



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

USRLAZIO

Ufficio Scolastico Regionale




ATTI DEL
seminario
DI FORMAZIONE

ROMA 12 NOVEMBRE E 2 DICEMBRE 2009

STUDENTI CON DISABILITÀ

PER UNA SCUOLA A MISURA DI TUTTI



- 
- .2 **IL PROGETTO FORMATIVO**
Simona Pianese Longo
Dirigente scolastico
- .4 **IL NUOVO SCENARIO ISTITUZIONALE**
Maria Maddalena Novelli
Direttore generale Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio
- .6 **L'INTEGRAZIONE POSSIBILE**
Pasquale Capo
Capo della Segreteria del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- .15 **IL RUOLO DEL DIRIGENTE SCOLASTICO**
Mario Rusconi
Dirigente scolastico
- .18 **LA LEADERSHIP EDUCATIVA PER L'INCLUSIONE**
Massimo La Rocca
Dirigente scolastico
- .25 **LA PROGETTAZIONE E LA FLESSIBILITÀ**
Angela Carlino Bandinelli
Direttore Corsi Fondazione "E. Besso" e RI.HA.S.
- .31 **LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA E FORMATIVA DEI DOCENTI**
Anna Scala
Docente referente per il sostegno
- .33 **LE STRATEGIE DIDATTICHE: LA SCUOLA DI LEO**
Ugo Longo
Docente referente per il sostegno
- .38 **LE NUOVE SFIDE PER LA SCUOLA SECONDARIA**
Jacopo Balocco
Docente referente per il sostegno
- .41 **INCONTRO CON LA DISABILITÀ IN CLASSE**
Silvia Cetorelli
Psicologa dell'età evolutiva
- .45 **LA COLLABORAZIONE CON LE FAMIGLIE ED IL TERRITORIO**
Paola Borgo
Dirigente psicologo ASL RMA
- .49 **RIFLESSIONI IN GRUPPO:**
A) RAPPORTI INTERNI ED ESTERNI
Salvatore Sasso
Dirigente scolastico
- .56 **B) L'ORGANIZZAZIONE IN RETE**
Anna Maria Garettoni
Dirigente scolastico
- .58 **C) IL COORDINAMENTO E LE STRATEGIE**
Giuseppe Ferrara
Docente referente per il sostegno
- .62 **BIBLIOGRAFIA**
- .64 **APPENDICE:**
LINEE GUIDA PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA - MIUR

Il progetto formativo

Seminari di Aggiornamento, rivolti ai Dirigenti Scolastici del Lazio e ai Docenti referenti per il sostegno delle Scuole primarie e secondarie, costituiscono parte integrante di un più ampio e organico **Progetto formativo** che la **Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale** ha voluto promuovere sul Territorio per incentivare e potenziare una efficace cultura dell'inclusione degli alunni con disabilità, coerente con le recenti Linee Guida elaborate dal MIUR, nel quadro del nuovo scenario normativo.

Grazie all'autonomia, infatti, le istituzioni scolastiche sono state chiamate con maggiore incisività a creare, con gli strumenti più idonei, le condizioni necessarie per attuare ed incrementare l'integrazione degli studenti più deboli adeguando l'Offerta Formativa alle concrete esigenze degli studenti e del contesto.

Con tali premesse, l'USR ha realizzato due Seminari di Aggiornamento in Servizio, indirizzati rispettivamente ai Dirigenti delle Scuole Primarie e Secondarie di I Grado (inclusi gli Istituti Comprensivi) nella giornata del **18/11/2009**, e ai Dirigenti delle Scuole Secondarie di II Grado, nella giornata del **02/12/2009**.

Le Conferenze, che si sono tenute presso l'ITIS "Galileo Galilei", con il supporto organizzativo della Scuola "Luigi Settembrini" di Roma, hanno visto un grande afflusso di partecipanti, grazie alla **presenza di 350 iscritti nel primo incontro e 250 nel secondo**, rappresentati prevalentemente da Dirigenti scolastici e da un notevole numero di Referenti per il Sostegno.

L'iter formativo è stato indirizzato a realizzare alcuni rilevanti obiettivi fra cui:

- incentivare l'aggiornamento del personale nelle singole scuole o in reti di scuole, al fine di informare compiutamente gli operatori e garantire a tutte le componenti il conseguimento di competenze e strumenti operativo-concettuali;
- creare un sistema di accoglienza e di orientamento indirizzato agli alunni con disabilità, anche attraverso la realizzazione di specifiche strategie e progetti integrati;
- promuovere fra i dirigenti e i docenti competenze attive riguardo al nuovo scenario in cui è chiamata a muoversi la Scuola italiana utilizzando il contesto come risorsa;
- attivare tra gli operatori capacità organizzative flessibili e coerenti alla normativa, nel rispetto dei vari ruoli professionali; fornire indicazioni e chiarimenti connessi con le diverse procedure previste dalle norme di riferimento;
- potenziare i rapporti fra reti di scuole, finalizzati alla valorizzazione comune delle risorse umane e finanziarie, nonché alla realizzazione di iniziative che aiutino ad attivare e orientare il processo di inclusione;
- incentivare il coinvolgimento delle famiglie e il raccordo con le diverse realtà territoriali anche per quanto si riferisce all'orientamento e all'armonico passaggio degli studenti fra scuole di grado diverso;
- fornire indicazioni sulle iniziative indispensabili per migliorare la sicurezza per l'alunno con disabilità e per individuare barriere architettoniche e/o sensoriali.

La messa in campo di tali obiettivi formativi, di notevole complessità, ha reso necessario il coinvolgimento, nelle due giornate di seminario, di un ampio numero di relatori e di esperti, provenienti sia dal mondo della Scuola, che da quello della cultura e della società, allo scopo di rendere le **lezioni d'aula** incisive, coerenti fra di loro e capaci di fornire un'ampia panoramica delle diverse problematiche.

Fondamentale è stata l'organizzazione, in orario pomeridiano, di vari **FOCUS GROUP**, guidati da Dirigenti scolastici e da esperti, utili dal punto di vista metodologico anche in considerazione dell'alto numero dei partecipanti alle Conferenze.

Si sono attivati gruppi operativi di discussione fra Dirigenti scolastici e Referenti per il sostegno che hanno promosso una riflessione comune mirata a favorire nuovi approfondimenti ed efficaci strategie. La dinamica del gruppo aperto si è basata sulla presentazione e condivisione di esperienze, e ha portato anche all'individuazione di concrete proposte per la risoluzione di problemi.

Dai Seminari è emerso il ruolo centrale dell'**Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio** nel promuovere l'attività di formazione per incrementare la cultura dell'inclusione degli alunni con disabilità, nonché la necessità di attivare un aggiornamento in servizio costante e permanente, fortemente collegato ai risvolti operativi e in raccordo con le risorse del Territorio. Di particolare importanza è risultata la raccolta di documentazioni e dati e la pubblicizzazione delle iniziative, fattore che diventa fondamentale all'interno del Progetto formativo anche per una futura duplicazione delle iniziative in altri contesti.

In tale quadro, questi Atti rappresentano la volontà della **Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale** di presentare in maniera chiara e completa tutto il materiale elaborato nel corso delle Conferenze per una sua ampia diffusione fra tutti gli addetti ai lavori, in un Progetto che vuole essere...**"Una sfida e una risorsa per una scuola a misura di tutti"**.

Maria Maddalena Novelli
Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio

Il nuovo scenario istituzionale

Un cordiale saluto a tutti coloro, dirigenti e docenti, che hanno voluto cogliere l'occasione per riflettere insieme su una tematica fondamentale, non solo per il nostro sistema formativo, ma per l'intera società. Vorrei anche sottolineare la presenza dei coordinatori provinciali e dei dirigenti tecnici che, con il loro impegno, garantiscono un valido sostegno alle istituzioni scolastiche e permettono il coordinamento dei diversi gruppi di lavori del territorio.

Il numero così elevato di partecipanti indica che l'integrazione scolastica è un "valore" ormai consolidato, risultante dalla legislazione più avanzata d'Europa e dalla prassi sviluppata nel corso dei decenni trascorsi.

Tale evento è stato organizzato dal nostro Ufficio in seguito alla pubblicazione delle Linee Guida del Ministero che ha, giustamente, rimesso al centro dell'attenzione la questione dell'integrazione scolastica. Il documento mette in evidenza gli aspetti normativi e le procedure applicative, consentendo così di avere una visione organica delle diverse azioni, al fine di perseguire un vero processo d'inclusione.

Rispetto al passato il livello di partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità è sicuramente migliorato. I dati sull'integrazione scolastica, sull'inserimento lavorativo e sui servizi alla persona dimostrano che sono stati compiuti molti progressi. Tuttavia, gli stessi dati ci dicono anche che non esistono ancora pari opportunità. Sul versante dell'istruzione, ad esempio, i dati nazionali raccolti dall'Istat, evidenziano che ancora il 33% delle persone con disabilità non ha alcun titolo di studio, contro il 4% circa delle persone senza disabilità. È quindi ancora necessario un forte impulso alle politiche di integrazione, come successe nella seconda metà degli anni '90, in modo da determinare un'ulteriore riduzione delle barriere psicologiche, organizzative e didattiche, al fine di consentire il raggiungimento del successo formativo di tutti.

Disabilità e contesto

La «normalità» della disabilità nei contesti sociali, culturali, lavorativi e sportivi è sempre più una realtà, ma ciò è dovuto al fatto che queste persone hanno incontrato, nell'arco della loro vita, un contesto educativo in grado di promuovere e di coordinare attività riabilitative e specialistiche indispensabili alla loro crescita.

In questo percorso unitario, quindi, entrano in relazione costante diversi attori e diversi enti, che necessariamente dialogano tra loro, al fine di costruire insieme il "progetto di vita" della persona disabile.

L'integrazione risulta quindi essere un fenomeno complesso, che riguarda non solo la persona in situazione di disabilità ma tutto il contesto (famiglia, situazioni, ambiente, istituzioni interagenti). Di certo non ha una crescita lineare ed automatica, bensì spesso problematica, complessa, contraddittoria, dagli esiti parziali od incerti; ma può essere alimentata sia dall'interno che dall'esterno, investendo volontà, intelligenza, sensibilità, professionalità e risorse economiche per colmare lacune e risolvere problemi.

In altri termini, per realizzare l'integrazione, sono

necessarie modifiche profonde di tutti gli attori del sistema: l'organizzazione, i rapporti fra i vari soggetti, le aspettative, i modi di guardare e di valutare, ecc. Se si accetta questo punto di vista, l'interazione diventa l'elemento centrale, la caratteristica che influisce sulla struttura e sulle politiche dell'integrazione. Garantire la qualità delle interazioni è la responsabilità, allora, di tutti gli operatori che concorrono in modi diversi al processo di integrazione del soggetto diversamente abile. L'integrazione

rappresenta un processo che implica adattamenti reciproci e si fonda, oltre che sui diritti inviolabili di rispetto della dignità umana e delle pari opportunità, su una complessità di riflessioni in merito ai bisogni "speciali" dei soggetti disabili e ai "limiti", in qualità di familiari ed operatori, nell'offrire risposte adeguate ad essi, soprattutto qualora si lavori in modo isolato e frammentato. Da tutto ciò emerge la necessità del lavoro integrato di équipe e di rete.

Il ruolo dell'Ufficio scolastico regionale

Nell'ambito del processo di decentramento e di sussidiarietà dei poteri, a livello periferico, assume un ruolo fondamentale l'Ufficio scolastico anche nel processo di integrazione. Esso infatti svolge una funzione nella pianificazione degli interventi coordinando tavoli tecnici, attraverso gli uffici provinciali, e rapportandosi regolarmente con i diversi enti locali. Lo sviluppo di azioni integrate, che possano facilitare i diversi percorsi formativi, si attua attraverso l'attivazione di accordi di programma con la Regione Lazio e con le province, attraverso la costituzione di gruppi di lavoro specifici che individuano indirizzi e criteri generali essenziali per i servizi scolastici e per quelli socio-sanitari. Il rapporto costante, a livello interistituzionale, permette di razionalizzare le risorse, garantendo così un costante supporto alle istituzioni scolastiche attraverso percorsi formativi per il personale, l'erogazione di finanziamenti in base a specifici progetti (legge 440) ed il monitoraggio degli interventi che si attuano.

La possibilità di coordinare le diverse prospettive richiede così uno sforzo aggiuntivo in quanto, attraverso il percorso di decentramento, si delegano gli organismi territoriali quali decisori e promotori

di un vero sistema integrato, più rispondente alle esigenze individuali delle persone in situazione di disabilità.

Un ulteriore elemento da rafforzare è quindi la costituzione delle reti interistituzionali e intraistituzionali.

Validi esempi dell'importanza data alle reti sono i diversi progetti che hanno interessato numerose scuole di tutte le province, come il progetto ministeriale I. C.A.R.E. (Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa) che ha prodotto significativi risultati per la diffusione delle buone pratiche e per gli interventi di formazione dei docenti specializzati e di quelli curricolari.

Oltre a questa attività vorrei menzionare anche il ruolo dei nove C.T.S. (Centri Territoriali di Supporto per la disabilità) che svolgono un ruolo fondamentale di consulenza e sostegno alle scuole del territorio. Le stesse istituzioni scolastiche potrebbero essere individuate quali poli regionali di formazione permanente per il personale scolastico e valido supporto, per incrementare le dotazioni strumentali e tecnologiche delle scuole nelle province di riferimento.

Conclusioni

In conclusione del mio intervento vorrei sottolineare che, oggetto dell'appuntamento odierno, sarà anche quello di riflettere su come inserire a sistema le buone pratiche e configurare, quindi, un sistema di procedure che consentano di prevedere strade diversificate ma obiettivi comuni.

Se dunque sul versante sociale e culturale è possibile considerare l'obiettivo dell'integrazione scolastica ormai ampiamente raggiunto, forse la principale sfida odierna consiste soprattutto nel migliorare ulteriormente la qualità dei servizi e dell'apprendimento.

Pasquale Capo

Capo della Segreteria del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

L'integrazione possibile

Innanzitutto avverto l'esigenza di esprimere un vivo apprezzamento per l'iniziativa concernente il tema "L'integrazione possibile", tema di grande attualità e interesse, che si colloca nell'ambito del processo complessivo di revisione e di riordino del sistema di istruzione e formazione. In effetti le recenti Linee guida in materia di sostegno ed integrazione degli alunni con disabilità vanno lette ed interpretate in coerenza con tutta una serie di interventi relativi all'adeguamento dell'impianto ordinamentale dei percorsi di studio, alla predisposizione di nuovi curricula e obiettivi formativi, alla previsione di nuove norme in materia di formazione iniziale del personale docente, alla ridefinizione delle classi di concorso, al laborioso processo di attuazione del novellato Titolo V della Costituzione.

Tali interventi vanno letti nel quadro articolato dei grandi cambiamenti che caratterizzano la società in cui viviamo: una società postmoderna, caratterizzata dall'accumulo accelerato delle conoscenze, dalla pervasiva diffusione di innovazioni scientifiche e tecnologiche, dalla velocità delle comunicazioni e delle informazioni, dalla globalizzazione dell'economia e della produzione.

In uno scenario così articolato, la Scuola deve assumere un ruolo di assoluta centralità e l'istruzione e la formazione devono essere un investimento prioritario. Ciò, anche perché l'istruzione e la formazione non assolvono solo al compito di assicurare la crescita umana, civile e culturale delle giovani generazioni, ma diventano fattore di sviluppo complessivo e determinante ai fini dell'espansione delle opportunità e delle capacità produttive, oltre che momento strutturale e di snodo rispetto all'insieme delle strategie volte ad orientare e/o a riorientare le politiche del lavoro e le potenzialità occupazionali e a propiziare lo sviluppo economico.

In tale ottica, inoltre, è possibile creare le condizioni per realizzare una migliore qualità della vita, che tenga nella giusta evidenza la persona umana e le sue più sane e profonde aspirazioni e recuperare o consolidare i valori più autentici della convivenza civile, della solidarietà, della partecipazione.

Per completezza espositiva e per poter disporre di un quadro di riferimenti organico e rispondente alle finalità del nostro incontro, si indicano, sia pure in sintesi, alcune tappe significative del percorso storico dell'integrazione scolastica del nostro Paese.

Intorno agli anni '70 la società italiana vive un profondo cambiamento - che prelude all'adozione di nuovi modelli e stili di vita - i cui prodromi si colgono già all'inizio degli anni '60, quando prende consistenza quel profondo cambiamento che sarebbe poi sfociato nella contestazione studentesca e nella contrapposizione tra generazioni.

Fasce sociali deboli, sino ad allora poco considerate, assumono visibilità e forza e prendono voce grazie all'irrompere di nuove ideologie e concezioni esistenziali che riconoscono identità a ciascuno, affermano principi e dimensioni di libertà più ampi e partecipati che prevedono il coinvolgimento e l'inclusione di tutte le componenti sociali. Il nuovo corso trova attenzione e ascolto anche attraverso espressioni significative della letteratura, delle arti figurative, della cinematografia, del teatro, che si richiamano all'impegno sociale e alla responsabilità civile.

Una voce autentica di quegli anni è Danilo Dolci, che, con il suo intenso impegno accanto ai pescatori di Trappeto, intende riscattare i deboli e i diseredati, dando loro dignità, strumenti culturali e migliori opportunità di vita.

Ricordiamo, di Dolci, lo sciopero della fame, il processo subito e l'arringa in sua difesa di Calamandrei di fronte al Tribunale di Palermo che così concludeva: "Aiutate, Signori Giudici, con la vostra sentenza, aiutate i morti che si sono sacrificati, aiutate i vivi a difendere questa Costituzione che vuole dare a tutti i cittadini del nostro Paese pari giustizia e pari dignità".

E' del maggio 1967 la ben nota "Lettera a una professoressa" di Don Lorenzo Milani, di cui ci piace ricordare, oltre all'inestimabile valore di denuncia delle carenze della Scuola media unica (legge n. 1859 del 1962), anche un concetto che magistralmente indica il modo attraverso il quale superare i problemi e le disuguaglianze del tempo: "Ho capito che il mio problema è uguale al tuo; sortirne soli è l'avarizia, sortirne insieme è la politica".

In tale contesto e in questo clima va letto l'ampio riformismo degli anni '70, intimamente e fortemente legato alla cultura della socializzazione e dell'integrazione.

Ne sono prova, tra l'altro, alcuni provvedimenti legislativi adottati in quegli anni, quali lo statuto dei lavoratori (legge n. 300/70), la riforma del diritto di famiglia (legge n. 51/75), la disciplina dei consultori (legge 405/75), la nuova disciplina carceraria (legge 345/75), la riforma sanitaria (legge n. 833/78), la riforma psichiatrica (legge n. 180/78), il decentramento di competenze dallo Stato alle Regioni ed agli Enti locali in materia di assistenza (DPR n. 616/77).

Con riferimento alla istruzione, meritano menzione alcuni importanti provvedimenti riguardanti il sistema stesso dell'istruzione, quali la riforma dell'esame di Stato, la liberalizzazione dei piani di studio

universitari, i decreti delegati.

Sul versante della scolarizzazione degli alunni portatori di handicap, fino agli inizi degli anni '70 - anche sulla spinta degli orientamenti pedagogici dominanti - si ha una rilevante espansione e proliferazione delle classi sperimentali e speciali. Ma le esperienze di quegli anni già evidenziano l'esigenza di una correzione di rotta, alimentata anche dalla forte spinta alla integrazione sociale e dalla consapevolezza che:

- la classe che raggruppa solo alunni in difficoltà costituisce una realtà povera di stimoli tanto da bloccare il più delle volte, anziché facilitare, la comunicazione e lo sviluppo delle capacità intellettive, accentuando le condizioni di svantaggio;
- sentirsi considerati e trattati come diversi genera frustrazioni dannose e sfiducia in se stessi e negli altri;
- quasi sempre la via delle classi differenziali e speciali diviene, sul piano sociale, una via senza ritorno, tenuto conto della bassa percentuale di recuperi pieni (15%);
- l'assegnazione dei bambini alle classi differenziali e speciali non sempre viene disposta sulla base di valutazioni e motivazioni di carattere medico.

Si fa strada il convincimento che i soggetti in situazione di handicap debbono essere seguiti e assistiti in maniera nuova e diversa: non più come soggetti da isolare, ma come persone aventi titolo, alla pari degli altri, alla convivenza in un contesto sociale ed educativo normale, nonché all'istruzione e al lavoro.

Questo mutato atteggiamento nei confronti delle minorazioni infantili, con riferimento al ruolo della scuola, si collega a tutta una serie di significative trasformazioni intervenute nel servizio dell'istruzione, che mettono in crisi i concetti tradizionali di valutazione, selezione, nozionismo, voto, sostituendoli con quelli di educazione, formazione, orientamento, valorizzazione delle potenzialità, crescita integrale, collaborazione con il contesto sociale e con il mondo della produzione e del lavoro. I tempi sono ormai maturi per un graduale superamento delle classi differenziali e speciali e per l'inizio di un processo di integrazione nelle strutture scolastiche normali.

Dalla legge n. 118/71 alla legge n. 517/77

Con la legge 118/71 vengono diramate nuove norme in favore degli invalidi e dei mutilati civili e si sancisce il superamento della separazione scolastica tra alunni normali e alunni con handicap: si apre un nuovo corso, che porterà all'avvio del processo di integrazione.

L'art. 28 della citata legge stabilisce che i mutilati e gli invalidi civili non autosufficienti, frequentanti la scuola dell'obbligo, fruiscano di una serie di provvidenze e di opportunità quali il trasporto gratuito, l'accesso alla scuola con accorgimenti finalizzati al superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza ai più gravi durante gli orari scolastici, ecc. Lo stesso articolo, inoltre, prevede facilitazioni a favore degli invalidi civili ai fini della frequenza delle scuole medie superiori e delle istituzioni universitarie.

L'art. 27 della ripetuta legge, riguardante la costruzione e l'adattamento degli edifici pubblici o aperti al pubblico, prevede l'eliminazione delle barriere architettoniche anche nelle scuole.

Anche in ambito internazionale si colgono interessanti segnali di attenzione alla condizione dei soggetti in situazione di handicap. Ne sono prova:

- l'Assemblea delle Nazioni Unite il 21 dicembre 1971 riconosce ai portatori di handicap - a prescindere dall'origine, dalla natura e dal grado di disabilità - gli stessi diritti fondamentali degli altri cittadini (in particolare quello all'istruzione e alla formazione professionale, al riadattamento medico e sociale, ad una adeguata assistenza estesa alla famiglia, a misure idonee a conseguire la più ampia autonomia possibile, alla partecipazione ad ogni attività creativa e ricreativa);
- la Comunità Economica Europea il 27 giugno 1974, con propria Risoluzione, definisce un programma di azione comunitaria per il riadattamento professionale dei portatori di handicap, sia al fine di assicurare loro una vita normale, indipendente e integrata nella società, che di migliorarne le possibilità di orientamento e di formazione professionale, di collocamento e di assistenza durante il periodo di adattamento al lavoro.

Il Ministro pro tempore, Franco Maria Malfatti, nell'ottobre 1975 presenta alla Commissione Istruzione del Senato un documento riguardante il sostegno e l'integrazione - ancora oggi attuale e meritevole di interesse - elaborato da un Gruppo di studio presieduto dalla Senatrice Franca Falcucci. La suddetta Commissione, una volta esaminate e discusse le proposte avanzate, pone l'accento su alcuni punti fondamentali del documento che, per la loro importanza ed attualità, si ritiene opportuno richiamare:

- riconoscere alla scuola, pur nella coesistenzialità e collaborazione con i servizi territoriali sanitari e sociali, un ruolo primario per il superamento

o la riduzione delle condizioni di svantaggio dei soggetti con handicap;

- trasformare progressivamente il modo di essere e di operare della scuola, per consentirle di portare concretamente a maturazione, sotto il profilo formativo, culturale, sociale e civile, le potenzialità di ciascun alunno; e ciò attraverso la preparazione e l'aggiornamento permanente dei docenti, l'articolazione della vita scolastica sul tempo pieno, inteso come successione organica e unitaria di momenti educativi e come armonizzazione ed osmosi tra iniziative di sostegno e di recupero ed attività curriculari;
- assicurare la presenza nella scuola di insegnanti specializzati e di operatori non docenti (psicologi, assistenti sociali, ecc.), da affiancare agli insegnanti per l'elaborazione e l'attuazione universitaria dei progetti educativi;
- tendere, per quanto possibile, al graduale superamento delle scuole differenziali e speciali e creare, nelle scuole comuni, con l'approntamento delle necessarie strutture e con l'ausilio di personale qualificato, le condizioni idonee a favorire l'azione di sostegno e di integrazione e i processi di socializzazione dell'alunno;
- valorizzare, anche sul terreno dell'integrazione scolastica, la funzione e il ruolo del distretto, in modo da garantire, con il coinvolgimento di tutte le componenti in esso presenti, l'attivazione di iniziative coerenti con le realtà locali e con il quadro complessivo delle esigenze del territorio.

In continuità con la serie di iniziative sopra richiamate, in data 4 agosto 1977 viene promulgata la legge n. 517 concernente, tra l'altro, l'attivazione di forme di integrazione e di sostegno scolastico a favore degli alunni con handicap.

L'art. 2 della citata legge prevede, per la scuola elementare, interventi individualizzati che tengano conto delle esigenze dei singoli allievi e si traducano in attività "organizzate per gruppi di alunni della stessa classe, oppure di classi diverse".

Il comma 2 dell'art. 2 dispone che l'attività di integrazione nei confronti degli alunni portatori di handicap deve essere realizzata con la prestazione di "insegnanti specializzati", da reperire ai sensi del D.P.R. n. 970/75 o della legge n. 820/71.

Ai sensi del succitato art. 2, all'impegno del personale docente si aggiunge "l'attività necessaria di integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal Consiglio scolastico distrettuale".

Le iniziative e le azioni di carattere didattico e assistenziale, relative a ciascun alunno, debbono essere definite in un apposito piano, da elaborare entro il secondo mese dall'inizio delle lezioni da parte del collegio dei docenti, "sulla base dei criteri generali

indicati dal consiglio di classe e delle proposte del consiglio di interclasse".

Il piano deve tener conto di una valutazione realistica delle risorse umane, strutturali e finanziarie a disposizione (docenti in assegnazione alla direzione didattica, personale specializzato, équipes socio-psico-pedagogiche, situazioni edilizie, strumenti e mezzi assistenziali, dotazioni, servizi, ecc.). Il particolare tipo di impegno deve, poi, essere soggetto a riscontri, verifiche, valutazioni periodiche in corso d'anno da parte del collegio dei docenti e dei consigli di interclasse, per cui bisogna indire riunioni bimestrali "per verificare l'andamento complessivo dell'attività didattica e formulare gli opportuni adeguamenti del programma".

Della scuola media si occupa l'art. 7 della legge n. 517, attraverso la previsione di "forme di integrazione e di sostegno da realizzare mediante l'utilizzazione di docenti di ruolo e incaricati a tempo indeterminato, in possesso di particolari titoli di specializzazione, in ragione di una unità per ciascuna classe e per non più di sei ore settimanali". Inoltre il numero degli alunni delle classi frequentate da soggetti portatori di handicap non può superare le venti unità; i compiti di integrazione e di sostegno non possono assorbire, nell'arco dell'anno, più di centosessanta ore.

Le classi di aggiornamento e differenziali, sempre ai sensi dell'art. 7, vengono abolite; si richiama e si conferma poi il contenuto dell'art. 2, nella parte relativa al servizio socio-psico-pedagogico e alle attribuzioni differenziate tra Stato ed enti locali. La legge n. 517, oltre agli aspetti profondamente innovativi relativi all'inserimento degli alunni handicappati nelle classi normali, reca tutta una serie di altre importanti innovazioni, quali l'abolizione degli esami di riparazione e della seconda sessione, l'abolizione del voto numerico, l'introduzione di un diverso sistema di valutazione.

Dalla legge n. 517/77 alla sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987

Il Ministero della pubblica istruzione, tenuto conto delle disposizioni della legge 517, con comunicazione del 15 dicembre 1977, autorizza in ciascuna classe di scuola media interessata all'integrazione degli alunni handicappati, l'istituzione di sei ore di sostegno da affidare, in attesa dell'attivazione dei corsi biennali di specializzazione di cui all'O.M. n. 303 del 16 novembre 1977, a personale docente di ruolo o incaricato a tempo indeterminato, previa valutazione dei requisiti professionali e/o didattici dei richiedenti da parte del Gruppo di lavoro per gli handicappati. Con le circolari n. 169 del 21 luglio 1978 e n. 178 del 31 luglio 1978, riferite rispettivamente alle scuole elementari e alle scuole medie, il Ministero della pubblica istruzione fornisce istruzioni, indicazioni e chiarimenti in ordine all'applicazione degli articoli 2 e 7, con le circolari di seguito indicate:

- n. 216 del 3 agosto 1977 relativa ad iniziative per l'inserimento degli alunni handicappati,

alle attività di appositi "gruppi di lavoro", all'assegnazione di un docente di sostegno ogni quattro alunni handicappati (anziché sei) inseriti nelle diverse classi;

- n. 567 del 10 luglio 1978, concernente l'attivazione del servizio psico-pedagogico nella scuola materna e dell'obbligo;
- n. 169 del 21 luglio 1978, riguardante l'attivazione degli interventi di cui all'art. 2 della legge 517;
- n. 178 del 31 luglio 1978 avente ad oggetto l'attuazione degli interventi di cui all'art. 7 della legge 517.

Il 6 febbraio 1979 viene emanato il D.P.R. n. 50, contenente i nuovi programmi per la scuola media; in essi ampio spazio viene riservato ai soggetti portatori di handicap. Con D.M. 9 febbraio 1979, si dettano norme in ordine all'applicazione delle previsioni del decreto.

Merita poi menzione la Circolare n. 159 del 28 giugno 1979, con la quale vengono individuate forme di collaborazione tra scuole e servizi specialistici sul territorio e viene sottolineata l'esigenza di un'apertura sempre più ampia della scuola nei confronti delle altre istituzioni e delle altre componenti del territorio, per una integrazione efficace.

Recependo l'esigenza di personalizzare gli interventi nei confronti degli alunni handicappati, con la C.M. n. 99 del 28 luglio 1979, a modifica di quanto previsto dalla circolare n. 216, si segnala l'opportunità di non procedere all'inserimento di più di un alunno in situazione di handicap per classe (in particolare nella scuola elementare).

Con legge n. 270 del 20 maggio 1982, si introducono significative innovazioni, relative anche al processo di inserimento e di integrazione degli alunni handicappati, con l'estensione alla scuola materna e l'istituzione di posti in organico in ragione di una unità ogni quattro bambini (art. 12).

Della legge n. 270 si richiama, in particolare, il comma 6 dell'art. 14, riguardante l'utilizzazione di insegnanti di ruolo della scuola materna, elementare e media, su posti di sostegno comunque vacanti, per un periodo non inferiore a cinque mesi.

Ne deriva l'abrogazione del secondo comma dell'art. 7 della legge n. 517, relativo all'utilizzazione dell'insegnante di sostegno nella scuola media, nel limite di sei ore settimanali per ciascuna classe.

I contenuti della legge n. 270 trovano attuazione con l'O.M. del 10 novembre 1983. Con la legge n. 326 del 16 luglio 1984, si apportano modifiche ed integrazioni alla legge n. 270. Le Circolari ministeriali n. 258/83 e n. 250/85, che riguardano le verifiche dei comportamenti periodiche e finali degli alunni, prevedono lo svolgimento di studi e ricerche nel settore degli svantaggi e degli handicap in ambito distrettuale; il coordinamento delle attività di sostegno; il recupero degli svantaggi; le collaborazioni tra servizi scolastici, sanitari e socio-assistenziali.

