolo**

Come conseguenza delle azioni promosse da Séguin, e in seguito alla convinzione da egli propaganda che gli idioti non sono incapaci di apprendere ma necessitano semplicemente di mezzi di educazione 'altri' rispetto a quelli comunque adottati, sia in Europa che in America si diffusero istituti per deficienti tra la metà dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. In Italia nel 1848 sorse un asilo speciale per frenastenici ad Aosta, ma dopo alcuni anni di funzionamento questo venne trasformato in un semplice ricovero; sarà allora ad opera del prof. Gonnelli Cioni che nascerà, nel 1889 il primo Istituto Italiano per frenastenici. Le iniziative che prenderanno piede in Italia culmineranno nella fondazione, nel 1899, della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* e nella nascita del primo *Istituto Medico Pedagogico* in provincia di Bologna.

In ambito nazionale è indispensabile fare un richiamo alle figure di quegli studiosi che operarono in quegli stessi decenni valorizzando il significato del fare ricerca scientifica, che erano soprattutto accomunati dalla convinzione che l'essere umano andasse rispettato e valorizzato e dovesse sempre essere oggetto di attenzione e cura, soprattutto se si trattava di soggetti svantaggiati e vulnerabili. Tra questi spiccano il professor Sante De Sanctis, medico con specializzazione in psichiatria, che fondò a Roma l'*Asilo scuola per deficienti poveri*. La sua fama deriva, oltre che dall'intensa attività scientifica nota anche oltre confine, dalla pubblicazione della sua opera *Neuropsichiatria Infantile* del 1925 che sancì la nascita di questa nuova specializzazione medica, che per l'autore era caratterizzata dal confluire di metodiche appartenenti alla psicopedagogia con l'uso dell'osservazione, dei profili individuali e di sistemi usati per la classificazione degli anormali psichici (Lombardo e Cenci, 2004).

Altra figura da ricordare è quella di Giuseppe Ferruccio Montesano che, conseguita la laurea in Medicina, cominciò a lavorare presso l'Istituto di Igiene e poi nella Clinica Psichiatrica di Roma. I suoi lavori sui frenastenici, insieme a quelli di De Sanctis e della

Montessori, sono i primi a poter essere definiti scientifici e sperimentali (Babini, 1996); furono loro, infatti, a sostenere elementi di criticità rispetto alla prassi allora corrente dettata dalle impostazioni nosografiche ed eziologiche. Montesano contestava la possibilità di classificazione dei deficienti, sostenendo che le varietà individuali, già molteplici nei normodotati, divengono addirittura incalcolabili nei deficienti. Egli anticipò il concetto di *profilo di funzionamento* e fece leva su quello di *molteplicità/multicasualità* e, di conseguenza, di *multimodalità* d'intervento, che nella sua proposta divenne individualizzato e commisurato non sul *tipo diagnostico* individuato, ma sulle caratteristiche personali del soggetto. Un ulteriore elemento di innovazione introdotto dallo studioso è il valore riconosciuto al principio della formazione iniziale e continua degli insegnanti, che 'devono possedere *conoscenze, metodi e strumenti speciali* quali condizioni irrinunciabili per garantire il buon funzionamento delle opere per l'infanzia in difficoltà' (Pavone, 2010, p. 35).

Il profilo nazionale più noto tra quelli che è doveroso citare è certamente quello di Maria Montessori che, laureatasi in medicina nel 1896 a Roma, divenne dottore assistente presso la Clinica Psichiatrica dell'Università di Roma ed intrattenne rapporti e collaborazioni con gli studiosi più eminenti del tempo. Il lavoro nella clinica, che la portò a contatti intensi e significativi con i bambini frenastenici, e le sollecitazioni dei suoi maestri, la spinsero a cercare approfondimenti professionali nella capitali europee. A Parigi conobbe i lavori di Séguin e Itard, dai quali prese numerosi spunti per elaborare il proprio metodo. Soprattutto dal confronto con il primo nacque l'intuizione che l'approccio più funzionale alla cura dei bambini, anziché essere di tipo medico, dovesse essere di tipo prevalentemente pedagogico. Ella, nei suoi scritti, rivendicò con convinzione la creazione di istituti medico pedagogici in cui venissero attuati metodi di insegnamento adatti, basati su un approccio scientifico costruito sull'osservazione sistematica del bambino frenastenico e funzionale al progredire del percorso formativo dello stesso. Pur avendo attuato l'approccio educativo mutuato da Séguin, fu l'esperienza sul campo permise alla Montessori di metterne a punto uno proprio; come Montesano, anch'ella riconobbe un'importanza decisiva alla formazione degli insegnanti, e in aggiunta conferì un ruolo primario all'ambiente-contesto in cui si svolge l'azione educativa: nulla doveva essere lasciato al caso, tutto doveva essere progettato per il coinvolgimento attivo dell'allievo, perfino il tono di voce e la gestualità. Nel suo

scritto *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909)<sup>5</sup> è lei stessa a spiegare come il metodo utilizzato con i bambini normodotati nelle Case dei Bambini sia frutto delle esperienze da lei condotte con i bambini 'anormali'.

Intellettualmente in contatto con i problemi scientifici del mio tempo, stavo trovando la mia strada verso nuovi obiettivi che si manifestavano nel campo della medicina mentale. Capivo [...] che l'educazione scientifica non può basarsi sullo studio e sulle misurazioni degli individui da educare, ma su un trattamento continuato capace di modificarli. [...]

Io stessa, usando soltanto ciò che è chiamato studio dell'individuo per mezzo di strumenti scientifici e di *tests* mentali, avevo trasformato i deficienti, espulsi dalle nostre scuole perché inetti ad essere educati, in individui che potevano sostenere nelle scuole il confronto con gli alunni normali: cioè essi erano divenuti persone socialmente utili ed educate come esseri intelligenti. L'educazione scientifica, quindi, era quella che, pur basata sulla scienza, modificava e migliorava l'individuo.

L'educazione scientifica, dipendente dalla ricerca oggettiva sulle basi della pedagogia, diverrebbe capace di trasformare i bambini normali. Come? Certamente innalzandoli oltre il livello normale e *facendoli uomini migliori*. Una scienza dell'educazione non ha soltanto il compito di 'osservare', ma anche di 'trasformare' i bambini (Montessori, 1909).

Nel 1907, nel quartiere di San Lorenzo a Roma aprì la prima *Casa dei Bambini*, dove trovò applicazione il suo metodo scientifico; il successo che ne derivò rese possibile la nascita del *Movimento montessoriano*, da cui la *Scuola Magistrale Montessori* e l'*Opera Nazionale Montessori* (1924), che ebbe il compito di diffondere e tutelare il metodo. L'ascesa al potere di Hitler farà chiudere le scuole Montessori in Germania, Austria ed Italia; la studiosa avrebbe trascorso gli anni della guerra in India, luogo dove continuò a divulgare il proprio metodo ed incontrò figure di grande spessore come il Mahatma Gandhi. Avrebbe fatto rientro in Italia nel 1947, e fino alla sua morte avrebbe

---

<sup>5</sup> Testo pubblicato successivamente anche dalla casa editrice Garzanti (Milano) con il titolo *La Scoperta del Bambino* (1950).

continuato a studiare e pubblicare opere che sarebbero state apprezzate, studiate ed applicate in tutto il mondo.

### ***1.6 Il XX secolo: evoluzione dei processi di inclusione scolastica e riferimenti normativi***

Il diffondersi sempre più capillare delle opere degli studiosi di cui sopra, dei loro principi e sistemi educativi a favore di azioni per l'educazione e l'inserimento sociale dei disabili, ebbe come effetto un'attenzione sempre crescente nei confronti dei soggetti svantaggiati da parte della società. Ciò si tradusse, ad esempio, in percorsi di sensibilizzazione sociale promossi dalle associazioni di mutuo soccorso tra l'Ottocento e il Novecento, percorsi che manifestavano un'attenzione particolare per l'infanzia deprivata e per i soggetti affetti da forme di disabilità. Inoltre, in questo periodo l'istituzione dell'obbligo scolastico in molti Paesi non fece che portare maggiore attenzione verso i minori con disabilità: la scolarizzazione di massa infatti rese evidenti le difficoltà di apprendimento di tutti gli alunni affetti da deficit. In Italia fu la legge Coppino del 1877 a sancire l'obbligatorietà dell'istruzione elementare (mentre in Francia ciò avvenne nel 1882). Altri elementi che concorsero ad un più ampio interesse verso i minori con disabilità furono l'affermarsi di discipline quali la pedagogia sperimentale, la psicanalisi, la sociologia e la pedagogia scientifica ed una più approfondita conoscenza delle patologie e delle eziologie derivanti dal progresso medico-scientifico.

Il consolidarsi di questa nuova concezione dell'infanzia promosse una richiesta di rinnovamento dell'istituzione scolastica, a seguito della quale vennero create, tra le altre, scuole per cerebrolesi in Polonia, per alunni con difficoltà di apprendimento in Danimarca, per bambini deficienti a Barcellona o con ritardo mentale in Italia (Pavone, 2010).

Durante il XX secolo il rapporto tra istruzione e disabilità fu caratterizzato da un'accesa controversia i cui esponenti portavano avanti istanze contrapposte: da una parte si schierava chi sosteneva la necessità di includere gli alunni diversamente abili in contesti scolastici normali, dall'altra, invece, chi era a favore di un'esclusione motivata dalle necessità educative di alcuni bambini che non erano riconducibili a standard e

metodi ordinari. Questa seconda corrente si andò affermando in modo graduale anche grazie al progresso scientifico che, in modo paradossale, contribuì ad alimentare un'ideologia 'scientifica' e segregativa della differenza. Dovigo descrive con occhio critico questo fenomeno, sostenendo che la nascita delle scuole speciali un po' ovunque in Europa fu il tentativo di accogliere i bisogni di una minoranza e, al contempo, di preservare l'efficienza dell'istruzione della maggioranza, altrimenti ostacolata dalla presenza di alunni meno abili. La necessità di questa tipologia di istituto apparve comunque talmente giustificata che fino agli anni Sessanta, in tutta l'Europa occidentale, le scuole speciali vennero considerate un indicatore della qualità dell'organizzazione scolastica (Dovigo, 2007). E' quindi a partire da questi anni che le scelte e le proposte a livello internazionale ma anche dei singoli stati cominciano a proliferare.

E' doveroso ricordare che il primo documento in cui si sancirono universalmente i diritti di ogni essere umano è la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, redatta dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite come reazione alle atrocità causate dal secondo conflitto mondiale, approvata e sottoscritta a Parigi nel 1948 dagli stati membri (all'epoca 58, 193 ai giorni nostri). Nel preambolo si dichiara che libertà, giustizia e pace nel mondo sono possibili solo previo riconoscimento della dignità di tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, 'uguali ed inalienabili', precisando che è indispensabile che tali diritti siano protetti da norme giuridiche. L'articolo 2, dal quale si evince l'uguaglianza di considerazione per normodotati e non, pur non nominando esplicitamente i secondi, merita di essere riportato integralmente nella sua prima parte

Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione (Assemblea Generale ONU, 1948, art. 2).

Per trovare un riferimento specifico all'istruzione bisogna consultare l'art. 26, dove si proclama che essa è un diritto di ogni individuo, che deve essere obbligatoria almeno al livello elementare, gratuita per le classi elementari e fondamentali, e che 'deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento dei diritti umani e delle libertà fondamentali'.

Sempre in seguito alla Seconda Guerra Mondiale nacquero associazioni di reduci che avevano riportato condizioni di menomazione o disabilità, oppure fondate dai loro familiari o da avvocati, che con una nuova consapevolezza delle capacità dei disabili chiedevano condizioni di vita migliori; vennero introdotti così i concetti di integrazione e normalizzazione (ONU, 1993).

In linea generale, durante gli anni Cinquanta e Sessanta la pedagogia sperimentale e la psicologia dell'educazione subirono un processo di accelerazione e dedicarono maggiore attenzione al soggetto che apprende, a partire dai suoi tempi evolutivi per passare ai suoi interessi e bisogni e giungere ai processi di socializzazione, in una visione meno romantica e più realistica dell'infanzia. Tale tendenza si sviluppò negli Stati Uniti ed approdò in Europa, ed ebbe come principali esponenti Skinner e Bloom da una parte, e Bruner e Ausebel dall'altra. I primi, influenzati dalla cultura comportamentista, focalizzarono i propri studi sulle pratiche di insegnamento, tramite l'organizzazione dei contenuti in forme sequenziali di cause/effetti e unità di apprendimento funzionali al conseguimento di un obiettivo. I secondi si ispirarono invece maggiormente alle teorie cognitiviste, e si soffermarono sui processi di connessione e derivazione che fanno scaturire un concetto da un altro (Chiosso, 2003).

Affinché acquistino forza le istanze a favore dell'inserimento scolastico di alunni in situazione di svantaggio, però, si dovranno aspettare ancora alcuni decenni. Negli anni Sessanta emerse un clima culturale influenzato da aspre contestazioni e mobilitazioni politico-ideologiche, che impose una riflessione sulle diversità, sull'esclusione sociale e sulla discriminazione. Ciò venne accompagnato dalla richiesta a gran voce della tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, indipendentemente dalla situazione personale e sociale, e si innescò la necessità di adeguamenti che assimilarono le richieste di familiari, professionisti e politici a proposito di interventi nella quotidianità dei fatti, nella sanità e nella scuola. Sul piano educativo tutto questo si tradusse nella nascita di un clima favorevole alla deistituzionalizzazione dei soggetti deboli, in maniera più decisa in Italia e, successivamente e con maggiore cautela, anche in Europa, Stati Uniti e Canada (Ianes, 2006).

Come viene evidenziato nel testo *Regole per le Pari Opportunità delle Persone Disabili*, adottato nel dicembre 1993 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite,

proprio in quegli anni cominciava ad emergere una visione diversa della disabilità, e per la prima volta venne individuata una connessione tra le limitazioni nella vita quotidiana degli individui disabili e l'ambiente.

Verso la fine degli anni Sessanta, le organizzazioni di persone con disabilità cominciarono a formulare in alcuni Paesi un nuovo concetto di disabilità. Quel nuovo concetto sottolineava la stretta connessione tra le limitazioni sperimentate dagli individui con disabilità, il disegno e la struttura dei loro ambienti e l'atteggiamento della gente comune. Allo stesso tempo vennero portati sempre più alla luce i problemi della disabilità nei Paesi in via di sviluppo. In alcuni di questi Paesi la percentuale di popolazione con disabilità venne stimata essere molto elevata e, nella maggior parte dei casi, le persone con disabilità erano estremamente povere (Assemblea Generale ONU, 1993).

Negli anni seguenti vennero pubblicati diversi documenti di portata mondiale come l'*International Declaration on the Rights of Disabled Persons* del 1975 e l'*International Covenant of Civil and Political Rights*, entrato in vigore nel 1976, nei quali si ritrovano riferimenti inequivocabili e decisi alla necessità che i singoli Stati adottino misure adeguate per garantire i diritti delle persone fisicamente e psicologicamente svantaggiate, dal diritto all'assistenza medica e psicologica al diritto di esercitare i propri diritti civili e politici, al diritto all'istruzione, alla partecipazione ad attività ricreative e lavorative. Si dovrà però attendere il decennio successivo per trovare un'indicazione esplicita a che i soggetti disabili vengano inseriti nei contesti scolastici comuni.

Ciò accade nel *World Programme of Action Concerning Disabled Persons*, documento che venne adottato dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 1982 come risultato delle riflessioni sull'International Year of Disabled Persons. Il programma venne presentato nei termini dell'elaborazione di una strategia globale per la prevenzione delle/riabilitazione dalle disabilità, insieme alla ricerca di maggiore uguaglianza nelle opportunità tra disabili e non, elementi tutti che concernono il raggiungimento della piena partecipazione alla vita sociale e politica. Vi viene menzionato come principio fondante il fatto che le persone disabili non dovrebbero essere trattate in maniera isolata ma all'interno dei normali contesti della vita comunitaria (WPA, 1981). Nel paragrafo dedicato all'istruzione si mette in luce la profonda differenza tra le modalità con cui i

diversi stati assolvono alle esigenze educative dei disabili, la scarsa o talvolta assente legislazione in materia e la carenza in alcuni casi di personale ed attrezzature specializzate, e si precisa che solo poche nazioni o grandi città erano all'epoca all'avanguardia per quanto riguardava l'istruzione dei disabili. I progressi auspicati avrebbero dovuto avere a che fare con una più tempestiva identificazione e valutazione dei deficit/patologie e con i connessi interventi, con programmi scolastici adeguati e con la possibilità, per un'ampia parte della popolazione scolastica disabile, di prendere parte a contesti comuni di insegnamento/apprendimento.

At least 10 per cent of children are disabled. They have the same right to education as non-disabled persons and they require active intervention and specialized services. But most disabled children in developing countries receive neither specialized services nor compulsory education.

There is a great variation from some countries with a high educational level for disabled persons to countries where such facilities are limited or non-existent.

There is a lack in existing knowledge of the potential of disabled persons. Furthermore, there is often no legislation which deals with their needs and a shortage of teaching staff and facilities. Disabled persons have in most countries so far not benefited from a lifelong education.

Significant advances in teaching techniques and important innovative developments have taken place in the field of special education and much more can be achieved in the education of disabled persons. But the progress is mostly limited to a few countries or only a few urban centres.

The advances concern early detection, assessment and intervention, special education programmes in a variety of settings, with many disabled children able to participate in a regular school setting, while others require very intensive programmes (Assemblea Generale ONU, 1982).

A partire dagli anni Novanta fu sempre più frequente e puntuale la spinta verso l'istituzione di sistemi scolastici inclusivi. Infatti, con la risoluzione 26 del maggio 1990, l'Economic and Social Council (Consiglio per gli Affari Economici e Sociali), guidato dalle deliberazioni dell'Assemblea Generale dell'ONU, determinò la creazione di un gruppo di lavoro permanente, finanziato da contributi volontari e composto da esperti dei diversi governi in collaborazione con organizzazioni specializzate, altri gruppi governativi e non, e soprattutto organizzazioni di persone disabili, finalizzato

all'elaborazione di norme standard per la realizzazione delle pari opportunità per bambini, giovani ed adulti in situazione di disabilità. Tali norme vennero elaborate sulla base delle esperienze registrate nel Decennio delle Persone Disabili delle Nazioni Unite (1983-1992). In esse sono indicati importanti principi riguardanti le responsabilità, l'azione e la cooperazione degli Stati membri, e vi sono evidenziate aree della qualità della vita di importanza decisiva per il raggiungimento di una piena partecipazione ed uguaglianza. E' da precisare che le Norme non sono obbligatorie, ma 'possono divenire delle norme consuetudinarie internazionali quando siano obbligate da un gran numero di Stati con l'intenzione di rispettare una regola di diritto internazionale'. Esse implicano 'un forte impegno morale e politico nei confronti degli Stati per intraprendere Azioni per il raggiungimento delle pari opportunità delle persone con disabilità' (introduzione, punto 14). Nella fattispecie, è la Norma n. 6 a trattare il tema dell'istruzione: in essa si sostiene che agli individui con disabilità gli Stati dovrebbero garantire l'accesso all'istruzione primaria, secondaria e terziaria, e che l'istruzione di persone con disabilità 'faccia parte integrante del sistema di istruzione'. Il punto 1 di tale norma recita che 'le autorità competenti per l'istruzione sono responsabili affinché l'istruzione delle persone disabili avvenga in ambienti integrati'; al punto 8 si specifica che per le situazioni in cui il sistema scolastico non fosse ancora in grado di far fronte alle esigenze dei soggetti disabili si prevede comunque l'istituzione di un sistema 'particolare', sempre però in vista di una preparazione degli studenti ad un successivo inserimento nel sistema comune di istruzione.

Nel 1994 a Salamanca si tenne la *Conferenza mondiale dell'educazione e dei bisogni speciali*, a cui presero parte i rappresentanti dei governi di novantadue nazioni e di venticinque organizzazioni internazionali. Qui si sottoscrisse l'impegno per l'affermazione di un'educazione per tutti, 'consapevoli che è necessario e urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno esigenze educative speciali' (UNESCO, 1994). La Dichiarazione di Salamanca invitava e impegnava i firmatari a:

- dare priorità nelle politiche e nei bilanci al miglioramento dei sistemi educativi, con l'obiettivo di accogliere tutti i bambini indipendentemente da differenze o difficoltà individuali;

- adottare il principio dell'educazione integrata accogliendo, salvo situazioni di forza maggiore, tutti i bambini nelle scuole regolari;
- approntare progetti pilota e favorire scambi con Paesi in cui già si applicano i principi dell'educazione integrata;
- pianificare, controllare e valutare servizi a favore di individui con bisogni educativi speciali attraverso meccanismi di decentralizzazione e partecipazione;
- favorire il coinvolgimento di genitori e organizzazioni di persone disabili nella pianificazione delle misure adottate per le esigenze educative speciali e le decisioni in materia;
- mettere a punto con un impegno crescente strategie per l'identificazione puntuale delle necessità e degli interventi e per l'orientamento professionale dell'educazione integrata (Mainardi, 2012).

Gli interventi e le proposte a favore dell'istruzione inclusiva del nuovo millennio hanno subito inevitabilmente l'influenza dell'approccio costruttivista, che a sua volta prende le mosse dalle analisi e le riflessioni di J. Piaget (1896-1980) e L. S. Vygotskij (1896-1934). Secondo il costruttivismo il soggetto apprende e conosce per mezzo di un processo di adattamento dello stato psicofisico, indotto da perturbamenti esterni. In altre parole, la conoscenza sarebbe il frutto dell'interazione tra il soggetto attivo e la realtà di cui fa esperienza. Tale impostazione, attenta inizialmente alle procedure individuali, è andata successivamente arricchendosi dai 'costruttivisti sociali', che hanno evidenziato come il contesto sociale influenzi il processo di conoscenza. Intervengono quindi, nei processi cognitivi, sia le azioni individuali che quelle che intercorrono tra soggetto e contesto socioculturale, ed essi sono la risultante di processi di scambio, dialogo e negoziazione sociale (Chiosso, 2003). L'importanza che viene data all'ambiente di apprendimento non può che essere un'ulteriore istanza a favore dell'inclusione in contesti scolastici ordinari dei soggetti in condizione di svantaggio.

Nel 2005 l'UNESCO pubblicò le *Linee Guida per l'Inclusione*, dal sottotitolo *Ensuring Access to Education for All* (2005), redatte con l'intento di essere un 'living document' che fungesse da strumento di analisi dinamico, da sottoporre a revisione negli anni successivi per riflettere la realtà dei bambini ai margini o esclusi. Prendendo spunto da

*The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* (UNESCO, 1994), nell'introduzione al documento si sostiene che le scuole regolari con un orientamento inclusivo sono il mezzo più efficace per combattere atteggiamenti discriminatori, costruire una società inclusiva e raggiungere l'istruzione per tutti. Si specifica che la dicitura 'Education for All' viene utilizzata per indicare che tutti i bambini devono avere accesso ad un'istruzione di base di buona qualità, per la quale si presuppone la creazione di ambienti scolastici e di programmi di istruzione di base in cui i bambini siano capaci di apprendere e vengano messi nelle condizioni di apprendere. Poco più avanti si ribadisce la necessità di un ambiente che sia per i bambini inclusivo, funzionale, accogliente e adeguato, salutare e protettivo e sensibile alle differenze di genere.

Il 2006 fu l'anno in cui l'Assemblea Generale dell'ONU approvò la *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, secondo la quale gli Stati Parti convengono che scopo della Convenzione è 'promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento dei diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità' (art.1), indicando con la dicitura 'persone con disabilità' tutti quei soggetti che presentino menomazioni fisiche, mentali, sensoriali o intellettuali durature, la cui effettiva partecipazione alla vita sociale possa essere ostacolata da barriere di varia natura. Nell'art. 3, che espone i principi generali della Convenzione, compaiono tra gli altri il principio alla 'piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società' e 'il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto dei diritti dei minori con disabilità a preservare la propria identità'. Secondo l'art. 24 gli Stati Parti 'garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo l'arco della vita', affinché il diritto all'istruzione delle persone con disabilità sia realizzato senza discriminazioni e su base di pari opportunità. A tale scopo gli stessi stati concordano nel dover assicurare che la disabilità non sia causa di esclusione dal sistema di istruzione e, nel caso dei minori, di esclusione dall'istruzione gratuita libera ed obbligatoria o dall'istruzione secondaria. La Convenzione venne ratificata in Italia con la Legge n. 18/2009.

Un'analisi comparata dei sistemi scolastici dell'ultimo decennio ha portato la De Anna ad individuare, tra i fattori che attualmente influenzano i modelli di integrazione scolastica dei Paesi della Comunità Europea, i seguenti: i modelli culturali di riferimento e l'organizzazione dei sistemi educativo, formativo e sociale; le leggi e la politica nazionale e locale; gli operatori e la loro formazione; i supporti esterni ed interni; la collaborazione tra Agenzie educative, sociali e della salute pubblica; le famiglie e l'Associazionismo; le risorse umane e finanziarie (De Anna, 2006).

Una ricognizione delle diverse realtà scolastiche, suffragata dal rapporto richiamato da Lascioli (2012) '*L'Integrazione dei Disabili in Europa*', delinea l'attuale esistenza di tre modalità con cui a livello europeo si tenta di rispondere al diritto di istruzione degli studenti con disabilità:

- L'approccio *unidirezionale*, che appartiene a quei Paesi che propongono un sistema scolastico unificato, in base al quale gli studenti con disabilità hanno accesso alla scuola ordinaria. A questo modello sono da ricondurre, ad esempio, l'Italia, la Norvegia e la Svezia.
- L'approccio *multidirezionale*, che riguarda i Paesi che offrono una pluralità di servizi che si collocano tra il sistema scolastico ordinario e quello differenziale, come accade in Francia, dove esistono istituti medico-educativi, scuole speciali, classi speciali nelle scuole ordinarie, classi integrate nella scuola normale.
- L'approccio *bidirezionale*, che prevede due diversi sistemi educativi: uno per gli studenti in condizione di disabilità, inseriti in scuole o classi speciali, in genere differenziate per tipologia di deficit, e le scuole ordinarie frequentate da studenti normodotati. Questa tipologia di organizzazione è presente ad esempio in Belgio, in cui esistono 8 tipi di scuole speciali a seconda della categoria di disabilità; in esso è però possibile ritrovare esempi di integrazione nelle scuole ordinarie per alunni affetti da lieve ritardo mentale, come accade in Germania. Vi sono poi situazioni come quella della Repubblica Ceca, in cui esistono solo scuole speciali (De Anna, 2006; Dovigo, 2007; Lascioli, 2012)<sup>6</sup>.

---

6 Nel dettaglio, Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Cipro, Norvegia, Svezia e Islanda sono Paesi che adottano il sistema scolastico unidirezionale; l'approccio multidirezionale vige in Austria, Danimarca,

## 1.7 *L'International Classification of Functioning, Disabilities and Health*

Il XXI secolo ha visto il raggiungimento, sul piano internazionale, dell'importante traguardo dato dal nuovo sistema di classificazione prodotto dall'OMS nel 2001 (pubblicato in Italia nel 2002), ovvero *l'International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001, d'ora in poi ICF), riconosciuto dalle Nazioni Unite come una delle classificazioni internazionali e riferimento per i documenti di politica dei diritti dell'uomo in legislazioni comunitarie e nazionali, che fornisce un vocabolario e un apparato descrittivo rinnovati e più adeguati a dare conto delle condizioni di difficoltà della popolazione con problemi legati alla salute.

Lo scopo generale dell'ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati. Essa definisce le componenti della salute e alcune componenti ad essa correlati (come l'istruzione e il lavoro). I domini contenuti nell'ICF possono, perciò, essere visti come *domini della salute e domini a essa correlati*. Questi domini sono descritti dal punto di vista corporeo individuale e sociale in due elenchi principali: Funzioni e Strutture Corporee e Attività e Partecipazione. (OMS, 2002, p.11)

L'ICF, accettato da 191 Paesi tra i quali l'Italia, sostituisce l'ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*) del 1980, che descriveva l'individuo sulla base della classificazione tra menomazione, disabilità ed handicap. Al sistema dell'ICIDH col tempo vennero attribuite diverse limitazioni perché, ad esempio, non prospettava la possibilità di una disabilità temporanea e prendeva in considerazione solo fattori patologici e non ambientali, adottando un approccio perciò di tipo esclusivamente medico. Il modello proposto dall'ICF rappresenta un salto di qualità poiché, come osserva Canevaro, il concetto di salute viene rapportato a numerosi altri fattori, tra i quali l'istruzione e il lavoro; esso non è dimensionato unicamente sulla malattia/non malattia, star bene/star male, ma implica bensì una visione più ampia della

---

Francia, Finlandia, Inghilterra, Irlanda, Lussemburgo, Lituania, Liechtenstein, Estonia, Lituania e Repubblica Ceca, Polonia e Slovenia. Infine, al sistema bidirezionale appartengono Svizzera e Belgio. Germania e Paesi Bassi sono avviati verso l'adozione di un sistema multidirezionale.

qualità della vita e la possibilità di mantenerla anche se vi fossero possibili malattie, che esigono una riorganizzazione della quotidianità' (Canevaro, 2006, p. 17).

Il *modello medico* vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti (...). Il *modello sociale* della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società, e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società (...). L'ICF è basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio utilizzato è di tipo 'biopsicosociale' (OMS, 2002, p. 23).

La Pavone richiama, come ulteriori elementi di innovazione rispetto al passato, il fatto che il paradigma dell'ICF non si rivolge ad una determinata categoria di persone, ma è applicabile a tutti; spariscono termini con connotazione negativa quali *handicap* e *disabilità*, in favore di concetti quali *partecipazione sociale* e *attività*; vi è un rovesciamento della prospettiva tradizionale con cui si guardava a un individuo con minorazione: se prima si metteva in luce la disfunzione, ora l'attenzione è sulle abilità del soggetto in rapporto ai diversi contesti di vita; è presente infine la necessità di ricorrere ad una pluralità di osservatori, dovuta alla molteplicità e complessità della situazione da descrivere a cui si fa fronte con questo nuovo approccio. Per una descrizione completa degli aspetti di vita personali, ambientali e sociali si richiede il concorso di diversi punti di vista: sanitario, familiare e dello stesso soggetto, di professionisti, educatori, volontari ecc.. (Pavone, 2006).

Dettoni (2005) sottolinea come l'ICF costituisca un modello interattivo complesso, che prevede interazioni multiple fra le persone, il loro stato di salute e il loro ambiente: con ciò si intende che anche una condizione di salute può divenire disabilità a seconda della risposta dell'ambiente. La disabilità non è più un modo di essere del soggetto, ma è l'incontro tra individuo e situazione, uno svantaggio più o meno invalidante a seconda dell'interazione tra la persona e l'ambiente, poiché è lo stesso contesto ambientale a determinare la riduzione delle possibilità di azione, la dipendenza dall'altro, l'esclusione sociale.

Operativamente, l'ICF si avvale della descrizione, concettualizzazione e verbalizzazione degli elementi presenti in alcuni *domini* prioritari, affrontati da tre punti di vista (corporeo, individuale e sociale): 1) Funzioni Corporee, 2) Strutture Corporee, 3) Attività e Partecipazione.

L'ICF si propone dunque di:

- fornire una base scientifica alla comprensione e allo studio della salute e degli stati ad essa correlati;
- stabilire un linguaggio comune;
- consentire il confronto tra i dati raccolti in diversi Paesi, in tempi diversi e da varie discipline;
- fornire uno schema sistematico di codici per i sistemi informativi internazionali;

Per effetto di ciò, si propone come:

- strumento statistico, e di raccolta dei dati (epidemiologici, semiologici, ecc.)
- strumento di ricerca;
- strumento clinico, per le azioni di assessment, trattamento, orientamento, valutazione, ecc.;
- strumento di politica sociale, per i sistemi previdenziali, assicurativi ecc.;
- strumento educativo, a sostegno della progettazione e dell'azione educativa (Crispiani e Giaconi, 2009, p.71)

Si presuppone, in sostanza, che dal momento dell'elaborazione dell'ICF 'la valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti tra corpo, mente, ambiente, contesti e cultura' (Ianes, 2004).

Negli anni successivi alla sua pubblicazione sono emerse difficoltà di applicabilità alle caratteristiche dei soggetti in età evolutiva, come effetto del fatto che le conseguenze di un deficit in questa fase della vita sono diverse da quelle che si producono nell'adulto. Si è perciò resa necessaria l'elaborazione della versione per bambini ed adolescenti, denominata ICF-CY (traduzione italiana del 2007), in cui viene dato maggiore spazio all'attività del gioco, inteso sia nella sua versione educativa che come veicolo primario

di apprendimento. In considerazione del fatto che l'attività ludica ha luogo in diversi contesti nella vita di un bambino o adolescente, è parte permeante delle dinamiche relazionali, anche con il ricorso a oggetti e tecnologie, questa voce viene inserita anche nella descrizione dei Fattori Ambientali.

Le critiche principali mosse al paradigma dell'ICF provengono dagli studiosi francesi, che danno voce alle persone disabili che chiedono di 'essere *conosciute* non solo come *bios*, come produttori integrati o da integrare- per cui il paradigma è fondamentale- ma anche di essere *ri-conosciute* come *soggetti protagonisti d'azione e di relazione*. Inoltre, muovendosi all'interno di un universo di impronta comportamentista, questo modello tenderebbe a lasciare in ombra alcune dimensioni personali essenziali quali *desideri, aspirazioni, aspettative, progetti* ma anche 'fantasmi' quali *frustrazioni, invidia, rancore*: in poche battute, il campo dell'interiorità, dello *psichismo*' (Stiker, cit. in Pavone, 2010, p.77). E' la stessa Pavone a fornire una risposta a queste osservazioni, con la replica che, sebbene fattori personali quali forma fisica, stile di vita, abitudini, educazione ricevuta, esperienza ecc.. non sono esplicitati nell'ICF a causa della grande variabilità sociale e culturale a questi associata, essi sono comunque tenuti in grande considerazione all'interno dei Fattori Contestuali, come 'pagina bianca' che deve essere responsabilmente scritta dagli estensori (Pavone, 2010) e quindi, coerentemente con quanto riportato nello stesso documento, riconoscendo che 'possono giocare un ruolo nella disabilità a qualunque livello' e in questo senso fornire un 'contributo che può influire sull'esito di vari interventi' (OMS, 2002, p. 14 e 21).

### **1.8 XX e XXI secolo in Italia**

Nei primi decenni del XX secolo in Italia l'obbligo scolastico per alunni ciechi e sordomuti era da assolversi in strutture specifiche, come sancito dagli artt. 405 comma b, 406 e 407 del Regio Decreto del 1928; nella fattispecie, per i non vedenti era prevista la frequenza, 'per i fanciulli che non ricevano l'istruzione in scuole private o paterne, fino alla III classe elementare negli istituti dei ciechi all'uopo designati e presso le pubbliche scuole elementari specializzate' (art. 406 R.D. 26 aprile 1928, n. 1297); per le classi successive era invece obbligatoria la frequenza nelle scuole pubbliche comuni.

Le altre situazioni, reali o anche solo presunte di handicap, erano normate dall'art. 15, che vale la pena riportare integralmente:

Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi (art. 15 R.D. 26 aprile 1928, n.1297).

Fino al 1961, con l'esclusione dei casi sopra riportati, sarebbe mancata un'attenzione specifica alle condizioni di handicap, anche come conseguenza di una politica concentrata prevalentemente su una ricostruzione quantitativa della scuola e sulla ripresa della lotta all'analfabetismo. Nel decennio 1960-1970 un concorso di fattori avrebbe influenzato le scelte riguardanti le istituzioni speciali, a partire dagli effetti del boom economico (1958-1963), per proseguire con la nascita della scuola media unica (L. 1859/1962) e della materna statale (L. 444/1968) con un complessivo innalzamento nei livelli di alfabetizzazione. L'affermazione della scuola di massa, con un incremento nel numero degli alunni, dei docenti dell'organico gestionale, avrebbe determinato la necessità di un cambiamento strutturale e della proposta didattica.

Nel 1962 venne istituita una commissione finalizzata all'individuazione dei vari tipi di classi differenziali da istituire con la nuova scuola media unica: venivano così previste una classe prima, per alunni bisognosi di particolari cure, ed una classe terza per coloro che non avessero conseguito la licenza media poiché respinti (art. 11, L. 1859 del 31/12/1962); vennero inoltre create le classi differenziali per 'disadattati scolastici' (art. 12). Il proliferare delle strutture differenziali a seguito dell'emanazione della suddetta legge fece però in modo che i ragazzi 'separati' dai compagni venissero segnati con un marchio indelebile, accettato tacitamente da docenti, familiari e compagni, il più delle volte determinandone il destino; inoltre questi divennero luoghi in cui i portatori di handicap erano destinati a permanere spesso ben oltre gli obblighi d'età (Pruneri, 2003; Facchini, 2006)

Sulla scorta dei passi in avanti fatti dalla pedagogia speciale e della neuropsichiatria infantile, alla metà degli anni Sessanta, in pieno fermento antiautoritario, si comprese come potessero essere recuperati socialmente anche i soggetti più gravi, e l'attenzione si spostò via via dalla riabilitazione degli apprendimenti scolastici all'acquisizione dell'autonomia operativa nella vita quotidiana.

Con il 1971 inizierà il percorso di riforme che sarà conosciuto come *la via italiana all'integrazione*. L'Italia, grazie alla Legge 118/71, diede l'avvio alla tipologia dell'approccio unidirezionale a livello europeo. L'articolo 28 stabiliva infatti che tutti gli alunni dovessero frequentare le classi normali della scuola pubblica, fatta eccezione per i soggetti affetti da menomazioni fisiche o intellettive talmente gravi da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento nei contesti in questione. Venivano previsti il riconoscimento del trasporto gratuito per gli alunni con disabilità, l'eliminazione delle barriere architettoniche, l'assistenza durante l'orario scolastico degli invalidi civili non autosufficienti frequentanti la scuola dell'obbligo. Si sanciva l'estensione di tali provvedimenti anche alle istituzioni parascolastiche e ai doposcuola. La legge mirava inoltre a rendere normali le 'sezioni speciali': il programma svolto doveva essere analogo a quello delle classi elementari o medie 'ordinarie'. Lo spirito 'egalitario' che pervadeva la legge veniva ribadito dalla possibilità, per le sezioni staccate dei centri di riabilitazione, di accogliere anche alunni non minorati (Pruneri, 2003). La legge tentò inoltre di dare attuazione agli articoli 3 e 38 della Costituzione, risalenti a più di vent'anni prima, che riconoscevano agli svantaggiati e agli invalidi civili il diritto all'assistenza, all'educazione, all'avviamento professionale:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge[...]. E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (art. 3).

Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale [...]. Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale. Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato (art. 38).

Le critiche mosse alla L. 118/71 giunsero prevalentemente dall'ala sinistra del Parlamento, la quale sosteneva che la percentuale di alunni che usufruivano di assistenza fosse minima rispetto a quella che realmente avrebbe dovuto beneficiarne, e che chi godeva di qualche forma di recupero era solo il 10% del totale. Inoltre, la voce del Partito Repubblicano dichiarava che tale provvedimento, anziché disincentivare il riconoscimento della qualifica di invalido, avrebbe portato ad un incremento delle certificazioni finalizzate ad un vantaggio economico (Pruneri, 2004).

Politica ed amministrazione scolastica lavorarono insieme per redigere il Documento Falcucci (1975), documento di importanza tale da influenzare i successivi atti della politica per la disabilità, e in cui si tracciano principi ed elementi della nuova filosofia dell'integrazione. Nella premessa si legge che

la scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo. Questo impegno convergente si pone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione. (...) è tutta la struttura scolastica, particolarmente quella della fascia dell'obbligo, che può e deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana e culturale e sociale che abbia radice nel mancato sviluppo delle potenzialità del soggetto (Documento Falcucci, 1975).

Elementi che nella circolare vengono definiti imprescindibili per poter procedere all'inserimento sono: l'applicazione dei principi di territorialità e gradualità, la garanzia di spazi adeguati nelle scuole, la presenza di equipe per l'assistenza medico-psico-socio-pedagogica; inoltre si raccomandano flessibilità organizzativa e programmatica ed un tetto massimo di venti alunni per classe. L'analisi portata avanti dalla Ghedin (2007) sintetizza nei seguenti otto punti gli elementi di svolta presentati nel documento rispetto al precedente approccio dell'istituzione scuola con la disabilità:

1- la condizione di piena integrazione è da considerarsi irraggiungibile fino a quando il compito educativo sarà delegato esclusivamente ad un'insegnante di sostegno;

2- per creare un ambiente favorevole all'effettiva integrazione si devono mettere in discussione le consolidate prassi a livello di didattica, curricolo, organizzazione della classe e della scuola, di rapporti con l'esterno;

3- si supera il concetto di 'norma' a cui si deve confare per poter essere ammessi alla frequenza scolastica, a favore della valorizzazione dell'individualità.

La frequenza delle scuole comuni non implica il raggiungimento di mete culturali comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve, perciò, fare riferimento al grado di maturazione dell'alunno, sia globalmente, sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando la rigidità del voto e della tradizionale pagella (Documento Falcucci, 1975);

4- è intesa l'adozione di una logica di programmazione di tipo curricolare, che permette il superamento dei vincoli derivanti dagli obblighi di 'svolgere il programma' in favore di una progettazione autonoma e responsabile, rispondente ai bisogni educativi e didattici di ogni allievo;

5- l'inserimento della programmazione curricolare determina tre importanti implicazioni: la specializzazione degli insegnanti, il superamento del rapporto biunivoco insegnante-classe e dell'idea che l'unica modalità per raggruppare gli alunni sia quella di classe, e l'introduzione di figure professionali provenienti sia dall'organico statale che esterne all'amministrazione scolastica;

6- vi è una maggiore attenzione per la relazione, tanto che scuola materna, elementare e media inferiore vengono fatte confluire in un unico progetto educativo, anticipando l'idea di 'scuola di base';

7- per rendere effettivo il processo di inserimento si ritengono indispensabili la qualificazione professionale dei docenti, l'idoneità delle strutture scolastiche e l'efficienza dei servizi territoriali;

8- si prefigura un ufficio centrale ministeriale (che verrà prontamente istituito nell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero come 'Ufficio speciale handicappati'), e per mettere in atto efficaci azioni di coordinamento vengono creati servizi socio-pedagogici presso ogni provveditorato.

La fine degli anni Settanta fu anche caratterizzata da un ruolo di maggiore protagonismo degli enti locali pubblici o privati, che affiancarono la scuola nell'offerta formativa grazie alla diffusione di biblioteche e centri sportivi o culturali. Giunse, da parte delle famiglie e dell'opinione pubblica, una forte spinta verso una 'gestione sociale' dell'istruzione, a cui il governo rispose con il DPR 416 del 31 maggio 1974, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, grazie al quale per la prima volta genitori, studenti e docenti, tramite l'istituzione degli organi collegiali, ebbero la possibilità di partecipare ai processi di gestione della scuola.

Pruneri (2003) individua negli interventi legislativi di quegli anni due limiti principali: in primo luogo l'assenza di un piano organico di riforma di tutto il settore dell'handicap, in ragione del quale il sommarsi di interventi su interventi correva il rischio di 'ingarbugliare' il sistema scolastico, sommando elementi di novità ad un impianto prettamente gentiliano; in secondo luogo, la mancanza di previsione di investimenti di carattere economico, invece necessari nell'ipotesi di ampliamento dell'offerta formativa, dell'adeguamento strutturale delle scuole, dell'aggiornamento degli insegnanti e dell'acquisto di sussidi e attrezzature didattiche specifici.

Con la Legge 517 del 4 agosto 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, l'Italia è il primo Paese al mondo ad abolire le scuole speciali e a statuire l'inserimento e l'integrazione degli alunni disabili nelle scuole normali, a prescindere da tipologia e gravità della disabilità (Moliterni e Serio, 2006; Lascioli, 2012). Tale legge, che molti esperti annoverano come una tra le più significative a favore dell'infanzia disabile, richiama la necessaria collaborazione tra scuola, sanità ed enti territoriali. Prevede il diritto alla frequenza delle scuole comuni anche per i sordi (art.10), l'introduzione dell'insegnante specializzato, un numero di alunni ridotto nelle classi con soggetti disabili, l'integrazione specialistica da parte del servizio sanitario.

Se però dal punto di vista normativo tutto sembrava ben auspiciare per l'avvio del processo di integrazione, la realtà dei fatti dovette scontrarsi con carenze organizzative che ne compromisero i risultati. Le scuole ordinarie infatti, come osserva Lascioli

(2012), si ritrovarono impreparate ad accogliere studenti con specifiche difficoltà di movimento, comunicazione, relazione ed apprendimento, e non furono capaci di garantire loro percorsi di effettiva integrazione scolastica. Ne conseguì la considerazione che per 'eliminare' le situazioni di svantaggio dovute all'handicap si dovesse lavorare, oltre che sulla socializzazione, anche su processi di individualizzazione e personalizzazione dell'azione didattica. Ciò non deve sminuire il valore dell'aver creato condizioni per cui abbiano cominciato a vivere insieme mondi fino ad allora considerati 'diversi', che ha consentito lo sviluppo di un nuovo modo di guardare alla disabilità. Riflettere su tutto questo portò alla consapevolezza che l'integrazione scolastica si basa sull'interazione tra 'socializzazione ed individualizzazione, elementi costitutivi e complementari dell'azione educativa speciale' (*ibidem*).

La congiuntura storica di questo momento e i suoi orientamenti culturali produssero importanti mutamenti sul versante del decentramento scolastico, come per esempio quello delle funzioni di assistenza scolastica dalla Stato alle Regioni con il DPR n.616/77, o l'attribuzione alle Unità Sanitarie Locali delle funzioni di prevenzione, recupero, terapia e riabilitazione per i disabili (Legge n. 833/78).

Una panoramica sui processi di integrazione della disabilità non può prescindere dal riferimento alla legge Basaglia (legge 180 del maggio 1978, '*Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*'), che a distanza di trentacinque anni regola tuttora l'assistenza psichiatrica in Italia. Il merito che viene maggiormente riconosciuto a questo provvedimento è quello di aver imposto la chiusura dei manicomi, luoghi in cui si operava prevalentemente in maniera clinica, senza tener conto dei progressi raggiunti dagli approcci di carattere sociale e psicoterapico verso la malattia mentale; essa regolamentò il trattamento sanitario obbligatorio con l'istituzione di servizi di igiene mentale pubblici, nel tentativo di riconoscere il diritto alla qualità della vita dei pazienti. I punti di maggiore criticità che hanno accompagnato l'applicazione della legge derivano dal decentramento degli adempimenti alle Regioni, che legiferarono con tempi e modalità eterogenee tanto da giungere alla definitiva eliminazione dei residuali manicomiali solo nel 1994 (Rapporto edscuola, 2003).

Riallacciandoci alla situazione scolastica è utile tornare ancora una volta alle riflessioni di Lascioli, che descrive in maniera efficace il momento di riflessione che attraversa il periodo dalla fine degli anni settanta ai primi anni novanta, sostenendo che

l'integrazione scolastica, così concepita, rappresenta una fucina nella quale vengono forgiate, attraverso processi di destrutturazione e ristrutturazione dei contesti, delle relazioni e delle pratiche d'insegnamento, le modalità e le forme con cui la scuola può diventare un sistema idoneo ad accogliere e integrare le persone con disabilità (Lascioli, 2012, p. 18).

Questa nuova concezione di integrazione scolastica trova espressione nella Circolare Ministeriale n. 250 del 3 settembre 1985, che nelle prime righe riporta:

Nel testo dei nuovi programmi di insegnamento per la scuola elementare è dedicata una particolare attenzione ai problemi relativi all'inserimento ed alla integrazione degli alunni portatori di *handicap*, ai quali secondo l'ordinamento scolastico si riconosce il diritto-dovere all'educazione ed all'istruzione nelle scuole comuni.

Le difficoltà di apprendimento derivanti da situazioni di *handicap* non possono costituire un ostacolo all'esercizio di tale diritto-dovere; si ribadisce, pertanto, che la scuola deve garantire a ciascun alunno le opportunità di esperienze e le risorse culturali di cui ha bisogno.

A testimonianza del fermento e della necessità di rinnovamento della scuola che attraversava il decennio tra la fine degli anni settanta e gli anni ottanta, nel 1979 vengono progettati ed emanati i nuovi programmi scolastici della scuola secondaria di primo grado, nel 1985 quelli della scuola primaria e nel 1991 quelli della scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda i processi di integrazione ci si rese conto che, anche per le scuole che avevano creato buone condizioni perché questi fossero efficaci, l'assenza di progettualità di ampio respiro generava il rischio di vanificare i risultati ottenuti. Da qui l'elaborazione della Legge 104 del 1992, da cui si evince una nuova attenzione verso la promozione della persona con disabilità: essa richiede la costruzione di reti istituzionali e collaborazioni professionali che generino percorsi di condivisione di intenti e responsabilità. Si propone un quadro normativo maggiormente organico e sistematico,

che pone al centro del processo di integrazione decentramento territoriale, coordinamento dei servizi e degli interventi, ricerca e prevenzione.

Il compito di accertare che l'alunno abbia diritto agli interventi previsti dalla suddetta legge è affidato alle unità sanitarie locali che, come stabilito dal DPR del 24 febbraio 1994, a seguito della segnalazione congiunta di scuola e famiglia, provvedono all'individuazione e alla certificazione dell'handicap. Questo documento, denominato *'Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap'*, attribuisce alle USL il compito iniziale di stilare la diagnosi funzionale, primo passo dal quale partire per identificare esigenze dei portatori di handicap e, sulla base di queste, progettare interventi individualizzati. L'art. 1 infatti decreta che

Le regioni a statuto ordinario e speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a che le unità sanitarie e/o socio-sanitarie locali, (...), assicurino l'intervento medico cognitivo sull'alunno in situazione di handicap, necessario per le finalità di cui agli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992, da articolarsi nella compilazione:

- a) di una diagnosi funzionale del soggetto;
- b) di un profilo dinamico funzionale dello stesso;
- c) per quanto di competenza, di un piano educativo individualizzato, destinato allo stesso alunno in situazione di handicap.

La diagnosi, definita nell'art. 3 come *'la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992'*, viene redatta *'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'* (art.3 comma 2), e *'deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali'* (idem); questa viene consegnata ai genitori, che hanno il compito di depositarla all'istituto scolastico in tempo utile per l'assegnazione dell'insegnante di sostegno da parte dell'allora Provveditore Provinciale. L'iter prevede poi che, sulla base della stessa diagnosi funzionale, docenti curricolari e di sostegno in collaborazione con i

familiari dell'alunno definiscano il profilo dinamico funzionale, atto ad indicare 'in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)' (art. 4). Interviene infine la definizione del PEI (piano educativo individualizzato), 'documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione' (art. 5), nel quale vengono inclusi anche progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione e l'integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Per la sua stesura sono previsti interventi del corpo docente (curricolare e specializzato), dell'ASL e della famiglia. Diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale e piano educativo individualizzato sono strumenti messi a punto proprio per consentire all'istituzione scolastica di lavorare sui reali bisogni educativi di ogni bambino con disabilità ed elaborare la programmazione educativa individualizzata (Terribili *et al.* 2011).

Nonostante il chiaro intento normativo però, la Cantarini (2006) segnala come talvolta entrino in gioco delle carenze operative da parte di alcune ASL, quali la tendenza ad una certa sbrigatività ed approssimazione nella compilazione della diagnosi funzionale, e soprattutto la poca attenzione nei riguardi di ciò che è rilevante per l'integrazione scolastica. La docente sostiene che anche in questa fase sarebbe opportuno tenere in considerazione coloro che quotidianamente interagiscono con l'allievo, quali parenti e genitori, che possono fornire elementi preziosi per una sua conoscenza approfondita; sempre in riferimento alla diagnosi funzionale, la Cantarini indica come ulteriore prassi negativa il suo mancato aggiornamento, per il quale si consiglia invece una stesura almeno ad ogni passaggio di ciclo, cosa che, se effettivamente messa in pratica, consentirebbe un monitoraggio dell'evoluzione sotto tutti i punti di vista dell'alunno. Queste considerazioni si chiudono con la riflessione che sarebbe pertanto appropriato evitare che questi atti, passi decisivi per un percorso di integrazione, venissero svalutati a semplici adempimenti burocratici, e che gli organismi che si fanno carico della disabilità condividessero gli obiettivi comuni in un rapporto sinergico al massimo delle potenzialità con la valorizzazione dei ruoli e delle professionalità di tutti.

Successivamente a questo momento di fermento normativo, e fino al 2007, il legislatore e l'amministrazione scolastica sembrano mettere da parte i temi dell'inclusione scolastica degli alunni disabili e con Bisogni Educativi Speciali, forse a causa dell'attenzione concentrata principalmente sulla discussione e l'elaborazione della riforma generale del sistema di istruzione. Questo sarà l'anno in cui, come accennato al paragrafo 1.4, l'Italia ratifica la *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità* approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU del 2006. La *Convenzione* sarà resa esecutiva due anni più tardi con la legge n. 18/09:

allo scopo di promuovere la piena integrazione delle persone con disabilità, in attuazione dei principi sanciti dalla Convenzione di cui all'articolo 1, nonché dei principi indicati nella legge 5 febbraio 1992, n. 104, è istituito, presso il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità (art. 3, comma 1 della legge 3 marzo 2009 n.18).

Come specificato all'art.3, comma 5, all'Osservatorio è affidata la promozione delle seguenti azioni: l'attuazione della Convenzione e l'elaborazione di un rapporto dettagliato sulle misure adottate come richiesto dalla stessa; un programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, secondo quanto previsto dalla legislazione nazionale e internazionale; la raccolta di dati statistici che illustrino la condizione delle persone con disabilità, anche in riferimento alle specificità territoriali; la relazione sullo stato di attuazione delle politiche sulla disabilità; la realizzazione di studi e ricerche che possano contribuire ad individuare aree prioritarie verso cui indirizzare azioni e interventi per la promozione dei diritti delle persone con disabilità. Si ricorda che, in riferimento all'istruzione, si richiede di favorire i processi di integrazione nelle classi comuni.

Il triennio 2009-2011 è particolarmente ricco di fermento intorno al tema dell'integrazione e delle misure per favorirla, a seguito della pubblicazione da parte del MIUR delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009), della L. 170/2010 *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, del *Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011* e delle allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011).

Il primo di questi documenti viene redatto con 'lo scopo (...) di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità' (*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* 2009, introduzione). In esso è presente un forte richiamo all'affermazione del 'modello sociale della disabilità', secondo cui la stessa 'è dovuta all'interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale' (*idem*), proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 per mezzo dell'elaborazione dell'ICF<sup>7</sup>. Poiché l'ICF 'sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle AA.SS.LL., che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale', nelle Linee Guida si indica come 'opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali' (*ibid.*, p. 9). Altri punti messi in evidenza dalle Linee Guida sono:

- a) l'importanza strategica degli Uffici Scolastici Regionali per la pianificazione, programmazione e gestione di risorse e azioni a favore dell'inclusione scolastica di alunni con disabilità;
- b) la governance dei rapporti interistituzionali, ovvero la capacità delle istituzioni di stabilire azioni di raccordo fra Enti territoriali, servizi e istituzioni scolastiche per l'individuazione delle esigenze e lo sviluppo dell'offerta sul territorio;
- c) i compiti del Dirigente Scolastico, che in qualità di garante dell'offerta formativa deve verificare che in questa siano previsti interventi e progetti per dare risposte precise ad esigenze educative individuali, e pertanto anche a quelle degli alunni con disabilità;
- d) la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti, che devono essere adeguate all'impostazione di relazioni educative efficaci anche con alunni con disabilità, imprescindibili per una scuola inclusiva. Si evidenzia che la progettazione degli interventi deve coinvolgere e riguardare tutti gli insegnanti, perché spetta all'intera comunità scolastica organizzare i curricoli in favore dei diversi stili cognitivi, gestire le attività d'aula, favorire e potenziare gli apprendimenti, adottare materiali e strategie in relazione agli alunni;

---

7 Per approfondimenti sull'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001) si rimanda al paragrafo 1.7

e) personale ATA e assistenza di base: compete ad ogni scuola la responsabilità di predisporre le condizioni affinché tutti gli alunni dispongano di servizi qualitativamente idonei a soddisfare le proprie esigenze. Sarà sempre il DS 'negli ambiti degli autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane' (*idem*) assicurare il diritto all'assistenza, 'mediante ogni possibile forma di organizzazione del lavoro (nel rispetto delle relazioni sindacali stabilite dalla contrattazione), utilizzando a tal fine tutti gli strumenti di gestione delle risorse umane previsti dall'ordinamento' (*idem*);

f) collaborazione con le famiglie: con un rimando all'art. 12 comma 5 della L. 104/92 si ricorda che a famiglia ha diritto di partecipare a formulazione e verifiche del Profilo Dinamico Funzionale e del PEI, e che orientamenti normativi successivi<sup>8</sup> hanno richiesto una sempre più ampia partecipazione delle famiglie ai sistemi educativi. La famiglia, riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, deve essere supportata in relazione alle attività scolastiche e al processo di sviluppo dell'alunno con disabilità.

L'incremento di casi di alunni in situazioni di svantaggio dovute a cause non ancora codificate dalla normativa nazionale ha portato alla necessità di emanare la legge 8 ottobre 2010, n. 170 *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Grazie a questa vengono riconosciuti dal punto di vista legislativo i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, comunemente conosciuti come DSA, e si fornisce una definizione degli stessi. Questo termine ombrello include dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, che 'possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana' e 'si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali' (L. 170/2010, art. 1 comma 1). Secondo la definizione data dal DSM-V il disturbo specifico dell'apprendimento è un 'disturbo del neurosviluppo con un'origine biologica che è alla base delle anomalie a livello cognitivo che sono associate ai sintomi comportamentali del disturbo. L'origine biologica comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali, che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o elaborare informazioni verbali o non

---

8 Vengono richiamati l'istituzione del Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola (D.P.R. 567/96) e il rilievo posto dalla Legge di riforma 53/2003, art.1, alla collaborazione fra scuola e famiglia.

verbali in modo efficiente e preciso' (DSM-V, p. 79). Tramite l'art. 2 della legge 170/2010 viene introdotto, anche per gli alunni con DSA, il diritto a godere di interventi personalizzati per l'apprendimento ed il successo formativo (L. 170/2010, art. 2, commi b, d); si menziona, come altra finalità, quella della formazione degli insegnanti e della sensibilizzazione delle famiglie (art. 2, comma e), favorendo così un ulteriore passo verso il potenziamento di una didattica inclusiva.

Per consentire l'identificazione del disturbo e l'attuazione di interventi adeguati e immediati viene specificato che 'è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa comunicazione delle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti (...)' (art. 3, comma 3); la diagnosi è sempre di pertinenza del Servizio Sanitario Nazionale (art. 3, comma 1).

Riguardo alla formazione del personale docente e dirigenziale delle istituzioni scolastiche, si riporta che per gli anni 2010 e 2011 'è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate' (art. 4, comma 1). L'applicazione di questo comma è stata talvolta oggetto di critiche da parte dei sindacati e del personale scolastico, in quanto non è stato divulgato un sistema di formazione/informazione completo ed uniforme a livello nazionale, ed ogni istituzione ha adottato modalità di aggiornamento diverse in termini di intensità, durata e approfondimento degli argomenti. Ancora, ha sollevato difficoltà attuative il riferimento al 'diritto, per gli studenti, a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica' (art. 5, comma 1), dovute alla carenza di risorse adeguate da parte delle scuole, che hanno reso difficoltoso il reperimento e l'utilizzo degli stessi strumenti dispensativi e compensativi, e che ha visto più spesso il ricorso ad iniziative personali dei singoli docenti.

Si tenta di intervenire sulle carenze di cui sopra con il DM del MIUR n. 5669 del 12 luglio 2011 e le allegate Linee Guida (2011), le cui finalità sono di individuare

le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di

insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell'infanzia, nonché le forme di verifica e valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento (...) (DM MIUR n.5669, art. 1).

Elementi di innovazione giungono dalla possibilità, per le scuole, di avvalersi della collaborazione dei CTS, i Centri Territoriali di Supporto, accessibili anche per via telematica ed istituiti con lo scopo di fornire consulenza, formazione, consulenza e monitoraggio (art.8), e dall'istituzione di un Gruppo di lavoro nazionale finalizzato al monitoraggio dell'attuazione della Legge 170/2010 e dello stesso decreto, a fornire supporto tecnico all'attività di coordinamento delle iniziative inerenti i DSA e a svolgere attività consultive e propositive in merito a:

- formulazione di eventuali proposte di revisione delle presenti disposizioni e delle allegare *Linee guida*, sulla base dei progressi della ricerca scientifica, degli esiti dei monitoraggi e dell'evoluzione normativa in materia;
- sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare (art. 9).

Tramite le Linee Guida si esplicita che la legge apre un canale di tutela del diritto allo studio per alunni e studenti con DSA diverso da quello previsto dalla L. 104/1992, che si baserà su didattica individualizzata, strumenti compensativi e dispensativi e adeguate forme di verifica e valutazione. Sul sito del MIUR, <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa> vengono messe a disposizione degli utenti (insegnanti e chiunque volesse farne uso) aggiornate schede di approfondimento relative a dislessia disortografia, discalculia e disgrafia, riguardanti la documentazione degli interventi didattici attivati dalla scuola e argomenti inerenti i DSA. Vengono fornite indicazioni su quali comportamenti adottare per individuare eventuali casi di DSA, ad esempio l'osservazione di errori ricorrenti. Si precisa che, sebbene debbano essere previsti obiettivi comuni per il gruppo classe, la metodologia deve essere adattata alle caratteristiche individuali dei discenti (didattica individualizzata e personalizzata), con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum. E' possibile mettere in pratica attività di rinforzo e recupero da attuare nelle ore di lavoro in classe o nelle forme di flessibilità previste dalla normativa vigente. L'implementazione di una didattica personalizzata inoltre, consente di calibrare offerta

didattica e modalità relazionali sulle specificità individuali degli alunni della classe, favorendo così l'accrescimento dei punti di forza di ciascuno. Si chiarisce cosa si intende con le diciture *strumenti compensativi* e *misure dispensative*: i primi sono 'strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria' (p.7) minimizzando la difficoltà causata dal disturbo senza però facilitare il compito dal punto di vista cognitivo<sup>9</sup>, mentre le seconde 'sono interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e che non migliorano l'apprendimento' (*ibidem*). Si prevede l'esplicitazione e formalizzazione di tutti gli interventi di cui sopra, affinché esse possano divenire uno strumento utile alla comunità didattica e condivisibile con le famiglie.

Ancora, le Linee Guida forniscono indicazioni pratiche su comportamenti da adottare per promuovere l'inclusività a partire dalla scuola dell'infanzia, come ad esempio la predilezione di metodologie di carattere operativo a discapito di quelle trasmissive, l'attenzione alle attività psicomotorie e una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serene. In merito al riconoscimento di forme di DSA vengono elencate una serie di riflessioni e strategie come il fatto che 'per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (...), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato' (p. 13) e per ciò che riguarda il metodo di insegnamento-apprendimento della lettoscrittura, 'è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluency e correttezza di lettura' (*idem*). Tali osservazioni e consigli spaziano dal periodo della scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I e II grado; si riserva una sezione anche alla dimensione relazionale, poiché è stata riconosciuta una tendenza degli alunni con

---

9 Tra gli strumenti dispensativi più comuni vi sono la sintesi vocale, il registratore, programmi di videoscrittura con correttore ortografico, calcolatrice, l'uso di tabelle e mappe concettuali.

DSA ad una scarsa percezione di autoefficacia e autostima, con conseguenti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica.

Il ruolo degli USR viene esplicitato nei seguenti termini: questi devono tendere a garantire che l'attenzione e la cura educative siano riconducibili ad una logica di sistema, ad esempio attivando:

- la predisposizione di protocolli deontologici regionali per condividere le procedure e i comportamenti da assumere nei confronti degli alunni con DSA (...);
- la costituzione di gruppi di coordinamento costituiti dai referenti provinciali per l'implementazione delle linee di indirizzo emanate a livello regionale;
- la stipula di accordi (...) con le associazioni maggiormente significative e con il SSN;
- l'organizzazione di attività di formazione diversificate (...) in modo da far coincidere la risposta formativa all'effettiva domanda di supporto e conoscenza;
- il potenziamento dei Centri Territoriali di Supporto per tecnologie e disabilità, soprattutto incrementando le risorse (...) e pubblicizzando ulteriormente la loro funzione di punti dimostrativi (p. 22).

Vengono ribadite la funzione del Dirigente scolastico di garante delle opportunità formative, le responsabilità del corpo docente, tenuto a possedere gli strumenti di conoscenza e competenza per attuare il progetto formativo previsto per i soggetti con DSA, il ruolo primario della famiglia, con la quale deve essere attivo un rapporto di scambio/confronto/supporto reciproco costante, e viene introdotta la figura del Referente di Istituto, i cui compiti rientrano nella sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche dei DSA e nel supporto ai colleghi coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte. Non ultimo, si richiamano i diritti degli studenti ad una adeguata informazione sulle modalità di apprendimento e strategie che ne promuovano al massimo le potenzialità, ma anche il dovere di porre adeguato impegno nel lavoro scolastico.

Infine, in tema di formazione, agli Uffici Scolastici Regionali spetta l'attivazione di interventi di formazione in sinergia con i servizi sanitari territoriali, le università, gli enti, gli istituti di ricerca e le agenzie di formazione, individuando le esigenze formative

specifiche per ogni istituzione scolastica e tenendo conto di priorità dettate anche dalle precedenti attività formative svolte sul territorio.

Elemento di particolare rilievo è la promozione da parte de MIUR di percorsi di alta formazione presso le Facoltà di Scienze della Formazione, di Corsi di perfezionamento o Master universitari in 'Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento' rivolti a personale docente e dirigenti scolastici a partire dall'A.A. 2011/2012.

L'ultimo documento emanato dal MIUR in tema di inclusione scolastica è la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, con riferimento alla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 '*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*', per estendere il campo di intervento e responsabilità della comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: 'svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse' (p. 2). Si affida pertanto ai Consigli di classe e ai team docenti il compito di indicare in quali altri casi, oltre a quelli certificati di disabilità e DSA, siano opportune e necessarie la personalizzazione della didattica e l'adozione di misure compensative e dispensative, 'nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni' (*idem*).

Il percorso didattico individualizzato e personalizzato dovrà essere redatto nell'apposito PDP (Piano Didattico Personalizzato), con la finalità di 'definire, monitorare e documentare (...) le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti' (*ibidem*), che diviene pertanto 'lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (...) strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni e dispense, a carattere squisitamente didattico strumentale' (*ibidem*). L'attivazione del PDP deve essere avvalorata, mediante firma di tutte le parti coinvolte, dal Dirigente scolastico, dai docenti e dalla famiglia.

Questa CM getta luce in maniera specifica su quell'area dei BES fino ad ora lasciata in ombra dalla normativa, ovvero quella interessata da svantaggio socioeconomico,

linguistico e culturale, precisando che ogni alunno può manifestare bisogni educativi speciali in maniera continuativa o per periodi di tempo limitati, per motivi fisici, biologici, fisiologici ma anche psicologici o sociali. Si precisa a questo proposito la necessità che tali tipologie di BES siano individuate sulla base di elementi oggettivi (ad es. su segnalazione degli operatori dei servizi sociali), o di 'ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche' (p. 3). I compiti dei gruppi di lavoro e studio d'Istituto (GLHI) vanno estesi anche alle situazioni di BES, e prendono il nome di Gruppi di lavoro per l'inclusione (GLI); loro compito sarà di rilevare la presenza di situazioni di BES nella scuola, raccogliere e documentare gli interventi didattico-educativi appositi, fornire consulenza e supporto, monitorare il livello di inclusività della scuola, elaborare una proposta di Piano annuale per l'inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, individuando punti di forza e criticità delle esperienze compiute per renderle più funzionali e incrementarle in vista del successivo anno scolastico. Rimane il ruolo dei CTS di interfaccia tra scuole e Amministrazione, e si introduce quello dei CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), formato da docenti con specifiche competenze in materia per poter fornire interventi di consulenza e formazione mirata, utili anche per la definizione dell'organico di ogni istituzione scolastica e per la costituzione di reti territoriali tra le istituzioni scolastiche per una gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie.

## **2. Dall'inserimento all'inclusione**

### **2.1 Introduzione**

Illustrare un progetto di ricerca che tratta l'individuazione di buone prassi di inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali richiede necessariamente dei chiarimenti terminologici, per fornire un migliore orientamento nel contesto in esame. La Pavone (2013) sottolinea che, affinché sia possibile un dialogo a livello internazionale, è necessario che i contenuti e i confini di ciò di cui si dibatte siano chiari; a questo proposito vedremo più avanti che ricercatori e professionisti hanno infatti ritenuto opportuna una esplicazione concettuale riguardo i termini *inserimento*, *integrazione* e *inclusione*.

### **2.2 Menomazione, disabilità, handicap**

Come riportato nel capitolo precedente, fino agli anni Settanta la prospettiva utilizzata per individuare i soggetti con deficit era prevalentemente medica; successivamente il modello veicolato dal concetto di *handicap* ha ampliato l'orizzonte di riferimento causale e ha iniziato a tenere conto, oltre che delle dimensioni personali (danno strutturale e funzionale), anche di quelle sociali.

L'ICIDH del 1980 fornisce una definizione dei concetti di *impairment* (menomazione), *disability* (disabilità) e *handicap* (svantaggio): il primo termine indica la 'perdita o anomalia a carico di una struttura o di una funzione psicologia, fisiologica o anatomica'; il secondo fa riferimento a 'qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) delle capacità di compiere un'attività nel modo e nell'ampiezza considerati normali per un essere umano'; infine, il vocabolo *handicap* designa 'la condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali' (Dettori, 2005, pp. 77-78). Per fornire un esempio, secondo l'ICDH una persona non udente è una persona che ha una menomazione

auricolare che produce disabilità nella comunicazione e genera handicap nella socializzazione, nell'apprendimento ecc..

Si possono pertanto individuare tre tipologie di compromissione: la menomazione (danno o anomalia), la disabilità (aspetto funzionale) e l'handicap, che è il 'livello sociale' della menomazione o della disabilità, e quindi riporta le conseguenze culturali, economiche e ambientali per il soggetto. La Pavone (2011) ricorda che, nel caso del concetto di *handicap*, la semantica trova un riferimento adatto alle situazioni di disabilità, dato che la difficoltà si intende non come intrinseca al soggetto ma proveniente dall'esterno: questo termine rimanda infatti alla tradizione ippica di utilizzare dei carichi per compensare eventuali svantaggi che cavalli o cavalieri possono avere a causa delle differenze di peso, così che ogni concorrente abbia le stesse opportunità di vincere.

L'art. 3 della L. 517/77 definisce come persona handicappata colui o colei che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. In linea di massima il termine handicappato richiama ancora ad un soggetto fragile, con meno potenzialità rispetto alla 'norma'; lo sguardo è focalizzato sulla patologia e su ciò che non funziona. Per questa ragione sono state coniate nuove espressioni come *persona con handicap*, così da sottolineare che l'handicap non caratterizza l'essere, o *persona in situazione di handicap*, che accentua allo stesso tempo la singolarità e la situazione ambientale. Si mutua dal Regno Unito l'espressione *soggetto con bisogni educativi speciali*, con riferimento particolare a chi è ancora in età scolare, includendo in questa categoria sia i portatori di deficit che coloro che vivono, anche momentaneamente, condizioni personali o sociali che richiedono la personalizzazione dei percorsi di apprendimento/educazione. Con l'avvento del XXI secolo gli organismi internazionali hanno scelto di adottare i termini *diversabile* o *diversamente abile*, ai quali non si vuole attribuire validità scientifica ma con i quali si tende piuttosto a sottolineare la caratteristica educativo-trasformativa del soggetto (Pavone, *idem*).

Inoltre, nel 2013 è stata pubblicata la quinta edizione del Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali, il DMS-V<sup>10</sup>, che modifica la precedente dicitura, presente nel DMS-IV, ‘ritardo mentale’, in ‘disabilità intellettiva’. Il passo avanti che viene compiuto dal DMS-V rispetto al documento precedente risiede nella rilevanza che viene data al rapporto intelligenza-ambiente. Vi si sottolinea infatti l’importanza delle funzioni cognitive non solo in ambito scolastico, ma in tutte le attività quotidiane in cui si devono applicare procedure di problem solving per risolvere situazioni problematiche. Vi è inoltre specificato che un deficit nel comportamento adattivo ha ripercussioni negative in attività quali la comunicazione, in qualunque ambito di vita. La gravità della disabilità intellettiva viene quindi determinata non più in rapporto al punteggio del quoziente intellettivo, ma sulla base del funzionamento adattivo dell’individuo nel contesto in cui opera.

Il DSM-V specifica che interviene una disabilità intellettiva nel momento in cui concorrono tre fattori: 1- un deficit delle funzioni intellettive (ragionamento, problem solving, pianificazione, pensiero astratto ecc.), verificati per mezzo di una valutazione clinica accompagnata da test di intelligenza standardizzati; 2- un deficit del funzionamento adattivo, con conseguente mancato raggiungimento degli standard di sviluppo e socioculturali di autonomia e responsabilità sociale; 3- l’esordio dei deficit intellettivi e adattivi durante il periodo di sviluppo.

### ***2.3 Bisogni Educativi Speciali***

E’ opportuno sottolineare che l’espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) assume significati diversi a seconda del Paese: in alcune nazioni, con essa si fa riferimento ad alunni con disabilità di natura organico-funzionale, perciò di tipo mentale, fisiche o funzionali; in altre come Grecia, Irlanda e Svizzera, assume un’accezione più ampia e comprende anche difficoltà di apprendimento o di natura psicologico-comportamentale. Ancora, vi sono Paesi in cui con il termine BES si fa riferimento anche a studenti che vivono situazioni di svantaggio derivanti da ragioni sociali o etnico-culturali ed aree come a Spagna, la Turchia e la British Columbia (Canada) in cui vengono identificati

---

<sup>10</sup> Pubblicato dall’American Psychiatric Association e tradotto in italiano nel 2014

come BES, oltre ai soggetti con deficit, alunni talentuosi o particolarmente dotati. Infine vi sono alcune realtà in cui si interpretano i bisogni e si approntano i servizi di supporto in maniera individualizzata senza ricorrere a classificazioni, come avviene ad esempio in Inghilterra, Norvegia e Danimarca. Le categorie applicate dai singoli stati nazionali non fanno comunque riferimento ad alcun piano di classificazione standardizzato e condiviso a livello internazionale, ed a ciò è da aggiungere che il numero di categorie adottate da ogni Paese varia da un minimo di due, come nel caso dell’Inghilterra, ad un massimo di 19, come nel caso del Belgio Fiammingo (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011).

Appare evidente come, nel tentativo di fornire una panoramica globale delle situazioni degli alunni con BES, e per studiare gli approcci più efficaci per migliorarne le condizioni di apprendimento, questa varietà di sistemi di classificazione non sia d’aiuto. Pertanto l’OCSE nelle sue rilevazioni fa riferimento alla definizione utilizzata in ISCED 97, che parla di bisogni educativi speciali quando si mettono in campo risorse aggiuntive per il supporto ad un accesso efficace ai programmi scolastici per gli alunni con difficoltà, siano esse di tipo personale come insegnanti specializzati, materiali come i supporti didattici specifici, o finanziarie.

Si riporta sotto la tabella elaborata dall’OECD (2007) e dall’OECD/EC (2009) relativa alle tipologie di approcci adottati dai diversi stati nella definizione dei BES.

### **Definizione dei BES**

<b>Paese</b>	<b>Riferimento a classificazioni internazionali</b>	<b>Disabilità e vari svantaggi</b>	<b>Disabilità e presenza di talenti</b>	<b>Sistemi che non ricorrono a categorizzazioni</b>
Australia	X			
Austria	X			
Belgio	X			
Bosnia Erzegovina		X*		
Bulgaria		X*		
Canada (Alberta e British Columbia)			X	
Croazia		X*		
Danimarca				X
Estonia		X*		
Finlandia	X			

Francia	X			
Germania	X			
Giappone		X*		
Grecia		X*		
Inghilterra				X
Irlanda		X*		
Italia	X			
Kosovo	X			
Lettonia		X		
Lituania	X			
Malta	X			
Moldova	X			
Montenegro		X*		
Norvegia				X
Olanda	X			
Romania	X			
Serbia	X*			
Slovenia			X	
Spagna			X**	
Stati Uniti	X			
Svezia		X		
Svizzera		X*		
Turchia			X**	

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

\*\*Inclusi alunni svantaggiati

Secondo la classificazione OCSE rientrano quindi nella dicitura BES alunni appartenenti alle seguenti tre macrocategorie:

- a. alunni affetti da disabilità imputabili a cause organiche, in genere riscontrabili con criteri diagnostici affidabili e condivisi dal punto di vista medico-sanitario;
- b. alunni che presentano difficoltà di carattere emotivo e/o comportamentale o disturbi dell'apprendimento;
- c. alunni che risentono di condizioni socioeconomiche indigenti o problematiche oppure differenti sotto l'aspetto linguistico o culturale, e che per difficoltà di apprendimento dovute a tali ragioni devono far ricorso e risorse educative aggiuntive.

Si ricorda, come già riportato al cap. 1.8, che nella nostra nazione, partendo dalla prospettiva bio-psico-sociale proposta nell'ICF, con la dicitura BES si fa riferimento a bisogni educativi speciali che possono essere manifestati con continuità o solo per un periodo di tempo limitato. Oltre alla presenza di deficit organico, la necessità di 'speciale attenzione' può essere determinata da: 'svantaggio sociale e culturale, disturbi

specifici dell'apprendimento (perciò dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia) e/o disturbi evolutivi specifici tra i quali rientra, ad esempio, il Deficit da Disturbo dell'Attenzione o Iperattività (ADHD), difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse' (DM 27 dicembre 2012). La casistica comprende quindi le categorie presenti ai punti a, b e c ed abbraccia pertanto tutte le situazioni di 'svantaggio' rispetto alla norma, collocando l'Italia, grazie all'attenzione che riserva a queste categoria, in una situazione privilegiata e all'avanguardia, se non nella attualità, almeno a livello teorico, ma esclude gli alunni che godono di particolare abilità, i cosiddetti talentuosi.

#### **2.4 Inserimento, integrazione, inclusione.**

In Italia, con l'applicazione della L.517/77, si rispondeva prevalentemente ad una logica dell'*inserimento*, poiché, sebbene si riconoscesse alle persone con disabilità il diritto di avere un posto fisico riconosciuto giuridicamente nella scuola e nella società, non si prestava la dovuta attenzione alla qualità della presenza né alle relazioni interpersonali. Si trattava di un approccio prevalentemente normativo e assistenziale che col tempo ha reso evidente che il solo inserimento scolastico non è garanzia di una qualità dell'istruzione per i minori con difficoltà (Pavone, 2011). Canevaro (2009) precisa che, nonostante il processo di inserimento operi esclusivamente sul piano della presenza fisica e non rappresenti quindi un traguardo avanzato, non si devono sottovalutare i progressi che da esso sono derivati: innanzi tutto è stato possibile interagire con individui che in precedenza venivano visti unicamente tramite il parametro della disabilità; inoltre, vivere la fase dell'inclusione ha permesso di metterne in luce tutti i limiti e ragionare su questi nell'elaborazione della prospettiva inclusiva. Non deve inoltre passare in secondo piano che è proprio grazie a questa legge che nel nostro Paese è stato possibile avviare il processo di inclusione scolastica dei soggetti con disabilità, tuttora soggetto a revisioni, modifiche ed aggiustamenti.

L'UNESCO (2005) vede le radici del concetto di inclusione nell'educazione speciale, che ha cercato di dare una risposta alle esigenze degli alunni con disabilità o difficoltà di apprendimento talvolta nella forma di un supporto all'istruzione comune, talaltra in maniera completamente separata. Gli anni più recenti hanno visto mettere in discussione

l'adeguatezza dei sistemi educativi separati, dal punto di vista del rispetto dei diritti umani e dell'efficacia. Le pratiche messe in atto dall'educazione speciale si sono diffuse nei setting dell'istruzione comune, dando vita all'approccio conosciuto come 'integrazione'. L'applicazione di tali pratiche, però, non è stata accompagnata da un adeguamento delle strutture scolastiche, dei curricula e delle strategie di insegnamento/apprendimento; l'assenza di questi cambiamenti organizzativi è vista come la causa maggiore nella difficoltà all'implementazione di politiche inclusive. Quest'ottica implica che

'progress is more likely if we recognize that difficulties experienced by pupils result from the ways in which schools are currently organized and from teaching rigid methods. It has been argued that schools need to be reformed and pedagogy needs to be improved in ways that will lead them to respond positively to pupil diversity- seeing individual differences not as problems to be fixed, but as opportunities for enriching learning' (UNESCO, 2005, p. 7).

A partire dalla metà degli anni Novanta il concetto e l'obiettivo 'integrazione' sono stati accolti e condivisi a livello europeo e mondiale. Testimonianza di ciò è, ad esempio, la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994, in cui si riconoscono la necessità e l'urgenza di fornire istruzione a tutti i bambini, giovani o adulti con necessità educative speciali, dentro il sistema comune di educazione. La Caldin (2013) ricorda come a partire da questo momento la parola inclusione compaia in tutti i documenti internazionali più importanti, proprio per indicare che tutti i bambini e gli adulti con disabilità hanno il diritto di ricevere un'istruzione nei contesti comuni. Segnala inoltre che nella *Convention of Rights of Persons with Disabilities* del 2006 si fa presente che il concetto di inclusione è pertinente all'affermazione dei diritti umani, ed è il percorso privilegiato per combattere ogni forma di discriminazione. Anche nella *Madrid Declaration* (2002) il concetto di inclusione è sempre strettamente legato alla sfera dei diritti umani: lo slogan del documento è *Non discrimination plus positive action results in social inclusion*. Non discriminazione infatti significa eguali diritti, non uguale trattamento o risposta, proprio perché la diversità può essere trattata con approcci diversi garantendo gli stessi diritti, nel modo più appropriato per ogni persona ed in base al contesto in cui questa vive.

In relazione alla frequenza degli studenti con disabilità nelle scuole comuni il termine *integrazione* viene utilizzato spesso come sinonimo di *inclusione*, soprattutto nel contesto italiano; in realtà tra i due concetti vigono differenze sostanziali sulle quali è importante soffermarsi.

Con il termine *integrazione* ci si riferiva a problemi che sembravano appartenere ad una minoranza; 'il successo dell'integrazione è quasi sempre misurato a partire dall'efficacia con cui si riesce ad 'adattare il bambino' a un sistema che non è stato costruito per lui avendo lui e i suoi bisogni in mente' (Dovigo, 2007, p. 37). Ciò si traduce in un 'collocamento' del bambino diversamente abile nel contesto scuola, ma ponendo ben poca attenzione alla qualità di questo processo. L'enfasi è sul *dove* sta l'alunno, non sulle sue esperienze educative. Inoltre, ciò che caratterizza il concetto di *integrazione* è l'ottica assimilazionista, che vede l'appartenenza come impegno a divenire come gli altri. Si sottende quindi una negazione delle differenze, e si contribuisce ad etichettare negativamente chi è per qualche ragione diverso. Usando le parole di Canevaro, si può sostenere che 'l'integrazione non riesce a disfarsi del mito del *gruppo omogeneo*' (Canevaro, 2009, p. 418), tanto che operare seguendo questa prospettiva ha spesso portato ad interpretare direttive e indicazioni organizzative in favore di una presunta ma inesistente omogeneità del gruppo. Un esempio palese di ciò è l' 'affidamento' di chi è 'disomogeneo' a un insegnante particolare (di sostegno) (*idem*).

Il cambiamento dalla prospettiva dell'*integrazione* a quella dell'*inclusione* implica il superamento dell'idea che sia sufficiente offrire maggiori opportunità ai soggetti con BES, a favore di una maggiore considerazione della loro piena partecipazione ai processi educativi. Secondo la prospettiva inclusiva è sottinteso un radicale insieme di cambiamenti che trasformano la struttura educativa della scuola in favore di tutti gli allievi, con il necessario coinvolgimento di tutti. La realizzazione di un'educazione inclusiva ha ricadute sulla costruzione del curriculum e delle strategie organizzative nelle scuole, a cui si richiede di diventare sensibili alle diversità degli alunni; il principio della normalizzazione degli studenti con disabilità viene rimpiazzato dall'idea di partecipazione. Dovigo propone il seguente confronto tra gli elementi caratterizzanti l'approccio tradizionale e quello inclusivo.

	<b>Approccio tradizionale</b>	<b>Approccio inclusivo</b>
Educabilità degli studenti	Gli studenti sono collocati attraverso un sistema di gerarchie di abilità	Ogni studente ha illimitate potenzialità di apprendimento
Definizione del contesto	Collocazione in un programma speciale	Creazione di un ambiente accogliente e supportivo
Risposte della scuola	Il sostegno allo studente serve a colmare le lacune del singolo studente	Il sostegno all'apprendimento avviene revisionando il curriculum e sviluppando l'attenzione educativa in tutta la scuola
Teoria della competenza nell'insegnamento	Il docente competente è colui che possiede conoscenza di tematiche specifiche	Il docente competente è impegnato nella promozione della partecipazione attiva di tutti gli studenti al processo di apprendimento
Modello curricolare	Ai meno capaci va offerto un curriculum alternativo	A tutti gli studenti è offerto un curriculum comune
Visione dell'intervento	L'intervento è centrato sull'alunno in funzione della classe	L'intervento è centrato sulla classe in funzione dell'alunno
Modalità di valutazione	La valutazione dell'alunno è fortemente dipendente dallo specialista	La valutazione è frutto di un esame dei fattori di insegnamento e apprendimento non solo specialistici
Risultati attesi	Orientamento a diagnosticare e prescrivere i risultati	Orientamento ad acquisire competenze collaborative e diffuse
Spiegazione dei fallimenti educativi	Le difficoltà di apprendimento dipendono dalle carenze dell'alunno	Le difficoltà di apprendimento dipendono da un'elaborazione del curriculum non sufficientemente adeguata

(Dovigo, 2007, p. 39)

E' possibile individuare sostanziali analogie tra quanto riportato nella tabella e le differenze individuate tra i due sistemi secondo la D'Alessio (2005, in Caldin, 2013), la quale riporta che il concetto di integrazione:

- fa riferimento in senso stretto all'ambiente di apprendimento e agli studenti disabili individualmente;
- si interviene in primo luogo sugli studenti e poi sul contesto;
- prevalgono un modello psicologico e compensativo della disabilità, facendo appello ad una risposta di tipo specialistico.

Mentre, per quanto riguarda il concetto di inclusione:

- il focus è sugli ambiti educativo-socio-politico intesi globalmente;
- considera tutti gli studenti;
- interviene dapprima sul contesto, e poi sull'individuo;
- trasforma una risposta e specialistica in ordinaria, facendo riferimento al modello sociale della disabilità e al senso di *empowerment* che pone la persona disabile e la sua famiglia al centro dei processi decisionali.

Secondo il principio dell'inclusione la persona con disabilità entra a pieno titolo nella comunità, e le specificità (incluso in questo termine anche quello di diversità) di tutti e di ciascuno permeano la vita d'aula. Il termine inclusione è stato adottato come traduzione del termine inglese *inclusion*, che significa 'essere parte di qualcosa', e quindi rispecchia un modo di vivere in comunità nella convinzione che ognuno ne è una componente e vi apporta valore. Nell'ottica inclusiva è il sistema scolastico, al pari della politica e della società più in generale, a doversi adattare alle diversità degli individui; si giungerebbe al superamento del sistema scolastico tradizionale in favore di una scuola centrata sullo studente e sul costruttivismo, sulla *community of learners* e sul bisogno di appartenenza e di comunità, con riferimento ad un modello complesso della disabilità e con la costruzione di opportunità per creare conoscenze finalizzate alla costruzione di network che siano di supporto ai processi di apprendimento: si presuppone una conoscenza mediata, legata a situazioni problematiche che sviluppino l'essere protagonisti, la creazione di rappresentazioni personali e sociali e riducano gli stereotipi. Per questo il concetto di inclusione ha primariamente una connotazione sociale (Pavone, 2011; Caldin, 2013).

Critiche ai sistemi integrativi con un riferimento specifico all'Italia sono giunte da Ainscow nel 2000, con l'osservazione che il processo di integrazione implementato nei contesti comuni e centrato sulle necessità individuali non ha mai tentato di operare sulla riorganizzazione del contesto né sull'identificazione di obiettivi di apprendimento e abilità di insegnamento che fossero utili a tutti gli studenti, come dovrebbe essere in un'ottica inclusiva (Caldin, *ibidem*; Begeny e Martens, 2007). In maniera più generica e con riferimento ai contesti internazionali, osservazioni analoghe sono presenti nelle Linee Guida dell'UNESCO, nelle quali è specificato come l'implementazione delle

pratiche proposte dall'educazione speciale non siano state accompagnate da cambiamenti paralleli nell'organizzazione scolastica, nei curricula e nelle strategie di insegnamento/apprendimento. Ciò ha costituito uno dei maggiori ostacoli al successo delle politiche di istruzione inclusive, e si è giunti alla considerazione che spesso le difficoltà degli alunni sono generate dall'organizzazione delle scuole e dalle modalità troppo rigide di insegnamento; si sostiene l'esigenza di una riforma diffusa della scuola e di un progresso della pedagogia, in modo che la sinergia tra questi fattori porti a rispondere positivamente alle diversità individuali, viste non come problemi da risolvere ma come opportunità per l'arricchimento dei processi di insegnamento/apprendimento (UNESCO, 2005).

Le stesse Linee Guida propongono un discorso articolato e completo che in parte riprende ed in parte integra quanto visto finora: l'inclusione è un processo di individuazione e risposta alle diversità nelle esigenze di tutti i discenti, attraverso un incremento nella partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità, e mediante la riduzione dell'esclusione nei e dai processi educativi. Sono sottintesi cambiamenti nei contenuti, negli approcci, nelle strategie e nelle strutture, secondo una visione condivisa che abbracci tutti i bambini di una determinata fascia d'età e nella convinzione che sia responsabilità del sistema di istruzione regolare dare un'istruzione a tutti i bambini. Il concetto di inclusione per l'UNESCO ha a che fare con il fornire risposte adeguate alle diverse esigenze di apprendimento in contesti formali e informali; è un approccio che guarda al come trasformare i sistemi educativi e altri contesti di apprendimento per rispondere alle diversità di tutti. Mira a dare a insegnanti e studenti gli strumenti per sentirsi a proprio agio con la diversità, e vedere questa come un'opportunità arricchente. Si dà importanza alle opportunità per una equa partecipazione per le persone con disabilità nei contesti comuni, comunque con la possibilità di operare scelte personali di assistenza e mezzi/strutture specialistiche per chi ne avesse bisogno.

<b>L'inclusione riguarda</b>	<b>L'inclusione NON riguarda</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'accoglienza della diversità</li> <li>• La creazione di benefici per tutti, non solo per coloro a rischio di esclusione</li> <li>• Alunni che potrebbero sentirsi emarginati a scuola</li> <li>• Uguali opportunità di accesso all'istruzione a determinate categorie di bambini senza escluderli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una riforma esclusiva dell'educazione speciale, ma una riforma sia dei sistemi educativi formali che informali</li> <li>• Solo le diversità, ma il miglioramento della qualità dell'istruzione per tutti i discenti</li> <li>• Scuole speciali, ma piuttosto sostegni aggiuntivi per gli studenti all'interno dei sistemi comuni di istruzione</li> <li>• Il solo andare incontro alle esigenze di alunni con disabilità</li> <li>• Il rispondere alle esigenze di qualcuno a spese di qualcun altro</li> </ul>

La concettualizzazione dell'idea di inclusione è caratterizzata fortemente da questi quattro elementi chiave:

*Inclusione come processo:* si tratta di una ricerca continua di modi sempre migliori per rispondere alla diversità; ha a che fare con l'imparare a vivere con la differenza e come imparare da questa. Di conseguenza, le differenze vengono viste positivamente come uno stimolo per promuovere l'apprendimento, tra bambini ed adulti.

*L'inclusione si occupa dell'identificazione e della rimozione delle barriere:* perciò sottende la raccolta, la sistematizzazione e la valutazione di informazioni da una varietà di fonti, così da pianificare miglioramenti nella politica e nelle prassi. Ha a che fare con l'uso di prove di varia origine per stimolare creatività e problem-solving.

*L'inclusione riguarda la presenza, la partecipazione e il successo di tutti gli studenti.* Con la parole 'presenza' si fa riferimento al luogo in cui i bambini ricevono un'istruzione e all'affidabilità e puntualità con cui frequentano. 'Partecipazione' si riferisce alla qualità delle esperienze che si vivono secondo l'ottica di colui che 'impara', e 'successo' ha a che fare con i risultati dell'apprendimento lungo il curriculum, non confinati ai risultati delle verifiche o degli esami.

*L'inclusione comprende un'enfasi particolare per i gruppi di discenti a rischio di emarginazione, esclusione o di rendimento inferiore alle attese. C'è pertanto una responsabilità morale verso il monitoraggio dei gruppi statisticamente più a rischio e verso l'esigenza di compiere passi significativi per assicurarsi della loro presenza, partecipazione e successo nel sistema di istruzione (UNESCO, 2005).*

Il passaggio dall'esclusione all'inclusione viene sintetizzato come segue:

la **negazione** (della differenza, del 'problema') genera **esclusione**;

l'**accettazione**, che si manifesta sotto forma di benevolenza e/o carità, genera **segregazione**;

la **comprensione** genera **integrazione ed istruzione per bisogni speciali**;

la **conoscenza** genera **istruzione per tutti (educazione ed istruzione inclusive)**.

L'assunzione di un'ottica inclusiva fa sì che vi sia uno spostamento di prospettiva che consente di passare da un bambino percepito come problema al problema che invece risiede nel sistema educativo, e che può essere 'aggiustato' attraverso approcci inclusivi:

<b>Il problema risiede nel bambino</b>	<b>Il problema sta nel sistema di istruzione</b>
<p>E' diverso dagli altri</p> <p>Ha bisogni speciali</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• necessita di attrezzature specifiche</li> <li>• necessita di un ambiente 'particolare'</li> <li>• necessita di insegnanti specializzati</li> </ul>	<p>Non è equipaggiato per gestire le diversità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• metodi rigidi</li> <li>• curricula rigidi</li> <li>• i genitori non sono coinvolti</li> <li>• numerosi casi di abbandono o ripetenze</li> </ul> <p>Carenza di supporti all'insegnamento e formazione</p>
<p>Non è in grado di imparare, non fornisce risposte</p>	<p>Il sistema non fornisce risposte, non è capace di insegnare</p>
<p>Il bambino viene escluso dalla scuola</p>	<p>Ambienti inaccessibili che escludono i bambini dalla scuola</p>

### 3. *L'inclusione scolastica in Italia*

#### 3.1 *Una panoramica sulla situazione attuale*

L'applicazione delle L. 104/92, del DPR del 24 febbraio 1994, delle Linee Guida del 2009, della L.170/2010, del DM 12 luglio 2011 e la CM del 6 marzo 2013 illustrate al capitolo 1.8, dovrebbe costituire un apparato normativo adeguato per assicurare la reale inclusione scolastica degli allievi con BES e per valorizzare le potenzialità di tutti. Il moltiplicarsi negli ultimi anni di conferenze e convegni di studio sul tema dell'inclusione scolastica, la pubblicazione di saggi e articoli di analisi, critica e proposte sull'argomento, la situazione di insoddisfazione che si può ascoltare dalla voce di genitori, alunni e docenti a questo proposito fanno tuttavia intendere che la condizione di reale e piena inclusione è ancora lontana, come si cercherà di spigare in seguito.

Uno sguardo sulla situazione a livello globale ci viene fornito dal *World Report on Disability* (2011), rapporto elaborato per la prima volta congiuntamente dall'OMS e dalla Banca Mondiale. Da esso emerge che sulla popolazione mondiale di circa 7 miliardi, circa 1 miliardo vive una condizione di disabilità; ciò vuol dire che, se si considerano i componenti del nucleo familiare, più di un terzo degli abitanti del pianeta si trova coinvolto in modo diretto o indiretto con questa condizione. Dallo studio risulta che i bambini con disabilità hanno meno probabilità di accesso all'istruzione dei loro coetanei non disabili; l'analisi della condizione di 14 stati mostra inoltre che questa percentuale varia da un 10% in India al 60% in Indonesia. Gli stessi dati relativi alla scuola superiore riportano una differenza tra il 15% in Cambogia e il 58% in Indonesia. Risulta che anche nell'Europa dell'Est vi sia un gran numero di bambini disabili che non frequentano la scuola. Una delle conseguenze più evidenti è che la mancanza di istruzione primaria ha ripercussioni significative sull'essere poveri e sul rimanerli anche in età adulta. Nel Report l'inclusione di bambini con disabilità nei contesti comuni è vista come largamente auspicabile per assicurare uguali opportunità e garantire i diritti umani, e vi si sottolinea come l'istruzione comune di persone con e senza disabilità rappresenti, economicamente parlando, la scelta con costi minori. Accade spesso però che le famiglie manifestino perplessità nei riguardi dei sistemi educativi inclusivi:

ansiose nei confronti della qualità dell'istruzione, spingono talvolta verso la frequenza delle scuole speciali, che reputano maggiormente in grado di far fronte alle esigenze dei propri figli. Altre voci a favore delle scuole speciali provengono da un gran numero di insegnanti e genitori che non credono nelle capacità di apprendimento di questi alunni (*ibidem*).

La situazione italiana viene delineata dalle più recenti statistiche del MIUR (Ottobre 2013), che attestano che nel nostro Paese, a partire dalla Legge n. 104/92, la presenza di studenti disabili nelle scuole comuni si è andata consolidando nel primo ciclo di istruzione, e si va incontro ad un costante incremento nella scuola secondaria di secondo grado; nell' a. s. 2012/2013 gli alunni disabili iscritti nelle scuole statali sono stati circa 205.000, e rappresentano il 2,5% della popolazione scolastica totale (corrispondente a quasi nove milioni di studenti). Nello specifico, risultano esservi l'1,3% di alunni con disabilità nella scuola dell'infanzia, il 3% nella scuola primaria, il 3,7% nella scuola secondaria di primo grado ed il 2% nella scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda le scuole non statali, inoltre, le scuole paritarie accolgono l'11,6% del totale degli alunni ed il 5,5% degli alunni con disabilità, mentre le scuole non paritarie sono frequentate dall'1,9% del totale degli alunni e dal 2,5% degli alunni con disabilità.<sup>11</sup>

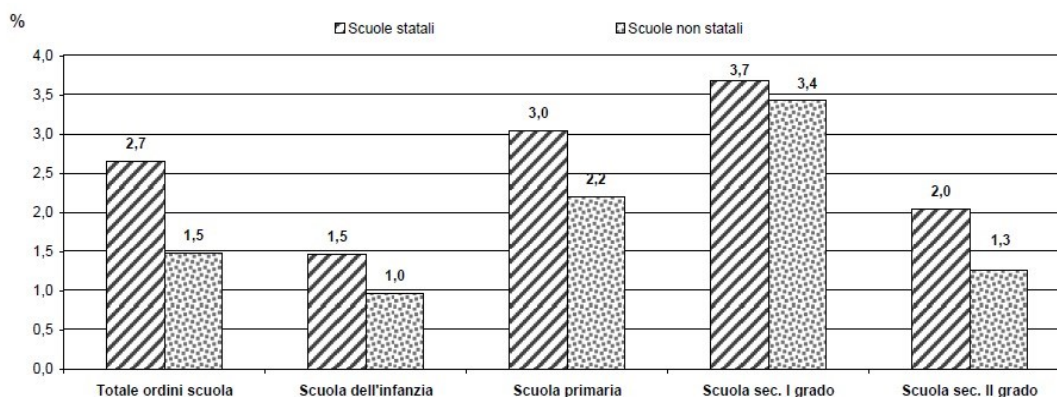
---

<sup>11</sup> Fonte: [http://www.istruzione.it/allegati/integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilita.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilita.pdf)

**Totale alunni e alunni con disabilità a. s. 2012/2013**

	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Totale ordini di scuola
<b>Totale scuole</b>					
Alunni con disabilità	21.283	83.892	65.084	52.658	<b>222.917</b>
Totale alunni	1.686.095	2.825.400	1.779.758	2.652.448	<b>8.943.701</b>
% alunni con disabilità	1,3%	3,0%	3,7%	2,0%	<b>2,5%</b>
<b>Scuole statali</b>					
Alunni con disabilità	14.839	78.374	61.448	50.435	<b>205.096</b>
Totale alunni	1.014.142	2.574.660	1.673.564	2.475.273	<b>7.737.639</b>
% alunni con disabilità	1,5%	3,0%	3,7%	2,0%	<b>2,7%</b>
<b>Scuole non statali</b>					
Alunni con disabilità	6.444	5.518	3.636	2.223	<b>17.821</b>
Totale alunni	671.953	250.740	106.194	177.175	<b>1.206.062</b>
% alunni con disabilità	1,0%	2,2%	3,4%	1,3%	<b>1,5%</b>
<b>Di cui scuole paritarie</b>					
Alunni con disabilità	6.047	3.244	1.405	1.603	<b>12.299</b>
Totale alunni	642.040	190.608	69.833	133.922	<b>1.036.403</b>
% alunni con disabilità	0,9%	1,7%	2,0%	1,2%	<b>1,2%</b>
<b>Incidenza alunni con disabilità per gestione</b>					
% alunni con disabilità sc. statali/sc. totali	69,7%	93,45	94,4%	95,8%	<b>92,0%</b>
% alunni con disabilità sc. non statali/sc. totali	30,3%	6,6%	5,6%	4,2%	<b>8,0%</b>
% alunni con disabilità sc. paritarie/sc. non statali	93,8%	58,8%	38,6%	72,1%	<b>69,0%</b>

**Alunni con disabilità in % sul totale degli alunni per gestione (fonte MIUR, 2013)**



Inoltre, la scuola deve rispondere ai bisogni educativi di 300.000 studenti con DSA, 80.000 con ADHD, 200.000 borderline, per un totale che corrisponde all'8% della popolazione scolastica. Altri allievi che richiedono una didattica personalizzata sono coloro che appartengono ad etnie 'diverse' e/o vivono situazioni familiari, economiche e sociali svantaggiate. Per tutti questi la scuola è chiamata ad elaborare percorsi educativi

personalizzati finalizzati alla valorizzazione delle loro potenzialità, aiutandoli così a superare le difficoltà nell'apprendimento.

Una volta che si è iniziata a considerare 'normale' la presenza degli allievi con deficit nei contesti comuni di apprendimento, le politiche scolastiche hanno cominciato a ritenere l'integrazione come dipendente dal sistema scuola e dall'organizzazione sociale in genere, tanto che si è andati incontro ad una diminuzione delle norme specifiche per i disabili mentre si è dato sempre più peso a disposizioni generali. Con l'avvento dell'autonomia scolastica, sancita dal DPR n. 275/99, le istituzioni scolastiche hanno raggiunto una maggiore capacità di interpretare le istanze educative dell'utenza e hanno avuto la possibilità di rispondere alle stesse in maniera flessibile; inoltre è stato decretato l'avvio alla possibilità di dialogare in modo paritario e confrontarsi con gli altri soggetti coinvolti nel processo formativo a livello locale. Il POF, manifesto che racconta e rende pubblica l'identità della scuola, ha assunto anche la funzione di strumento di raccordo tra la scuola e il territorio: nel documento i processi di accoglienza degli studenti con difficoltà dovrebbero comparire in qualità di scelta inserita su una multidimensionalità progettuale e metodologica e sull'interazione tra professionisti, famiglie e allievi. Il Piano Annuale per l'Inclusività, previsto dalla normativa del 2013, diviene uno strumento di elaborazione/monitoraggio/revisione dei percorsi inclusivi e deve trovare esplicitazione nello stesso POF.

In tema di formazione degli insegnanti, oltre alla qualifica per le attività di sostegno sono previste attività rivolte a tutti i docenti per l'acquisizione di attitudini e competenze relative ad aspetti inerenti l'integrazione scolastica di allievi con bisogni educativi speciali (Pavone, 2014).

Moliterni riconosce alla Direttiva sui BES del 27 dicembre 2012 il merito di 'ridare valore e consistenza a una didattica personalizzata nella valorizzazione del contesto classe e nel coinvolgimento e nella responsabilizzazione più ampia della scuola intesa come comunità' (Moliterni, 2013, p. 332), in raccordo con la comunità sociale e civica e con la corresponsabilità di quest'ultima del riconoscimento della scuola e dei suoi impegni, garantendo risorse ed attenzioni culturali, professionali ed economiche indispensabili perché anche il territorio ne possa avvertire la mission. Si enfatizza

quindi la centralità delle policy territoriali, con riferimento soprattutto alle leggi 104/1992 e 328/2000 (artt. 19 e 22).

I rapporti annuali inerenti l'attuazione delle politiche sulla disabilità curati dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri evidenziano però le seguenti criticità:

- il permanere di traguardi medio-bassi di istruzione degli studenti con disabilità, pochi dei quali ottengono un titolo di studio superiore;
- difficoltà persistenti di integrazione per chi è portatore di disabilità complesse;
- la mancata definizione di standard di processo, esito e strutturali di qualità dell'integrazione scolastica nella comunità scolastica;
- la necessità di una migliore definizione/articolazione delle competenze tra le professionalità educative, sociali e sanitarie operanti per l'integrazione (Pavone, 2014).

Il report a cura dell'Associazione TreeLLe<sup>12</sup>, della Caritas Italiana<sup>13</sup> e della Fondazione Giovanni Agnelli<sup>14</sup> (2011) presenta un resoconto, sintetizzato di seguito, di quanto è stato realizzato e quanto no rispetto agli obiettivi proposti dalla Commissione Falcucci a distanza di 35 anni, ed il quadro che emerge lascia intendere chiaramente che la strada è ancora, per la maggior parte, da percorrere.

#### ***Obiettivi della Commissione Falcucci (1975) e realizzazioni (2010)***

<b>Obiettivi strategici</b>	<b>Obiettivi operativi</b>	<b>Realizzati</b>
Definire il concetto di minore con handicap		Sì (legge 104/1992)
Rendere operativa la convergenza dei servizi sanitari e sociali nella prevenzione dell'handicap		No
Recuperare precocemente le difficoltà di apprendimento	Generalizzare la scuola materna	Sì
Privilegiare la valutazione formativa	Superare il voto e la pagella	No
Assumere un concetto più ampio di apprendimento, attraverso una pluralità di linguaggi ed esperienze	Generalizzare il tempo pieno nella scuola dell'obbligo	No
Rendere integrate le attività di	Superare la struttura rigida delle	No

<sup>12</sup> Associazione non profit e non governativa che svolge un'azione di monitoraggio sui sistemi educativi e su esperienze innovative a livello nazionale ed internazionale, il cui scopo è il miglioramento della qualità dell'istruzione ([www.treelle.org](http://www.treelle.org)).

<sup>13</sup> Organismo della Chiesa italiana che si occupa di promuovere iniziative di solidarietà, interculturalità e pace, attraverso interventi diretti o azioni di sensibilizzazione e ricerca ([www.caritasitaliana.it](http://www.caritasitaliana.it)).

<sup>14</sup> Istituto indipendente di ricerca nel campo delle scienze umane e sociali ([www.fondazione-agnelli.it](http://www.fondazione-agnelli.it)).

recupero e sostegno, offrendo a tutti la possibilità di azione e sviluppo all'interno della normale azione didattica	classi	
Programmazione dell'equipe degli insegnanti in collaborazione con gli specialisti: ridefinizione dei gruppi di allievi	Ridurre la dimensione delle classi a 15-20 alunni	Sì, in parte
Elaborare un progetto educativo	Associare all'equipe degli insegnanti un insegnante di ruolo particolarmente esperto ogni tre classi di allievi	Sì, in parte
Integrare anche i portatori di disabilità gravi	Assumere insegnanti specializzati per nuclei di allievi con grave disabilità (massimo 1 ogni 3)	No
Attivare un servizio itinerante di insegnanti specializzati anche in riabilitazione	Costituire nella scuola un servizio formato da assistenti sociali, psicologo, pedagista specializzato, tecnici riabilitativi, specialisti clinici adatti a seguire diagnosi, trattamento e verifica dei singoli casi	No
Formazione permanente dei docenti	Aggiornare gli insegnanti nella scuola e attraverso la scuola	No
Utilizzare solo insegnanti di ruolo	Garantire stabilità tramite l'assunzione di insegnanti di ruolo	No
Dare stabilità agli insegnanti con la finalità di promuovere la continuità educativa	Rispondere all'esigenza di stabilità per gli alunni con disabilità	No
Aggiornamento dei Dirigenti Scolastici	Predisporre iniziative per l'aggiornamento dei DS sull'integrazione	No
Organizzare la collaborazione degli specialisti	Utilizzare le strutture dei servizi del distretto (centri medico-psico-pedagogici, trattamenti riabilitativi ecc.) Impegnare gli specialisti con convenzioni con enti pubblici e privati	Sì, in parte  No
Individuare una o più scuole strutturate che corrispondano alle finalità educative dell'integrazione	Individuare una scuola che funga da prototipo a livello territoriale o distrettuale Individuare nel distretto scolastico la dimensione valida e realistica per l'avvio del processo innovativo	No  No
Costituire in ciascun provveditorato un servizio socio-psico-pedagogico		No

Istituire un servizio per l'integrazione a livello nazionale	Costituire un ispettorato contrale con compiti tecnici per il coordinamento con altri ministeri	No
--	---	----

(Associazione TreeLLLe *et al*, 2011, pp. 138-139)

Si evince chiaramente dai dati appena riportati che, rispetto agli interventi e alle modifiche prospettate nel documento Falcucci, si è ancora in una situazione di sostanziale immobilismo, appena intaccato dalle norme più recenti. Se da un lato, ad esempio, si è formalmente inaugurato un dialogo più attivo tra Enti territoriali, servizi ed istituzioni scolastiche per l'individuazione delle esigenze e lo sviluppo dell'offerta sul territorio (*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009), il continuo taglio ai fondi economici territoriali ne rende impossibile l'attuazione; si è ancora in attesa della tanto auspicata stabilizzazione dei docenti precari, che comporta l'alternanza di docenti nella stessa classe di anno in anno, se non più volte nel corso dello stesso anno scolastico, condizione che non garantisce interventi continui nel tempo che possano portare progressi negli apprendimenti e nel sereno sviluppo psicofisico soprattutto degli alunni con BES. I CTS, istituiti grazie al DM del MIUR del 12 luglio 2011, sono scarsamente consultati dalle singole istituzioni scolastiche, e le iniziative di formazione e aggiornamento avvengono sulla base dell'adesione volontaria dei docenti e sono di qualità eterogenea sul territorio. Non sono previste revisioni nelle modalità di valutazione degli alunni, né tanto meno si parla di adottare criteri differenti per gli alunni con BES.

La Caldin (2013) segnala come alcuni ricercatori (Adam, 1990; Meijer e Abbring, 1994; Mittler, 2000, tutti in Caldin, 2013) sostengano che in Italia vi sia stato un processo di "inclusione selvaggia", che ha collocato gli studenti disabili in contesti ordinari senza adattare le condizioni di accoglienza, e che non sono state fornite prove a sostegno del fatto che gli alunni con disabilità ottengano risultati migliori nei contesti mainstream. In realtà ci sono ricerche che dimostrano come, se vengono create condizioni adatte per l'apprendimento, gli studenti con disabilità imparano di più nelle scuole mainstream che in quelle speciali. Si deve ricordare che la differenziazione dei contesti formativi implica un aumento di costi tanto sociali quanto finanziari, a partire dalle certificazioni in costante aumento degli alunni con 'bisogni educativi speciali'. Ad esempio, una meta analisi olandese su 31 studi evidenzia che gli alunni con disabilità

che frequentano strutture educative 'separate' raggiungono livelli ed obiettivi di apprendimento di molto inferiori a quelli raggiunti dalla stessa tipologia di alunni che frequentano le scuole primarie olandesi, inclusive (Pijl e Pijl, 1998); ancora, i lavori di Jordan *et al.* (2000), Canevaro, D'Alonzo e Ianes (2009) e Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin (2011), dimostrano che, a patto che vengano create condizioni d'insegnamento/apprendimento appropriate, gli studenti con disabilità ottengono di più dai propri programmi personalizzati nelle scuole comuni rispetto alle scuole speciali. Ci sono inoltre studi che dimostrano come l'adattamento dei curricula e dell'organizzazione scolastica delle scuole comuni finalizzata all'inclusione degli studenti con BES generi vantaggi nel sistema di istruzione in generale (D'Alessio, 2011). Il principio è che ciò da cui possono trarre vantaggio gli studenti con BES può essere d'aiuto anche per tutti gli altri, e ciò può avere ripercussioni positive sulla tradizionale rigidità del sistema scolastico (Fiorin, 2007).

All'atto di stilare una prima lista di fattori ai quali si potrebbero apportare miglioramenti, Ianes elenca

- La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti [...];
- l'affollamento di alunni nelle classi;
- la modalità di reclutamento dei docenti, tra precariato e concorsi;
- le responsabilità dei dirigenti;
- le collaborazioni interistituzionali;
- il supporto tecnico pedagogico-didattico ai docenti;
- la collaborazione con le famiglie;
- il ruolo degli educatori e delle altre figure professionali;
- la valutazione e incentivazione delle prestazioni professionali delle varie figure della scuola;
- il clima culturale inclusivo che si respira nella società (Ianes, 2015)

Ianes sostiene che i cambiamenti, per essere incisivi, dovrebbero essere di carattere strutturale, motivando questa visione con i seguenti efficaci esempi:

se in un parco sono presenti i cestini per i rifiuti, è più probabile che si manifesti la forma del gettare un rifiuto nel cestino piuttosto che a terra; se in un Comune sono presenti le strutture degli asili nido, è più probabile che qualche donna in più riesca a lavorare fuori

casa (...); se nella scuola ci sono le strutture partecipative in cui i genitori, tramite i loro rappresentanti, possono discutere con gli insegnanti, è più probabile che qualche forma organizzativa di collaborazione si sviluppi; se in un sistema scolastico esiste la struttura per cui avere un diploma di specializzazione sul sostegno avvantaggia nell'ottenere un lavoro più stabile, è più probabile che molte persone scelgano di conseguirlo per motivazioni utilitaristiche e, appena possono, abbandonino il lavoro sul sostegno; se in un sistema scolastico non esistono strutture che premiano l'impegno e la professionalità dei docenti, è più probabile che si manifestino comportamenti di disimpegno e demotivazione, e così via... (*ibidem*, p. 91)

Egli individua cinque elementi strutturali negativi sui quali è necessario intervenire incisivamente:

1. l'approccio di tipo individuale-medico alla disabilità. Ciò ostacola il cambiamento sociale, colpevolizza la famiglia e l'individuo, trasforma i diritti in concessioni caritatevoli, enfatizza il ruolo delle professioni mediche, riabilitative e comunque 'speciali' (...) e crea le condizioni per atteggiamenti e prassi oppressive e discriminatorie, iperprotettive, pietistiche e, nei fatti, lesive della dignità delle persone con disabilità. (*ibidem*, p. 92)

Il nostro Paese, soprattutto se paragonato ad altri più 'tecnici', ha già intrapreso un percorso verso una visione più sociale della disabilità, ma il cammino da percorrere è ancora lungo. E' sintomatico di ciò il fatto che la certificazione sanitaria sia l'unico documento sulla base del quale si può attestare una situazione di bisogno, in un meccanismo che espropria la scuola e i saperi pedagogici dalla capacità e dalla possibilità di definirne i bisogni.

2. L'attuale ruolo 'diverso' degli insegnanti di sostegno. In maniera conseguente al primo punto, finché la disabilità verrà considerata come un fatto 'speciale', si sentirà l'esigenza di affidare gli interventi a personale 'speciale', rafforzando il legame biunivoco docente di sostegno-alunno con disabilità, e non si creeranno le condizioni per situazioni in cui l'inclusione sia un processo diffuso e appartenente alla normalità della vita scolastica.

3. L'aula di sostegno. Le aule di sostegno, con tutte le risorse che contiene e l'identità di cui dispone, rispondono alla logica che sia necessario approntare uno spazio speciale per situazioni speciali. Il rischio che si corre è ancora una volta quello di

differenziare i luoghi dell'apprendimento 'normale' da quelli dell'apprendimento per gli alunni con BES. Sarebbe auspicabile che venisse frequentata di più da tutti gli alunni, da tutti gli insegnanti e da tutti gli operatori, e che divenisse una risorsa dell'intera scuola.

4. Le risorse aggiuntive sono prevalentemente i docenti di sostegno, assegnati attraverso la certificazione sanitaria. L'unica risorsa concepita per far fronte alle situazioni di difficoltà è l'insegnante di sostegno (talvolta senza specializzazione), quasi a sottintendere che i docenti curricolari, o altre figure specializzate, o una maggiore disponibilità di fondi, non possano contribuire al miglioramento della situazione degli alunni con BES. Sono significative a questo proposito le parole di accusa che Ianes muove al sistema delle certificazioni:

è un fatto grave, a mio avviso, che la scuola debba sottostare a un documento esterno per sviluppare proprie risorse per propri processi, ed è grave che l'amministrazione scolastica non abbia fiducia nelle capacità dei propri insegnanti e dirigenti di leggere onestamente e seriamente i reali bisogni di risorse aggiuntive e abbia timore di usi strumentali, ai fini di incrementare impropriamente gli organici, delle letture pedagogiche dei bisogni delle classi, con le varie tipologie di alunni con BES. Prevale la cultura della diffidenza: i dirigenti non si fidano degli insegnanti, gli uffici scolastici provinciali e regionali non si fidano dei dirigenti si svolgono ancora trattative quasi 'da mercato' sul numero di insegnanti e di ore, spesso giocate su varie forme di pressione indebita (*ibidem*, pp. 100-101).