I primi passi dell'integrazione

Il DPR n. 104 del 12 febbraio 1985, avente ad oggetto i nuovi programmi della scuola elementare, riserva ampio e specifico riguardo agli interventi metodologici e didattici nei confronti dei soggetti svantaggiati o portatori di handicap.

Altra pietra miliare, nel processo di scolarizzazione e di integrazione degli alunni handicappati, è la sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987, con la quale viene dichiarata l'illegittimità del comma 3 della legge 118/71 ("sarà facilitata la frequenza alle scuole secondarie superiori e universitarie") e si sancisce l'obbligo da parte dello Stato di assicurare la frequenza delle citate scuole.

Negli anni immediatamente successivi alla entrata in vigore della legge n. 517, l'inserimento nelle classi normali degli alunni in situazione di handicap avviene in maniera stentata e sofferta.

In molti casi l'inserimento è "selvaggio" e "tardivo" e si traduce in una mera immissione custodiale, attuata sulla base di elementi e valutazioni di tipo empirico, senza riscontri scientificamente validi: il tutto con evidenti disagi sia per gli alunni in situazione di handicap, sia per gli alunni normodotati. Tale stato di cose crea difficoltà agli stessi docenti, in gran parte non adeguatamente preparati ad assolvere i delicati compiti legati alla integrazione.

Tra l'altro in quel periodo, il complesso delle attività relative all'integrazione spesso fa carico esclusivamente all'Amministrazione scolastica, o meglio alle singole istituzioni scolastiche, le quali non di rado si trovano nella necessità di gestire l'integrazione autonomamente e senza gli apporti preliminari e in itinere delle strutture socio-sanitarie e del relativo personale.

In sostanza, in tali casi, la valutazione in ordine alla natura e all'entità degli handicap è effettuata direttamente dagli insegnanti, sulla base di referti medici fatti tenere dai familiari dei bambini affetti da minorazioni, direttamente o su richiesta della scuola.

In queste delicate circostanze, vengono a mancare proprio quegli interventi ufficiali di carattere sanitario che, come è noto, assumono una importante determinazione per l'attivazione di un valido percorso di integrazione e di recupero dei soggetti handicappati.

Tali carenze sono da imputare soprattutto al complicato intreccio di competenze tra Stato, Regioni ed Enti locali e alla mancanza di adeguati raccordi e intese tra le istituzioni scolastiche e i servizi socio-sanitari delle realtà territoriali interessate.

Con la circolare n. 15 del 28 giugno 1979, il Ministero della pubblica istruzione, recependo lo stato di diffuso disagio derivante dalle frequenti sovrapposizioni e commistioni di attribuzioni tra lo Stato e le autonomie locali, cerca di far chiarezza sugli aspetti incerti e problematici della delicata materia, precisando che alla scuola spetta la cura delle incombenze connesse con la programmazione educativa, e in particolare dei profili didattico-pedagogici, mentre all'organizzazione dei servizi del territorio rimane affidata la messa a disposizione dell'assistenza medico - psichica (neuropsichiatrica e psicoterapeutica) e sociale.

Quanto sopra, anche in coerenza con il D.P.R. n. 616 del 24 luglio 1977, applicativo della legge 12 luglio 1975, n. 282, che trasferiva ai Comuni le funzioni riguardanti l'assistenza, ivi comprese quelle di carattere medico - psichico in favore degli alunni della scuola dell'obbligo, tra i quali anche i portatori di handicap.

Un particolare cenno merita la formazione degli insegnanti, quasi del tutto carente al momento dell'entrata in vigore della legge n. 517, nonostante il rilevante sforzo di aggiornamento prodotto negli anni scolastici 1977/78 e 1978/79, attraverso l'attivazione di numerosi corsi nell'ambito della realtà nazionale.

Altro problema non secondario, ostativo rispetto al buon esito del processo di integrazione, si lega all'atteggiamento delle famiglie dei soggetti in situazione di handicap.

Un esame effettuato su tale aspetto, nell'ambito delle diverse situazioni provinciali dimostra, infatti, che uno degli elementi che condizionano il difficile sforzo di inserimento degli alunni handicappati nelle scuole normali è ascrivibile spesso alla scarsa collaborazione dei genitori, che si risolve in atteggiamenti di rifiuto, di disimpegno o di velleitaria pretesa nei confronti della scuola e delle sue opportunità.

In sostanza risulta carente quell'azione coordinata tra scuola e famiglie basata, per un verso, su un'assidua, attenta e sollecita opera di coinvolgimento e di sensibilizzazione da parte della scuola e, per altro verso, su una disponibilità a collaborare da parte delle famiglie.

Altre remore e condizionamenti sono riferibili alle difficoltà di reperimento dei docenti, all'avvio stentato e ritardato delle attività didattiche, alle situazioni carenti dell'organico, alla scarsa disponibilità di fondi, all'incompleto svolgimento dei programmi e dei trattamenti medico-psicopedagogici, alla inadeguata predisposizione dei servizi assistenziali. Un peso non trascurabile è ascrivibile alla insufficienza e alla inidoneità delle strutture edilizie e delle attrezzature e dotazioni necessarie, unitamente alla macchinosità delle procedure burocratiche e ad una sorta di chiusura rispetto alla nuova cultura dell'handicap.

Con la legge n. 426 del 6 ottobre 1988 sono individuate le nuove figure professionali di operatore tecnologico e di operatore psico-pedagogico.

Nel luglio 1989 un'apposita Commissione ministeriale elabora i nuovi orientamenti per la scuola materna, rivolgendosi, tra l'altro, particolare attenzione ai soggetti portatori di handicap.

La legge n. 148 del 5 giugno 1990, di riforma della scuola elementare, prevede all'art. 4, in caso di disabilità gravi, deroghe, nell'organico di fatto, al rapporto medio di un insegnante ogni quattro alunni in situazione di handicap.

L'evoluzione normativa dalla legge 104/92

Particolarmente innovativa e di fondamentale importanza per un più pieno e sostanziale riconoscimento dei diritti dei soggetti portatori di handicap (soprattutto di carattere sociale) si rivelava la Legge - Quadro n. 104 del 5 febbraio 1992, avente ad oggetto l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Si tratta di un documento di eccezionale rilievo, riguardante non solo la scolarizzazione degli alunni in situazione di handicap (articoli 12, 13 e 14) ma anche un'ampia gamma di iniziative e di interventi di alta valenza civile, a supporto dell'impegnativo e arduo percorso di inserimento e di integrazione sociale.

La legge 104 interpretava e traduceva in termini concreti le previsioni del dettato costituzionale e recepiva le Raccomandazioni europee e le Indicazioni internazionali nella specifica materia del sostegno alle disabilità.

In sostanza, in un'ottica di "rimozione delle cause invalidanti" e di promozione dell'autonomia dei soggetti in situazione di handicap, la legge 104 ampliava l'area degli interventi dalla esclusiva sfera scolastica anche a quella sociale.

E ciò attraverso l'attuazione di un ampio decentramento territoriale dei servizi e degli interventi - con carattere di prevenzione, sostegno e recupero - e assicurando il coordinamento e l'integrazione tra i servizi scolastici e quelli territoriali, attraverso accordi di programma di cui all'art.27 della legge n. 142 dell'8 giugno 1990. Accordi aventi dimensione regionale, provinciale, comunale o sub-comunale e finalizzati alla realizzazione di intese e di collaborazioni tra tutti i livelli istituzionali e gli organi a vario titolo competenti ed operanti in ambito territoriale.

Sulla base di tali apporti congiunti, anche l'integrazione scolastica risultava notevolmente facilitata, potenziata ed arricchita. Significativi raccordi venivano stabiliti, sempre per effetto della legge 104, tra interventi scolastici, extrascolastici e formazione professionale. Veniva tenuto in considerazione l'intero percorso di vita delle persone in situazione di handicap ed erano previste opportunità e provvidenze: puntuali collegamenti con il mondo della produzione e del lavoro, forme di collocamento obbligatorio, prove di esame nei concorsi pubblici e nell'abilitazione alle professioni con l'uso dei necessari ausili, precedenza nell'assegnazione di sedi ecc.

Con il DPR 24 febbraio 1994, applicativo della legge n. 104/1992, veniva approvato l'atto di indirizzo e di coordinamento delle attività delle Regioni a statuto ordinario e speciale e delle province autonome di Trento e Bolzano, per disciplinare i compiti delle Unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap e, in particolare, in ordine alla predisposizione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale. Venivano anche indicati i soggetti competenti per l'individuazione dell'alunno come persona handicappata.

Ai sensi dell'art.3 del DPR, per *diagnosi funzionale* si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli artt. 12 e 13 della legge n. 104/92. La diagnosi funzionale si basa sull'acquisizione degli elementi clinici, che vengono rilevati tramite la visita medica, e sull'acquisizione di eventuale documentazione sanitaria preesistente.

Gli elementi psico-sociali si acquisiscono invece attraverso una relazione comprendente i dati anagrafici del soggetto e i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare (composizione, stato di salute dei membri, tipo di lavoro svolto, contesto ambientale, ecc.).

Gli accertamenti che concorrono all'elaborazione della diagnosi funzionale sono l'anamnesi fisiologica e patologica, prossima e remota, del soggetto e la diagnosi clinica redatta dal medico specialista nella patologia segnalata.

La diagnosi funzionale, in quanto finalizzata al recupero del soggetto portatore di handicap, deve tener conto in particolare delle potenzialità relative agli aspetti cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, nonché a quello relativo all'autonomia personale e sociale.

Il profilo dinamico funzionale è un atto successivo alla diagnosi funzionale e indica, in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di realizzare in tempi brevi (sei mesi) o in tempi medi (due anni).

Il *profilo dinamico funzionale* viene redatto dall'unità multidisciplinare, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base dell'osservazione diretta o, con la collaborazione dei familiari, avvalendosi dell'esperienza maturata in situazioni analoghe.

Il profilo didattico funzionale descrive in maniera analitica e puntuale i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto o a quelle programmabili.

Tale profilo reca la descrizione funzionale dell'alunno, con riferimento alle difficoltà dimostrate nei settori della sua attività, nonché l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno nel breve e medio termine, secondo i parametri cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, dell'autonomia dell'apprendimento.

Il profilo dinamico funzionale viene riportato in apposita scheda (all. b al decreto) in visione conclusiva per l'utilizzazione nei successivi adempimenti.

Il DPR in questione, all'art. 5 tratta del *piano educativo individualizzato* (PEI), "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 di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992".

Secondo le previsioni del DPR, il PEI viene redatto

dagli operatori sanitari individuati dalla U.S.L. o dalle UU.SS.LL. unitamente al personale insegnante curricolare, di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psicopedagogico e con la collaborazione dei genitori o degli esercenti la potestà parentale degli alunni.

Integrazione e autonomia

L'art.6 del DPR 24 febbraio 1994 prevede poi lo svolgimento di **verifiche periodiche, con frequenza trimestrale**, finalizzate all'accertamento degli effetti dei diversi interventi realizzati e dell'influenza esercitata dall'ambiente scolastico sull'alunno in situazione di handicap. Le verifiche, che possono essere effettuate anche in via straordinaria e al di fuori dei tempi stabiliti, sono volte a riscontrare le effettive potenzialità che l'alunno dimostri di possedere nei vari livelli di apprendimento e di prestazioni di tipo educativo-riabilitativo. Sempre il D.P.R. 24 febbraio 1994, all'art. 15, prevedeva verifiche periodiche, con frequenza trimestrale, finalizzate all'accertamento degli effetti dei diversi interventi attraverso il Gruppo di lavoro operativo per l'handicap (GLHO). Uno dei caratteri più interessanti della legge n. 104 consiste nell'aver previsto uno stretto collegamento tra la riduzione dell'handicap e l'assunzione di responsabilità da parte delle persone disabili; in tale ottica infatti queste assumono il ruolo e la posizione di soggetti attivi coinvolti nel proprio percorso di recupero. Gli anni immediatamente successivi alla legge n. 104 sono densi di significative innovazioni sia sotto il profilo scolastico che sociale. In ambito scolastico cominciano a circolare nuovi termini e nuove espressioni che costituiscono il portato di una profonda evoluzione del sistema di istruzione: si parla di autonomia, di obbligo di istruzione, di obbligo di formazione, di competenze, di capacità, di crediti formativi e di sistemi integrati.

In effetti, prendendo a riferimento anche gli orientamenti e le indicazioni provenienti dall'Unione europea e dalle politiche educative dei Paesi membri, si pone l'alunno al centro del sistema scolastico e formativo come soggetto attivo e non come destinatario passivo di insegnamenti calati dall'alto; si individuano nuove strategie, nuove metodologie e nuovi modelli di insegnamento; si sposta l'asse dell'offerta formativa, dalla precettività e dal dirigismo dei programmi ministeriali alla flessibilità degli apprendimenti attraverso la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi formativi; si dà rilievo alla continuità didattica; si valorizza l'orientamento in funzione delle capacità e delle potenzialità degli alunni. In altri termini, il repertorio degli interventi e delle attività finalizzato all'integrazione ed al sostegno dei soggetti in situazione di handicap viene esteso anche agli studenti normodotati. Negli anni '90, il sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale hanno trovato momenti di confronto e di interazione sempre più efficaci. In questa logica, alla quale si associava un modello di intervento sempre più consapevole e condiviso di educazione permanente, anche l'integrazione veniva considerata alla luce dell'inserimento nella vita attiva e produttiva e non più solo come una dimensione del percorso scolastico. La scuola, in particolare, avvertiva in maniera sempre più consapevole l'esigenza di produrre un'offerta formativa flessibile, sensibile alle innovazioni, non autoreferente, che si aprisse al fare ed al saper fare e che promuovesse non solo conoscenze, ma anche competenze e capacità. Una scuola insomma che mettesse in condizione di "imparare ad imparare" e sapesse rivolgersi a tutti i soggetti, ugualmente titolari del diritto ad apprendere e del diritto alla crescita educativa, a prescindere dalle differenti potenzialità e dalla diversità dei punti di partenza. E ciò nell'ambito di una società plurale, multi-etnica e multiculturale, nella quale vivevano soggetti diversi, portatori di un proprio vissuto e di una propria identità, di cui tener conto sia nella scuola che lungo il corso della vita. Non va trascurato che in quegli anni cominciava a prendere consistenza il fenomeno dell'immigrazione e che la precarietà, il disagio e l'emarginazione interessavano aree sociali sempre più ampie e trovavano ragioni di attenzione e di interventi da parte delle istituzioni e degli organi, a vario titolo coinvolti e competenti. In questo panorama merita menzione il Progetto '92, con il quale veniva aperta una stagione di innovazioni di grande portata nell'istruzione professionale, con la riduzione dei tanti indirizzi presenti, con l'integrazione dei contenuti culturali, con l'attivazione nell'ambito dei corsi post-qualifica della III Area, che prevedeva trecento ore annuali di attività pratiche e pre-professionali, da realizzare con il concorso delle Regioni. In tale nuovo contesto, anche l'integrazione degli alunni disabili trovava un'area particolarmente interessante e significativa in coerenza con le previsioni della legge n. 104.

Sempre nell'ambito dell'istruzione professionale veniva realizzato il Progetto Cigno, con il contributo dei Fondi europei, che recepiva i profili più innovativi della legge n. 104 e le nuove opportunità offerte dall'integrazione tra il sistema scolastico ed il sistema formativo. Nel quadro degli scenari descritti, va parimenti evidenziato il rapporto di collaborazione tra scuola e mondo della produzione e del lavoro, che trovò significativi sviluppi attraverso alcuni protocolli d'intesa sottoscritti tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Confindustria, primo dei quali quello promosso dal Ministro Lombardi.

Gli interventi normativi più recenti

Gli anni seguenti sono stati importanti perché segnati da alcuni significativi provvedimenti che, sia pure indirettamente, hanno contribuito ad ampliare l'area delle opportunità formative e lavorative a favore dei soggetti disabili: il nuovo obbligo scolastico (legge 9/1999, poi abrogata dalla legge 53/2003), l'obbligo formativo (art. 68 della legge n. 144/99), gli IFTS (art. 69 della legge n. 144/99), l'apprendistato (DM 8/4/1998), i tirocini formativi e di orientamento (DI n. 142 del 25/3/1998), l'educazione degli adulti (Conferenza Unificata Stato-Regioni del 2/3/2000). Con la legge 328/2000 si prevedeva, poi, la realizzazione di un sistema integrato tra interventi scolastici e servizi sociali; in particolare l'art. 14 dettava disposizioni a favore delle persone disabili, nell'ottica della loro piena integrazione nella vita sociale e familiare, così come nei percorsi scolastici, professionali e del lavoro.

Si avviava anche l'attuazione di progetti individuali e si assegnavano ai Comuni, d'intesa con le Aziende Sanitarie Locali, specifici compiti per il superamento di condizioni di povertà, di emarginazione e di esclusione sociale.

Con il DL n. 255/2001 concernente disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'a. s.2001/02, convertito con modifiche nella legge n. 333 del 20/8/2001, si impartivano disposizioni in materia di formazione delle classi e dei posti da parte dei competenti dirigenti scolastici per effetto di variazioni del numero degli alunni; variazioni che ovviamente potevano riguardare anche il numero degli alunni portatori di handicap.

Con legge n. 448 del 29 dicembre 2001 (finanziaria 2002), concernente la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato, si prevedevano interventi di contenimento degli organici con conseguenti riflessi sulla formazione dei posti di sostegno.

Merita menzione anche l'art. 35, comma 7 della legge finanziaria n. 289/2002, relativo ai criteri ed alle modalità di individuazione degli alunni portatori di handicap. In particolare, tale articolo rimetteva ad un successivo Regolamento l'individuazione di criteri e procedure sia per la definizione dell'handicap che per le modalità di predisposizione della diagnosi funzionale e di assegnazione delle ore di sostegno. Con DM 14 luglio 2000 veniva costituito l'Osservatorio per l'integrazione delle persone disabili e, con successivo DM 30 agosto 2006, venivano istituiti - presso l'Osservatorio - un Comitato tecnico-scientifico ed una Consulta delle Associazioni dei disabili e delle loro famiglie.

Con i decreti ministeriali 13 luglio 2000, 16 gennaio 2001 e 26 aprile 2002, si apportavano modifiche ed integrazioni al DM 14 luglio 2000.

Con legge n. 296 del 27 dicembre 2006 (finanziaria 2007), sono stati dettati nuovi criteri per la costituzione dei posti di sostegno, a modifica delle disposizioni in vigore che stabilivano la formazione di un posto di sostegno ogni 138 alunni.

L'art. 2, commi 413 e 414 della legge n. 244 del

24 dicembre 2007 (finanziaria 2008) ha innovato profondamente il criterio di quantificazione del numero massimo di posti di sostegno, istituibili a livello nazionale, e di quelli attivabili in organico di diritto per le nomine in ruolo.

In particolare il comma 413 ha stabilito che, a decorrere dall'anno 2008/2009, il numero dei posti di sostegno non potrà superare complessivamente il 25% del numero delle sezioni e delle classi funzionanti nell'organico di diritto dell'anno scolastico 2006/2007. Tali posti dovranno comprendere anche le deroghe in precedenza autorizzate in organico di fatto per rispondere alle esigenze certificate: il tutto al fine di raggiungere gradualmente un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni disabili.

Il comma 414 della legge finanziaria ha previsto che nel triennio 2008/2010 la dotazione dell'organico di diritto dovrà essere progressivamente rideterminata fino al raggiungimento, nell'anno scolastico 2010/2011, di una consistenza pari al 70% del numero dei posti complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007.

Con tali norme si è pressoché colmato un notevole divario tra i posti dell'organico di diritto e le situazioni in deroga recepite in organico di fatto, si è data maggiore stabilità al sistema, si è garantita una più ampia copertura dei posti con personale di ruolo, si è cercato di assicurare - sia pure in parte - quella continuità didattica, che costituisce una delle esigenze fondamentali per la graduale integrazione dei soggetti diversamente abili e per il recupero degli stessi alla normalità. Oggi, nel sistema scolastico, abbiamo oltre 90.000 posti di sostegno e, nell'ultimo anno scolastico, sono stati immessi in ruolo oltre 5.000 docenti. Nonostante gli interventi di solidarietà e di apertura sociale, sia di carattere statale che regionale e locale previsti dalla normativa vigente, rimane ancora significativa la distanza tra l'integrazione scolastica e l'integrazione sociale (in particolare l'inserimento nel mondo della produzione e del lavoro) dei soggetti diversamente abili. Situazione questa che incide in maniera rilevante sul pieno riconoscimento dei diritti delle persone disabili e che deve trovare risposte significative in tempi auspicabilmente brevi, sia in coerenza con le previsioni dell'Unione europea, sia in coerenza con la recente Convenzione delle Nazioni Unite.

D'altra parte sarebbe riduttivo un intervento che si limitasse solo all'inserimento nella comunità scolastica e non tenesse conto di tutto l'arco della vita dei disabili, in un'ottica di educazione permanente. E, peraltro, molto c'è ancora da fare anche sul versante di una reale, piena ed efficace integrazione scolastica, a partire dall'abbattimento delle barriere architettoniche, sino a garantire l'assistenza e ad ottenere una più forte interazione con il mondo sanitario, con le famiglie e, anche, tra gli stessi operatori della scuola.

Le Linee guida per l'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità

Nell'agosto 2009 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha emanato le Linee guida, un documento organico che nella prima parte - "Il contesto come risorsa" - rilegge la normativa italiana degli ultimi 30 anni alla luce del nuovo principio costituzionale dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, recepisce la visione introdotta dalla Convenzione ONU (ratificata dall'Italia con legge n. 18/2009), con la quale si supera l'approccio focalizzato sul deficit della persona a favore di un "modello sociale" della disabilità, lo stesso che ispira l'ICF (OMS - 2001), la nuova classificazione internazionale che fa uso di un approccio globale, attento alle potenzialità, alle risorse e al contesto.

Nell'ottica del decentramento e del policentrismo decisionale, la seconda parte - "L'organizzazione" - riconosce agli Uffici scolastici regionali un ruolo centrale nelle azioni di pianificazione, programmazione e gestione delle risorse e degli interventi a favore dell'inclusione scolastica, anche attraverso la costituzione di organismi regionali di coordinamento (GLIR), a supporto dei gruppi provinciali già funzionanti (GLIP), la stipula di accordi di programma e la cooperazione con le diverse istituzioni competenti - AASSLL, Enti locali, istituzioni scolastiche anche coordinate in rete -, la definizione di piani di zona, la formazione dei diversi soggetti impegnati nell'integrazione scolastica.

Nella terza parte - "Il ruolo inclusivo della scuola", viene sottolineata la funzione strategica del Dirigente scolastico e la sua capacità di garantire, con flessibilità, quelle condizioni organizzative e didattiche che assicurino la effettività del diritto allo studio e all'apprendimento degli alunni con disabilità, offrendo risposte adeguate ai loro bisogni educativi speciali; il Dirigente scolastico è anche il promotore di vere e proprie alleanze con le molteplici realtà del territorio e con le istituzioni scolastiche cointeressate per operare in rete, per condividere risorse e buone pratiche, per favorire lo sviluppo professionale degli operatori attraverso la formazione, la documentazione, il monitoraggio e la valutazione. Le Linee Guida, inoltre, richiamano all'attenzione dei Dirigenti scolastici l'importanza di predisporre il fascicolo individuale dell'alunno con disabilità, a partire dalla Scuola dell'infanzia e con particolare riguardo al momento del passaggio fra un grado e l'altro d'istruzione e di avviare azioni specifiche di continuità educativa.

Viene posto poi l'accento sulla necessità di un coinvolgimento collegiale di tutti i docenti curricolari, nel segno della corresponsabilità e della cooperazione, evitando la prevalente delega finora attribuita al docente di sostegno per le attività di integrazione; si ribadisce con forza, infatti, che l'inclusione non è compito esclusivo di una sola figura professionale ma è il risultato di un impegno responsabile e condiviso di ciascun operatore, in una dimensione che consenta a tutti gli studenti di crescere insieme. Le Linee guida richiamano all'attenzione dei docenti la positiva azione, ai fini dell'inclusione, di strategie e metodologie orientate all'apprendimento cooperativo, del tutoring, dell'utilizzo di computer e software che facilitino e rendano attraente lo studio, anche tenendo conto delle possibilità aperte dal libro di testo in formato elettronico. E, non da ultima, viene ampiamente richiamata la funzione essenziale della famiglia, protagonista e compartecipe del dialogo, della pianificazione e della realizzazione degli interventi individualizzati per la piena attuazione del progetto di vita, che consenta alla persona con disabilità di costruire il proprio futuro.

Il ruolo del dirigente scolastico

Riprendiamo ad affrontare i discorsi sull'integrazione. Sono stato dirigente nella scuola media che è stato un grande arricchimento così come aver svolto il ruolo di direttore di un corso biennale di specializzazione. Non posso non dire che le linee guida sono state utilissime per riprendere anche nelle autonomie scolastiche una tematica importante per la scuola italiana. Questo documento, realizzato con il contributo di esperti nazionali, non sono vincolanti ma rimettono in ordine gli aspetti normativi e procedurali su una tematica importantissima. Il profilo del dirigente scolastico, come compare nella normativa e dalle indicazioni pedagogiche e scientifiche, si inserisce come una miscela che consente di attuare con intelligenza le prerogative necessarie anche attraverso lo stimolo continuo dei docenti.

Il dirigente scolastico è il garante della gestione unitaria di un istituto, attraverso l'esercizio di una leadership educativa autorevole e cooperativa. Questo richiede un elevato profilo delle competenze professionali del dirigente, da esercitarsi attraverso un approccio multidimensionale (culturale, pedagogico, educativo, relazionale, organizzativo, amministrativo), in stretta relazione con il nuovo contesto istituzionale che investe le pubbliche amministrazioni (Titolo V, autonomia, dirigenza pubblica, responsabilità dei risultati, principio di sussidiarietà, ecc.). Il dirigente diventa quindi il responsabile del risultato complessivo dell'istituzione scolastica, della correttezza della sua gestione, della trasparenza delle decisioni e dell'impiego delle risorse, dell'efficienza del servizio e della complessiva efficacia.

Come coniugare le diverse istanze e gli attori che rientrano in questa tematica? Weber afferma che bisogna avere passione, senso di responsabilità; il bene della comunità si ottiene con la lungimiranza senza fermarsi al dato empirico. Weber riprendeva queste indicazioni per definire i politici come gli uomini che hanno le maggiori responsabilità. Attualmente gli insegnanti si possono equiparare a coloro che hanno il compito più difficile: quello di educare.

Possiamo sottolineare il ruolo fondamentale dell'organizzazione scolastica in due ambiti: organizzazione interna ed organizzazione esterna.

Organizzazione interna

Innanzitutto serve un'impostazione proattiva. Il dirigente deve costituire il GLH d'istituto attraverso un decreto e farlo funzionare, inoltre bisogna costituire i GLH operativi nei quali si discute dell'alunno. Al fine di superare la frammentarietà degli interventi istituzionali e coordinare gli interventi degli operatori scolastici ed extrascolastici la normativa

prevede l'attivazione di vari gruppi, tra cui occorre sottolineare il *Gruppo di Lavoro Handicap d'Istituto (GLHI)* e il *Gruppo di Lavoro Handicap Operativo (GLHO)*.

a. Il GLHI, come previsto dall'art. 15 comma 2 della L.104/92, dalla C.M. 262/88 - par.2 e dal D.M. 122/94,

ha il compito di:

- creare rapporti con il territorio per la mappatura e la programmazione delle risorse;
- collaborare alle iniziative educative ed integrative predisposte nel Piano Educativo (L.104/92, art.15 comma 2);
- costituire un fascicolo personale degli alunni iscritti;
- analizzare la situazione complessiva dell'handicap nelle scuole di competenza e fissare i criteri generali per l'assegnazione delle risorse ai singoli casi;
- analizzare le risorse umane ed i materiali dell'Istituto al fine di predisporre interventi volti alla integrazione;
- formulare proposte per la formazione e l'aggiornamento del personale (art. 14, comma 7 della L.104/92);
- proporre ai Coordinatori dei Consigli di classe i materiali e i sussidi didattici necessari agli allievi con difficoltà di apprendimento;
- produrre documenti inerenti l'integrazione scolastica;
- pubblicizzare le attività dell'Istituto e i materiali didattici prodotti.

b. GLHO - È un gruppo di lavoro multidisciplinare (ex art. 12 comma 5 L.104/92) che programma e verifica gli interventi per l'integrazione scolastica e il progetto educativo globale (anche extrascolastico) specifici per il singolo alunno. Programma e verifica le specifiche attività scolastiche ed extrascolastiche dell'alunno in situazione di handicap. Tra i compiti di tale gruppo c'è quello di predisporre il P.E.I., di verificarne l'attuazione nonché l'efficacia dell'intervento scolastico (art.12 L.104/92, commi 5 e 6 più Atto di Indirizzo D.P.R. del 24/02/94 art.4 e 5); valutare la opportunità di assegnare all'alunno il servizio di Assistenza per l'autonomia e la comunicazione, suggerendone le modalità di erogazione (ore settimanali necessarie), proporre eventuali modifiche all'erogazione del sostegno didattico.

Nel piano dell'offerta formativa, anche per le scuole superiori, mancano alcuni presupposti per garantire una vera integrazione; soprattutto nei licei, dove talvolta i contesti di riferimento tendono ad escludere e non includere gli alunni diversamente abili.

È necessario quindi creare le condizioni per favorire una integrazione completa senza esclusione di nessuno. Quali sono le condizioni facilitanti? Innanzitutto la costituzione di una sorta di decalogo con procedure essenziali e di linee guida valide per tutti i docenti con una particolare attenzione ai nuovi arrivati.

Un altro documento essenziale è la predisposizione del Patto educativo nel quale, in una sezione, si riportano le indicazioni anche per gli alunni disabili. Altro elemento è il PEI che rappresenta una garanzia per l'integrazione nella comunità scolastica e nella

comunità più allargata dell'extrascuola.

Documentazione

Il Piano Educativo Individualizzato è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra loro, predisposti annualmente per l'alunno in situazione di handicap in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione (DPR 24/2/1994).

Nel PEI si definiscono:

- i bisogni, compresa l'individuazione del numero delle ore di sostegno, le prestazioni e i servizi erogati alla persona, tra i quali anche l'accesso, l'accoglienza, la somministrazione dei farmaci e la gestione di problematiche sanitarie particolari; al riguardo gli Enti interessati sottoscrivono un apposito protocollo;
- gli obiettivi educativo/riabilitativi, di socializzazione perseguibili in un dato tempo;
- le attività, i metodi, i materiali ed i sussidi con cui organizzare le proposte di intervento;
- i tempi di scansione degli interventi previsti;
- le forme di integrazione tra scuola e/o CFP ed extrascuola in sintonia con il progetto di vita;
- l'eventuale progettazione di attività relative alla Formazione Professionale;
- le modalità di raccordo con la famiglia in caso di assenza prolungata.

Esso è definito, per l'anno scolastico successivo entro il 30 giugno, dai docenti della scuola/ formazione professionale, con il contributo degli operatori dell'Azienda Sanitaria Locale, della famiglia, delle eventuali figure professionali degli Enti Locali che seguono il caso e delle associazioni di categoria.

L'aggiornamento e la formazione per i docenti dovrebbero rientrare negli obblighi di servizio in quanto consente una professionalizzazione del ruolo. Spesso i corsi, non essendo obbligatori, sono frequentati da poche persone ed hanno un effetto limitato.