5. La didattica ordinaria poco inclusiva. Sono diversi gli studi che dimostrano come, a dispetto della crescente complessità del panorama scolastico, la didattica maggiormente in uso sia ancora di tipo trasmissivo e frontale (TreElle *et al.*, 2011; Castoldi, 2009; Ianes, Bazzanella e Buzzi, 2009 in Ianes, 2015). A detta di De Mauro (2010, cit. in Ianes, 2015) sembra che l'onda delle didattiche attive ed emancipatrici si stia indebolendo, anche sulla scorta di politiche sfavorevoli alla scuola e agli insegnanti.

### **3.2 Fattori che accomunano esperienze inclusive di successo**

E' utile osservare come le ricerche sull'educazione inclusiva concordino nel sottolineare

il carattere contestuale, per cui il significato del processo inclusivo assume forme diverse in luoghi diversi e in funzione della situazione' (Dovigo, 2007, p. 31). Nonostante questo fattore determini evidentemente delle difficoltà nell'operare confronti tra le varie esperienze, gli studi in merito fanno emergere che gli indicatori in grado di identificare lo sviluppo di buone pratiche tengono conto, oltre che dei risultati dell'apprendimento, anche dell'incremento di relazioni sociali e amicizie tra pari, della percezione dei genitori sull'impegno della scuola verso l'inclusione e dell'impatto sui propri figli, e dell'elemento rappresentato dai costi che ogni processo di inclusione comporta.

In generale, i fattori che accomunano esperienze inclusive ritenute efficaci sono un atteggiamento positivo da parte dei docenti, una veduta comune tra allievi e docenti in merito a tutti gli alunni e la volontà dei genitori di divenire parte attiva e cooperativa della proposta inclusiva. L'inclusione riguarda inoltre la possibilità di prendere parte pienamente alla vita quotidiana, riconoscendo l'interdipendenza delle persone a prescindere dalle difficoltà di apprendimento (*idem*).

La conclusione a cui è giunta Esther Duflo (2011), dopo aver analizzato i sistemi educativi e sanitari di diversi Paesi del mondo, è che le innovazioni che funzionano hanno le seguenti caratteristiche:

- superano l'episodico: in mancanza del cambiamento del modello didattico complesso, il singolo episodio positivo ha scarso peso per lo sviluppo della prospettiva inclusiva;
- constano di un'alta motivazione, che risulta avere più peso della preparazione tecnica per l'innovazione sistematica.

Secondo Giangrieco e Doyle (2000, in Dovigo, 2007) le scuole dove l'educazione inclusiva si dimostra di successo sono scuole in cui sono particolarmente sviluppati:

- un buon livello di collaborazione del gruppo di lavoro;
- una struttura organizzativa ampiamente condivisa;
- il coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali;
- investimento nella professionalità degli operatori;
- chiare relazioni di ruolo tra le figure;
- reale coinvolgimento dello staff di supporto psicopedagogico;
- implementazione di PEI altamente significativi;

- la realizzazione di adeguate procedure di valutazione.

Sono state pubblicate diverse raccolte che testimoniano esperienze inclusive di successo all'interno del contesto scuola, e da ognuna di esse si possono trarre dei principi che ne hanno guidato i percorsi. *Buone prassi di integrazione scolastica: venti realizzazioni efficaci* (2002), a cura di A. Canevaro e D. Ianes, uno dei volumi citati più di frequente da pedagogisti e docenti che si occupano di inclusione in ambito nazionale, propone le esperienze effettuate in 20 scuole premiate dalla rivista Erickson che hanno prodotto esiti positivi per gli alunni disabili, per gli altri alunni della classe o della scuola, per gli insegnanti e per le famiglie. I curatori del volume hanno voluto segnalare le costanti significative che hanno caratterizzato queste esperienze, costanti che loro ritengono replicabili anche in altri contesti, e le hanno così sintetizzate:

<i>Significativa collaborazione tra i docenti</i>	Collegialità radicata, corresponsabilizzazione e condivisione forte delle scelte hanno accomunato insegnanti di sostegno e curricolari
<i>Presenza di un'idea unificante e forte che caratterizzi la prassi</i>	E' dalla collaborazione che è possibile progettare un'esperienza che abbia un'identità distinta e inequivocabile
<i>Apertura verso l'esterno e utilizzo delle risorse del territorio</i>	Le prassi, che si fondano sul Piano Educativo Individualizzato, non si concludono in esso: è necessario che sul PEI si costruisca un progetto di vita più ampio, che sappia fare tesoro anche delle occasioni fornite dall'ambiente
<i>I soggetti attivi della costruzione della propria conoscenza sono gli stessi alunni</i>	L'insegnante deve essere guida autorevole e funzionale all'acquisizione delle conoscenze, che però devono essere costruite ed elaborate attivamente dagli alunni
<i>Rottura delle barriere tra ordini di scuola e classi</i>	Le esperienze inclusive raccolte nel testo si avvalgono di attività che superano le distinzioni di classi, sezioni, scuola primaria o media; la collaborazione, sempre orientata verso un fine condiviso e strutturato, è infatti spesso avvenuta tra alunni di età e livelli scolastici diversi
<i>Rapporti solidali alla base del processo inclusivo</i>	Una trama di relazioni solidali consente di creare e portare avanti iniziative di integrazione in piccoli gruppi o in coppie. La consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni è indispensabile per l'empowerment del gruppo, che diventa capace di valorizzare le differenze individuali nel momento in cui le conosce
<i>Apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei</i>	Queste modalità operative si dimostrano con sempre maggiore frequenza efficaci per l'attuazione di una didattica integrata che faccia appello alle risorse di tutti gli alunni
<i>Laboratorio teatrale, espressivo, narrativo</i>	Queste attività, molto motivanti, permettono a tutti gli alunni di trovare un proprio spazio, di mettere in moto emozioni

	intense e di attivare il coinvolgimento delle famiglie. La scuola diviene in queste occasioni qualcosa che va al di là della classe e degli insegnanti
<i>Crescita psicologica di tutti gli alunni</i>	Le prassi sono accomunate da un'attenzione allo sviluppo psicologico degli alunni che promuove l'autostima, il rafforzamento dell'immagine di sé e dell'autoconsapevolezza; al contempo la crescita nella conoscenza dei deficit e degli handicap favorisce la consapevolezza di poter fare qualcosa per la riduzione dello svantaggio causato da queste condizioni
<i>PEI e programmazione di classe in raccordo</i>	Un PEI forte e a misura di alunno è la prova della consapevolezza che la mancata integrazione di questo con la programmazione di classe può condurre l'alunno con BES fuori dal gruppo. La programmazione individuale deve trovare la sua realizzazione nelle attività di tutti
<i>Coinvolgimento della famiglia</i>	E' una sfida per le scuole riuscire a realizzare questa caratteristica, ma è proprio per questo che si deve essere esigenti con i servizi sociosanitari. Educazione familiare e valorizzazione di queste figure non possono essere rimandate, anche perché l'efficacia del loro coinvolgimento è stata da più parti registrata
<i>Replicabilità</i>	E' indispensabile lasciare traccia delle cose fatte e fattibili, con le soddisfazioni e i successi ma anche i dubbi e le incertezze; la documentazione rende possibile la replicabilità, con i dovuti adattamenti, delle realtà efficaci

Il volume *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (TreeLLLe et al., 2011) riporta i dati di un'indagine compiuta nel maggio del 2010 con 7.700 docenti neoassunti, curricolari e di sostegno, volta a registrare i punti di forza e debolezza del sistema italiano per quanto riguarda l'integrazione scolastica. Il 76% degli intervistati ha espresso un giudizio positivo o molto positivo riguardo l'efficacia del modello di integrazione, intesa come raggiungimento dei risultati (il 71% dei docenti curricolari e l'83% dei docenti di sostegno), mentre il 62%, suddiviso tra 58% di docenti curricolari e 67% di docenti di sostegno, ha manifestato pareri positivi in merito all'efficienza (intesa in rapporto costi/risultati). Emerge un consenso unanime verso la capacità del modello di integrazione attuato nelle scuole italiane di arricchire gli aspetti relazionali e di socializzazione, prevalentemente grazie al positivo clima socio affettivo e alla crescita professionale dei docenti generati dalla presenza degli alunni disabili. In merito alle disabilità più gravi, circa un quarto degli insegnanti curricolari ed un quinto di quelli di sostegno opterebbero per un raggruppamento in classi o sezioni speciali.

### 3.3 Criticità

In tema di criticità riguardanti i risultati ottenuti dai processi di inclusione scolastica, Clarke e Murray (1996, in Dovigo, 2007) identificano tre possibili 'pattern di fallimento':

- la resistenza, spesso passiva, dell'organizzazione scolastica all'innovazione,
- il persistere degli schemi di pensiero legati all'approccio dell'educazione speciale segregante,
- la non riconducibilità dei progetti di inclusione a procedure standard ed applicabili universalmente in ogni contesto educativo.

Secondo questi autori una pedagogia inclusiva e della differenza è tale se caratterizzata da strategie di sviluppo del cambiamento istituzionale, gestione flessibile delle risorse, promozione dello staff educativo e facilitazione del lavoro cooperativo (*ibidem*).

Tra i fattori che vanno a discapito dei processi inclusivi, diversi studiosi riconoscono una buona parte di responsabilità nelle scelte socio-politiche degli anni del recente passato: la D'Alessio (2011), ad esempio, sostiene che sebbene in Italia le politiche d'integrazione scolastica sembrano aver creato il contesto ideale per lo sviluppo dell'istruzione/educazione inclusive, ultimamente si è sempre più diretti verso una scuola funzionalista, che risponde tanto più a logiche di mercato quanto più si allontana dall'ordine costituzionale. Recenti scritti di Iosa (2013), della Caldin (2013) e di Moliterni (2013) convergono nel delineare la situazione attuale di grande complessità, in cui un peso importante va dato alla crisi economica, all'instabilità politica e a una diffusa crisi di valori. Lo sguardo della Caldin registra in tutto l'Ovest europeo, ma particolarmente in Italia, una situazione fatta di tempi in cui è difficile essere genitori, trovarsi a combattere giornalmente contro una società culturalmente narcisistica e distratta che trova espressione manifesta nelle forme dell'apparenza e del materialismo, che stigmatizza coloro che non corrispondono ai parametri pre-imposti dai mass media. L'autrice vede nella società odierna una propensione ad accusare chi è 'diverso' (e si interroga: 'diverso sotto quali aspetti?') e di erigerlo a capro espiatorio per i nostri problemi economici e le nostre preoccupazioni, una società che ignora la ricchezza della diversità come forza di rinnovamento, in cui emergono sempre più localismi minacciosi

nati in tempi totalitari, che tendono a sopprimere la diversità in nome di una improbabile uniformità (Caldin, 2013).

In maniera più ancorata alla realtà educativa, c'è chi sostiene con forza che in un contesto sempre più liberistico la scuola ha risentito di un clima culturale sempre meno inclusivo e promozionale; lasciata da sola, le è stato richiesto sempre più impegno verso le emergenze educative (disagio personale e sociale, devianze, tossicodipendenze ecc..) senza che sia stata dotata degli strumenti e delle condizioni necessarie ad innalzare la qualità della didattica e della formazione. Non si è potuto fare pienamente appello alla partecipazione educativa e coeducativa tra pari e tra adulti, di sostegno reciproco tra insegnanti curricolari e di sostegno, tra insegnanti e dirigenti, tra scuola, famiglia, servizi sociali e culturali del territorio. A ciò ha contribuito anche la distribuzione sempre più diseguale della spesa sociale, fattore che allontana sempre più la nostra dall'essere una società veramente inclusiva, a tal punto da giungere ad un disinvestimento delle diverse parti educative e ad un conseguente indebolimento delle attenzioni e delle richieste sul piano della corresponsabilità educativa di coloro a vario titolo coinvolti nei processi educativi (Moliterni, 2013).

Se è vero, come è noto, che i sistemi scolastici in cui si ottengono risultati migliori sono quelli che destinano al proprio sistema formativo elevate percentuali di PIL, e che si dimostrano 'vicini' ai docenti e alla scuola, nel nostro Paese non si è provveduto ad un adeguato investimento nella formazione che tenesse conto dell'innalzamento dei livelli di scolarizzazione e della sempre più eterogenea popolazione scolastica. Le politiche poco attente al welfare, che poco hanno destinato in termini di risorse economiche anche per l'eliminazione delle barriere architettoniche e culturali, stanno producendo una recrudescenza degli atteggiamenti di esclusione, nella forma di nuovi razzismi etnico-culturali ma anche rivolti a categorie di persone appartenenti allo stesso contesto culturale e sociale.

Moliterni sostiene che l'unica soluzione proposta per far fronte ai problemi economici del nostro Paese è stata la drastica riduzione della spesa, cosa che ha portato a trascurare le condizioni d'esercizio fondamentali per garantire la qualità della didattica, generale e inclusiva, con l'effetto che si continua ad assistere all'incremento del numero di alunni per classe, alla riduzione o all'eliminazione delle ore di compresenza, a volte usate in

maniera funzionale per diversi scopi: diversificazione delle strategie didattiche, classi aperte, lavori per piccoli gruppi didattici, didattica attiva e laboratoriale, strategie di peer tutoring e cooperative learning, sviluppo di processi metacognitivi. Insieme alle due ore di progettazione in team, questo è stato nel recente passato un fattore di qualificazione soprattutto della scuola primaria, come evidenziato dai dati TIMMS e PIRLS<sup>15</sup>. Iosa, che concorda in pieno con quanto appena esposto, sostiene che la diminuzione delle risorse per la scuola operata nel primo decennio di questo secolo non sia avvenuta solo causa della crisi economica, ma anche in virtù di una precisa scelta culturale sul significato dell'educare. E' quindi cresciuta la selezione sociale e, per gli inadeguati, la compassione dell'isolazione'. L'autore vede come sintomo di ciò il ritorno ai voti nella scuola di base e le valutazioni dell'Invalsi, che hanno prodotto isolamento puro: i disabili non contano per la valutazione delle scuole, e non esita a prevedere che tra poco questo riguarderà anche i BES. La scuola è dunque vissuta come sommatoria di individui in gara tra loro, e non come comunità amicale connotata da legami di solidarietà. La ricaduta sui docenti si manifesta come depressione professionale, che porta ad insegnare il più in fretta possibile contenuti in quantità, alla caccia alle competenze esibite 'piuttosto che la lenta, profonda, fiduciosa e paziente azione didattica che tutti i bambini meriterebbero' (Iosa, 2013 p. 318). Non si può poi tralasciare di aggiungere che dal 2009 gli insegnanti attendono il rinnovo del contratto, e che da anni ammontano a zero le spese per la formazione continua.

Sul piano della disabilità, così come per tutte le differenze, anziché procedere verso l'integrazione, ci si sta orientando sempre più verso 'una pedagogia individualistica compassionevole dei bisogni, cioè una scolarità dei disabili (nel tempo anche degli altri soggetti a rischio default) connotata da una pseudo-integrazione' (...) 'Una paradossale finzione che isola e seda (ma anche confonde) con miopie consolatorie di corto respiro' (*idem*).

Un ulteriore ostacolo allo sviluppo dell'inclusione viene attribuito alle pressioni dei gruppi di genitori che, anziché tendere allo sviluppo della cittadinanza attiva e di processi di solidarizzazione, hanno preferito salvaguardare il proprio figlio, proprio perché consapevoli di trovarsi in una società a rischio esclusione. Ci si è ancorati ad

---

<sup>15</sup> In Moliterni, 2009 *L'innovazione scolastica per il bene comune: Fare memoria*. In AA.VV. (a cura di), *La scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola.

ogni forma di tutela formativa dipendente dalle certificazioni, come rivendicazione di un diritto individuale, senza rivolgere la giusta attenzione agli aspetti organizzativi che permetterebbero di vedere nel diritto individuale interessi e doveri comunitari e collettivi (Moliterni, 2013).

Altro tema cruciale è quello che riguarda la presenza e il ruolo dell'insegnante di sostegno: nonostante decenni di nobili messaggi su questa figura come risorsa per l'intera classe, la questione più urgente sembra sempre essere sempre la copertura delle ore per i ragazzi disabili in base alle certificazioni ed ai livelli di disabilità, invece che nella costruzione di un organico funzionale di scuola che consenta flessibilità nel definire i gruppi e le forme di mediazione didattica nei tempi adatti allo sviluppo dei processi di apprendimento di ciascun soggetto. Ciò ha prodotto l'accentuazione di richieste di protezione più individualistiche che tendenti alla e promuoventi la socialità, mentre le pratiche di sostegno diffuso sono ancora una rarità (Moliterni, 2013; Iosa, 2013). Il ruolo del docente di sostegno come viene attualmente inteso assume connotazioni controverse secondo l'Associazione TreeLLLe *et al.* (2011), per i quali egli potrebbe finire per essere un ostacolo alla reale integrazione: si perviene al ruolo di tutore dell'allievo con disabilità, e gli si impedisce di essere risorsa per l'intera classe; l'aumento della delega all'insegnante di sostegno del rapporto con l'alunno con disabilità genera implicazioni negative sul piano della comunicazione, dell'autonomia, della socializzazione, oltre che dell'apprendimento. Si permette inoltre che le attività di classe procedano senza prevedere interventi a favore dell'integrazione dell'alunno con disabilità, che continua ad essere considerato un soggetto 'aggiunto'. Ianes (2015) sostiene che, a dispetto di ciò che vorrebbe l'inclusione come la realizzazione dello stare psicologicamente, fisicamente e affettivamente insieme agli altri, spesso accade che gli alunni interagiscano solo con gruppi ristretti di compagni, con l'educatore o esclusivamente con l'insegnante di sostegno. In genere escono fuori dall'aula solo gli alunni con BES, e il 'fuori' diventa inevitabilmente il luogo delle difficoltà e dei deficit, mentre il 'dentro' è il luogo positivo della normalità e dell'appartenenza'. Ci sono le situazioni che la D'Alessio (2011) definisce di microesclusione, nelle quali l'alunno con deficit rimane sempre in classe ma è costretto alla schermatura dalle interazioni con il resto dei compagni e con l'insegnante curricolare, poiché relegato ad eseguire attività diverse da quelle degli altri, magari assistito dal docente di sostegno. Ciò acquisisce

connotazioni negative nel momento in cui l'unico soggetto che svolge attività individualizzate è l'alunno con BES. Si parla di microespulsioni invece quando si esce dal sistema di normalità della classe, con meccanismi che spingono fuori (push) e che tirano fuori (pull) dall'aula. Non sono ad esempio infrequenti i casi in cui il docente curricolare, nell'incapacità di gestire comportamenti problema, mandi fuori dall'aula l'alunno e il docente di sostegno, o in cui un'aula di sostegno attrezzata divenga il luogo in cui attuare attività per alunni con disabilità provenienti da diverse classi.

Una delle difficoltà che emergono maggiormente a livello professionale è proprio quella della collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, della contitolarità, della parità e della delega: dalla ricerca di Ianes, Demo e Zambotti (2010) risulta che non c'è attività di sostegno efficace se non accompagnata dal coinvolgimento dei docenti curricolari. Alla domanda se si fosse o meno d'accordo sull'istituzione di un nuovo tipo di presenza dell'insegnante di sostegno nella scuola, cioè nel ruolo di docente curricolare contitolare, risulta che i docenti di sostegno siano decisamente più favorevoli a questa possibilità rispetto ai docenti curricolari. I primi manifestano quindi il desiderio di entrare a far parte del corpo docente 'ordinario', mentre i secondi manifestano una forma di resistenza ad attribuire ai docenti di sostegno un ruolo pari al loro.

Iosa fa criticamente notare che se si proclama per decenni un'idea ma i soggetti vanno da un'altra parte evidentemente c'è qualcosa che non va. 'C'è [...] un'idea dura a morire di scuola, di classe, di insegnamento che non è compatibile con l'inclusione, di fatto più forte dei messaggi buonisti, e che è tornata in auge in questo inizio secolo. E' dunque la macchina-scuola nel suo complesso (anche simbolico) che non sa accogliere e mescolare eterogeneità' (Iosa, 2013, p. 318).

Ancora, sono molteplici le voci che si levano a sfavore dell'eccesso di certificazioni che le ultime riforme propongono, che comporta il rischio di cadere in una sorta di iatrogenesi dell'educazione: da un lato si propone l'ICF come nuovo modello olistico di interpretazione bio-psico-sociale, dall'altro siamo stati invasi dal *sintomo* come centralità individuale. I genitori sono investiti dall'ansia della salute perfetta per i propri figli e vi è una paradossale rincorsa alla ricerca del sintomo se qualcosa non va, sintomo che porta alla consolazione del 'non è colpa mia' da cui trae origine l'espansione di nuovi disturbi, a cui fanno da corollario una serie di leggi, circolari, tecniche-terapie,

per Iosa (2013) e Moliterni (2013) talvolta decontestualizzate. Nasce una nuova forma di isolamento, generato da dispense e compense, utili per dare a molte famiglie la speranza del 'meglio un po' malato che bocciato'. Molti studi rilevano che l'incremento di diagnosi generiche sintomo-centrate abbassi le attese nei confronti dei ragazzi, dai quali ci si aspettano prestazioni inferiori e per i quali si fa meno attenzione al rapporto potenziale/difficoltà. Da qui la caccia al sintomo che riduce la responsabilità di docenti e genitori. Inoltre l'ottica specialistica tende a reiterare i meccanismi di dipendenza dallo specialista, 'in una deriva degli specialismi tipica della separazione tra le figure professionali e del potere da esse espresso' (Moliterni, 2013, p. 331).

A questo proposito, Gardou (2013) mette in discussione il significato stesso del termine BES, interrogandosi su

che cosa sono esattamente? In parte si riprendono alcune categorie preesistenti e si aggiungono: gli alunni con difficoltà di apprendimento (ma quale alunno non manifesta difficoltà di apprendimento?), gli alunni con disagio psico-sociale (la povertà sociale è un problema d'ordine educativo?), quelli con difficoltà linguistico-culturali (l'essere figlio/a d'immigrati costituisce un problema?), gli alunni con un 'funzionamento intellettuale limite' (cosa vuol dire esattamente?) (Gardou, 2013, p. 356).

Egli afferma che si va riproponendo un'ulteriore categorizzazione ambigua, generica e 'funzionale al paradigma clinico-diagnostico-terapeutico che sta colonizzando culturalmente la scuola e la società' (*idem*), e conclude che la logica differenzialistica della categorizzazioni continue nulla ha a che fare con il riconoscimento delle differenze: la prima tende alla segmentazione della popolazione scolastica per mezzo di specifiche etichette, il secondo ha come fine l'attivazione di una didattica differenziata. Se categorizzare può divenire sinonimo di discriminare, separare, dividere, 'l'obiettivo inclusivo è di abbandonare i termini-frontiera a vantaggio dei termini-legame (...) ripartiti e condivisi, inclusivi, in coerenza con il diritto di tutti al patrimonio sociale, senza tuttavia cancellare le diversità e le specificità delle situazioni' (Gardou, 2013, pp. 82-84). L'eccesso di documentazione, in cui rientrano la diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale, il piano educativo individualizzato e il piano di studio personalizzato, sommato agli organismi permanenti di partecipazione, ovvero gruppo

operativo sull'alunno (GH), gruppo di studio e lavoro d'Istituto (GLHI), gruppo operativo integrato (GLOHO), oltre ai consigli di classe, fanno intuire come sia concreto il rischio che l'integrazione diventi un adempimento formale complicato e faticoso, invece che un progetto operativo (Associazione TreeLLLe *et al.*, 2011). Ancora, quello che si configura come uno dei maggiori paradossi quando si parla di BES è il fatto che l'attribuzione della cattedra di sostegno sia determinata da una certificazione prodotta dall'ASL, ovvero da un'amministrazione esterna alla scuola, ledendo il diritto della scuola a leggere in autonomia i propri bisogni (Ianes, 2015).

Tra le innovazioni portate dalla CM 8 del 2013 Iosa vede con scetticismo l'introduzione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), che a suo dire rompe 'l'unitarietà del POF, che nello spirito del Regolamento dell'Autonomia dovrebbe invece essere *naturaliter* inclusivo in ogni suo punto', e non necessita di 'un capitolo aggiuntivo obbligatorio messo prima di quello relativo alle gite scolastiche' (Iosa, 2013, p. 318).

Ancora, c'è chi si schiera a favore di un nuovo riconoscimento del valore della professionalità del docente, sia esso di sostegno che curricolare, perché finché non verranno garantiti percorsi di formazione seri e continui che portino ad una conoscenza più approfondita e diffusa dei processi inclusivi, né si introdurrà la stabilità del posto di lavoro, non si potrà parlare di contesto competente né si potranno assicurare/rinnovare il senso di responsabilità personale verso la cooperazione. La mobilità esasperata del personale, curricolare o di sostegno, risulta infatti essere uno degli ostacoli più seri all'integrazione: tra il 40 e il 50% degli alunni cambia insegnante di sostegno ogni anno, e nel 4% dei casi l'insegnante cambia anche più di una volta (D'Alessio, 2011, TreeLLLe *et al.*, 2011).

La scuola è ancora priva di figure professionali che aiutino gli insegnanti nell'analisi delle situazioni e nella ricerca di soluzioni efficaci (psicologi, pedagogisti specializzati, specialisti preposti a seguire le dinamiche dei singoli gruppi, docenti qualificati ecc..), e si è ripiegato sulle 'funzioni obiettivo', elette dal collegio dei docenti, senza formazione o selezione e con incarichi annuali. D'altronde la qualità e le modalità di collaborazione professionale, ove avvengono, sono costantemente fonte di criticità. Se da un lato vi è un alto livello di soddisfazione (oltre l'80%) riguardo la collaborazione con le famiglie, infatti, dall'altro vi è una quota di insoddisfazione che oscilla tra il 40 ed il 50% in

merito alla collaborazione con le equipe socio sanitarie. I docenti di sostegno risultano essere i più insoddisfatti, il che è ascrivibile al fatto che spesso compete loro la gestione di questo tipo di rapporti. Sebbene i dati raccolti non permettano di giungere alle specificità di queste difficoltà, 'è evidente [...] che un'elevata percentuale di docenti non percepisce l'èquipe sociosanitaria come un supporto valido e non avverte il contributo al processo di integrazione scolastica' (Associazione TreeLLLe *et al.*, 2011, p. 130).

Per concludere, si segnala l'assenza, in Italia, di un protocollo ufficiale riguardante gli indicatori di qualità dell'inclusione scolastica; la conseguente assenza di monitoraggio impedisce di evidenziare situazioni di eccellenza così come di registrare le realtà disfunzionali. E' dunque necessario sviluppare ricerche per reperire dati, buone prassi, acquisizioni affidabili rispetto alla complessità dei processi implicati, oltre che per stimolare percorsi virtuosi di miglioramento (Caldin, 2013; Ianes, 2015).

### **3.4 Prospettive migliorative**

#### **3.4.1 Considerazioni generali**

Secondo i principi dell'inclusione, oggi proposti come prevalenti nei documenti internazionali, la persona portatrice di diversità entra a pieno titolo e alla pari di tutti gli altri nella comunità. Regole e routines del contesto devono essere riformulati con riferimento a tutti i componenti e alle loro specificità: l'alterità diviene la condizione normale d'aula. Oggi si riconosce all'inclusione la potenzialità di indicare la rotta verso due direzioni collegate l'una all'altra: la promozione del successo scolastico per ogni alunno ed una crescente coesione socio-culturale fra le tante eterogeneità che popolano le diverse società (Armstrong *et al.*, 2011). Intesa in questo senso, l'inclusione è da considerarsi realizzabile tanto nella scuola quanto negli altri ambienti sociali, e fra diverse categorie di persone; si sollecita il superamento dell'impostazione tradizionale duale insegnante-studente e si punta alla costruzione di un contesto centrato sul secondo, sulla teoria del costruttivismo, sulla community of learners e sul bisogno di appartenenza e di comunità.

Tutto ciò si può riassumere nelle parole chiave utilizzate da Canevaro (2013) per caratterizzare la ricerca dell'inclusione: riconciliazione e coevoluzione. Il termine riconciliazione indica il superamento dell'offesa e della violenza dell'esclusione a discapito di una parte dell'umanità; essa richiede la crescita della dimensione culturale dell'impegno, che può considerarsi come la capacità di vedere nell'altro non qualcosa che ci danneggia e ci limita, ma un arricchimento della nostra realtà. Attraverso la riconciliazione si può arrivare alla coevoluzione, evoluzione simbiotica della persona che necessita di aiuto e delle persone preposte all'aiuto. Il processo di coevoluzione non è facile né lineare, poiché, affinché esso generi davvero l'arricchimento dell'una e dell'altra parte, deve comprendere allontanamento e separazione. Questi due elementi permettono un apprendimento che consentirà una qualche forma di indipendenza, di apprendere cioè nella maniera in cui il soggetto è capace di fare e poter fare a meno della persona che sa. L'alternativa è cadere nel rapporto parassitario, accettare la diversità come destino (*ibidem*).

E' inoltre fondamentale che si vada oltre il soddisfacimento del bisogno nella sua immediatezza: le persone con disabilità devono diventare protagoniste competenti della pianificazione e della realizzazione di modelli più attinenti ai bisogni reali, con modalità e risultati che si perfezionano in itinere; si deve guardare non tanto al superamento degli ostacoli, ma alla creazione di un'organizzazione che riduca o elimini gli ostacoli. Poiché questo cambiamento coinvolge necessariamente l'organizzazione sociale nel suo complesso, questa capacità di convertire attitudini ed abitudini è richiesta a molte professioni (*ibidem*).

La creazione di buone prassi inclusive è perciò legata alla diffusione di un imprinting culturale di assunzione di responsabilità che 'cerca nelle proprie vicende umane le competenze da riconvertire in funzione di una rete sociale a cui apparteniamo' (*ibidem*, p. 146); nelle buone prassi si ritrova la necessità di una linea di continuità tra lo specialista e chi non ha, almeno apparentemente, competenze. Tale linea costituisce la costruzione o ricostruzione di una rete sociale complementare alla funzione del tecnico, dello specialista, del professionista. Del resto anche lo specialismo è fatto di una competenza che ha bisogno di uno scambio con chi ha l'esperienza diretta per potersi dire compiuto. E' indispensabile quindi non buttare le esperienze accumulate in un

determinato contesto, ma adoperarsi per fare in modo che vengano riformulate per essere perfezionate e completate in un nuovo contesto.

Saggi e articoli che prendono in esame la situazione dell'attuale inclusione scolastica in Italia propongono considerazioni, strategie e suggerimenti riguardo i fattori sui quali si può operare per produrre dei miglioramenti.

Fiorin individua due modelli scolastici in grado di rispondere alle sfide imposte dal cambiamento: quello funzionalista e quello antropocentrico. Secondo il primo, la scuola dovrebbe generare negli studenti saperi e competenze utili alla domanda sociale e produttiva; in linea con questo principio si misurano il profitto degli allievi e la produttività degli insegnanti, si cerca una chiara definizione delle competenze in uscita e si tende a valorizzare i più capaci. Il ritorno ad alcune scelte quali la lezione frontale e la valutazione quantitativa lascia intravedere un ritorno proprio al paradigma funzionalista (Fiorin, 2007). La valorizzazione dell'alterità non rientra nei caratteri dell'economicamente conveniente, e spinge ad una competitività che esclude dal gioco chi non è conforme alla metodologia e agli obiettivi standardizzati.

Il modello antropologico persegue invece il rifiuto di sostituire la logica pedagogica con quella economicistica. Si sostiene sì che la scuola debba introdurre ai saperi professionali, ma la prospettiva prevalente è che conoscenze e competenze funzionali debbano essere coniugate con la formazione personale di tutti gli studenti, ciascuno inteso nella propria originalità. Un assunto base è che il sostegno nel processo di crescita, il traguardo dell'autonomia e della responsabilità siano attuabili solo in un contesto comunitario. Per Sergiovanni (2000, in Pavone 2014) questa impostazione scolastica richiede necessariamente:

- un complesso di valori in cui riconoscersi e per i quali impegnarsi;
- che la realizzazione della comunità di apprendimento parta da questa stessa piattaforma di valori;
- la trasformazione delle classi in luoghi dei quali gli studenti condividano la responsabilità di controllare e regolare il comportamento;
- la definizione dei rapporti tra i docenti in termini di 'comunità professionale', i cui membri siano animati dagli ideali professionali di una pratica esemplare e del 'prendersi cura' degli studenti.

In linea generale le osservazioni degli studiosi convergono nel proporre un sistema scolastico che sia maggiormente aperto verso l'esterno, che si relazioni in maniera più dinamica, in un'ottica di valorizzazione delle professionalità, con le risorse presenti sul territorio, che contempli il relazionarsi con i genitori e il coinvolgimento attivo degli stessi, che promuova il confronto e la collaborazione tra gli alunni e miri alla loro crescita e al raggiungimento dell'autonomia. Ciò richiama la teoria di Bronfenbrenner (1976, trad. it. 1986) secondo cui il rapporto scuola-allievo-famiglia rappresenta una struttura progettuale, organizzativa e relazionale che si interseca con le altre situazioni in cui vive la persona: soggetto-famiglia-singoli servizi e, più in generale, soggetto-famiglia-territorio. Ogni attore è coinvolto attivamente in questo sistema di relazioni, e se il miglioramento del servizio erogato da ogni segmento dipende dalla qualità di ogni iniziativa, risulta comunque amplificato dall'intensità, fluidità e positività delle relazioni con gli altri segmenti. Il *World Report on Disability* del 2011 fa suoi questi principi, e li evidenzia sostenendo il ruolo primario che deve essere attribuito al coinvolgimento delle persone con disabilità e alle loro famiglie in una logica di protagonismo, partecipazione ed appartenenze (alla comunità, alla scuola, alla famiglia). Quella che è stata fin qui definita rete di relazioni acquisterebbe, quindi, i connotati di una rete di sostegno, per la cui costruzione la Pavone considera determinante partire dai seguenti presupposti:

- tutti gli alunni, disabili compresi, hanno energie e doti per aiutare i componenti di una comunità;
- tutti si è coinvolti, in modo diretto o indiretto, nel compito di sostenere l'altro;
- il rapporto reciproco e spontaneo di sostegno tra compagni o colleghi è di importanza pari a quella del sostegno formale tra professionisti;
- il piano di sostegno deve essere contestualizzato ed adeguato al bisogno originale del soggetto cui è riferito, non può essere predeterminato.

La rete di sostegno dovrebbe diventare una componente naturale e permanente della comunità scolastica, essere di riferimento per tutti i membri e non creare dipendenza nel fruitore, ma anzi alimentarne le capacità di autonomia.

L'analisi che propone Canevaro (2006) ha come punto di partenza un'ottica se possibile ancora più ecologica, in cui prevalgono l'importanza della relazione e

dell'arricchimento reciproco che da questa deriva. Le risposte ai bisogni, secondo lo studioso, devono basarsi sull' ampliamento delle possibilità della persona alla quale è rivolto l'intervento, permettendo che la sua condizione contaminata quella di chi interviene, nella consapevolezza che la prospettiva muta in base alla lente e alla posizione in cui ci si trova. Lungo questo processo non è consentito perdere di vista che la finalità della relazione d'aiuto è la ricerca dell'elemento che permette di spezzare la perdita d'identità, per ridare identità, riconoscimento e connessioni. Ancora, precisa che la lente della professionalità deve sempre essere in funzione, per guardare la realtà con impegno e comprensione profonda e vivere l'aiuto come un impegno per l'esistenza; la relazione d'aiuto è vista come una costruzione reciproca, che deve permettere di andare al di là del singolo, senza trasformarlo, e l'azione deve essere sempre guidata dal principio del ricevere e del dare, che permetta di superare il rischio del vittimismo, presente dove i soccorritori assumono ruoli rigidi. Tutto questo può realizzarsi a patto che si tenga a mente la complessità che sta alla base della relazione d'aiuto: la comprensione può avvenire solo se si capiscono contemporaneamente la storia, l'economia, la politica e se stessi. Infine, Canevaro sostiene che è necessario effettuare una riflessione operativa che abbia uno sguardo prospettico verso la linea dell'orizzonte ma ben fisso anche dove si poggiano i piedi (*idem*).

Una recente e dettagliata analisi in merito alla situazione e alle azioni che sarebbe opportuno attuare per il miglioramento della situazione scolastica in Italia è presentata da Ianes (2015), che individua sei obiettivi fondamentali da tenere a mente quando si parla di inclusione:

- 1- La socializzazione va intesa come partecipazione sociale, senso di appartenenza e identità sociale. I rispecchiamenti, le rappresentazioni e le aspettative condivise alle quali si partecipa all'interno delle attività di un gruppo rendono possibile la strutturazione dell'identità sociale dell'individuo. 'Essere e sentirsi negli ordinari percorsi formativi istituisce e forma significati condivisi e comuni, rituali, regole, modelli comportamentali attraverso imitazione, interiorizzazione, coevoluzione e differenziazione' (Ianes, 2015, p. 17)
- 2- Uno degli obiettivi dell'integrazione deve essere quello dell'apprendimento di competenze reali, utili e sensate. Un Pei completo dovrebbe presentare: obiettivi di

apprendimento tratti dalla programmazione curricolare; obiettivi di tipo ‘abilitativo’ derivanti dallo sviluppo delle funzioni corporee indicate nell’ICF quali le funzioni cognitive, l’attenzione, la memoria di lavoro, le funzioni sensoriali e percettive, psicomotorie ecc.; obiettivi educativi di tipo personale ed interpersonale; obiettivi psicoaffettivi e comportamentali (il riconoscimento, la regolazione degli stati d’animo e così via); obiettivi legati all’identità e all’autostima, appartenenti ad una persona con un’identità personale e storica, aspettative, desideri, capace di migliorarsi.

- 3- La necessità di lavorare sull’arricchimento umano, relazionale e apprenditivo di tutti gli alunni della classe: i processi inclusivi hanno risvolti sullo sviluppo personale di tutti gli alunni, ne migliorano le capacità comunicative e interattive, la comprensione e gestione degli stati d’animo, la conoscenza delle differenze biologiche e sociali sulle differenze umane.
- 4- Creazione di modalità efficaci di collaborazione educativa con le famiglie, in un processo che mira allo sviluppo della comunicazione, della cooperazione con e del sostegno della famiglia.
- 5- Sviluppo professionale e umano delle figure che operano nella scuola e miglioramento organizzativo dell’istituzione
- 6- Crescita culturale e politica diffusa rispetto alle differenze

### ***3.4.2 Amministrazione/Risorse finanziarie***

E’ necessario operare la riconciliazione anche tra impegno amministrativo e impegno umano, sociale ed educativo, così da ridurre al minimo il divario tra l’assenza di responsabilità etica, refrattaria ad accertamenti, e quella contabile, invece presente ma sempre dipendente da decisioni lontane e incontrollabili. Questa auto-negazione di responsabilità si traduce nell’ assenza o ritardo nelle risposte, mancanza di coordinamento, interruzione di servizi per lo spostamento di risorse su altre voci di bilancio ecc.. A questo proposito Moliterni (2013) sollecita un più equo sistema fiscale, per una riduzione del debito pubblico che assorbe ingenti risorse finanziarie che potrebbero essere convogliate nella formazione, nella ricerca e nel welfare. Si dovrebbe giungere ad un organico funzionale di istituto finalizzato al potenziamento dell’offerta

formativa, e ad investire sulla riorganizzazione interna della scuola più risorse in forma continuativa. Del resto sono diverse le fonti che testimoniano come le politiche scolastiche inclusive efficaci siano, per la Stato, più convenienti di quelle segregative o carenti nei servizi: istituti ed istituzioni scadenti, disimpegno istituzionale costano di più e producono incompetenza, insicurezza, assistenzialismo diffuso, competenze non rispondenti ai bisogni, mansionari rigidi ed inadeguati, insieme a molto altro (D'Alessio 2011, Canevaro 2013, UNESCO 2006).

Il livello più evidente su cui è necessario agire in termini materiali, che non è necessariamente il più importante, riguarda gli spazi fisici ed i servizi essenziali, dalla cui presenza e qualità è strettamente dipendente la frequenza di molti studenti con difficoltà (abbattimento di barriere architettoniche, interventi riabilitativi, il trasporto, l'acquisto di sussidi...). E' fondamentale poter usufruire di spazi adeguati, progettati dal punto di vista delle differenze di chi vive la scuola; se il primo elemento che viene in mente quando si pensa alla facilitazione dei movimenti è l'eliminazione delle barriere architettoniche, ci si deve anche assicurare che nella classe ci sia materialmente posto per l'alunno, per i suoi sussidi, per le sue attrezzature, così che la sua presenza non abbia connotati di occasionalità. Sarebbero auspicabili spazi modulari che consentano gruppi di interclasse, laboratori, lavori per gruppi di livello, attività di peer tutoring, e si dovrebbero inoltre garantire e verificare la qualità degli interventi riabilitativi, dei sistemi di trasporto, dei sussidi didattici. La presenza e la funzionalità di questi elementi, non di stretta pertinenza delle istituzioni scolastiche, spetta alle comunità locali, che dovrebbero fungere da riferimento per il miglioramento dell'offerta formativa, nella convinzione che investire sugli stessi significati migliorare la qualità dei processi educativi, in un sistema di rapporti che veda le scuole aperte al dialogo con i poteri locali, così da procacciarsi collaborazioni e servizi efficaci ed efficienti. Altra necessità è quella di coltivare i rapporti con soggetti intermedi (volontariato, società civile), ognuno nel rispetto e nella valorizzazione del proprio ruolo e della propria professionalità (Canevaro, 2006; Dovigo, 2007; Pavone 2014).

L'efficacia in termini di apprendimento e conseguimento di una maggiore autonomia da parte degli allievi grazie alla disponibilità di risorse adeguate è testimoniata, tra gli altri, da uno studio che descrive un'esperienza in Sudafrica dove, nonostante siano state

emanate linee guida sostanzialmente non differenti da quelle dei Paesi industrializzati (il documento denominato *White Paper* del 2001 e le sue integrazioni del 2006), la realtà scolastica è ancora lontana dal fornire condizioni di accoglienza e supporto efficaci ad alunni e studenti in condizione di svantaggio. A dispetto delle raccomandazioni prodotte dal South African Human Right Commission (SAHRC, 2007) verso il Dipartimento dell'Istruzione affinché quest'ultimo assicuri infrastrutture e docenti qualificati, accade di norma che il personale a cui viene affidato il ruolo di supporto non abbia le competenze né l'esperienza necessaria, così come i supporti in dotazione alle istituzioni non siano calibrati sulle reali necessità degli studenti (Walton *et al.*, 2009). Lo studio in questione (Wiazowski, 2012) riporta un'esperienza della durata di dodici mesi di riqualificazione dei docenti e delle risorse della Missione di St. Barnard, frequentata da 22 studenti con deficit della vista suddivisi nelle varie classi. La preparazione dei docenti di sostegno era inferiore a quanto richiesto dalle linee guida, e nessuno di questi possedeva conoscenze specifiche sulle disabilità visive; vi era inoltre assoluta mancanza di materiale specifico per non vedenti. La condizione di partenza era data da una prevalenza di lezioni frontali e da scarso coinvolgimento attivo degli studenti, con ovvie ricadute sulla motivazione e la preparazione, tanto da far sì che alcuni apprendimenti fossero errati (si cita, ad esempio, l'apprendimento di una grammatica scorretta a causa dell'incapacità dei docenti di leggere il Braille e quindi di intervenire sugli errori). Tra gli interventi attuati per far fronte a questa situazione si richiamano un percorso di formazione sulla conoscenza del Braille per alcuni docenti, la formazione sulla costruzione di testi tattili per altri, che hanno quindi provveduto a trasporre alcuni dei libri di testo in un linguaggio fruibile autonomamente per i non vedenti e gli ipovedenti, l'acquisto di testi in versione CD, di ingranditori, di penne digitali e dispositivi di lettura dei testi. I risultati misurati dopo i dodici mesi hanno dimostrato un maggiore coinvolgimento attivo dei ragazzi nelle lezioni, la possibilità per alcuni di questi di apprendere anche senza l'intervento dei docenti, una formazione maggiormente appropriata del corpo docente, con conseguenti interventi più mirati e proficui in base alla disabilità, e migliori livelli di apprendimento.

### 3.4.3 Didattica

Prendendo in esame riferimenti più specifici all'incremento della qualità della didattica, D'Alonzo propone delle 'direttive', che possono essere integrate con gli indicatori elaborati da Cottini.

*'Direttive' per realizzare un'azione educativa-didattica di qualità (D'Alonzo, 2004):*

- soddisfacimento del bisogno di successo: le attività educativo-didattiche devono essere alla portata delle capacità dell'allievo;
- generalizzazione della differenziazione: l'individualizzazione del percorso formativo deve riguardare tutti gli allievi della classe, non essere prerogativa del soggetto disabile;
- impegno relazionale-affettivo: il rapporto fra educatore e educando disabile deve essere intenso e basato su un'attenzione alla persona colma di accettazione e rispetto.

*Indicatori per la qualità dell'integrazione scolastica (Cottini, 2003):*

- progressi specifici sugli obiettivi definiti dal PEI
- modalità utilizzate per valutare questi progressi
- generalizzazione degli apprendimenti acquisiti
- connessioni tra la programmazione individualizzata e quella della classe
- tempo che l'allievo trascorre all'interno della classe
- coinvolgimento dei compagni nell'integrazione

Secondo Ianes (2013) la didattica sarà inclusiva in maniera direttamente proporzionale a quanto la scuola sarà in grado di riconoscere le modalità di 'funzionamento' individuali e particolari attraverso l'approccio bio-psico-sociale, come proposto dall'ICF (in riferimento a tutti gli alunni). Secondo lo studioso i principi che devono guidare l'insegnamento sono quello dell'*equità* (a) e dell'*efficacia tecnica e della piena partecipazione sociale* (b). In accordo con il primo principio, la valorizzazione delle differenze arriva dopo il loro riconoscimento e la loro conoscenza, che permettono di capirle e poi agire in maniera efficace e partecipativa. Riconoscere pari valore e dignità alle differenze significa lavorare per cercare di raggiungere situazioni di pari opportunità e uguaglianza sostanziale tra gli alunni. Sulla base dell'efficacia tecnica e della piena partecipazione sociale, invece, le offerte formative devono essere in grado di

sviluppare il potenziale apprenditivo degli alunni nel loro contesto naturale e comprendendo una buona dose di partecipazione collaborativa-cooperativa. L'efficacia e l'efficienza delle strategie educativo-didattiche devono essere provate sul campo (approccio evidence-based).

Il lavoro di personalizzazione non può basarsi sul singolo alunno; l'idea di classe inclusiva si concentra piuttosto su come l'insegnante può lavorare a livello di gruppo grazie all'applicazione di approcci metodologici efficaci per una didattica inclusiva, che la ricerca ha decretato essere, ad esempio, le facilitazioni disciplinari, l'adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici, l'apprendimento cooperativo, l'uso delle tecnologie, l'approccio metacognitivo, la diversità degli alunni come risorsa, strategie e strumenti compensativi, tutoring, didattica laboratoriale ecc. e, ai livelli più alti, le formule combinate scuola-lavoro. E' importante precisare che la creazione di un team docente che si dedichi in modo specifico alla progettazione inclusiva non può tradursi in una delega che autorizzi gli altri insegnanti a disinteressarsi della questione. Infatti il processo di inclusione implica la consapevolezza che:

- tutti gli insegnanti contribuiscono all'apprendimento degli alunni;
- studenti, personale, famiglie e amministratori partecipano allo sviluppo e alla gestione della scuola inclusiva;
- tutti i membri hanno un'opinione in merito e si deve garantire la possibilità di dare voce a tutti.

Moliterni (2013) suggerisce che si debba giungere a un'educazione e una didattica 'normali', che abbiano come elemento strutturale il 'massimo valore inclusivo' possibile, come afferma Ianes (2006), facendo leva sul contesto nelle sue valenze sociali e organizzative e sui processi di mediazione didattica e formativa.

La realizzazione dei processi d'integrazione necessiterebbe di quelle che Bernstein (1971) chiama *pedagogie invisibili*; queste, a differenza degli schemi e delle classificazioni rigide che caratterizzano le pedagogie visibili, fanno uso di schemi e classificazioni dai legami deboli; hanno un modo di trasmissione implicito e criteri diffusi e, sempre a differenza delle pedagogie visibili, che creano strutture sociali a solidarietà organica individualizzata latente e solidarietà meccanica patente, esprimono una solidarietà organica patente e solidarietà meccanica latente.

Iosa (2013) si propone a favore di quella che egli definisce la *pedagogia dell'eterogeneità*: in maniera consona a chi si occupa di pedagogia, è il momento di aprire un fronte di ricerca per attivare una visione pedagogica e didattica che abbia come fulcro l'eterogeneità dei ragazzi, piuttosto che le polarità sano/malato, adeguato/inadeguato. L'eterogeneità educativa è formata dalla conoscenza ermeneutica degli altri, capace di superare le classificazioni e fare gruppo per ricomporre armonia e scambio.

L'applicazione di pedagogie inclusive dovrebbe essere un'istanza richiesta universalmente, dato che più studi dimostrano come essa generi ricadute positive sia sui soggetti con BES che con quelli con sviluppo tipico (Mc Donnel *et al.*, 2003, DeVore e Russel, 2007), dal punto di vista degli apprendimenti o delle abilità sociali. Atay (2005), ad esempio, ha effettuato una ricerca dalla quale è risultato che alunni normodotati inseriti in contesti di apprendimento inclusivi, oltre a sviluppare atteggiamenti più comprensivi, attenti ed amorevoli nei confronti dell'altro, assumono una prospettiva rispettosa e realistica verso le differenze individuali; ancora, una ricerca che analizzava gli esiti dell'inserimento di alunni affetti da sordità nelle classi comuni (Poyraz-Tuy, 1999) ha evidenziato come in questi, a differenza dei loro pari inseriti in classi differenziali, si sviluppasse un miglioramento delle abilità sociali ed una riduzione dei comportamenti problematici.

Mediante apposite scale di valutazione utilizzate all'inizio ed alla fine di un anno di frequenza, Vakil *et al.* (2009) hanno studiato gli effetti dell'educazione inclusiva su alunni della scuola dell'infanzia con disturbi dello spettro autistico e con sviluppo tipico; è emerso un incremento in tutti gli alunni dei livelli di sensibilità ed accettazione, che è andato di pari passo con la diminuzione di atteggiamenti di vittimizzazione e bullismo.

Infine, si riportano i risultati di una ricerca effettuata in Turchia (Ogelman e Secer, 2012) in cui sono stati messi a confronto due gruppi di alunni in età prescolare: in uno erano inseriti alunni con disabilità e venivano portate avanti attività inclusive, mentre l'altro, composto di soli alunni senza difficoltà, portava avanti un curriculum non focalizzato sull'inclusione. Anche in questo caso, a differenza del gruppo di controllo, nel gruppo sperimentale sono stati registrati effetti positivi sui livelli di aggressività, sul

comportamento pro sociale, sugli atti di vittimizzazione, nonché una maggiore capacità di gestione della rabbia, di adattamento ai cambiamenti e accresciute capacità di autocontrollo e di completamento dei compiti.

#### **3.4.4 *Compiti e formazione del corpo docente***

Oltre a considerare necessari l'approfondimento delle conoscenze degli insegnanti sulle difficoltà di apprendimento e la loro formazione su specifici metodi di insegnamento, Iosa (2013) propone che la formazione dei docenti diventi strutturale e permanente, che l'organizzazione delle mobilità avvenga secondo criteri nuovi che, oltre ad anzianità di servizio ed esigenze familiari, vengano elaborati in funzione dell'apprendimento dei ragazzi, per evitare che i docenti di sostegno siano costretti a girare di scuola in scuola. Occorre una nuova fiducia verso gli insegnanti, ma anche una mission rigorosa per tutti, entro cui non si equivochi più tra diritti e responsabilità. Canevaro (2013) e la Cantarin (2013) ritengono che nell'ottica delle buone prassi l'insegnante di sostegno debba far parte dell'organico di sostegno non perché 'assegnato' ad un soggetto disabile, ma in qualità di risorsa dell'intera struttura scolastica. Si contempla anche la possibilità che vi sia una regolare presenza di insegnanti specializzati per il sostegno dell'integrazione. Ovviamente non ci si può affidare esclusivamente all'azione degli insegnanti di sostegno: la didattica 'plurale' si avvale di strategie per un traguardo comune e con diversi mediatori.

Sebbene che si percepisce a questo proposito sono segnali fortemente negativi, (si pensi alla precarizzazione degli insegnanti, che non può essere che un indicatore di cattive prassi), altre voci si schierano a favore di un nuovo ruolo dell'insegnante di sostegno: l'Associazione TreeLLLe, la Caritas e la Fondazione Giovanni Agnelli, oltre a rafforzare questa proposta, avanzano l'idea della creazione di un team di docenti specialisti di supporto tecnico alle scuole, cui spetterà il compito di 'formare e supervisionare le varie componenti scolastiche, fornendo loro competenze varie per un'efficace didattica dell'integrazione' (TreeLLLe *et al.*, 2011, p. 195), nonché di valutare e monitorare gli interventi dei docenti.

Ianes, nel suo saggio *L'Evoluzione dell'Insegnante di Sostegno: Verso una Didattica*

*Inclusiva* (2015) presenta un disegno dettagliato che parte dall'assunto dello studioso La proposta lanciata da Ianes, che i docenti di sostegno sono 'un tesoro di energie che merita di essere liberato dalle rigidità del sistema attuale' (p. 106). Si tratterebbe dell'ingresso dell'80% degli attuali docenti di sostegno in funzione curricolare, non in maniera dipendente dalla diagnosi degli allievi con disabilità ma come titolari del lavoro educativo e didattico di tutti gli alunni in qualità di esperti in metodologie educative didattiche e sistemico-organizzative inclusive, e del restante 20% nella funzione di specialisti itineranti il cui compito sarebbe dare sostegno ai colleghi curricolari, in base alle proprie competenze e lavorando su più classi dove siano presenti alunni con disabilità. che si concretizzerebbe. I vantaggi che ne verrebbero sarebbero:

- il passaggio dalla didattica standard a quella delle differenziazioni, tramite la rimozione delle barriere e l'attivazione di nuove forme di programmazione collegiale, del miglioramento della partecipazione delle famiglie, di forme di monitoraggio e valutazione della soddisfazione degli studenti. Ciò si tradurrebbe in obiettivi e materiali didattici differenziati per livello, difficoltà ma anche per modalità di lavoro per l'alunno che diano maggiormente spazio al tutoring e all'approccio cooperativo, attività laboratoriali che coinvolgano l'intera classe in maniera attiva e finalizzata alla creazione di un prodotto reale, di rilevanza e valorizzazione sociale. Si darebbe inoltre nuovo spazio ad attività di metacognizione, autoconsapevolezza e regolazione, in modo che l'alunno prenda coscienza dei propri punti di forza e debolezza e degli interessi, così da poter puntare su questi per personalizzare le attività.

- Pari ruolo e responsabilità per tutti i docenti nella stesura del PEI e nel proprio ruolo di docenti disciplinari, nella prospettiva presentata da Ianes che attribuisce più valore a 'dieci ore di compresenza dentro la classe rispetto a dieci ore di 'dentro-fuori' assegnate all'alunno con disabilità' p.108. Grazie a queste ore di compresenza sarebbe finalmente possibile attivare tante risorse che non sono al giorno d'oggi messe in pratica perché l'insegnante solo in classe è impossibilitato, come l'apprendimento cooperativo.

- Più innovazione progettuale e maggiore flessibilità del sistema scuola.

- In merito alle situazioni di particolare gravità andrebbe garantita l'assistenza sanitaria; il personale tecnico coinvolto si confronterebbe con i docenti di classe, che si occuperebbero sempre dell'inclusione e degli interventi didattici.

Gli insegnanti specialisti itineranti:

- avrebbero il compito di supportare i docenti di classe nell'implementazione di forme di didattica inclusiva, nella forma di supporto tecnico veloce e disponibile a lavorare insieme. Nella quota di 22000, ognuno di essi lavorerebbe su 10-15 classi, e fornirebbe le proprie competenze ad un bacino di 50-60 docenti curricolari, e il loro operato consterebbe nell'osservazione delle dinamiche e delle attività di classe, nell'elaborazione e trasmissione di strategie, nella condivisione di metodi ed approcci, costruzione ed adattamento di materiali, confronto di esperienze, mediazione di relazioni ecc..

- Assumendo un ruolo esterno, darebbero riscontri distaccati e competenti sulla gestione delle attività e di svolgere il ruolo di diffusore di pratiche efficaci. Ne conseguirebbe anche un vantaggio di tipo relazionale, in tutte quelle situazioni in cui è necessaria la presenza di una figura 'terza' per mediare conflitti o situazioni difficili tra gli stessi colleghi, con e famiglie, con gli operatori socio-sanitari. 'Il tema della difficile collaborazione tra scuola e Servizi è infatti uno dei più ricorrenti nelle analisi critiche della situazione attuale di interazione scolastica' (Ianes, 2015, p. 116). Gli insegnanti specialisti, dotati di competenze certificate, sarebbero reclutati per mezzo di concorsi locali annuali indetti sulla base del fabbisogno appurato, e ad essi sarebbero riconosciuti una remunerazione e una progressione di carriera adeguate. Ciò gioverebbe anche alla documentazione delle attività, andando a colmare la lacuna spesso denunciata dell'assenza di un patrimonio di condivisione delle prassi e della deficitaria continuità degli interventi causata dalla precarietà degli insegnanti di sostegno, che si trovano ad essere spesso gli unici depositari della programmazione individualizzata

A livello internazionale sono numerosi gli studi che supportano e giustificano la necessità di aggiornare i percorsi di formazione degli insegnanti: si tratta di investire e lavorare sulla formazione iniziale e sull'aggiornamento continuo dei docenti, siano essi curricolari che di sostegno; riconoscere le differenze, come già detto con le parole di Canevaro, per capirle, valorizzarle ed attivare interventi efficaci, è possibile solo tramite un'adeguata conoscenza dei deficit e delle peculiarità di ogni caso.

Negli Stati Uniti le pratiche di inclusione sempre più diffuse hanno determinato l'urgenza di una riforma nella formazione dei docenti, tanto che la President's Commission on Excellence in Special Education, nel 2002 ha emanato raccomandazioni in cui si chiede che i docenti curricolari abbiano una formazione sulla special education, per la promozione di politiche e pratiche per il miglioramento delle performance degli studenti con disabilità (Ajuwon *et al.*, 2012). Spesso i docenti sono disorientati e spaventati dalle situazioni che si trovano di fronte, prevalentemente perché ignari di quali siano gli atteggiamenti e le strategie più adatte con cui proporsi; a questo proposito Voltz, Brazil e Ford (2008) sono dell'idea che il 'movimento per l'inclusione' trarrebbe beneficio da ricerche che identifichino modi efficaci per formare i docenti verso un atteggiamento positivo verso l'inclusione. Questa convinzione è supportata, ad esempio, da uno studio condotto su 116 aspiranti docenti negli Stati Uniti: attraverso l'uso di scale dicotomiche di valutazione in termini di ostilità/ricettività e ansia/calma, si è proceduto a valutare il loro atteggiamento riguardo l'aver a che fare con studenti con disabilità prima e dopo la frequenza del corso semestrale dedicato a nozioni introduttive sulla disabilità. Successivamente alla frequenza del corso i livelli di positività nei confronti della relazione con la disabilità sono migliorati, confermando così che la conoscenza dei deficit, di atteggiamenti efficaci su come rapportarsi e la promozione di un atteggiamento positivo sono requisiti fondamentali perché i futuri docenti inizino la propria carriera con maggiore autostima e competenze (Whalon e Hart, 2010; Ajuwon, Lechtenberger *et al.*, 2012). Che il momento migliore per investigare sulle attitudini dei docenti e degli educatori, rispondere alle loro preoccupazioni e modificare gli atteggiamenti negativi verso la disabilità e l'istruzione inclusiva sia quello della formazione pre-servizio è sostenuto anche da Jordan *et al.* (2009) e Starr e Foy (2010).

### **3.4.5 Organizzazione/gestione scolastica**

Secondo il Council for Exceptional Children (CEC, 2005), in un percorso che tenda alla realizzazione dell'inclusione in ambito educativo è importante lavorare per la creazione di:

- una prospettiva comune e articolata dell'uguaglianza, dell'inclusione e del loro

significato per l'intervento educativo;

- una leadership che aderisca e condivida in modo aperto e tangibile i progetti di inclusione e pari opportunità;
- un consolidamento dei sistemi di cooperazione all'interno della scuola: questa deve favorire reti naturali di supporto tra gli studenti (sostegno tra pari, apprendimento cooperativo, nascita di amicizie...) e tra lo staff (collaborazione professionale, momenti di insegnamento di gruppo e compresenza, iniziative di formazione e aggiornamento...);
- una configurazione organizzativa basata su un sistema flessibile di ruoli e responsabilità;
- un'organizzazione che favorisca e sostenga forme concrete di partenariato con le famiglie, così che i genitori siano effettivamente coinvolti nella pianificazione e realizzazione delle strategie inclusive .

Il *World Report on Disability* aggiunge che lavorare sui progetti educativi degli alunni con disabilità resta una priorità; a tutti, ma soprattutto a loro, si deve chiedere sempre di più, nella convinzione che ciascuno è in grado di compiere dei progressi, anche se minimi. Ciò confermerebbe anche una scelta didattica che guardi alla positività, e che dimostri come la scuola sia impegnata nella ricerca della costruzione di un percorso verso l'indipendenza e del diritto all'apprendimento per le persone con disabilità o svantaggio.

Con riferimento immediato all'attuale situazione italiana, Iosa (2013) auspica un'inversione di marcia politica, che riporti alla filosofia delle opportunità per tutti, in primis per chi ha meno; rilancia il valore dell'autonomia, della quale i docenti devono tornare in possesso sulla base del principio della responsabilità e in modo anche funzionale al ridimensionamento dei centri di potere. Gli strumenti giuridici per garantire l'inclusione ci sono tutti, ma servono i finanziamenti e il controllo dei processi/risultati; serve andare oltre la finta uguaglianza del tutto formalmente uguale (come il PAI per tutti con modello-guida), servono serietà istituzionale e nuovo carisma. Nel rilancio del ruolo e dell'importanza della scuola, sempre Iosa ritiene che si debbano ripensare strutture mediative con poteri sostanziali, che aprano nuovi spazi alla reciprocità per risolvere le divergenze con le famiglie grazie ad una governance tecnica e pedagogica centrata su mediazione ed equità. Propone l'abolizione dell'Invalsi e un

ripensamento della valutazione, con un ritorno della valutazione formativa.

Moliterni (2013) aggiunge che la compilazione del PDP, che implica la sottoscrizione da parte di insegnanti e genitori, così come è prevista prevede una delineazione dei percorsi in maniera inequivocabile, lineare e funzionalistica, e ciò potenzialmente snatura la didattica, che va invece intesa come azione contestualizzata e solo in parte pre-determinabile. Questo problema, che già appartiene alla didattica generale, acquista ancora più peso nella didattica speciale o inclusiva. La giustapposizione PDP/BES deve pertanto essere sostituita da programmazioni di classe più articolate, all'interno di contesti didattici più comprensivi, in cui la trasmissione dei contenuti lascia spazio alla trasformazione dei saperi e dei contesti e all'individuazione della costruzione di processi mediatori.

Tutto ciò richiede condizioni d'esercizio adeguate, la possibilità di instaurare con gli alunni relazioni efficaci, significative e ricche di senso; la possibilità per gli insegnanti di incontrarsi in modo sistematico e continuativo secondo tempi professionali certi e riconosciuti per poter essere in grado di progettare, organizzare, valutare e documentare la propria azione. Sono necessari partecipazione educativa e coeducazione tra pari e adulto, sostegno reciproco tra insegnanti, operatori e famiglie, e politiche di partecipazione scolastica e sociale significative.

La necessità e l'opportunità di incrementare la comunicazione tra famiglie, specialisti della riabilitazione e docenti è rivendicata da più ricerche che hanno indagato le esigenze di genitori e docenti a proposito dei fattori che possono migliorare i percorsi inclusivi (Leach e Duffy, 2009; Davis *et al.*, 2010); coloro che hanno approfondito questi aspetti sono giunti alla conclusione che questo scambio sfocia nel miglioramento di approcci da tenere nei confronti del bambino con difficoltà da parte di tutti, nonché nella costruzione di linee di condotta coerenti e condivise che producono unitarietà di interventi (Mastropieri, 2001; Nind *et al.*, 2010).

Nel nostro contesto si propone l'istituzione di un Centro Risorse per l'Integrazione (CRI) con i compiti di

- a) gestire e coordinare risorse e competenze destinate alle scuole, e collaborare con queste nella definizione dei progetti;

- b) fornire attività di orientamento e assistenza agli alunni con disabilità e alle loro famiglie, nelle varie fasi della vita e nei diversi momenti di integrazione;
- c) assolvere alla funzione di ‘sportello unico’ per le famiglie degli alunni con disabilità, che sia fonte di informazione e accompagnamento nel rapporto con la scuola e con gli altri servizi territoriali durante tutto l’arco della vita (Associazione TreeLLLe *et al.*, 2011)

Moliterni (2013) prende in parte le distanze da questa proposta, poiché vede nell’attivazione dei Centri Territoriali un passaggio da un sostegno attivo e in situazione a uno a distanza. Egli suggerisce come più appropriata la creazione di reti tra scuole e servizi capaci di farsi carico dei problemi in situazione, accumulando su alcune sedi scolastiche le conoscenze da capitalizzare e condividere con le altre scuole, poiché la didattica di qualità si costruisce grazie al confronto professionale instaurato nei contesti formativi, a partire dalla classe e dai laboratori per piccoli gruppi.

### ***3.4.6 Nuove modalità di lettura dei bisogni***

Oltre alle proposte sopra illustrate, vi sarebbe almeno un’altra linea strategica da mettere in campo secondo quanto indicato nell’analisi ad opera dell’Associazione TreeLLLe, della Caritas Italiana e della Fondazione Agnelli che vale la pena evidenziare, e che consiste in una nuova modalità di individuazione dei bisogni degli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali, che si discosti dalla certificazione delle ASL. Secondo questo modello, sarebbe necessario puntare maggiormente su un profilo di funzionamento che abbia delle fondamenta di tipo bio-psico-sociali (si potrebbe pertanto fare riferimento al modello dell’ICF), che segua quindi un approccio di carattere più pedagogico che medico e che tenga conto, più che degli elementi di deficit e disabilità, del profilo educativo, apprenditivo e relazionale, negli ambienti scolastici e familiari. La pianificazione degli interventi individualizzati sarebbe di pertinenza della scuola, che si avvarrebbe del supporto del CRI e della collaborazioni di familiari e di operatori di servizi territoriali. Affinché ciò sia fattibile, si richiede una revisione della legge 104/92, che norma tuttora il compito e la compilazione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale.



### 3.4.7 *Valutazione della qualità dell'inclusione*

Come si è già visto, da più parti si lamenta l'assenza di forme di valutazione su più fronti (valutazione dei docenti, dei percorsi di formazione, dell'efficacia dell'insegnamento) nel sistema scolastico italiano, e ciò è tanto più vero se ci si riferisce alla qualità dell'inclusione. La necessità di attivare sistemi di valutazione e diffusione di buone pratiche non è solo italiana: la situazione negli Stati Uniti, ad esempio, in cui l'istruzione inclusiva ha iniziato a diffondersi a partire dalla Public Law 94-142 del 1975 e dall'*Individuals with Disabilities Act* (IDEA, 2004) è, a detta di Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) dipendente in buona parte dalla prospettiva degli educatori. Infatti, nonostante le indicazioni federali per attuare l'insegnamento inclusivo, si è fatto ancora piuttosto poco per esplorare lo stato attuale dell'istruzione inclusiva, in termini di modelli applicati e caratteristiche della classe quali numero di alunni con disabilità ed esperienze di formazione dei docenti. E' forte e sentita l'esigenza di identificare le effettive pratiche inclusive implementate, codificarle, valutarne l'efficacia, assistere i docenti negli approcci evidence-based di successo per il miglioramento della qualità dell'inclusione (Kilanowsky-Press, Foote e Rinaldo, 2010).

In merito alla situazione italiana, TreeLLe, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli propongono la definizione di elementi minimi vincolanti in termini strutturali e processuali, da sottoporre a valutazione continua previo patto istituzionalizzato tra CRI, scuola e famiglie. Ciò verrebbe integrato da uno studio delle modalità di soddisfacimento delle famiglie e dei docenti in merito ai percorsi di integrazione, all'apprendimento, ai risultati in termini di integrazione ed autonomia. Il CRI sarebbe inoltre responsabile di azioni di valutazione e monitoraggio esterni finalizzati alla co-progettazione della qualità.

Per il miglioramento dei processi di inclusione si segnala l'opportunità della creazione di un comitato di coordinazione, possibilmente a livello ministeriale, col compito di lavorare sul piano della comunicazione, dell'assistenza, della formazione, della ricerca, dell'avviamento al lavoro; è urgente la costituzione di un 'sistema integrato' di fonti informative sulla disabilità, che faccia uso di strumenti, metodi e procedure atti ad acquisire, a livello territoriale e amministrativo, le informazioni utili per l'analisi dei bisogni, per la programmazione e la valutazione dei servizi e per il monitoraggio della

qualità delle iniziative. Sarebbe auspicabile la possibilità, per le amministrazioni, le scuole e gli operatori, di avere accesso alle informazioni riguardanti le soluzioni tecnico-organizzative per l'ottimizzazione dei servizi pubblici e privati per l'integrazione sociale delle persone con disabilità. Viene infine segnalato come prioritario l'ambito della ricerca, che dovrebbe occupare un posto di rilievo nell'agenda del Governo così da sviluppare e diffondere tecnologie di riduzione e compensazione della disabilità; a tale proposito gli ambiti disciplinari di studio (sociologico, neurologico, psicologico, medico e pedagogico) dovrebbero superare il tradizionale isolamento e consentire che le scienze ingegneristiche, biomediche ed umane e sociali avviassero una politica scientifica globale.

## 4 Lo studio

### 4.1 Premesse epistemologiche

Il paradigma positivista che contraddistingue la ricerca nelle scienze sociali è stato recentemente criticato con la giustificazione di fondo che l'approccio quantitativo-sperimentale non sarebbe garanzia per la comprensione della complessità dei problemi del mondo umano.

Le principali motivazioni che accompagnano questa critica sono le seguenti:

- Secondo il riduzionismo gli approcci quantitativi possono prendere in esame solo insiemi di variabili ben precisi; inoltre, i disegni sperimentali finiscono per rendere la ricerca scarsamente rilevante, poiché il ristretto numero di variabili determina scarsa applicabilità e generalizzabilità dei risultati.
- I metodi quantitativi non si applicano a 'interazioni e significati', senza le quali il mondo umano non può essere compreso
- I metodi quantitativi terrebbero conto solo delle *etic views*, ovvero del punto di vista dei ricercatori, e non sono invece in grado di registrare le *emic views*, appartenenti ai soggetti partecipanti all'indagine.
- Le elaborazioni statistiche quantitative, seppur basate sui grandi numeri, non sempre permettono di comprendere i casi singoli

Ci si trova pertanto nel bel mezzo di una svolta paradigmatica caratterizzata da modi diversi di intendere la ricerca scientifica che, secondo Lincoln e Guba ha generato le tre seguenti nuove cornici paradigmatiche

	<b>Positivismo</b>	<b>Postpositivismo</b>	<b>Critical theory</b>	<b>Costruzionismo</b>
<b>Presupposti ontologici</b>	Realismo ingenuo: vi è una conoscenza certa capace di svelare le leggi trascendenti e meccaniche che governano la realtà	Realismo critico: la conoscenza è sempre imperfetta e probabilistica	Realismo storico: ciò che consente di comprendere la realtà è uno sguardo condizionato da una serie di assunzioni di carattere politico, culturale, sociale, etnico e di genere	Relativismo: la conoscenza è intesa come costruzione cognitiva

<b>Presupposti epistemologici</b>	Dualismo ed oggettivismo: ricercatore ed oggetto della ricerca sono indipendenti, ed il secondo può essere studiato senza influenze	L'oggettività resta un ideale regolativo, ma si supera l'ideale di una separazione netta tra soggetto/oggetto	Il punto di vista del ricercatore influenza necessariamente la ricerca; infatti soggetto e oggetto sono strettamente interconnessi	La conoscenza è sempre costruita
<b>Presupposti metodologici</b>	Quantitativo e sperimentale: verifica ed ipotesi	Le basi sono di tipo quantitativo-sperimentale, ma sono previsti anche metodi qualitativi. Si mira a falsificare piuttosto che verificare ipotesi	La ricerca deve avere carattere dialogico e dialettico, così da strutturarsi tramite il dialogo tra ricercatore e partecipanti. Il ricercatore funge da 'intellettuale trasformativo'	Essendo la conoscenza costruita è necessario trovare metodi su cui si può ottenere grande consenso; intervengono ermeneutica e dialettica

(Guba e Lincoln, 1994)

La Mortari ritiene necessario evidenziare l'emergere, in questo clima evolutivo, di quello che lei definisce *paradigma ecologico*, derivante dal pensiero batesoniano, che auspica una scienza capace di generare idee buone non solo per la ricerca ma, più in generale, per l'intera vita umana (Mortari, 2013).

Riassumiamo di seguito le caratteristiche del paradigma ecologico:

Presupposti ontologici	la realtà è evolutiva, soggetta a leggi immanenti ed evolutive; si compone di enti definiti dalle relazioni da cui ciascuno di essi è strutturato. La conoscenza della realtà è subordinata alla conoscenza delle relazioni
Presupposti gnoseologici	la conoscenza si costruisce nel processo tra cognitivo e connessionismo della mente; è condizionata dalla postazione d'indagine: nel rapporto tra soggetto e oggetto il primo condiziona il secondo assimilandolo alle proprie forme mentali, e allo stesso tempo ne è influenzato
Presupposti epistemologici	la conoscenza della realtà è perseguibile per mezzo di più approcci epistemici; essa inoltre non è sempre quantificabile ed assoggettabile a procedure sperimentali. I criteri che guidano l'indagine sono quantità e qualità, approccio naturalistico, principio di contestualizzazione, logica circolare e relazione tra razionalità e sentire
Presupposti etici	il ricercatore è responsabile di tutto il processo della ricerca; principio guida della ricerca deve essere il miglioramento della qualità della vita
Presupposti politici	quale ricerca è bene fare? Quella che permette di comprendere il reale e di averne cura; il grado di significatività sociale è alto in questo senso: si deve rispondere ad una domanda di senso

Il più recente sviluppo delle scienze umane ha portato ad una maturazione di presupposti diversi dal paradigma positivistico, che si avvaleva di una visione deterministico-meccanicistica e atomico-disgiuntiva della realtà, ritenendo più efficace una concezione fondata su *logiche immanenti* che evolvono nel tempo e dove tutto è interconnesso. Da qui deriva il rilievo che viene dato alla ricerca di tipo *sistemico*, che risponde al principio batesoniano che spinge verso la ricerca della *struttura che connette*.

Il paradigma ecologico propone una visione del reale di carattere evolutivo, il che implica l'idea che

la vita umana sia una continua invenzione di forme di costruzione del mondo in cui abitare, che stanno in una relazione di reciprocazione evolutiva con le forme emergenti della vita dei singoli enti. [...] Questa generabilità imprevedibile è possibile in virtù del fatto che ogni essere umano è unico, cosicché dalla sua nascita qualcosa di nuovo sempre appare [...] e questo nuovo apparire di forme non solo si aggiunge alle strutture già esistenti, ma si inserisce in esse provocando una continua evoluzione strutturale.

Situarsi in una prospettiva evolutiva significa riconcettualizzare la pratica della ricerca in modo che diventi essa stessa un processo evolutivo. Ciò significa che si dovrebbe superare il concetto del fare ricerca come applicazione di schemi epistemici codificati, per strutturarlo come processo in continua evoluzione che, sulla base dell'ascolto delle informazioni che provengono dalla pratica sistemica, ridefinisce continuamente l'impianto di ricerca generando in esso forme nuove (Mortari, 2013, pp. 35-36).

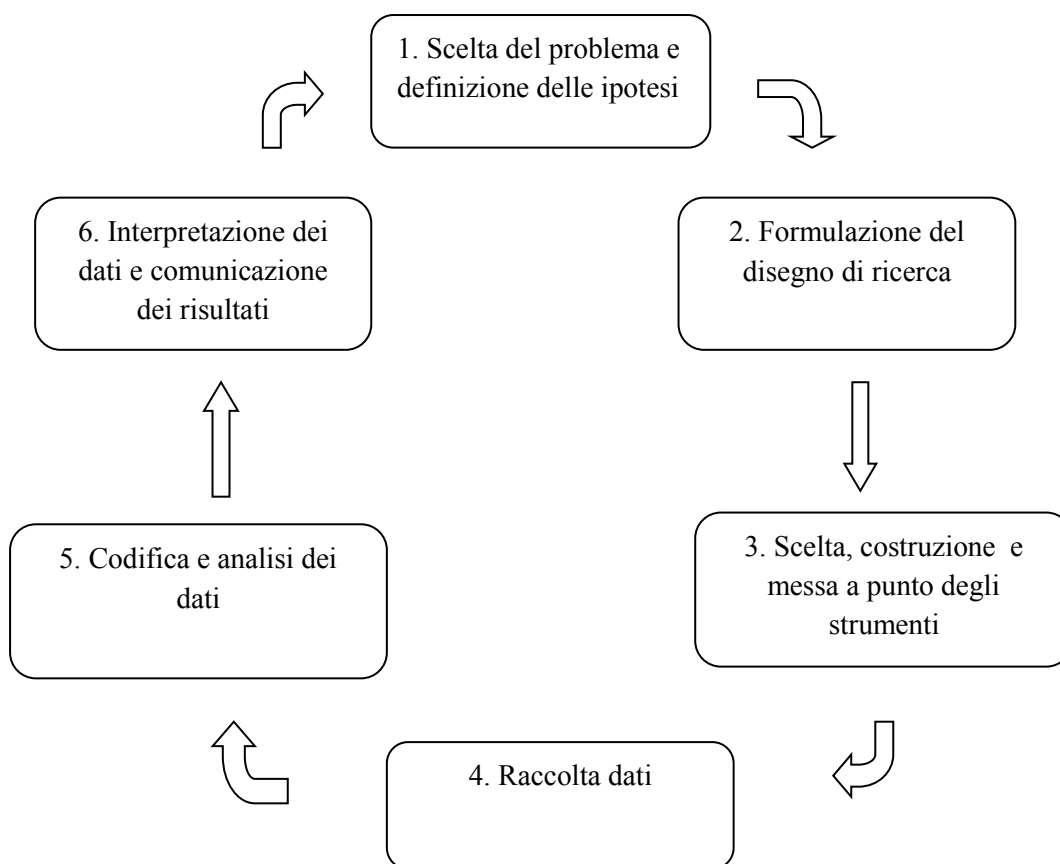
Ecco quindi che, nel corso dell'indagine, la ricerca è tenuta a dover aggiustare il piano di partenza, per adeguarsi alle informazioni che spesso obbligano a ridefinire il percorso. La metafora utilizzata dalla Mortari è quella della *ricerca come pianta rampicante*, che cresce grazie alle proprie energie ma deve adattarsi di continuo al contesto. Si passa pertanto da un presupposto realista della conoscenza, che vede la mente umana come capace di raggiungere una conoscenza isomorfa della realtà, ad un presupposto costruttivista, per il quale la conoscenza è risultato di un processo di

costruzione operato dalla mente umana e dipendente dalla cornice concettuale e procedurale entro cui il processo è costruito.

Il principio della rilevanza della ricerca è rispettato dal paradigma ecologico perché questo, oltre a contemplare l'utilità della scienza, considera anche le sue capacità di investigare questioni rilevanti per la vita umana e fornire strumenti per lo sviluppo, soprattutto, di nuove e migliori politiche sociali. La ricerca sociale è concepita al servizio della solidarietà (Rorty, 1986).

Dewey attribuisce alla struttura della ricerca un percorso che potrebbe essere definito a spirale: si parte dalla percezione dell'esistenza di un problema, lo si definisce, si sceglie una strategia per affrontarlo, si scelgono le modalità per raccogliere i dati, gli strumenti, si prospettano le soluzioni. Si parte pertanto da un giudizio e si termina con un altro giudizio, a sua volta oggetto di indagini successive.

Le fasi della ricerca, che sono applicabili anche allo studio qui esposto, possono dunque essere sintetizzate come segue:



(Lucisano e Saleni, 2002)

L'intero processo di ricerca è dunque un processo di valutazione: lo è la percezione del problema in quanto tale, sono giudizi l'intellettualizzazione del problema e la formulazione di un'ipotesi, così come misurazione e valutazione sono intrinseche nell'assunzione dei dati.

Il fatto che la ricerca si configuri come processo ciclico non fa che confermare che i risultati vanno sempre accettati in modo provvisorio, con la consapevolezza cioè che le indagini successive li possano confutare.

Qualunque ricerca avviene nella cornice di un paradigma, ovvero da un insieme di assunzioni o premesse che 'guidano l'azione' epistemica (Guba, 1990), ma poiché non c'è modo per decidere quali presupposti consentano più di altri la costruzione di una conoscenza fondata, è necessario optare per quelli che ci paiono più adeguati sulla base della rielaborazione teoretica della nostra esperienza. (Mortari, 2013)

Lo studio qui presentato riguarda ciò che, nell'opinione di docenti e genitori, favorisce l'inclusione degli alunni con BES nella scuola primaria; gli stessi docenti e genitori, coinvolti in prima persona nell'azione educativa, sono pertanto anche protagonisti del progetto di ricerca. Si può pertanto sostenere che si tratta di ricerca naturalistica, che corrisponde a quella condotta in setting naturali, ovvero nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno accade ordinariamente. Il motivo per cui si ritiene utile collocare la ricerca nel setting naturale risiede nel fatto che l'oggetto di studio acquista significato in relazione al contesto in cui si verifica. A differenza dell'approccio positivista, in cui il ricercatore era tenuto a controllare una quantità di variabili ristretta e predefinita, il 'ricercatore naturalistico' deve prestare attenzione a tutti i fattori che durante l'indagine potranno rivelarsi utili per la comprensione del fenomeno (Lincoln e Guba, 1985).

Il progetto di ricerca è stato definito a seguito dell'approfondimento di temi rilevanti per la comunità scientifica; anche questo coincide con uno dei tratti fondamentali dell'indagine naturalistica, tra i quali la Mortari annovera il fatto di strutturare l'impianto epistemico secondo una logica evolutiva in base ai dati che emergono da un'analisi esplorativa del contesto (Mortari, 2013).

Mentre la concezione classica della ricerca mira a pervenire ad un corpo di conoscenza che abbia valore generale, senza limiti di tempo o spazio, l'epistemologia naturalistica,

che ritiene impraticabile questa prospettiva, mira ad una conoscenza localizzata, sottoforma di teorie che funzionano in quel preciso contesto, le cosiddette *working theories* (Lincoln, Guba, 1985).

Esponiamo in maniera schematica le differenze tra i criteri che riguardano la ricerca classica e quella naturalistica perché le loro conoscenze siano ritenute valide:

<b>Ricerca classica</b>	<b>Ricerca naturalistica</b>
Validità: una teoria è ritenuta valida quando rispetta rigorosamente il metodo ritenuto capace di consentire l'accesso diretto alle cose	Credibilità: non essendo contemplati criteri oggettivi per ritenere valida una teoria, ciò che la rende credibile è che i risultati siano condivisi dai partecipanti alla ricerca
Generalizzabilità: la capacità di spiegazione della teoria deve poter essere estesa a tutti i contesti analoghi	Trasferibilità: la ricerca dovrebbe mirare ad un sapere trasferibile, ovvero che generi elementi di aiuto alla comprensione di fenomeni analoghi a quello per il quale la teoria è stata costruita
Esattezza (reliability): deve essere capace di spiegare in maniera realistica il fenomeno studiato	Affidabilità: la conoscenza, non potendo essere ritenuta certa, può fornire elementi utili alla comprensione dei fenomeni a cui può essere applicata
Oggettività: deve rendere una conoscenza isomorfica al fenomeno studiato	Confermatività: la conoscenza, frutto di negoziazioni concettuali e procedurali, risponde al criterio della confermatività se è generata da un'ideale negoziazione applicata sulla base delle evidenze emerse nell'indagine

(Mortari, 2013)

L'approccio naturalistico, pur non rifuggendo i metodi quantitativi, predilige quelli qualitativi poiché considerati maggiormente capaci di cogliere l'essenza del mondo umano. Soprattutto a partire dagli anni ottanta, si è preso coscienza che è impossibile comprendere i fenomeni educativi tramite approcci esclusivamente quantitativi, perciò si è assistito ad una svolta verso il qualitativo. Questo tipo di analisi, non interessata alle generalizzazioni, cerca di comprendere le situazioni nella loro unicità, tenendo conto del contesto. Obiettivo è il raggiungimento di una comprensione il più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti (Merriam, 2001); ciò non impedisce che elaborazione qualitativa e quantitativa siano integrate, e come vedremo a breve, è ciò che è stato applicato a questo studio.

Ciò che viene trattato in queste pagine è quindi uno studio di carattere naturalistico in ambito didattico che, secondo Trincherò (2004) può assolvere a diverse funzioni: può

divenire mezzo grazie al quale individuare strumenti per rispondere alle esigenze che emergono nei processi educativi e formativi, per adattare le pratiche alle caratteristiche degli utenti e dei contesti, per valutare le stesse pratiche, razionalizzare l'utilizzo delle risorse, facilitare la comunicazione tra i diversi operatori di uno stesso ambito, documentare gli interventi, designare dei modelli, monitorare i servizi e, soprattutto, sostituire l'ottica dell'emergenza continua e dell'improvvisazione con un'ottica di pianificazione, strategia e valutazione.

L'approccio descrittivo e sperimentale è quello propriamente appartenente alla ricerca empirica in educazione, il cui scopo è mettere a disposizione degli stakeholders un repertorio utile a prendere decisioni informate e consapevoli, che si basino su una conoscenza che rispetti i canoni della scientificità. Sono ricerche descrittive tutte quelle che hanno l'intento di descrivere ed interpretare un fenomeno a partire dai dati raccolti. Non ci si ferma infatti alla raccolta dei dati, ma si punta all'interpretazione, possibile solo se emergono delle relazioni. Ricerca descrittiva è 'interpretazione di eventi, situazioni, atteggiamenti, opinioni, tendenze, sviluppi attraverso un pertinente e controllato rilievo dei dati direttamente presenti al ricercatore o ricavabili mediante l'analisi di una documentazione statistica. Il ricercatore non interviene, cioè non manipola o predispone variabili ma lavora su quelle che trova e a cui si interessa in rapporto ai problemi che intende risolvere' (De Bartolomeis, 1993, p. 120, in Baldacci e Frabboni, 2002).

Il dato empirico assume un ruolo centrale, secondo due possibili finalità: si parla di *ricerca idiografica* se si mira ad avere comprensione di una realtà considerata nella sua specificità, quindi se si indaga una realtà educativa spazialmente e temporalmente situata. Se invece l'obiettivo dello studio è l'astrazione della situazione per trarne regole e leggi applicabili anche in contesti diversi si parla di *ricerca nomotetica*. Nel caso qui presentato siamo pertanto di fronte ad una ricerca idiografica.

In educazione una ricerca rispecchia i criteri della scientificità quando produce un sapere controllabile. A tal fine il ricercatore deve:

- Aver esplicitato in maniera esaustiva le premesse teoriche da cui è partito
- Aver dichiarato obiettivi e aspettative

- Esplicitato i passaggi logici ed empirici compiuti
- Argomentato le proprie scelte
- Messo a disposizione tutti gli elementi perché il proprio lavoro sia vagliato o replicato da altri ricercatori

La scelta di tipo ontologico che sta alla base di questo progetto di ricerca è quella del realismo critico, tipica del paradigma postpositivista, che vede il problema indagato come conoscibile in modo imperfetto e probabilistico. Questa visione si contrappone a quella del realismo ingenuo, secondo cui la realtà è conoscibile in modo deterministico (visione tipica del paradigma positivista). Il filone a cui appartiene la ricerca è definibile come *interpretativista* se il ricercatore ritiene che il problema indagato sia subordinato alla percezione che si ha di esso; allora la nostra attività mentale procede alla costruzione del significato, secondo l'ontologia implicita *costruttivista*. La prospettiva del realismo critico non prevede la formulazione di leggi valide universalmente, ma regolarità soggette in continuazione alla falsificabilità, ovvero alla sostituzione di una teoria con una nuova ove la prima venga confutata da nuovi fatti e studi.

Ogni ricerca empirica nasce da un bisogno conoscitivo, definito problema di ricerca, che a sua volta sorge nel momento in cui si hanno conoscenze insufficienti a fornire risposte in merito ad un problema o ad un processo decisionale di carattere educativo su dato tema. Dagli interrogativi derivano gli obiettivi della ricerca, sulla base dei quali si sceglie un'adeguata strategia di ricerca (Trincherò, 2004).

<b>Caratteri fondati della ricerca didattica</b>	<b>Punti deboli della ricerca didattica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le pratiche sono allo stesso tempo punto di partenza e risultato della ricerca didattica</li> <li>• Essa consta di una strategia pluralistica di ricerca che veda teorici e praticanti coinvolti in maniera cooperativa; le conoscenze acquisite devono essere esplicitate e confrontate alla luce di orientamenti pedagogici delle altre scienze dell'educazione</li> <li>• Deve essere finalizzata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilità che si cada nell'avvitamento della didattica su sé stessa (autoreferenzialità)</li> <li>• Mancanza di una valutazione e di un orientamento da un punto di vista esterno</li> <li>• Assenza di una teoria sistematica di riferimento che funga da elemento di confronto per gli sviluppi della ricerca</li> <li>• Insufficienza dello scopo correttivo (riduzione della dispersione, miglioramento)</li> </ul>

all'assunzione di criteri espliciti di orientamento dell'azione, da sottoporre alla discussione e mettere a disposizione dei principianti	dell'azione educativa ecc.) a causa dell'assenza dell'adozione di un <i>deficit approach</i> , per configurare in positivo un campo di ricerca scientifica.
---	---

Calidoni, 2004

Anderson (1999) stila un 'decalogo' di riferimento per la ricerca educativa che può trovare il suo campo di applicazione in campo accademico, istituzionale, professionale:

1. Il suo fine è risolvere un problema
2. Si avvale di fonti di prima mano o dati disponibili da utilizzare per un nuovo scopo
3. Si basa su esperienza osservabile o evidenze empiriche
4. Necessita di osservazioni e descrizioni accurate
5. Fa uso di procedure definite con cura e analisi rigorose
6. Evidenzia lo sviluppo di generalizzazioni, principi e teorie che facilitino la comprensione, la previsione e/o il controllo
7. Richiede competente familiarità con il campo di indagine, padronanza di metodologie e abilità tecniche nel raccogliere ed analizzare i dati
8. Ricerca una soluzione obiettiva al problema, da ottenere mediante procedure valide
9. È un'attività intenzionale e sistematica, che, nell'avanzare della ricerca, se necessario ne rimette a fuoco gli obiettivi
10. Produce una documentazione accurata e riferita ad altre persone interessate al problema

Prendendo in prestito le riflessioni di Calidoni (2004) e della Mortari (2013) è utile ricordare che, sebbene la ricerca pedagogica sia stata a lungo interpretata nel suo aspetto teorico, è fondamentale che essa preveda una ricerca sul campo: la presa di coscienza dell'inadeguatezza della concezione di 'sapere derivato e tecnicismo applicativo', che avevano caratterizzato la ricerca fino alla metà del secolo scorso, ha generato la consapevolezza che il sapere pedagogico necessita tanto di analizzare astrattamente i problemi quanto di comprendere cosa accade nella pratica educativa. Ricerca teorica ed empirica devono infatti relazionarsi in una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produca una reciprocazione evolutiva. Stare con senso nel mondo dell'educazione

significa quindi impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, da dove la pratica didattica ha luogo: l'aula e ciò che vi accade diventano l'ambiente e l'obiettivo privilegiati della ricerca, i contesti in cui mettere alla prova le suddette teorie, documentare le esperienze secondo criteri che garantiscano il rigore epistemologico della ricerca sul campo e, sulla base dei dati emersi, rimodulare la teoria in modo che possa essere di riferimento ad ulteriori pratiche educative.

Citando Dewey, 'è necessario che le riflessioni abbiano sempre il richiamo la pratica educativa perché '1. le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono l'argomento dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre 2. la prospettiva definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche' (Dewey, 1984 p. 24, in Mortari, 2013). Ancora, la Bove aggiunge che non sarebbe né interessante né pensabile, da una prospettiva pedagogica, portare avanti una ricerca in un contesto educativo senza interrogarsi nel merito del senso e dei significati che tale esperienza può avere per bambini, genitori e docenti coinvolti (Bove, 2009). La Lumbelli supporta questo principio e lo integra con la riflessione che uno degli scopi della ricerca educativa è che gli studiosi si aprano a processi di interrogazione critica dei fenomeni (Lumbelli, 1984 in Bove 2009). Perché ciò avvenga, lo studio deve contemplare i soggetti come co-agenti del processo conoscitivo, dalla cui esperienza non si può prescindere. La ricerca diviene in questo caso interrogazione critica e studio dell'esperienza per mezzo del coinvolgimento dei protagonisti delle situazioni studiate; è lente di ingrandimento per osservare i fenomeni con sistematicità e metodo, e allo stesso tempo esperienza comunicativa e formativa per i soggetti coinvolti (*ibidem*).

#### ***4.2 Ragioni e domande della ricerca***

I nodi critici da cui si è scelto di partire per l'elaborazione del presente progetto di ricerca sono quelli inerenti lo stato dell'inclusione scolastica in Italia presentati al cap. 3.4, che riepiloghiamo di seguito:

- la stesura e promulgazione di leggi in favore dell'inclusione scolastica degli alunni con BES non sempre è andata di pari passo con un corrispondente cambiamento

istituzionale, con una gestione flessibile delle risorse, con una formazione dello staff educativo (Dovigo, 2007);

- l'affermarsi di modelli culturali e valoriali imposti dai mass media, in parte accentuati dall'incerta situazione economica e politica e dall'imporsi di un'idea di scuola funzionalista, hanno determinato lo sviluppo di una società in cui il narcisismo e l'omologazione a modelli materialistici la fanno da padrone a discapito della valorizzazione delle differenze e delle peculiarità di ogni individuo (Iosa, 2013; Moltierni, 2013; Caldin, 2013);
- la scuola, alla quale si chiede di intervenire di volta in volta verso le più recenti emergenze educative, si è vista delegare sempre maggiori responsabilità, senza una solida rete di supporto in termini di mezzi economici, risorse professionali e relazionali o di corresponsabilità con i genitori, i servizi sociali e gli altri enti territoriali (Moliterni, 2013);
- l'applicazione di politiche poco attente al welfare si traducono, in ambito scolastico, in insufficienti investimenti economici con ricadute sulle strutture e sull'organizzazione (aumento degli alunni per classe, riduzione delle ore di compresenza, mancanza di tempo per la progettazione collegiale) e sulla formazione del corpo docente;
- la 'corsa alla certificazione' ha dato vita da un lato a genitori che, intimoriti dal rischio stigmatizzazione, preferiscono non avere un figlio a cui venga affibbiata un'etichetta, e dall'altro vi è chi ci ricorre perché è spesso l'unico modo per vedere tutelato il diritto allo studio del minore; d'altro canto talvolta il genitore tende a ricercare nel sintomo riconosciuto una sorta di assoluzione per la condizione del bambino, comunque una scappatoia dalla bocciatura. Non si deve dimenticare che questo ricorso alla certificazione accentua la dipendenza dallo specialista e determina un'ulteriore separazione tra le figure professionali;
- il ruolo del docente di sostegno in classe pare destinato all'immobilismo: nonostante si parli di figura a sostegno della classe e di presenza nell'organico funzionale come risorsa professionale con un ruolo più ampio all'interno dell'istituzione scolastica, è ancora radicata la visione del docente di sostegno come docente *per* l'alunno, talvolta con il paradossale effetto di accentuare l'isolazionismo dell'alunno in questione e con una totale delega al docente di

sostegno di ciò che riguarda le sue attività, i rapporti con la famiglia ecc. (Moliterni 2013; Iosa 2013; Associazione TreeLLLe et al 2011; Ianes, 2015);

- Gardou contesta la funzione del termine BES, che indica tutto senza specificare nulla e perciò relega –e differenzia dalla ‘norma’- nello stesso calderone tipologie diversissime di difficoltà o deficit. L’Associazione TreeLLLe critica a questo proposito la burocratizzazione cui è andato incontro negli ultimi anni il lavoro dei docenti e degli specialisti sanitari, che hanno a che fare con diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato e piano di studio personalizzato, nonché prendere parte al gruppo operativo sull’alunno (GH), al gruppo di studio e lavoro d’Istituto (GLHI), al gruppo operativo integrato (GLOHO).
- Permane l’assenza di percorsi di formazione validi e continui per gli insegnanti, che garantiscano consapevolezza e conoscenza dei processi inclusivi, a cui si somma l’eccessiva mobilità del corpo docente, che va a detrimento della continuità sia dei processi educativi che della stabilità emotiva che una relazione continuativa può garantire, in modo particolare ad alunni in situazione di svantaggio (D’Alessio, 2011; Associazione TreeLLLe, 2011);
- Vi è carenza, o totale assenza di figure professionali di supporto ai docenti nell’analisi e nella ricerca di soluzioni utili all’inclusione e al successo scolastico dei BES e, dall’altro lato, insoddisfazione per il supporto ricevuto dalle equipe socio sanitarie (D’Alessio, 2011; Ianes, 2015);
- Il sistema scolastico italiano non ha normato validi strumenti di monitoraggio della qualità dell’inclusione (Caldin, 2013).

Dato l’ampio ventaglio di criticità sopra esposte, si è deciso di limitare lo studio al piano della didattica, così da circoscrivere il campo di indagine ad un settore ben definito e tentare di far emergere cosa funziona e cosa no nelle prassi d’aula e coinvolgendo nello studio chi è maggiormente a contatto con gli alunni e può meglio percepire successi ed insuccessi di quanto viene messo in pratica. In quest’ottica, la ricerca ha preso la forma di un’indagine tra docenti e genitori finalizzata a:

- fornire una definizione di buone prassi in ambito didattico;

- individuare buone prassi di inclusione scolastica di alunni con BES nella scuola primaria;
- raccogliere opinioni di genitori e docenti sull'efficacia delle prassi inclusive di cui hanno avuto esperienza, per individuare punti di forza e debolezza e avanzare proposte migliorative.

La ricerca di una definizione per l'espressione buone prassi in ambito didattico si è rivelata da subito come esigenza primaria, dato che nei manuali e negli articoli consultati si sono trovati riferimenti a questo concetto senza che esso fosse ancorato in maniera specifica alla realtà scolastica; è stato perciò necessario ricercare una definizione che mettesse d'accordo i docenti e la letteratura per evitare di confrontarsi su concetti ambigui.

Per rispondere agli obiettivi sopra elencati, le domande della ricerca sono state formalizzate come segue:

1. Cosa si intende con l'espressione 'buone pratiche' in ambito scolastico?
2. Quali sono, secondo i docenti, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali (d'ora in avanti BES)?
3. Quali sono, secondo i genitori, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione dei BES?
4. Quali proposte migliorative provengono, da docenti e genitori, in merito alle pratiche di inclusione dei BES?

#### ***4.3 Strumenti e fasi della ricerca***

Le tecniche di raccolta dei dati più utilizzate nelle ricerche descrittive sono molteplici: si va dai questionari alle osservazioni, dai test alle prove di atteggiamento e così via. Sta al ricercatore scegliere gli strumenti che meglio rispondono alle esigenze dell'indagine, considerando attentamente la natura del problema e il tipo di ipotesi da verificare (Lucisano e Saleni, 2002). Nel nostro caso, gli strumenti che sono stati individuati come più rispondenti alla necessità di raccogliere le opinioni dei docenti e dei genitori sono i

focus group e i questionari, che sono stati utilizzati nelle diverse fasi come esposto nella tabella che segue.

	Strumento	Funzione
Fase 1	Testi di approfondimento, articoli cartacei e in versione digitale, leggi, linee guida e report di carattere nazionale ed internazionale	Delineare e contestualizzare il problema della ricerca
Fase 2	Focus group con docenti	Inquadrare le domande della ricerca a livello locale per costruire il questionario
Fase 3	Questionario pilota per docenti e genitori, discussione con gli stessi	Testare la stesura del questionario per realizzare la versione definitiva
Fase 4	Questionario per docenti e genitori	Raccogliere opinioni sull'attuale stato dell'inclusione scolastica degli alunni con BES nelle scuole di Sassari e della sua provincia dalle persone direttamente coinvolte nell'argomento
Fase 5	Focus group con docenti e genitori	Analizzare i risultati emersi dai questionari, discuterli e raccogliere proposte migliorative rispetto alla situazione attuale

Entrando maggiormente nel dettaglio della struttura della ricerca, successivamente alla fase di esplorazione della letteratura, si è proceduto come esposto di seguito.

#### ***4.3.1 L'utilizzo dei focus group nella fase iniziale***

I focus group sono tra gli strumenti più utilizzati nella ricerca psicosociale poiché consentono la costruzione collettiva delle asserzioni e la negoziazione dei significati, grazie al dialogo tra gli attori sociali. I dati che ne emergono sono infatti frutto della negoziazione continua tra i partecipanti, e ogni concezione individuale viene confrontata con gli altri soggetti. Essi appaiono di particolare utilità nelle ricerche di carattere esplorativo-descrittivo, come nel nostro caso, ovvero nelle situazioni in cui 'il punto focale è la rilevazione, ovvero quando interessa individuare le caratteristiche principali di un oggetto di studio ancora poco conosciuto o sul quale si hanno rare informazioni' (Cataldi, 2009, p. 49).

Nella prima fase di implementazione, i focus group hanno visto il coinvolgimento dei docenti di tre diverse scuole primarie di Sassari e provincia, ed hanno assunto pertanto una funzione esplorativa, finalizzata ad ampliare le tematiche riguardanti le prassi di inclusione dei BES nelle scuole, grazie alle opinioni degli insegnanti che operano nelle scuole locali. Sono stati inoltre di importanza cruciale per la costruzione dei questionari da somministrare ai docenti e ai genitori degli alunni appartenenti alle scuole oggetto di indagine.

Le scuole sono state informate inizialmente sulle finalità e modalità di conduzione della ricerca tramite lettera scritta e controfirmata dai tutor della dottoranda; in seguito all'approvazione del progetto da parte del Dirigente Scolastico di ogni scuola, la dottoranda ha avuto un incontro con la persona preposta a gestire questo tipo di rapporti (talvolta lo stesso DS, talaltra la referente del DS o la responsabile del gruppo GLH), alla quale è stata esposta l'esigenza di formare un gruppo di discussione di sei-otto insegnanti curricolari e di sostegno interessati ad approfondire il tema dell'inclusione degli alunni con BES. La persona di contatto si è quindi assunta l'incarico di informare i colleghi dell'iniziativa e di formare i suddetti gruppi, con i quali è stato portato avanti l'incontro in date concordate.

I focus group sono stati introdotti dalla sottoscritta con un breve discorso sulle ragioni della ricerca, sull'importanza della partecipazione dei docenti e con il chiarimento che dati e registrazioni raccolti sarebbero stati utilizzati in forma anonima per il solo scopo della ricerca; sono stati poi dedicati alcuni minuti alla compilazione di un breve questionario finalizzato alla raccolta di dati esclusivamente anagrafici per scopi statistici.

La scaletta delle domande è stata programmata seguendo il principio del funneling, ovvero dando una struttura 'ad imbuto' che consente inizialmente ai partecipanti di presentarsi a familiarizzare, esplorare il tema a partire dagli aspetti più generali e, al centro della sessione, affrontare gli argomenti più importanti. La traccia in questione è stata finalizzata a chiarire i seguenti aspetti: a) cosa i docenti intendono quando si parla di buone prassi in ambito didattico; b) quali sono le buone pratiche di inclusione scolastica per gli alunni con BES di cui si fa esperienza nelle scuole in cui i docenti

intervistati lavorano, e da cosa si evince l'efficacia delle stesse; c) quali sono, di contro, i fattori che limitano l'inclusione scolastica degli alunni con BES.

#### TRACCIA DOMANDE FOCUS GROUP INIZIALI

Ordine delle domande da sottoporre:

- **di apertura** (per rompere il ghiaccio)
  - Puoi presentarti al gruppo, dire nome e cognome, la tua età, cosa insegni e da quanti anni?
- **introduttiva** (per introdurre l'argomento)
  - Facciamo un giro di tavolo per capire qual è la vostra definizione di 'inclusione'.
- **di transizione** (anticipa le domande sostanziali, mette l'argomento in rapporto con l'esperienza del soggetto)
  - Che cosa sono per voi le buone pratiche, soprattutto in riferimento all'inclusione di alunni con BES?
- **sostanziali** (raccolgono le informazioni desiderate)
  - 1. Quali sono le buone pratiche di inclusione degli alunni con BES presenti nella scuola?
  - 2. Da cosa si deduce l'efficacia delle pratiche che avete nominato?
  - 3. Quali sono invece i fattori che limitano l'integrazione, e perché possono agire da ostacolo?
- **finale** (chiude la discussione, permette di riflettervi e di chiarire i punti fondamentali)
  - Quindi possiamo riassumere nel modo seguente: (...). Vi sembra che siano questi i punti fondamentali emersi? C'è qualcosa da aggiungere o che sto dimenticando?

Tutti i focus group sono stati audio registrati, e si è provveduto alla loro trascrizione integrale. Per la trascrizione si è deciso di utilizzare le convenzioni proposte dalla Frisina (2010), ritenute dalla ricercatrice di immediato utilizzo e di facile lettura.

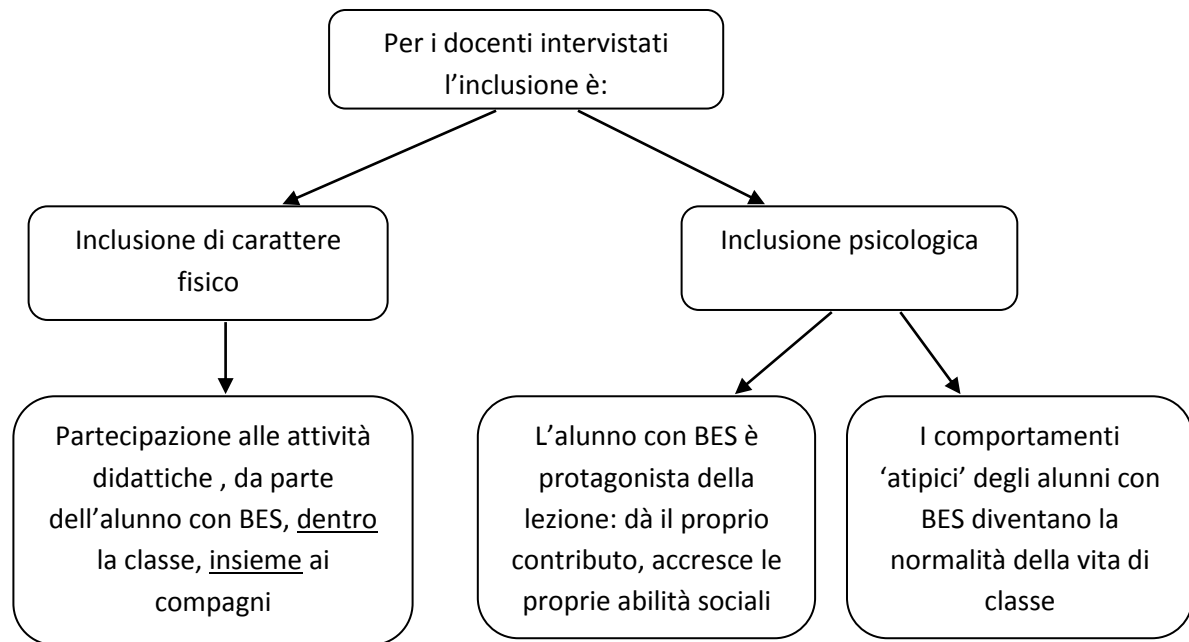
I focus group sono stati infine sottoposti alla trascrizione e all'indicizzazione dei dati, procedimento che consiste nel 'raggruppare tutti i brani di una conversazione che riguardano un particolare tema, argomento o ipotesi' (Bloor et al, 2002), e all'interno di ogni gruppo sono state individuate sottocategorie riferite, ad esempio, alle diverse opinioni in merito a quel tema; per quest'ultimo passaggio è stata chiesta la collaborazione di una collega della dottoranda, così da poter triangolare i risultati ottenuti.

Le domande dei questionari sono state costruite tenendo presente che il tema centrale del lavoro di ricerca è l'individuazione delle prassi di inclusione che i docenti ritengono essere più efficaci per gli alunni con BES; pertanto l'analisi dei focus group ha portato all'estrapolazione di nuclei tematici che hanno poi dato vita agli item dei questionari stessi. I temi emersi in maniera più importante sono riportati nei grafici seguenti, seguiti da stralci significativi dei focus group che giustificano le opzioni per le risposte chiuse proposte nei questionari<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Ogni segmento è contrassegnato, come suggerito dalla Cataldi (2009) dal numero con cui è stato classificato il focus group e dal soggetto che ha preso la parola; i soggetti in questione sono stati di volta in volta identificati con un numero progressivo a partire dalla destra del moderatore, per procedere sempre verso destra fino a giungere all'ultimo partecipante. Ad esempio, FG2\_4 indica che la frase è stata pronunciata dal partecipante al focus group numero 2 identificato con il numero 4 (il quarto alla destra del moderatore). Con M si riportano gli interventi del moderatore, in altri saggi definito facilitatore.

*Cosa intendono i docenti quando si parla di inclusione?*



Dai gruppi dei docenti è emersa innanzi tutto l'importanza, affinché si possa parlare di inclusione, del fatto che l'alunno con BES partecipi alle attività didattiche in classe con i propri compagni (fanno eccezione i casi di disabilità estremamente gravi in cui talvolta è indispensabile fare uso di supporti o ambienti di apprendimenti specifici, o di difficoltà di attenzione che necessitano l'uscita dall'aula dell'alunno per potersi 'distrarre' da un compito prolungato).

‘Se lavora in classe cioè dentro la classe insieme agli altri compagni, si inizia a parlare di inclusione’ FG1\_1

‘Tutto questo deve avvenire nel contesto classe, tant'è vero che anche per quanto riguarda il bambino disabile si parla sempre di una crescita all'interno del contesto classe. E' una piccola cosa che ancora viene discussa, perché l'alunno con handicap in genere si porta anche fuori dalla classe, però ecco, si sottolinea anche quest'aspetto con la parola inclusione’ FG2\_12

‘[ben integrato, inserirlo] nella classe, all'interno della classe comunque il bambino veramente si sente valorizzato quindi (.) non viene escluso, si sente come tutti gli altri, uno tra i tanti..’ FG1\_7

‘Curiamo molto gli aspetti della socializzazione, e quindi non puoi togliere il bambino dalla classe, perché nel momento in cui entra sarebbe poi un bambino non capace di muoversi all'interno dell'aula, spostare, togliere qualsiasi tipo di arricchimento della classe sarebbe privare sia i bambini ma lui, perché

comunque il bambino vive in società, la scuola è in qualche modo una piccola società' FG1\_5

‘Mi veniva in mente il collegamento tra inclusione e buona prassi, di una che ormai è data per scontata come buona prassi, cioè quella di tenere il bambino in classe, che non è poi così scontato, e che alla fine secondo me è proprio una buona prassi, perché anche se il bambino, come dicevamo, ha dei limiti, quello che può dare lo deve dare, non da solo in una stanza, ma con gli altri, e qui mi ricollego all’inclusione, anche se a volte è necessario proprio per il benessere anche psicofisico del bambino, però anche il tempo che il bambino trascorre in classe è fondamentale, assolutamente’ FG3\_4

In tutti e tre i focus group l’inclusione emerge come un processo che vede l’alunno protagonista della vita in classe. L’alunno ‘incluso’ dà il proprio contributo alla lezione, è parte attiva del processo di apprendimento, per se stesso come per i compagni; allo stesso tempo, nei limiti delle caratteristiche dettate dal bisogno educativo speciale che gli viene riconosciuto, egli acquisisce, in termini di abilità sociali all’interno della scuola, un livello di sicurezza personale che lo rende autonomo. Creare le condizioni affinché ciò avvenga, affinché si instauri un clima accogliente che valorizzi le risorse individuali e faccia sentire chiunque importante e capace spetta al corpo docente in primis, e all’amministrazione immediatamente dopo. Ciò si traduce in parte dei casi in adeguamento o semplificazione degli obiettivi di apprendimento, condizione imprescindibile per il raggiungimento del successo scolastico da parte di una porzione degli alunni con BES.

‘Il bambino che esce, e va a chiedere al bidello in autonomia, quella è integrazione (.)secondo me’ FG1\_5

‘Permettere a un bambino di esprimere sé stesso,(...) creare un clima adatto, dal punta di vista affettivo, educativo. L’inclusione riguarda tutti i bambini, ogni bambino deve sentirsi a proprio agio, in un [ambiente educativo che sia affettivo, emozionale, educativo::’ FG2\_9

‘Una scuola che accoglie tutti e fa esprimere tutte le potenzialità, e che si impegna a creare un clima sereno, a rimuovere tutte le barriere che ostacolano la formazione di un alunno, [...]l’inclusione scolastica che cos’è, quello che facciamo, cioè dare la possibilità a tutti [di crescere’ FG2\_12

‘Per me l’integrazione di un bambino portatore di handicap è quando si cerca di lavorare con obiettivi possibilmente comuni [con il resto della classe [...]] (...) con attività semplificate al [massimo’ FG1\_6

‘[...] tutti i bambini possano, comunque, raggiungere degli obiettivi. Tutti, tutti quanti, da [quelli certificati [...]]aiutarli ad inserirsi, quindi aiutare i bambini in classe perché raggiungessero comunque un minimo di competenze’ FG2\_6

‘Nel momento in cui un bambino è incluso perché gli adulti intorno a lui sono pronti a essere per lui modello o guida, o anche voglio dire, limite, di controllo, ma anche gli stessi alunni, e non solo le insegnati, ma tutte le persone che ruotano all’interno della scuola, contribuiscono a far sì che il bambino manifesti il proprio agio, si senta veramente integrato, disinvolto in ogni sua azione, e anche capace di affrontare momenti di crisi, o di paura o preoccupazione, vuoi che sia l’uscita da solo per, o la soluzione di un compito, o l’attività all’interno di un piccolo gruppo, o dover, che so io, adempiere e:: a qualunque azione che riguarda il suo quotidiano nelle otto ore scolastiche. Quindi questi sono già segnali che se mancano vuol già dire che qualcosa non va.’ FG2\_8

‘Secondo me includere vuol dire far capire al bambino il valore che ha, perché spesso loro non ritengono di avere un valore, e si confrontano con altri bambini.. sto parlando di tutti in generale, e si vedono loro stessi inferiori, si auto valutano scarsi (...) secondo me includere significa fargli capire il valore che è in lui (...) dal punto di vista emotivo, se loro si accettano e vengono volentieri, imparano necessariamente (...)se invece quello arriva che non sta bene e ha paura di quello che pensa il compagno, ci sono troppe cose che gli impediscono la concentrazione e l’attenzione, che già è lieve in questi bambini, abituati al bombardamento televisivo e di tutto.’ FG3\_5

Si parla di inclusione quando i comportamenti che talvolta caratterizzano gli alunni con BES, e che si allontanano da ciò che è considerato ‘norma’, entrano a far parte della quotidianità della vita di classe, tanto da non sembrare un’eccezione agli occhi del resto dei compagni. I docenti intervistati descrivono la classe inclusiva come il luogo in cui gli atteggiamenti che verrebbero altrimenti definiti disturbanti sono assimilati a tutto ciò che fa parte della quotidianità; questi non sono qualcosa di eccezionale e diverso, non generano reazioni di stupore, indignazione, accusa; esistono e basta, esattamente come ogni altro fatto che appartiene alla vita di classe. Includere non è quindi accettazione pietistica delle caratteristiche altrui, o ‘normalizzazione’ di chi è ‘diverso’ per livellare tutti su comportamenti standard. Inclusione diviene valorizzazione di tutti, nella prospettiva che ognuno divenga fonte di arricchimento in termini di socialità e di acquisizione di contenuti.