Anche l'utilizzo dei collaboratori scolastici rientrano in una funzione di supporto valida per l'assistenza al disabile. Un elemento di forte criticità è evidenziato dai rapporti tra il docente di sostegno con i docenti curricolari, i quali tendono a delegare le attività e le funzioni unicamente al docente specializzato.

Un altro strumento utilissimo per l'integrazione sono i nuovi media e le nuove tecnologie comprese le lavagne interattive multimediali (L.I.M.).

Un altro aspetto da curare è la pianificazione dell'inserimento e dell'accoglienza, in quanto si dovrebbero attivare subito delle riunioni per la continuità e l'orientamento.

Uno strumento valido che ancora non si è affermato normativamente nella realtà italiana è la presenza fissa dello psicologo scolastico che rappresenta una componente essenziale non solo per l'integrazione degli alunni disabili.

Organizzazione esterna

Nelle nostre scuole esistono ancora dei vincoli esterni rappresentati dalle barriere architettoniche che sono di competenze degli enti locali, i quali andranno continuamente sollecitati per questi aspetti solitamente non considerati urgenti.

Altra caratteristica essenziale, per una buona integrazione, è il rapporto del numero di alunni per classe con la necessaria riduzione del gruppo, in presenza di alunni disabili.

Un altro aspetto fondamentale è rappresentato

dalla presenza dell'A.E.C. , se professionalmente valorizzato, può coadiuvare l'azione del Consiglio di classe anche nella didattica.

Gli operatori spesso sono impiegati solo per la cura della persona e le autonomie ma, nel rispetto dei ruoli e con una migliore professionalità del personale, potrebbero essere maggiormente valorizzati. A questo proposito bisogna avere un'interrelazione molto forte con le cooperative ed indirettamente con gli enti locali che finanziano i servizi.

Parole d'ordine:

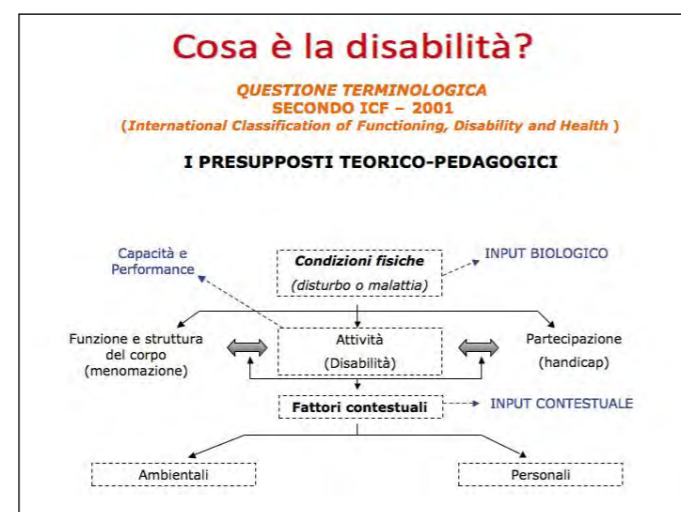
- Si cresce con autorevolezza e senso di comunità.*
- Utilizzo degli strumenti normativi*, compresa la Legge Brunetta (N. 150/09) che prevede delle sanzioni disciplinari per chi non si attiene alle disposizioni del dirigente.
- L'uso delle risorse* anche prevedendo il comodato d'uso tra scuole, quando i sussidi non sono sufficienti o non più utilizzati.
- Lo sviluppo professionale* che preveda la carriera dei docenti e finalmente il riconoscimento del merito. Questo elemento, suggerito anche da un grande studioso dell'organizzazione scolastica come Piero Romei, rappresenterebbe uno stimolo essenziale per il cambiamento.
- La rete* è importante per consentire informazioni, razionalizzare delle risorse e consentire programmi di formazione diffusi.

La leadership educativa per l'inclusione

La scuola italiana ha vissuto gli ultimi trent'anni favorendo in modo significativo l'integrazione degli alunni disabili e raggiungendo ottimi livelli di *inserimento*, ma ancora deboli soglie di *inclusione*. La cultura dell'*integrazione* che è la meta di ogni persona che vive con gli altri e con cui condivide significati, valori e senso del vivere è un processo di trasformazione di un contesto organizzativo che richiede ascolto, riconoscimento, accettazione, cura, ma soprattutto partecipazione, condivisione, reciprocità. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha elaborato nel 2001 uno strumento di classificazione che analizza e descrive la disabilità come esperienza umana che tutti possono sperimentare. Tale strumento, denominato "ICF" (*Classificazione Internazionale del Funzionamento*), propone un approccio all'individuo normodotato e diversamente abile dalla portata innovativa e multidisciplinare. In sintesi si può definire la disabilità quale interazione costante tra la condizione di salute ed i fattori ambientali. In essa si delineano tre livelli generali: **1. Corpo. 2. Persona. 3. Ambiente.**

La classificazione citata, ancora poco conosciuta e utilizzata in ambito educativo, rappresenta una fonte importante di analisi della disabilità rispetto al contesto di vita dell'interessato e fornisce le modalità per descrivere l'impatto dei fattori ambientali, in termini di facilitatori o di barriere, in rapporto alle attività ed alla partecipazione attiva della persona.

La situazione di disabilità, in questa ottica, si può delineare come **"qualsiasi persona in qualsiasi momento della vita che presenta una condizione di salute e che, in un contesto sfavorevole, si traduce in disabilità"**.



Ultimi riferimenti normativi

Di seguito è utile sottolineare brevemente alcuni degli ultimi riferimenti normativi che sono stati recepiti nelle Linee guida. In particolare si sottolinea la Convenzione O.N. U. del 2007 sui diritti delle persone con disabilità, nella quale si segnalano nuovi percorsi per il riconoscimento dei diritti delle persone in difficoltà. Tale atto internazionale è stato ratificato dal Parlamento con la legge n. 18 del 2009. In tale norma si sottolinea che "la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianza con gli altri". Inoltre il parere favorevole, espresso dalla Conferenza Stato-Regioni, in merito all'emanazione del Decreto Interministeriale del MIUR e del Ministero della salute, consente la ridefinizione dei criteri delle cosiddette "prese in carico" degli alunni con disabilità e si pone come obiettivo il coordinamento di tutte

le istituzioni coinvolte, anche al fine di monitorare e valutare gli stessi processi di integrazione scolastica. In tale documento si evidenziano alcuni punti essenziali:

1. **L'individuazione del progetto d'integrazione tramite accordi di programma regionali, provinciali e territoriali.**
2. **L'abolizione del Profilo Dinamico Funzionale ed il suo assorbimento nella Diagnosi Funzionale.**
3. **L'aggiornamento necessario della diagnosi funzionale nel passaggio da un grado all'altro di scuola.**
4. **L'elaborazione collegiale del Piano Educativo Personalizzato.**
5. **L'avvio di protocolli d'intesa con i servizi territoriali per l'inserimento professionale e lavorativo attraverso specifici accordi previsti dalla Legge 328/2000.**

Dall'integrazione all'inclusione

Il progetto di vita, per ciascun alunno, rappresenta l'elemento innovativo di una nuova fase, dove le diverse istituzioni interagiscono avendo come centralità la persona e i suoi bisogni formativi, emotivi, sociali e lavorativi. Solo una seria e dettagliata pianificazione degli interventi può consentire il raggiungimento di una appropriata inclusione nella società.

Ancora oggi, spesso, il soggetto disabile è scolasticamente e socialmente assistito, anche con attività didattiche innovative, ma che non lo rendono soggetto autonomo, bensì dipendente spesso da interventi o strumenti esterni. La logica della formazione continua e del processo d'integrazione dovrebbe consentire, a ciascuno, di accrescere il proprio potenziale apprenditivo attraverso la pianificazione e la realizzazione di interventi interagenti tra di loro. Si apprende e ci si forma in un contesto allargato costituito dalla famiglia, dalla scuola, dalla società attraverso interventi formali, non formali e informali. Nessun soggetto istituzionale e tanto meno il singolo operatore può rispondere, da solo, in modo adeguato ai bisogni speciali di un soggetto con disabilità.

Le risposte a tali bisogni si concretizzano con la costruzione di *reti allargate*, nella condivisione di priorità e proposte *personalizzate*. Ciascuno nel proprio ruolo e con le proprie specificità contribuisce a "costruire il Progetto di vita" dell'allievo partendo da una visione ed un approccio comune. Una fase avanzata dell'integrazione necessita la creazione di collaborazioni efficaci, fondate sulla condivisione dei principi di fondo (assunti nel Piano dell'Offerta Formativa e nel P.E.I. di ciascun alunno) e sulla consapevolezza di quanto sia importante la corresponsabilità, nella costruzione di una comunità educante.

Il processo di inclusione corrisponde ad una personalizzazione degli interventi educativi attraverso la valorizzazione degli stili di apprendimento e delle intelligenze multiple. Tale approccio implica dei cambiamenti nel contesto ed in particolare nella relazione educativa improntata al riconoscimento dell'intelligenza emotiva e allo sviluppo dell'autoefficacia, in un nuovo approccio metodologico e contenutistico. Inoltre presuppone un cambiamento nella prassi didattica, spesso chiusa in se stessa e ripetitiva, incentrata più su schemi di insegnamento non efficaci che sul soggetto che apprende. Infine rappresenta una sfida organizzativa, che necessita di un cambiamento prima delle persone e poi delle procedure che sottendono ai processi stessi. L'integrazione delle persone disabili costituisce un terreno esemplare ed emblematico nella costruzione di un sistema formativo integrato, in piena consonanza con le riforme del sistema scolastico. La scuola si deve attrezzare, reticolandosi con le tante realtà tecniche del territorio, per operare una lettura il più possibile corretta dei bisogni e delle risorse esterne attraverso un approccio non autoreferenziale. Occorre quindi una dimensione ampia di intervento integrato e continuo, articolando sinergicamente le varie realtà e i diversi servizi che entrano in gioco nella costruzione del progetto di vita dell'allievo. La promozione dell'integrazione e il coordinamento in rete delle scuole sono dunque obiettivi che si integrano, dato che lo sviluppo delle capacità delle scuole di operare in rete e di coordinarsi con il territorio è condizione indispensabile per il potenziamento dell'integrazione degli alunni. La rete per la progettazione integrata costituisce una risorsa, un punto di riferimento e di incontro, per sviluppare tematiche e affrontare situazioni complesse per docenti e dirigenti scolastici e creare un contesto più allargato e stabile di cooperazione.

Alcune finalità delle reti costituite:

- sostenere il processo di integrazione di tutti gli alunni in situazione di disabilità;
- fornire risposte concrete alle esigenze poste dalla presenza nelle classi comuni di alunni in situazione di disabilità grave;
- favorire la collaborazione e le sinergie tra le scuole con lo scambio di esperienze e strumenti;
- costituire un punto di riferimento per le famiglie, le persone in situazione di disabilità, i dirigenti scolastici e gli insegnanti, gli operatori delle diverse istituzioni coinvolte nel processo di integrazione scolastica e sociale;
- favorire la collaborazione tra istituzioni, Associazioni no-profit e volontariato;
- favorire la formazione degli insegnanti nell'ottica dei processi innovativi per la miglior integrazione possibile.

Il dirigente scolastico come figura "strategica"

La figura del dirigente scolastico rappresenta l'elemento centrale rispetto ad una visione sistemica dell'organizzazione, in cui le diverse variabili sono interdipendenti. Di conseguenza l'aspetto manageriale si integra con le competenze "educazionali" per la creazione di una coerenza interna tra l'ambito organizzativo e quello pedagogico. L'attenzione che si è sollevata verso il ruolo del Dirigente, a livello europeo, pone in evidenza alcune peculiarità: *"Il capo d'istituto è uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola. Un buon capo d'istituto che sia capace di stabilire un efficace lavoro di gruppo e che venga visto come competente e aperto, ottiene spesso importanti miglioramenti nella qualità della scuola"* (J. Delors - Nell'educazione un tesoro - Armando ed. 1997).



Aumentano, di conseguenza, le responsabilità dei dirigenti scolastici nel garantire il buon funzionamento delle istituzioni scolastiche, non solo sotto il profilo giuridico-amministrativo, ma soprattutto in relazione alle finalità di formazione culturale, di istruzione e di educazione cui sono chiamate le diverse articolazioni del sistema educativo.

Nella funzione dirigenziale rientrano alcuni compiti specifici, tra i quali:

- Promuovere l'integrazione scolastica ed il successo formativo di tutti gli studenti, con particolare riguardo a coloro che si trovano in situazione di disabilità, attraverso l'elaborazione collegiale del Piano dell'Offerta Formativa.
- Assicurare, quale strumento di integrazione, la flessibilità organizzativa e didattica, dei curricoli e delle classi, l'autonomia di sperimentazione didattica e metodologica.
- Sostenere e coordinare l'azione dei consigli di classe o dei team delle classi/sezioni al fine di:
 - a. attuare interventi formativi usufruendo delle risorse culturali ed educative presenti nel territorio,
 - b. realizzare attività di tipo cooperativo che coinvolgono tutta la classe,
 - c. utilizzare competenze anche esterne, tecnologie e sussidi innovativi,
 - d. potenziare l'apprendimento e il miglioramento della vita di relazione dei disabili fisici e psichici (D.M.P.I. 331 del 24/7/1998).

L'alunno disabile rappresenta quindi uno stimolo per il consiglio di classe che può essere motivante o deprimente del processo di insegnamento-apprendimento. Si richiede una costante riflessione professionale che coinvolge tutti gli attori e prefigura una possibilità di innovazione e cambiamento della didattica, nella strumentazione, nell'allocazione di spazi adeguati.

Azioni efficaci per l'integrazione

Numerose sono le azioni e le procedure da attivare per realizzare un'elevata qualità dell'integrazione, tra le quali si possono evidenziare alcune:

- l'individuazione di una figura strumentale con compiti di coordinamento per l'integrazione;
- la scelta, coadiuvata dal collegio dei docenti, di un consiglio di classe i cui membri siano preparati ad accogliere e a lavorare in funzione dell'integrazione, in base a percorsi specifici di formazione e alle competenze professionali;
- la nomina tempestiva dell'insegnante specializzato garantendo (ove possibile) la continuità e la prosecuzione del lavoro svolto all'interno del Consiglio di classe;
- l'attribuzione del numero delle ore dall'organico funzionale d'istituto per il sostegno, in base ai

criteri stabiliti dal GLHI e dal Collegio dei docenti, necessarie per migliorare i processi di apprendimento e di socializzazione;

- l'assegnazione dell'eventuale incarico ai collaboratori scolastici (incarichi specifici) per l'assistenza negli spostamenti o per l'igiene personale dell'allievo disabile, ecc.
- l'affiancamento dell'Assistente Educativo nei casi richiesti e l'utilizzo, tramite la presentazione del progetto specifico, delle altre risorse umane specializzate per i casi con disabilità sensoriali;
- la rilevazione dei bisogni formativi dei docenti in relazione alle tematiche per l'integrazione;
- la mappatura delle reti e delle collaborazioni esistenti, in modo da predisporre una pianificazione per sviluppare i rapporti intra ed interistituzionali.

Accoglienza

Il Dirigente Scolastico:

1. Con la ricezione della Certificazione rilasciata dalla Azienda Sanitaria Locale, prende ufficialmente atto della presenza di un alunno in situazione di handicap e si attiva per predisporre quanto necessario per la sua accoglienza e frequenza delle lezioni.
2. Promuove, ove necessario, incontri con gli operatori dell'Azienda Sanitaria Locale, il Comune e/o la Provincia, le associazioni di categoria e altri operatori impegnati nell'integrazione dell'alunno disabile, per favorire la massima e tempestiva circolarità delle informazioni sul caso e definire il fabbisogno in termini di sostegno didattico, assistenza specialistica e assistenza di base.
3. Organizza tempestivamente un incontro con la famiglia al fine di ampliare le conoscenze riguardanti l'alunno anche in ambiti extra scolastici, oltre che per stabilire un primo **patto di corresponsabilità formativa**.
4. Assicura che il consiglio di classe o il team docente della classe/sezione programmi le attività di osservazione delle relazioni e delle competenze dell'alunno disabile, sulla base delle informazioni ricevute (sanitarie, familiari, extra scolastiche, ...);
5. Si accerta che nel passaggio da un ordine di scuola all'altro la Diagnosi Funzionale venga verificata e aggiornata, per la trasmissione della documentazione all'istituzione scolastica successiva.

Inserimento nelle classi:

La frequenza scolastica di un alunno diversamente abile prevede l'attivazione di alcune procedure fondamentali:

- La riduzione del numero degli alunni nella classe dove viene accolto.
- La classe che accoglie alunni disabili, in presenza di un progetto specifico, può essere formata con un numero ridotto di 20 alunni se l'handicap è grave o se in quella classe ci sono due alunni disabili.
- L'attribuzione di ore di sostegno con insegnanti specializzati; in caso di carenza si evidenziano, attraverso il portfolio delle competenze professionali, elementi qualificanti, derivanti da corsi di formazione ed esperienze pregresse, tali da poter individuare il docente migliore per la tipologia di disabilità.
- Le ore di sostegno sono assegnate alla classe sulla base di quanto indicato nel Piano Educativo Individualizzato, in conformità ai criteri stabiliti nel GLHI e in relazione alle risorse dell'organico d'istituto.

Programmazione formativa

Il Dirigente scolastico:

1. Verifica che nel Piano dell'Offerta Formativa sia presente il progetto per l'integrazione scolastica degli alunni disabili, individuando le risorse interne

strumentali e professionali, le modalità organizzative, di verifica e valutazione.

2. Assicura, attraverso l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato, le modalità operative più adatte per garantire una effettiva integrazione nella classe e il successo formativo (compreso l'eventuale superamento dell'esame di stato del corso di studi della scuola secondaria di secondo grado).

3. Si accerta che l'integrazione del P.E.I. con la programmazione di classe preveda:

- la pianificazione degli interventi all'interno della classe intera, del piccolo gruppo, delle attività di laboratorio, oppure se necessita di altre attività specifiche;
- l'individuazione degli spazi, degli arredi, degli strumenti e dei sussidi che si ritengono necessari, con l'indicazione delle modalità d'impiego e della finalizzazione del loro uso;
- la eventuale flessibilità oraria dell'alunno concordata con gli operatori dell'Azienda Sanitaria Locale e la famiglia, tenuto conto anche degli impegni terapeutici o riabilitativi;
- la elaborazione di un progetto più vasto di integrazione dell'alunno, tenendo conto delle risorse esterne alla scuola, della collaborazione degli operatori dell'Azienda Sanitaria Locale, del parere dell'alunno stesso e della sua famiglia, dei funzionari dell'Amministrazione Comunale e Provinciale (assessorati all'istruzione, ai trasporti, ai servizi sociali, allo sport, ...) e di eventuali associazioni di volontariato disponibili sul territorio.

Continuità e orientamento

La *continuità* rappresenta un altro elemento importante per il successo dell'integrazione; essa si realizza attraverso la collaborazione, già in fase progettuale, con i servizi sanitari e locali, in modo da garantire un organico funzionale non solo al lavoro interno alla scuola, ma in proiezione futura, oltre ad essa. Attenzione particolare dovrebbe essere rivolta alla *continuità del processo educativo* nella scuola, nel passaggio a una scuola di grado diverso e dalla scuola al mondo del lavoro.

Il Dirigente Scolastico dell'ultima scuola frequentata dall'alunno disabile:

- Promuove la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione fra insegnanti del ciclo inferiore con quelli del ciclo successivo al fine di garantire il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica della persona di cui alla legge 104/92.
- Promuove, se necessaria all'integrazione dell'alunno, la costruzione di progetti sperimentali per garantire che l'insegnante di sostegno, del grado scolastico già frequentato, partecipi, accompagnando l'alunno nelle fasi di accoglienza e inserimento nella scuola del grado successivo.
- Garantisce il passaggio delle informazioni

- necessarie sull'alunno di cui alla legge 104/92, inviando il *dossier* completo dei documenti (Certificazione, Foglio Informazioni, Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato, Progetti speciali) al Dirigente Scolastico del grado successivo.
- Promuove incontri congiunti tra i docenti dei due gradi scolastici, gli operatori dell'Azienda Sanitaria Locale, il personale educativo assistenziale, i genitori dell'alunno e le associazioni, per la definizione del fabbisogno di risorse, strumenti e ausili, oltre che di docenti di sostegno didattico e/o personale educativo assistenziale a sostegno dell'integrazione nella scuola del grado superiore.
 - Assicura che i consigli di classe o i team docente delle classi/sezioni predispongano, sin dal primo ciclo di istruzione, un progetto di vita che, nell'ambito del Piano personalizzato, prefiguri e cominci a realizzare percorsi di orientamento in vista delle scelte future.
 - Favorisce, a tale scopo, la possibilità del consiglio di classe o del team docente della classe/sezione di operare in collaborazione con il personale dell'Azienda Sanitaria Locale, oltre che con i servizi offerti tramite il sistema informativo per l'orientamento e i Servizi per l'Impiego dell'Amministrazione Provinciale e le associazioni.
 - Promuove la sperimentazione di percorsi di orientamento, legati al Progetto di vita, anche attraverso la realizzazione di adeguati percorsi di alternanza, coinvolgendo le risorse disponibili in ambito territoriale.
 - Si adopera affinché i soggetti che assumono studenti diversamente abili con il contratto di apprendistato perseguano coerentemente l'obiettivo della loro crescita e valorizzazione secondo percorsi formativi rispondenti alle attitudini di ciascuno.
 - Promuove la sperimentazione di attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia ad aree professionalizzanti anche attraverso la realizzazione di adeguati percorsi di alternanza.
 - Agevola la partecipazione degli alunni diversamente abili ai percorsi attivati nell'ambito del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), istituiti dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, con l'obiettivo di formare figure professionali a livello post-secondario.
 - Assicura che le esperienze di alternanza tra la scuola e il lavoro siano inserite in modo organico e coerente nel Piano personalizzato predisposta dai consigli di classe per lo studente in situazione di handicap, anche qualora l'esperienza di alternanza si realizzi all'interno del Sistema della Formazione Professionale.
 - Stipula apposita convenzione con l'impresa che ospita gli studenti, cui è allegato il progetto formativo e di orientamento per ciascun alunno coinvolto, come previsto dagli art. 4 e 5 del Decreto Ministero Lavoro n. 142 del 25/3/1998,

salvo i casi in cui detta convenzione sia stipulata dal centro accreditato nel Sistema di Formazione Professionale Regionale.

- Provvede alla copertura delle garanzie assicurative previste dall'art. 3 del Decreto Ministero del Lavoro n. 142 del 25/3/1998, salvo i casi in cui detta copertura sia assicurata dal Centro accreditato nel Sistema di Formazione Professionale.
- Assicura che il consiglio di classe indichi un suo componente come "responsabile didattico-organizzativo". Tale figura si rapporta con il responsabile aziendale incaricato dell'inserimento dello studente nella organizzazione aziendale e con gli altri operatori coinvolti nel percorso di alternanza.

Obbligo formativo

Il Dirigente Scolastico:

1. Assicura, per quanto di competenza, la piena attuazione del diritto al successo formativo per gli alunni disabili, nell'ambito delle istituzioni scolastiche e del sistema formativo.
2. Garantisce che la disciplina dell'immigrazione e norme riguardante i minori stranieri venga pienamente attuata anche per gli alunni diversamente abili.
3. Promuove per gli alunni e studenti diversamente abili, affetti da gravi patologie, l'erogazione di servizi scolastici alternativi (progetto scuola in ospedale e istruzione domiciliare) per non interrompere il proprio percorso di studi.
4. Collabora con i servizi sociali dell'Amministrazione Comunale e/o dell'Ambito Sociale, con i Servizi Educativi e Socio-sanitari dell'Azienda Sanitaria Locale, con i genitori e con le associazioni per rimuovere le cause che impediscono una regolare frequenza scolastica.
5. Segnala al servizio sociale i casi di alunni in situazione di grave difficoltà per i quali la famiglia elude l'invito a rapportarsi con l'Istituzione scolastica.

Sussidi didattici e nuove tecnologie

Il Dirigente scolastico

1. Invita i consigli di classe ad individuare i bisogni di attrezzature tecniche, sussidi didattici e ogni altro ausilio tecnico necessario all'integrazione scolastica per realizzare gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato;
2. Utilizza gli specifici finanziamenti previsti dalla legge 104/92 per l'acquisto e la fornitura dei sussidi didattici, delle attrezzature e di ogni altro strumento legato alle attività didattiche e di laboratorio che si svolgono nell'ambito scolastico.

Formazione del personale

La partecipazione ad attività di formazione in servizio rappresenta, dunque, un elemento strategico per il miglioramento delle professionalità e va curata con

intensità ed esemplarità di iniziative, superando la logica dei corsi estemporanei ma di breve efficacia, o la partecipazione ad iniziative esclusivamente basate sulla fruizione di piattaforme telematiche. Occorre trasformare la formazione in servizio in un sistema di opportunità professionali che si possono articolare in forme differenziate, ma che dovrebbero qualificarsi come "ambiente permanente" per lo sviluppo professionale, per l'aiuto reciproco (comunità professionale), per la messa in comune di risorse ed esperienze (comunità di pratiche), in modo da rinsaldare anche il senso di appartenenza ad un gruppo professionale in crescita autorevole e stimato. A tale riguardo i dirigenti scolastici:

1. Promuovono iniziative di aggiornamento in servizio, con le caratteristiche di un rapporto circolare fra i momenti teorici e la programmazione educativa didattica, anche in collaborazione con gli operatori dell'Azienda Sanitaria Locale, degli Enti Locali e

delle altre Agenzie competenti, attingendo ai fondi disponibili per l'aggiornamento e la formazione in servizio del personale scolastico.

2. Attivano incontri interistituzionali tra gli operatori scolastici e gli operatori sociosanitari e le associazioni, per realizzare un atteggiamento di costante ricerca nella realizzazione dei Profili Dinamici Funzionali e dei Piani Educativi Individualizzati, misurati sulla peculiarità del disabile e sulla globalità dei suoi bisogni.

3. Promuovono con ogni iniziativa possibile azioni che realizzino la cultura dell'integrazione.

Monitoraggio e valutazione

Il monitoraggio è un'operazione valutativa sistematica finalizzata al miglioramento ed al cambiamento intenzionale in funzione di un obiettivo dato. Il monitoraggio rappresenta uno strumento per comprendere la realtà: deve essere quindi, nel contempo, uno strumento flessibile e rigoroso. Lo scopo del monitoraggio dell'integrazione è di analizzare le condizioni di sviluppo dei processi formativi dei soggetti con disabilità, in chiave sistemica e dinamica, per garantire la governabilità dell'inclusione e l'ottimizzazione verso la massima integrazione.

Il dirigente scolastico individua gli indicatori per la valutazione della qualità dei servizi erogati, che concorrono all'integrazione scolastica.

Si possono delineare alcune categorie di Indicatori (Besio-Nocera):

1. **indicatori strutturali**, cioè le pre-condizioni organizzative del servizio scolastico e degli altri servizi territoriali che garantiscono in prospettiva una maggiore o minore qualità dell'integrazione:

- Formazione di classi con un numero massimo di alunni.
- Assegnazione fin dall'inizio dell'anno scolastico di un insegnante specializzato per le attività di sostegno.

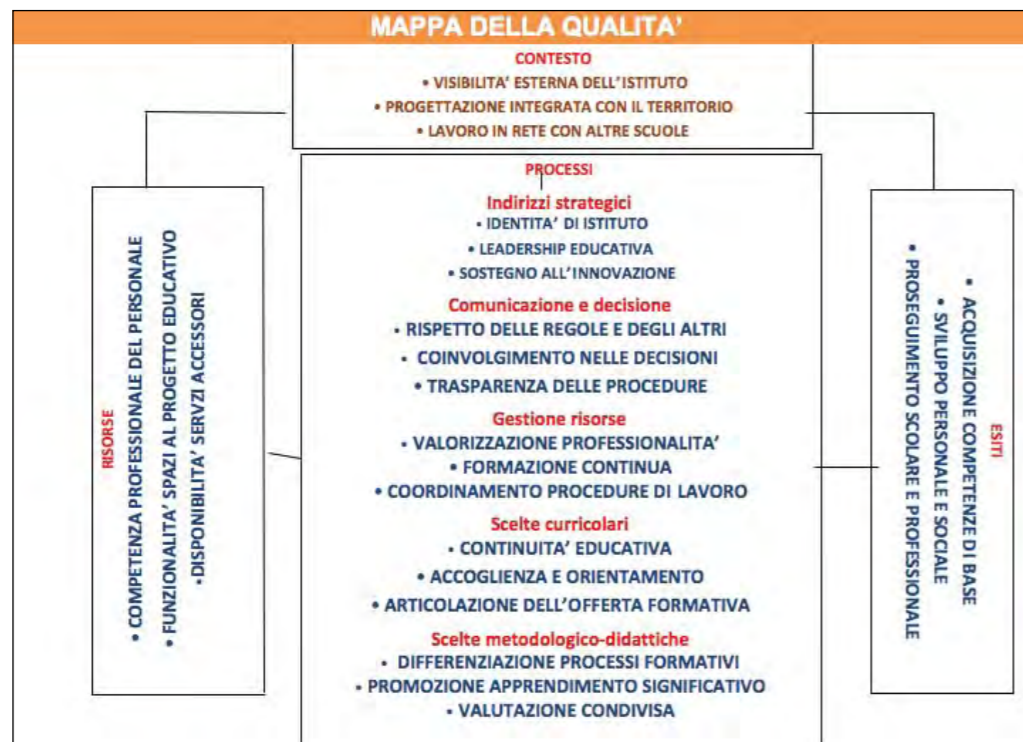
- Consiglio di Classe composto da insegnanti che abbiano frequentato almeno un corso di aggiornamento sull'integrazione scolastica.
- Presenza nella scuola di collaboratori scolastici di ambo i sessi per l'assistenza materiale ed igienica agli alunni con handicap.
- Costituzione in ogni scuola di un gruppo di lavoro d'Istituto.
- Esistenza di rapporti, formalizzati o meno (con intese, anche verbali, accordi di programma, convenzioni o altro), fra la singola scuola ed i servizi socio-sanitari del territorio, concernenti l'integrazione scolastica.
- Stanziamento in bilancio di risorse finanziarie idonee per l'eventuale acquisto o leasing o godimento in uso di sussidi ed ausili didattici.

2. **Indicatori di processo**, cioè come si realizza dall'inizio alla fine di un anno scolastico lo svolgimento dell'integrazione:

- Formulazione di una diagnosi funzionale comprendente non solo le disabilità ma anche l'individuazione delle potenzialità e delle capacità da attivare a livello didattico.
- Formulazione di un Piano Educativo Personalizzato verbalizzato.
- Analisi dei bisogni ed individuazione dei Bisogni Educativi Speciali.

3. **Indicatori di risultato**, cioè quali sono gli effetti che il processo di integrazione produce sugli alunni:

- "Esito della valutazione con riguardo alla crescita del profitto degli apprendimenti, alla comunicazione acquisita, alla socializzazione realizzata, ai rapporti relazionali instaurati con insegnanti e compagni."



La progettazione e la flessibilità

Molto si è scritto e si è parlato di Disabilità, molto è stato fatto, molto è ancora da fare. È un dovere mirare ad un sempre maggiore conseguimento di obiettivi ottimali in direzione della crescita individuale e di una vera integrazione. Ma sarebbe meglio definirla inclusione. Non è più tempo di parole, ma di fatti. Res non verba. Nell'azione educativa che si va a realizzare all'interno dell'Istituzione Scuola, la linea di partenza, poi permeante nel tempo, è la Famiglia.

In ciascun Operatore vi è la consapevolezza che, pur essendo moltissime e diverse le risorse disponibili, ancor oggi l'esistenza di tali risorse non sono né interamente conosciute né organizzate sistematicamente. Nonostante i molti centri di documentazione (generalmente settoriali) esiste il rischio di una diffusa disinformazione: teorie sperimentate e dimostrate valide sia in ambito italiano che estero, realtà operative a tutti i livelli, metodologie d'intervento, strategie, sperimentazioni, esperienze vissute positivamente, esiti di ricerche, indicazioni utili tratte da specifici risultati... tutto rimane talvolta (o spesso) confinato entro limiti territoriali ristretti, senza una diffusione adeguata. Da questa *non-diffusione* deriva talvolta l'impossibilità di utilizzo del *già esistente e verificato*. E se è vero che non esistono ricette ma che ogni programmazione di intervento deve essere su misura di individuo, è egualmente improduttivo il dover ogniqualvolta ricominciare tutto daccapo.

Anche molte difficoltà che si incontrano nella Famiglia di un bambino, di un ragazzo Disabile dipendono dalla disinformazione, dal non sapere che esistono norme, leggi "su misura" delle più diverse realtà. Anche per questo è rilevante il ruolo dell'istituzione scolastica. La Legislazione italiana è all'avanguardia in Europa e, forse, nel mondo. Da qui, l'essenzialità di una sicura, costantemente aggiornata conoscenza omnicomprensiva. E cosa dire dell'esigenza di comprendere il significato di una Diagnosi Funzionale? È indispensabile sapere, al massimo consentito delle diversificazioni, quali limiti impone un handicap, quali siano le specificità di una sindrome, quali potenzialità consente, al fine di realizzare interventi calibrati. In sintesi, è indispensabile una sempre aggiornata conoscenza delle problematiche, siano esse legate a disabilità psico-fisiche oppure ad una minorazione visiva o uditiva. Ovviamente l'esigenza riguarda l'intero corpo docente, non soltanto gli Insegnanti specializzati.

La risposta è nell'aggiornamento. A quanto scritto si aggiunga il dovuto *modus operandi* per individuare metodologie *ad hoc*. Lo scopo della mia vita professionale riguarda, appunto, le strategie alternative che, per essere tali, sono sempre e comunque ricicabili su misura di Persona. Anche tutte le metodologie esistenti, in particolare quelle che definisco "strategie alternative" necessitano di una diffusione allargata. Il che non esclude la capacità, ove serve, di saperne costruire *ad personam*. Riporto, in un'estrema sintesi, il mio *modus cogitandi* sul tema: "Progettazione e

Quali sono quindi le sfide che il processo di integrazione suscita nelle scuole?

"L'integrazione è un processo attivo che coinvolge tutti i componenti di un gruppo e tutti gli elementi di un contesto".
Andrea Canevaro

Una scuola di qualità si interroga costantemente su ciò che consente il cambiamento ed il miglioramento in tutti gli aspetti. Uno degli aspetti essenziali è la possibilità di creare una vera comunità al cui interno si instaurano delle relazioni positive e dei rapporti interdipendenti. Si delineano così delle funzioni e dei ruoli organizzativi che si basano sulla valorizzazione delle risorse umane e sulla professionalità di ciascun elemento. È indispensabile così la costruzione di prassi consolidate attive e procedure che possano essere da guida per tutte le componenti. Attraverso un processo di pianificazione, azione, riflessione e riprogettazione si possono migliorare le dinamiche interne di un'organizzazione.

flessibilità nell'integrazione degli Alunni Disabili: il Progetto di Vita".

E, proprio per quanto finora addotto, ringrazio la Direzione Scolastica Regionale che tiene aperte le porte della conoscenza.

*La conoscenza è l'inizio dell'azione,
l'azione il compimento della conoscenza*

Wang Yang Min

La responsabilità educativa

In primis, in assoluto la formazione dei Docenti curriculari se è vero, come è vero, che "La responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazione di handicap e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme"... (C.M. 250 del 3/9/85)

A quanto sopra è bene aggiungere l'auspicio di un aggiornamento permanente degli Insegnanti Specializzati, visti i sempre nuovi esiti di ricerche e sperimentazioni e quindi di sempre nuove metodologie e strategie alternative. L'alto significato della professionalità del "Docente di sostegno" è ancor più sottolineato e ratificato dall'Intesa Stato/Regioni/Province del 20/03/2008 che, all'articolo 2.2., in merito alla Diagnosi Funzionale così recita: "... Per gli aspetti inerenti l'individuazione delle competenze professionali e delle risorse strutturali, l'Unità Multidisciplinare è affiancata da un Esperto in pedagogia e didattica speciale designato dall'Ufficio Scolastico Provinciale" e ancora: "... La diagnosi funzionale viene sempre stesa dall'Unità multidisciplinare in collaborazione con Scuola e famiglia".

L'esperienza insegna che per superare alcuni scogli spesso riscontrati a proposito dei G.L.H. operativi, è opportuno potenziare un'azione propedeutica alla loro gestione, attraverso una programmazione organizzativa e temporale redatta dal G.L.H. di Circolo aut d'Istituto, appunto, per la calendarizzazione e l'organizzazione dei G.L.H. Operativi, al fine di creare

condizioni ottimali per la presenza "garantita", (oltre dei Genitori), dei diversi componenti: neuropsichiatra, psicologo, operatori che a qualunque titolo interagiscono con l'alunno. In sintesi, di quei Professionisti il cui contributo è essenziale per la redazione del Progetto Educativo Individualizzato. E non soltanto di questo. Ogni competenza, per la sua specificità, può risultare preziosa.

Un'ulteriore valenza organizzativa riguarda l'ovvio coinvolgimento delle Famiglie in un'interazione programmata, che potrebbe essere oggetto di Documenti d'Intesa con i Servizi Sociali degli Enti territoriali e con le AASSLL. Vista la molteplicità degli eventuali problemi insorgenti e dei bisogni di tutti e di ciascun alunno, si ritiene estremamente utile la **formazione di una rete di Figure "reperibili", ossia di Esperti pronti a rispondere alle tante domande del quotidiano:**

- l'Esperto di legislazione (norme, ordinanze, decreti, circolari...),
- gli Esperti per l'area clinica (per gli handicap psicofisici, per la minorazione visiva e per la minorazione uditiva),
- l'Esperto per l'area psicologica nelle diverse correnti di pensiero: umanista, cognitivo-comportamentale...,
- l'Esperto per la Pedagogia e la didattica speciale per la messa a disposizione di strategie alternative e per la costruzione condivisa di Progetti Di Vita (P.D.V.) su misura di Persona.

Il Progetto Di Vita

Conditio sine qua non per l'inclusione è il Progetto Di Vita basato sull'apprendimento e sugli esiti dell'apprendimento, un apprendimento funzionale ad un'esistenza degna di essere vissuta. Per apprendimento, non si intende soltanto il leggere, lo scrivere, il far di conto, nonché le diverse conoscenze (geografiche, storiche, scientifiche...) bensì l'esito di ogni esperienza, tutto ciò che mette in condizione di affrontare il giorno dopo giorno in modo consapevole e operativo.

Fin da piccoli noi *impariamo* a parlare, a camminare, *impariamo* a vestirci, a comunicare... *Apprendiamo*. Ogni nostra azione può tradursi in apprendimento. Il tutto, ovviamente, al massimo consentito dalla Disabilità, per realizzare il massimo individualmente possibile.

Quanto sopra esposto vive, in una reale comunione d'intenti con tutte le agenzie sociali. Si illustrano le **aree di partecipazione sociale servendoci delle indicazioni tratte dall'ICF:**

Periodo temporale <i>aut</i> età mentale*.	Agenzie sociali **	
0 - 3 anni	in famiglia	negli Asili nido
3 - 6 anni	in famiglia	nella Scuola dell'infanzia
6 - 10/11 anni	in famiglia	nella Scuola primaria
10/11 - 14/15 anni	in famiglia e nel contesto sociale "prossimo"	nella Scuola secondaria di I° grado con indagini per l'orientamento al lavoro
14/15 - 18 anni	in famiglia e nel contesto sociale "allargato"	nella Scuola secondaria di II° grado con progetti e iniziative volte al lavoro, collegamenti con i punti d'incontro fra Aziende, Cooperative sociali ed Enti di formazione con i Corsi professionali con le possibilità di apprendistato
Dopo i 18 anni	in famiglia, nella società e nel mondo	nell'Università nell'ambiente lavorativo

Precisiamo meglio quanto appena riportato. Per ciò che concerne l'istruzione, dunque, ci si muove per:

- l'istruzione informale,
- l'istruzione prescolastica,
- l'istruzione nella scuola dell'obbligo,
- l'istruzione superiore,
- la formazione professionale.

Ogni momento ed ogni forma d'istruzione è proposta secondo *un modus operandi* caratterizzato da flessibilità.

La flessibilità nella progettazione educativa

Il concetto di flessibilità può tradursi nel saper **ricucire, su misura di persona**, percorsi per traguardi accessibili, utilizzando strategie sempre *ricucibili ad personam* al fine di raggiungere gli obiettivi di un Progetto Educativo Individualizzato (P.E.I.) inserito nella giusta sequenza temporale all'interno di un Progetto Di Vita. Non metodi quindi. I metodi, infatti, sono generalmente rigidi e impositivi. A seconda delle

potenzialità e dei limiti imposti da una **disabilità**, lavoreremo sull'età mentale e, ovviamente non soltanto sull'età cronologica.

E ancora: sulla premessa di una formazione di base e di un aggiornamento permanente ci muoveremo, giorno dopo giorno, in direzione di una ricerca continua, individuando (e sempre ove serve *sapendo creare*) strategie alternative.

La pedagogia speciale e la didattica differenziata

Gli elementi da tenere in considerazione:

- la legislazione è in costante aggiornamento.
- come effettuare "osservazioni valutative socio-pedagogiche di una realtà individuale".
- schede per la verifica dei livelli di maturazione raggiunta.

Strategie

Il percorso operativo consiste in indicazioni per le attività d'apprendimento volte a specifici obiettivi: la comunicazione; la conoscenza e la coscienza del sé corporeo; le conoscenze topologiche; l'orientamento spaziale; l'orientamento temporale; la capacità di discriminazione, le capacità di seriazione e di classificazione; le capacità logiche di base, l'attenzione, la capacità di memorizzazione. La strategia ha l'ambizioso obiettivo di realizzare, quindi, la capacità di adattamento all'ambiente geografico e sociale, la capacità di dare pertinenti ed utili risposte agli stimoli che ne provengono, di contribuire a delineare la personalità di un individuo rendendolo capace di muoversi nel quotidiano, al fine di completare l'esito del progetto di vita:

Non una persona smarrita nel flusso continuo di gente che anima in particolare l'esterno e da cui si

ritrae sgomento, bensì una persona in grado di uscire di casa e di uscire dalle sue paure per avvicinarsi con tranquilla e cosciente sicurezza a ciò che lo circonda.

Esempio di strategia: il Ritardo Mentale e l'alfabetizzazione strumentale

Una Tecnica Polivalente per la didattica di base: un "modo" di insegnare a leggere e a scrivere a chi vive una situazione di Ritardo Mentale Medio o Lieve, ma utilizzabile e utilizzata anche, in una I classe, da chi non ha problemi (ovviamente nel rispetto dei diversi tempi di apprendimento) favorendo, così, un'opportunità di reale integrazione. Tale lavoro non esclude un lavoro a livello individualizzato, qualunque sia l'età cronologica e la classe di frequenza dell'Alunno con Disabilità.

Una Tecnica Polivalente per la didattica di base: **il criterio d'espansione.**

Il Ritardo Mentale: l'alfabetizzazione strumentale

segue Una Tecnica Polivalente per la didattica di base.
UNA DELLE TANTE VARIABILI: IL CRITERIO D'ESPANSIONE

CRITERIO D'ESPANSIONE

TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE SCEI SCE GNGLI
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE SCEI SCE GN
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE SCEI SCE
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE SCEI

DIFFICOLTÀ ORTOGRAFICHE

TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE
TLCMSPRDFBNZGVQUHCHCECEGHGECE

TERMINI DELL'ALFABETO

TLCMSPRDFBNZGVQUH
TLCMSPRDFBNZGVQUH
TLCMSPRDFBNZGV
TLCMSPRDFBNZ
TLCMSPRDFBN
TLCMSPRDFB
TLCMSPRDF

POSSIBILE PASSAGGIO AL CORSIVO

TLCMSPRD
TLCMSPR
TLCMS
TLCMS
TLCM
TLC
A-E-I-O-U

Anche questa proposta è corredata da ampi mezzi didattici di supporto, sempre ricucibili su misura d'alunno.

Integrazione nella scuola secondaria

Fermiamoci nella Scuola secondaria di secondo grado, e continuiamo a parlare di flessibilità, sempre in direzione di un Progetto di vita.

Oltre i P.E.I. differenziati, là dove le potenzialità lo consentono, vengono redatti i P.E.I. semplificati che mirano al diploma.

Sempre e comunque sono utili le strategie alternative. È lapalissiano, però, che ogni P.E.I. semplificato,

sempre e comunque deve essere ricondotto entro i limiti imposti dalla Disabilità. In questa sede, possiamo soltanto riportare un possibile schema di progetto a mero titolo esemplificativo, realizzato nel Liceo "U.Foscolo" di Albano Laziale. L'Insegnante Specializzata è M.A. Bovenzi che frequenta da anni i Corsi della Fondazione Ernesta Besso. Sempre, con ogni Insegnante che lo desideri, operiamo insieme.



Lo schema indicato è stato il punto di partenza, di un vero e proprio lavoro che abbraccia diverse aree. Ancora una volta balza agli occhi la necessità, o meglio l'essenzialità, dell'interazione operativa

tra Docenti curricolari delle diverse cattedre con gli Insegnanti specializzati. Ovviamente, è rivolto ad un Alunno il cui Q.I. consentiva e consente il percorso. E sempre, la flessibilità negli interventi *docet*.

Il futuro lavorativo

Incamminiamoci ora lungo la strada del **futuro lavorativo**, mirando a realizzare il più volte citato Progetto di vita.

Per quanto riguarda l'orientamento, deve iniziare tempestivamente, sempre *là, dove e quando possibile* in qualunque momento della vita scolastica di un alunno in difficoltà. Per quanto riguarda la formazione professionale, la significatività del sistema formativo è evidente nella normativa, a partire dall'art. 38 della Costituzione. Importante, poi, la L.118/71 che, all'art.3, dispone che i Disabili, dopo l'espletamento, dell'obbligo scolastico, possono avvalersi di misure indirizzate all'orientamento, alla formazione e alla riqualificazione professionale.

Inizialmente di competenza del Ministero del Lavoro, è stata poi trasferita agli Enti Locali con il D.P.R. n. 10/72. L'assetto attuale è dovuto alla L. n. 845/78.

Ogni provvedimento prevede l'inserimento dei ragazzi in difficoltà in Corsi di formazione "normali" ma sono anche previsti, come estrema ratio corsi specifici riservati ai Disabili. Il concetto è espresso chiaramente all'art. 1, comma 1 della L.104/92 che impone alle Regioni l'obbligo di realizzare "...l'inserimento della Persona handicappata negli ordinari corsi di formazione professionale dei Centri pubblici e privati..."

Al comma 3 si prevedono poi Corsi specifici per quegli allievi che non sono in condizione di frequentare corsi normali. Ricordiamo, in proposito l'impegno della Fondazione Don Gnocchi a Roma. La Scuola superiore, a sua volta, si attiva con molteplici iniziative, con percorsi integrati scuola-lavoro e attraverso una programmazione che preveda l'utilizzo di alcune ore fuori della scuola in Centri per l'impiego,

per esperienze concrete volte ad obiettivi mirati. Si attiva anche con opportune Convenzioni di continuità educativa in Rete di orientamento/formazione per l'integrazione socio/lavorativa dei ragazzi Disabili (che hanno assolto l'obbligo scolastico e formativo) con Istituti di orientamento e ricerca. La L. 68/99, all'art. 4 prevede, per le Regioni, la possibilità di autorizzare attività di riqualificazione professionale presso l'Azienda che assume un Disabile. Un'altra opportunità si trova nelle Convenzioni (sempre per lo svolgimento dei Corsi) con le Associazioni.

Va anche detto, però, che la formazione professionale **deve** essere collegata ad iniziative concrete che aiutino *veramente* l'inserimento lavorativo. Sono vari gli strumenti: tirocini, borse di lavoro, lavoro guidato. **Spesso le Scuole superiori si collegano alle Università, quando fra i loro alunni se ne prevede l'accesso.**

La L. 17/99 prevede misure di sostegno alle Università, per favorire al massimo l'inserimento e la partecipazione degli studenti disabili alle attività di studio. Ma anche le integrazioni inserite nella L. 104/92 mirano allo stesso obiettivo. L'articolo 1 aggiunge all'articolo 13 (6/bis): "*agli studenti handicappati iscritti all'Università sono garantiti sussidi tecnici specifici, realizzati anche attraverso Convenzioni..., nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle Università nei limiti del proprio bilancio ...*". All'art.16 (sempre della L.104/92) il comma 5 è così sostituito: "*il trattamento individualizzato... in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il Docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato...*".

Come nelle Scuole Superiori, anche nelle Università è consentito l'impiego di mezzi tecnici specifici e la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato. Infine, le Università possono disporre di istituire la Figura di un Docente delegato dal Rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'Ateneo. Ogni Regione si attiva per favorire tutto quanto sopra esplicitato. Così la Regione Lazio ha deliberato alcune norme tra cui:

- Legge del 7 agosto 1998 n°38, del 14 luglio 2003 n. 19.
- Ricordiamo anche le successive modifiche, quali ad esempio, le modifiche al DGR n. 134 del 14/2/2005.

Un Progetto Di Vita, però, va molto più in là.

Per ciò che concerne **la vita economica**, la Scuola prende in considerazione:

- a seconda della realtà individuale, la realizzazione di ogni capacità di organizzazione e gestione del futuro nelle sue necessità quotidiane,
- la preparazione alla capacità d'uso delle diverse transazioni economiche (dalle più semplici a quelle complesse),
- ipotesi su come preparare a gestire l'autosufficienza economica.

Per quanto riguarda **la partecipazione sociale**, ossia l'integrazione "reale" nel tessuto sociale, si lavora in direzione dei diritti umani:

- della vita nella Comunità,
- del tempo libero,
- della spiritualità,
- della vita politica.

Conclusioni

La scuola è una palestra dove ogni attività mira a realizzare, per le Persone in difficoltà, una vita degna di essere vissuta. Questo è un diritto di chi la vive. Ed è un nostro dovere.

L'esperienza mi ha confermato che, a volte, le situazioni d'apprendimento legate all'handicap che appaiono "impossibili" e che il tempo sembra confermare tali, possono evolversi in modo positivo e sorprendente. Cercate, senza perdere speranza e fiducia, il bandolo della matassa.

La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti

Oggi è necessario affrontare il tema della disabilità nella scuola attraverso un'ottica di sistema ed attuando misure efficacemente integrate. Solo con il reclutamento delle energie, delle risorse e delle conoscenze provenienti da tutti i contesti di vita dello studente disabile, e solo con la creazione di un progetto unico e condiviso, è possibile costruire l'integrazione scolastica.

Ricerca e progettualità

Il consolidamento delle attività di integrazione, in tutti gli ordini e gradi di scuola, ha portato la legislazione italiana ad affinare i propri interventi, in considerazione del processo di trasformazione che tutto il sistema scolastico ha iniziato ad attraversare già alle soglie del Duemila. Ricordiamo, infatti, il processo dell'autonomia scolastica, che ha offerto interessanti opportunità di cambiamento anche alle pratiche dell'integrazione scolastica, e la realizzazione di un sistema integrato (L. 328/2000), che ha definito i compiti delle diverse istituzioni che creano il tessuto sociale e culturale.

Partecipazione diretta delle famiglie, reti integrate, ventagli di servizi, associazionismo e volontariato, costituiscono un interessante e significativo sfondo nel quale collocare e realizzare l'integrazione scolastica degli studenti disabili, protagonisti di un percorso che testimonia diritti e doveri dei diversi attori.

Un percorso spesso difficile da costruire anche perché è forte l'impressione che si stia diffondendo un'idea del vivere umano indirizzato all'individualità e verso lo specialismo.

Tale emergenza si scontra con la necessità di favorire, con sempre maggiore rigore, una ricerca educativa ed una progettualità basata sulla capacità di lavorare in gruppi sempre più estesi. L'integrazione ha bisogno di una vitalità rinnovata nella quale essa viene vista come progetto, sia individuale che sociale, dove tutte le parti sono

interdipendenti, compartecipi e corresponsabili delle azioni, delle scelte, ma anche delle descrizioni di possibilità/impossibilità, di compiti e prerogative.

Attuare una prospettiva sistemica e riuscire a diffonderla, comporta l'attivazione di un fertile terreno per costruire una prassi di integrazione reale basata su rispetto, curiosità, corresponsabilità, compartecipazione, confronto di ruoli. La famiglia, in questa prospettiva, gioca una partita speciale e originale; abitata da sentimenti talvolta contraddittori, è proiettata verso prospettive non sempre identificabili con chiarezza, tesa a ricostruire continuamente il suo ruolo, soprattutto genitoriale, nel confronto con i numerosi operatori (scuola, riabilitazione, servizi sociali, ...) portatori di progetti e proposte, ma anche di idee educative con cui dialogare; essa stessa si trova spesso ad affrontare gravi crisi identitarie. Grazie alla condivisione dei diversi elementi di conoscenza, intorno allo studente è possibile avvicinarsi alla sua realtà, tessendo un puzzle, che miri all'unitarietà della persona in funzione del suo progetto di vita.

Nella prospettiva sistemica della corresponsabilità e della costruzione della rete dei supporti per l'integrazione, l'istituzione scolastica può e deve attivare ipotesi di intervento, idee, risposte a vari livelli. Innanzitutto rinnovando il rapporto scuola-famiglia, perché non arretri nell'arroccamento su posizioni sterilmente simmetriche, per superarle in una concezione di educazione più complessa e trasversale; in questo modo si costituisce una reale alleanza bambino-scuola-famiglia che preveda nel progetto di vita del bambino le sue proiezioni

e preferenze, offrendogli con fiducia l'opportunità di dare libera crescita alle sue attitudini e sviluppando tutte le sue capacità; vi si adottano così strategie educative basate sulla condivisione di esperienze, ricerche e riflessioni e sulla mediazione delle competenze fra pari, realizzando concretamente una metodologia di team teaching, che preveda la gestione della programmazione e delle fasi di valutazione, lo scambio dialogico progettuale, la condivisione di pratiche di innovazione e ricerca pedagogico-didattica: per realizzare ciò è necessario

potenziare la formazione in servizio e l'aggiornamento continuo dei docenti specializzati e curricolari. Un aggiornamento indirizzato anche su tematiche organizzative e di costruzione del senso di consapevolezza dell'autoefficacia. Dai temi proposti al Focus Group, si è anche evidenziata una criticità forte: il ruolo del docente di sostegno e dei docenti curricolari in un'ottica di corresponsabilità educativa nella progettazione dei percorsi didattico-educativi dei ragazzi con disturbi specifici di apprendimento.

Le strategie didattiche: la scuola di Leo

Modello organizzativo sistemico



Il coordinamento fra i docenti di sostegno

Nel corso del Focus group si è cercato di delineare una organizzazione flessibile ed integrata per garantire l'intervento su tutti i Bisogni Educativi Speciali, che sono sempre più diversificati e che richiedono interventi personalizzati per ciascun allievo. È stato presentato un modello di organizzazione di tipo sistemico-cooperativo.

La Funzione Strumentale per l'Integrazione della diversa abilità e dello svantaggio opera all'interno dell'istituto grazie alla collaborazione della Commissione Svantaggio, della Commissione Integrazione, del Gruppo di programmazione. La Commissione Integrazione è formata da docenti di Sostegno che hanno, come riferimento, la referente del Sostegno, la referente per i D.S.A., la referente del C.T.S. (ove presente).

La Commissione Svantaggio è formata da docenti curricolari, coordinati da una referente dei "ragazzi a rischio", una referente dei ragazzi stranieri e rom,

una referente del Centro Scolastico di Aggregazione (Attività laboratoriali integrate per lo sviluppo di abilità ed il recupero di capacità).

Il Gruppo di Programmazione è formato dai docenti curricolari e di sostegno che lavorano per il Centro Scolastico di Aggregazione.

Il gruppo è fondato sull'autoefficacia percepita collettiva e sulla suddivisione delle competenze. Il sistema di suddivisione delle competenze concorre ad incrementare la motivazione, incidendo favorevolmente sulle capacità di problem solving che occorrono, in primis, ai docenti che operano sulla disabilità. Sicuramente l'esperienza, la "idealità" e la capacità di lavorare in gruppo costituiscono le principali risorse delle Commissioni.

I lavori delle commissioni vengono coordinati mensilmente dalla funzione strumentale sia sotto il profilo organizzativo che pedagogico-didattico, fortemente orientato verso la personalizzazione degli apprendimenti sia dei ragazzi d.a. che dei ragazzi a rischio dispersione.

La riflessione sull'esperienza di inclusione di Leo (Leonardo) condotta per un quinquennio dalla sua classe quinta dell'indirizzo psico-pedagogico dell'istituto S. Rosa di Viterbo, può essere utile per inquadrare una delle possibili traduzioni concrete della corresponsabilità educativa e più in generale di una corresponsabilità personale, intesa come condivisione del percorso dell'altro con cui vivere momenti "significativi" di formazione e di vita. Oltre il ruolo di alunno e di docente, in senso formale, la corresponsabilità si traduce nella forma della comunità educante, spesso un auspicio, altre volte una concreta realizzazione.

Presentazione del contesto

Il video "cinque anni di noi" realizzato come area di progetto curricolare documenta il percorso che Leo e la sua classe hanno realizzato in cinque anni scolastici, con feedback dei momenti più significativi, dal punto di vista sociale, personale, emotivo ed anche metodologico e didattico. Il bisogno speciale di Leo, autistico ad alto funzionamento, si è subito configurato come una risorsa, anche nei momenti di crisi, forti e frequenti nel primo biennio, a cui il

contesto educativo dei pari, dei docenti e del sistema scuola ha comunque risposto in modalità accogliente e responsabilizzante. La realizzazione del progetto è stata possibile grazie alla collaborazione tecnica e volontaria del regista Paolo Bianchini, del fotografo Paolo Attilio Canepa e del prof. Lorenzo Turchetti per le riprese ed il montaggio. La trama del video è stata invece elaborata dalla classe mediante la metodologia dell'apprendimento cooperativo.

Il primo nodo della rete: la classe inclusiva

La parola "classe" rievoca ricordi iscritti nella memoria, che in funzione dell'età e dell'esperienza dell'interlocutore possono assumere una diversa sfumatura e risonanza affettiva. Il trascorrere del tempo realizza uno schema di figura-sfondo in cui alternativamente le esperienze di "vicinanza" o "amicizia profonda" con i compagni e le compagne, si cambiano di posizione con le relazioni "asettiche" o "accoglienti" dei docenti, o con l'adeguatezza o meno dei locali della scuola in cui si è vissuti per un lungo arco della vita. Sicuramente un buon indicatore longitudinale di una classe "unita", come si dice comunemente, è il fatto che permangano continue relazioni sociali ed affettive tra i suoi membri, che esse siano sentite come stabili, e che si sia sviluppata appartenenza e condivisione sentita e vissuta nel gruppo-classe.

La creazione di un simile clima non è certo spontanea, e

non lo deve essere, dal momento che l'intenzionalità educativa è uno dei principali fini dell'istituzione scuola e come tale deve essere sostanziata di conoscenze, competenze, metodologie e strumenti ad uso dei suoi operatori.

La classe inclusiva

- Sviluppa il passaggio dall' IO al NOI
- Riconosce e rispetta le Diversità Individuali
- Apprende a lavorare in gruppo (Team learning)
- Apprende a pensare (Cognitive Skills)
- Apprende le abilità sociali (Social Skills)
- E' in grado di risolvere i problemi (Problem solving)

Conclusioni

E qui si sottolinea la criticità presentata dai partecipanti al focus: è importante lavorare per la crescita della classe intera, dove non c'è soluzione di continuità fra la valorizzazione delle potenzialità e il recupero delle abilità di tutti. Il numero irrisorio di ore attribuite alle classi con d.a. e il mancato riconoscimento dei Disturbi Specifici di Apprendimento rendono sempre più difficile l'agito quotidiano del Docente di sostegno, che spesso è l'elemento innovatore e di cambiamento di una metodologia tradizionale ed, in alcuni casi, non più aderente ai bisogni formativi del gruppo classe.

Nessun bambino è perduto se ha un insegnante che crede in lui
Berhard Bueb

Gli aspetti teorici e comportamentali di una classe inclusiva possono essere così schematizzati:

• Dall' IO al NOI

Parallelismo tra strutture cognitive e sociali	
IO	NOI
Egocentrismo	Altruismo
Individualismo	Solidarietà
Particolarismo	Universalismo
Competizione	Cooperazione
Gerarchia	Parità
Intelligenza analitica	Intelligenza creativa, pratica
Pensiero convergente	Pensiero divergente (flessibilità)
Pensiero di ordine inferiore	Pensiero di ordine superiore

Il passaggio dall'IO egocentrico al SENSO del NOI, implica un percorso di classe costruito e centrato sull'interdipendenza positiva, sulla pari attribuzione di stima ed affetto, sulla responsabilità che da individuale diventa di gruppo, ed infine su una dimensione cooperativa centrata sull'intelligenza creativa e pratica e sul pensiero divergente e di ordine superiore. Un contesto in cui **"tutti sono responsabili dell'apprendimento di tutti"**.

All'utopia dell'enunciato si può sfuggire solo grazie ad una sapiente strutturazione educativa del percorso d'insegnamento/apprendimento che traduca in atti didattici integrati le competenze cognitive, emotive e sociali necessarie per la costruzione dell'identità di gruppo.

• **Riconoscere e rispettare le Diversità Individuali**

Le teorie dell'apprendimento in interazione, culturale e situato (Piaget, Vygotskij, Lewin, Dewey, Wertsch, Pontecorvo), del conflitto cognitivo (Piaget), delle zone di sviluppo prossimale (Vygotskij), accanto alle visioni teoriche dei modelli multifattoriali dell'intelligenza (Gardner, Sternberg), ci riportano alla centralità del soggetto che apprende con i suoi stili di apprendimento e le sue intelligenze. La sfida che si pone al docente mediatore è di valorizzare e recuperare il pensiero di tutti, il contributo di tutti i futuri cittadini, provenienti dai vari ambienti socioculturali, incuranti, come docenti, dei livelli conoscitivi posseduti in partenza, che spesso vengono interpretati come binari che già conducono gli alunni ad un finale predestinato.

• **Apprendere a lavorare in gruppo (Team learning)**

L'obiettivo è passare dallo pseudo gruppo (semplice affiancamento fisico, nessuna interdipendenza positiva ed interazione faccia a faccia, apprendimento individuale o nel peggiore dei casi competitivo) al gruppo di apprendimento cooperativo in cui la pratica delle abilità sociali fa da supporto al potenziamento

delle capacità cognitive e alle competenze legate alla soluzione dei problemi. Apprendere a lavorare in gruppo si traduce in una abilità utile per la vita.

• **Apprendere a pensare (Cognitive Skills)**

Nella nostra società globale si richiede sempre più una "testa ben fatta" con E. Morin, e non "una testa ben piena", cioè un uso del pensiero flessibile, creativo, laterale (De Bono), che permetta la soluzione insolita di problemi conosciuti o simulati. Una tale persona in formazione deve perciò essere esposta ed orientata verso una didattica per problemi che stimoli la ricerca individuale attraverso il sostegno del gruppo e l'apporto di materiali strutturati preparati dal docente. Nessun ostacolo è posto dal profilo cognitivo del discente, si possono proporre risoluzioni di problemi anche in contesti di educazione all'autonomia personale.