‘Per me il vero indicatore dell’integrazione del bambino all’interno della classe sono i compagni, è la vita sociale proprio che si respira [nella classe, cioè laddove c’è una buona integrazione [...]] il bambino magari grave viene accolto [...] nel

senso che qualunque membro della classe sa come comportarsi, integrazione quando davanti a una crisi i compagni comunque continuano a fare il loro lavoro, (...) davanti a un'interferenza rispetto all'intromissione del bambino in un argomento anche in maniera poco appropriata, non c'è stupore da parte delle persone che ruotano intorno al ragazzo. Sia da parte dei compagni sia da parte degli adulti ma anche del mondo della scuola (...).' FG1\_5

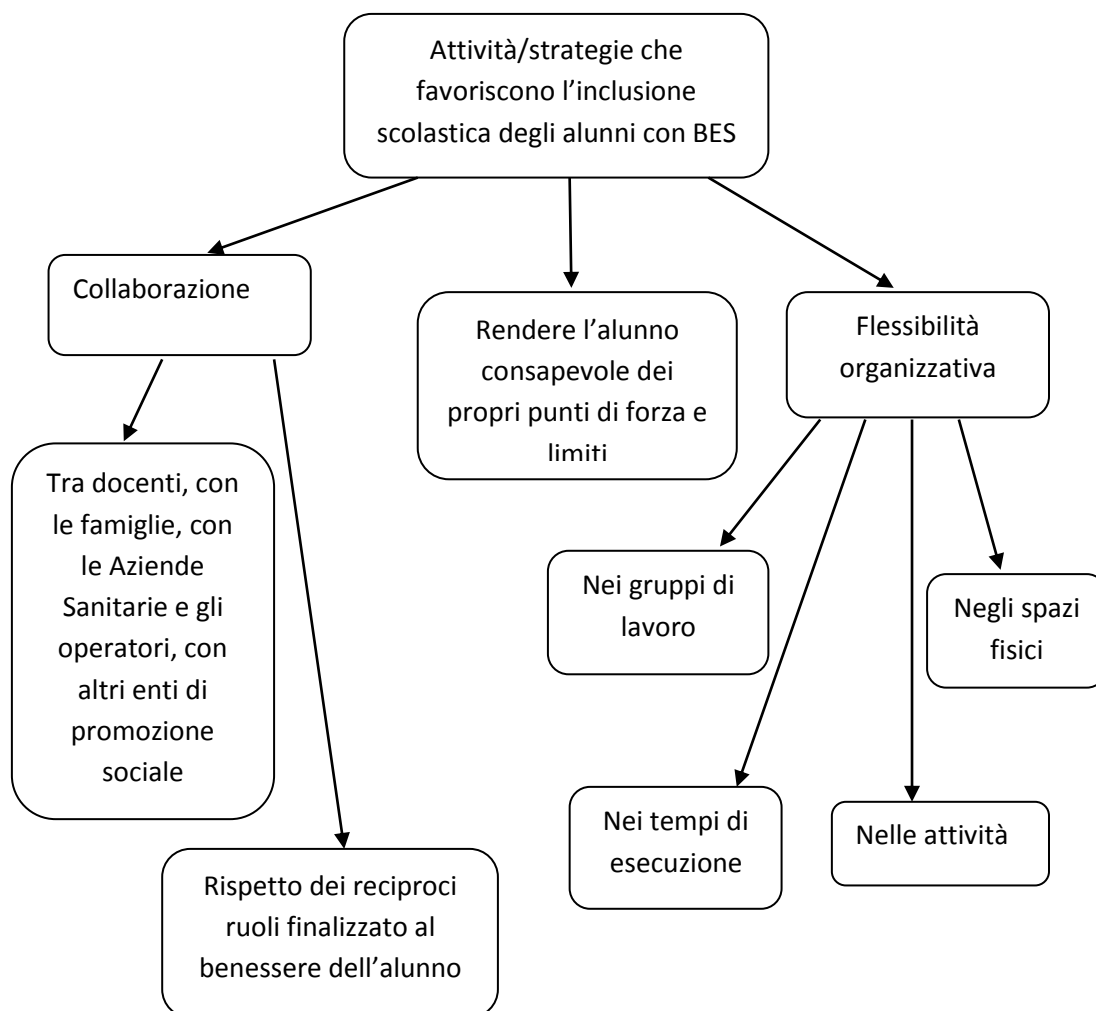
'[...] l'integrazione deve essere si dell'alunno portatore di handicap all'interno della classe ma anche della classe che si integra [all'alunno portatore da handicap o agli alunni con difficoltà (...)] io penso che ci sia, anche per gli alunni che ricevono questi bambini, un arricchimento anche da parte loro, perché capire che il mondo è anche fatto di tante persone diverse, e che comunque queste diversità possono essere accettate in modo molto normale, molto semplice..' FG1\_1

'[...]dare centralità alla persona, credo che questa sia una delle prospettive nell'ottica inclusiva, della valorizzazione di quella che è l'alterità negli elementi che la compongono come diversità, non diversità che deve essere omologata alla normalità, ma l'ottica inclusiva è quella di partire dalla differenza, dall'altro perché tutti sono una piccola componente di quella comunità che si arricchisce dalle differenze, e che quindi partendo dalle differenze ne trae degli elementi di ulteriore arricchimento nel suo complesso, quindi è l'accento sulla persona che è una delle cose fondamentali (...)' FG3\_6

'Io pensavo all'inclusione anche come l'accettazione di certi aspetti che sono un po' particolari per alcuni bambini, e quindi nel momento in cui anche i compagni di classe accettano e trovano quasi normali certi aspetti che sono molto particolari, anche quella è inclusione, cioè non trovare più strano [certe cose, e viverle con naturalezza]' FG3\_4

'Ma anche fargli capire che si deve accettare così come è, nelle capacità e nelle incapacità, e capire che gli altri li possono accettare anche così, e la cosa più importante secondo me, che io cerco sempre di fare è di farli sentire principalmente amati, cioè proprio accettati per quello che sono, con i loro difetti, con le loro bizzarrie, e che comunque anche così vanno bene. Chiaramente si imparerà a mitigare certi atteggiamenti, però inclusione è questo, cioè se noi abbiamo bambini contenti di venire a scuola, tranquillamente, che stanno bene, anche se non imparano niente secondo me abbiamo già raggiunto un traguardo' FG3\_5

*Quali sono, secondo l'esperienza dei docenti intervistati, le attività e le strategie che maggiormente favoriscono l'inclusione scolastica degli alunni con BES?*



Uno degli argomenti che emergono con maggiore frequenza e forza da parte delle docenti riguarda la collaborazione, intesa come rapporto rispettoso dei reciproci ruoli, scambio e confronto tra docente disciplinare e di sostegno, famiglie ed enti, associazioni o comunità diverse, prime tra le quali le Aziende Sanitarie pubbliche o private che prendono in carico l'alunno con BES. Lavorare per un fine comune, inteso come il benessere e il progresso in termini di capacità di socializzazione e raggiungimento degli obiettivi didattici per l'alunno, ognuno nell'espletamento dei propri ruoli, sarebbe la condizione ideale per poter conoscere in maniera approfondita i punti 'deboli' del bambino da non mortificare e le qualità sulle quali puntare per rinforzare il processo di

inclusione. A proposito di ciò viene descritto un quadro con un duplice risvolto: talvolta si è in grado di costruire rapporti proficui, ma spesso insorgono invece elementi conflittuali, di diffidenza, poca fiducia nella professionalità dell'altro, invasione di campi di competenza altrui che si tramutano in ostacolo per l'implementazione di strategie coordinate e coerenti. Il coinvolgimento di tutti questi attori, componenti della società civile non esclusivamente connessi con l'ambito scolastico, implica da un lato il fatto che il PDP elaborato per gli alunni con BES abbia ricadute anche nella vita extrascolastica, possibilmente anche in una prospettiva futura, dunque pianificato per lo sviluppo di un più ampio progetto di vita. Dall'altro lato si sottintende che la collaborazione con le famiglie, gli enti sanitari, ricreativi, sportivi, culturali e quant'altro può contribuire in maniera importante al raggiungimento dei traguardi di socializzazione e didattici.

‘L’intesa è fondamentale per la riuscita dell’integrazione, è fondamentale sia con le colleghe che con la famiglia, con i centri educativi che seguono i bambini, è fondamentale, perché anche di quello, se ne vogliamo parlare, molte volte non c’è (...), ed è lì che si crea la frattura poi’ FG1\_1

‘[in merito al rapporto con gli altri enti] se si dovesse collaborare sarebbe davvero l’ideale, perché affrontiamo di sicuro ambiti differenti, di importanza notevole entrambi, molto spesso si cerca.. quello che non si capisce, all’interno di diversi ambiti ci sono esigenze differenti, sia per il bambino che per l’istituzione stessa, quindi un conto è fare attività didattica a scuola, e cogliere l’integrazione, cogliere tutti quegli aspetti per cui noi siamo particolarmente sensibili, un conto è fare terapia, dove c’è un rapporto individualizzato’ FG1\_5

‘[...]abbiamo sempre cercato di lavorare con le famiglie, di contattare le famiglie quando ci è stato possibile, e di lavorare, ovviamente, di cercare una collaborazione con loro per intervenire. Abbiamo trovato a volte ostacoli, perché non sempre la famiglia è ricettiva, soprattutto quando il bambino non è certificato, perché una volta che hai la certificazione la famiglia mi sembra più disponibile, più aperta anche a [dialogare]’ FG2\_6

‘[il nostro tipo di esperienza è abbastanza positivo. Noi stiamo tendendo [...] di avere un coinvolgimento attivo e un ruolo, pur consapevoli delle difficoltà che ci sono nel territorio, dovute anche al fatto che le strutture hanno un bacino d’utenza molto vasto, però questo non esime dal dare risposte e dal condividere, costruire insieme dei percorsi, perché altrimenti la rete di sostegno di cui parlavamo si ferma e l’altro, al di fuori di quello che è il contesto scolastico o il contesto familiare, non dà quelli che sono gli esiti attesi nella misura in cui tutti ci impegniamo nella costruttività di questi percorsi. E’ un’ottica sicuramente difficile da raggiungere per carenza di risorse, numero di operatori’ FG3\_6

‘Questa spesso è anche una richiesta molto forte anche della famiglia, perché [...] i bambini che seguiamo spesso hanno un extra scuola super ricco, quindi terapie, sport, pieno di programmi comportamentali, insomma c’è sempre dietro lo psicologo, il comportamentista, il logopedista, c’è tutta una serie di figure anche dietro la semplice attività sportiva, non è che vanno a fare nuoto così, c’è tutta una serie di figure dietro che seguono, quindi c’è molto forte da parte della famiglia, la richiesta di scambio tra la scuola e tutte queste figure, ecco, quindi il non rispondere a questa richiesta sarebbe un grosso errore perché creare alleanze con la famiglia sicuramente è la cosa migliore’ FG3\_1

‘[...] nella nostra realtà è un percorso di costruzione, perché con gli enti locali si condividono quelli che sono i progetti relativi al piano assistenza, che sono soggetti periodicamente ad una valutazione comune con la famiglia, quindi anche queste sono occasioni continue di confronto, quindi mettere in campo da parte dell’ente locale una serie di risorse, ma guardando, in termini di partecipazione, a un percorso di costruzione più ampio. La nostra scuola partecipa ampiamente alle richieste da parte dell’ente locale alle linee di intervento comuni sul piano dell’inclusione scolastica, che certo all’ente locale competono ad alcune sfere specifiche, quindi si sta cercando di costruire insieme’ FG3\_6

‘Io ad esempio, altre volte ho avuto risultati positivi grazie al confronto che ho avuto con gli educatori che seguivano i bambini, quindi magari la famiglia a volte risultava assente, ma se l’educatore aveva la mia stessa linea di condotta, si riusciva ad avere risultati. Quindi comunque se trovi qualcuno a cui agganciarti, il risultato è immediato ed è sicuro, è certo.’ FG1\_1

Molti insegnanti concordano sull’esigenza di rendere l’alunno consapevole dei propri punti di forza e limiti, così che egli prenda consapevolezza del valore delle eventuali attività personalizzate programmate per lui, ma in maniera finalizzata soprattutto a fornirgli la possibilità di sperimentare il successo, fondamentale per incrementare il senso di autoefficacia e generare quindi motivazione verso la frequenza scolastica.

‘Per me il punto di partenza dovrebbe essere la motivazione[...] il bambino dovrebbe essere guidato a prendere coscienza dei propri limiti, oltre che delle proprie potenzialità, per comprendere anche la necessità di un intervento mirato e differenziato [...] capisce anche che quel lavoro non è una punizione ma un modo per migliorare una prestazione che è deficitaria, quindi la motivazione come primo punto secondo me e poi la consapevolezza [...] se io sono consapevole del mio limite so anche che devo fare di più per poter lavorare, e questo mi motiva, quindi la motivazione intrinseca nasce dall’esigenza di acquisire una conoscenza in più, che va al di là del voto e di tutto il resto..’ FG1\_4

‘Noi dobbiamo motivarli ma anche gratificarli. Molto spesso dobbiamo usare il rinforzo esterno perché è molto difficile trovare la motivazione intrinseca o

perlomeno è difficile per noi fare in modo che loro ce l'abbiano, nei casi di handicap grave' FG1\_1

'[...] far sentire un bambino capace anche nella didattica quotidiana, aumenta ovviamente la propria autoefficacia, le propria autostima, quindi tutto quello contribuisce all'altro aspetto. A volte quando si seguono programmi diversi perché magari la difficoltà di apprendimento, il ritardo è tale per cui quel bambino non segue nella maggior parte dei casi, se non in tutte le discipline magari in qualche disciplina segue degli obiettivi semplificati, una programmazione individualizzata, però creare un momento, e questa non so se può diventare una buona prassi, dovrebbe [diventare una buona prassi [...] creare dei momenti anche di 5 minuti in cui quel bambino da il proprio contributo con le conoscenze che lui ha su quell'argomento, lo gratifica in una maniera incredibile, e queste son cose che si possono fare ma ci vuole impegno da parte di tutti, però [son cose che danno risultati (...)]' FG3\_1

Ancora, si mette l'accento sull'opportunità di lavorare in maniera flessibile, differenziando, secondo quanto necessita di volta in volta, i gruppi, le attività, i tempi e gli ambienti di lavoro, con la possibilità di usufruire di spazi laboratoriali adeguatamente attrezzati, senza tralasciare l'assenza delle barriere architettoniche, non sempre opportunamente modificate. Tutto ciò permette l'instaurarsi di dinamiche relazionali e di apprendimento di volta in volta diverse, valutate dall'insegnante a seconda degli scopi che ci si prefigge. In questo entra in gioco a pieno titolo la professionalità del docente, quella capacità a cui si viene preparati durante i corsi di studi, ma che necessita all'inizio della carriera del supporto dai colleghi e soprattutto dell'esperienza personale per essere consolidata, che permette di pianificare con criterio interventi ed attività il più possibile vicini alle esigenze dell'alunno con BES.

'Sicuramente le attività di piccolo gruppo, e poter usufruire di spazi-laboratorio specifici. (...) l'importanza delle strutture, dell'organizzazione, dell'orario, la disponibilità umana, il modo di entrare in relazione, tutto questo come ingredienti, come variabili, giocano a favore, però sicuramente le attività nel piccolo gruppo, laddove il bambino che ha maggiori difficoltà si sente gratificato, vuoi perché allunga l'occhio, vuoi perché è incoraggiato, vuoi per emulazione semplicemente, almeno in una prima fase, dopodiché, acquistando maggiore sicurezza in sé stesso, maggiore autostima, qualora questa fosse stata meno all'inizio, questo giova, e anche gli spazi fisici (...)' FG2\_8

'Io direi che una pratica potrebbe essere attività motivanti.[...]. Faccio un esempio, per quanto riguarda il nostro alunno, un'attività motivante è quando XXX propone questi giochi relazionali, che comunque sono utilissimi agli altri, piuttosto che al soggetto, un po' perché insegna anche agli altri come relazionarsi con lui, ma allo stesso tempo il rispetto delle regole, no? E tutto quello che una

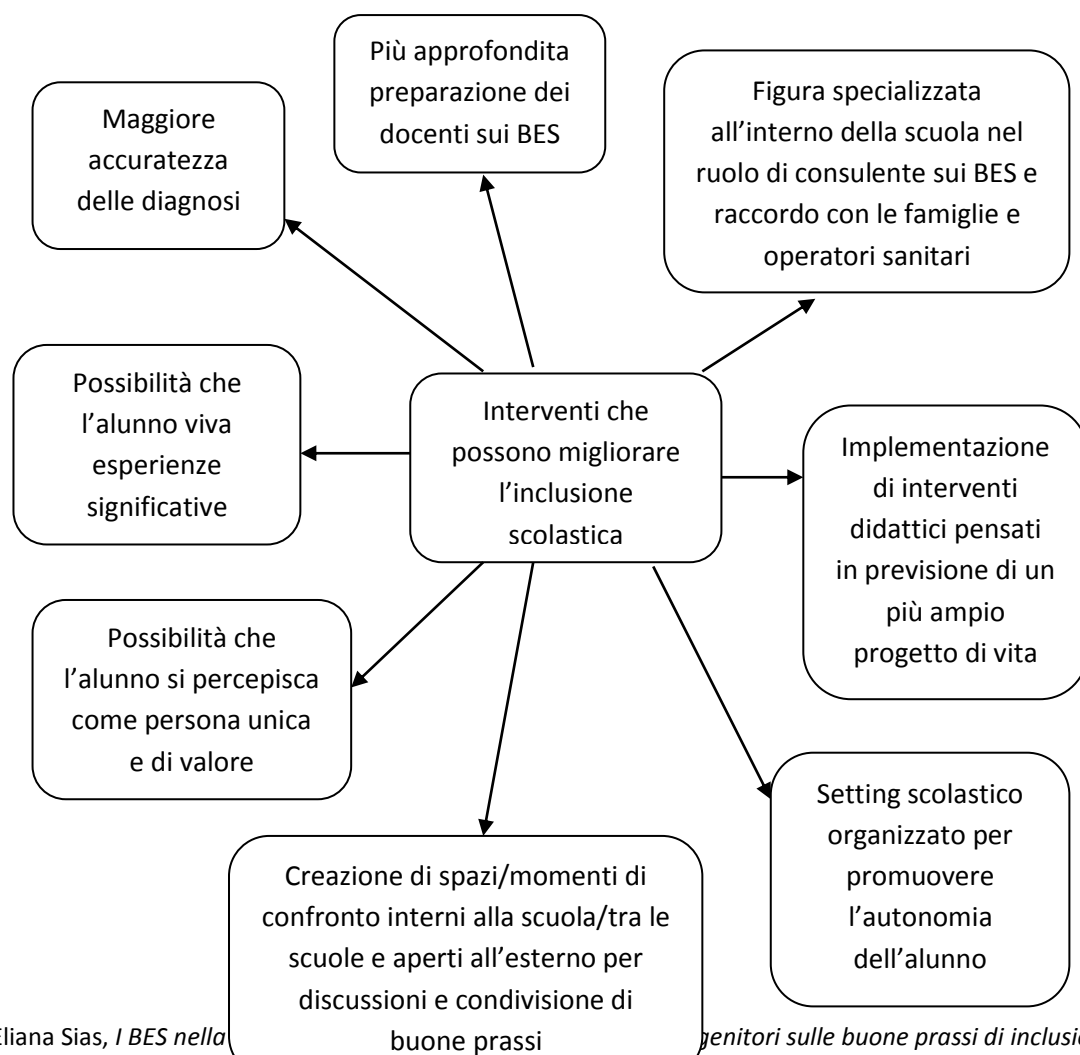
proposta di lavoro di quel tipo comporta. E io penso che queste attività siano importantissime.’ FG2\_12

‘Non esistono degli standard, perché ogni bambino è diverso dall’altro, e quindi la difficoltà sta anche in questo, che quello [...] che va benissimo per un bambino che ha dei bisogni educativi speciali, non va assolutamente bene per l’altro, [...] dobbiamo essere capaci di interpretare, ma uno per uno, i loro bisogni, cosa che è molto difficile, e rispetto a questi poi agire’ FG2\_6

‘Devi comunque secondo me avere molta flessibilità a mio avviso e adattarsi ogni qual volta.’ FG1\_1

‘E devi fare il tuo lavoro di inclusione, ecco, la maestra che deve entrare in scena, e cercare di includere con atteggiamenti o con parole che cercano di sollecitare l’osservazione, di lettura e di linguaggio non verbale, perché a un certo punto il bambino che fa un piccolo gruppo, come dicevo, non è che fa grandi discorsi.’ FG2\_3

*Quali proposte, a detta dei docenti intervistati, possono contribuire al miglioramento dell’inclusione scolastica degli alunni con BES?*



Uno dei fattori sui quali le docenti auspicano interventi importanti è la loro preparazione professionale. Le loro parole esprimono senza mezzi termini un senso di inadeguatezza dovuto alle condizioni d'insegnamento (elevato numero di alunni per classe, al quale consegue una condizione di eterogeneità dei bisogni degli alunni sempre crescente), che andrebbe colmato con percorsi di formazione mirati e rispondenti all'esigenza di confrontarsi con alunni che non parlano l'italiano, che provengono da situazioni di forte disagio socio-economico, spesso demotivati nei confronti dell'apprendimento, per proseguire con le differenze caratteristiche di ogni tipologia di disabilità, le difficoltà degli alunni con deficit di attenzione, le peculiarità dovute a dislessia, discalculia, disortografia. Le insegnanti si vedono inadeguate a far fronte a tutte queste situazioni, per le quali vorrebbero maturare competenze specifiche da poter applicare in classe.

‘Gli insegnanti secondo me devono avere una formazione di base diversa’ FG2\_6

‘Dobbiamo essere altamente qualificati secondo me [...], il primo bisogno per l'inclusione è la formazione dei docenti.’ FG2\_9

‘La formazione è affidata sempre a chi ne ha voglia, lo sai poi, quando si fanno i corsi di formazione alla fine sono sempre le solite persone che vanno lì, a loro invece da questo punto di vista è molto importante che la formazione diventi una componente essenziale dell'attività docente, è importantissimo questo, una volta si faceva, adesso invece la formazione è passata completamente nel dimenticatoio’ FG2\_6

Diverse voci chiedono la presenza di una figura all'interno della scuola, altamente specializzata, ma distinta dal docente di sostegno, che funga da coordinatore tra la scuola e la famiglia e gli enti sanitari, nonché da consulente e supporto per i docenti stessi, spesso poco preparati ad affrontare le problematiche connesse ad alcuni tipi di disabilità.

‘E' importante all'interno della scuola avere queste figure di supporto, secondo me è fondamentale, che si occupino un pochino di coordinare tutto e di essere proprio persone, figure specializzate [...] con competenze specifiche [...] aldilà dell'insegnante di sostegno (...) esperti a cui fare riferimento, professionisti e dire, la famosa equipe psico-pedagogica che io [in 35 anni non ho mai visto [...]] poter parlare con loro e vedere insieme, ecco, come ci si comporta di fronte a un caso del genere, quali sono le strategie che non lo so, dall'esperienza, dalla statistica si

sono rivelate più efficaci per risolvere o per dare risposte, altrimenti noi, io lo ripeto, in 35 anni io invento, invento, tutti i giorni inventiamo' FG2\_6

‘Che ci sia un’equipe proprio specifica, qualcuno che è demandato a fare queste attività perché poi ci si riunisce, ci si guarda a quattr’occhi e si stende, per ogni bambino, il percorso opportuno, gli interventi migliori, gli spazi necessari, gli strumenti più adatti, e tutto questo, perché oggi ci si chiede, ci viene richiesto, a differenza degli altri anni, l’evoluzione dettata solo dal nostro buon senso, dalla buona volontà, tra virgolette alla missionarietà del docente, per cercare delle soddisfazioni personali (...) tutto questo non deve esser affidato al caso e alla spontaneità, ma deve essere ben pianificato’ FG2\_8

‘[si parla dei rapporti con famiglie ed enti territoriali] è importante che all’interno della scuola ci siano delle figure o ci sia comunque una figura di riferimento che si occupi veramente di creare questi contatti, di tenerli e in qualche modo di supportare anche noi quando abbiamo queste situazioni, perché effettivamente a volte non ce la fai proprio eh.[...]’ FG2\_6

‘Creare in tutta la scuola una struttura che consenta veramente l’inclusione, e cioè significa che bisogna conoscere la tematiche, bisogna parlarne, bisogna coinvolgere, [...] una figura di supporto, importantissima anche una sensibilizzazione alle tematiche, alla formazione da parte anche del dirigente scolastico, discutere in collegio, più formazione secondo me (...)’ FG2\_6

Emerge dalla discussione la necessità di confronto, sia interno al mondo degli insegnanti che con altri attori, affinché si possano avviare tavoli di discussione i cui partecipanti siano i reali protagonisti dei processi educativi, per individuare elementi di prestigio e carenze del sistema scolastico italiano in tema di inclusività. Si avverte la scarsità di momenti di riflessione e condivisione che partano dal basso, che raccolgano e diffondano la voce degli insegnanti e possano divenire repertorio da condividere e dal quale attingere, in un’ottica di scambio e crescita reciproca basato sulle reali esperienze delle diverse realtà scolastiche.

‘Tra colleghe noi parliamo tanto, soprattutto le colleghe che lavorano insieme e sono vicine di classe, si confrontano molto su quel è l’approccio per risolvere, cioè a volte per affrontare una tematica, un problema, come ti comporti ad esempio con il bambino che non lavora mai a casa, come ti comporti con questo bambino che è sempre in silenzio, discutiamo, però noi facciamo molto di questo, molto in maniera informale. Si arriva sempre ai risultati, però facciamo questo in modo informale.’ FG2\_6

‘Io personalmente, in questi anni che ho iniziato nel sostegno mi son resa conto che è molto importante [...] l’apertura al confronto, cioè se non c’è apertura al confronto tra le proprie idee e quelle degli altri, è difficilissimo poi gestire o

programmare, e per questo è necessaria una continua mediazione, un continuo confronto, una rimodulazione di idee e di progetti, proprio, come ha detto anche Marina, sulla base dell'esperienza, funziona, non funziona? Bisogna modificarla? Come la modifichiamo? Insieme' FG3\_4

'Se vogliamo parlare di inclusione, non possiamo parlare più di un contesto isolato, ma intanto di una costruzione di rete, anche all'interno della comunità scolastica, tra figure che condividono, tra compagni di classe, perché dobbiamo esaminare diversi livelli, ed essere capaci di mettere in campo strategie sulle competenze specifiche, perché altrimenti non è che possiamo parlare di un processo da costruire, ma che mette in campo risorse professionali e umane per farlo star bene, nell'accogliere, ma anche competenze e oltretutto, attraverso percorsi di riflessione continua come scuola, la ricerca di quelli che sono strumenti interpretativi della realtà scolastica, perché lo spostamento è da quella che poteva essere la tipologia dell'handicap come diversità a quella che è l'analisi dei diversi fattori che impediscono l'espressione totale di quel bambino come persona. [...] vedere a livello scuola che cosa può migliorare le esperienze e i processi di realizzazione di quei bambini e di tutta la realtà scolastica. Questo è un percorso complesso ma credo che attraverso l'approfondimento, lo scambio, il confronto, la riflessione, l'organizzazione e la modifica di quella che è l'organizzazione a diversi livelli, piano piano si vada ad incidere sugli elementi di costruzione di una nuova visione del contesto scuola in termini di apertura. Io ritorno a quel discorso di prospettiva, di progetto di vita, solo questo può portarci al passaggio dalla star bene, processi socio-emotivi, potersi esprimere a livelli didattici sempre di maggiori competenze (...)' FG3\_6

Si ribadisce il rilievo che dovrebbe essere dato ad una progettazione pensata e ad azioni attuate in virtù di un progetto di vita, quindi proiettata oltre i luoghi ed i tempi scolastici, in una visione della scuola come di quella realtà che davvero prepara al mondo, al saperlo interpretare, al saperlo vivere e al saperci vivere. I processi di inclusione vengono visti in una prospettiva ecologica, che richiama al coinvolgimento di tutte le componenti socio educative perché essi siano fertili e radicati sul reale bisogno esistenziale dell'individuo.

'E' fondamentale che innanzi tutto la scuola non agisca in maniera settoriale (...) quindi con le alleanze che vanno oltre, ovviamente sono famiglia poi si allargano al territorio e al ruolo che gli enti locali hanno in questo percorso, noi lo abbiamo affrontato anche con quello che è lo stretto legame con i percorsi di inclusione scolastica e sociale. Quindi il percorso della scuola deve essere strettamente connesso con il percorso di vita e di inclusione, quindi vedi orientamento e più in là diventerà un orientamento nel percorso sociale, ma in termini di conoscenza anche quelle che sono le strategie degli enti locali con la partecipazione della scuola che abbiamo anche affrontato in termini di formazione, e quelli che sono i progetti locali di servizi alla persona' FG3\_6

‘Prima si parlava di un percorso didattico, educativo, però non si parlava di un progetto di vita, cioè di scegliere determinati obiettivi da raggiungere non considerando l’handicap e quindi dare priorità ad alcune cose rispetto ad altre in prospettiva, non a breve termine, capito? Prima si guardavano gli obiettivi a breve termine o a medio termine, qui invece si parla di progetto di vita, di vedere oltre’ FG2\_10

‘L’approccio fino ad adesso è stato di tipo medico, e adesso l’ICF ci sta aiutando a superarlo, medico con la prevalenza di quella che era la diagnosi basata sulla malattia, l’allontanarsi da quello che viene considerato lo standard, la normalità, invece il percorso che stiamo facendo ci dovrebbe aiutare, almeno in una prospettiva culturale, a guardare sempre di più costruendo una visione che sia il più possibile ampia nella realtà operativa. Questo non sempre avviene con facilità, sono dei percorsi che si costruiscono, ma credo che pian piano si stia modificando anche questo modo di porsi’ FG3\_6

‘Penso che un altro termine importante sia ‘continuità’, sia tra i vari ordini di scuola, quindi non interrompere un percorso ma continuarlo, arricchirlo: (...) nel senso di una linea comune per quanto possibile, [...] che non ci sia un’interruzione, un passaggio semmai verso nuove modalità di intervento. E poi continuità nei diversi contesti di vita che il bambino frequenta, quindi famiglia, scuola, quindi se il bambino utilizza una strategia che può essere di comunicazione alternativa come le PES, cioè se si utilizza in un ambiente è bene che si utilizzi anche negli altri ambienti (...)’ FG3\_1

‘Tutti dobbiamo mettere questi bambini nelle condizioni di sviluppare le loro potenzialità, parlo di tutti perché ci deve essere una continuità sia tra i diversi ordini di scuola, dalla scuola materna, dall’inserimento, l’accoglienza che si ha, sia per i bambini che vengono inseriti nella scuola primaria, nella scuola secondaria ecc. Ma questo non riguarda solamente gli insegnanti, ci deve essere continuità anche con la famiglia, e soprattutto con quelli che sono gli organi della scuola, quindi Dirigenti, personale ATA, perché comunque tutti intervengono.’ FG2\_4

Altri interventi di rilievo richiamano l’opportunità che l’alunno con BES abbia la possibilità di fare esperienze concrete, di successo o meno, tutte egualmente utili alla crescita, che egli si apprezzi per quello che è e per le caratteristiche che lo contraddistinguono e lo rendono unico, elementi di forza dai quali partire per l’apprendimento e per la socializzazione ed elementi di crescita anche per il gruppo classe, che impara a confrontarsi con la ‘diversità’ senza viverla come tabù o allontanarla perché se ne ha timore; si parla della rilevanza dell’accuratezza delle certificazioni, strumento fondamentale per potersi relazionare con l’alunno in maniera positiva e costruttiva, e si ribadisce la necessità di rendere più flessibili gli

interventi e anche le strutture scolastiche, ancora talvolta poco accoglienti e non idonee a rendere l'alunno autonomo.

‘Lo sperimentare anche in questo [nel fare le proprie esperienze anche fallimentari con i compagni] è fondamentale, noi partiamo sempre dal bambino che deve costruire la propria conoscenza e sperimentare, passare per il fare, per l'agire per comprendere. Anche nei comportamenti umani è necessario che loro sperimentino [...]Se l'insegnante glielo fa sperimentare, attraverso anche delle piccole frustrazioni che subisce, perché c'è il compagno che lo rifiuta, perché gli ha dato uno spintone, è un'esperienza. Ovviamente poi lei media per farlo ragionare [sul proprio comportamento, sul proprio operato] FG2\_8

‘Valorizzare l'handicap, valorizzare la diversità perché spesso i bambini vengono un po' emarginati [...] la diversità deve essere considerata un valore aggiunto, quindi sensibilizzare i compagni e far capire comunque che l'handicap potrebbe essere una risorsa all'interno della classe [...] organizzare in modo più flessibile le attività [...] dovrò preparare dei percorsi ad hoc, individuali in modo tale che il bambino [...] riesca a raggiungere il vero e proprio diritto allo studio, possa seguire dei percorsi adatti a lui, calibrando gli interventi, cercando di essere il più possibile vicini ai suoi ritmi di apprendimento[...] alterniamo attività vere e proprie con attività ludiche o giocose, cercare di creare un ambiente che sia il più possibile favorevole all'integrazione. Poi [...] condividendo molto con la collega della [classe, quindi condividendo, facendo dei progetti in condivisione, tutti insieme e quindi sensibilizzare appunto anche l'insegnante curricolare al problema [...]lavorare con.. anche con piccoli gruppi di compagni [...] la scuola deve sostenere un po' tutto, quindi formare di più gli insegnanti secondo me' FG1\_7

‘Rimuovere le barriere nel senso che se una scuola non ha un'organizzazione oraria, non ha un'organizzazione delle attività a favore di quel bambino sono degli ostacoli, non solo gli ostacoli di tipo fisico; ci vogliono anche quelli eh, di tipo architettonico, scivoli e.. mi riferivo proprio alla possibilità che un bambino si trovi a proprio agio con quelle cose elastiche che favoriscono questo suo essere a scuola in maniera.. giusta' FG2\_12

‘Una diagnosi anche più accurata da parte delle ASL per individuare i bisogni dei bambini aiuterebbe secondo me moltissimo, invece questo manca' FG2\_2

‘[spesso manca la diagnosi funzionale] FG2\_4

‘Quali sono le attività da promuovere? Quindi anche strutturare, organizzare gli spazi, come.. collaborare meglio con gli enti locali' FG2\_2

‘Poter qualificare gli spazi in un progetto educativo vuol dire dare elementi tangibili che fanno in modo che quel percorso, non solo didattico ma di relazione col contesto, con l'esistente, sia un percorso di fattibilità e di realtà' FG3\_6

In sintesi si può dire sostenere che gli insegnanti che hanno partecipato ai focus group esprimono opinioni che in parte confermano ed in parte integrano quanto è stato precedentemente riportato dalla letteratura scientifica su ciò che riguarda lo stato e il potenziale miglioramento della condizione di inclusione degli alunni con BES in Italia, ovvero:

- l'esigenza di un rinnovamento del ruolo dell'insegnante, che fornisca maggiore competenza e preparazione al corpo docente in generale su problematiche connesse ai BES, e condizioni che favoriscano maggiore collaborazione con i docenti di sostegno, quali classi meno numerose, la possibilità di tempi dilatati di programmazione e confronto, necessarie all'implementazione di PDP efficaci ed effettivamente implementabili, nel rispetto dell'individualità di ogni alunno, possibilmente con il supporto di figure specializzate che coordinino le attività degli istituti;
- investimenti adeguati per l'acquisto di risorse e per la creazione di spazi adatti a far fronte alle esigenze degli alunni;
- necessità di maggiore flessibilità nell'organizzazione scolastica, che consenta di modulare e portare avanti attività che realmente valorizzino le attitudini degli alunni con BES (eventualmente prevedendo la possibilità di alternare momenti di apprendimento con pause di riposo, ove necessario), che diano agli stessi la possibilità di mettere in campo le proprie risorse ed emergere a loro volta come risorse,
- prevedere modalità e scale di valutazione dei progressi per gli alunni con BES che si discostino dagli standard finora in uso;
- la sensibilizzazione della classe in maniera tale che le caratteristiche degli alunni con BES siano percepite come unicità che entrino a far parte a pieno titolo, positivamente, della varietà della classe; allo stesso modo, far prendere consapevolezza all'alunno con BES che le sue caratteristiche non sono 'deficit' da colmare o verso i quali essere indulgenti, ma modi differenti di apprendere che egli deve per primo accogliere e conoscere;
- necessità di attingere dalle altrui esperienze di successo e insuccesso, di trovare un clima di condivisione in cui non si abbia la sensazione di essere gli unici a trovarsi ad operare in situazioni di criticità, in cui ci si senta ascoltati e supportati

nelle difficoltà dal quale poter prendere spunti operativi e di riflessione da poter riadattare alla propria realtà lavorativa;

- in un'ottica di più ampio respiro, che permetta l'elaborazione di un vero e proprio progetto di vita per gli alunni con BES, si ritiene necessario rivedere o potenziare il coinvolgimento nei processi di inclusione di tutti gli attori della società civile, a partire dalle famiglie, con le quali si considera fondamentale la collaborazione, se si vogliono ottenere risultati positivi in termini di socializzazione e successo scolastico degli alunni, per passare alle strutture sanitarie (con le quali spesso il rapporto sembra essere conflittuale per carenze nella comunicazione o per il sovrapporsi di ruoli e compiti, accompagnato talvolta da poca chiarezza e conflittualità), alle società sportive, alle biblioteche, i servizi sociali e quant'altro;
- la predisposizione di percorsi di consapevolezza e supporto per i genitori e le famiglie, che andrebbero accompagnati nella conoscenza delle caratteristiche della disabilità o delle difficoltà dei bambini e formati sulle modalità per affrontarle al meglio

#### ***4.3.2 Stesura e somministrazione dei questionari pilota***

L'analisi dei focus group iniziali è stata utilizzata, nel caso dello studio in questione, per creare il questionario pilota, somministrato a 13 docenti di una scuola primaria non inclusa nello studio, al fine di eliminare eventuali ambiguità dalle domande; ciò corrisponde a quanto affermato nei testi di metodologia della ricerca, che sostengono come i focus group trovino spesso applicazione nella raccolta delle informazioni necessarie ad approntare strumenti di indagine quantitativa, perché, tra l'altro, permettono di approfondire la salienza di argomenti che altrimenti non sarebbero stati approfonditi in modo appropriato, e facilitano la formulazione delle domande tenendo conto del linguaggio utilizzato dai soggetti (Oprandi, 2000; Zammuner, 2003).

La referente di plesso della scuola in questione ha poi riportato oralmente alla dottoranda le impressioni raccolte dalle colleghe in merito alla struttura e alla chiarezza del documento, sulla base delle quali sono stati apportati dei cambiamenti di carattere

formale. Sempre al fine di creare un questionario di facile lettura e comprensione ed eliminare eventuali ripetizioni, la versione pilota è stata somministrata dalla dottoranda a quattro docenti di scuola primaria (due curricolari e due di sostegno), a due genitori e ad una collega, anche lei dottoranda presso l'Università degli Studi di Sassari. Con questi sono state discusse la formulazione e l'ordine delle domande e sono state apportate modifiche.

#### ***4.3.3 Stesura e somministrazione dei questionari definitivi ai docenti e ai genitori***

Il prodotto finale è un questionario in due forme differenti, entrambe anonime, una per i docenti e l'altra per i genitori, costruite in modo che le domande siano confrontabili e si possa, una volta elaborati i risultati, verificare se le opinioni degli uni coincidano o differiscano, e in che misura, con quelle degli altri, coerentemente con quanto previsto dalla ricerca. I docenti e genitori sono stati informati degli scopi della ricerca tramite le persone di contatto che si sono rese disponibili a fare ciò (responsabili del gruppo GLH o referenti del Dirigente Scolastico a seconda delle scuole), tuttavia, per garantire una corretta informazione riguardo il trattamento dei dati, tutti i questionari sono stati accompagnati da una breve lettera di presentazione in cui si indicavano brevemente le ragioni della ricerca e, per eventuali chiarimenti, i recapiti della dottoranda, in aggiunta alla precisazione che i dati raccolti sarebbero stati utilizzati solo per le finalità dello studio. Si precisa inoltre che non sono stati chiesti nominativi o informazioni che potessero ricondurre in maniera precisa alle persone che hanno partecipato all'indagine.

##### *Il questionario per i docenti*

Il questionario per i docenti<sup>17</sup> si compone di una parte preliminare che raccoglie dati di carattere anagrafico quali la funzione dello stesso (se curricolare o di sostegno), l'età e gli anni di servizio, sia in qualità di precario che titolare di cattedra; il passo successivo è la raccolta di dati, sempre in forma anonima, sull'alunno al quale si fa riferimento mentre si compila il questionario: diagnosi che lo accompagna, con la possibilità di scegliere tra le tipologie di disturbo o disabilità più frequenti (DSA, ADHD, funzionamento cognitivo limite, ritardo cognitivo lieve, disturbo generalizzato dello

---

<sup>17</sup> La versione integrale del questionario per docenti è presentata come appendice 1

sviluppo, Autismo, Sindrome di Asperger) e la possibilità di integrare queste opzioni con una risposta aperta, nel caso in cui il disturbo da cui sia affetto l'alunno non rientri nelle opzioni date. Si è scelto poi di chiedere se l'alunno/a comunica verbalmente o meno, dato che l'assenza di questa capacità potrebbe inficiare la capacità del docente di comprenderne le esigenze. L'ultima domanda di questa prima sezione è stata inserita per verificare se, al momento di predisporre il PDP per l'alunno con BES si prevede che le attività didattiche possano avere ricadute anche al di fuori della scuola, nella sua vita quotidiani.

Il resto del questionario è composto di quattro domande sostanziali, cioè quelle domande che permettono di raccogliere le informazioni oggetto vero e proprio della ricerca (Zammuner, 1998). La prima di queste (la domanda contrassegnata dal n. 3 nel questionario dopo le precedenti di carattere anagrafico) mira a raccogliere informazioni sulle attività ed esperienze che, nella quotidianità lavorativa dei docenti, hanno prodotto risvolti significativi in merito all'inclusione scolastica degli alunni con BES: cosa si è rivelato maggiormente utile? Si tratta di una domanda chiusa accompagnata da una scala Likert che permette di esprimere una valutazione secondo una scala graduata per ognuno dei dieci item proposti (Bosco, 2003).

**3. Sulla base della sua esperienza, indichi con una crocetta quanto ritiene utile ciascuna delle seguenti voci per l'inclusione scolastica degli alunni con BES**

	Per niente utile	Poco utile	Abbastanza utile	Molto utile	Non so
a. Condivisione delle esperienze con i colleghi					
b. Condivisione delle esperienze con professionisti (terapisti, psicologi ecc..)					
c. Documentazione da riviste, siti, libri specializzati					
d. Attuazione delle indicazioni ministeriali					
e. Attuazione dei principi espressi nel POF					
f. Esperienza personale					
g. Aggiornamento professionale					

(partecipazione a corsi, seminari ecc..)					
h. Partecipazione della famiglia alla costruzione del piano di lavoro e alla sua attuazione					
i. Continuità con altri ordini di scuola					
j. Altro (specificare): _____ _____					

La domanda numero 4 si focalizza invece sulle modalità di interazione con gli alunni con BES, le attività loro proposte, il loro prendere parte alla vita scolastica: quali, tra le dieci possibilità presentate (sempre selezionate tra le più significative dai focus group), risultano maggiormente efficaci per la loro effettiva inclusione? Le modalità di risposta rispecchiano quelle della domanda 3.

**4. Indichi quanto, a suo avviso, le seguenti voci influiscono sulla reale integrazione degli alunni con BES**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
a. Ottenere gratificazione per i lavori eseguiti				
b. Dare il proprio contributo alle attività scolastiche				
c. Comprendere l'utilità dei lavori assegnati				
d. Possibilità di rispettare i propri tempi di attenzione				
e. Muoversi autonomamente negli ambienti scolastici per assolvere a determinate esigenze (recarsi al bagno, cercare un'insegnante, altro...)				
f. Sapere a quale persona rivolgersi per determinate esigenze				
g. Poter usufruire di spazi dotati di attrezzature apposite per le proprie necessità (aula di sostegno, angolo del riposo o simili)				
h. Comunicare all'insegnante le proprie esigenze o le proprie difficoltà				
i. Avere compagni e famiglie di questi che dimostrano attenzione per le problematiche degli alunni con BES				
j. Frequentare con regolarità i compagni di classe al di fuori della scuola				

Le ultime due domande hanno una funzione prevalentemente di controllo. Esse sono infatti atte a verificare quanto le convinzioni che emergono dalle due domande precedenti hanno ricadute sulla realtà d'aula; in altre parole, interrogano sull'effettiva

implementazione di quelle che vengono definite dai docenti buone prassi per l'inclusione scolastica degli alunni con BES.

**5. Indichi con che frequenza, nel corso dello scorso anno scolastico, ha:**

	Mai	1-2 volte alla settimana	3-4 volte alla settimana	Ogni volta che l'insegnante lo ha ritenuto opportuno (esemplificare)
a. Pianificato le attività e le modalità relazionali per l'alunno/a con BES in collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno				
b. Rimodulato e personalizzato le attività per l'alunno/a con BES				
c. Modificato l'organizzazione della classe per favorire il lavoro in piccoli gruppi/individualmente/in relazione uno a uno				

**6. Indichi quante volte, nel corso dello scorso anno scolastico:**

	Mai	1-2 volte	3-4 volte	5 o più volte
a. Si è informato/a autonomamente o ha partecipato ad attività di aggiornamento/seminari/convegni su problematiche inerenti i BES				
b. Ha partecipato a gruppi di discussione/ricerca/riflessione con i protagonisti della crescita degli alunni con BES (genitori, terapisti ecc..) per migliorare gli interventi nei loro confronti				
c. Ha avuto momenti di collaborazione e/o confronto con altri enti preposti alla presa in carico degli alunni con BES (servizi sociali, socio-sanitari, centri culturali e sportivi...)				
d. Ha avuto momenti di confronto e collaborazione con le famiglie su modalità di intervento per interventi				

educativi da attuare a scuola e a casa				
e. Ha annotato in documenti ufficiali (registri scolastici, verbali di interclasse, partecipazione a pubblicazioni, seminari ecc..) pratiche di successo per l'inclusione di alunni con BES di cui Lei ha fatto esperienza				
f. Ha fatto riferimento, nei suoi interventi, a indicazioni ministeriali o contenute nel POF				
g. Ha fatto uso, in diversi contesti o situazioni, di pratiche inclusive di successo apprese da altri o provenienti dalla sua esperienza				

### *Il questionario per i genitori*

Anche il questionario per i genitori è introdotto da una breve parte anagrafica; anch'esso anonimo, si apre, con la richiesta di indicare qual è la classe frequentata dal proprio figlio/dalla propria figlia; successivamente viene chiesto, come per i docenti, qual è il tipo di certificazione che accompagna il bambino o la bambina, e se il curriculum progettato per loro è concepito nella prospettiva più ampia di un progetto di vita. La domanda vera e propria, data la perplessità manifestata dai genitori consultati prima di stendere la versione definitiva del questionario sull'effettiva comprensibilità di questa proposizione, è 'Secondo Lei la progettazione del curriculum per suo figlio/sua figlia avviene nella prospettiva di promuoverne l'autonomia anche al di fuori della scuola?'

Le successive due domande ripropongono esattamente quanto chiesto ai docenti, proprio in modo da poter confrontare le risposte.

### **3. Indichi con una crocetta, per ognuna delle seguenti voci, l'utilità da Lei riscontrata ai fini dell'inclusione di suo figlio/sua figlia nella scuola**

	Per niente utile	Poco utile	Abbastanza utile	Molto utile	Non so
a. Condivisione delle esperienze tra docenti					
b. Condivisione di					

esperienze tra docenti e professionisti (terapisti, psicologi ecc..)					
c. Documentazione da parte dei docenti da riviste, siti, libri specializzati					
d. Attuazione delle indicazioni ministeriali da parte dei docenti					
e. Attuazione, da parte dei docenti, dei principi espressi nel POF					
f. Esperienza personale degli insegnanti					
g. Aggiornamento professionale degli insegnanti (partecipazione a corsi, seminari, convegni...)					
h. Partecipazione della famiglia alla costruzione del piano di lavoro e alla sua attuazione					
i. Continuità con altri ordini di scuola					
h. Altro (specificare): _____ _____					

**4. Indichi quanto, a suo avviso e sulla base della sua esperienza, le seguenti voci influiscono sulla reale integrazione scolastica di suo figlio/sua figlia**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
a. Ottenere gratificazione per i lavori eseguiti				
b. Dare il proprio contributo alle attività scolastiche				
c. Comprendere l'utilità dei				

lavori assegnati				
d. Possibilità di rispettare i propri tempi di attenzione				
e. Muoversi autonomamente negli ambienti scolastici per assolvere a determinate esigenze (recarsi al bagno, cercare un'insegnante, altro...)				
f. Sapere a quale persona rivolgersi per determinate esigenze				
g. Poter usufruire di spazi dotati di attrezzature apposite per le proprie necessità (aula di sostegno, angolo del riposo o simili)				
h. Comunicare all'insegnante le proprie esigenze o le proprie difficoltà				
i. Avere compagni e famiglie di questi che dimostrano attenzione per le problematiche degli alunni con BES				
j. Frequentare con regolarità i compagni di classe al di fuori della scuola				

Nel questionario per i genitori non sono presenti le ultime due domande sottoposte ai docenti, dato che queste riguardano, come è già stato detto quanto le prassi oggetto di studio sono state effettivamente implementate durante l'attività didattica, e riguardano quindi esclusivamente l'operato degli insegnanti in classe<sup>18</sup>.

In conclusione, per le domande sostanziali da sottoporre a docenti e genitori è stato ritenuto come ottimale il formato chiuso, poiché più indicato quando si intende valutare importanza o frequenza relative ad una gamma di problemi ed opinioni pertinenti e salienti per gli intervistati. Questo formato inoltre permette facilità di codifica,

<sup>18</sup> La versione definitiva ed integrale del questionario per i genitori è presente come appendice 2

tabulazione ed analisi delle risposte, velocità e minor costo di somministrazione nonché risposte tra loro confrontabili (Zammuner, 1998).

### *La somministrazione dei questionari*

Sono state individuate cinque scuole<sup>19</sup>, che per questioni di riservatezza ed etica verranno indicate come scuola A, B, C, D ed E, ubicate nel territorio urbano o appartenenti alla provincia di Sassari (Sardegna), scelte in base alla differenza di popolazione che esse hanno come utenza, in modo tale da raccogliere dati da ceti socioeconomici e culturali il più possibile differenti. Le Istituzioni scolastiche scelte, infatti, includono scuole cittadine (il comune di Sassari conta circa 125 mila abitanti) collocate in quartieri considerati benestanti, così come scuole che accolgono una larga percentuale di alunni figli di immigrati, nonché scuole dei paesi dell'hinterland con una popolazione che varia da circa 14 mila a circa 3000 abitanti.

I questionari sono stati somministrati a tutti i docenti in servizio nelle suddette scuole, di ruolo e precari, curricolari e di sostegno, compresi docenti di IRC (Insegnamento della Religione Cattolica); è stato poi chiesto alle docenti delle classi dalla seconda alla quinta di contattare i genitori degli alunni con BES delle classi in cui le stesse docenti sono titolari, così da spiegare loro i motivi dello studio e consegnare copia del questionario appositamente redatto per loro. Si è ritenuto opportuno non includere nello studio i genitori degli alunni delle classi prime, poiché la somministrazione dei questionari è avvenuta nei mesi di ottobre e novembre del 2013, ad appena due mesi dall'inizio dell'attività didattica, durante i quali i genitori non avrebbero avuto il tempo necessario per esprimere un giudizio approfondito sulle tematiche argomento della ricerca.

Di seguito si riportano i numeri dei docenti e dei genitori ai quali è stato distribuito il questionario, il numero dei questionari restituiti e il tasso di restituzione.

---

<sup>19</sup> Inizialmente era prevista la partecipazione di un'ulteriore scuola; dopo essere stata informata sulle finalità e le modalità di conduzione della ricerca, la referente del Dirigente Scolastico ha comunicato alla ricercatrice che non c'era disponibilità da parte del corpo docente a partecipare in quanto il tema non era di loro interesse e non avrebbero avuto il tempo sufficiente da dedicare ai focus group e alla compilazione dei questionari. Si precisa che alla dottoranda non è stato consentito di avere un colloquio personale con il DS, ma che ha sempre dialogato con la referente.

### Dati questionari docenti

	Scuola A	Scuola B	Scuola C	Scuola D	Scuola E	Totale
Questionari somministrati	56	23	34	57	66	236
Questionari restituiti	34	18	20	46	32	150
Tasso restituzione questionari	60,71%	78,26%	58,82%	80,70%	48,48%	63,55%

### Dati questionari genitori

	Scuola A	Scuola B	Scuola C	Scuola D	Scuola E	Totale
Questionari somministrati	24	6	22	33	36	121
Questionari restituiti	12	4	14	21	18	69
Tasso restituzione questionari	50%	66,66%	63,63%	63,63%	50%	57,02%

#### 4.3.4 I focus group finali

Una volta ottenuti i dati definitivi dai questionari sono stati organizzati altri quattro focus group, due con docenti e due con genitori che hanno preso parte all'indagine, entrambi appartenenti alle scuole A e C, con lo scopo di discutere ed interpretare i risultati, confrontare analogie e differenze nelle risposte fornite dalle due categorie di intervistati e integrare ciò che è emerso con eventuali altre considerazioni. L'implementazione dei focus group in questa fase ha anche svolto una funzione di triangolazione.

‘L'applicazione finale dei focus group, volta a discutere i primi risultati ottenuti, non equivale alla validazione della ricerca ma risulta comunque utile al suo svolgimento, per tre ordini di motivi: anzitutto [...] i focus group a conclusione di una ricerca forniscono un surplus di informazioni che permette di affinare, ampliare e approfondire l'analisi iniziale; in secondo luogo, organizzare focus group, se interessa soggetti già contattati nel corso della ricerca, è una buona occasione per offrire qualche feedback sui risultati a persone che difficilmente avranno accesso, o interesse, alle pubblicazioni scientifiche [...]. L' <esercizio di focalizzazione> si concentra sui primi risultati della ricerca; i partecipanti

potrebbero ricevere una sintesi essenziale dei risultati, o magari assistere a una breve presentazione dei risultati stessi, per poi formulare un elenco di tutti gli aspetti con cui si trovano d'accordo e di tutti quelli che non condividono' (Bloor *et al.*, 2002).

Come nei focus group iniziali, anche in questo caso la dottoranda è intervenuta in qualità di moderatore ed è stato precisato, nelle parole di introduzione alla discussione, che il contenuto dell'incontro sarebbe stato registrato garantendo l'anonimato ai partecipanti. L'attenzione degli stessi è stata portata sulle domande che hanno registrato le maggiori divergenze nelle risposte tra i gruppi dei docenti e dei genitori, così da poter avviare un confronto sulle ragioni delle differenze in questione ed avanzare ipotesi per migliorare le pratiche scolastiche di inclusione per gli alunni con BES. Tutti gli incontri sono stati audio registrati e trascritti; mediante l'analisi testuale del materiale raccolto si è proceduto all'indicizzazione dei dati.

#### **4.4 Risultati**

Prima di riportare i risultati dello studio è utile ricordare le domande sulle quali esso è stato costruito, che sono:

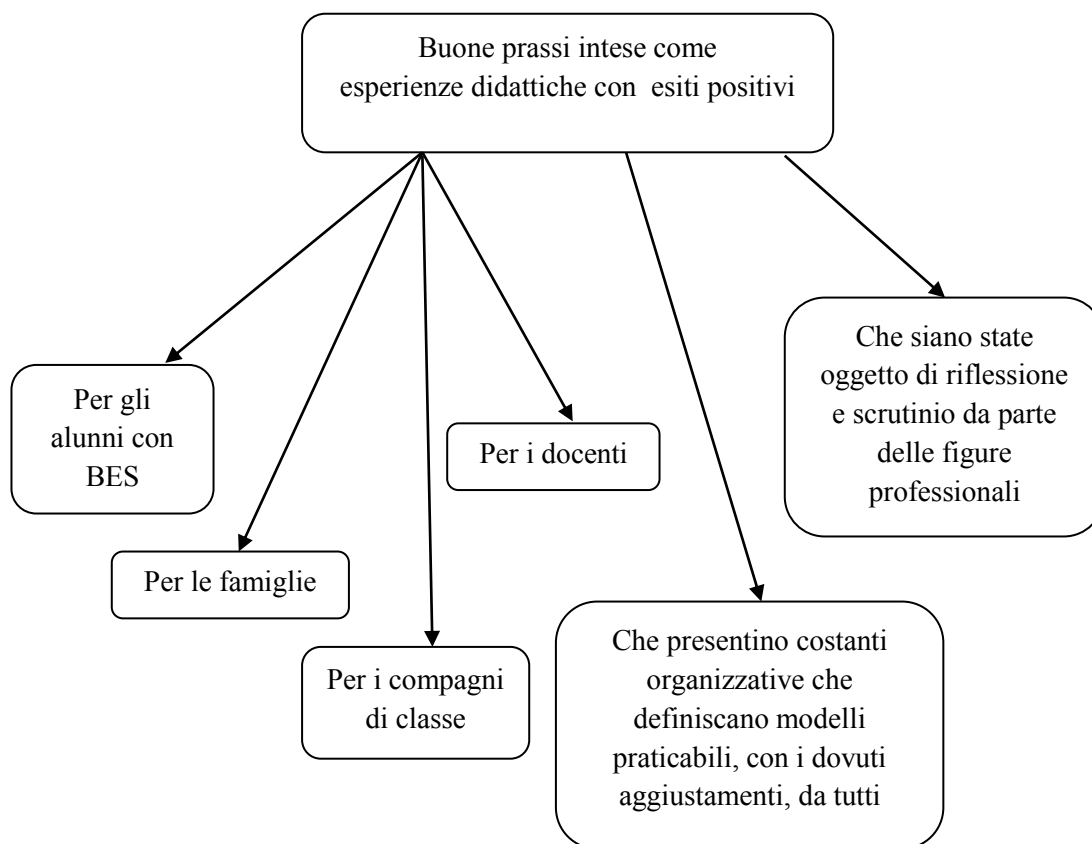
5. Cosa si intende con l'espressione 'buone pratiche' in ambito scolastico?
6. Quali sono, secondo i docenti, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali (d'ora in avanti BES)?
7. Quali sono, secondo i genitori, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione dei BES?
8. Quali proposte migliorative provengono, da docenti e genitori, in merito alle pratiche di inclusione dei BES?

Di seguito si espongono analiticamente i risultati ai quali si è pervenuti per ogni quesito.

##### **4.4.1 Domanda 1: Cosa si intende con l'espressione 'buone pratiche' in ambito scolastico?**

Come già detto in precedenza in questo stesso capitolo, l'esigenza di dare una definizione della locuzione 'buone prassi' è nata dalla necessità di portare avanti lo studio con un campione di persone che si confrontassero su concetti condivisi e non fraintendibili. Nello schema riportato sotto si sintetizzano gli elementi caratterizzanti le buone prassi secondo la letteratura scientifica e secondo quanto emerso dai focus group condotti con i docenti.

## ELEMENTI CARATTERIZZANTI IL CONCETTO DI BUONE PRASSI SECONDO LA LETTERATURA



In riferimento alle buone prassi nella didattica, è difficile trovare una definizione chiara ed esaustiva del concetto nella letteratura scientifica; la locuzione appare frequentemente, ma senza che essa sia accompagnata da precisazioni terminologiche o fattori caratterizzanti ed anzi, nella maggior parte dei casi, dando per scontato a cosa si fa riferimento. Per Dovigo (2007), ad esempio, si parla di buone prassi quando si possono dimostrare la positività dei processi di integrazione e gli esiti positivi negli alunni con disabilità (a livello cognitivo, affettivo, interpersonale, ecc.), nei compagni di classe, nelle famiglie e negli insegnanti. Non si fa riferimento però alle modalità con cui tali esiti positivi dovrebbero essere dimostrati: attraverso, pre e post test da somministrare a gruppi sperimentali e gruppi di controllo? E, in questo caso, come si potrebbe stabilire che non siano stati fattori esterni alla didattica o all’atteggiamento del docente in classe a determinare gli effetti positivi? Ci si può semplicemente affidare alle ‘impressioni’ di docenti, alunni e genitori senza adottare alcun metodo ‘scientifico’? E,

se così non fosse, a quali scale di misurazione ci si deve affidare per registrare progressi nelle relazioni interpersonali, nella propria autostima, nell'integrazione sociale?