Spesso nella nostra scuola le abilità sociali sono considerate un requisito estraneo alla formazione, una sorta di dotazione personale opzionale, utile ma non indispensabile per l'apprendimento cognitivo. Parlare poi di inserimento delle abilità sociali nel curriculum è pressoché fantascientifico. L'importanza delle abilità sociali per la formazione della *citizenship*, del cittadino democratico e per il successo negli studi superiori e, più tardi, nel lavoro e nella vita è così esposta da Johnson & Johnson:

- Conoscersi e fidarsi gli uni degli altri.
- Comunicare con chiarezza e precisione.
- Accettarsi e sostenersi a vicenda.
- Risolvere i conflitti in maniera costruttiva.

Insegnare le abilità sociali nella classe inclusiva significa aiutare gli allievi a capire:

- perché stanno imparando una certa abilità;
- in che cosa consiste tale abilità;
- in che modi l'abilità viene applicata;
- quanto essi sono in grado di servirsi dell'abilità in questione e come possono perfezionarne l'uso.

Le abilità sociali assumono un ruolo fondamentale nella classe inclusiva, sono il terreno elettivo di dialogo e comunicazione su cui costruire costantemente tutti gli altri apprendimenti.

Caratteristiche del lavoro cooperativo rispetto al ruolo docente

La tabella a fianco presenta una comparazione tra il metodo a mediazione sociale e quello a mediazione insegnante, da cui emerge lo spostamento del peso e della gioia della conoscenza dal docente, unico primo attore nel metodo tradizionale, agli alunni della classe, risorsa ed origine dei processi di crescita e formazione.

Tabella 1: COMPARAZIONE TRA APPRENDIMENTO COOPERATIVO E INSEGNAMENTO TRADIZIONALE

METODO A MEDIAZIONE SOCIALE GLI ALUNNI	METODO B MEDIAZIONE INSEGNANTE IL DOCENTE
- Fonte di conoscenza	- Fonte di conoscenza
- Origine apprendimento	- Origine apprendimento
- Aiuto reciproco e corresponsabilità nell'apprendimento	- Suscita la motivazione e la recupera
- Autori del ritmo apprendimento	- Autore del ritmo apprendimento
- Valutatori dell'apprendimento	- Valutatore dell'apprendimento
- Attori consapevoli di relazioni sociali	- Individualizza l'apprendimento
RUOLO DOCENTE FACILITATORE	RUOLO DOCENTE ISTITUZIONALE

Il secondo nodo delle rete: i sostegni alla persona

La rete dei sostegni alla persona è guidata in ambito scolastico da:

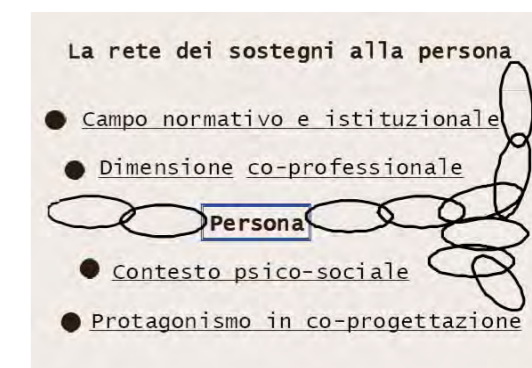
- Norme e riferimenti istituzionali dell'integrazione
- Dimensione co-professionale
- Qualità del contesto psico-sociale
- Protagonismo della co-progettazione didattica

Norme e riferimenti istituzionali dell'integrazione, dalla Legge 104/92 alle recenti "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 4/8/2009, hanno tracciato dei contorni sempre più nitidi per l'interazione delle figure significative del progetto di vita dell'alunno e dell'alunna con bisogni speciali. La terza parte delle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" riguarda la dimensione inclusiva della scuola, volgendo l'attenzione verso il ruolo di figure istituzionali chiave, quali il dirigente scolastico, i docenti, il personale ATA, le famiglie e le possibili reti di scuole.

Assume dignità istituzionale, il Progetto di vita che viene proposto come prosecuzione naturale del PEI in una dimensione di "futuro possibile", che vede tutti gli attori sociali impegnati nella proiezione verso la realizzazione della persona, delle sue attese e dei suoi bisogni sociali e personali.

La **dimensione co-professionale** è diretta espressione

di corresponsabilità del processo di insegnamento/apprendimento. I docenti sia nella didattica tradizionale che in quella speciale, sembrano adottare più frequentemente un approccio multidisciplinare più che interdisciplinare. Quest'ultimo favorisce invece la fusione dei domini conoscitivi ed esperenziali finalizzati alla risoluzione dei problemi formativi della persona. In questa visione farei riferimento ad una professionalità



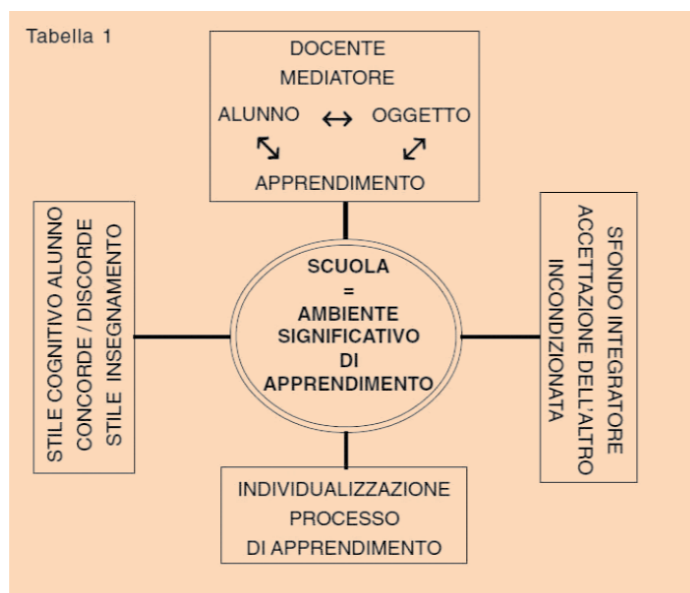
multipla attribuibile però non a particolari e geniali qualità del singolo operatore, ma all'incontro paritetico del gruppo di docenti ed operatori coinvolti a vario titolo nella ricerca di soluzione dei problemi e nella predisposizione di percorsi di crescita

e di autorealizzazione della persona disabile. La copiosa letteratura in merito all'influenza del **contesto psico-sociale d'appartenenza e di vita**, sulla percezione del limite e sulla sua azione invalidante (percepita o reale) è ormai patrimonio comune che ci permette di delineare con sicurezza i fattori di qualità necessari per la costruzione e il mantenimento di un "ambiente significativo d'apprendimento" e di un "ambiente significato di vita".
La triade FLA - Famiglia-Lavoro - Amore ha cambiato categoria valoriale passando dal "tabù" al "mondo vitale" possibile per la persona disabile; solo grazie ad una attenta progettazione e costruzione degli

elementi di qualità, a livello individuale e di rete sociale, è possibile far dialogare tali mondi.
Protagonismo della co-progettazione didattica: si configura come un diverso coinvolgimento dei genitori, degli studenti (nella scuola secondaria di secondo grado), degli operatori ASL e della scuola, in un clima di pari riconoscimento ed attribuzione di stima, in cui i vari vissuti vengono valorizzati ed integrati sia a livello propositivo che esecutivo, rendendo un qualsiasi progetto fortemente immune dall'insuccesso, in quanto capillarmente condiviso e suddiviso nei livelli di ideazione, conduzione e realizzazione finale.

L'ecologia dell'azione, riferita anche ad una singola azione di insegnamento/apprendimento, ha subito un effetto immediato in quanto mostra che ogni attività, una volta intrapresa, entra in un gioco di azioni e retroazioni, in seno all'ambiente in cui si svolge, che possono portarla a fini diversi da quelli programmati, a volte anche opposti. L'azione (o nel nostro caso attività) ecologica è quindi imprevedibile nei suoi effetti finali.
"La strategia si oppone al programma." Questa asserzione di Morin, apre uno spaccato verso le cause di molti insuccessi centrati sulla rigidità del programma. La strategia è prefigurazione di scenari

d'azione in funzione di un ambiente incerto, cerca continuamente di riunire informazioni, verificarle, modifica la sua azione su tali dati. Come scuola spesso eseguiamo programmi quando il progetto di vita e la vita in genere esige strategia. Essere consapevoli della scommessa significa non credere in una falsa certezza di un profilo cognitivo, sociale, relazionale o comunicazionale del discente. Il trascorrere dei giorni comporta un accrescimento di incertezza sequenziale che va considerato nella nostra strategia di formazione e sviluppo del discente-persona.



Conclusioni

La sintetica presentazione del mio percorso teorico e pratico intende delineare un concetto di corresponsabilità educativa e formativa dei docenti che è traducibile solo grazie ad un auspicabile cambio di ruolo del docente da tradizionale a mediatore ed in particolare a Ricercatore. Ricerca di domini tradizionali ed interdisciplinari di conoscenza, fondendo sempre il contributo personale con quello del gruppo. Gruppo come risorsa ineludibile dell'inclusione, sia a livello di team docente che di gruppo classe o di operatori di progetto.
Dal momento che le idee non tramontano mai se portatrici di valori umani profondi, vorrei concludere con alcune parole di augurio per l'inclusione delle persone con bisogni speciali.

"Cosa aggiungere? Augurare buona fortuna all'integrazione scolastica nella nuova scuola delle autonomie, per dare continuità a una esperienza pluridecennale che tanta parte ha avuto anche per la coeducazione delle nuove generazioni. Con l'auspicio che la grande stagione di riforme in atto (nel sistema formativo nazionale, ma anche nelle istituzioni) possa rilanciare gli interventi "inclusivi", sostenere solidamente l'opera di chi continua a credere nella necessità d'operare per l'integrazione piena di tutti i cittadini nella vita sociale e assicurare nel quotidiano il suo impegno in tale direzione.

Sergio Neri ci ha passato il testimone: *"Dobbiamo andare avanti noi, che ne siamo convinti..."*.
Dobbiamo muovere altri passi. Importanti.

In Memoria di Mario Tortello e Sergio Neri.
Torino, 13 ottobre 2001

Il terzo nodo delle rete: la testa ben fatta; il docente ricercatore e progettista



E. Morin nel suo libro *"La testa ben fatta"* associa la dimensione esistenziale dell'incertezza alla stessa Vita, paragonando l'Avventura personale a quella

planetaria. Il suo invito all'incertezza del procedere umano ci sorregge invece che disorientarci in quanto delinea dei "viatici" che possiamo, se vogliamo, intraprendere nella nostra azione professionale quotidiana. È importante come dice l'autore praticare un pensiero che si sforza in modo continuo di contestualizzare e globalizzare le conoscenze e le informazioni, lottando contro l'errore e la menzogna a se stesso. Questo si può vivificare in una qualsiasi esperienza professionale nel momento in cui si è animati da "fede incerta", da una "razionalità autocritica" che ci permette di non considerare dogma questa o quella teoria, metodologia o didattica perdendo di vista la persona ed il contesto socio-culturale mutevole in cui vive.

Jacopo Balocco
Docente referente per il sostegno

Le nuove sfide per la scuola secondaria

Troppo spesso la scuola e la famiglia iniziano ad occuparsi del prosieguo del percorso di vita oltre la scuola in ritardo, ovvero al quinto anno se non addirittura in prossimità degli esami di stato. In realtà una buona programmazione scolastica dovrebbe prevedere una scansione temporale almeno triennale affinché si possa organizzare un puntuale passaggio al mondo del lavoro. Per fare questo occorre che la scuola, forte della propria capacità progettuale, si apra al territorio e faccia propri i percorsi educativi e le opportunità offerte dallo stesso dando forma ad un vero e proprio sistema formativo integrato. È necessario che la scuola porti avanti quella cooperazione tra soggetti diversi che è il perno attorno al quale si dispiega il progetto di vita dello studente in situazione di disabilità.

L'orientamento

Non è infatti un caso che al punto 1.3 della “**Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**” si legga:

È inoltre opportuno valutare attentamente se il principio tutelato costituzionalmente del diritto allo studio e interpretato dalla Legge 9/97 come diritto al successo formativo per tutti gli alunni, possa realizzarsi, fermo restando le deroghe previste dalla normativa vigente, attraverso la permanenza nel sistema di istruzione e formazione fino all'età adulta (21 anni) o attraverso rallentamenti eccessivi in determinati gradi scolastici. Il sistema di istruzione, infatti, risponde ai bisogni educativi e formativi dei giovani cittadini, rendendosi alla fine necessario, anche attraverso la piena attuazione di norme che garantiscono il diritto al lavoro delle persone con disabilità, il passaggio della presa in carico ad altri soggetti pubblici. A questo scopo, per quanto di competenza del sistema nazionale di istruzione è fondamentale l'organizzazione puntuale del passaggio al mondo del lavoro e dell'attuazione del progetto di vita.

Si può evidenziare una buona prassi in questo ambito: la rete “ScuoleInsieme” del XX Distretto, in cui le scuole si impegnano a favorire la sperimentazione di percorsi di orientamento legati al progetto di vita dell'alunno disabile, anche attraverso la realizzazione di adeguati percorsi di alternanza, coinvolgendo le risorse

disponibili in ambito territoriale. Inoltre è utile sottolineare il ruolo della Provincia di Roma che, attraverso le **Linee di indirizzo per la realizzazione dell'integrazione scolastica in favore degli alunni con disabilità**, propone uno spazio di consulenza ai dirigenti scolastici, attraverso l'ufficio handicap per sostenere progetti innovativi, incrementare esperienze di integrazione interistituzionali e favorire la circolazione di buone pratiche.

In questi ultimi due anni, utilizzando il servizio di assistenza specialistica di competenza della Provincia stessa, alcune scuole superiori hanno potuto progettare l'inserimento di ex studenti disabili all'interno del servizio di assistenza in qualità di operatori.

Inoltre si sono realizzate interessanti forme di sperimentazione di formazione mista, che utilizzano la dimensione professionale pratica, propria dei Centri di Formazione Professionale, coordinata e integrata con la dimensione formativa globale che la scuola secondaria di secondo grado può continuare ad offrire agli alunni con disabilità.

Per un approfondimento in proposito si consiglia la lettura del Quaderno AIPD n. 16 dal titolo “L'inserimento lavorativo delle persone con sindrome di Down. Informazioni utili per aziende, lavoratori e famiglie” a cura di Buzzelli A., Contardi A. liberamente scaricabile da <http://www.aipd.it/userfiles/file/Quaderno%2016-2008.pdf>

Riferimenti normativi

Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/prot4274_09_all.pdf

Circolare del 21/12/06 prot n. 11699 - Reiterazione della frequenza di corsi di studio di pari livello - Parere Consiglio di Stato.
http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_21_dicembre_2006.htm
http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_21_dicembre_2006.pdf

Accordo Regionale per l'integrazione scolastica e formativa degli studenti con disabilità.
<http://www.sirio.regione.lazio.it/Documenti/28112007101243.pdf>

Accordo di programma per l'integrazione scolastica di allievi in situazione di handicap tra il Municipio Roma XII, l'Azienda U.S.L. RMC - Distretto Sanitario 12 e la Rete interscolastica “ScuoleInsieme” del XX Distretto.
<http://www.roma12handicap.org/>

Linee di indirizzo per la realizzazione dell'integrazione scolastica in favore degli alunni con disabilità.
<http://www.provincia.roma.it/sites/default/files/LineeGuida20092010.pdf>

La valutazione

La questione della valutazione dei percorsi degli studenti in situazione di handicap che frequentano la scuola superiore deve essere oggetto di un'attenzione particolare. Infatti in questo caso abbiamo diverse possibilità di percorso, così come diverse saranno le prove di valutazione, adattate al percorso scelto e quindi finalizzate al conseguimento del titolo di studio con valore legale o di un certificato di credito formativo. Per quanto riguarda i percorsi, se lo studente è in grado di svolgere il **programma curricolare**, raggiungerà gli obiettivi ministeriali che gli consentono il rilascio del titolo di studio con valore legale; se invece le sue condizioni sono tali per cui non potrà raggiungere gli obiettivi previsti, si opererà per un **programma differenziato** rispetto a quello del gruppo classe, che porterà al rilascio di un attestato di credito formativo.

Il Consiglio di Stato è intervenuto in materia con il parere n. 348 del 10 aprile 1991: qualora un Consiglio di classe intenda adottare la **valutazione differenziata**, deve darne immediata notizia alla famiglia fissandole un termine per manifestare un formale assenso, in mancanza del quale la modalità valutativa proposta si intende accettata. In caso di diniego espresso, l'alunno non può essere considerato in situazione di handicap ai soli fini della valutazione (art. 15, comma 5, O.M. n. 90/2001). **In ogni caso lo studente ha diritto a una personalizzazione delle strategie e dei metodi didattico-educativi, quindi a un Piano Educativo**

Individualizzato.

Per quanto riguarda le prove di valutazione, l'articolo 16 della legge 104/92 ha esplicitato l'opportunità di poter svolgere nella scuola superiore prove equipollenti o di disporre di tempi più lunghi per effettuare le prove scritte o grafiche, con ausili necessari allo svolgimento delle prove e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione. Le **prove equipollenti** sono una prova diversa da quelle del gruppo classe nella forma, ma identica nel suo valore, nonché riferita a contenuti curricolari analoghi. Ha lo scopo di valutare gli stessi risultati dei compagni, gli stessi obiettivi disciplinari previsti dalla programmazione. Non è una prova ridotta nel numero di domande, bensì corrispondente alla prova del gruppo classe, trasformata in parte o in toto, al fine di renderla adatta alle capacità dello studente.

Le **prove differenziate**, invece, sono una prova diversa da quella del gruppo classe, perché valuta i livelli di conoscenza e le competenze acquisite dallo studente secondo quanto stabilito nella programmazione individualizzata differenziata, e non dai programmi ministeriali. I contenuti sono quindi differenti, la formulazione e il valore funzionali allo scopo.

Per un approfondimento in proposito si consiglia la lettura dell'articolo “La valutazione degli alunni diversamente abili nelle scuole superiori” di Patrizia Di Fresco, pubblicato sul n. 6/5 di novembre 2007 della rivista “L'integrazione scolastica e sociale” del Centro Studi Erickson.

Riferimenti normativi

I principi generali sulla valutazione degli alunni con disabilità sono definiti dalla L. 104 del 1992. L'Ordinanza Ministeriale del 2001 contiene norme specifiche per gli scrutini e gli esami intermedi.

Parere del Consiglio di Stato n. 348 del 10.04.1991 sulla valutazione degli alunni, sui percorsi differenziati e i titoli di studio con valore legale.
Legge 05.02.92, n. 104
Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

art. 16: Valutazione del rendimento e prove d'esame
http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge104_92_art16.pdf

D.lgs 16.04.94, n. 297
Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

Capo IV - Alunni in particolari condizioni
art. 318: Valutazione del rendimento e prove d'esame
http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/dlgs297_94_art318.pdf

Ordinanza Ministeriale 21.05.2001, n. 90
Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - Anno scolastico 2000-2001
http://www.pubblica.istruzione.it/news/2001/om90_01.rtf

Per gli esami di stato del 2° ciclo si fa riferimento al DPR 323 del 1998 e all'Ordinanza Ministeriale annuale.

D.P.R. 23.07.98, n. 323
Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'art. 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425
art. 6: Esami dei candidati con handicap
http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/decreto323_art6.pdf

Libri in formato alternativo

La diffusione del libro elettronico è un fenomeno in crescita soprattutto dopo la Circolare Ministeriale n. 16 del 10 febbraio 2009, che vincola le scuole ad avviare una "progressiva transizione ai libri di testo online o in versione mista a partire dalle adozioni relative all'anno scolastico 2009-2010", per arrivare a un'esclusiva adozione dei testi digitali per l'anno 2011-2012. Infatti la legge 133 del 6 agosto 2008 all'art. 15 prevede dal 2011 l'adozione di testi scaricabili da internet o misti.

Ma questi testi saranno utilizzabili dagli studenti in situazione di handicap? Dovranno essere utilizzabili. Infatti la Legge 9 gennaio 2004, n. 4 all'art. 5 oltre ad affermare che le disposizioni della presente legge si applicano al materiale formativo e didattico utilizzato nelle scuole di ogni ordine e grado, ribadisce che le convenzioni stipulate tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e le associazioni di editori, per la fornitura di libri alle biblioteche scolastiche, prevedono sempre la fornitura di

copie su supporto digitale degli strumenti didattici fondamentali, accessibili agli alunni disabili e agli insegnanti di sostegno.

Non solo. Il Decreto Ministeriale 30 aprile 2008 fornisce anche le regole tecniche disciplinanti l'accessibilità agli strumenti didattici e formativi a favore degli alunni disabili attraverso le linee guida editoriali per i libri di testo.

Quindi anche in questo caso invito tutti voi ad accertare, al momento dell'adozione dei libri di testo, se le case editrici si sono adeguate alla normativa o meno che regola l'accessibilità dei libri.

Per un approfondimento in proposito si consiglia la visita alla Biblioteca digitale dell'Associazione Italiana Dislessia

(http://www.aiditalia.org/it/biblioteca_digitale_aid.html)

e al Servizio Nazionale del Libro Informatico della Biblioteca Italiana per i Ciechi (<http://213.203.172.36/>).

Riferimenti normativi

Circolare Ministeriale n. 16 del 10 febbraio 2009 - Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2009/2010
http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/cm16_09.pdf

Legge 6 agosto 2008, n. 133
Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria
<http://www.camera.it/parlam/leggi/08133l.htm>

Legge 9 gennaio 2004, n. 4 - Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici
http://www.pubbliaccesso.it/normative/legge_20040109_n4.htm

Decreto Ministeriale 30 aprile 2008 - Regole tecniche disciplinanti l'accessibilità agli strumenti didattici e formativi a favore degli alunni disabili
<http://www.pubbliaccesso.gov.it/normative/DM300408.htm>

Incontro con la disabilità in classe

Nell'adolescenza il ragazzo si trova a vivere una seconda nascita, questa volta però rinasce *al di fuori del corpo della madre* (F.Montecchi,1995).

Per il concepimento della sua individualità adulta, infatti, deve essere condotto fuori del cerchio genitoriale, dove ricerca valori alternativi a quelli del genitore dello stesso sesso. Avviene dunque una grande trasformazione, in cui l'adolescente spesso si trova a vivere la condizione di Ulisse al momento del suo ritorno ad Itaca: il sentimento di solitudine. Dopo aver affrontato numerose peripezie, nel momento in cui riprende contatto con il mondo a lui familiare, avverte immediatamente che molte cose sono cambiate durante la sua assenza, ed ora, sfuggono al suo controllo. Ciò che prima era certo è divenuto incerto. Nessuno riconosce Ulisse. Durante la sua assenza da Itaca è cambiato molto fisicamente. Così anche le persone più care hanno difficoltà a riconoscere le trasformazioni dell'adolescente.

Il sentimento di solitudine e talvolta una nostalgia per il tempo perduto dell'infanzia, che caratterizzano fisiologicamente la pubertà, rischiano maggiormente una cronicizzazione nel ragazzo disabile.

Il suo isolamento rischia di ancorarlo ad un assetto narcisistico, ovvero al ripiegamento su se stesso nel rapporto simbiotico e totalizzante con la madre.

Si spiega in tal senso la fenomenologia psicotica di frequente innesto negli adolescenti disabili. Come sottolinea Green "Il narcisismo funge dunque, per il soggetto, da oggetto interno sostitutivo... *Esso copre il soggetto e lo cova*" (1992).

Il gruppo classe

L'adolescente si trova in una fase in cui è portato a considerare gli altri, il gruppo dei pari, come testimoni della sua esistenza. Se gli altri non lo accolgono sperimenterà il doloroso vissuto del "non esserci".

La possibilità di sentirsi integrato, di "essere parte" di un gruppo, soprattutto per l'adolescente disabile, rappresenta un vissuto necessario per salpare dall'isola del narcisismo.

Tornando al nostro eroe, Ulisse viene riconosciuto dalla sua nutrice solo grazie alla sua cicatrice sul piede, che rivela la sua vera identità, la sua anima. Un'efficace metafora per spiegare come la cicatrice rivela un'esperienza profonda dell'essere umano e come partendo dal "riconoscimento della ferita" si può imparare a prendersi cura di sé e dell'altro. Negli incontri in classe, la discussione dei ragazzi

in *circle time* sul tema "il vissuto dei propri limiti" ha costituito una preziosa occasione per mettere in parola ciò che più è temuto dall'adolescente, il senso del limite. Laddove era presente un ragazzo disabile, la classe si è confrontata con questo argomento in modo più profondo e partecipato, le riflessioni sono state più ricche e feconde.

La classe, dunque, può diventare un luogo per imparare a riconoscere la propria "cicatrice" in un clima di accoglienza, che favorisce la condivisione emotiva e la consapevolezza.

L'incontro con la disabilità permette di venire a contatto con la latente condizione umana di invalidità. L'inferiorità dell'organo, la "ferita", a livello simbolico rappresenta il riconoscimento della nostra "mortalità" (J. Hillman, 1988).

Ciò permette di vivere "l'archetipo dell'invalidità", che

significa rendersi conto della propria dipendenza da qualcosa o da qualcuno, per tornare ad essere eroi umani, scendendo dall'Olimpo degli Dei onnipotenti (A. Guggenbuehl-Craig, 2001).
Come se la psiche dovesse tener sempre presente il suo stato di bisogno, di mancanza, per non cadere nel pericolo di un lo inflazionato dalla propria grandiosità e onnipotenza.
La presenza di studenti disabili, con problemi fisici o di apprendimento o di comportamento, stimolano gli altri ragazzi della classe a confrontarsi con la possibilità di essere "disabili" in qualche cosa, in qualche momento.

Per l'insegnante si tratta di "interrogare la disabilità", di sentire la motivazione a diventare ricercatore insieme ai suoi studenti. Significa considerare la visione del mondo che ciascuno porta con sé, chiedendoci "come ci mettiamo in ascolto della loro visione?".
Soltanto l'interesse verso questa condizione, che si manifesta nell'interrogarla, può forse trasformarla e trasformarci.
Gli studenti "difficili" mettono in crisi l'attuale modello di scuola basato sull'efficienza e la performance e ci invitano ad elaborare atteggiamenti e strategie pedagogiche più flessibili ed accoglienti.

quell'elemento della natura con cui si sente più affine ed entra maggiormente in sintonia, è possibile valorizzare le sue potenzialità affettive e creative ed anche le sue competenze relazionali. Alcuni bambini ad esempio si esprimono/comunicano in modo più efficace attraverso la consistenza materica dell'elemento terra (una dimensione solida, consistente, piena, tridimensionale), altri con l'elemento fluido dell'acqua (attinente al penetrare, immergersi, entrare dentro, incanalarsi), altri con

l'elemento gassoso aria (una dimensione volatile che tende ad ascendere, volare con il pensiero, verbalizzare, verbo come 'soffio'), altri con l'elemento energetico del fuoco (una dimensione che produce calore azione, emozione, vitalità).

In ogni caso il dialogo tra le diverse abilità intese qui come "diverse manifestazioni energetiche" risulta arricchente e necessario alla vita della natura così come a quella del bambino.

Le buone pratiche

Vorrei ora descrivere due esperienze in cui l'integrazione tra bambini disabili e bambini con sviluppo tipico ha generato un arricchimento reciproco, rivelando le grandi potenzialità di questo "incontro".

1) La prima esperienza che riporto è il progetto "NaturAttiva" realizzato per il Comune di Fiumicino dall'Associazione Culturale Caleida (Silvia Cetorelli) con i bambini delle scuole primarie. Un percorso educativo attraverso gli elementi della natura (fuoco, acqua, aria, terra) finalizzato allo sviluppo psicologico e all'integrazione del bambino su tre livelli:

- intra-psichico (integrazione del Sé);
- inter-psichico (relazione/integrazione con gli altri bambini "diversamente abili");
- inter-platenario (integrazione con l'habitat).

Le attività si sono svolte al di fuori della scuola ma il tipo di approccio può essere utile ed indicato anche per il lavoro in classe.

Il presupposto teorico alla base di questo approccio è il riconoscimento di affinità ed analogie tra ciò che avviene all'interno dell'uomo e ciò che può essere osservato in natura.

Come la qualità di un habitat dipende da un delicato e complesso equilibrio dinamico tra i diversi elementi di natura geologica, biologica, atmosferica ed energetica, così anche il mondo psichico dell'essere umano è composto da elementi di diversa natura e densità (impulsi, desideri, emozioni, pensieri, intuizioni, aspirazioni, valori): ogni individuo è caratterizzato dalle diverse combinazioni di questi elementi, che danno forma alla sua unicità, proprio come i diversi ambienti sul nostro pianeta Terra hanno origine da diverse combinazioni degli stessi elementi di base.

Il bambino, sin dalla nascita, ha la necessità di realizzare nella collettività la sua natura e la sua individualità.

Il suo mondo interiore può essere descritto in termini di paesaggi, habitat, immagini tratte da diversi ambienti ed elementi naturali, che diventano metafore per esprimere il proprio Sé.

Le immagini tratte dal mondo della natura e dai suoi elementi consentono al bambino di dialogare attraverso un linguaggio più emozionale, carico di significati simbolici e, soprattutto in alcuni casi di disabilità, gli consentono di esprimersi superando la barriera cognitiva del linguaggio verbale. L'immagine può emergere da un disegno, dall'argilla che prende forma, dalla sabbia manipolata: le mani possono parlare più delle parole, bisogna lasciarle esprimere perché mettono in scena emozioni, significati e contenuti profondi, che permettono di oltrepassare la soglia mentale ed intellettuale.

L'immagine può essere comunque anche "un'immagine comunicata", come ad esempio "il mare oggi è mosso e agitato...".

Inoltre, stimolando il bambino ad osservare, riconoscere la creatività insita nella natura e nei suoi elementi, si può aiutarlo ad attivare e a far risuonare le sue parti creative.

Creando lui stesso, non è più un semplice spettatore, ma partecipa attivamente dell'immensa creatività che lo circonda, ci entra dentro e se ne innamora, attivando la funzione trasformatrice dell'Eros.

Il lavoro con gli elementi della natura (aria, acqua, terra, fuoco) favorisce, infine, un'efficace mediazione della relazione tra bambini diversamente abili e permette di connettere e far dialogare le loro specificità ed unicità. Aiutando il bambino a riconoscere il proprio *alter ego naturale*, ovvero

2) La seconda esperienza che sottopongo alla vostra attenzione deriva dai progetti realizzati nella Scuola Secondaria di Primo Grado "Luigi Settembrini" dall'Associazione Culturale Crearsè (Cristina Bella, Silvia Cetorelli, Francesca Cingoli) mirati alla valorizzazione della creatività dei ragazzi e all'espressione delle loro emozioni.

Uno dei risultati emergenti del lavoro svolto nelle classi I e II è stato il riscontro di competenze umane e relazionali più sviluppate nelle classi in cui è presente un ragazzo disabile rispetto alle classi iper-performanti a livello cognitivo con uno stampo più competitivo.
Laddove la classe sia stata sensibilizzata dai docenti all'incontro con la disabilità sono emerse, infatti, potenzialità e risorse positive quali:

- la capacità di trovare strategie efficaci nella soluzione di problemi e conflitti
- un "vocabolario emotivo" più ampio
- l'empatia
- la sensibilità ai temi sociali

Il confronto con la disabilità impone una costante revisione del proprio modo di essere. E la presenza di un disabile in classe attenua le attuali tendenze alla competizione particolarmente marcate in questo periodo storico.