Proprio al concetto di scientificità fanno riferimento Canevaro e Ianes, precisando però che, nella concezione di buone prassi da loro espressa, esso non sia elemento fondante, almeno nel senso canonico del termine:

‘una buona prassi non è una ricerca scientifica nel senso metodologico corrente: è senz'altro più vicina alla ricerca-azione, ma spesso non ha le caratteristiche di precisione e oggettiva misurazione delle variabili in gioco che qualifica la ricerca scientifica’ (Canevaro e Ianes, 2002)

e definiscono le buone prassi come

‘qualcosa che altri hanno fatto e che –nel loro contesto- ha funzionato, probabilmente perché aveva delle buone caratteristiche. Ed è su queste caratteristiche che il lettore è chiamato a curiosare, indagare e criticare, mettendole in relazione alla propria situazione e al proprio contesto’ (*ibidem*)

Non si fa quindi riferimento ad un modello ideale, perfetto, assolutamente corretto, la cui applicazione sarebbe anzi per gli stessi studiosi ‘controproducente’.

Ancora, la letteratura scientifica parla di buone prassi in ambito didattico quando si fa riferimento a ‘modalità e soluzioni già esperite e sufficientemente generalizzate, su cui si esercita positivamente la riflessività professionale’ (Canevaro, 2006) così che queste prendono forma, attraverso l'assunzione collettiva e il filtro del tempo, di organizzazioni e servizi stabili. D'altronde non si possono assimilare a buone prassi esempi di successo sporadici e magari improvvisati, sebbene dettati dalla buona volontà e dalle migliori intenzioni; se questi possono contribuire all'individuazione di buone prassi, queste saranno comunque il frutto delle ‘costanti organizzative riproducibili presenti nei buoni esempi e disposte in modo da risultare un modello organizzativo praticabile ordinariamente per tutti’ (*ibidem*).

Si trascrivono di seguito alcune indicazioni che il Prof. Canevaro ha inviato in forma privata alla dottoranda, che riassume quelli che sono, secondo il docente, gli elementi previsti dal processo strutturato di indagine (benchmarking) per individuare delle buone

prassi, valido a livello generale ma comunque applicabile anche all'ambito didattico-educativo.

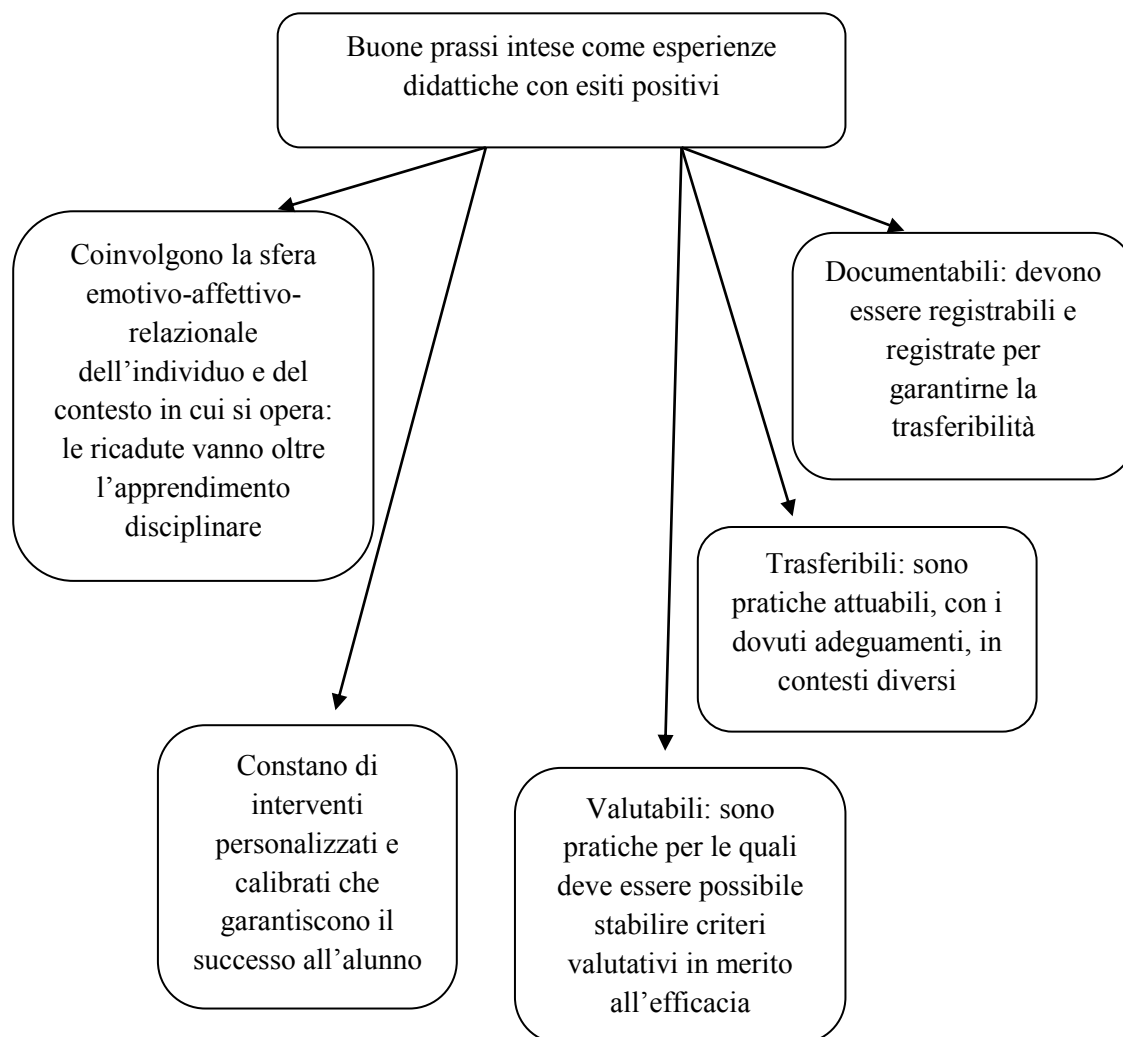
- 'Il confronto fra organizzazioni che hanno in comune una finalità (partner).
- Per svolgersi, occorre precisare l'oggetto del lavoro (formazione nell'innovazione);
- Formare, con i partner, un gruppo che studi l'organizzazione comune a tutti i partner;
- Scomporre l'organizzazione in segmenti, ciascuno dei quali rappresenti una funzione;
- Esaminare con particolare attenzione gli episodi di 'disservizio' e le modalità che ogni partner ha messo in opera per arginarne e possibilmente annullarne gli effetti;
- Comparare – sovrapporre – i segmenti simili e prendere in considerazione quelli che appaiono migliori, analizzarne gli aspetti organizzativi; proporre l'adozione/adattamento funzionale per ogni partner.
- Stabilire così le buone prassi, cioè le buone organizzazioni comuni e riproducibili (trasversali)' (Canevaro, appunti personali).

I principi-guida individuati dallo stesso studioso per l'individuazione delle buone prassi sono:

1. 'Combattere la propria inerzia entrando il contatto con altre situazioni.
2. Attivare le reti di scambio dei "tesori nascosti in casa", cercando l'elemento che permette di evitare la perdita di identità, di riconoscimento, di connessioni.
3. E quindi guardare la realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo lo scambio non come un dovere che si assolve nel tempo libero ma come impegno dell'impegno professionale.
4. Fare in modo che i punti precedenti non siano risolti sul piano personale – del singolo – ma abbiano un riscontro reale e percepibile nell'organizzazione aziendale.
5. Riconoscendo l'importanza dei mediatori, individuare i mediatori efficaci in funzione della prospettiva inclusiva formativa.
6. Individuando le buone prassi nella società complessa, rendere leggibili le tracce – tracciabilità - non facendo confusione' (*ibidem*).

Di seguito si propone uno schema che sintetizza quelli che sono gli elementi definienti le buone prassi secondo le docenti che hanno preso parte ai focus group iniziali; ciò che è emerso è riportato in maniera più analitica successivamente.

## ELEMENTI CARATTERIZZANTI IL CONCETTO DI BUONE PRASSI SECONDO LE DOCENTI



Un primo elemento che accomuna le opinioni delle docenti tiene conto di ricadute che vadano al di là della didattica: l'apprendimento è visto generalmente dalle insegnanti come il risultato di un atteggiamento sereno nei confronti della scuola, che deriva a sua volta da uno stato emotivo ed affettivo positivo. Collaborazione, comprensione, condivisione e rispetto divengono quindi elementi imprescindibili perché l'azione educativa e didattica pervengano a dei risultati di successo. In ciò si può leggere un progresso di carattere ecologico in rapporto ad una scuola che premia i processi anziché i risultati numerici: prende spazio, nella visione delle docenti, una dimensione globale dell'insegnamento, in cui i traguardi vengono raggiunti a condizione che ci si prenda cura della persona in senso lato, a partire dalla valorizzazione delle peculiarità individuali fino al rapporto con le famiglie, passando per la creazione di contesti

cooperativi e per ricadute che abbiano un peso anche al di fuori dello spazio e del tempo scuola.

‘Secondo me per buona pratica si intende il raggiungimento di tutti gli obiettivi e dell’inclusione di cui abbiamo parlato prima; è fondamentale trovare il risultato, la ricaduta, cioè vedere poi se riusciamo [a raggiungere] l’inclusione del bambino nella classe, perché quello è l’obiettivo maggiore, il più importante che possiamo raggiungere. La buona pratica è quella che ci permette di raggiungere l’inclusione, sia a livello sociale, dato che abbiamo detto prima che quella è la parte più importante.. includere, far sì che il bambino faccia parte della vita scolastica’ FG1\_3

‘Secondo me è un equilibrio tra i diversi obiettivi che risultano presenti nel progetto di vita del bambino, laddove può essere quello più relazionale e sociale, dove quello più didattico. Un buon equilibrio tra questi perché a volte ne curi uno a discapito di un altro, altre volte sai che raggiungendo quello poi compensi gli altri, insomma è una visione di insieme molto globale’ FG1\_5

Le buone prassi si traducono nella capacità di calibrare gli interventi, in termini di difficoltà degli esercizi, di tempi di esecuzione e così via, per permettere all’alunno di conseguire un risultato alla sua portata. I progressi vanno fatti in maniera graduale

‘[Applico buone prassi] se mi accorgo che il bambino mi segue attraverso attività ben calibrate per lui, cioè se mi accorgo che risponde a ciò che chiedo e lavora con serenità, ovviamente io devo stare attenta ai suoi bisogni, è chiaro’ FG1\_7.

In accordo con quanto rilevato dalla letteratura, anche le docenti attribuiscono valore al fatto che si può parlare di buone prassi solo quando queste sono condivisibili e attuabili, con gli opportuni adeguamenti, a contesti differenti. Anche in questo caso ci si richiama all’opportunità della riflessione dei professionisti (in questo caso i docenti), che possono, attraverso processi riflessivi, partire da un’esperienza estemporanea, codificarla e tramutarla, dopo applicazione in altri contesti e secondo modalità analoghe, in buone prassi. Si chiama quindi in causa anche la necessità che tali processi siano documentabili e valutabili, ovvero che di volta in volta si possano stabilire dei criteri che ne decretino l’efficacia in termini di risultati.

‘Secondo me le buone pratiche sono tutto ciò che si può realizzare all’interno di una classe, che possa essere valutato anche a lungo termine, non necessariamente immediato, che abbiano risultati positivi; importante è che queste buone pratiche possano essere condivise da più persone’ FG3\_5

‘Io penso che [le buone prassi] siano anche il risultato di un’esperienza estemporanea, che però ci si rende conto che funziona, che dà dei risultati positivi [...]e quindi farla diventare una pratica significa fare in modo che questa si ripeta, sia condivisa ovviamente in diversi contesti, in diverse situazioni; ecco, può nascere anche dal momento, l’importante poi è essere consapevoli di questo [...] e adottarla poi come pratica’ FG3\_1

‘Un concetto importante è quello della flessibilità organizzativa, che sicuramente è molto valida, nel senso di sperimentare anche una modalità diversa del fare scuola, che non si richiami esclusivamente a quelle che sono le applicazioni di conoscenze teoriche, pur importanti, ma che dalla realtà quotidiana trae quelli che sono gli elementi di innovazione e di cambiamento, perché questo è molto importante, porsi anche in un’ottica di valorizzazione di quello che è il fare scuola nella quotidianità per modificare, perché abbia una ricaduta e un effetto positivo. Un altro concetto[...] è quello della trasferibilità, quindi di poter mutuare da altre realtà quelle che sono esperienze di carattere positivo e quindi poterle riportare nella propria scuola e farle proprie.[...] sicuramente l’esperienza deve essere valutabile, e si deve porre in un’ottica di riflessione continua in rapporto alla realtà scolastica che noi viviamo, così come abbiamo fatto un pochino in questi anni, cercando di riflettere su quella che era la nostra esperienza del fare scuola per cogliere quelli che sono gli elementi di cambiamento insiti nella realtà scolastica che viviamo’ FG3\_6.

‘perché sia una buona prassi e si possa chiamare tale sicuramente ha bisogno che l’esperienza venga fissata, venga documentata, e questo è molto importante, è anche uno degli aspetti dove si è carenti; sicuramente è necessario anche imparare a documentare un’esperienza, perché possa poi essere tradotta nella realtà ed essere estendibile ad altre situazioni di apprendimento, ad altri contesti, non basta condividere a livello di team o di singoli docenti, è sicuramente auspicabile che tutti i diversi attori siano protagonisti di questo processo, non solo a livello classe e quindi a livello di team, ma a livello di diverse figure, e quindi che poi si allarghi con la famiglia e con tutte le varie figure che collaborano con noi, qui si apre il discorso di strutture specialistiche, di condivisione di quelli che sono i processi, ma anche in relazione alla documentazione, per fare in modo che si esca da [...] una valutazione autoreferenziale, positiva, di quell’esperienza, ma che si sottoponga ad un’analisi più oggettiva [...].’ FG3\_6

‘Altre volte che si è parlato di buone prassi si è sottolineato il fatto che molte volte non vengono pubblicizzate, nel senso che si va a cercare tanto lontano a volte, delle strategie da seguire quando magari nella scuola stessa ci sono delle buone prassi che però non vengono condivise, non vengono espresse all’interno della propria scuola [...] si tende a cercare nomi altisonanti piuttosto che guardare alla porta accanto, magari c’è la persona che non mostra agli altri e magari ci sono anche le persone che non guardano nella porta accanto perché sembra che sia niente di che’ FG3\_1.

In sintesi, letteratura scientifica e docenti sono concordi nell’identificare le buone prassi didattiche come pratiche che generino risultati positivi, non esclusivamente al livello degli apprendimenti disciplinari; se la letteratura parla genericamente di risultati che ricadano su alunni, compagni, docenti e genitori, quindi si riferisce in maniera circoscritta all’ambito scolastico, le docenti ampliano e definiscono meglio questo orizzonte e sostengono che si può parlare di buone prassi se i miglioramenti si registrano sul versante dell’autonomia dell’alunno con BES, delle relazioni interpersonali con il gruppo dei pari, o, in maniera più estesa, riguardare le famiglie e la comunità nelle vesti di associazioni, gruppi sportivi, organizzazione sociale ecc. Si riscontra un vuoto metodologico nel momento in cui ci si domanda quali sono i mezzi e gli strumenti con cui i progressi prodotti dalle prassi devono essere valutati: si arriva

anche a citare genericamente le impressioni dei docenti, che non possono evidentemente divenire metro di misura del maggiore o minore sviluppo cognitivo o legame sociale dell'alunno.

Ancora, entrambe le fonti sono a favore dell'idea che le buone prassi debbano presentare delle costanti organizzative che, con gli opportuni adeguamenti, ne permettano la trasferibilità in contesti differenti.

C'è forte accordo anche nel sostenere che le prassi devono essere documentate e valutabili, ma attualmente risultano essere molto limitate le attività di registrazione ed archiviazione puntuali e consultabili di attività ordinarie, laboratori o progetti efficaci. Si ritrovano sul mercato alcuni volumi che parlano di pratiche inclusive di successo, o si deve più spesso ricorrere alla ricerca di relazioni di percorsi didattici accantonati nelle segreterie delle singole scuole, perciò alla portata solo di chi conosce o fa parte di quella determinata realtà scolastica. Come sostiene Canevaro (2006), infatti, 'Il sistema scolastico non possiede una logica e una pratica formalizzate e stabilizzate di messa in circolazione delle migliori esperienze di monitoraggio delle competenze operative delle persone'.

Gli studiosi ritengono fondamentale il consolidarsi del valore dell'esperienza per mezzo della riflessività professionale nel corso del tempo; quando ciò avviene, nei casi migliori, le esperienze 'partecipate dall'intelligenza collettiva, [...] si esprimono stabilmente in organizzazioni o servizi' (*ibidem*).

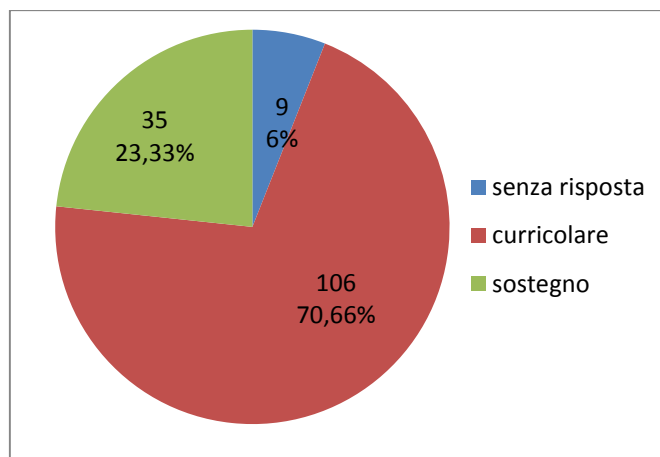
Il corpo docente apporta un ulteriore contributo ai caratteri delle buone prassi, precisando che flessibilità organizzativa e capacità di calibrare i compiti sono attributi fondamentali affinché l'alunno esperisca il successo, condizione essenziale perché la prassi possa essere definita di successo.

#### **4.4.2 I risultati dei questionari**

La fase successiva della ricerca è quella che ha riguardato la somministrazione dei questionari ai docenti e ai genitori; per chiarezza espositiva si riportano di seguito le informazioni statistiche di carattere anagrafico che riguardano la popolazione docente,

raccolte nella sezione preliminare dei questionari. Ciò è utile a delineare un quadro complessivo delle caratteristiche generali dei soggetti coinvolti. Questi dati riguardano il ruolo dei docenti (curricolari o di sostegno), la loro età anagrafica e l'età media di servizio presso la scuola primaria.

		Scuola A	Scuola B	Scuola C	Scuola D	Scuola E	TOT	TOT %
Insegnante	Senza risposta	4	2	2	1	0	9	6%
	Curricolare	19	15	11	35	26	106	70,66 %
	Di sostegno	11	1	7	10	6	35	23,33 %
Età	Senza risposta	5	3	13	17	8	46	30,66 %
	Risposta	29	15	7	29	24	104	69,33 %
	Media età docenti	47,27	50,4	49	44,1	48,5	47,85	
Anni di servizio	Senza risposta	9	3	9	19	6	48	32%
	Risposta	25	13	11	27	26	102	69%
	Media anni servizio	20	25,3	14,54	19,25	21,5	20,11	

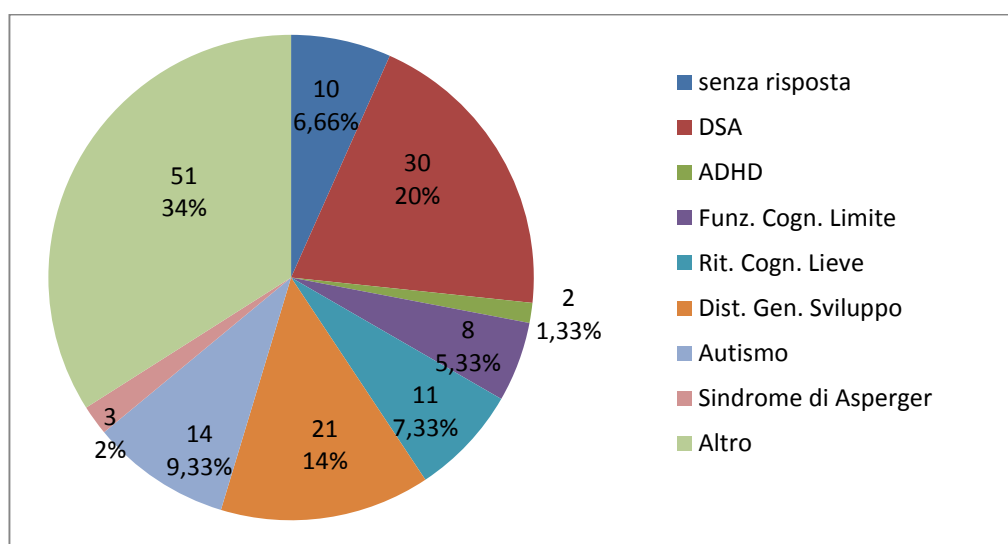


Ruolo dei docenti che hanno preso parte alla ricerca

Si osserva quindi che, su un totale di 150 docenti, il 6% non ha fornito risposta sul proprio ruolo; dei restanti, 106 erano docenti di discipline curricolari (compresi docenti di IRC, Insegnamento della Religione Cattolica), e 35 docenti di sostegno, corrispondenti rispettivamente al 70,66% e al 23,33% della popolazione degli intervistati.

Sul totale dei docenti ben 46, corrispondenti al 30,66%, non hanno fornito risposta riguardo la propria età anagrafica, mentre l'età media di coloro che hanno risposto è risultata essere di quasi 48 anni. In linea con ciò, anche l'informazione sugli anni di servizio è stata omessa da una quota consistente di docenti (il 32%), e gli insegnanti che hanno risposto ai questionari risultavano aver lavorato nel mondo della scuola da una media di poco più di 20 anni. Da questi ultimi due item (l'età anagrafica e l'anzianità di servizio degli insegnanti coinvolti nel progetto di ricerca) si evince che l'età del corpo docente è piuttosto avanzata, e si potrebbe suggerire l'opportunità di un turnover e delle modalità di formazione e reclutamento degli stessi. Si ricorda che lo studio in questione ha riguardato insegnanti della scuola primaria, che hanno quotidianamente a che fare con bambini che vanno dai 6 ai 10 anni, quindi un'utenza che richiede energie fisiche e mentali da impiegare al lavoro, i cui interessi e modalità relazionali sono costantemente sottoposti ai più svariati stimoli, legati soprattutto al mondo della comunicazione digitale, che evolvono velocemente e richiedono un altrettanto veloce adeguamento del linguaggio della didattica affinché essa possa risultare stimolante e accattivante.

Sempre nella sezione introduttiva sono state poste domande riguardo la diagnosi che accompagna l'alunno o gli alunni con cui i docenti avevano a che fare al momento della somministrazione dei questionari; di seguito si riportano i dati complessivi delle cinque scuole.

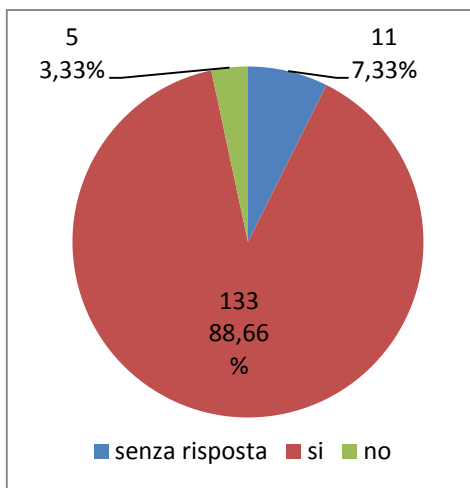


Sintesi delle diagnosi che accompagnano gli alunni seguiti dalle docenti che hanno preso parte all'indagine, espresse in valori numerici e in percentuale sul totale dei questionari

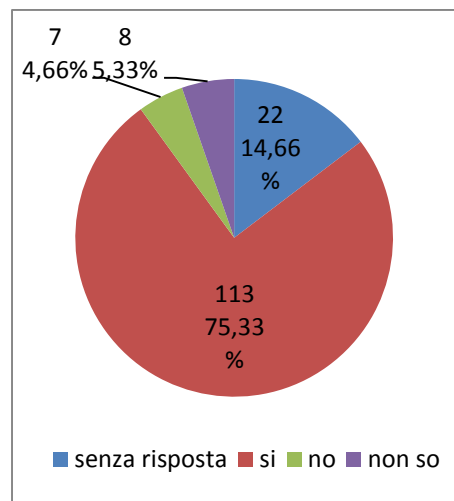
Il 20% delle docenti che hanno partecipato allo studio hanno fatto quindi riferimento, nelle loro risposte, ad alunni affetti da disturbi specifici dell'apprendimento; questo dato fa comprendere come nel mondo della scuola primaria vi sia una presenza importante di alunni accompagnati da questo tipo di diagnosi, che fino a pochi anni fa non venivano, almeno a livello legislativo e formale, inclusi nel novero della popolazione scolastica che necessitava di attenzioni ed interventi specifici. Vi è poi un 14% che si è riferito alle esperienze di insegnamento fatte con bambini con diagnosi di disturbo generalizzato dello sviluppo (14%) e, a seguire, con autismo (9,33%), ritardo cognitivo lieve (7,33%), funzionamento cognitivo limite (5,33%) ed ADHD (1,33%). Il 10% dei docenti non ha fornito risposte a questo item, mentre nel 34% di risposte che contemplano altri casi rientrano, ad esempio, casi di comorbilità, sindrome di Turner, sindrome di Cornelia deLange, sindrome di Doose, presenza di diabete mellito ed altro.

Si è inoltre ritenuto importante chiedere alle docenti se gli alunni in questione comunicassero verbalmente o meno, perché l'assenza di comunicazione verbale efficace avrebbe potuto condizionare la comprensione delle esigenze degli stessi, ed infine se il curriculum per gli alunni con BES fosse stato elaborato prevedendo lo sviluppo dell'autonomia degli stessi anche al di fuori dell'ambito scolastico, ovvero all'interno di un più ampio progetto di vita, elemento che si ricorda essere, a detta delle stesse docenti intervistate, di importanza primaria se si parla di interventi a favore della loro inclusione.

	Senza risposta		Sì		No		Non so	
	Valore num.	%	Valore num.	%	Valore num.	%	Valore num.	%
<b>L'alunno/a comunica verbalmente</b>	11	7,33%	133	88,66%	5	3,33%		
<b>Il suo curriculum è progettato per promuovere l'autonomia anche al di fuori della scuola</b>	22	14,66%	113	75,33%	7	4,66%	8	5,33%



Risposte alla domanda 'L'alunno comunica verbalmente?'



Risposte alla domanda 'Il curriculum dell'alunno è stato progettato per promuovere l'autonomia anche al di fuori della scuola?'

Emerge quindi che poco più del 3% degli alunni seguiti dalle docenti coinvolte nello studio non è capace di comunicare verbalmente, mentre circa il 7% dei questionari restituiti non hanno ottenuto una risposta a questa domanda. In merito al secondo quesito, risulta che un'ampia maggioranza dei curriculum prevede di avere ricadute, in termini di autonomia per il soggetto coinvolto, anche al di fuori del percorso scolastico; il 4,66% degli stessi, invece, non è progettato in quest'ottica. Vi è un terzo dato che porta certamente a riflettere: il 5,33% dei docenti infatti, afferma di non sapere cosa rispondere a questa domanda. La redazione del Piano Didattico Personalizzato è un momento di concerto il cui scopo è far convergere le informazioni fornite dalla ASL che ha prodotto il certificato per l'alunno con quelle fornite dalla famiglia e con le osservazioni sistematiche o occasionali raccolte dagli insegnanti, così da predisporre una serie di interventi didattici, coerenti con la programmazione di classe, adeguati al conseguimento degli obiettivi da parte dell'alunno con BES. Non è immaginabile che docenti che hanno partecipato alla stesura del documento dichiarino di non sapere se hanno tenuto conto di eventuali ricadute dello stesso al di fuori del setting scolastico; anche se ad aver dato queste risposte fossero docenti subentrati nella classe successivamente alla progettazione del PDP, la deontologia professionale richiederebbe un momento informativo e di confronto nei consigli di classe o per vie informali per discutere quanto stabilito e previsto in questo senso.

#### 4.4.3 Domanda 2: *Quali sono, secondo i docenti, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali?*

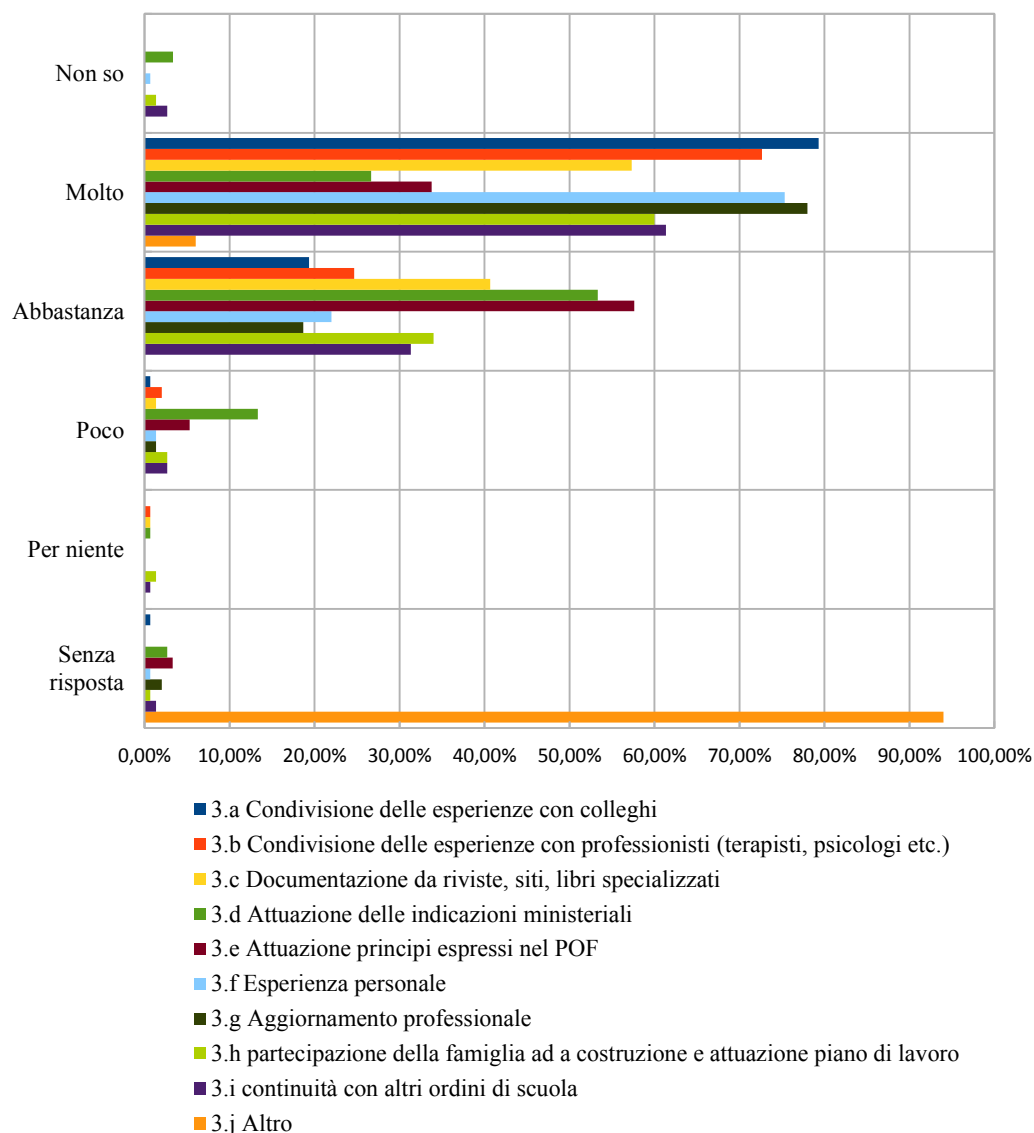
Per rispondere a questa domanda si è ricorso a due item distinti, creati per meglio identificare le prassi strettamente connesse al ruolo del docente (legate pertanto alla formazione, alla condivisione delle esperienze, ai rapporti con le famiglie e così via) e quelle che vedono invece l'alunno protagonista, impegnato quindi in prima persona nell'attività didattica o di vita scolastica.

I risultati sono riportati dapprima in tabelle (che riportano in neretto i dati più interessanti) e successivamente in grafici a barre.

3. Quanto ritiene utili queste voci per l'inclusione dei BES?	Senza risp.	Per niente	Poco	Abbast.	Molto	Non so
3a. Condivisione delle esperienze con i colleghi	1 0,66%	0	1 0,66%	29 19,33%	<b>119</b> <b>79,33%</b>	0
3b. Condivisione delle esperienze con altri professionisti (terapisti, psicologi ecc..)	0	1 0,66%	3 2%	37 24,66%	109 72,66%	0
3c. Documentazione da riviste, siti, libri	0	1 0,66%	2 1,33%	61 40,66%	86 57,33%	0
3d. Attuazione delle indicazioni ministeriali	4 2,66%	<b>1</b> <b>0,66%</b>	<b>20</b> <b>13,33%</b>	80 53,33%	40 26,66%	5 3,33%
3e. Attuazione dei principi espressi nel Pof	5 3,33%	0	<b>8</b> <b>5,33%</b>	87 58%	51 34%	0
3f. Esperienza personale	1 0,66%	0	2 1,33%	33 22%	<b>113</b> <b>75,33%</b>	1 0,66%
3g. Aggiornamento professionale	3 2%	0	2 1,33%	28 18,66%	<b>117</b> <b>78%</b>	0
3h. Partecipazione della famiglia alla costruzione e all'attuazione del piano di lavoro	1 0,66%	2 1,33%	4 2,66%	51 34%	90 60%	2 1,33%
3i. Continuità con altri ordini di scuola	2 1,33%	1 0,66%	4 2,66%	47 31,33%	92 61,33%	4 2,66%
3j. Altro	141 94%	0	0	0	9 6% <sup>20</sup>	0

<sup>20</sup> Tra le opzioni indicate dai docenti alla voce 'altro' rientrano, in varia misura, la possibilità di avere tempi dilatati di progettazione e operatività, la possibilità di usufruire di compresenze con i colleghi, la continuità progettuale con altri enti locali e la partecipazione a progetti scolastici

### 3. Quanto ritiene utili queste voci per l'inclusione degli alunni con BES?



L'item che ha riportato un maggior numero di risposte per l'opzione 'molto' importante, in relazione all'utilità di determinati fattori nella professionalità docente per attivare pratiche inclusive di successo, risulta essere la 'condivisione delle esperienze con i colleghi' (119 risposte, corrispondenti a quasi l'80% del totale). Questo dato ribadisce ancora una volta la necessità di istituire una raccolta condivisa delle esperienze di successo, a livello di comunità locale o, ancora meglio, nazionale, a cui i docenti possano accedere ricordando, come è già stato precisato precedentemente, che queste possono rappresentare indicazioni da adeguare di volta in volta ai contesti e alle

necessità delle realtà in cui possono essere riproposte; in alternativa, come suggerito nei focus group da alcuni insegnanti, sarebbe opportuno ampliare i momenti di confronto e condivisione, cosa di cui si sente la mancanza poiché gli incontri dedicati alla progettazione curricolari sono spesso insufficienti ad approfondire le tematiche qui discusse.

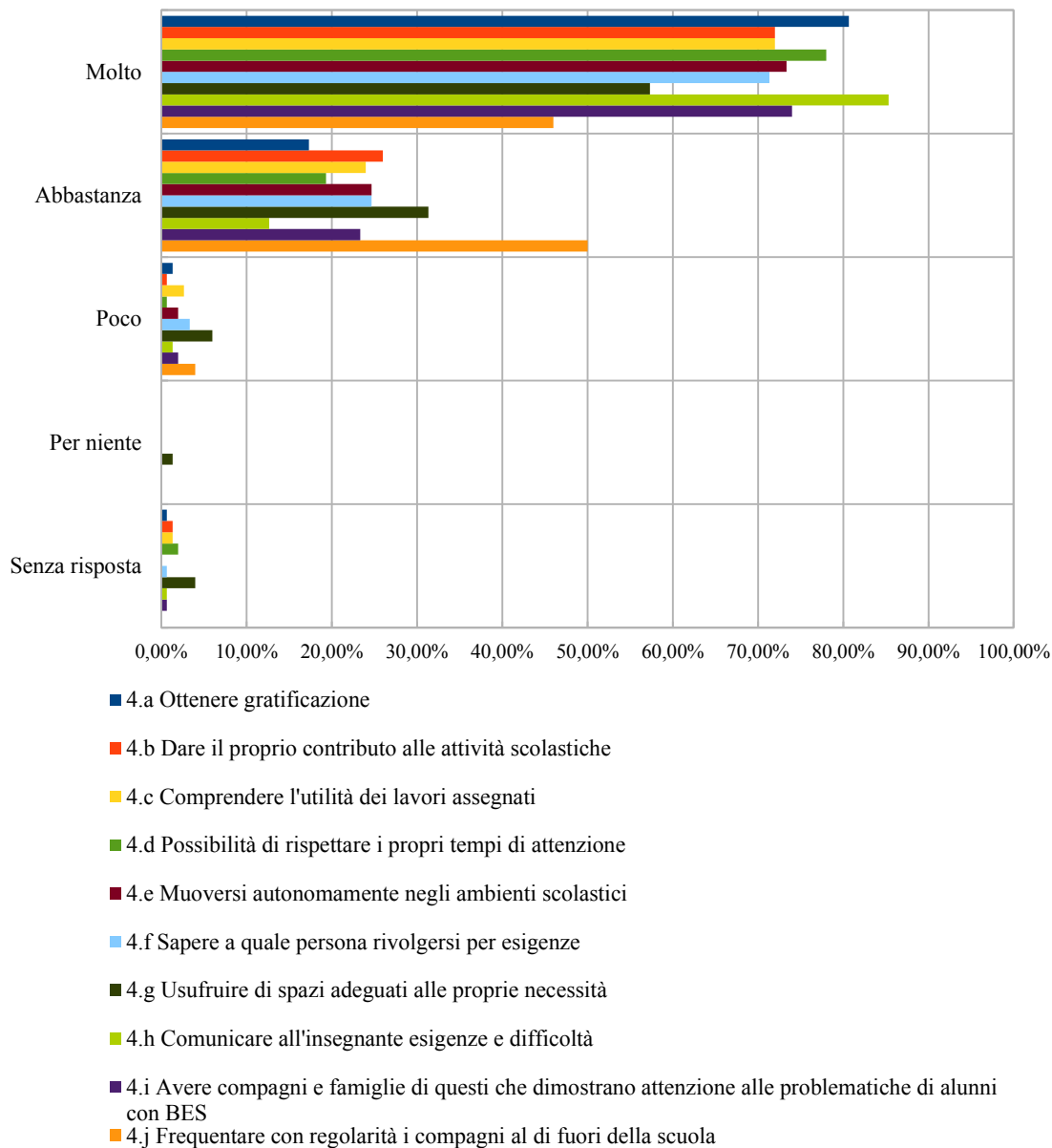
A seguire, le altre due voci che vengono considerate ‘molto utili’ al fine di attuare interventi significativi per l’inclusione scolastica sono l’aggiornamento professionale, con 117 risposte (il 78%) e l’esperienza personale (113 risposte, corrispondente al 75,33% del totale).

Si segnala, sul versante negativo, come la voce che viene ritenuta meno importante, a questo proposito, sia l’attuazione delle indicazioni ministeriali. Se si sommano infatti i docenti che ritengono questo fattore ‘poco’ o ‘per niente’ utile si raggiunge il 14% sul totale. Questo conferma l’atteggiamento generale che si registra nel mondo dei docenti, che ritengono che parte della normativa consti solo di un appesantimento in termini di burocrazia (documenti su documenti da compilare che non hanno ripercussioni sull’efficacia della didattica ma sottraggono tempo ad attività più proficue).

Vediamo ora cosa è emerso a riguardo di ciò che le docenti ritengono essere più influente per l’integrazione degli alunni con BES.

<b>4. Quanto a suo avviso queste voci influiscono sulla reale integrazione dell’alunno con BES?</b>	<b>Senza risp.</b>	<b>Per niente</b>	<b>Poco</b>	<b>Abbast.</b>	<b>Molto</b>
4a. Ottenere gratificazione per i lavori eseguiti	1 0,66%	0	2 1,33%	26 17,33%	<b>121</b> <b>80,66%</b>
4b. Dare il proprio contributo alle attività	2 1,33%	0	1 0,66%	39 26%	108 72%
4c. Comprendere l'utilità dei lavori assegnati	2 1,33%	0	4 2,66%	36 24%	108 72%
4d. Possibilità di rispettare i propri tempi di attenzione	3 2%	0	1 0,66%	29 19,33%	<b>117</b> <b>78%</b>
4e. Muoversi autonomamente negli spazi	0	0	3 2%	37 24,66%	110 73,33%
4f. Sapere a chi rivolgersi per determinate esigenze	1 0,66%	0	<b>5</b> <b>3,33%</b>	37 24,66%	107 71,33%
4g. Usufruire di spazi con attrezzature specifiche	6 4%	<b>2</b> <b>1,33%</b>	<b>9</b> <b>6%</b>	47 31,33%	86 57,33%
4h. Comunicare all'insegnante esigenze e difficoltà	1 0,66%	0	2 1,33%	19 12,66%	<b>128</b> <b>85,33%</b>
4i. Avere compagni e loro famiglie attenti ai problemi dei BES	1 0,66%	0	3 2%	35 23,33%	111 74%
4j. Frequentare compagni al di fuori della scuola	0	0	<b>6</b> <b>4%</b>	75 50%	69 46%

#### 4. Quanto a suo avviso queste voci influiscono sulla reale integrazione degli alunni con BES?



Oltre l'85% dei docenti ritiene 'molto importante' per l'alunno con BES il fatto che egli possa comunicare all'insegnante le proprie esigenze e difficoltà; a seguire vi è un 80,66% che considera 'molto importante' il fatto che l'alunno ottenga gratificazione per i lavori eseguiti, e il 78% dei docenti ha attribuito l'opzione 'molto importante' alla possibilità, per l'alunno, di rispettare i propri tempi di attenzione. Queste tre voci

confermano il valore che le insegnanti attribuiscono all'aspetto relazionale dello stare a scuola e dell'apprendimento, componente che abbiamo già visto essere, per le docenti che hanno preso parte allo studio alla base, oltre che dell'inclusione, anche del successo scolastico in termini di apprendimento. E' interessante notare come la voce 'usufruire di spazi con attrezzature specifiche' sia quella che ha totalizzato il maggior numero di opzioni in negativo, raggiungendo un totale di 7,33% se si sommano le opzioni 'poco importante' e 'per niente importante'. Ciò supporta il trend che vede l'alunno con difficoltà sempre meno fuori dalla classe e, anche se spesso impegnato in attività semplificate o differenziate, comunque a contatto con i compagni. Il 4% dei docenti ritiene 'poco importante' 'frequente compagni al di fuori della scuola', sottintendendo quindi che l'inclusione sia un processo che si compie entro le mura scolastiche.

Le successive due domande, rivolte esclusivamente ai docenti e non ai genitori, sono volte a verificare quanto i comportamenti dei docenti sono in linea con le loro opinioni.

<b>5 Con che frequenza ha, nello scorso anno scolastico</b>	<b>Senza risp.</b>	<b>mai</b>	<b>1-2 volte alla sett.</b>	<b>3-4 volte alla sett.</b>	<b>Ogni volta che lo si è ritenuto opportuno</b>
5a. Pianificato attività e modalità relazionali in collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno	<b>24<sup>21</sup></b> <b>16%</b>	<b>15</b> <b>10%</b>	36 24%	17 11,33%	<b>58<sup>22</sup></b> <b>38,66%</b>
5b. Rimodulato e personalizzato attività	15 10%	8 5,33%	35 23,33%	17 11,33%	<b>75<sup>23</sup></b> <b>50%</b>
5c. Modificato l'organizzazione della classe (gruppi, uno a uno, individualmente)	14 <sup>24</sup> 9,33%	13 8,66%	36 24%	8 5,33%	<b>79</b> <b>52,66%</b>

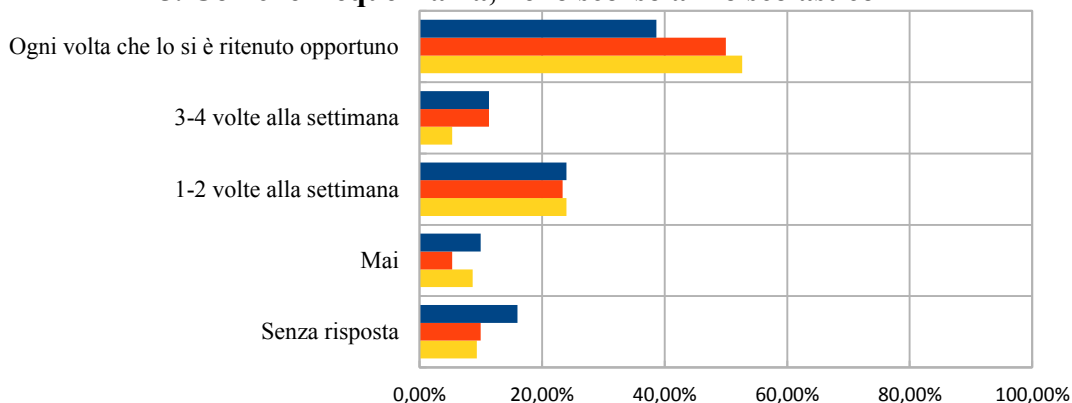
<sup>21</sup> Tra questi 24, tre docenti specificano che non c'è docente di sostegno a seguire l'alunno con BES, e perciò di non poter rispondere alla domanda.

<sup>22</sup> Dei 58 docenti che hanno risposto 'ogni volta che lo si è ritenuto opportuno', uno precisa 'quasi tutti i giorni', uno 'regolarmente', uno 'per presentazione delle attività, due 'quotidianamente', uno 'in programmazione settimanale', uno 'sempre'.

<sup>23</sup> Tra i 75 docenti che affermano di aver rimodulato e personalizzato le attività per gli alunni con BES ogni volta che lo ha ritenuto opportuno, uno afferma di averlo fatto 'tutte le volte che l'alunno ha trovato difficoltà', uno 'quasi tutti i giorni', uno 'regolarmente', uno 'quasi ogni giorno' ed uno quando ha dovuto lavorare sulla 'divisione per sequenze'.

<sup>24</sup> Tra i 14 docenti che non hanno fornito risposta alla domanda, due hanno precisato con una propria annotazione, probabilmente sbagliando casella, di averlo fatto per organizzare attività di cooperative learning. Si può ragionevolmente supporre che tale precisazione andasse sotto l'opzione 'Ogni volta che lo si è ritenuto opportuno'.

### 5. Con che frequenza ha, nello scorso anno scolastico



- 5.a Pianificato attività e modalità relazionali in collaboraz. tra ins. curricolare e di sostegno
- 5.b Rimodulato e personalizzato le attività per l'alunno/a con BES
- 5.c Modificato l'organizzazione della classe per favorire il lavoro in piccoli gruppi/individualmente/in relazione uno a uno

L'importanza che viene attribuita dalle docenti alla flessibilità organizzativa, menzionata come uno dei principi che guidano le buone prassi, è supportata anche dal fatto che quasi il 53% dei docenti sostiene di aver 'modificato l'organizzazione della classe' ogni volta che lo riteneva opportuno, ed il 50% ha 'rimodulato e personalizzato le attività' della classe con la stessa frequenza; se si vanno a vedere nei dettagli le precisazioni che hanno accompagnato tali risposte (in nota a piè pagina), ciò significa che ciò è accaduto senza una cadenza fissa ma di volta in volta, a seconda dell'attività assegnata, 'quasi tutti i giorni', 'regolarmente', 'ogni volta che l'alunno ha trovato difficoltà'. Le docenti dimostrano quindi di possedere una significativa capacità di adattare compiti e organizzare gruppi di lavoro per far fronte alle esigenze degli alunni con BES.

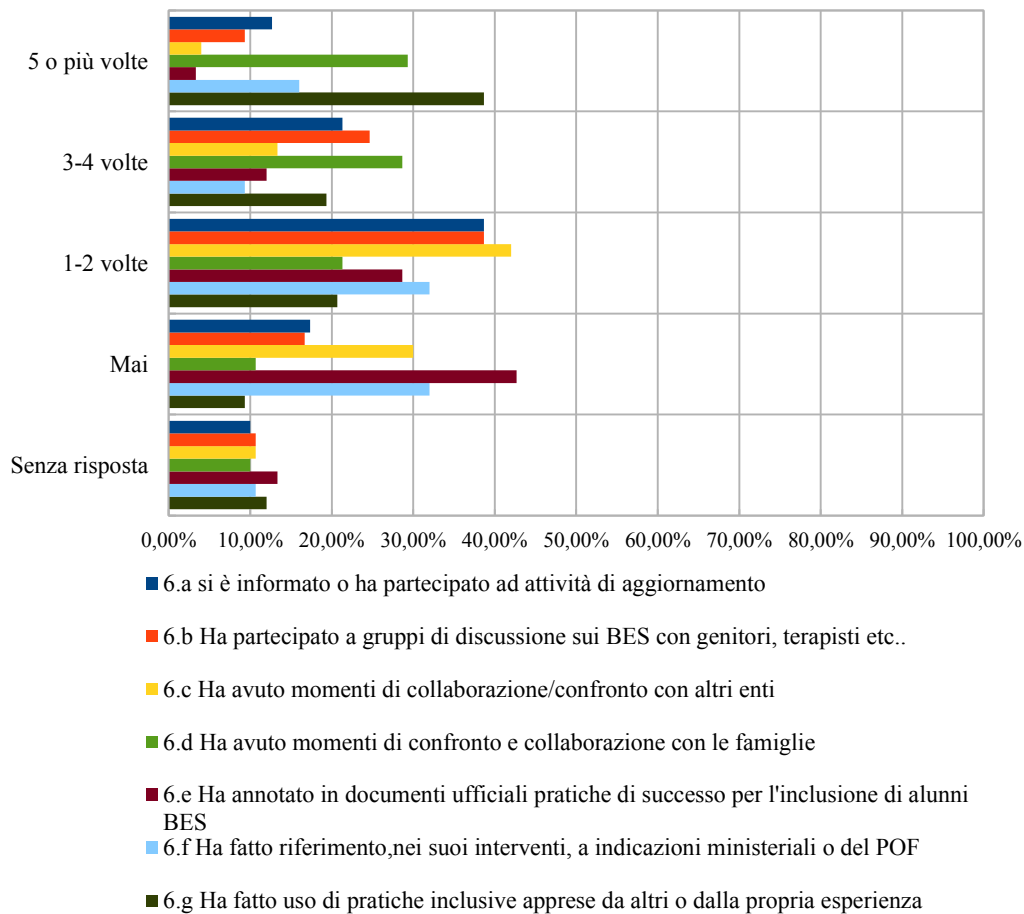
D'altro canto però, in contrasto con il 79% delle insegnanti che hanno affermato di considerare 'molto importante' la condivisione delle esperienze con i colleghi, ben il 16% non ha risposto alla domanda se avesse 'pianificato attività e modalità relazionali in collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno' e un altro cospicuo 10% dichiara di non averlo mai fatto. E' già emerso nel capitolo precedente come il rapporto tra docenti curricolari e di sostegno sia uno degli aspetti che maggiormente animano il dibattito sull'inclusione, con diverse proposte riguardo la formazione ed una possibile nuova funzione dei secondi. Questi, a dispetto di una professionalità acquisita con titoli

ed esperienza, anziché svolgere un ruolo di supporto alla classe, come previsto dalla normativa, si trovano spesso relegati a svolgere attività individuale per l'alunno con certificazione, e ad alimentare il meccanismo di delega che vede la 'responsabilità' della gestione dello stesso solo appartenente a loro.

<b>6. Indichi quante volte, nello scorso a.s.</b>	<b>Senza risp.</b>	<b>mai</b>	<b>1-2 volte</b>	<b>3-4 volte</b>	<b>5 o più volte</b>
6a. Si è informato autonomamente o ha partecipato ad aggiornamento/seminari etc. sui BES	15 10%	26 17,33%	58 38,66%	32 21,33%	19 12,66%
6b. Ha partecipato a gruppi di ricerca/riflessione con genitori/terapisti etc.	14 <sup>25</sup> 9,33%	25 16,66%	58 38,66%	37 24,66%	14 9,33%
6c. Ha avuto momenti di collaborazione con altri enti	16 10,66%	<b>45</b> <b>30%</b>	63 42%	20 13,33%	6 4%
6d. Ha avuto momenti di confronto/collaborazione con famiglie per interventi a scuola e a casa	15 10%	16 10,66%	32 21,33%	<b>43</b> <b>28,66%</b>	<b>44</b> <b>29,33%</b>
6e. Ha annotato in documenti ufficiali pratiche di successo per l'inclusione di BES	20 13,33%	<b>64</b> <b>42,66%</b>	43 28,66%	18 12%	5 3,33%
6f. Ha fatto riferimento, nei suoi interventi, a indicazioni ministeriali o del Pof	16 10,66%	<b>48</b> <b>32%</b>	48 32%	14 9,33%	24 16%
3g. Ha fatto uso, in diversi contesti o situazioni, di pratiche inclusive apprese da altri o provenienti dalla sua esperienza.	18	14 9,33%	31 20,66%	<b>29</b> <b>19,33%</b>	<b>58</b> <b>38,66%</b>

<sup>25</sup> A questi 14 andrebbero sommati due docenti che hanno lasciato come nota a margine l'indicazione di non aver partecipato a tali gruppi di discussione e riflessione a causa di 'scarsa comunicazione nella scuola'.

## 6. Indichi quante volte, nello scorso A.S.



A supportare le dichiarazioni del 79,33% dei docenti che ha indicato come ‘molto importante’ la ‘condivisione delle esperienze con i colleghi’ e del 75,33% di coloro che hanno attribuito il valore di ‘molto importante’ all’esperienza personale, c’è quasi il 58% degli insegnanti che ha dichiarato di aver fatto uso, nell’anno scolastico precedente alla somministrazione dei questionari, di pratiche inclusive apprese da altri o dalla propria esperienza. Ciò starebbe a suggerire che i percorsi di formazione dei futuri docenti dovrebbero prevedere un incremento delle ore di tirocinio sul campo e delle ore di affiancamento con docenti esperti, possibilmente dilatate nei vari periodi dell’anno scolastico anziché concentrate alla fine dell’anno, poiché queste attività sono probabilmente le uniche che possono fornire un quadro realistico e dettagliato della varietà di approcci didattici che è possibile applicare in base al tipo di obiettivo o attività programmate, delle modalità relazionali che si possono instaurare a seconda delle peculiarità delle classi e così via. Inoltre questo dato sta a significare che i

momenti di confronto tra i docenti godono di un particolare rilievo, e potrebbero forse esser strutturati in maniera più proficua. Capita infatti spesso che gli incontri di programmazione alla scuola primaria vengano dedicati a colloqui individuali con genitori, a trasferte dei docenti presso le ASL per confrontarsi sulle situazioni in via di certificazione, alla pianificazione di uscite didattiche e altre attività. Si potrebbe prevedere un incontro mensile di tipo seminariale dedicato proprio all'esposizione di situazioni 'problematiche' per le quali siano state adottate strategie da condividere con i colleghi o per raccogliere suggerimenti su ciò che ha funzionato in casi analoghi, non necessariamente tra colleghi della stessa istituzione scolastica ma anche a livello territoriale.

Ancora, il 60% dei docenti aveva indicato come 'molto importante' la 'partecipazione della famiglia alla costruzione e all'attuazione del piano di lavoro', valore al quale è da sommare un altro 34% che ha considerato questa voce 'abbastanza importante'; anche in questo caso i dati delle domande di controllo confermano che gli atteggiamenti dei docenti rispecchiano le loro idee. Emerge infatti che quasi il 58% del personale docente 'ha avuto momenti di confronto/collaborazione con famiglie per interventi a scuola e a casa' '3-4 volte' o '5 o più volte'. Ciò porterebbe ad ipotizzare che le famiglie e la scuola abbiano modalità efficaci di comunicazione e che sia possibile lavorare su un rapporto di fiducia reciproco, anche se i dati raccolti non permettono di appurare la qualità di questi incontri: si tratta di momenti puramente informativi, magari unidirezionali da parte degli insegnanti verso le scuole o si tratta veramente di scambi costruttivi in cui si prendono decisioni congiunte?

In merito alle criticità da segnalare, il 42,66% delle insegnanti dichiara di non aver mai annotato in documenti ufficiali pratiche di successo per l'inclusione di BES (a cui è da sommare il 13,33% di intervistati che non ha fornito risposte), fatto che conferma l'assenza di abitudine a registrare interventi efficaci, contribuendo così ad accentuare quel vuoto nel repertorio delle buone prassi la cui assenza è tanto sentita dai docenti e di cui tanto si parla nella letteratura.

Il 32% dei docenti che non ha mai 'fatto riferimento, nei suoi interventi, a indicazioni ministeriali o del Pof', sommato al 10,66% di coloro che non hanno risposto a questa domanda, ribadisce il fatto che l'attuazione delle indicazioni ministeriali e dei principi

espressi nel POF siano le voci tenute meno in considerazione se si parla dell'utilità per l'inclusione dei BES.

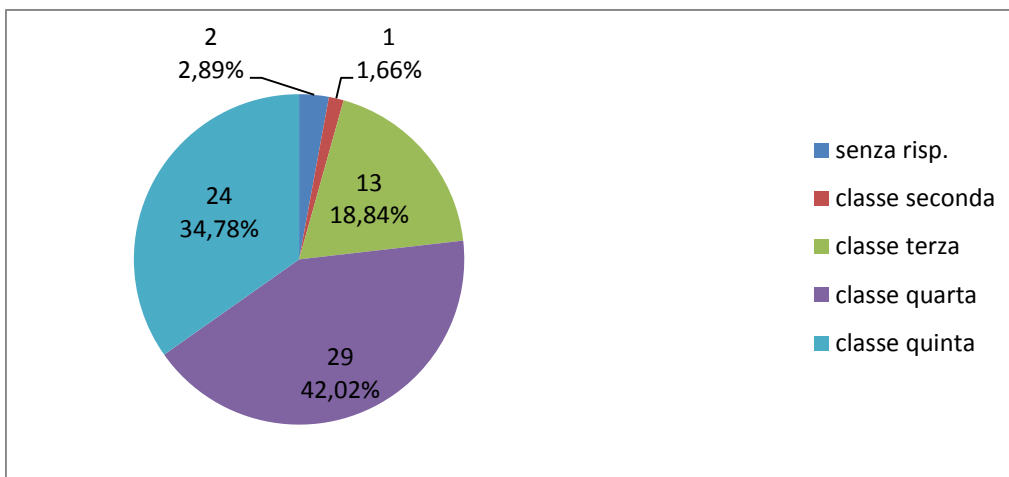
Per concludere con questa sezione, il 30% degli insegnanti non ha mai avuto momenti di collaborazione con altri enti; il dato appare particolarmente significativo, soprattutto se ad esso si somma il 10,66% di questionari che non hanno registrato risposta all'item, e se si ricorda quanto si sia parlato, nei focus group, dell'importanza degli interventi educativi in vista di un più ampio progetto di vita, dal quale è impensabile escludere gli altri attori della vita comunitaria, partendo dagli enti sanitari per proseguire con associazioni sportive, ricreative, culturali.