Incontrare la disabilità in classe significa per un bambino/ragazzo riconoscere e riconoscersi nella vulnerabilità di questa condizione; ciò comporta un esercizio interiore, un'introspezione continua, che porta all'acquisizione di nuove intuizioni su se stessi e sugli altri.

Attraverso un gioco di specchi, si crea uno scambio prezioso di emozioni, che insegna modalità di comunicazione più attente e rispettose dell'altro. Di fatto, non c'è comportamento più forte di quello collegato alle emozioni. Perciò se si vuole suscitare nell'alunno forme di comportamento necessari ed utili ai fini dell'apprendimento (anche nel bambino/ragazzo con sviluppo tipico), bisogna fare in modo

che queste reazioni lascino in lui una traccia emotiva. Molte ricerche mettono in evidenza come (l'apprendimento) la conoscenza diventa fruibile alla mente nel momento in cui suscita sentimenti di amore (L.S. Vygotskij).

Il mero sviluppo cognitivo e razionale, senza il supporto creativo della facoltà analogica che si esprime in fenomeni come l'arte, la spiritualità, il sogno, rischia di distruggere la vita (G. Bateson, 1977).

F.Dolto, psicanalista ed educatrice francese sosteneva che **nel disabile c'è sempre qualcosa - alcuni tratti di intelligenza, capacità psico-motorie, possibilità affettive e di relazione - che non solo vale la pena di valorizzare, ma che può rappresentare un punto di forza da cui partire per aiutarlo a prendere le mosse per uno sviluppo positivo della personalità.**

Questa definizione della Dolto ben si sposa con quanto viene riconosciuto dall'art 24 sull'educazione: **a) Pieno sviluppo del potenziale umano nel senso di dignità e dell'autostima, del rafforzamento dei diritti umani e della diversità umana;** **b) Sviluppo da parte delle persone con disabilità della propria personalità, talenti e creatività...sino alle loro massime potenzialità.**

Anche **la recente teoria sulle intelligenze multiple** di Howard Gardner sottolinea l'importanza del riconoscimento e della valorizzazione delle abilità individuali, in quanto dimostra come in ogni individuo siano presenti otto o più intelligenze (intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, cinestetico-corporea, interpersonale, intrapersonale, naturalistica), ma a causa di fattori ereditari, ambientali, motivazionali, in ciascuno sono presenti in proporzioni diverse.

Si esce in questo modo dalla concezione unidimensionale e standardizzata dell'intelligenza misurabile con i test/Q.I. e si va sempre più verso un concetto pluralistico di mente, secondo la quale le persone hanno risorse e stili cognitivi diversi. Si arriva in questo modo ad un'istruzione più individualizzata che promuove sin dall'infanzia il processo di individuazione dell'essere umano.

Altre buone pratiche, sviluppate per gli alunni adolescenti, sono interessanti per dimostrare come si può coniugare l'aspetto della socializzazione con l'apprendimento dei saperi. A questo proposito vorrei citare due esperienze che favoriscono l'incontro con la disabilità in classe in modo positivo ed valorizzante per gli studenti, per il disabile, per i docenti.

3) L'aiuto tra pari: l'esperienza emiliana dei tutor

L'esperienza dei tutor nella scuola superiore costituisce un esempio positivo di come il bisogno del ragazzo disabile di sentirsi/essere integrato nella classe può essere trasformato in un'opportunità arricchente per i compagni e per gli insegnanti. Il tutor, un ex studente della scuola, diventa mediatore tra i bisogni del ragazzo disabile e gli altri compagni di classe e i docenti:

- si valorizzano le competenze sociali ed umane del giovane tutor
- al tempo stesso si facilitano le relazioni inclusive solidali che permettono al ragazzo disabile di esprimere le sue potenzialità in un contesto accogliente.

4) L'utilizzo delle nuove tecnologie per promuovere l'integrazione e l'espressione della creatività: l'esperienza del laboratorio video

Il laboratorio video realizzato in alcune scuole superiori da me e dalla dott.ssa Bella si è rivelato una modalità efficace di mettere in relazione e integrare le "diverse abilità" dei ragazzi.

Il linguaggio delle immagini, l'uso della tecnologia

digitale ed il lavoro di équipe, insiti nella realizzazione di un video, consentono di:

- **Raccontarsi agli altri**, comunicare le proprie emozioni utilizzando strumenti di espressione familiari agli adolescenti (la tecnologia digitale): aiuta, dunque, il ragazzo ad aprirsi e a "mettere a fuoco" ciò che è esterno a sé, favorendo un osmosi tra il suo interno e l'esterno, che determina un allargamento dei suoi orizzonti egoici
- **Sensibilizzare e coinvolgere i ragazzi a riflettere su tematiche sociali**: nella scuola L. Settembrini ad esempio è stato realizzato un video sulla "Diversità" in cui i ragazzi intervistano e si intervistano a vicenda per esplorare questo tema, coinvolgendo anche i ragazzi disabili
- **Favorire l'integrazione, il lavoro di gruppo**: ognuno può dare il suo contributo "diversamente creativo", sperimentando ruoli diversi e complementari (sceneggiatura, regia, recitazione, selezione musicale, doppiaggio, montaggio, fotografia, scenografia)
 - Un'attività in cui possono essere coinvolti anche i ragazzi autistici, di cui è nota la capacità di "pensare in immagini".
 - Il linguaggio delle immagini, inoltre, favorisce lo scambio e l'arricchimento culturale reciproco tra ragazzi provenienti da diversi Paesi.

La collaborazione con le famiglie ed il territorio

A partire dagli anni 70 la presa di coscienza dei diritti dei disabili e della necessità di attuare procedure per consentire la loro piena integrazione nel contesto scuola ha favorito l'emanazione di una serie di provvedimenti legislativi che hanno comportato un excursus parallelo di innovazioni nelle istituzioni scolastiche e nel Sistema sanitario nazionale. La legge 118/71, art.28, dispone che "l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali... Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori e universitarie." Questa prima legge non divenne operativa fino all'emanazione della legge 517/77 che stabiliva le risorse necessarie per l'integrazione scolastica, in particolare la creazione dell'insegnante specializzato e l'assistenza socio-psico-pedagogica. Va notato però che questo dispositivo legislativo mette due limiti che verranno successivamente superati: l'esclusione dei disabili gravi e la limitazione del pieno diritto di integrazione alla fascia dell'istruzione dell'obbligo. Prima la sentenza 215/87 e poi la legge 104/92 aboliscono queste restrizioni senza però fornire strumenti per superare le difficoltà che l'inserimento di diritto dei disabili gravi comporterà nella scuola, in particolare negli istituti superiori. Parallelamente prima gli Enti locali e poi il neonato Sistema sanitario nazionale sono richiamati a livello legislativo ad istituire servizi che favoriscano l'integrazione dei soggetti con disabilità.

I compiti istituzionali vengono chiariti dalla già citata legge 104:

- Individuazione dell'alunno come persona handicappata tramite una certificazione specialistica.
- Diagnosi funzionale.
- Profilo dinamico-funzionale ovvero l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine.

A questi si aggiunge la collaborazione alla stesura del Piano Educativo Individualizzato.

Negli anni le tematiche irrisolte, in particolare le procedure per l'inserimento dei disabili gravi, vengono affrontate con nuovi provvedimenti legislativi. L'Ordinanza Ministeriale n. 90 del 21-5-2001 introduce la possibilità di formulare un PEI "diversificato in funzione di obiettivi didattici e formativi non riconducibili ai programmi ministeriali."... "Qualora durante il successivo anno scolastico vengano accertati livelli di apprendimento corrispondenti agli obiettivi ministeriali il Consiglio di classe delibera in base ai precedenti articoli (ovvero ripristina un PEI equipollente) senza necessità di prove di idoneità relative alle discipline dell'anno o degli anni precedenti. Nel caso di una scelta di PEI differenziato "Il Consiglio di classe deve darne immediata notizia alla famiglia fissandole un termine per manifestare un formale assenso, in mancanza del quale la modalità valutativa proposta si intende accettata. In caso di diniego espresso, l'alunno non può essere considerato in situazione di handicap ai soli fini della valutazione che viene effettuata ai sensi dei precedenti articoli."

Conclusioni

*"Chi vuole educare deve essere egli stesso educato (...)
Nessuno può educare ad acquisire una personalità
se non la possiede egli stesso"*

C.G. Jung

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità spinge a porsi da una prospettiva più profonda che contempla lo sviluppo di potenzialità individuali e della personalità in senso trasformativi. L'urgenza dunque di un'educazione mirata a sviluppare "competenze umane" e "spirituali", oltre che cognitive. Un'educazione che deve coinvolgere tutta la persona: ragione, emotività e volontà. Ciò significa far riflettere i ragazzi sul "senso" che si cela, che "sta sotto/dentro", stimolando in loro nuove domande e curiosità verso la vita, aiutandoli a scoprire analogie e nessi affascinanti tra ciò che li circonda e loro stessi. Aiutarli, dunque, a sviluppare una loro propria "visione del mondo", che possa anche favorire il dialogo e l'integrazione tra le "diverse visioni".

Il P.E.I. nella secondaria

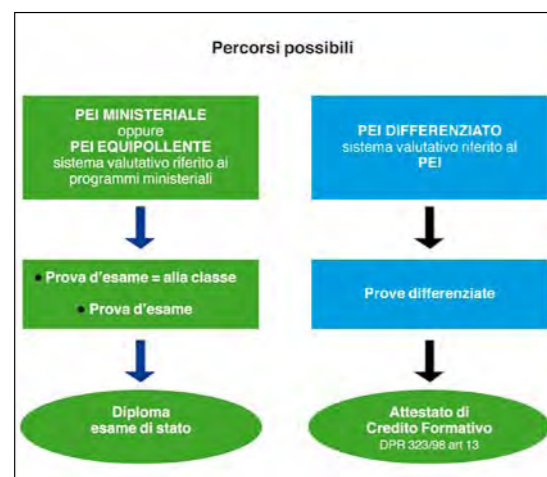
Questo cambiamento che ha particolare importanza per le scuole superiori mostra purtroppo i suoi limiti nel secondo paragrafo: un disabile che nel passaggio alle superiori ha una diagnosi funzionale che delinea limiti nelle varie aree tali da rendere praticamente impossibile la stesura di un PEI equipollente deve, su diniego espresso della famiglia di adozione di un PEI differenziato, seguire il programma ed essere valutato come il resto del gruppo classe. Sicuramente questa debolezza legislativa trova la sua spiegazione nel tormentato percorso per

l'affermazione dei diritti dei disabili gravi che, seppur affermati sul piano legale, vengono ancora negati sul piano operativo nel rifiuto di molte scuole superiori ad accogliere disabili.

Questa mancanza di accoglienza, in particolare da parte dei Licei, unita al drastico taglio dei fondi per l'attività di orientamento scolastico, comporta che le famiglie dei disabili si trovano spesso costrette a fare disperate ricerche per trovare una scuola disposta ad accogliere il proprio figlio.

Vediamo in sintesi i due percorsi possibili:

Percorsi possibili



Prove equipollenti (L.104/92 art.16) e sistema di valutazione

...esaminata la documentazione fornita dal C. di C. possono essere predisposte prove equipollenti consistenti nell'utilizzo di MEZZI TECNICI o di MODI DIVERSI ovvero nello svolgimento di CONTENUTI CULTURALI E/O PROFESSIONALI DIFFERENTI
Parere del CONSIGLIO DI STATO n. 348/91:

...si afferma che lo Stato assume il potere-dovere di accertare e certificare che un soggetto abbia raggiunto un certo livello di conoscenze e professionalità (...). Non si può configurare un supposto diritto al conseguimento del titolo legale di studio, che prescindendo da un obiettivo accertamento di competenze effettivamente acquisite... si afferma, inoltre, che il titolo di studio non può essere conseguito da chi rimane al di sotto di quella soglia di competenza che è necessaria per il conseguimento di quel titolo".

Al fine del rilascio del titolo di studio sono importanti, le conoscenze, le competenze e le capacità conseguite dall'alunno e non il percorso fatto per conseguirle. Le prove equipollenti in ogni caso devono consentire di verificare ... il raggiungimento di una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame.

Esame di Stato: prove equipollenti esempi e tipologie

Regolamento e OM sugli Esami di Stato: "...possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici o di modi diversi ovvero nello svolgimento di contenuti culturali e/o professionali differenti"

- 1^a e 2^a **Prova in Braille** trasmessa dal MIUR su richiesta;
- 1^a e 2^a **Prova in LIS** traduzione dell'insegnante di sostegno/esperti esterni; Uso del Computer o della dettatura dell'assistente = mezzi diversi;
- 1^a e 2^a **Prova** tradotte in quesiti a domande chiuse oppure in una serie di domande-guida tali da rendere più strutturata la prova (modi diversi);
- 3^a **Prova** predisposta dalla Commissione sulla base delle modalità di verifiche adottate durante l'anno (PEI);
- **Colloquio**: impostato su prove scritte, test, uso di tecnologie, uso di mediatore della comunicazione (mezzi tecnici e modi diversi).

Esame di Stato: PEI differenziato

Adempimenti del Consiglio di classe

1. **PDF** (aggiornato).
2. **PEI** (con ipotesi di conoscenze-competenze e capacità contestualizzate da realizzare e da accertare).
3. **Assenso della famiglia** sul sistema valutativo differenziato.

4. Predisposizione di modalità di svolgimento delle **Prove d'esame e sistema di valutazione relativo al documento del 15 maggio e relazione allegata.**
5. A seguito delle prove d'esame, ai sensi del DPR 323/98 art.13, compilazione dell'**Attestato del credito formativo** (su modelli e chiarimenti ai sensi della C.M. 125/2001).
6. **Definire la Modalità di comunicazione degli esiti all'alunno e alla famiglia.**

I disturbi specifici di apprendimento

Un altro recente cambiamento è quello della estrapolazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento dalla tabella dei codici che danno diritto all'attivazione del sostegno didattico. Vediamo i riferimenti normativi che hanno disposto questa modificazione:

- Nota MIUR 4099/A/4 del 5-10-04;
- Nota MIUR 26/A/4 del 5-1-05;
- Nota MIUR 1787 del 1-3-05;
- DPR 122 del 22-6-09.

La prima nota afferma il presupposto che "tali difficoltà (di lettura, scrittura e calcolo) si manifestano in persone dotate di normale QI (...) spesso vengono attribuite ad altri fattori: negligenza, scarso impegno o interesse. Questo può comportare ricadute a livello personale quali l'abbassamento dell'autostima,

depressione o comportamenti oppositivi." La presa di posizione delle citate norme ha sicuramente l'intento di tutelare i diritti dei minori con DSA. In effetti il percorso riabilitativo dei DSA è lento e comunque restano sul piano operativo didattico delle evidenti difficoltà; questa situazione, come la stessa nota ministeriale riconosce, comporta la comparsa di altri problemi. Pertanto, anche con questa diagnosi la presenza dell'insegnante di sostegno sarebbe preziosa per stilare con gli insegnanti curricolari il PEP (Piano Educativo Personalizzato nel rispetto delle misure compensative e dispensative stabilite dal MIUR), concorrere alla sua attuazione, ma soprattutto lavorare per prevenire la comparsa delle problematiche che durante il curriculum scolastico spesso insorgono nei minori con DSA.

Conclusioni

In conclusione quale è il ruolo degli operatori sanitari nel processo di inclusione dei disabili nel contesto scuola?

Rispetto alle competenze istituzionali abbiamo già detto, vediamo ora il ruolo "relazionale".

Nei primi anni dell'affermazione dei diritti dei disabili, in un contesto scuola totalmente impreparato e senza ausili, il ruolo dell'operatore è stato quello di mediatore e difensore d'ufficio tra le richieste, talora impraticabili, delle famiglie dei disabili e la possibilità o impossibilità di accoglienza delle scuole. Oggi la situazione è globalmente migliorata sia pur con le contraddizioni di cui abbiamo in precedenza parlato. Raramente mi è capitato di dover fare il difensore d'ufficio e quando si è verificato, in particolar modo nelle scuole superiori, mi sono trovata a difendere i diritti dei disabili e talvolta i diritti degli insegnanti. Il ruolo dell'esperto è attualmente quello di garante del processo di inclusione del disabile.

L'inclusione implica un processo circolare: l'individuo si adatta al contesto e il contesto si adatta all'individuo. Pertanto l'esperto può svolgere un lavoro efficace solo se presente in modo capillare partecipando a tutte le fasi operative del processo di inclusione, monitorandolo nel tempo. Purtroppo nel SSN la dotazione organica degli esperti mostra una riduzione superiore al 50%.

Il Dipartimento Materno Infantile è stato in alcune regioni (anche in molte ASL del Lazio) abolito e, dove esiste, non ha un budget economico.

Non si parla più di ricerca, prevenzione e promozione della salute. I pochi operatori sono impegnati nelle emergenze, in particolar modo nelle numerose richieste di valutazione neuro-psico-sociali del Tribunale per la Tutela dei Minori.

Non resta che augurarci che questa atmosfera di riforme, rivolte al mondo della scuola, possa contagiare anche il SSN e favorire rinnovata attenzione per gli operatori, che hanno svolto un importante ruolo nell'inclusione dei disabili in tutti i contesti della nostra società.

A. Rapporti interni ed esterni

A). Rapporti interni ed esterni Salvatore Sasso Dirigente scolastico

B). L'organizzazione in rete Anna Maria Garettini Dirigente scolastico

C). L'organizzazione in rete Giuseppe Ferrara Docente referente per il sostegno

In un libro curato a quattro mani con Matilde Panier Bagat (Panier Bagat M., Sasso S., *L'altra Crescita*, Franco Angeli, Milano, 3a ed. 2002), abbiamo cercato di mettere in evidenza come sia importante una crescita personale per lo sviluppo della propria identità. Pertanto, quando si parla di "Un'altra Crescita" significa un viaggio evolutivo per tutti gli individui anche quando presentano una disabilità. Infatti si può procedere con gli stivali delle sette leghe, oppure con il passo da formica e scoprire, paradossalmente, che la formica ha saputo "valicare" e conoscere più realtà del gatto strapotente; significa, inoltre, imparare a decodificare messaggi interindividuali nuovi e affascinanti; significa osservare l'insolito e prepararsi a considerarlo prevedibile; significa essere educato al riconoscimento delle diversità degli altri che diventa sapere anche di noi stessi; non è solo lavorare "sugli altri", ma attraverso "gli altri" lavorare su se stessi.

1. L'integrazione scolastica in una visione organica della normativa

L'accoglienza a scuola degli alunni disabili è dunque un processo complesso che racchiude al suo interno una serie di variabili:

- **I rapporti interni ed esterni all'istituzione scuola;**
- **Le reti di scuole;**
- **Il clima relazionale;**
- **L'orientamento;**
- **La sicurezza dell'alunno disabile.**

Come afferma Salvatore Nocera, le Linee guida emanate nei primi giorni di Agosto 2009 rappresentano un documento importante non tanto per i contenuti, quanto per l'organicità degli argomenti, per la scelta del momento di numerose innovazioni nella scuola e per la consultazione delle associazioni. Il documento corposo, pur se seguito a discussione nella Consulta ministeriale delle associazioni, è però frutto del Ministero che ha raccolto alcune richieste ed osservazioni delle associazioni e le ha coordinate nel testo della propria bozza originaria. Nocera conclude affermando che il documento può essere considerato non già un punto di arrivo delle politiche scolastiche, quanto un punto di partenza per un rilancio di una maggiore qualità dell'integrazione scolastica. Sembra corretto rilevare che dopo il fondamentale Documento Falcucci del 1974 il Ministero non aveva emanato documenti

organici sul tema dell'integrazione. Proprio per questo è necessario ritenere che il processo di integrazione in Italia possa subire un'accelerazione verso livelli ulteriori di qualità.

Nel corso del tempo, i principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità ci hanno reso un paese all'avanguardia rispetto a tale tematica.

Il diritto allo studio è un principio garantito dalla Costituzione italiana che all'art. 34 recita:

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

La L. 118/71, la L. 517/77, la L. 104/92, il Dpr del '94 e seguenti, possono essere ritenuti i punti di forza, la base da cui partire per il rilancio di un'istituzione più forte, attenta, al passo con i tempi e in linea con i mutamenti sociali e le esigenze di ciascun individuo, comprese quelle del disabile.

Egli, infatti, è attore partecipante in una nuova dimensione di scuola, il cui *modus operandi* non è più fine a se stesso, ma segue un progetto formativo inclusivo teso alla costante interazione e relazione con il territorio e gli individui. Siamo concordi nel ritenere che la diversità non deve essere intesa in alcun modo e in nessuna circostanza

un elemento patologico, ma un valore intrinseco al sistema sociale attraverso il quale riconoscersi reciprocamente. Infatti le disposizioni legislative hanno sempre orientato e sensibilizzato la scuola al valore della diversità, confermandolo come un principio fondamentale per l'inclusione.

2. Il clima nella scuola

Nella logica del decentramento e del compimento del processo attuativo del titolo V della Costituzione, il concetto di Governance diviene il paradigma di riferimento per i rapporti interistituzionali: inteso come la capacità delle istituzioni di coordinare l'azione dei diversi attori del sistema sociale-formativo, valorizzando le attività di regolazione ed orientamento. In questa dimensione inclusiva le istituzioni scolastiche hanno avuto un potere discrezionale nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica, tenendo debitamente conto dei principi intrinseci alle leggi degli alunni con disabilità.

Il Dirigente Scolastico si pone come garante dell'offerta formativa affinché gli alunni possano sviluppare la globalità dei loro "linguaggi". L'azione dirigenziale si esplica attraverso la costruzione e sviluppo di un Piano dell'Offerta Formativa all'insegna dell'inclusione progettato sulla quotidianità delle azioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare. Il POF è la possibilità

delle scuole di dare risposte precise alle esigenze educative individualizzate.

L'educazione-inclusione scolastica è un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente Scolastico.

Non si può, quindi, fare a meno di corsi di formazione, di progetti, di iniziative per il coinvolgimento dei genitori e del contesto territoriale. Inoltre la partecipazione attiva degli insegnanti e delle ASL ad incontri di GLHO, gli incontri periodici dei tecnici nel GLH d'Istituto, il contributo del Collegio dei Docenti e del Consiglio d'Istituto dovranno garantire l'elaborazione di un Piano di integrazione, non solo a livello di scuola, ma nel territorio di riferimento. Alla luce di quanto detto, si propone, a livello esemplificativo, lo sviluppo di un progetto di inclusione, una sorta di manifesto, all'interno di un Circolo Didattico di Roma, che vede la sua attuazione attraverso una serie di strategie e metodologie didattiche innovative.



3. Il Progetto di vita e i rapporti interistituzionali

L'importanza del Progetto di vita, che trasforma appunto l'"Integrazione" in "Inclusione", è tale da divenire la linea guida affinché "nessuno sia lasciato indietro". In tal modo, è possibile valorizzare le attitudini personali, affrontare i bisogni educativi speciali e le eccellenze attraverso la stimolazione della multidimensionalità dell'intelligenza, senza così lasciare indietro nessuno. È necessario organizzarsi e progettare attraverso reti integrate, siano esse scuole o altre istituzioni, in quanto l'interdipendenza, la cooperazione, la corresponsabilità fanno parte del Progetto di vita.

L'integrazione e la disabilità trovano applicazione come "Una sfida ed una risorsa per una scuola a misura di tutti", in un processo irreversibile e sinergico a tutti i livelli.

presi in considerazione; delinea le componenti funzionali delle condizioni cliniche e le descrive in modo più completo; facilita la pianificazione degli interventi, abbinandoli ai profili clinici e identificando il focus degli interventi. Ancora incoraggia a pensare al di là di un modello strettamente medico. È importante sottolineare come l'ICF non sia assolutamente una classificazione delle persone: è una classificazione delle caratteristiche della salute delle persone all'interno del contesto delle loro situazioni di vita individuali e degli impatti ambientali.

Si afferma quindi la tendenza ad estendere l'ambito del Piano Educativo Individualizzato dalla scuola alla vita di tutti i giorni: l'intervento non è più finalizzato soltanto al raggiungimento dei traguardi previsti dal curriculum formale ma riguarda l'autonomia personale, il benessere psico-fisico, la riflessione da parte dell'alunno sulle proprie aspettative di realizzazione personale e sull'inclusione nel mondo della scuola, sul possibile inserimento in ambito lavorativo e nella cura delle relazioni sociali.

Il "Progetto di vita", quindi, diventa un motore di alleanze, in cui il lavoro con soggetti in difficoltà, attraverso la progettualità pedagogica, si trasforma in una risorsa preziosa per tutti gli allievi, dall'ipodotato all'iperdotato.

A tal fine, l'insegnante specializzato, nonostante sia una risorsa strategica per la classe, si è quasi sempre ritrovato a gestire la stesura del PEI relativo all'alunno certificato come un adattamento alle tematiche progettuali, costituite dai curricoli formulati all'inizio dell'anno dai colleghi della classe; ciò ha determinato fino ad oggi, la solitudine della coppia sostegno-alunno disabile, con implicazioni negative sul piano della comunicazione, dell'autonomia, della socializzazione e della vita relazionale, oltre che dell'apprendimento.

Ma è soltanto dentro al "Progetto di vita" che la rete relazionale e cognitiva docente - allievo si rompe, impedendo l'insorgere di condotte viziate, attraverso processi di affiliazione. È proprio grazie al "Progetto di vita" che ogni docente, di qualsiasi disciplina di insegnamento, è tenuto a mettere in atto, nella propria classe, in presenza di difficoltà di apprendimento e di disabilità, una modificazione della stessa organizzazione didattica e metodologica che pertanto va ad incidere sulla programmazione successiva. In questa luce l'insegnante specializzato assume il ruolo di "consulente dell'azione educativa e psicopedagogica dell'istituto" che lo porta a rivestire compiti e responsabilità che superano quelli ordinari della scuola, qualificandosi come "figura esperta".

Rapporti interistituzionali

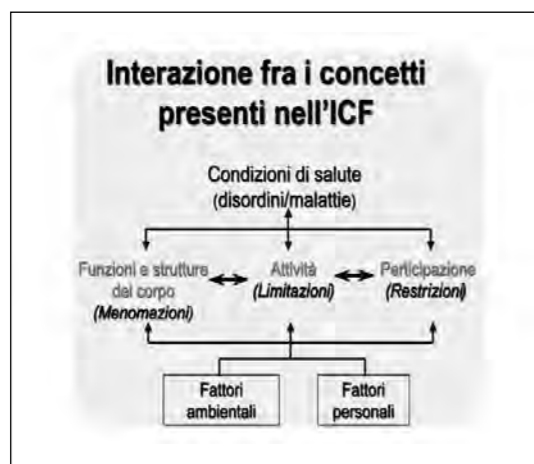


Realizzazione sia di attività formative sia di ogni altra azione a favore dell'inclusione, al fine di renderla più rispondente alle realtà di contesto e alle esperienze di vita dei soggetti.

Il modello ICF è definito antropologico e/o biopsicosociale poiché tende a valutare a livello multidimensionale la persona con disabilità, permettendo di avere una visione d'insieme di tutte le componenti che caratterizzano la persona. In tal modo viene sottolineata l'importanza della diversità come carattere distintivo di ogni persona.

L'ICF, a differenza dell'ICDH del 1980, non si propone più come una classificazione dell'handicap (concetto ormai abbandonato), quanto una descrizione della disabilità riferita agli aspetti negativi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali).

L'ICF mette in risalto una visione ampia della salute e contribuisce a informare l'esperto (clinico e/o psicologo e/o docente) rispetto a domini non sempre



L'intesa necessaria per la realizzazione di Progetti di vita è possibile solo se si determina un vero e proprio "isomorfismo" tra professionalità diverse, ripartite fra

i vari livelli istituzionali, funzionali alla promozione e protezione degli interessi specifici della popolazione adeguate al territorio (Piano di Zona). In tale chiave, la diversità non può che essere considerata il valore distintivo di ciascuno e il progetto di integrazione non può prescindere dalla partecipazione di tutte le componenti della scuola; è indispensabile perciò una corresponsabilità, da parte dei docenti, così come da parte dei servizi, deputati espressamente all'assistenza sanitaria e sociale. Attraverso una scuola che non sia prettamente focalizzata su un sapere rigidamente impostato ma che tenga conto dei principi di autostima e assertività, dobbiamo includere anche rivedere e riorganizzare i consigli di classe e i vari team docenti alla luce di un Piano dell'Offerta Formativa in considerazione delle diversità legate sia alla disabilità sia alla nazionalità, e altrettanto rispettoso sia del loro aspetto fisico, psichico e motorio.

4. Una buona pratica: I CARE

Attraverso questo strumento di classificazione, il *Progetto I Care* si attiva **imparando, comunicando e agendo** in una rete educativa ha come obiettivi prevalenti i miglioramenti delle condizioni per l'apprendimento e per l'integrazione degli alunni con disabilità. Per questo è importante un'autovalutazione, ai vari livelli dell'Istituzione scolastica, affinché il Programmare in modo Globale, dia una dimensione concreta al lavoro didattico. Bisogna sottolineare, inoltre, quanto la formazione e la ricerca debbano spaziare in modo verticale ed orizzontale tra le istituzioni e gli operatori che cooperano per un'inclusione che mette in gioco competenze e conoscenze di tutti. Nella scuola G. Basile, ad esempio, lavorando al progetto I CARE, sono stati coinvolti tutti i vari team in corsi di formazione collegiali (formazione al lavoro di gruppo secondo il metodo Balint; utilizzo delle strategie didattiche di Angela Carlino Bandinelli; utilizzo del metodo di Reuven Feuerstein) per essere rispondenti all'utenza all'insegna di un bisogno condiviso. Il progetto "I Care" si fonda sui concetti di "cooperazione, scambio e condivisione di competenze, materiali e attrezzature" tra le Istituzioni scolastiche, gli Enti locali, le Asl, le famiglie e le Associazioni presenti sul territorio.

È soltanto dal porre al centro del *sistema* l'individuo, che può scaturire la costruzione di un vero "Progetto di Vita". Quanto detto è riconducibile al motto di Don Milani che scrisse su un cartello all'ingresso della sua scuola "Io mi prendo cura...", riassumendo le finalità educative di un'istruzione orientata verso la presa di coscienza civile e sociale. Egli si preoccupava di come bisognasse "fare scuola", attraverso l'impegno, l'assunzione di responsabilità e l'adesione alla situazione dell'altro. Il mondo dell'*insegnante*, il suo mettersi in gioco e il suo spendersi completamente al servizio degli *ultimi* -diremmo oggi il suo impegno nella cittadinanza attiva- è il centro dell'esperienza di Don Milani ed è ciò che ancora oggi rende attuale il suo messaggio. Nella "Lettera a una professoressa", Don Milani sottolinea l'importanza del dato costituzionale, sia quando afferma che tutti siamo uguali senza alcuna distinzione (di razza, di sesso...) sia quando ci ricorda che la scuola deve essere aperta a tutti senza chiudere mai la porta!

5. Il clima della classe

Gli insegnanti, pertanto, devono essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza e costruire relazioni socio-affettive positive.

Come organizzare l'individualizzazione?

Le categorie di risorse per l'individualizzazione sono le seguenti:

1. Organizzazione scolastica (tempi, routine, attività, formazione delle classi ecc.).
2. Gestione degli spazi e aspetti architettonici.
3. Partnership e alleanze extrascolastiche (con gli operatori dei Servizi, degli EELL, con le famiglie, con l'associazionismo della comunità).
4. Necessità formative e di aggiornamento specifico su competenze importanti per quel Bisogno.
5. Necessità di documentazione, di scambio di esperienze, di presa di contatto con altre scuole che hanno sperimentato situazioni analoghe.
6. Modalità didattiche ordinarie (modifiche).
7. Materiale didattico ordinario (modifiche).
8. Didattica individuale (in aggiunta alle precedenti e non in alternativa).
9. Materiale didattico individuale specifico.

Categorie di risorse per l'individualizzazione

10. Interventi educativi formativi ordinari (ad esempio attività rivolte all'autonomia per tutti gli alunni).
11. Interventi educativi formativi individuali (ad esempio un percorso di insegnamento-apprendimento dell'uso di trasporto pubblico solo per l'alunno disabile).
12. Interventi educativi relazionali ordinari (ad esempio attività di alfabetizzazione socioaffettiva, elaborazione del contratto formativo o sviluppo di competenze interpersonali per tutti gli alunni).
13. Interventi educativi relazionali individuali (ad esempio, un percorso di riconoscimento delle emozioni, di insegnamento-apprendimento delle capacità di autoregolare la collera).
14. Ausili o tecnologie di aiuto.
15. Interventi riabilitativi.
16. Interventi sanitari-terapeutici.

Nell'espressione didattica implicita possono essere racchiuse tutte quelle dimensioni che compongono il "setting formativo" entro il quale si sviluppa l'azione intenzionale del docente; tra di esse si possono richiamare:

- la gestione dello spazio, in relazione sia alla

varietà e alle caratteristiche degli ambienti impiegati nell'azione didattica, sia alla strutturazione dello spazio aula (disposizione dei banchi, arredi, allestimento di angoli o spazi dedicati, collocazione dei materiali didattici ecc.);

- la gestione del tempo, in rapporto alla successione del processo didattico (discipline, docenti, modalità di lavoro) e alla strutturazione più o meno distesa o concentrata delle attività didattiche;
- le modalità di raggruppamento degli allievi, nell'alternanza di attività individuali, di coppia, di piccolo gruppo, di grande gruppo;
- il grado di strutturazione delle proposte didattiche, in relazione all'autonomia attribuita agli allievi nella gestione delle diverse attività;
- le regole, dichiarate o meno, che strutturano le modalità di relazione e di funzionamento del gruppo classe;
- i canali comunicativi attraverso cui si sviluppa la relazione tra insegnante e allievi, con particolare riguardo alla comunicazione non verbale e ai tratti prosodici e soprasegmentali della comunicazione verbale.

Il Curriculum Implicito deve essere reso esplicito attraverso attività formative mirate che consentano di rielaborare le proprie esperienze didattiche.

È necessaria allora una profonda falsificazione del paradigma meccanicista e razionale della didattica cosiddetta classica: esso appare tuttavia vivo più di altri nell'*hidden curriculum* di molti docenti, ed è riconoscibile dai seguenti elementi:

- la classe è scomponibile in elementi separati ed isolati tra di loro;
- l'insegnante osservatore è a sua volta estraneo rispetto a ciò che osserva;
- le sintesi culturali e gli schemi operativi sono già elaborati dall'insegnante o dal libro di testo;
- la trasmissione delle conoscenze prescinde dalla mente dei formandi;
- le operazioni richieste agli studenti riproducono un sapere già pensato;
- l'insegnante è orientato a dare informazioni in forme prevalentemente unidirezionali con lezione frontale;
- le interrogazioni e le valutazioni sono finalizzate a misurare le conoscenze;
- la relazione insegnante studente è improntata ad un modello di autorità-dipendenza dove di norma c'è un unico soggetto che sa e un altro che ne dipende (Dolmetta, 1997, 112).

6. L'orientamento

L'orientamento può essere definito come l'azione educativa che sviluppa la capacità di costruire un personale progetto di vita.

All'interno della vita scolastica di un ragazzo svolgono attività di orientamento:

- la famiglia ed i docenti che educano;
- il consiglio di classe che programma e che, nella scuola secondaria di I grado, formula il giudizio orientativo;
- l'operatore psicopedagogico e il coordinatore dei servizi di orientamento (per la scuola secondaria di secondo grado) che affiancano i docenti nell'azione formativa;
- il Consiglio scolastico provinciale che indica i criteri generali per il coordinamento dei servizi di orientamento scolastico;
- enti, scuole e centri, pubblici e privati, che possono operare all'interno della scuola usufruendo di stanziamenti assegnati;
- Le Regioni che disciplinano e controllano le attività di formazione professionale e orientamento all'interno del loro territorio.

L'orientamento si effettua facendo acquisire la capacità di:

- personali;
- valutare ed operare scelte ragionate;
- conoscere l'ambiente e saper comunicare;
- ricercare e utilizzare informazioni utili.

Un'azione di orientamento che si sta sviluppando e che ricopre un ruolo importante riguarda le forme di collegamento fra i vari ordini di scuola, quando, in presenza di disabilità, si cerca di far raggiungere il "maggior grado di autonomia possibile" e si individuano le vie per progettare il "migliore futuro possibile".

A tal scopo, dovranno essere trasmessi dalla scuola di provenienza alla scuola che accoglierà l'alunno ogni documento utile a fornire un'iniziale conoscenza del percorso già compiuto.

Dopo l'iscrizione, al fine di consentire un'esperienza scolastica priva di fratture e coerente con i bisogni educativi dell'allievo, i Dirigenti Scolastici, avvalendosi del Gruppo H e della collaborazione degli operatori ASL competenti, predisporranno, inoltre, misure idonee all'accoglienza.

Si possono indicare cinque chiavi per un inserimento mirato

1. La prima si riferisce all'Orientamento: avere un progetto di vita, consapevolezza

delle proprie capacità, limitazioni, potenzialità e attitudini; conoscere il mercato del lavoro, definire i propri obiettivi esistenziali, sociali e lavorativi.

2. La seconda prende in considerazione la Formazione: possedere molte conoscenze e competenze intellettuali, tecniche e umane, acquisite in percorsi formativi e opportunamente certificate.
3. La terza ha come obiettivo l'Esperienza: maturare un'adeguata conoscenza del mondo del lavoro attraverso stage, tirocini, contratti di formazione in situazione.
4. La quarta ruota intorno alla Motivazione: avere chiarezza sui valori del lavoro, contribuire allo sviluppo della collettività, autorealizzarsi e provvedere al proprio sostentamento e a quello di quanti dipendono da noi.
5. La quinta si basa sul concetto di Responsabilità: assumere il ruolo di lavoratore ed i conseguenti impegni, senza sconti.

Bisogna tenere in grande considerazione alcune criticità che potrebbero inficiare la realizzazione del progetto:

- Relazioni deboli talvolta assenti fra scuola, servizi e famiglia;
- Difficoltà da parte delle scuole di realizzare attività di orientamento specifiche e non generiche con effettivo coinvolgimento delle famiglie;
- Mancanza di raccordo tra i vari percorsi sia scolastici sia extrascolastici;
- Ricerca da parte della famiglia di riferimenti "sicuri" in termini di accoglienza;
- Difficoltà dello studente e delle famiglie ad orientarsi tra le tante opzioni che istruzione, formazione e mercato del lavoro offrono in modo spesso non coordinato e aspecifico;
- Complessa pianificazione territoriale relativa alla scuola superiore che influenza moltissimo la scelta (presenza di rapporti, vicinanza della scuola, orari ecc.);
- Edifici scolastici inadeguati a rispondere alle esigenze degli allievi disabili anche a causa di laboratori e spazi non sufficienti e non opportunamente attrezzati;
- Mancanza di figure di intermediazione culturale per gli allievi stranieri con disabilità e per le loro famiglie;
- Strumentazione spesso datata;
- Mancanza di continuità per il docente di sostegno.

Le positività da mettere in evidenza riguardano, invece:

- Rapporti diffusi consolidati nel tempo, interistituzionali, con Enti Locali, Enti di formazione, ASL, esperienze di alternanza scuola lavoro, attività in rete;

- Esperienze positive di continuità educativa fra primo e secondo settore formativo;
- Ricco tessuto di centri territoriali e di documentazione che aiutano a esprimersi, a stimolare l'uso della manualità e forme della comunicazione non verbale.

Riflessioni

Al termine di questo excursus sono emerse alcune indicazioni da parte dei componenti i Focus Group:

- a. La necessità che alcune scuole divengano poli formativi sulla disabilità affinché in esse possano essere organizzati corsi anche per i docenti curricolari in modo da aumentare la loro competenza nella materia e arrivare ad una migliore integrazione da una parte e ad una effettiva collaborazione nei Consigli di classe;
- b. Costituire delle Ausilioteche in modo da permettere anche il comodato d'uso tra le scuole;
- c. Finanziamenti pluriennali alle scuole per avere un largo respiro dell'organizzazione progettuale delle scuole autonome;
- d. La necessità che all'interno delle strutture scolastiche possa essere incardinato lo psicologo scolastico, in considerazione della complessità degli interventi inclusivi.

B. L'organizzazione in rete

All'interno del focus group il problema dell'integrazione è stato affrontato seguendo l'evoluzione della normativa e ponendo al centro della discussione l'organizzazione della scuola. Gli argomenti evidenziati si possono così riassumere.

Dagli accordi di programma all'autonomia scolastica

La legge quadro sull'integrazione, la 104 del '92, completata dal DPR 24.2.94, ha costituito il fondamento legislativo e direi filosofico dell'integrazione nel nostro paese ed un importante spunto per molti altri (vedi convenzione ONU 2009 sui diritti delle persone con disabilità).

Una delle indicazioni che essa suggeriva era la realizzazione di "accordi di programma" tra le varie Istituzioni pubbliche presenti sul territorio ed a vario titolo coinvolte nel processo di integrazione.

In questo campo la regione Lazio è stata di esempio e di guida realizzando in concreto il primo e forse unico accordo di programma regionale.

Nell'anno 1993, il paziente lavoro di persone sinceramente motivate al problema dell'integrazione ha consentito di sensibilizzare le rispettive amministrazioni fino al punto in cui venne ufficialmente insediata una commissione mista, scuola-regione, con l'incarico di redigere l'accordo di programma regionale.

L'accordo fu ufficialmente definito nel 1994 e reca la firma del Presidente della Regione Lazio e di tutti i Provveditori agli studi del Lazio, successivamente sottoscritto da tutti i Sindaci dei comuni della regione.

In particolare giova sottolineare che tali accordi sancivano, tra l'altro, due principi fondamentali:

- 1- l'opportunità, la convenienza, la necessità di diffondere la **Cultura del raccordo interistituzionale** (ASL, Comuni, Scuole, ecc.), per una maggiore condivisione e coordinamento degli interventi,
- 2- la capacità della scuola di elaborare un "**Progetto di integrazione**" di istituto e "**Buone prassi**" di integrazione educativa e didattica, valorizzando le risorse a disposizione dell'istituto e del territorio, secondo il principio della progettualità e non del monte ore di sostegno.

La rete

Sul finire degli anni novanta, con il passaggio al regime dell'autonomia scolastica, la nuova normativa trasferiva alle singole scuole l'iniziativa e la capacità di interfacciarsi con le altre istituzioni. Così le scuole alle prese con tutte le nuove incombenze, l'organizzazione dell'integrazione sul territorio subiva una battuta di arresto.

Del resto l'idea che centinaia di scuole autonomamente e separatamente realizzassero accordi di programma con decine e decine di enti locali fa capire quale potesse diventare la complessità del problema.

Così il DPR 275/99 all'art. 7 ha richiamato l'attenzione sulla necessità di costituire reti di scuole, in specie per quanto riguarda l'integrazione degli alunni disabili.

La rete per quanto semplice come idea rappresenta una grande soluzione per tutta una serie di problematiche scolastiche: essa consente di usufruire di servizi, aggiornamento, qualificazione, beni strumentali suddividendo la spesa tra tutti i partecipanti. Inoltre favorisce lo scambio di informazioni e quindi formazione tra il personale delle scuole coinvolte. Ma non basta, perché il confronto, tra i vari comportamenti e i risultati raggiunti, tende a far emulare il più virtuoso: se ci sono riusciti loro possiamo farlo anche noi!

Per essere concreti raccontiamo di una rete effettivamente esistente in provincia di Latina evidenziandone gli aspetti ritenuti dal gruppo più significativi:

1. la rete nasce dalla volontà di più dirigenti scolastici di costruire una forza sul territorio, sia per l'elaborazione di intese ed accordi di programma con le altre istituzioni, sia per migliorare le condizioni organizzative degli istituti in riferimento all'handicap;
2. per il miglioramento delle capacità organizzative, ogni Istituto individua un docente quale referente all'interno della rete, disposto a seguire una formazione specifica affidata all'Istituto Erickson di Trento, denominata "formazione di figure di sistema";
3. l'obiettivo della formazione è quello di acquisire competenze progettuali e organizzative al fine di migliorare sia il funzionamento della scuola sia le relazioni con il territorio.

L'impegno della rete ha consentito il raggiungimento di diversi risultati:

1. la maggiore visibilità della rete sul territorio ha agevolato la stesura di protocolli d'intesa con ASL ed enti locali;
2. la formazione congiunta tra le figure di sistema e gli operatori dell'équipe multidisciplinare coinvolta nella stesura del PEI ha consentito una maggiore presa in carico dell'alunno con disabilità;
3. l'affinamento delle competenze progettuali, acquisite dalle figure di sistema, ha consentito a molte scuole di vedersi approvare i progetti presentati.

La conclusione dei lavori di entrambi i focus group del 18.11 e del 2.12 potrebbe essere sintetizzata nel concetto che la capacità di essere "inclusivi" sia quel valore aggiunto che qualifica tutto il lavoro che la scuola svolge.

C. Il coordinamento e le strategie

Una possibile e reale integrazione scolastica di alunni DA si può realizzare, soprattutto, attraverso attività complementari ed alternative in grado di correlarsi significativamente con quelle curriculari e, quindi, in spazi e tempi strutturati, essenziali per il raggiungimento di un obiettivo di elevata valenza socio-culturale. Quanto di seguito, esprime in sintesi il campo d'azione operativo di un modello d'intervento scolastico specialistico, in continua implementazione, il cui gruppo è costituito da docenti di sostegno ed assistenti specialistici. Le strade che tale gruppo, quotidianamente, in maniera coordinata, percorre sono:

1. azioni di supporto didattico per:

- alunni DA con un PEI semplificato;
- alunni non certificati con scarso profitto scolastico;
- alunni non certificati segnalati dal Consiglio di Classe per difficoltà relazionali.

Sono azioni che si esplicano attraverso:

- sintesi con lessico semplificato;
- questionari;
- test a risposte (aperte o chiuse) multiple;
- mappe concettuali;
- interrogazione programmate.

2. azioni di solido intervento didattico per alunni DA con PEI differenziato

La strategia d'intervento prevede tempi e spazi meticolosamente programmati e strutturati. L'utenza è costituita da alunni frequentanti la scuola, solitamente, in un orario scolastico ridotto, in subordine alle disponibilità del servizio di trasporto a loro dedicato i cui orari, quasi mai, coincidono con quello scolastico.

Una giornata scolastica tipo, per questi ragazzi, è così organizzata:

orario	attività
08.00	Arrivo in bus: accompagnamento in classe
08.15 - max 11.35	Attività in aula o in laboratorio con la classe
11.35 - 12.35	Attività in laboratori integrati
12.35	Uscita: accompagnamento al bus

Per quegli alunni con disturbi generalizzati del comportamento, la cui permanenza in classe risulta possibile solo per pochi minuti, si struttura un'azione didattica estremamente individualizzata, realizzata prevenendo, il più possibile, forme di criticità ed attuando metodologie di comunicazione specifiche (pittogramma, ecc.). Nel programma giornaliero sono previsti laboratori integrati, cioè attività regolarizzate da un calendario

quadrimestrale, scelte e decise, in seno al primo GLH Operativo e realizzate in spazi altamente strutturati ed adattati alle particolari esigenze dei singoli alunni DA.

L'utenza è composta in forma di classi aperte, con ciclicità settimanale, tale da determinare un'ampia partecipazione.

Ciascuna unità didattica viene costruita per sviluppare competenze, ma soprattutto, per far esprimere, liberamente ed in collaborazione, la creatività di ciascuna persona.



figura 1: laboratori integrati della sede centrale dell'ITA "Sereni" - anno scolastico 2009/10

3. lotta alla dispersione scolastica

Si effettua attraverso un incessante sforzo di coinvolgimento nelle attività di laboratorio integrato di tutti quegli alunni segnalati per le reiterate assenze e con continuo disinteresse verso le diverse attività curriculari, assegnando loro compiti di responsabilità e di tutoring.

Si cerca, altresì, di stabilire un'alleanza con la famiglia in modo da pianificare una linea d'intervento comune e coerente.

La famiglia viene invitata a partecipare agli incontri assembleari che, mensilmente, vengono organizzati dall'Istituto su tematiche connesse alla dispersione scolastica.

4. lavoro didattico, sincrono e complementare, con specialisti di terapia riabilitativa.

Si pone la finalità generale di:

- sviluppare le capacità di adattamento, cognitive e di autonomia, della persona disabile, attraverso una didattica alternativa che possa valorizzare le capacità individuali e liberare le potenzialità inesprese di ognuno;
- svolgere un lavoro di rete, che funga da osmosi tra diversi piani e diverse aree della vita dell'utente in modo da attivare, sincronicamente, un piano di riabilitazione e un programma di istruzione integrati.

Pre-inserimento

Per favorire l'inserimento in una nuova istituzione scolastica, attraverso un programma di *pre-inserimento*, contenente criteri e specificità individuate e delineate all'interno di un protocollo d'intesa, risultato del lavoro di un tavolo tecnico, costituito da docenti ed esperti di entrambe le scuole interessate.

Come esempio, di seguito, due possibili iter:

Pre-inserimento per alunno con previsto PEI semplificato

Mese aprile/maggio:

- **Primo incontro:** il ragazzo è accompagnato dai genitori e/o dal docente di sostegno;
- **Secondo incontro:** il ragazzo partecipa insieme al suo docente di sostegno ad alcune attività didattiche;
- **Terzo incontro:** il ragazzo è inserito per alcune ore all'interno di una classe prima;
- **Quarto incontro:** il ragazzo partecipa ad un'intera giornata scolastica.

Pre-inserimento per alunno con previsto PEI altamente differenziato

Mese aprile/maggio:

- **Primo incontro:** il docente di sostegno si reca presso la struttura medica dove l'alunno effettua la terapia riabilitativa per conoscere l'alunno ed il personale medico;
- **Secondo incontro:** il docente di sostegno assiste ad una seduta terapeutica dell'alunno;
- **Terzo incontro:** il docente di sostegno partecipa insieme allo specialista medico alla seduta terapeutica;
- **Quarto incontro:** il docente di sostegno guida, affiancato dallo specialista medico, una attività didattica specifica.

Coordinamento docenti di sostegno

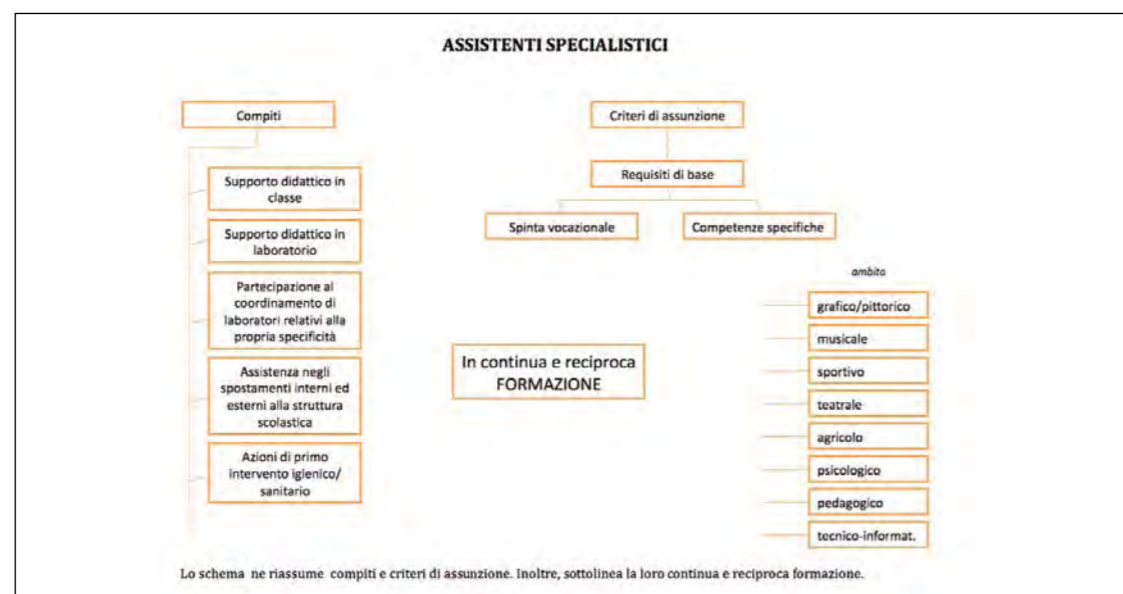
Di seguito alcuni tra i più comuni criteri che si adottano per l'assegnazione dei "casi":

- continuità didattica;
- specificità competenze docente,
- anno di frequentazione scolastica dell'alunno;
- raggruppamento dei casi per programmazione semplificata o differenziata.

Di fondamentale importanza la formulazione di un orario settimanale flessibile, considerante sia le specificità del docente, sia la naturale disponibilità degli altri docenti curricolari, sia i limiti e le potenzialità dell'alunno.

È importante anche la sistematicità di incontri-verifica riguardanti l'andamento circa:

- **metodologia didattica adottata;**
- **dinamiche relazionali con colleghi, alunni e famiglie.**



Conclusioni

Il modello esposto è al suo secondo anno di attuazione presso l'Istituto Tecnico Agrario "Emilio Sereni" di Roma. Ha ricevuto consensi da tutte quelle figure professionali operanti nel settore che ne sono venute a conoscenza e la stima e riconoscenza da parte delle famiglie dei ragazzi frequentanti.

L'assiduità con la quale i ragazzi frequentano i corsi e la serenità quotidiana dei loro volti, sono indicatori chiari del loro elevato gradiente di soddisfazione. Inoltre, l'istituto sta avendo una crescita esponenziale di iscrizioni di alunni DA.

Quest'anno in un'ottica di lavoro flessibile e partecipato operano ventisei persone, tra docenti di sostegno ed assistenti specialistici, coordinati dallo scrivente e diretti dal Dirigente Scolastico dell'istituto, la prof.ssa Patrizia Marini, il che permette di razionalizzare le risorse e raggiungere livelli di efficacia molto elevati.

L'obiettivo principe non è di incrementare a dismisura il numero degli alunni DA, il che snaturerebbe l'istituto stesso, ma di diffondere, replicandolo, tale modello in modo da creare una rete di scuole capace di offrire, nei vari territori circoscrizionali, un servizio di sostegno scolastico di buon livello qualitativo derivante da una qualificata interscambiabilità ed adattabilità di personale specialistico impiegato altamente motivato.

Inserimento sociale e lavorativo

Sin dal primo ingresso è necessario che la scuola stili un piano di possibile sviluppo delle competenze raggiungibili dall'alunno ed un cadenzato bilanciamento delle stesse tale da favorire un positivo inserimento sociale e lavorativo preceduto da sostanziali periodi di stage.

Bibliografia

- AA.VV. *Scienza cognitiva e educazione*. Ed. Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Ashman A.F., Conway Robert N. F(1994), *Guida alla didattica metacognitiva*. Ed. Erickson, Trento
- Azzolini O. *Francoise Dolto: la psicoanalista dell'educazione*. Ed. Erickson, Trento 1998
- Bateson G. *Verso un'ecologia della mente*. Ed. Adelphi, Milano 2006
- Bonansea G. Damnotti S. Picco A. *Oltre l'insuccesso scolastico*. Ed. S.E.I., Torino 1986
- Campbell J. *L'eroe dai mille volti*. Ed. Feltrinelli, Milano 1984
- Canevaro A. Ianes D. *Diversabilità*. Ed. Erickson, Trento 2003
- Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G., *Pedagogia speciale dell'integrazione*. Ed. La Nuova Italia, Firenze 1996
- Canevaro A. (a cura di) *Handicap e scuola*. Ed. La Nuova Italia Scientifica, Urbino 1993
- Carugati P. Selleri *Psicologia sociale dell'educazione*. Ed. Il Mulino, Bologna 1996
- Ceccatelli Gurrieri G. (a cura di) *Qualificare per la formazione*. Il ruolo della sociologia
- Chiari G. *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*, Ed. Angeli, Milano 1994, 1997
- Chiari G. *Climi di classe e stili d'insegnamento* in E. Morgagni e F. Russo (a cura di), *Sociologia dell'educazione*. Cooperativa Libreria, Bologna
- Chiari G. *Gruppi e apprendimento cooperativo: un'alternativa ai gruppi di recupero*. Scuola Democratica, n. 1, 1997
- Chiari G. *Metodi e modelli didattici*. In: Scuola Democratica n. 2-3, 1997
- Chiari G. *Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento*, 1995
- Cohen E. *Designing Group Work: Strategies for the Eterogeneous Classroom*. Teachers College Press, New York, 1994
- Cohen E. *Organizzare i gruppi cooperativi*. Ed. Erickson, Trento 1999
- Comoglio M. (a cura di) *Il cooperative Learning, strategie di sperimentazione*. Ed. Gruppo Abele, Torino, 1999
- Cornoldi C. De Beni R. Gruppo MT *Imparare a studiare*. Ed. Erickson, Trento 1993
- Convegno *Per Mario Tortello: il suo impegno il suo messaggio - Quattro parole chiave per fare un'integrazione di "qualità"*. Torino, 13 ottobre 2001
- Cuomo N. *Pensami adulto*. Ed. Utet, Torino 1995
- Damnotti S. *Come si può insegnare l'intelligenza*, Ed. Giunti e Lisciani, Teramo 1993
- Danon M. *Ecopsicologia*. Ed. Urta. Milano, 2006
- Dewey J. *How we Think*. Boston, Heat. (1961), Traduzione italiana *Come pensiamo*. Ed. La Nuova Italia, Firenze 1973
- Feuerstein R. *Non accettarmi come sono*. Ed. Sansoni 1995
- A cura di Frabboni F. Wallnofer G. Belardi N. Wiater W. *Le parole della pedagogia*. Ed. Bollati Boringhieri, Torino 2007
- Freiberg J. *Check-list del Consistency management* (gestione dell'armonia-coerenza) 1987
- Freiberg J. *Check-list of First Day of School* (lista di controllo del primo giorno) 1987
- Freiberg J. *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press, London 1999
- Gardner H. *Formae mentis*. Feltrinelli 1991
- Gardner H. *Educazione e sviluppo della mente: intelligenze multiple ed apprendimento*. Ed. Erickson, Gardolo(TN) 2005
- Gibson B.P. e Govendo B.L., *Intelligenze multiple in classe: applicazioni didattiche e educative, in Difficoltà di apprendimento*, vol.5, n. 4, , Ed. Erickson aprile 2000
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*. Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2005
- Goleman D., *Intelligenza sociale*. Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2006
- Green A. *Narcisismo di vita, narcisismo di morte*. Ed. Borla, Roma 1992
- Guggenbuhl-Craig A. *I deserti dell'Anima*. Ed. Moretti & Vitali, 2001
- Hillman J. *Saggi sul Puer*. Ed. Raffaello Cortina, Milano 1988
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E. J. *Apprendimento cooperativo in classe*. Ed. Erickson, Trento 1996
- Johnson D. & Johnson R.T. *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Edina Mn, Interaction Book Co, 1997
- Johnson D. W. Johnson R. T. Holubec E. J. *The nuts and bolts of Cooperative*, 1994
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*. Ed. Erickson, Trento 1994
- Jung C.G., *Lo sviluppo della personalità* - Opere Vol.17. Ed. Bollati Boringhieri, Torino, 1976 e *La dinamica dell'inconscio* - Opere Vol.8 - Ed. Bollati Boringhieri, Torino 1979
- Keogh B.K., *Impulsivi, introversi, emotivi, apatici*. Ed. Erickson, Trento 2003
- Learning. Edina, *Interaction Book Company*. Trad. It.: *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Prefazione di M. Comoglio. Ed. Erickson, Trento 1996
- Lisbeth Dixon-Krauss (a cura di) *Vygotskij nella classe*. Ed. Erickson, Trento 1998
- Makiguchi T. *L'educazione creativa*. Ed. La Nuova Italia, Milano 2000
- Miller D. *Adolescenza e terapia*. Ed. Borla, Roma 1990
- Montecchi F. *I simboli dell'Infanzia*. Ed. La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995
- Morin E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Ed. Raffaello, Cortina
- Morin E. *La testa ben fatta*. Ed. Raffaello Cortina, Milano 2000
- Neumann E. *La personalità nascente del bambino. Struttura e dinamiche*. Ed. Red, Como 1991
- Novelletto A. *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*. Ed. Borla, Roma 1991
- Polito M. *Attivare le risorse del gruppo classe*. Ed. Erickson, Trento 2000
- Sharan S. *Cooperative learning: Theory and research*. Ed. Praeger, New York 1990
- Sharan Y. Sharan S. *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York, Teachers College Press, 1992. Traduzione italiana, *Gli alunni fanno ricerca*. Prefazione di G. Chiari. Ed. Erickson, Trento 1998
- Sharan Y. Sharan S. *Gli alunni fanno ricerca*. Ed. Erickson, Trento 1998
- Slavin R.E. *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Ed. Allyn and Bacon, London
- Stenberg R.J. Spear-Swerling L. *Le tre intelligenze*. Ed. Erickson, Trento 1997
- Sternberg R.J. Spearl Swerling L. *Teaching for Thinking*. Ed. American Psychological Association, Washington, D.C. 1996. Traduzione italiana: *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Presentazione di C. Cornoldi. Ed. Erickson, Trento
- Sternberg, R. J. et al. *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge University Press, New York 2000
- Topping K. *Tutoring*. Ed. Erickson, Trento 2000
- Tuffanelli L. Ianes D. *Formare una testa ben fatta*. Ed. Erickson, Trento
- Veronesi I. *L'alfabeto di Sergio Neri*. Ed. Erickson, Trento
- Vianello R. Cornoldi C. *Handicap, memoria e apprendimento*. Ed. Juvenilia, Bergamo 1989
- Vianello R. Cornoldi C. *Stili di insegnamento, stili di apprendimento e handicap*. Ed. Juvenilia, Bergamo 1991
- Vianello R., Cornoldi C. *Metacognizione disturbi di apprendimento e handicap*. Ed. Junior, 1966
- Vygotskij L.S. *Pensiero e linguaggio*. Ed. Giunti e Barbera
- Vygotskij L.S. *Psicologia pedagogica* (Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione). Ed. Erickson, Trento 2006

Linee Guida per l'integrazione scolastica



Indice

Premessa

I PARTE: IL NUOVO SCENARIO. IL CONTESTO COME RISORSA

1. I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità

- 1.1 Art. 3 ed Art. 34 Costituzione
- 1.2 Legge 118/71 e Legge 517/77
- 1.3 Legge 104/92
- 1.4 DPR 24 febbraio 1994

2. Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità

3. La Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'OMS

II PARTE: L'ORGANIZZAZIONE

1. Il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali

2. Rapporti interistituzionali

III PARTE: LA DIMENSIONE INCLUSIVA DELLA SCUOLA

1. Il ruolo del dirigente scolastico

- 1.1 Leadership educativa e cultura dell'integrazione
- 1.2 Programmazione
- 1.3 Flessibilità
- 1.4 Il progetto di vita
- 1.5 La costituzione di reti di scuole

2. La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti

- 2.1 Il clima della classe
- 2.2 Le strategie didattiche e gli strumenti
- 2.3 L'apprendimento-insegnamento
- 2.4 La valutazione

2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno

3. Il personale ATA e l'assistenza di base

4. La collaborazione con le famiglie

Premessa

Le presenti Linee Guida raccolgono una serie di direttive che hanno lo scopo, nel rispetto dell'autonomia scolastica e della legislazione vigente, di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Elaborate sulla base di un confronto fra dirigenti ed esperti del MIUR nonché con la partecipazione delle Associazioni delle persone con disabilità, esse mirano a rilanciare il tema in questione, punto fermo della tradizione pedagogica della scuola italiana, e che tale deve essere anche in momenti di passaggio e trasformazione del sistema di istruzione e formazione nazionale. Individuano inoltre una serie di criticità emerse in questi ultimi anni nella pratica quotidiana del fare scuola e propongono possibili soluzioni per orientare l'azione degli Uffici Scolastici Regionali, dei Dirigenti Scolastici e degli Organi collegiali, nell'ambito delle proprie competenze.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici. Dietro alla "coraggiosa" scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti "comuni", c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione. Crescere è tuttavia un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere dunque ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione.

In questo senso si configura la norma costituzionale del diritto allo studio, interpretata alla luce della legge 59/1997 e del DPR 275/1999, da intendersi quindi come tutela soggettiva affinché le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale e flessibilità organizzativa, predispongano le condizioni e realizzino le attività utili al raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni.

La prima parte delle Linee Guida consta in una panoramica sui principi generali, individuabili tanto nell'ordinamento italiano quanto in quello internazionale, concernenti l'integrazione scolastica. Ciò non per ripetere conoscenze già note a chi lavora nel mondo della scuola, ma per ricapitolare un percorso davvero eccezionale di legislazione scolastica, proprio quando la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 18/2009, impegna tutti gli Stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica nelle classi comuni, che è, appunto, la specificità italiana.

La prima parte presenta inoltre l'orientamento attuale nella concezione di disabilità, concezione raccolta in particolare dalla detta Convenzione. Si è andato infatti affermando il "modello sociale della disabilità", secondo cui la disabilità è dovuta dall'interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale.

Quest'ultimo assume dunque, in questa prospettiva, carattere determinante per definire il grado della Qualità della Vita delle persone con disabilità.

In linea con questi principi si trova l'ICF, l'*International Classification of Functioning*, che si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale decisamente attento all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive.

La seconda parte entra nelle pratiche scolastiche, individuando problematiche e proposte di intervento concernenti vari aspetti e soggetti istituzionali coinvolti nel processo di integrazione. In particolare, si riconosce la responsabilità educativa di tutto il personale della scuola e si ribadisce la necessità della corretta e puntuale progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità, in accordo con gli Enti Locali, l'ASL e le famiglie.

I PARTE IL NUOVO SCENARIO. IL CONTESTO COME RISORSA

1. I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità

1.1. Art. 3 ed Art. 34 Costituzione

Il diritto allo studio è un principio garantito costituzionalmente. L'art. 34 Cost. dispone infatti che la scuola sia aperta a tutti. In tal senso il Costituente ha voluto coniugare il diritto allo studio con il principio di eguaglianza di cui all'art. 3 Cost. L'articolo in questione, al primo comma, recita: «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

Tale principio di eguaglianza, detto formale, non è però sembrato sufficiente al Costituente che ha voluto invece chiamare in causa la "pari dignità sociale", integrando così l'esigenza dell'uguaglianza "formale", avente a contenuto la parità di trattamento davanti alla legge, con l'uguaglianza "sostanziale", che conferisce a ciascuno il diritto al rispetto inerente alla qualità e alla dignità di uomo o di donna, in altri termini di "persona" che può assumere la pretesa di essere messo nelle condizioni idonee ad esplicare le proprie attitudini personali, quali esse siano.

Il secondo comma del citato art. 3 recita: «E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese». Il Costituente, insomma, ha riconosciuto che non è sufficiente stabilire il principio dell'uguaglianza giuridica dei cittadini, quando esistono ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la loro eguaglianza impedendo che essa sia effettiva, ed ha pertanto, coerentemente, assegnato alla Repubblica il compito di rimuovere siffatti ostacoli, affinché tutti i cittadini siano posti sullo stesso punto di partenza, abbiano le medesime opportunità, possano godere, tutti alla pari, dei medesimi diritti loro formalmente riconosciuti dalla Costituzione.

I principi costituzionali indicati garantirono, in prima battuta, il diritto allo studio degli alunni con disabilità attraverso l'esperienza delle scuole speciali e delle classi differenziali. L'art. 38 Cost. specifica infatti che «gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale». Ben presto, comunque, emersero le implicazioni che scaturivano da tale interpretazione del diritto allo studio, soprattutto in termini di alienazione ed emarginazione sociale.

1.2 Legge 118/71 e Legge 517/77

La legge 118/71, art. 28, disponeva che l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica. In questo senso, la legge in questione supera il modello delle scuole speciali, che tuttavia non aboliva, prescrivendo l'*inserimento* degli alunni con disabilità, comunque su iniziativa della famiglia, nelle classi comuni. Per favorire tale inserimento disponeva inoltre che agli alunni con disabilità venissero assicurati il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

Ma fu presto evidente che l'inserimento costituiva solo una parziale applicazione del principio costituzionale di eguaglianza, che era esercitato dagli alunni in questione solo nel suo aspetto formale. L'inserimento non costituì la realizzazione dell'eguaglianza sostanziale che dovette invece essere costruita con ulteriori strumenti e iniziative della Repubblica, orientati a rimuovere gli ostacoli prodotti dal deficit e, in particolare, attraverso l'istituzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e di piani educativi adeguati alla crescita e allo sviluppo dell'alunno con disabilità.

E' questo essenzialmente il contenuto della Legge 517/77, che a differenza della L. 118/71, limitata all'affermazione del principio dell'inserimento, stabilisce con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l'*integrazione scolastica* degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero Consiglio di Classe e attraverso l'introduzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

La Corte Costituzionale, a partire dalla Sentenza n. 215/87, ha costantemente dichiarato il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni con disabilità, qualunque ne sia la minorazione o il grado di complessità della stessa, alla frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado. Tale sentenza, oggetto della C M n. 262/88, può considerarsi la "magna Charta" dell'integrazione scolastica ed ha orientato tutta la successiva normativa primaria e secondaria.

1.3 Legge 104/92

Una notevole quantità di interventi legislativi di diverso grado è dunque seguita alla promulgazione della Legge 517/77, al fine di completare la normazione della materia in questione, tanto per il versante socio-sanitario quanto per quello più specificamente rivolto all'integrazione scolastica. La Legge del 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" raccoglie ed integra tali interventi legislativi divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità.

La Legge in parola ribadisce ed amplia il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevede interventi riabilitativi.

Il diritto soggettivo al pieno sviluppo del potenziale umano della persona con disabilità non può dunque essere limitato da ostacoli o impedimenti che possono essere rimossi per iniziativa dello Stato (Legislatore, Pubblici poteri, Amministrazione).

Questo principio, caratterizzante la Legge in questione, si applica anche all'integrazione scolastica, per la quale la Legge citata prevede una particolare attenzione, un atteggiamento di "cura educativa" nei confronti degli alunni con disabilità che si esplica in un percorso formativo individualizzato, al quale partecipano, nella condivisione e nell'individuazione di tale percorso, più soggetti istituzionali, scardinando l'impianto tradizionale della scuola ed inserendosi nel proficuo filone dell'individualizzazione e dell'attenzione all'apprendimento piuttosto che all'insegnamento.

Il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) sono dunque per la Legge in questione i momenti concreti in cui si esercita il diritto all'istruzione e all'educazione dell'alunno con disabilità. Da ciò il rilievo che ha la realizzazione di tali documenti, attraverso il coinvolgimento dell'amministrazione

scolastica, degli organi pubblici che hanno le finalità della cura della persona e della gestione dei servizi sociali ed anche delle famiglie. Da ciò, inoltre, l'importante previsione della loro verifica in itinere, affinché risultino sempre adeguati ai bisogni effettivi dell'alunno.

Sulla base del PEI, i professionisti delle singole agenzie, ASL, Enti Locali e le Istituzioni scolastiche formulano, ciascuna per proprio conto, i rispettivi progetti personalizzati:

- il progetto riabilitativo, a cura dell'ASL (L. n. 833/78 art 26);
- il progetto di socializzazione, a cura degli Enti Locali (L. n. 328/00 art 14);
- il Piano degli studi personalizzato, a cura della scuola (D.M. 141/99, come modificato dall'art. 5, comma 2, del D.P.R. n. 81/09).

1.4 DPR 24 febbraio 1994

Il DPR 24 febbraio 1994 "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap" individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, documento conclusivo e operativo in cui "vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in condizione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione", come integrato e modificato dal DPCM n. 185/06.

Successivamente, sia il Regolamento sull'Autonomia scolastica, D.P.R. n. 275/99, sia la Legge di riforma n. 53/03 fanno espresso riferimento all'integrazione scolastica. Inoltre, la L. n. 296/06, all'art 1 comma 605 lettera "b", garantisce il rispetto delle "effettive esigenze" degli alunni con disabilità, sulla base di accordi interistituzionali.

2. Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità

Con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, il Parlamento italiano ha ratificato la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*. Tale ratifica vincola l'Italia, qualora l'ordinamento interno avesse livelli di tutela dei diritti delle persone con disabilità inferiori a quelli indicati dalla *Convenzione* medesima, a emanare norme ispirate ai principi ivi espressi.

Non è comunque la prima volta che il tema della disabilità è oggetto di attenzione di documenti internazionali volti alla tutela dei diritti umani, sociali e civili degli individui.

La *Dichiarazione dei Diritti del Bambino* dell'ONU, varata nel 1959, recita: "Il bambino che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale o sociale, ha diritto di ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o la sua condizione".

La *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale* dell'ONU, pubblicata nel 1971, reca scritto: "Il subnormale mentale deve, nella maggiore misura possibile, beneficiare dei diritti fondamentali dell'uomo alla stregua degli altri esseri umani. Il subnormale mentale ha diritto alle cure mediche e alle terapie più appropriate al suo stato, nonché all'educazione, all'istruzione, alla formazione, alla riabilitazione, alla consulenza che lo aiuteranno a sviluppare al massimo le sue capacità e attitudini".

La *Conferenza Mondiale sui diritti umani* dell'ONU, i cui esiti sono resi noti nel 1993, precisa che "tutti i diritti umani e le libertà fondamentali sono universali e includono senza riserve le persone disabili".

Le *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 dicembre 1993, ricordano come "l'ignoranza, la negligenza, la superstizione e la paura sono fattori sociali che attraverso tutta la storia della disabilità hanno isolato le persone con disabilità e ritardato la loro evoluzione".

Ciò che tuttavia caratterizza la *Convenzione ONU* in questione è di aver decisamente superato un approccio focalizzato solamente sul deficit della persona con disabilità, accogliendo il "modello sociale della disabilità" e introducendo i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza con l'obiettivo di conseguire la piena inclusione sociale, mediante il coinvolgimento delle stesse persone con disabilità e delle loro famiglie.

Essa infatti recepisce una concezione della disabilità che, oltre a ribadire il principio della dignità delle persone con disabilità, individua nel contesto culturale e sociale un fattore determinante l'esperienza che il soggetto medesimo fa della propria condizione di salute. Il contesto è una risorsa potenziale che, qualora sia ricca di opportunità, consente di raggiungere livelli di realizzazione e autonomia delle persone con disabilità che, in condizioni contestuali meno favorite, sono invece difficilmente raggiungibili.

La *definizione di disabilità* della *Convenzione* è basata sul modello sociale centrato sui diritti umani delle persone con disabilità, ed è la seguente: "la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri" (Preambolo, punto e).

La centralità del contesto socio-culturale nella determinazione del livello di disabilità impone che le persone con disabilità non siano discriminate, intendendo "discriminazione fondata sulla disabilità (...) qualsivoglia distinzione, esclusione o restrizione sulla base della disabilità che abbia lo scopo o l'effetto di pregiudicare o annullare il riconoscimento, il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale, culturale, civile o in qualsiasi altro campo. Essa include ogni forma di discriminazione, compreso il rifiuto di un accomodamento ragionevole (Art. 2).

A questo scopo è necessario che il contesto (ambienti, procedure, strumenti educativi ed ausili) si adatti ai bisogni specifici delle persone con disabilità, attraverso ciò che la *Convenzione* in parola definisce "accomodamento ragionevole": "Accomodamento ragionevole indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali" (Art. 2).

L'art 24, infine, dedicato all'educazione riconosce "il diritto all'istruzione delle persone con disabilità (...) senza discriminazioni e su base di pari opportunità" garantendo "un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, finalizzati: (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana; (b) allo sviluppo, da parte

delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità; (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera”.

3. ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento. Dalla prospettiva sanitaria alla prospettiva bio-psico-sociale

Nel 2001, l'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS ha approvato la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*), raccomandandone l'uso negli Stati parti. L'ICF recepisce pienamente il modello sociale della disabilità, considerando la persona non soltanto dal punto di vista “sanitario”, ma promuovendone un approccio globale, attento alle potenzialità complessive, alle varie risorse del soggetto, tenendo ben presente che il contesto, personale, naturale, sociale e culturale, incide decisamente nella possibilità che tali risorse hanno di esprimersi. Fondamentale, dunque, la capacità di tale classificatore di descrivere tanto le capacità possedute quanto le performance possibili intervenendo sui fattori contestuali.

Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite *fattori contestuali*) in cui essa vive. Il modello introdotto dall'ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una definizione di “disabilità” come ad “una condizione di salute in un ambiente sfavorevole”.

Nel modello citato assume valore prioritario il contesto, i cui molteplici elementi possono essere qualificati come “barriera”, qualora ostacolino l'attività e la partecipazione della persona, o “facilitatori”, nel caso in cui, invece, favoriscano tali attività e partecipazione.

L'ICF sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle AA.SS.LL., che sulla base di esso elaborano la Diagnosi Funzionale. E' dunque opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali.

II PARTE: L'ORGANIZZAZIONE

1. Il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali

Il decentramento avvenuto nell'ultimo decennio e la conseguente assunzione di responsabilità da parte degli organi decentrati - nell'ambito delle materie ad essi attribuite - fa assumere agli Uffici Scolastici Regionali un ruolo strategico ai fini della pianificazione/programmazione/“governo” delle risorse e delle azioni a favore dell'inclusione scolastica degli alunni disabili.

L'azione di coordinamento ed indirizzo di loro competenza fa prevedere che:

- attivino ogni possibile iniziativa finalizzata alla stipula di Accordi di programma regionali per il coordinamento, l'ottimizzazione e l'uso delle risorse, riconducendo le iniziative regionali ad un quadro unitario compatibile con i programmi nazionali d'istruzione e formazione e con quelli socio - sanitari;
- promuovano la costituzione di G.L.I.R. (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale), al quale demandare la realizzazione dell'obiettivo sopra individuato. Fermo restando l'attuale ruolo istituzionale dei G.L.I.P., appare opportuno che quest'ultimi, nella prospettiva della costituzione dei citati G.L.I.R., vengano intesi come organismi attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale;
- organizzino attività di formazione per dirigenti scolastici e personale della scuola (ivi compreso il personale ATA) al fine di implementare e diffondere la cultura dell'inclusione e della “presa in carico” complessiva dell'alunno disabile da parte del sistema scuola;
- favoriscano la costituzione di reti territoriali per la realizzazione sia delle attività formative sia di ogni altra azione a favore dell'inclusione, al fine di renderla più rispondente alle realtà di contesto e alle esperienze di vita dei soggetti. La “rete” di scuole, inserita all'interno dei tavoli di concertazione/coordinamento territoriali, appare essere lo strumento operativo più funzionale per la realizzazione di interventi mirati, aderenti al contesto, compatibili con le opportunità e le risorse effettivamente disponibili. Le “reti” consentono l'incremento di azioni volte a favorire la piena valorizzazione delle persone, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi individualizzati interconnessi con la realtà sociale del territorio, nella prospettiva di creare legami forti e senso di appartenenza;
- potenzino il ruolo e il funzionamento dei Centri di Supporto Territoriale istituiti dal Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”, nonché quello dei Centri di Documentazione /Consulenza/Ascolto in quanto luoghi “dedicati” per realizzare e far circolare esperienze, disporre di consulenze esperte, costituire effettive comunità di pratiche.

2. Rapporti interistituzionali

Nella logica del decentramento e del compimento del processo attuativo del titolo V della Costituzione, il concetto di *Governance* è il paradigma di riferimento per i rapporti interistituzionali, in quanto inteso come la capacità delle istituzioni di

coordinare e orientare l'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo valorizzando le attività di regolazione e orientamento.

Il termine *Governance* è sempre più utilizzato come categoria-guida nell'ambito delle politiche pubbliche, per sottolineare la prevalenza di logiche di tipo negoziale e relazionale, coordinative, piuttosto di quelle di vero e proprio *Government* basate esclusivamente sulla normazione e sulla programmazione. Si tratta, quindi, di stabilire azioni di raccordo fra gli enti territoriali (Regione, USR, province, comuni), i servizi (ASL, cooperative, comunità), le istituzioni scolastiche, per la ricognizione delle esigenze e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio.

Lo strumento operativo più adeguato a tal fine sembra essere quello rappresentato dai Tavoli di concertazione costituiti in ambiti territoriali che coincidano possibilmente con i Piani di Zona.

Si delinea, in tal modo, un sistema di co-decisioni e "cooperazioni interistituzionali" che realizza un policentrismo decisionale declinato, di volta in volta, secondo l'oggetto della decisione da assumere in cooperazione o collaborazione, accordi o intese, coordinamento.

Gli ambiti territoriali diventano il luogo privilegiato per realizzare il sistema integrato di interventi e servizi e lo snodo di tutte le azioni, tramite la costituzione di tavoli di concertazione/ coordinamento – all'interno dei quali c'è la "rete" di scuole-composti dai rappresentanti designati da ciascun soggetto ((istituzionale o meno) che concorre all'attuazione del progetto di vita costruito per ciascun alunno disabile.

E', infatti, proprio nella definizione del progetto di vita che si realizza l'effettiva integrazione delle risorse, delle competenze e delle esperienze funzionali all'inclusione scolastica e sociale.

I prioritari ambiti di intervento sono riconducibili a:

1. formazione (poli specializzati sulle diverse tematiche connesse a specifiche disabilità /banche dati/anagrafe professionale/consulenze esperte);
2. distribuzione/allocazione/dotazione risorse professionali (insegnanti specializzati, assistenti *ad personam*, operatori, educatori, ecc.);
3. distribuzione/ottimizzazione delle risorse economiche e strumentali (fondi finalizzati all'integrazione scolastica, sussidi e attrezzature, tecnologie, ecc.);
4. adozione di iniziative per l'accompagnamento dell'alunno alla vita adulta mediante esperienze di alternanza scuola-lavoro, *stage*, collaborazione con le aziende del territorio.

III PARTE LA DIMENSIONE INCLUSIVA DELLA SCUOLA

Con l'autonomia funzionale di cui alla Legge 59/1997, le istituzioni scolastiche hanno acquisito la personalità giuridica e dunque è stato loro attribuito, nei limiti stabiliti dalla norma, il potere discrezionale tipico delle Pubbliche Amministrazioni. Ne consegue che la discrezionalità in parola, relativa alle componenti scolastiche limitatamente alle competenze loro attribuite dalle norme vigenti, ed in particolare nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica, dovrà essere esercitata tenendo debitamente conto dei principi inerenti le previsioni di legge concernenti gli alunni con disabilità. La citata discrezionalità dovrà altresì tenere conto del principio di logicità-congruità, il cui giudizio andrà effettuato in considerazione dell'interesse primario da conseguire, ma naturalmente anche degli interessi secondari e delle situazioni di fatto.

Si ribadisce, inoltre, che le pratiche scolastiche in attuazione dell'integrazione degli alunni con disabilità, pur nella considerazione dei citati interessi secondari e delle citate situazioni di fatto, nel caso in cui non si conformassero immotivatamente all'interesse primario del diritto allo studio degli alunni in questione, potrebbero essere considerati atti caratterizzati da disparità di trattamento.

Tale violazione è inquadrabile in primo luogo nella mancata partecipazione di tutte le componenti scolastiche al processo di integrazione, il cui obiettivo fondamentale è lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione, obiettivi raggiungibili attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché dalla presenza di una pianificazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi come previsto dal P.E.I.

In assenza di tale collaborazione e coordinamento, mancanza che si esplica in ordine ad atti determinati da una concezione distorta dell'integrazione, verrebbe a mancare il menzionato corretto esercizio della discrezionalità.

1. Il ruolo del dirigente scolastico

Le seguenti indicazioni non intendono ripetere gli adempimenti previsti per il Dirigente scolastico nel processo di integrazione, tra l'altro già presenti in molti documenti che definiscono Accordi di programma o in Linee Guida per l'integrazione degli alunni con disabilità realizzate da Uffici Scolastici Regionali o Provinciali. Si intende invece dare delle direttive generali sulla base delle quali assicurare, pur in presenza di situazioni territoriali diverse e complesse, l'effettività del diritto allo studio degli alunni con disabilità, mediante risposte adeguate ai loro bisogni educativi speciali.

1.1. Leadership educativa e cultura dell'integrazione

Il Dirigente scolastico è il garante dell'offerta formativa che viene progettata ed attuata dall'istituzione scolastica: ciò riguarda la globalità dei soggetti e, dunque, anche gli alunni con disabilità.

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) è inclusivo quando prevede nella quotidianità delle azioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare la possibilità di dare *risposte precise ad esigenze educative individuali*; in tal senso, la presenza di alunni disabili non è un *incidente* di percorso, un'emergenza da presidiare, ma un evento che richiede una riorganizzazione del sistema già individuata in via previsionale e che rappresenta un'occasione di crescita per tutti.

L'integrazione/inclusione scolastica è, dunque, un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente Scolastico, figura-chiave per la costruzione di tale sistema. La leadership dirigenziale si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche atte a dimostrare l'effettivo impegno del Dirigente e dell'istituzione scolastica in tali tematiche (come per esempio corsi di formazione, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, progetti, iniziative per il coinvolgimento dei genitori e del territorio, costituzioni di reti di scuole per obiettivi concernenti l'inclusione, partecipazione agli incontri di GLHO, istituzione del GLH di Istituto, favorire la continuità educativo-didattica, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, partecipazione alla stipula di Accordi di programma a livello dei piani di zona, di cui all'art 19 L.n. 328/00, direttamente o tramite reti di scuole, ecc.).

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche ha ridotto il peso delle indicazioni normative ed istituzionali, favorendo una maggiore discrezionalità nell'elaborazione della progettazione educativa rivolta al successo formativo di tutti gli alunni. Tale dimensione richiede però un buon livello organizzativo, inteso come definizione di una serie di "punti fermi", definiti sulla base di principi garantiti per legge, entro i quali sviluppare la progettualità aperta della scuola autonoma.

Il contributo del Collegio dei docenti e del Consiglio di istituto deve assicurare l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa che descrive, fra l'altro, le decisioni assunte in ordine all'integrazione scolastica. Il Dirigente ha il compito di rendere operative tali indicazioni, che ha condiviso con gli Organi collegiali, con proprie azioni, finalizzate all'attuazione del Piano in questione. Resta fermo il ruolo del Dirigente come stimolo, promotore di iniziative e di attività educative, anche alla luce della responsabilità dirigenziale in ordine ai risultati del servizio di istruzione.

Per la realizzazione operativa delle attività concernenti l'integrazione scolastica, il Dirigente Scolastico può individuare una figura professionale di riferimento (figura strumentale), per le iniziative di organizzazione e di cura della documentazione, delle quali tale figura è responsabile e garante.

In via generale, dunque, al Dirigente scolastico è richiesto di:

- promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale operante a scuola (docenti, collaboratori, assistenti) anche tramite corsi di aggiornamento congiunti di cui all'art 14 comma 7 L.n. 104/92, al fine di sensibilizzare, informare e garantire a tutte le componenti il conseguimento di competenze e indispensabili "strumenti" operativo-concettuali (per intervenire sul contesto e modificarlo);
- valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione;
- guidare e coordinare le azioni/iniziativa/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento: presidenza del GLH d'istituto, formazione delle classi, utilizzazione degli insegnanti per le attività di sostegno;
- indirizzare l'operato dei singoli Consigli di classe/interclasse affinché promuovano e sviluppino le occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche, collaborino alla stesura del P.E.I.;

- coinvolgere attivamente le famiglie e garantire la loro partecipazione durante l'elaborazione del PEI;
- curare il raccordo con le diverse realtà territoriali (EE.LL., enti di formazione, cooperative, scuole, servizi socio-sanitari, ecc.);
- attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella *presa in carico* del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto;
- intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche e/o senso-percettive.

1.2 La programmazione

Al fine dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità è indispensabile ricordare che l'obiettivo fondamentale della Legge 104/92, art. 12, c. 3, è lo sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale. A questo riguardo, infatti, la Legge in questione recita: "L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"; il c. 4 stabilisce inoltre che "l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap". La progettazione educativa per gli alunni con disabilità deve, dunque, essere costruita tenendo ben presente questa priorità.

Qualora, per specifiche condizioni di salute dell'alunno (di cui deve essere edotto il Dirigente Scolastico) o per particolari situazioni di contesto, non fosse realmente possibile la frequenza scolastica per tutto l'orario, è necessario che sia programmato un intervento educativo e didattico rispettoso delle peculiari esigenze dell'alunno e, contemporaneamente, finalizzato al miglioramento delle abilità sociali, al loro potenziamento e allo sviluppo degli apprendimenti anche nei periodi in cui non è prevista la presenza in classe.

Sulla base di tale assunto, è contraria alle disposizioni della Legge 104/92, la costituzione di *laboratori* che accolgano più alunni con disabilità per quote orarie anche minime e per prolungati e reiterati periodi dell'anno scolastico.

E' vero, comunque, che talvolta si tende a considerare esaurito il ruolo formativo della scuola nella socializzazione. Una considerazione corretta di questo concetto, tuttavia, porta ad interpretare la socializzazione come uno strumento di crescita da integrare attraverso il miglioramento degli apprendimenti con buone pratiche didattiche individualizzate e di gruppo. Riemerge qui la centralità della progettazione educativa individualizzata che sulla base del caso concreto e delle sue esigenze dovrà individuare interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione, preferendo in linea di principio che l'apprendimento avvenga nell'ambito della classe e nel contesto del programma in essa attuato.

Una progettazione educativa che scaturisca dal principio del diritto allo studio e allo sviluppo, nella logica anche della costruzione di un progetto di vita che consente all'alunno di "avere un futuro", non può che definirsi all'interno dei Gruppi di lavoro deputati a tale fine per legge. *L'istituzione di tali Gruppi in ogni istituzione scolastica è obbligatoria, non dipendendo dalla discrezionalità dell'autonomia funzionale.* Per tale motivo il Dirigente Scolastico ha l'onere di intraprendere ogni iniziativa necessaria affinché i Gruppi in questione vengano istituiti, individuando anche orari compatibili per la presenza di tutte le componenti chiamate a parteciparvi.

Si è integrati/inclusi in un contesto, infatti, quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni *accanto* agli altri. E tale integrazione, nella misura in cui sia sostanziale e non formale, non può essere lasciata al caso, o all'iniziativa degli insegnanti per le attività di sostegno, che operano come organi separati dal contesto complessivo della classe e della comunità educante. È necessario invece procedere secondo disposizioni che coinvolgano tutto il personale docente, curricolare e per le attività di sostegno, così come indicato nella nota ministeriale prot. n. 4798 del 25 luglio 2005, di cui si ribadisce la necessità di concreta e piena attuazione.

Per non disattendere mai gli obiettivi dell'apprendimento e della condivisione, è indispensabile che la programmazione delle attività sia realizzata da tutti i docenti curricolari, i quali, insieme all'insegnante per le attività di sostegno e definiscono gli obiettivi di apprendimento per gli alunni con disabilità in correlazione con quelli previsti per l'intera classe.

Date le finalità della programmazione comune fra docenti curricolari e per le attività di sostegno per la definizione del Piano educativo dell'alunno con disabilità, finalità che vedono nella programmazione comune una garanzia di tutela del diritto allo studio, è opportuno ricordare che la cooperazione e la corresponsabilità del team docenti sono essenziali per le finalità previste dalla legge. A tal riguardo, è compito del Dirigente Scolastico e degli Organi collegiali competenti attivare, nell'ambito della programmazione integrata, le necessarie iniziative per rendere effettiva la cooperazione e la corresponsabilità di cui sopra, attraverso il loro inserimento nel P.O.F.

La documentazione relativa alla programmazione in parola deve essere resa disponibile alle famiglie, al fine di consentire loro la conoscenza del percorso educativo concordato e formativo pianificato.

A questo riguardo è importante sottolineare l'importanza, in particolare nel momento del passaggio fra un grado e l'altro d'istruzione, del fascicolo individuale dell'alunno con disabilità, che dovrà essere previsto a partire dalla Scuola dell'Infanzia e comunque all'inizio del percorso di scolarizzazione, al fine di documentare il percorso formativo compiuto nell'iter scolastico.

Si precisa infine che dal punto di vista concettuale e metodologico è opportuno distinguere fra la programmazione personalizzata che caratterizza il percorso dell'alunno con disabilità nella scuola dell'obbligo e la programmazione differenziata che, nel II ciclo di istruzione, può condurre l'alunno al conseguimento dell'attestato di frequenza.

1.3 La flessibilità

La flessibilità organizzativa e didattica prevista dall'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche consente di articolare l'attività di insegnamento secondo le più idonee modalità per il raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni, finalità ultima dell'intero servizio nazionale di istruzione, fermo restando il rispetto dei principi inerenti la normativa di legge. Così, per esempio, *l'insegnante per le attività di sostegno* non può essere utilizzato per svolgere altro tipo di funzioni se non quelle strettamente connesse al progetto d'integrazione, qualora tale diverso utilizzo riduca anche in minima parte l'efficacia di detto progetto.

Le opportunità offerte dalla flessibilità organizzativa per il raggiungimento del diritto allo studio degli alunni con disabilità sono molteplici.

Relativamente al *passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione* o nei passaggi intermedi, è opportuno che i Dirigenti Scolastici coinvolti prevedano forme di consultazione obbligatorie fra gli insegnanti della classe frequentata dall'alunno con disabilità e le figure di riferimento per l'integrazione delle scuole coinvolte, al fine di consentire continuità operativa e la migliore applicazione delle esperienze già maturate nella relazione educativo-didattica e nelle prassi di integrazione con l'alunno con disabilità.

I Dirigenti scolastici impegnati nel passaggio in questione possono inoltre avviare progetti sperimentali che, sulla base di accordi fra le istituzioni scolastiche e nel rispetto della normativa vigente anche contrattuale, consentano che il docente del grado scolastico già frequentato partecipi alle fasi di accoglienza e di inserimento nel grado successivo.

Particolare importanza ha in tale ambito la consegna della *documentazione* riguardante l'alunno con disabilità al personale del ciclo o grado successivo. Tale documentazione dovrà essere completa e sufficientemente articolata per consentire all'istituzione scolastica che prende in carico l'alunno di progettare adeguatamente i propri interventi. Talvolta, semplicemente la carenza documentale può rallentare il raggiungimento del successo formativo richiesto dalle disposizioni legislative.

È inoltre opportuno valutare attentamente se