#### ***4.4.4 Informazioni anagrafiche sui genitori***

Dopo aver esposto i dati raccolti dai docenti verranno ora presentati i risultati emersi dai questionari somministrati ai genitori, che si ricorda hanno risposto alle stesse due prime domande rivolte ai docenti. Sarà successivamente possibile operare un confronto tra i risultati raccolti dai due gruppi di partecipanti.

Si presenta in fase introduttiva anche in questo caso un resoconto anagrafico: è stato chiesto ai genitori che classe frequentasse il figlio/a; si ricorda che non sono stati coinvolti genitori di alunni frequentanti la classe prima, poiché la somministrazione è stata condotta nel mese di novembre del 2013, perciò a due soli mesi dall'inizio dell'attività scolastica, quando si è ritenuto non fosse trascorso un arco di tempo sufficiente perché ci si potesse fare un'idea approfondita della vita scolastica esperita dai figli.

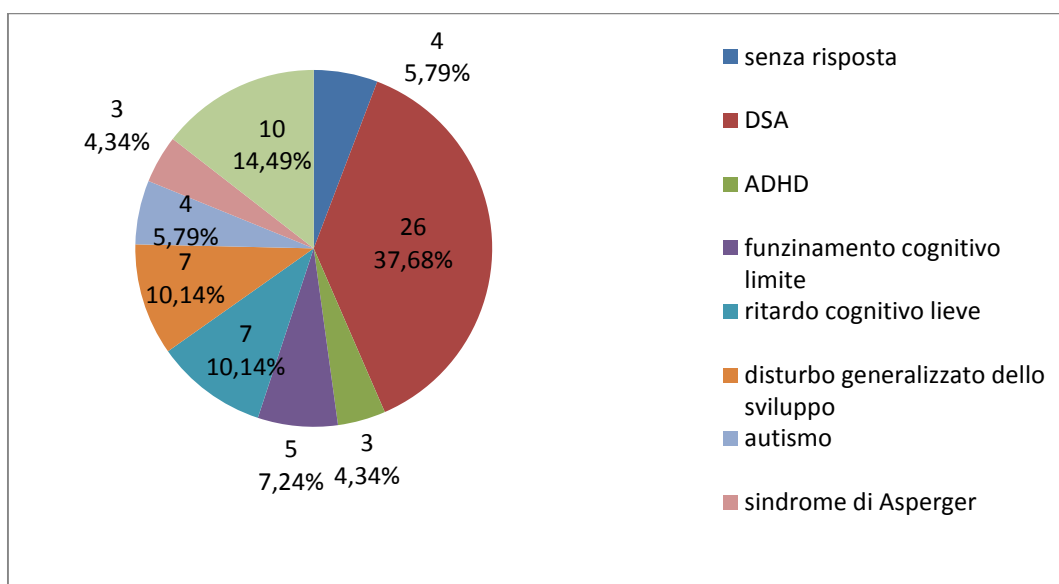
	Senza risposta	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
<b>Classe frequentata dal figlio/dalla figlia del genitore intervistato</b>	2 2,89%	1 1,44%	13 18,84%	29 42,02%	24 34,78%



Distribuzione nelle varie classi della scuola primaria dei figli dei genitori che hanno compilato i questionari

Il fatto che siano presenti risposte di un solo genitore di alunno frequentante la classe seconda può essere ascrivibile al fatto che, fatta eccezione per le diagnosi per disturbi che si manifestano già in età prescolare come l'autismo e la sindrome di Asperger, le ASL generalmente non rilasciano certificazioni per sviluppo intellettivo limite e DSA se non a partire dalla classe terza della scuola primaria.

Vediamo ora la distribuzione delle certificazioni dei figli dei genitori che hanno risposto ai questionari.



Sintesi delle diagnosi che accompagnano i figli dei genitori che hanno preso parte all'indagine, espresse in valori numerici e in percentuale sul totale dei questionari

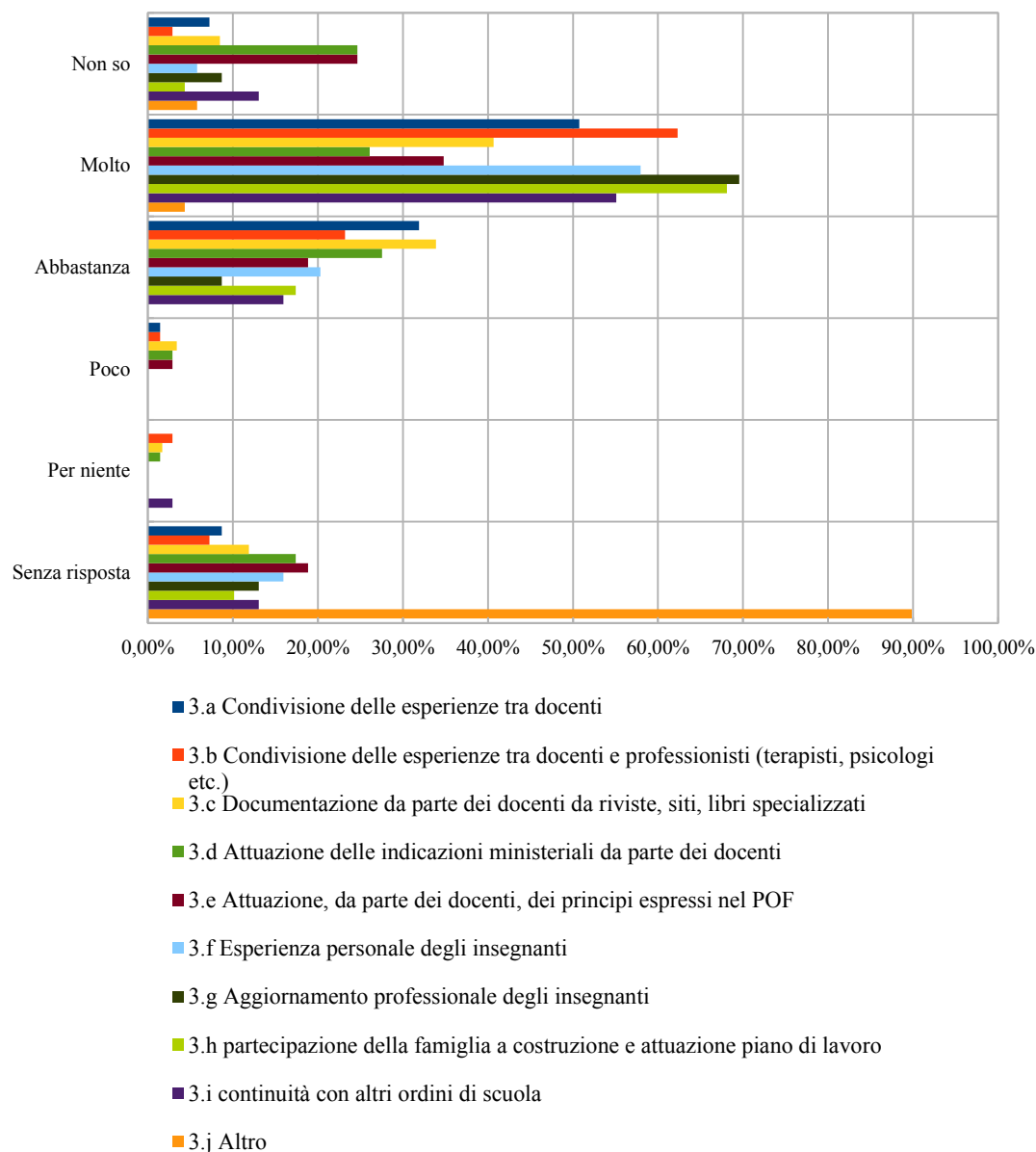
Il 37,68% delle risposte è giunto da genitori i cui figli hanno una certificazione di disturbo specifico dell'apprendimento. La maggiore numerosità coincide con il dato fornito dai docenti: anche questi hanno indicato al primo posto, come certificazione per gli alunni che seguivano, i DSA. Anche il secondo dato più numeroso corrisponde: sia per genitori (il 10,14%) che per docenti (il 14%) abbiamo bambini con una certificazione che attesta un disturbo generalizzato dello sviluppo. Per i genitori questo dato si colloca allo stesso livello di coloro che hanno dichiarato una certificazione di ritardo cognitivo lieve; a seguire ci sono i genitori i cui figli hanno una certificazione di funzionamento cognitivo limite (7,24%), autismo (5,79%) ed infine sindrome di Asperger e ADHD (entrambi con il 4,34%).

#### ***4.4.5 Domanda 3: Quali sono, secondo i genitori, le pratiche didattiche che meglio favoriscono l'inclusione dei BES?***

Si ripropongono di seguito i risultati riguardanti quelle che i genitori di alunni con BES ritengono essere la prassi didattiche più efficaci, in primo luogo inerenti la professionalità docente e, successivamente, attinenti le attività degli stessi alunni.

<b>3. Quanto ritiene utili queste voci per l'inclusione dei BES</b>	<b>Senza risp.</b>	<b>Per niente</b>	<b>Poco</b>	<b>Abbast.</b>	<b>Molto</b>	<b>Non so</b>
3a. Condivisione delle esperienze tra docenti	6 8,69%	0	1 1,44%	22 31,88%	35 50,72%	5 7,24%
3b. Condivisione delle esperienze tra docenti e professionisti	5 7,24%	2 2,89%	1 1,44%	16 23,18%	<b>43</b> <b>62,31%</b>	2 2,89%
3c. Documentazione dei docenti da riviste, siti, libri	7 10,14%	1 1,44%	2 2,89%	20 28,98%	24 34,78%	5 7,24%
3d. Attuazione da parte degli insegnanti delle indicazioni ministeriali	12 17,39%	1 1,44%	2 2,89%	19 27,53%	18 26,08%	17 24,63%
3e. Attuazione da parte degli insegnanti dei principi espressi nel Pof	13 18,84%	0	2 2,89%	13 18,84%	24 34,78%	17 24,63%
3f. Esperienza personale insegnanti	11 15,94%	0	0	14 20,28%	<b>40</b> <b>57,97%</b>	4 5,79%
3g. Aggiornamento professionale dei docenti	9 13,04%	0	0	6 8,69%	<b>48</b> <b>69,56%</b>	6 8,69%
3h. Partecipazione della famiglia alla costruzione e all'attuazione del piano di lavoro	7 10,14%	0	0	12 17,39%	<b>47</b> <b>68,11%</b>	3 4,34%
3i. Continuità con altri ordini di scuola	9 13,04%	2 2,89%	0	11 15,94%	38 55,97%	9 13,04%
3j. Altro	62 89,85%	0	0	0	3 4,34%	4 5,79%

### 3. Quanto ritiene utili queste voci per l'inclusione degli alunni con BES?



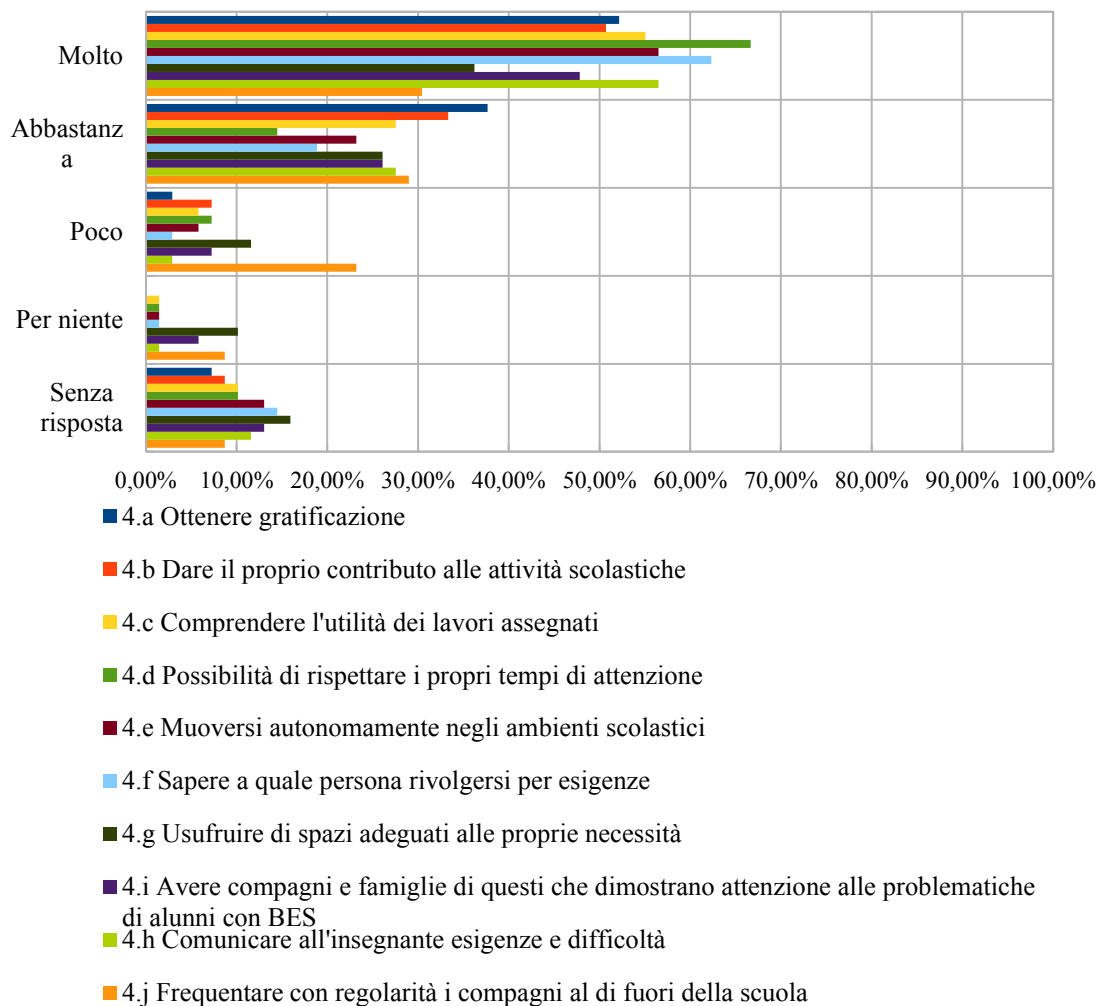
I dati riportano quindi una maggioranza (quasi il 70%) di genitori che ritengono ‘molto utile’ l’ ‘aggiornamento professionale dei docenti’, seguito a pochissima distanza dalla ‘partecipazione della famiglia alla costruzione e all’attuazione del piano di lavoro’ dell’alunno, con il 68,11% di opzioni; si ricorda che quest’ultima voce risulta essere, invece, per i docenti, la quarta in ordine di importanza. L’item che per i genitori registra la terza maggiore quantità di preferenze per ‘molto utile’ è la ‘condivisione delle esperienze tra docenti e professionisti’, che è considerata più significativa, per questo gruppo di intervistati, della ‘condivisione di esperienze tra docenti’, che risulta essere

addirittura al sesto posto (per i docenti risultava invece essere al primo posto in assoluto). Quasi il 58% di genitori ha contrassegnato come ‘molto utile’ l’ ‘esperienza personale degli insegnanti’. Non ci sono item che sono stati considerati ‘per niente’ o ‘poco’ utili in maniera significativa, mentre quelli per i quali i genitori non hanno fornito risposta con maggiore frequenza sono l’ ‘attuazione da parte dei docenti dei principi espressi nel Pof’ (18,84%) e l’ ‘attuazione da parte degli insegnanti delle indicazioni ministeriali’ (17,94%); si può ipotizzare ragionevolmente che la decisione di lasciare senza risposta questi item derivi dalla poca conoscenza della materia o dalla poca informazione fornita loro a riguardo.

Vediamo ora qual è stata la distribuzione delle preferenze più significative a riguardo delle attività e degli atteggiamenti che hanno una diretta ripercussione sull’alunno.

<b>4. Quanto a suo avviso queste voci influiscono sulla reale integrazione</b>	<b>Senza risp.</b>	<b>Per niente</b>	<b>Poco</b>	<b>Abbast.</b>	<b>Molto</b>
4 <sup>a</sup> . Ottenere gratificazione per i lavori eseguiti	5 7,24%	0	2 2,89%	26 37,68%	36 52,17%
4b. Dare il proprio contributo alle attività	6 8,69%	0	5 7,24%	23 33,33%	35 50,72%
4c. Comprendere l'utilità dei lavori assegnati	7 10,14%	1 1,44%	4 5,79%	19 27,53%	38 55,07%
4d. Possibilità di rispettare i propri tempi di attenzione	7 10,14%	1 1,44%	5 7,24%	10 14,49%	<b>46</b> <b>66,66%</b>
4e. Muoversi autonomamente negli spazi	9 13,04%	1 1,44%	4 5,79%	16 23,18%	<b>39</b> <b>56,52%</b>
4f. Sapere a chi rivolgersi per determinate esigenze	10 14,49%	1 1,44%	2 2,89%	13 18,84%	<b>43</b> <b>62,31%</b>
4g. Usufruire di spazi con attrezzature specifiche	11 15,94%	<b>7</b> <b>10,14</b>	<b>8</b> <b>11,59%</b>	18 26,08%	25 36,23%
4h. Comunicare all'insegnante esigenze e difficoltà	8 11,59%	1 1,44%	2 2,89%	19 27,53%	<b>39</b> <b>56,52%</b>
4i. Avere compagni e loro famiglie attenti ai problemi dei BES	9 13,04%	<b>4</b> <b>5,79%</b>	<b>5</b> <b>7,24%</b>	18 26,08%	33 47,82%
4j. Frequentare compagni al di fuori della scuola	6 8,69%	<b>6</b> <b>8,69%</b>	<b>16</b> <b>23,18%</b>	20 28,98%	21 30,43%

#### 4. Quanto a suo avviso queste voci influiscono sulla reale integrazione degli alunni con BES?



Il 66% dei genitori ha contrassegnato come ‘molto utile’ la possibilità, per l’alunno, di ‘rispettare i propri tempi di attenzione’ (item che per i docenti si colloca al terzo posto per importanza), dimostrando pertanto una particolare considerazione per la personalizzazione delle attività in favore del rispetto delle caratteristiche dell’individuo. A seguire sono stati registrati il 62,31% di ‘molto utile’ per la possibilità, per l’alunno di ‘sapere a chi rivolgersi per determinate esigenze’ e, con un pari numero di preferenze (39 ciascuno, corrispondenti al 56,52%) la possibilità di ‘muoversi autonomamente negli spazi’ e di ‘comunicare all’insegnate esigenze e difficoltà’, che è invece stato valutato dall’85% dei docenti come ‘molto importante’, collocandosi per questi al primo posto per importanza. Si evince da questi dati l’importanza attribuita dai genitori al

conseguimento di un certo grado di autonomia perché il proprio figlio/la propria figlia siano avviati verso un percorso inclusivo soddisfacente.

Le pratiche che invece sono state considerate ‘poco’ o ‘per niente’ utili sono la frequentazione dei compagni al di fuori della scuola, per la quale, sommando le due opzioni, si raggiunge quasi il 32% di preferenze (8,69% per ‘per niente’ utile e 23,16% per ‘poco’ utile), il fatto che l’alunno/a possa ‘usufruire di spazi con attrezzature specifiche’, la cui somma delle due opzioni totalizza il 21,73% di preferenze, e l’ ‘avere compagni e le loro famiglie attenti ai problemi dei BES’, la cui somma dei valori per ‘per niente’ o ‘poco’ importante raggiunge circa il 13%. Come per i docenti, dunque, anche i genitori sembrano non ritenere di particolare importanza l’avere a disposizione spazi appositi, in confronto ai quali evidentemente ritengono più utile che l’alunno rimanga in classe con i compagni; ancora, tutto ciò che accade al di fuori della scuola sembra avere ripercussioni minime sul livello di inclusione degli alunni, che, al pari di quanto registrato per il corpo docente, sembra essere un processo legato prevalentemente a ciò che accade a scuola, trascurando aspetti importanti come rapporti di amicizia e rispetto con i pari e le loro famiglie e il coltivare rapporti con questi in tempi e spazi altri rispetto a quelli scolastici.

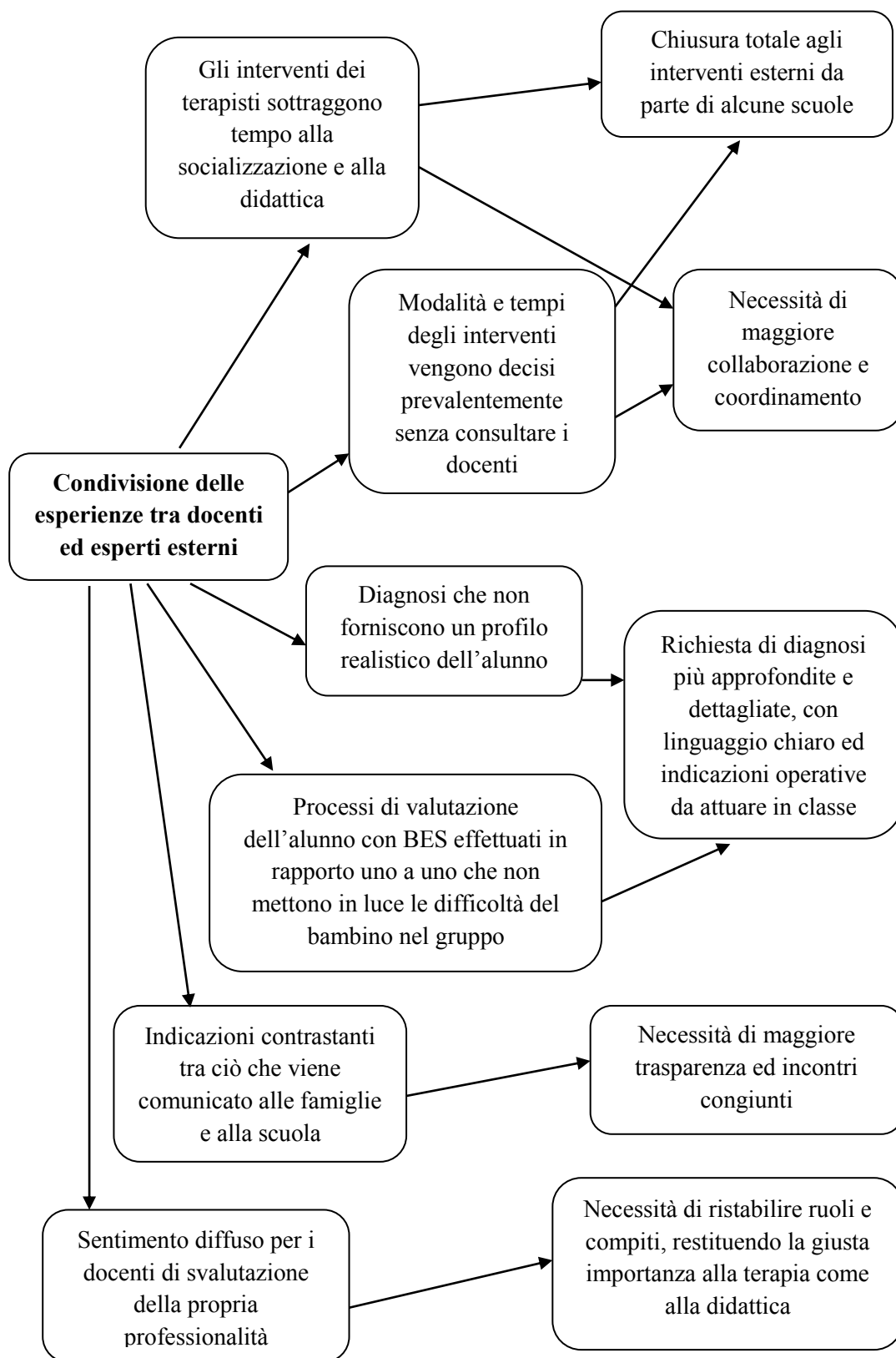
#### ***4.4.6 Domanda 4: Quali proposte migliorative provengono, da docenti e genitori, in merito alle pratiche di inclusione degli alunni con BES?***

L’ultima fase della ricerca sul campo ha visto due gruppi di docenti e due di genitori coinvolti in quattro focus group, affinché emergessero considerazioni da parte degli stessi sui risultati dei questionari e venissero formulate proposte migliorative in merito alle buone prassi di inclusione degli alunni con Bes.

##### *I focus group finali con i docenti*

Iniziamo col presentare i temi principali su cui si sono articolate le conversazioni dei docenti; si precisa che nelle sessioni dei focus group alcuni argomenti hanno dato vita a scambi intensi e vivaci che hanno occupato gran parte del tempo dedicato agli incontri e non si è stati, pertanto, in grado di approfondire tutti i temi di interesse. Si ritiene

opportuno annotare un senso diffuso di scoraggiamento e criticismo nei confronti di alcune tematiche, non accompagnati da un'altrettanto sviluppata propositività. E' stato infatti abbastanza difficile suscitare proposte migliorative esplicite; tuttavia è possibile leggere tra e righe per riuscire ad estrapolarne alcune.



La condivisione delle esperienze tra docenti ed esperti esterni, con riferimento in prevalenza al personale che svolge riabilitazione o terapia con gli alunni con BES (terapia comportamentale, del linguaggio o altro), si è rivelato essere un argomento che ha suscitato un acceso dibattito nei gruppi di docenti; emerge un rapporto con le aziende sanitarie conflittuale, fonte di insoddisfazione per gli insegnanti, a detta dei quali la modalità con cui vengono stabiliti gli interventi dei terapisti non tengono conto della necessità degli alunni con Bes di stare nell'ambiente scuola, né di ciò che gli stessi insegnanti riterrebbero opportuno. I docenti, che si dicono sempre pronti alla collaborazione e promotori degli incontri, si sentono spesso delegittimati del loro ruolo e relegati a subire decisioni prese da altri, ed avvertono di essere messi in secondo piano da parte delle famiglie, rispetto agli interventi riabilitativi, che talvolta potrebbero comunque essere svolti al pomeriggio senza interferire con l'attività didattica.

Il corpo docente si divide tra coloro che chiuderebbero la scuola agli interventi individualizzati esterni, perché questi sottraggono tempo all'attività didattica (riducendo le ore di frequenza dell'alunno con i pari, ostacolerebbero i processi di socializzazione), e coloro che invece fanno appello alla professionalità e alla cooperazione e vorrebbero delle osservazioni più approfondite del soggetto proprio nel contesto classe, dato che il rapporto uno-a-uno che avviene nello studio specialistico non permette alle difficoltà di emergere appieno, soprattutto a livello di aggressività, distraibilità e conflittualità nel gruppo numeroso.

‘Spesso veniamo criticate per la mancata voglia di collaborare con i centri, invece è proprio il contrario. Noi ci sentiamo molto collaborative, siamo sempre andate a tutti gli incontri, a raccontare tutto quello che facciamo, sfogliando i quaderni, perché il nostro lavoro è assolutamente alla luce del sole, invece non abbiamo MAI avuto una programmazione nonostante le richieste. Collaborazione significa io ti porgo la mia esperienza e tu la tua, invece non c'è mai stato un riscontro sul loro lavoro, quindi c'è sempre stato un 'tu devi', e la scuola è sempre passata per essere non collaborativa [...]’  
FG4\_1

‘Si parte dal presupposto che prima c'è il centro che segue il bambino, poi arriva la scuola, nel fissare il calendario per i bambini, per tutto. In alcuni casi vieni informata, in altri casi non vieni neppure informata, ti dicono 'quel bambino andrà in terapia in tale giorno'. Quindi questo punto mi sembra che si possa rimediare se dall'altra parte c'è la voglia di collaborare’  
FG4\_9

‘Siamo due professionalità diverse. Però da quello che io ho percepito [...] è vedere loro porsi quasi sulla cattedra. Cioè, l'approccio è sempre 'io sono lo specialista', l'atteggiamento è sempre unidirezionale [...] loro ti dicono quello che devi fare e secondo loro devi recepire tutto, e alla fine quello che tu vuoi dire, quello che è frutto delle tue

osservazione, perché io penso che invece gli insegnanti abbiano la fortuna di poter osservare il bambino in tante ore, e in tante ore tu hai tanti elementi' FG4\_4

'Gli interventi di terapia come si faceva qua tempo fa erano: veniva la terapeuta, prendeva il bambino, lo toglieva dall'aula, lo portava nell'auletta, si faceva la terapia comportamentale, quella di logopedia, quello di cui aveva bisogno quel bambino in orario scolastico. Qua ad un certo punto si è detto no. In altre scuole si continua a fare quel tipo di intervento' FG4\_9

'Un'altra cosa che secondo me manca nel rapporto con i professionisti è la loro totale assenza a scuola; in che senso? Il bambino ha un problema, vive una difficoltà all'interno del gruppo classe, del contesto classe, tu non lo puoi osservare nel tuo studio, perché le dinamiche sono completamente differenti, e loro si basano solo sull'esperienza che deriva dalla loro osservazione nello studio [...] in un contesto dove ci sono delle dinamiche molto sottili, che si scatenano tra compagni, ci sono difficoltà ed esigenze spesso contrastanti, ed un aspetto importante è che loro sono sempre nella loro torre e non scendono mai a livello del problema' FG6\_6

'[...] l'obiettivo è il benessere dell'alunno e degli alunni [...] E' chiaro che bisogna sempre avere molto rispetto del lavoro altrui, per cui se l'educatore rileva che il mio intervento come insegnante in quel momento sia poco consona e poco calibrato rispetto alla difficoltà del bambino, lo vediamo in un altro momento. Mi dici 'ecco, questo lo mettiamo in atto in un'altra maniera, avresti potuto affrontarlo in un altro modo'. Cioè, un lavoro di partecipazione e collaborazione deve essere fatto non soltanto nell'ora di osservazione nella classe o nell'ora di copertura del buco dell'insegnante di sostegno, ma ci devono essere anche degli incontri al di fuori dell'attività e del lavoro scolastico dove si prevede un piano di lavoro comune. Cioè: quali sono le difficoltà? Quali sono le strategie che intendiamo attuare per il conseguimento di questi obiettivi?' FG6\_1

Un altro punto critico deriva dalle certificazioni mediche che vengono prodotte e dalle indicazioni che dovrebbero derivarne: è capitato che i docenti abbiano riscontrato delle incongruenze tra ciò che era dichiarato nei referti e la quotidianità delle esigenze e delle caratteristiche dell'alunno/a; ciò ha portato in più casi ad una rielaborazione della diagnosi, segno, a detta dei docenti, che la prima stesura potesse essere stata frettolosa ed imprecisa. Nel merito delle indicazioni di lavoro, i docenti sostengono di non essere abbastanza informati delle caratteristiche di ogni patologia e di aver bisogno di linee guida più precise e dettagliate per portare avanti interventi adeguati.

'Secondo me non viene approfondita ed esplicitata abbastanza la diagnosi. Se una diagnosi è chiara ed è esplicitata anche nella forma di media, lieve, grave, faccio un esempio per assurdo per semplificare, di fronte ad una febbre, se mi viene diagnosticata una polmonite intervengo con una terapia diversa da una febbre dovuta ad un sintomo influenzale, ecco. Quindi spesso si può dire, questo lo può confermare anche la collega' FG6\_5

'assolutamente sì' FG6\_7

'le diagnosi sono state modificate dopo i nostri interventi. E questo io lo ritengo un fatto abbastanza grave [...] noi siamo professionisti della didattica e non della patologia, non

della medicina, a me è capitato quasi sempre di dire, all'80%, che nel corso di un anno, al massimo due, la diagnosi è stata modificata, e questo non è successo solo a me (1.0). Dopo incontri, segnalazioni, verifiche attente, sistematiche, annotazioni, la diagnosi veniva modificata' FG6\_5

'Avremmo voluto, più che indicazioni, un percorso comune per poter registrare progressi o regressi, seguire la stessa linea, solo questo, non dire in che modo lo devi fare, perché questo spetta al docente sapere come... ma più che altro come approcciarsi, perché noi non siamo medici, siamo insegnanti, e spesso alla base di questi disturbi ci sono delle gravissime capacità di adattamento alla vita della classe [...] In che modo approcciarsi per poter avviare, favorire l'apprendimento non solo di quel bambino, ma di tutta la classe ecco, e spesso è mancato questo, mentre io credo che uno specialista sia in grado di dire 'questo tipo di comportamento va dosato in questo modo'' FG6\_8

'Si soffermano a dare delle informazioni spesso per i più incomprensibili perché il linguaggio è medico quando invece il rapporto proficuo sarebbe quello di vedere il bambino in situazione e dare delle indicazioni operative, pratiche, perché l'intervento didattico siamo in grado di calibrarlo, ma quello che spesso ci manca è la capacità di intervenire in situazioni relazionali di difficoltà.' FG6\_6

I docenti denunciano anche approssimazione nella comunicazione da parte delle equipe mediche, che crea confusione e ambiguità nei rapporti con le famiglie; le incongruenze nelle informazioni ricevute dagli uni e dagli altri sono talvolta fonte di incomprensione e talvolta di attriti.

'Gli incontri [...] sono stati sempre richiesti, sollecitati dalle insegnanti. Non c'è mai stata nessuna richiesta spontanea da parte loro e la famiglia delega completamente tutto alla scuola, o alle insegnanti. E quando c'è un confronto, a noi è successo spesso, i professionisti [...] dicono delle cose che non coincidono poi con quanto detto ai genitori. Io ho riscontrato una forte disparità su atteggiamenti, norme, interventi talvolta in contrasto, per cui ci sono stati dei casi in cui si è arrivati a delle incomprensioni con dei genitori perché le linee adottate erano completamente diverse' FG4\_8.

'Io spesso ho notato che le indicazioni che hanno dato a noi [...] ci hanno portato a delle incomprensioni con una famiglia che era collaborativa e poi è diventata meno collaborativa proprio perché l'equipe aveva detto che il nostro modo di rapportarci non era corretto' FG6\_8

'questo ha disorientato anche noi alla fine' FG6\_4

'e ha modificato l'atteggiamento della famiglia, e questo non è la prima volta che succede' FG6\_8

Un aspetto dibattuto e, come si è visto, spesso citato nella letteratura, è quello che vede l'allontanamento dell'alunno con BES come funzionale ai docenti che non vogliono 'occuparsi del problema', magari perché convinti che l'unico deputato a gestire queste situazioni sia il docente di sostegno. In questo caso, anche la presenza dei terapisti a scuola allontana comunque le situazioni 'problematiche' dal gruppo, con il quale si può portare avanti la programmazione prescindendo però da tutti i principi dell'inclusione.

Si potrebbe affermare che in questo caso, anziché parlare di inclusione, l'alunno con BES sia semplicemente 'inserito' nella classe.

'A molti insegnanti [la presenza degli specialisti a scuola] fa comodo. Ad un bambino grave, con solo dodici ore di sostegno, 'per altre sei ore lo porta fuori la terapeuta, e io riesco a lavorare con la classe'. Questo discorso lo si sente ancora [...] e all'insegnante può far comodo, per poter lavorare con la classe, non averlo in classe. Quando mai avrebbe imparato quel bambino, a suonare il flauto con gli altri bambini? [...] e però se tu continui, insegnante, per comodità, dici 'benissimo, anzi, se lo porta fuori anche l'insegnante di sostegno', quel bambino, quei bambini non avranno mai: la scuola, anzi, alcune scuole, mirano all'integrazione, a farlo socializzare e a farlo vivere in mezzo al gruppo, ma se non vivi in mezzo al gruppo come fai a socializzare?' FG4\_9

E' capitato spesso, nel corso dei focus group, di sentire le docenti evidenziare mancanza di fiducia, da parte dei genitori o delle equipe mediche, nella loro professionalità e, di conseguenza, l'assenza di riconoscimento del valore del loro operato; tutto ciò si traduce di frequente in un senso di impotenza, che si accompagna ad un sentimento condiviso e spesso richiamato di solitudine, all'impossibilità di confrontarsi con gli stessi colleghi o ancor meno al di fuori della scuola su queste incomprensioni. Sono molti i docenti per i quali questa frustrazione si accompagna alla convinzione che le recenti procedure per il riconoscimento e gli interventi sui BES altro non siano che un carico di lavoro di tipo burocratico di poca utilità, che anzi leva tempo ad attività più mirate e funzionali. Il susseguirsi, negli ultimi anni, di impostazioni orarie, incarichi e procedure differenti nei confronti delle modalità del fare scuola e, nello specifico, delle disabilità, a seconda dei governi, non ha di certo prodotto benefici da questo punto di vista, dato che non c'è stata la possibilità di consolidare strategie operative ed ha costretto gli insegnanti a confrontarsi di volta in volta con novità la cui efficacia non ha ancora avuto il tempo di essere verificata.

'Noi abbiamo l'esperienza che i genitori, veramente, prendono per oro colato tutto quello che dicono i professionisti' FG4\_9

Un po' ti screditano un po', noi abbiamo vissuto situazioni in cui la famiglia, che a volte doveva dirci delle cose, anziché dircele direttamente, passava dallo specialista' FG4\_4

'Anche io non ho mai percepito un atteggiamento di svalutazione verso i terapisti, nei nostri confronti invece sì, sempre, cioè in cinque anni ho avuto a che fare con i terapisti perché avevo un bambino autistico ed è sempre stato così' FG4\_5

'Nessuno prende in considerazione ciò che pensiamo noi perché come ha detto lei non siamo medici' FG4\_8.

‘Secondo me il problema più grande per gli insegnanti è quando il disagio non è certificato, perché quando la certificazione esiste [...] ci sono tutta una serie di figure professionali a supporto. Quando invece non c’è nessun tipo di certificazione l’insegnante è completamente sola, non è supportata dai colleghi, ma in senso buono perché ogni classe ha i suoi problemi, in ogni classe ci sono alunni BES, più o meno riconosciuti, abbandonati dai responsabili, dalle istituzioni, dalla scuola e da tutti. Ecco, secondo me i problemi più gravi con cui un’insegnante si deve relazionare arrivano quando ci si relaziona con un genitore e il genitore ti dice ‘ma tu come insegnante non sei in grado di tenere un bambino che ha tutta una serie di difficoltà? Allora non sei capace di fare l’insegnante’, e si innescano tutta una serie di dinamiche che sono molto gravi e mortificanti’ FG6\_6

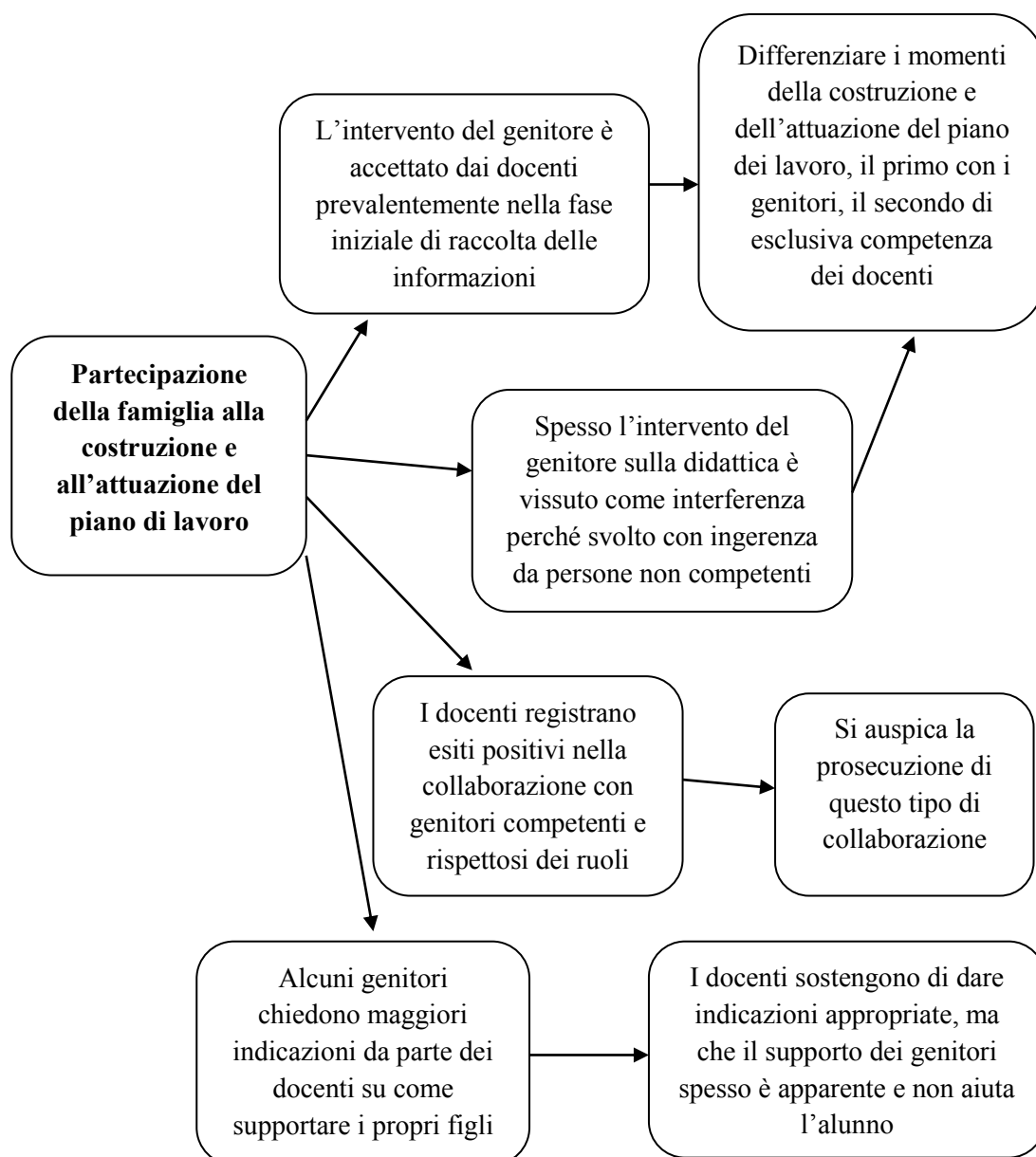
‘C’è un carico di lavoro che non allevia le solitudini giornaliere’ FG6\_8

Si giunge alla conclusione che, sebbene spesso si finisca per chiedere a personale medico e scolastico lo stesso tipo di intervento, in genere di tipo riabilitativo a discapito di quello didattico, i ruoli e le funzioni dei docenti e dei terapisti sono evidentemente diversi. Gli insegnanti precisano che sarebbe opportuno tenere ben distinti i ruoli e valorizzare l’insegnamento ed i rapporti di socializzazione a scuola nella maniera dovuta, cosa che a loro detta non accade.

‘Quello che non passa è che il lavoro della scuola necessita di spazi diversi, metodologie diverse, tempi diversi, obiettivi diversi. Qua non si può attuare una terapia, perché non è la struttura adeguata e invece spesso è quello che ci si chiede, quando un genitore dice ‘manca la collaborazione con gli esperti’, è perché non vede l’attuazione di tutte quelle metodologie terapeutiche [...] però penso che sia proprio una debolezza della famiglia, che spesso ha necessità di una guida, e spesso la guida continuamente negli anni la danno questi centri, che ci piaccia o no [...] noi viviamo più ore con i bambini, interveniamo in maniera anche più incisiva, è proprio dato dal rapporto [...] e dal tempo, che ci passi, però non rappresentiamo quella continuità, che è un punto di riferimento psicologicamente importante per una famiglia. E per questo c’è un po’ di conflitto, noi ci battiamo su una parte e forse questo aspetto non lo capiamo, loro vorrebbero altro, questo è un punto sempre molto debole’ FG4\_7

‘Noi vogliamo che acquisiscano competenze ORA, per utilizzarle certamente in futuro, competenze scolastiche, ecco perché dico: loro fanno una cosa diversa e non sempre noi possiamo condividere e portare avanti quello che loro vorrebbero[...]’ FG4\_8

‘Nel momento in cui tu dici che un intervento può essere in qualche modo funzionale:: al bambino, alla situazione... se c’è collaborazione vanno bene anche queste cose’ FG4\_1



Quando gli insegnanti sono chiamati ad esprimere la proprie opinioni in merito alla disparità di considerazione riguardo la partecipazione della famiglia alla costruzione e al piano di lavoro per gli alunni con BES (che ricordiamo essere la seconda voce più importante per i genitori e solo la sesta per i docenti), in generale emergono perplessità e scetticismo: se da un lato ritengono opportuno e necessario l'intervento dei genitori per l'acquisizione di informazioni utili a delineare le caratteristiche dell'alunno, dall'altro difficilmente accettano intromissioni nel campo della didattica, che considerano di loro esclusiva pertinenza. In questo caso ipotizzano incontri di tipo esclusivamente trasmissivo in cui i docenti comunicano le modalità e le strategie

operative adottate in classe. Qualcuno propone di conseguenza la separazione dei due momenti: in quello della costruzione degli interventi è possibile coinvolgere i genitori, ma in linea di massima l'attuazione degli interventi compete al corpo docente.

‘Secondo me molti genitori di questi bambini, non tutti, sono talmente informati che pensano di poter fare il nostro lavoro:: ho questa sensazione’ FG4\_2

‘Il limite c’è da parte degli insegnanti quando da parte dei genitori c’è, diciamo, troppa presenza, quando vogliono sostituirsi a noi’ FG6\_5

‘Può essere utile se si deve fare un ragionamento sulle autonomie, da portare avanti anche a casa, penso ad esempio ai bambini autistici, alle stereotipie, parlare col neuropsichiatra, con la famiglia, io credo che sia utile, però laddove c’è da fare un intervento sull’aspetto metodologico forse spetta a noi, non alla famiglia’ FG4\_4

‘C’è da distinguere, per alcuni genitori, perlomeno rispetto alla nostra esperienza, per i ragazzini con grosse difficoltà secondo alcuni genitori non è neanche possibile l’attuazione di un piano didattico, e quindi nell’intervento del piano di lavoro si pensa di più agli aspetti dell’autonomia, relazionali, sociali, non pensano neanche che il proprio figlio possa essere in grado di attuare nessun piano didattico, che sia in grado di svolgere, quando è grave. Per altri invece c’è la presunzione di poter intervenire anche da un punto di vista didattico’ FG4\_1

‘C’è la condivisione [...] nel senso che il piano di lavoro viene presentato’ FG6\_2

‘Stabilito sempre da noi, generalmente noi compiliamo il piano di lavoro e lo illustriamo, non c’è la partecipazione attiva dei genitori’ FG6\_5

‘Andrebbe costruito insieme ai genitori’ FG6\_2

‘Magari andrebbe suddivisa proprio la parte dell’attuazione con la parte della costruzione, perché in effetti [...] pensando all’attuazione, nel senso che l’intervento deve essere univoco, ciò che si fa a scuola si dovrebbe rafforzare a casa e viceversa, e quindi conoscere...’ FG4\_9

Alla richiesta da parte di alcuni genitori di indicazioni più numerose o più precise sugli interventi da attuare per supportare i propri figli nello studio per il raggiungimento degli obiettivi didattici si registra ancora una volta un atteggiamento di non accettazione da parte degli insegnanti: c’è chi sostiene che l’intervento degli adulti a casa il più delle volte serve solo a salvare le apparenze, a dimostrare un impegno che in realtà non c’è, non è funzionale o talvolta deresponsabilizza gli alunni, che di conseguenza ritardano nell’acquisizione dell’autonomia. Una piccola parte dei docenti è a favore di questo tipo di scambio: si sostiene che con genitori che riconoscono il proprio ruolo e quello degli insegnanti e le rispettive competenze è possibile instaurare relazioni costruttive e rispettose, ma si tratta di casi limitati. Solo se ci si accerta della competenza dei genitori

si possono proporre dei loro interventi a casa, a condizione che si rispettino le indicazioni fornite dagli insegnanti.

‘Queste son parole eh, perché poi non c’è sempre il vero impegno da parte della famiglia per collaborare realmente, sedersi a tavolino, anche nei compiti a casa, con la scusa ‘non li ha fatti, non è riuscito a farli, non abbiamo avuto tempo’ FG6\_5

‘Dipende dalle situazioni [...] spesso c’è la lamentela che i figli non vogliono l’interferenza [da parte dei genitori], anche perché interviene spessissimo la famiglia, chi prende ora le prime si accorge che la stragrande maggioranza sono figli unici, nipoti unici, per cui questi bambini si vedono addosso nonni, genitori, conflitti di babbo e di mamma [...] da questo punto di vista vengono loro a chiedere, e a quel punto, quando vedi il bambino assillato, oppure quando vedi che fa delle cose che non sa fare cerchi di salvaguardarlo dici ‘cercate di parlarne insieme’, perché per assurdo succede che il bambino fa tre volte la quantità di compiti assegnati, perché si comparano tra genitori, forse i genitori dovrebbero farsi un esame...’ FG6\_8

‘Ma se poi hanno delle competenze particolari, si può, si fa, normalmente si fa [si porta avanti un rapporto collaborativo]’ FG6\_4

‘Per piccole cose può capitare, io non ho nessun problema a relazionarmi con i genitori quando i genitori sono ben disposti nei confronti degli insegnanti [...]. Generalmente io sono portata a costruire, se poi dopo ci sono dei problemi, dei casi particolari e non si crea quell’amalgama, quella situazione ideale in cui si può pensare di costruire qualcosa insieme, allora ognuno [tiene il suo ruolo]’ FG6\_5

‘Costruire qualcosa insieme si parla sempre di approccio, non mai di interventi didattici, in questo il genitore è fondamentale, almeno in questo ciclo; io ho dei ragazzini molto particolari non con problemi di apprendimento, ma diciamo con creatività, esuberanti in maniera particolare, molti genitori sono stati di aiuto e supporto [...], e qui si crea collaborazione, ma non sono tutti così’ FG6\_8

‘E’ fondamentale il ruolo dei genitori, ci sono dei genitori che prendono l’iniziativa; noi abbiamo avuto una bambina e l’iniziativa è stata presa dalla mamma, l’ha portata lei a XXX, so che c’è una struttura, a sue spese, e l’hanno riconosciuta durante l’estate e quindi lei ha fatto tutto il percorso, e poi insieme a noi ha acquistato dei libri, ma sono dei casi molto rari’ FG6\_8

Altri elementi che sono emersi durante i focus group sono la difficoltà ad attuare interventi individualizzati derivante dalla numerosità delle classi e dalla complessità di casi che queste presentano, sommati all’assenza di ore di compresenza grazie alle quali, fino a qualche anno fa, si potevano suddividere gli alunni per gruppi di livello, cosa attualmente considerata irrealizzabile.

‘Se hai una classe numerosa hai le mani completamente legate, sei impossibilitata a portare avanti il lavoro. Il numero degli alunni per classe è determinante’ FG6\_1

‘Io [...] quest’anno lavoro sempre e completamente sola nella classe, SEMPRE, SEMPRE, sempre sola, non ho compresenza, non ho neanche il sostegno perché quando esco fuori dalla mia classe vado a fare inglese e nell’inglese non è previsto il sostegno,

per cui molte volte l'aiuto è, come diceva P., avere una persona che, mentre tu ti dedichi a lui, a lei o a loro, a quel gruppetto, un'altra:: era questa l'importanza, fare gruppi di livello, portare fuori, fare gruppetti come io mi ricordo che si faceva. Ecco, ora questo è letteralmente scomparso, e si chiede però a noi, dopo tutte queste riduzioni e solitudini, di segnalare un qualcosa che poi non fa cambiare le cose' FG6\_8

Ciò ha evidentemente ripercussioni sulla cura che si riesce ad avere per l'alunno con difficoltà: nel tentativo di seguire la programmazione di classe e portare avanti tutte le discipline, con l'impegno di garantire a tutti il raggiungimento dei traguardi minimi di apprendimento, e al contempo rendere conto di tutti gli adempimenti cartacei che certifichino l'implementazione di attività individualizzate, semplificate, azioni dispensative e compensative, l'attività dei docenti si carica di tensione. Non ci si sente mai abbastanza preparati a reattivi alle situazioni, ma sempre sotto scrutinio per verificare se si sta prestando attenzione a tutto ciò che è loro richiesto.

'[...] il vero problema è questo, perché per come si va strutturando via via la scuola è proprio a discapito di questo, della possibilità di rispettare i diversi tempi di apprendimento di ciascuno [...] quando i tempi sono molto ridotti, stretti, dopo un'ora devi uscire, è chiaro che il tempo da rispettare non c'è, non è che non si vuole dare, non c'è proprio [...] questo gioca a discapito di questi bambini e andrà sempre più a primeggiare il super veloce, questo sì, ma il genitore deve capire questo, non è che non si vuole dare' FG6\_8

'Non ci si riesce, i programmi sono ampissimi, le aspettative anche da parte dei genitori, c'è un'attenzione fortissima, morbosa quasi, è ovvio che noi ci sentiamo a volte oppressi, quindi i tempi di attenzione:: a volte, poco rispettati' FG6\_7

I docenti sostengono che alle volte venire in possesso della certificazione corrisponda alla deresponsabilizzazione dei genitori; pare che avere un referto medico significhi in alcuni casi sentirsi autorizzati a non intervenire più e delegare tutto alla scuola, perché non si è responsabili della situazione e non si hanno gli strumenti per agire.

'E' capitato molte volte, a me è capitato per una bambina che fino ad un certo punto frequentava normalmente diciamo, con le sue difficoltà ma non aveva nessuna diagnosi, una volta che poi è stata certificata la famiglia [0.5] si è un po' adagiata [...] in alcuni casi può diventare una scusante, anziché attivarsi maggiormente e cercare di recuperare le difficoltà si delega maggiormente' FG6\_7

Richiamando gli esiti dei questionari, si è fatto notare come tra le voci che avessero registrato una maggior preferenza di opzioni per le scelte 'per niente' e 'poco' ci siano

l'attuazione delle indicazioni ministeriale e dei principi espressi nel Pof. Una delle osservazioni più ricorrenti è che le indicazioni ministeriali non sono applicabili in quanto non pensate per la complessità della classi in cui si lavora.

‘No, sono indicazioni che non si possono attuare, perché quando uno mi parla di seguire questi bambini nelle ore di compresenza, di avere ore in più per poterli seguire, di attuare dei piani individualizzati durante queste ore, cioè! Perché io penso che un’insegnante da sola, con 25 alunni, non è in grado di attuare queste misure dispensative’ FG4\_8

‘Per 5 o 6 bambini’ FG4\_3

‘Non è possibile’ FG4\_6

‘Si fa quello che si può, ma sicuramente non è quello di cui quei bambini necessitano:’ FG4\_3

‘Io ho avuto di questi bambini dall’anno scorso in una prima di 23 e sono stata da sola, sempre, ditemi come si fa in una prima elementare di 23, sempre sola, con 2 H, oltre i BES...’ FG4\_2

‘Sono tante belle parole, ma in pratica... non trova riscontro’ FG4\_9

‘Perché son fatte bene [si riferisce alle indicazioni], si parla di gruppi di lavoro, di gruppi di livello, cioè ci sono tantissime strategie utilissime [però ci mancano le risorse’ FG4\_1

‘Tutte le indicazioni, che ci vengono dall’alto, sono pensate da persone tra virgolette normodotate, che stanno al di fuori della scuola, con zero esperienza, perché non si può pensare ad una scuola primaria che abbia tutti questi obiettivi di apprendimento e competenze in uscita che TUTTI devono raggiungere. L’ansia di cui parla la collega, [che tutti noi abbiamo’ FG6\_5

‘[che tutti condividiamo’ FG6\_4

‘E che ci prende alla gola e che fa venire davvero gli attacchi di panico, è che tu hai tutte queste diversità, che devi rispettare in ordine di tempi, di capacità, e che poi d’altra parte hai la spada di Damocle sulle vertebre cervicali, delle competenze che il bambino in uscita dalla classe prima, seconda, terza, della quarta, della quinta deve avere. Quindi alla fin fine c’è una forte discrepanza tra quello che si pretende e ciò che tu devi fronteggiare tutti i giorni. Di conseguenza penso che il lavoro debba essere fatto a monte, ovvero le indicazioni nazionali devono prevedere che oggi il panorama con il quale ci confrontiamo è molto differente, o perlomeno è differente la nostra cognizione perché prima erano sbattuti in fondo all’aula ed erano considerati le zavorre. Oggi, quelli che stavano un tempo in fondo all’aula vogliamo che siano al centro dell’aula e vogliamo rispettarne tutte le caratteristiche, e si chiede a noi di farci carico di tutte queste caratteristiche, però noi siamo uno, diciamo siete tutti contro uno, di questo di tratta, alla fine quell’uno schiatta, non ha più un nanosecondo di compresenza, oltre il grosso peso della responsabilità, abbiamo a che fare con materiale umano, e non puoi esimerti dal pensare tutti i giorni che tu varchi quella soglia che tu hai a che fare non con una scatola, non un computer, ma materiale umano’ FG6\_5

‘La discrepanza è stabilire che cosa dobbiamo fare noi::: e non avere la condizioni per farlo’ FG6\_3

‘Tieni conto di tutte le modifiche che abbiamo dovuto subire nel tempo, perché tutte le volte si è cambiato: il tempo pieno, e poi il modulo, e poi l’insegnante prevalente, l’insegnante non prevalente, insegnante unico, rapporto di cooperazione, classi aperte, portfolio con la convocazione dei genitori, cioè non dimentichiamo che c’è tanto nella

scuola, per non parlare di tutto il periodo di attività integrative, attività di serie a, di serie b, e tutto il resto, integrazione degli alunni, intercultura, alunni che non parlavano l'italiano, orario scolastico a 12 ore, gruppi di dieci, gruppi di otto... quindi io dico, queste cose sono da segnalare, non favoriscono chiaramente tutto questo' FG6\_8

L'ultima considerazione che emerge chiaramente riguarda la mancanza di una cultura della documentazione delle buone prassi, in linea con quanto emerso dai questionari, dai quali risulta che quasi il 43% dei docenti non ha mai annotato in documenti ufficiali (registri di classe, report di progetti, interventi in seminari, riviste specializzate ecc..) pratiche di successo di cui abbia fatto esperienza. Ciò è riconosciuto come un difetto dalle stesse insegnanti, che sono consapevoli di non essere in grado, o di non aver mai acquisito l'abitudine, di custodire un repertorio potenzialmente in grado di fornire utili indicazioni e spunti operativi ai colleghi, oltre che di fissare le proprie esperienze in modo da documentare ciò che ha riscosso esiti positivi. Una parte dei docenti attribuisce questa carenza alla scarsità di tempo a disposizione per la condivisione, ma molti la imputano al timore che il proprio operato possa essere giudicato dai colleghi, che sono spesso poco propensi a ritenere di poter imparare qualcosa dai propri pari. E' infatti frequente registrare nelle parole degli insegnanti poca solidarietà reciproca ed il timore di essere oggetto di critiche se ci si propone nel ruolo di persona in grado di condividere esperienze, come ad esempio in corsi di formazione.

'Non abbiamo nemmeno modo di registrarle certe cose [si riferisce alle buone prassi], cioè, questo credo che sia proprio un difetto della scuola, tutte le pratiche, le buone pratiche, non abbiamo l'abitudine di registrarle e pubblicizzarle' FG4\_9

'O condividerle' FG4\_4

'No, non c'è' FG4\_2

'Condividerle anche come forma di aiuto, non ce l'abbiamo proprio, ma in tante cose, in tutte quelle che possono essere:: le attività scolastiche. Anche chi fa buona pratica di matematica, per esempio, è quasi costretta a tenersele per sé, non abbiamo le modalità' FG4\_9

'Non è detto che da parte dei colleghi ci sia il piacere, ognuno di noi è convinto che quello che fa::' FG4\_8

'No, ma non abbiamo neanche come scuola la possibilità, non abbiamo momenti per poterci vedere' FG4\_4

'Non abbiamo momenti, a parte le ore di programmazione' FG4\_3

'Ma non so anche quanta volontà ci sia' FG4\_8

'Nelle nostre abitudini si scopre per caso che la collega insegna bene italiano, ed è a livello di favore personale che ti posso chiedere 'condividiamo', però non abbiamo

proprio la cultura di condividere' FG4\_5

'Ecco, brava, non abbiamo la cultura, la mentalità per condividere' FG4\_9

Alla domanda del moderatore sulla possibilità che si acquisisca l'abitudine di registrare le prassi didattiche efficaci i docenti rispondono ancora una volta in maniera poco propositiva, come se si trattasse di un aspetto di cui riconoscono le criticità ma rispetto al quale non c'è volontà di intervenire. Poche insegnanti concordano con il fatto che si potrebbe avviare un processo di condivisione delle metodologie o di autoaggiornamento, ma emerge sempre la mancanza di tempo come elemento di ostacolo alla realizzazione.

'E' molto difficile [che si acquisisca l'abitudine di registrare le buone prassi]' FG4\_9

'Impossibile' FG4\_8:

'E' anche una necessità di tempo, eh' FG4\_3

'E' proprio una forma mentis che abbiamo' FG4\_9

'Allora, posso fare una proposta: si può proporre di fare dei corsi di autoaggiornamento, per cui ci si vede, 'io so fare questo, io so fare quest'altro, mi metto a disposizione di', si fanno dei gruppi di lavoro, potrebbe essere un'idea' FG4\_4

'Mi sembra che noi un po' ci autocensuriamo da questo punto di vista, nel senso che non ci sentiamo mai all'altezza [o pensiamo che le colleghe ci possano criticare se ci proponiamo' FG4\_5

'Ecco, questo ci limita molto, invece dobbiamo abituarci ad apprezzare' FG4\_9

'Autoaggiornamento significa che il gruppo è aperto, che tutti mettono disposizione quello che sanno, lavoriamo insieme' FG4\_4

'Sarebbe bello che ritornassimo anche alla vecchia umiltà, perché io vedo che D. ((una collega non presente)) periodicamente sta venendo da XXX e dice 'io matematica non l'ho mai insegnata, e prima di fare danno, chiedo un aiuto alla collega' FG4\_9

'Però ci vuole tempo' FG4\_4

'Però ti si può anche dire 'io tutto quel tempo per aggiornarmi in quel modo lì, perché ci vuole un sacco di tempo, non lo voglio spendere' FG4\_9

'Magari qualcuna aderisce, altri no, ma la condivisione è sempre positiva' FG4\_5

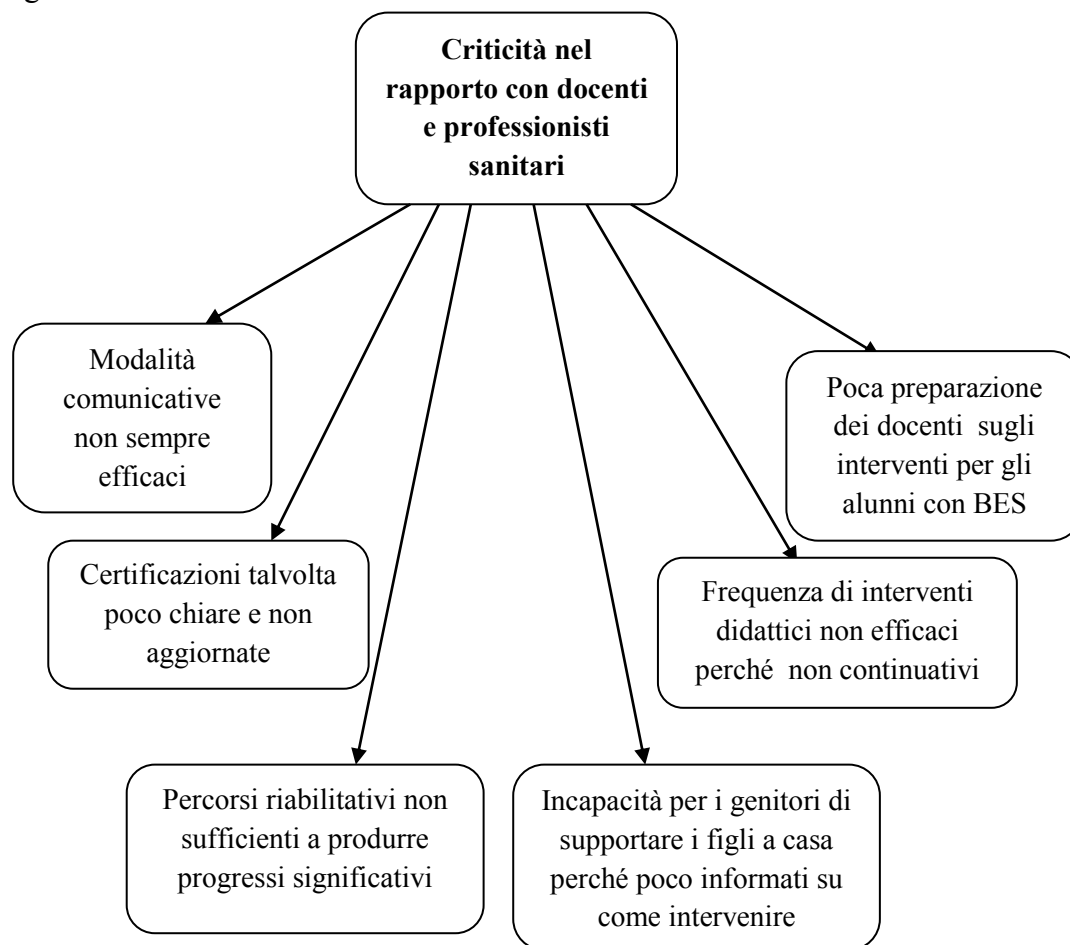
'La condivisione è necessaria, è necessaria' FG4\_9

'I momenti sono fondamentali, e bisogna trovarli' FG4\_3

### *I focus group finali con genitori*

I focus group condotti con i genitori allo scopo di discutere i risultati dei questionari ed elaborare proposte migliorative rispetto alle criticità dei processi inclusivi così come

vissute dagli stessi si sono concentrati sulle tematiche presentate nello schema di seguito.



In primo luogo è stato approfondito il tema del rapporto tra docenti e professionisti della riabilitazione, che da un lato viene presentato come contraddistinto da conflittualità, difficoltà comunicative e, per quanto riguarda la risposta degli stessi genitori a questi fattori, la necessità di avere relazioni più puntuali, approfondite e chiare e maggiori indicazioni operative da parte dei docenti per poter supportare i propri figli in maniera efficace nello studio a casa. Anche i percorsi riabilitativi proposti dalle equipe sanitarie a volte si rivelano insufficienti per produrre miglioramenti apprezzabili nei bambini.

‘Vedo che c’è un po’ di contrasto, nel senso che la maestra la pensa in un modo, mentre lo specialista vedo che la pensa in un altro; non c’è stato modo di contattarsi, per dire, molte volte ha chiamato qua la dottoressa e non è riuscita a mettersi in contatto con la maestra, oppure viceversa, la maestra ha chiamato ma non sono riuscite’ FG5\_3

‘Ho avuto questa lettera [la certificazione] e l’ho dovuta presentare alla maestra, alla scuola ed è finita lì. Ora non so se questi specialisti si sono messi in contatto con la

maestra. Io ho solo consegnato la lettera pensando che ci sarebbe stato questo incontro, ma non lo so, ma penso di no' FG 5\_4

'[...]Per quanto riguarda i professionisti, ecco, ci sono delle figure che sarebbero importanti, però io sinceramente su alcuni sono un po' scettica. Per quanto riguarda mio figlio ha avuto due diagnosi da neuropsichiatria, esattamente uguali, una a tre anni, una a sei anni, e non è cambiata neppure una parola; sembra proprio un'operazione di copia-incolla. Questa diagnosi è scaturita da due incontri pomeridiani di circa mezz'ora, alle tre del pomeriggio il bambino che usciva dall'asilo molto infastidito, punteggio zero, quindi il quadro molto negativo, mentre io, da mamma, notavo tanti cambiamenti dai tre ai sei anni, tante cose erano cambiate [...] ci vediamo circondati da pseudo professionisti, e ho l'impressione, a livello scolastico, io insegno in una scuola superiore, che ormai queste certificazioni, ad esempio di dislessia, arrivano veramente per tanti ragazzi con magari dietro delle difficoltà, ma poi sembrano tutte fatte dalla stessa persona, con le stesse parole [...] ci troviamo anche un po' scoraggiati, quindi ci affidiamo molto alla scuola quando vediamo che ci sono delle figure valide, perché all'esterno si possono trovare ma solo per brevi periodi, interventi di dieci ore, massimo venti' FG5\_2.

'Per quanto riguarda la logopedia che si può fare a XXX, danno un pacchetto di ore, finito il quale è terminato l'intervento, ecco. Talvolta risulta particolarmente efficace, ci sono anche delle logopediste molto competenti, però purtroppo con 20 ore il lavoro viene appena avviato e tutto finisce qua [...]. Avremmo bisogno di interventi continuativi' FG5\_2.

'Mio figlio è ancora in lista, ha fatto la logopedia due anni fa e ancora stiamo aspettando di riprendere il trattamento' FG5\_3

Dall'altro lato c'è una parte di genitori che si dichiara a favore degli interventi degli specialisti in aula, nel momento in cui questi vengono concordati con la scuola. In questo caso si riscontrano esiti positivi perché i percorsi riabilitativi vanno di pari passo con la didattica e assolvono anche alla funzione di 'alleggerire' la giornata scolastica, a volte troppo carica di attività per gli alunni con certificazione che spesso necessitano di attività più brevi o maggiori momenti di stacco dalla routine. Anche in questo caso, quindi, come è emerso dai focus group con i docenti, le opinioni si dividono tra chi vede il rapporto con la sanità migliorabile e chi invece vede positivamente l'attività dei terapisti per il benessere dei propri figli.

'A scuola credo che siamo fortunati perché la Dirigente ha acconsentito affinché tutte le figure che circondano i nostri bambini entrino a scuola, si è già deciso dall'inizio, quali sono le figure, con quali modalità, d'accordo con le insegnanti però la scuola è fortunata perché appunto, tutte le persone che lavorano con i nostri figli entrano a scuola e c'è molta collaborazione' FG7\_3

'Io ho vissuto anche il periodo precedente a questo, dove non potevano entrare queste figure professionali, e per noi è stato tragico perché dovevamo portare il bambino a destra, a sinistra, quando con la nuova Dirigente è stato concesso questo per noi è

cambiata la vita, anche perché il bambino ha potuto scaricare. Non erano le 5 ore continue di lezione, le insegnanti di sostegno non potevano coprire tutto, e quindi queste figure hanno aiutato a coprire i buchi, e contestualmente hanno lavorato all'interno della classe, sfruttano diciamo il materiale umano presente, perché un conto è lavorare a casa con l'educatore, altro conto è lavorare all'interno della classe dove c'è, appunto, il resto della classe che lavora e dà degli stimoli ai bambini. Credo almeno che questa dal nostro punto di vista sia stata [una grande fortuna' FG7\_2

Da alcuni genitori vengono riportate esperienze di poca competenza da parte dei docenti, che talvolta non riescono a cogliere o sottovalutano il disagio degli alunni, o che non riescono ad attuare in classe strategie utili per permettere a chi ha difficoltà di ottenere gli obiettivi minimi previsti. Questa osservazione riguarda indistintamente docenti curricolari o di sostegno, ma a volte l'inadeguatezza degli interventi viene attribuita all'assenza di una figura costante: più volte si è lamentato che il permanere di alcuni docenti nella scuola per brevi periodi non permette un'approfondita conoscenza delle caratteristiche degli alunni, fondamentale per la pianificazione di interventi funzionali, e non consenta di portare avanti obiettivi a lungo termine che producano risultati di rilievo.

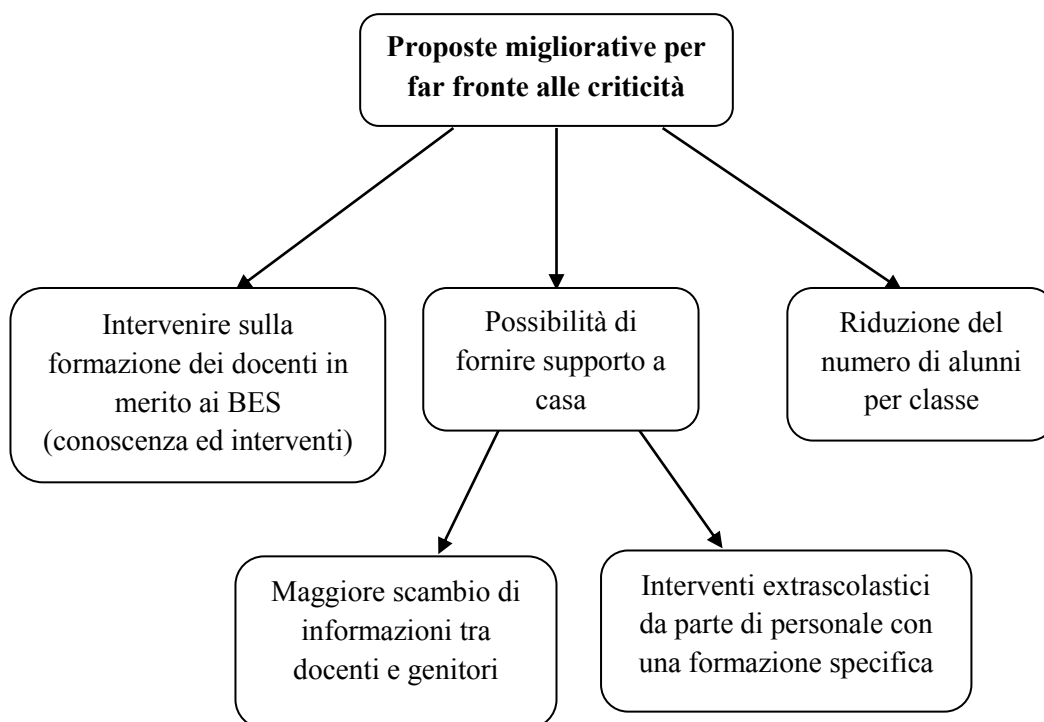
‘Mio figlio non ha bisogno di supporto, è una diagnosi che ho avuto da poco tempo, però io mi sono trovata sola negli anni, quando chiedevo agli insegnanti se vedevano qualcosa di particolare, loro mi dicevano che era piccolo, che doveva maturare e non c'era alcun tipo di problema [...] io ho studiato, dalla prima elementare fino ad adesso in quinta tenendolo sempre da sola, per molto più tempo rispetto a quanto ne richiederebbe un bambino senza difficoltà, quindi senza volerlo utilizzavo il metodo giusto, leggere e studiare con lui e per lui, e così ho ottenuto risultati, questo ha compensato ma ha anche creato molto stress, danno al bambino che di conseguenza nella classe manifestava agitazione, iperattività, nervosismo, sempre per il metodo sbagliato' FG7\_2

‘Gli insegnanti mi dicevano che stavo sottoponendo mio figlio ad uno stress psicologico, essere messo sotto esame, essere visto dai medici, mio figlio ha affrontato benissimo la cosa, alla fine abbiamo avuto una diagnosi di DSA. Finalmente a scuola si è iniziato ad utilizzare il metodo adeguato per mio figlio, però poi è mancato il fulcro [si riferisce alla docente di sostegno che è andata via] e quindi mio figlio ha iniziato ad avere nuovamente delle difficoltà, perché non tutti sono aggiornati, molte supplenti non lo sono, le supplenti non si sentono in dovere di aggiornarsi' FG7\_3

‘Io ho lo stesso problema per un discorso di continuità, non ho mai la stessa insegnante, che viene cambiata continuamente, addirittura io ho avuto una diagnosi precisa dal Gaslini, con delle indicazioni precise, una psicologa che segue la bambina nel suo caso specifico ha chiesto di parlare con l'insegnante, però l'insegnante affidata alla classe non era idonea perciò ne è stata mandata un'altra, abbiamo ricominciato tutto da capo' FG7\_5

‘Le insegnanti parlano spesso di interventi individualizzati, ma in realtà li applicano poco, poche lavagne lim, e comunque poi si ripercuote tutto a casa, in classe, nell’integrazione con i compagni, perché un bambino che ha una disgrafia e non può usare un pc [...] sono arrivata a conoscere le mappe concettuali personalmente, ho un programma che ha risolto la vita a me e mio figlio, perché A. senza questo Kidspiration sarebbe perso, quindi lui si fa la sua mappa: i primi tempi c’erano delle difficoltà con la scuola, facevo la mappa con il bambino, e all’interrogazione la mappa veniva lasciata nello zaino, quindi non ha senso così, bisogna un po’ istruire le insegnanti, che non sono pronte, bisogna lavorare sulla formazione’ FG7\_3

‘Io a casa uso molto la sintesi vocale... mio figlio legge molto bene, ha subito appreso la letto-scrittura, però parte con un problema congenito oculare abbastanza serio, quindi non può tenere lo sguardo fisso molto a lungo [...] utilizza la sintesi e il gioco è fatto. A volte si impara di più con serenità, è più facile imparare in allegria, con una mappa, con un aiuto compensativo, ecco, e queste cose sono in parte solo sulla carta, vengono applicate molto a stento, non in maniera pari al lavoro fatto a casa:.’ FG7\_4



Per intervenire sulle criticità emerse i genitori hanno concordato sulla possibilità di attuare percorsi migliorativi intervenendo su più fronti: innanzi tutto sulla formazione dei docenti, con l’attivazione perciò di percorsi di aggiornamento sia per gli insegnanti curricolari che per quelli di sostegno, così da arricchire il loro bagaglio di conoscenze sui BES e fornire loro strumenti di intervento per facilitare l’apprendimento e lo sviluppo emotivo e relazionale degli alunni con difficoltà. Inoltre, molti genitori

ritengono opportuno avere maggiori scambi con i docenti per poter essere aggiornati sui progressi o le difficoltà dei propri figli e sapere come intervenire a casa. A questo proposito sono diverse le richieste di intervento anche da parte di personale in aggiunta in qualità di educatore, nei casi in cui gli stessi genitori non abbiano il tempo o le competenze necessarie per supportare gli alunni nella maniera adeguata.

‘E’ molto importante da parte dei docenti che si agisca tutti nella stessa direzione, e questo purtroppo ancora non avviene, devo dire anche perché le novità, perché si tratta di una novità anche se va avanti già da anni, tutti sono un po’ restii a mettere in pratica [...] necessita di un po’ più di attenzione preparare il compito, le tracce, scriverle con un carattere più grande, oppure dare tempi più lunghi, vedo che tutto questo lavoro alcuni colleghi ci passano sopra’ FG5\_2

‘L’aggiornamento dovrebbe spettare a tutti gli insegnanti, non solo a qualcuno che dopo magari va via e tutto si blocca. Questi bambini devono essere seguiti a casa perché il genitore va avanti, si informa, si organizza, fa, però i salti mortali li facciamo da soli, se poi non si prosegue anche a scuola questa autonomia nei bambini come si realizza, se non facendoci aiutare da personale esterno, però la scuola ci deve dare un supporto’ FG7\_2

‘Io direi, nel mio caso, quando ci sono i colloqui con i genitori, farne forse uno in più, per farmi vedere i suoi progressi dall’inizio dell’anno in modo più dettagliato [...] che mi informino sul suo lavoro, che mi dicano ‘guarda, S. sta andando bene in questa situazione, in quest’altra dobbiamo lavorare’, così almeno anche io so su cosa si deve lavorare di più, in cosa c’è bisogno, anche per noi, avere indicazioni un po’ più personali’ FG5\_4

‘Mio figlio che in classe attivo, segue, legge [...] però a casa per fare i compiti, per leggere, per qualunque cosa, c’è un muro. Per questo penso che una persona professionale che può venire a casa, io chiedo quello, [...] anche a scuola, un doposcuola, fare gruppi con questi bambini e seguirli, perché con me è sempre no, no, no [...] Ecco, per me fuori dalla scuola mi piacerebbe che lui venisse seguito’ FG5\_4

‘A me quello che serve è quando non posso aiutarlo io, perché quando la scuola finisce non abbiamo niente. Per me servirebbe un aiuto anche per un paio d’ore alla settimana, o sarà davvero un sacrificio [...]’ FG5\_1

‘L’anno scorso c’era il recupero, quest’anno no, a me andrebbe bene anche quest’anno, un aiuto a casa o anche in gruppo’ FG5\_2

Tra i temi minori che emergono sono da segnalare un rapporto prevalentemente di fiducia nei confronti degli insegnanti e del loro operato, e l’importanza che i genitori attribuiscono al fatto che il proprio figlio prenda consapevolezza del proprio essere, dei propri punti di forza così come delle debolezze che lo caratterizzano, imparando ad apprezzare anche queste ultime. Infine, i genitori dimostrano di comprendere le difficoltà dei docenti che lavorano in classi con molteplici situazioni problematiche, di difficile gestione soprattutto in assenza di affiancamento da parte di altri colleghi.

Questa condizione amplifica la difficoltà nel dedicare il tempo dovuto ad interventi individualizzati e l'organizzazione di attività per gruppi di livello.

‘Io ripongo nei docenti la mia fiducia, ma come ho detto prima, in certe cose vedo che sta migliorando, ma in certe cose vedo che lui ha difficoltà e io a casa ho dei problemi [...], invece a scuola loro sanno come aiutarlo’ FG5\_4

‘Ci affidiamo abbastanza alle maestre, ecco. Per quanto mi riguarda prima di firmare il PEI l’insegnante di sostegno me lo ha letto nei minimi particolari’ FG5\_2

‘Se S. ha bisogno di aiuto per me deve essere prime il docente, e poi devono essere i genitori ad aiutare il figlio a capire che questo bambino ha delle difficoltà e a farglielo vivere senza frustrazione; è importante che lui capisca che non ha niente diverso dagli altri, solo altri bisogni. I bambini non hanno malizia, ce l’hanno se noi gli facciamo vedere le diversità’ FG7\_4

‘Per l’insegnante non c’è IL TEMPO da dedicare a tutti, e poi non riesce veramente a supportare tutti perché è una classe veramente difficile, io preferirei che venissero smistati perché avere tanti casi non porta a niente se non a confonderli, perché a nessuno viene data l’attenzione giusta’ FG7\_4

‘Ci sono diversi casi all’interno della classe, non è un unico bambino, ma appunto quattro o cinque diversi e ciascuno con diversi tipi di esigenze, chi dal punto di vista cognitivo, chi dell’integrazione, chi con patologie mentali, con un’unica insegnante di sostegno’ FG7\_3

#### **4.5 Conclusioni**

Gli scopi dello studio sono stati definiti come segue:

- fornire una definizione di ‘buone prassi’ in ambito didattico;
- individuare quali sono, secondo i docenti e i genitori che hanno preso parte allo studio, le pratiche didattiche più utili a favorire l’inclusione scolastica degli alunni con BES;
- registrare proposte migliorative, da parte degli stessi partecipanti alla ricerca, in merito alle pratiche di inclusione dei BES.

In relazione al primo punto, si è visto che i docenti considerano buone prassi didattiche tutte quelle che, oltre ad avere ricadute di successo nel campo degli apprendimenti, riescono anche a generare positività nella sfera affettivo-emozionale. Ancora, elementi fondamentali sono considerati la giusta valutazione della difficoltà dei compiti, in modo che essi facciano esperire il raggiungimento di piccoli traguardi, la possibilità che le pratiche siano valutabili, documentabili e trasferibili.

Per quanto riguarda la pratiche che sono state identificate come quelle di maggior efficacia per i docenti e i genitori, possono essere sintetizzate come segue:

**PRATICHE RITENUTE EFFICACI PER L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI CON BES**

Secondo i docenti	Secondo i genitori
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condivisione delle esperienze con i colleghi</li> <li>• Aggiornamento professionale</li> <li>• Esperienza personale</li> </ul> <p>Possibilità per l'alunno di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicare all'insegnante esigenze e difficoltà</li> <li>• ottenere gratificazione per i lavoro eseguiti</li> <li>• rispettare i propri tempi di attenzione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aggiornamento professionale dei docenti</li> <li>• Partecipazione della famiglia alla costruzione e all'attuazione del piano di lavoro</li> <li>• Condivisione delle esperienze tra docenti e professionisti</li> <li>• Esperienza personale insegnanti</li> </ul> <p>Possibilità per il bambino di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rispettare i propri tempi di attenzione</li> <li>• sapere a chi rivolgersi per determinate esigenze</li> <li>• muoversi autonomamente negli spazi</li> <li>• comunicare all'insegnante esigenze e difficoltà</li> </ul>

Vi è quindi di base accordo tra i due gruppi di partecipanti (docenti e genitori) nel ritenere determinanti l'aggiornamento professionale e l'esperienza dei docenti, mentre i genitori sommano a ciò la partecipazione della famiglia alla costruzione e all'attuazione del piano di lavoro. Dai focus group con i docenti è emerso che una parte di questi non vede positivamente il coinvolgimento dei genitori in queste fasi: possono considerarne la partecipazione in fase consultiva per stilare il profilo dell'alunno, ma ritengono di propria esclusiva competenza gli interventi di carattere didattico.

Per quanto riguarda le attività che coinvolgono direttamente gli alunni, genitori e docenti concordano sull'importanza che assume la possibilità che questi possano comunicare all'insegnante esigenze e difficoltà e rispettare i propri tempi di attenzione; i soli docenti hanno collocato ai primi posti anche l' 'ottenere gratificazione per i lavori eseguiti', ma durante i focus group è stato chiarito dai genitori che anche per loro la gratificazione è importante, e che forse la domanda era stata mal interpretata. Il gruppo dei genitori, invece, ha segnalato come particolarmente utile all'inclusione il fatto che gli alunni sappiano a chi rivolgersi per le proprie esigenze e siano in grado di muoversi

autonomamente negli spazi. E' da mettere in evidenza che tutte queste voci richiamano all'importanza dell'autonomia del bambino e al rispetto della sua individualità.

Al capitolo 3.3 sono stati presentati i principali nodi critici espressi dalla letteratura in merito all'inclusione scolastica degli alunni con BES nella scuola italiana. Vedremo qui di seguito come i risultati emersi dalla ricerca si rapportano con gli stessi.

E' utile ricordare che Canevaro (2006, 2013), in accordo con quanto espresso in altri scritti (*World Report on Disability*, 2011; Ianes, 2015) sostiene che i processi di inclusione sono tali a patto che tutta la società civile vi sia coinvolta, evitando atteggiamenti paternalistici o vittimistici e attivando, invece, meccanismi che rendano possibile il dare e il ricevere reciproci, che consentano la crescita di ognuno, definita da Canevaro 'coevoluzione'. Nonostante i docenti sostengano, come è emerso dai focus group, che si può parlare di buone prassi inclusive nel momento in cui le ricadute diventano evidenti anche sul piano dell'autonomia dell'alunno e al di fuori del contesto scuola, (nelle relazioni interpersonali con il gruppo dei pari, nelle famiglie e negli altri ambiti della società civile), si potrebbe affermare che il primo ambiente in cui questi principi vengono contraddetti è la scuola stessa, luogo nel quale vengono meno relazioni collaborative e di riconoscimento e rispetto della professionalità e del ruolo altrui. Come è stato esposto ampiamente in precedenza, ciò accade in maniera evidente in almeno due modalità relazionali: il rapporto docente di ruolo/docente di sostegno ed il rapporto docente/operatore sanitario.

Lo studio qui presentato mette ancora una volta in evidenza le contraddizioni che caratterizzano queste relazioni dicotomiche: da un lato, per i docenti, il fattore che si rivela maggiormente utile per attuare efficaci processi inclusivi è la condivisione delle esperienze con i colleghi, ma dall'altro sono gli stessi insegnanti a fornire risposte evasive riguardo la frequenza con cui pianificano le attività di classe in modalità collaborativa tra docente curricolare e di sostegno: si ricorda che il 16% degli insegnanti non ha fornito alcuna risposta alla domanda e un altro 10% sostiene di non aver mai 'pianificato attività e modalità relazionali in collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno'. Si conferma, pertanto, la necessità di rivedere la funzione del docente di sostegno (Associazione TreeLLLe, 2011; D'Alessio, 2011; Ianes, 2015): gode questo dello stesso rispetto dei docenti curricolari? A fronte di percorsi di specializzazione ed

anni di esperienza in qualità di precario o anche di ruolo, perché questa figura viene ancora relegata a fare da ‘accompagnatore’ all’alunno con certificazione? Perché non si trovano modi, i tempi e la volontà per concertare interventi veramente finalizzati all’inclusione? Forse la presenza degli alunni con BES è ancora vista, dal docente curricolare, come un ostacolo allo ‘svolgimento del programma’, ipotesi che sarebbe confermata da tutta la fetta di insegnanti che, come è ancora emerso dai focus group, vedono nell’applicazione delle norme un aggravio del carico di lavoro, con tempo speso nella compilazione di documenti che non sono ritenuti funzionali all’inclusione. In merito alla compilazione di PDP, PEI, colloqui con il personale medico, predisposizione di attività individualizzate, utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi, gli insegnanti, in maniera unanime, lamentano procedure efficaci sulla carta ma inattuabili nelle classi-pollaio in cui si trovano a lavorare, dove la personalizzazione dei percorsi è impossibilitata dalla varietà di situazioni alle quali andrebbero applicate e dall’assenza di contitolarità nell’insegnamento. Spesso si richiamano esperienze di successo, laboratoriali o curricolari, risalenti a pochi anni fa, quando era possibile suddividere la classe in gruppi di interesse o di livello grazie alla presenza in contemporanea di due insegnanti su una classe, realtà ormai inesistente. Come si è visto dai focus group condotti con i genitori, anche questi riconoscono le difficoltà dell’aula, e solo raramente imputano gli insuccessi scolastici dei propri figli all’incompetenza degli insegnanti, esprimendo invece rammarico e comprensione per le difficili condizioni operative in cui questi operano, soli e alle prese con classi numerose e numerosità di situazioni complesse alle quali rispondere. Se docenti e genitori auspicano una riduzione del numero di alunni per classe, una diversa possibilità risolutiva sarebbe quella ipotizzata recentemente da Ianes (2015), che propone l’assunzione dell’80% degli attuali docenti di sostegno su posto comune con una funzione di piena titolarità, assegnati non sulla base della certificazione di uno o più alunni con BES ma sulla classe, così da poter finalmente programmare attività in team ed attuare processi inclusivi non indirizzati al singolo ma all’intero gruppo.

Per quanto riguarda il controverso rapporto docenti/operatori sanitari, si è visto che parte degli insegnanti ritiene gli interventi dei secondi svileni nei confronti della loro professionalità: il sentimento dominante è che la scuola e le esigenze didattiche vengano messe in secondo piano rispetto agli interventi riabilitativi, che potrebbero essere

effettuati al pomeriggio. Spesso, infatti, capita che gli alunni con certificazione vengano portati fuori dall'aula per attività di logopedia, terapie comportamentali o altro senza che la calendarizzazione degli incontri o l'ingresso degli specialisti a scuola sia stato concordato con i docenti, che si ritrovano a dover subire passivamente queste decisioni. Anche parte dei genitori ha espresso sentimenti di insoddisfazione verso l'operato dei servizi sanitari, spesso perché gli interventi di riabilitazione sono troppo brevi per raggiungere risultati incisivi e di lunga durata, perché le diagnosi appaiono talvolta frettolose e non aggiornate o non pienamente corrispondenti alle caratteristiche dell'alunno. D'altro canto una fetta di insegnanti e genitori si schiera a favore degli interventi specialistici, soprattutto nel momento in cui le modalità relazionali e gli interventi sono concertati e condivisi con il mondo della scuola e la famiglia. Ciò starebbe a significare che maggiore dialogo e chiarezza potrebbero essere una strada per ottimizzare questo tipo di collaborazione. A questo proposito si potrebbe richiamare la proposta di Canevaro (2013) e dalla Cantarin (2013), i quali vedono l'insegnante di sostegno non più assegnato ad un soggetto disabile, ma in servizio come risorsa dell'intera struttura scolastica, in maniera non dissimile dall'Associazione TreeLLLe *et al.* (2011), e Ianes (2015), con funzioni di consulenza didattico-metodologica, supervisione, raccordo con gli altri enti.

Una maggiore efficacia nella comunicazione potrebbe almeno in parte risanare i fraintendimenti a cui spesso si va incontro: la mediazione da parte di uno specialista non direttamente coinvolto nell'attività didattica potrebbe rivelarsi efficace nel far intendere ai genitori che la certificazione non deve diventare scusante per deresponsabilizzare l'alunno (o la famiglia) dal proprio dovere, fatto ampiamente riportato in letteratura (Gardou, 2013; Iosa, 2013; Moliterni, 2013) e confermato dai docenti nei focus group.

La presenza di una forma di supporto, nella persona dell'insegnante itinerante o di qualunque consulente al quale fare ricorso in maniera immediata (e quindi si escludono le strutture anche fisicamente distanti dei CTS, che come si evince dal rapporto dell'Associazione TreeLLLe *et al.* (2011) sono poco consultati) aiuterebbe anche i docenti a superare quel senso di solitudine e inadeguatezza a cui hanno fatto riferimento più volte nei focus group, derivante dal non essere formati per far fronte alle situazioni più complesse e di fronte alle quali invocano proprio supporto di tipo specialistico al

momento inesistente.

Riallacciandoci al tema della formazione, per la quale Moliterni (2013) sostiene non vengano fatti investimenti sufficienti a fronte delle complessità insite nella popolazione scolastica, l'aggiornamento professionale dei docenti risulta essere, per gli stessi insegnanti e per i genitori, tra i fattori più incisivi per mettere in atto strategie inclusive efficaci; sono gli stessi docenti a richiedere forme di aggiornamento professionali, professionalizzanti e calate nella realtà che li rendano capaci di rispondere alle molteplici esigenze affettivo-educative che oggi popolano le aule scolastiche, ma al pari di questo lamentano la mancanza di tempo derivante dalla partecipazione ai vari GLH, GLI, predisposizione di PEI, PDP, di percorsi di apprendimento personalizzati, partecipazione ad incontri con le equipe mediche e così via. Anche per questo, la presenza di consulenze in loco potrebbe sopperire alla scarsità di tempo e potrebbe divenire strumento di condivisione/trasmisione di buone prassi, per le quali, come dimostrano i risultati dei questionari, i docenti non hanno l'abitudine e la propensione alla condivisione.

Un ulteriore necessario passo da fare sarebbe la riduzione al minimo dei docenti precari, la cui presenza ancora massiccia, soprattutto nel campo del sostegno, costringe ad interventi frammentari che talvolta risultano anche dannosi (ad esempi quando non si ha tempo a sufficienza per conoscere le caratteristiche dell'alunno con BES), come lamenta buona parte dei genitori. Il senso di permanenza in una data realtà determinerebbe, oltre all'instaurazione di rapporti continuativi con gli alunni e le famiglie e perciò ad un clima di maggiore condivisione e fiducia, un maggiore senso di responsabilità personale e la possibilità di pianificare interventi a lungo termine dei quali poter vedere anche le ricadute.

Una richiesta che accomuna i genitori è quella di avere maggiori indicazioni sia di carattere 'tecnico', su quelle che possono essere le caratteristiche dei disturbi da cui sono colpiti i figli, che di carattere operativo, su come aiutarli a migliorare i propri apprendimenti con il proprio supporto a casa. Tali indicazioni potrebbero provenire quindi da colloqui più frequenti o approfonditi con gli specialisti o da relazioni mediche meno generiche o tecniche, nonché, come è emerso esplicitamente nei gruppi di discussione, da incontri più frequenti con i docenti, che ad ogni modo percepiscono la

difficoltà del genitore nell'affiancare serenamente i propri figli.

#### **4.6 Limiti e possibili sviluppi della ricerca**

Il presente studio si pone come contributo alla panoramica di buone prassi di inclusione scolastica per le quali, come si è già visto in maniera dettagliata al capitolo 3.3, più autori segnalano la necessità di ampliare la casistica, sia per reperire dati che per avviare riflessioni su processi di miglioramento (Dovigo, 2007; Caldin, 2013; Ianes, 2015). Il lavoro può fornire informazioni utili a chi volesse effettuare un approfondimento sulla storia della disabilità e dell'inclusione, sulla normativa internazionale e nazionale, sullo stato dell'arte dei processi inclusivi in Italia, e presenta nuovi dati, raccolti grazie alla partecipazione di docenti e genitori di alunni con BES, che possono arricchire quelli già a disposizione di chi è interessato ad approfondire la conoscenza di quali procedure vengono ritenute più efficaci, secondo la popolazione coinvolta nello studio, nella promozione dell'inclusione dei soggetti con BES nella scuola primaria, oltre a fornire spunti di riflessione su quali processi si potrebbero attivare per migliorare le stesse. La ricerca si è quindi basata sulle opinioni di persone direttamente coinvolte nei processi educativi, che hanno quindi un punto di vista interno ed interessato rispetto alle tematiche trattate.

I dati sono stati raccolti coinvolgendo nello studio una popolazione geograficamente e socialmente delimitata, ovvero docenti e genitori di alunni della scuola primaria di quattro comuni del nord-ovest della Sardegna (per un totale di cinque scuole), piuttosto differenti per bacino d'utenza (si ricorda che sono state coinvolte scuole di Sassari con un'utenza multiculturale ed un'altra più uniforme per quanto riguarda la provenienza, e altre tre scuole di paesi di grandezza variabile dai 3 ai 14mila abitanti e a vocazione lavorativa differente). Pertanto i risultati proposti non sono generalizzabili ma sono da intendere come provenienti da queste specifiche realtà.

Tuttavia, i questionari utilizzati potrebbero essere riproposti, con le opportune modifiche, in altri contesti ed i risultati utilizzati, ad esempio, per registrare le differenze di opinione sugli stessi temi tra diverse zone geografiche d'Italia. Inoltre, i questionari già compilati ed utilizzati per lo studio, potrebbero essere utilizzati per cogliere

eventuali differenze nelle risposte tra docenti curricolari e di sostegno o tra docenti con più o meno anni di esperienza nell'insegnamento.

Infine, restano a disposizione di chi fosse interessato le audio registrazioni e le trascrizioni dei sette focus group condotti, che si ricordano essere tre con docenti, di carattere esplorativo, finalizzati alla costruzione dei questionari, e altri quattro di analisi dei risultati dei questionari stessi, due con docenti e due con genitori.

## APPENDICE 1

### Questionario docenti sull'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Per ogni chiarimento potete contattarmi all'indirizzo email [elsias@uniss.it](mailto:elsias@uniss.it)

Insegnante  curricolare età: \_\_\_\_\_  di sostegno anni di servizio: \_\_\_\_\_

Si chiede di compilare il seguente questionario facendo riferimento alla propria esperienza di insegnamento con uno specifico alunno con BES per il quale sia stata rilasciata una certificazione

1. Che tipo di diagnosi accompagna l'alunno/a presente nella sua classe? (una o due possibilità)

DSA  ADHD  funzionamento cognitivo limite

ritardo cognitivo limite  disturbo generalizzato dello sviluppo

autismo  sindrome di Asperger

altro (specificare): \_\_\_\_\_

L'alunno/a comunica verbalmente?  Sì  No

2. La progettazione del curriculum degli alunni con BES prevede il raggiungimento dell'autonomia anche al di fuori della scuola?

Sì  No  Non so

3. Sulla base della sua esperienza, indichi con una crocetta quanto ritiene utile ciascuna delle seguenti voci per l'inclusione scolastica degli alunni con BES

	Per niente utile	Poco utile	Abbastanza utile	Molto utile	Non so
a. Condivisione delle esperienze con i colleghi					
b. Condivisione delle esperienze con professionisti (terapisti, psicologi ecc..)					
c. Documentazione da riviste, siti, libri specializzati					
d. Attuazione delle indicazioni ministeriali					
e. Attuazione dei principi espressi nel POF					
f. Esperienza personale					
g. Aggiornamento professionale (partecipazione a corsi, seminari ecc..)					
h. Partecipazione della famiglia alla costruzione del piano di lavoro e alla sua attuazione					
i. Continuità con altri ordini di scuola					
j. Altro (specificare): _____					

4. Indichi quanto, a suo avviso, le seguenti voci influiscono sulla reale integrazione degli alunni con BES

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
a. Ottenere gratificazione per i lavori eseguiti				
b. Dare il proprio contributo alle attività scolastiche				
c. Comprendere l'utilità dei lavori assegnati				
d. Possibilità di rispettare i propri tempi di attenzione				
e. Muoversi autonomamente negli ambienti scolastici per assolvere a determinate esigenze (recarsi al bagno, cercare un'insegnante, altro...)				
f. Sapere a quale persona rivolgersi per determinate esigenze				
g. Poter usufruire di spazi dotati di attrezzature apposite per le proprie necessità (aula di sostegno, angolo del riposo o simili)				
h. Comunicare all'insegnante le proprie esigenze o le proprie difficoltà				
i. Avere compagni e famiglie di questi che dimostrano attenzione per le problematiche degli alunni con BES				
j. Frequentare con regolarità i compagni di classe al di fuori della scuola				

5. Indichi con che frequenza, nel corso dello scorso anno scolastico, ha:

	Mai	1-2 volte alla settimana	3-4 volte alla settimana	Ogni volta che l'insegnante lo ha ritenuto opportuno (esemplificare)
a. Pianificato le attività e le modalità relazionali per l'alunno/a con BES in collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno				
b. Rimodulato e personalizzato le attività per l'alunno/a con BES				
c. Modificato l'organizzazione della classe per favorire il lavoro in piccoli gruppi/individualmente/in relazione uno a uno				

6. Indichi quante volte, nel corso dello scorso anno scolastico:

	Mai	1-2 volte	3-4 volte	5 o più volte
a. Si è informato/a autonomamente o ha partecipato ad attività di aggiornamento/seminari/convegni su problematiche inerenti i BES				
b. Ha partecipato a gruppi di discussione/ricerca/riflessione con i protagonisti della crescita degli alunni con BES (genitori, terapisti ecc..) per migliorare gli interventi nei loro confronti				
c. Ha avuto momenti di collaborazione e/o confronto con altri enti preposti alla presa in carico degli alunni con BES (servizi sociali, socio-sanitari, centri culturali e sportivi...)				
d. Ha avuto momenti di confronto e collaborazione con le famiglie su modalità di intervento per interventi educativi da attuare a scuola e a casa				
e. Ha annotato in documenti ufficiali (registri scolastici, verbali di interclasse, partecipazione a pubblicazioni, seminari ecc..) pratiche di successo per l'inclusione di alunni con BES di cui Lei ha fatto esperienza				
f. Ha fatto riferimento, nei suoi interventi, a indicazioni ministeriali o contenute nel POF				

g. Ha fatto uso, in diversi contesti o situazioni, di pratiche inclusive di successo apprese da altri o provenienti dalla sua esperienza				
--	--	--	--	--

APPENDICE 2

**Questionario genitori sull'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)**

Per ogni chiarimento potete contattarmi all'indirizzo email [elsias@uniss.it](mailto:elsias@uniss.it)

Classe frequentata da suo figlio/sua figlia:

- 1                       2                       3  
 4                       5

1. Che tipo di diagnosi accompagna suo figlio/sua figlia?

- DSA                       ADHD                       Funzionamento cognitivo limite  
 Ritardo cognitivo lieve                       Disturbo generalizzato dello sviluppo  
 Autismo                       Sindrome di Asperger  
 Altro (specificare): \_\_\_\_\_

2. Secondo Lei la progettazione del curriculum per suo figlio/sua figlia avviene nella prospettiva di promuoverne l'autonomia anche al di fuori della scuola?

- Sì                                       No                                       Non so

5. Indichi con una crocetta, per ognuna delle seguenti voci, l'utilità da Lei riscontrata ai fini dell'inclusione di suo figlio/sua figlia nella scuola

	Per niente utile	Poco utile	Abbastanza utile	Molto utile	Non so
a. Condivisione delle esperienze tra docenti					
b. Condivisione di esperienze tra docenti e professionisti (terapisti, psicologi ecc..)					
c. Documentazione da parte dei docenti da riviste, siti, libri specializzati					
d. Attuazione delle indicazioni ministeriali da parte dei docenti					
e. Attuazione, da parte dei docenti, dei principi espressi nel POF					
f. Esperienza personale degli insegnanti					
g. Aggiornamento professionale degli insegnanti (partecipazione a corsi, seminari, convegni...)					
h. Partecipazione della famiglia alla costruzione del piano di lavoro e alla sua attuazione					
i. Continuità con altri ordini di scuola					
h. Altro (specificare): _____					

6. Indichi quanto, a suo avviso e sulla base della sua esperienza, le seguenti voci influiscono sulla reale integrazione scolastica di suo figlio/sua figlia

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
a. Ottenere gratificazione per i lavori eseguiti				
b. Dare il proprio contributo alle attività scolastiche				
c. Comprendere l'utilità dei lavori assegnati				
d. Possibilità di rispettare i propri tempi di attenzione				
e. Muoversi autonomamente negli ambienti scolastici per assolvere a determinate esigenze (recarsi al bagno, cercare un'insegnante, altro...)				
f. Sapere a quale persona rivolgersi per determinate esigenze				
g. Poter usufruire di spazi dotati di attrezzature apposite per le proprie necessità (aula di sostegno, angolo del riposo o simili)				
h. Comunicare all'insegnante le proprie esigenze o le proprie difficoltà				
i. Avere compagni e famiglie di questi che dimostrano attenzione per le problematiche degli alunni con BES				
j. Frequentare con regolarità i compagni di classe al di fuori della scuola				

## Biblio-sitografia

American Psychiatric Association (2014), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM-V)*, ed. it., Milano, Raffaello Cortina Editore.

Armstrong A., Armstrong D., Spandagou I. (2010), *Inclusive education: International policy and practice*, London, Sage.

Armstrong D., Armstrong A. C., Spandagou I. (2011), Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1, pp.29-39

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilanci e proposte*, Trento, Erickson.

Atay M. (2005), *Analysing the attitudes teachers have towards inclusive programs disabled children receive together with their peers with typical development*, Ankara, Accettepe University.

Babini V.P. (1996), *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, Franco Angeli.

Baldacci M., Frabboni F. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Torino, Utet.

Begeny J. C., Martens B. K. (2007), *Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more empirical research*, 'Remedial and Special Education', 28/2, pp. 80-94.

Bloor M., Frankland J., Thomas R., Robson K. (2002), *Focus group in social research*, London, Sage.

Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'integrazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere.

Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli.

Caldin R. (2013), *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*. 'Pedagogia oggi. La pedagogia per l'inclusione' 1/2013, pp. 11-25, Napoli, Tecnodid Editrice.

Calidoni, P. (2004), *Insegnamento e ricerca in classe*, Brescia, Editrice La Scuola.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.

Canevaro A. (2009), *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, 'L'integrazione Scolastica e Sociale' 8/5, novembre 2009, pp. 417-439. Trento, Erickson.

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., (2009) (a cura di), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità*, Bolzano: Bozen University Press.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), *L'Integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.

Canevaro A., Ianes D. (2002) (a cura di), *Buone prassi di integrazione. Venti realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.

Cantarini G. (2006) *La Diversabilità nella Legge n. 104/92*. In Moliterni P. e Serio N. (a cura di) *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione: 'Dal dire al fare'*, Vasto, Edizioni Didattiche Gulliver s.r.l.

Cario M. (2014) *'Breve Storia della Disabilità'* Educare.it - Anno XIV, N. 7, luglio 2014  
DOI: 10.4440/201407/cario

Castoldi M. (2009), *Valutare le Competenze*, Roma, Carocci.

Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Milano, Franco Angeli.

Ceppi E. (1992), *I minorati della vista. Storie e metodi delle scuole speciali*, Roma, Armando.

Chiosso G. (2004), *Teorie dell'Educazione e della Formazione*, Milano, Mondadori Università.

CM 8 del 06 marzo 2013 [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9fd8f30a-1ed9-4a19-bf7d-31fd75361b94/cm8\\_13.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9fd8f30a-1ed9-4a19-bf7d-31fd75361b94/cm8_13.pdf)

Crispiani P., Giaconi C. (2009), *Qualità della vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, Trento, Erickson.

Davis D., Mitchell D., Haigh C. (2010), *Futures planning, parental expectations, and sibling concern for people who have a learning disability* 'Journal of Intellectual Disabilities', vol. 14 (3), pp. 167-183. <http://www.sagepub.co.uk> DOI:10.1177/1744629510385625.

D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione scolastica*, Sense Publishers, UK.

DeAnna L. (2006), *L'Integrazione scolastica in Europa*. In Moliterni P. e Serio N. (a cura di) *Qualità della Didattica, Qualità dell'Integrazione: 'Dal Dire al Fare'*. Vasto, Edizioni Didattiche Gulliver s.r.l.

DeGroot Kim S. (2005), *Kevin: 'I gotta get to the market': the development of peer relationships in inclusive early childhood settings*, 'Early Childhood Education Journal', 33(3), pp. 163-169.

Dettoni F. (2005), *ICF: Una lingua veicolare per l'integrazione dei soggetti diversamente abili?* 'L'Integrazione Scolastica e Sociale', 4/1, febbraio 2005, pp. 76-86, Trento, Erickson.

DeVore S., Russell K. (2007), *Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice*, 'Early Childhood Education Journal', 35(2), pp. 189-198.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 '*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*'  
[http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo721\\_13/](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo721_13/)

DM 12 luglio 2011  
[http://www.istruzione.it/esame di stato/Primo Ciclo/normativa/allegati/prot5669\\_11.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf)

Documento Falcucci, (1975) <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

Dovigo F. (2007), *Fare Differenze. Indicatori per l'Inclusione Scolastica degli Alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.

DPR 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*  
<http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>

DPR 416 del 31 maggio 1974, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416\\_74.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416_74.html)

DPR 616/77 [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr616\\_77.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr616_77.html)

DPR n. 275/99 <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/aut3.html>

Duflo E. (2011). *I Numeri per agire. Una nuova strategia per sconfiggere la povertà*, Milano, Feltrinelli.

Facchini R., (2006) *Handicap e Scuola: Approcci, Pratiche e Percorsi di Integrazione*. In Moliterni P. e Serio N. (a cura di) *Qualità della Didattica, Qualità dell'Integrazione: 'Dal Dire al Fare'*. Vasto, Edizioni Didattiche Gulliver s.r.l.

Fiorin I. (2007), *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 129-157.

Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Bologna, Il Mulino.

Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons en!*, Toulouse, Erès.

Gaspari, P. (2000) *Preti e filantropi, mentori e terapeuti: pionieri di una nuova professionalità educativa*, in Canevaro, A. e Gussot, A. (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.

Genovesi G. (2000) (a cura di), *Rileggendo Itard. Problemi educativi e prospettive pedagogiche dei Memories*, Bologna, Pitagora.

Ghedin E. (2007) *L'educazione attraverso il movimento: promuovere il ben-essere sociale in un contesto di inclusione*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.

Guba E. G., Lincoln Y. S. (1994), *Competing paradigms in qualitative research*, in Denzin N. K. E Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage..

Ianes D. (2004), *La Diagnosi Funzionale Secondo l'ICF*, Trento, Erickson.

Ianes D. (2006), *La Speciale Normalità*, Trento, Erickson.

Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.

Iosa R. (2013), *Frammenti di dialogo per un discorso inclusivo, oltre i BES*, 'L'Integrazione Scolastica e Sociale' 12/4, novembre 2013, pp. 330-343. Trento, Erickson.

Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. (2009), *Preparing teachers for inclusive classrooms*, 'Teaching and Teacher Education' 25 (2009), pp. 535-542.

Jordan A., Glenn C., McGhie-Richmond D. (2010), *The Supporting Effective Teaching (SET) project: the relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers*, 'Teaching and Teacher Education', 26(2010), pp. 259-266.

Kilanowski-PressL., Foote C. J., Rinaldo V. J. (2010), *Inclusion classroom and teachers: a survey of current practices*, 'International Journal of Special Education', 25/3, pp. 43-56.

Lascioli A. (2012), *Dall'Integrazione all'Inclusione: la Scuola che Cambia*, 'Orientamenti Pedagogici' vol. 59 n. 1 (347), Gen. Feb. Mar. 2012, pp. 9-28, Trento, Erickson.

Leach D., Duffy M. L. (2009), *Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings*, 'Intervention in School and Clinic', vol. 45, n. 1, pp. 31-37.

Legge 104/1992 <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml>

Legge 118/71 [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1118\\_71.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1118_71.html)

Legge 170/2010 *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici dell'Apprendimento* [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)

Legge 18/2009 <http://www.handylex.org/stato/1030309.shtml>

Legge 180/1978 (legge Basaglia 'Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori') <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1978;180>

Legge 1859/1962 [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859\\_62.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11859_62.pdf)

Legge 444/1968 [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l444\\_68.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l444_68.html)

Legge 517/1977 <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge517.pdf>

Legge 833/1978 <http://www.handylex.org/stato/l231278.shtml>

Lombardo G.P., Cenci S. (2004), *La concezione differenziale di Sante De Sanctis negli studi di psicologia applicata*, in Cimino G. e Lombardo G. P. (eds.), *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*, pp. 159-208, Milano, Franco Angeli.

Lucisano, P., Saleni, A. (2002), *Metodologia della Ricerca in Educazione e Formazione*, Roma: Carocci Editore.

*Madrid Declaration* (2002), [http://eulacfoundation.org/en/system/files/2002\\_EN\\_Madrid\\_Decl.pdf](http://eulacfoundation.org/en/system/files/2002_EN_Madrid_Decl.pdf)

Mainardi M. (2012), *Orgoglio e Vulnerabilità della Cultura dell'Integrazione Scolastica*, 'L'integrazione Scolastica e Sociale' 11/4, settembre 2012, pp. 340-348. Trento, Erickson.

Mastropieri M. A. (2001) *Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers*, 'Journal of Special Education', 35, pp. 66-74.

Merriam S. B. (2002), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, San Francisco, Jossey-Bass publications.

MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274\\_09\\_all.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf)

MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee\\_guida\\_sui\\_dsa\\_12luglio2011.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf)

MIUR (2013), [http://www.istruzione.it/allegati/integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilita.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilita.pdf)

Moliterni P. (2009), *L'innovazione scolastica per il bene comune: Fare memoria*, in AA.VV. (a cura di), *La scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola.

Moliterni P. (2013), *BES: tra prospettiva inclusiva e processo di integrazione*, 'L'integrazione scolastica e sociale' 12/4, novembre 2013, pp. 330-343. Trento, Erickson.

Moliterni P., Serio N. (2006), *Qualità della Didattica, Qualità dell'Integrazione: 'Dal Dire al Fare'*, Vasto, Edizioni Didattiche Gulliver.

Montessori M. (1950), *La Scoperta del Bambino*, Garzanti, Milano.

Nind M., Flewitt R., Payler J. (2010), *The social experience of early childhood for children with learning disabilities: inclusion, competence and agency*. British Journal of Sociology of

Education, 31:6, 653-670 Routledge Taylor and Francis Group  
<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2010.515113>

Office of the High Commissioner for Human Rights (1976), *International Covenant of Civil and Political Rights*.

OMS (1980), *ICIDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicap)*, <http://www.sustainable-design.ie/arch/ICIDH-2Final.pdf>

OMS (2002), *Classificazione internazionale del funzionamento, della salute e della disabilità*, Erickson, Trento.

OMS (2007), *ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per Bambini e Adolescenti*, Trento, Erickson.

ONU (1948), *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/itn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf)

ONU (1992) *World Programme of action concerning disabled persons*, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23>

ONU (1993), *Regole per le Pari Opportunità delle Persone Disabili*, [http://www.edscuola.it/archivio/handicap/disabili\\_onu.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/disabili_onu.pdf)

ONU (2006), *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, <http://www.unric.org/it/documenti-onu-in-italiano/51>

Pavone M. (2006), *Il portfolio per l'alunno disabile. Uno strumento di valutazione autentica e orientativa*, Trento, Erickson.

Pavone M. (2010), *Dall'Esclusione all'Inclusione. Lo Sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori Università.

Pavone M. (2013), *Editoriale. Il Bisogno Educativo Speciale: indicazione per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe?*, 'L'Integrazione Scolastica e Sociale', 12/2, maggio, pp. 101-108, Trento, Erickson.

Pavone M. (2014), *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano, Mondadori.

Pruneri F. (2003), *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in Cappai G. M. (a cura di), *Percorsi dell'integrazione: per una didattica delle diversità personali*, Milano, Franco Angeli.

R.D. n. 1297 26 aprile 1928, [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297\\_28.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.html)

*Rapporto edscuola*, 2003 <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/basaglia.html>

Scruggs T., Mastropieri M., McDuffy K. (2007), *Co-teaching in inclusive classroom: a metasynthesis of qualitative research*, 'Exceptional Children', 73/4, pp. 392-416.

Séguin E. (1970), *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc.*, Roma, Armando.

Starr E., Foy J. B. (2010), *In parents' voices: the education of children with autism spectrum disorder*, 'Remedial and Special Education', 33/3, pp. 207-216.

Terribili C., Grelloni C., Maroscia E., Totino S. e Terribili M. (2011), *La Scuola: Primo Contesto di Integrazione per il Bambino Disabile*, 'L' integrazione Scolastica e Sociale' 10/3 giugno, pp. 284-297. Trento, Erickson.

Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Laterza.

Trisciuzzi L., Galanti M. A. (2001), *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Pisa, ETS.

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*, [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org), ISBN 92-9189-035-9

UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion*, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Vakil S., Welton E., O'Connor B., Kline L. S. (2009), *Inclusion means everyone! The role of early childhood educator when including young children with autism in the classroom*, 'Early Childhood Education Journal', 36, pp. 321-326.

Voltz D. L., Brazil N., Ford A. (2008), *What matters most in inclusive education: A practical guide to move forward*, 'Intervention in School and Clinic', 37(1), pp. 27-30.

Walton E., Nel N., Hugo A., Muller H. (2009), *The extent of practice of inclusion in independent schools in South Africa*, 'International Journal of Special Education', 17(1), pp. 21-26.

Whalon K. J., Hart J. E. (2010), *Children with Autism Spectrum Disorder and Literacy Instruction: an Exploratory Study of Elementary Inclusive Settings*, 'Remedial and Special Education', 32 (3), pp. 243-255.

WHO (2011), *World Report on Disability*, WHO Cataloguing-in-Publication Data, Malta.

White Paper 6 (2001), *Special Need Education, Building an inclusive system and training system*, Government Printer, Pretoria, RSA.

Wiazowski J. (2012), *On the Dirt Road to Inclusion*, 'International Journal of Special Education', vol. 27, n.2, 2012, pp. 1-9.

Zammuner L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino.

Zappaterra T. (2003), *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano.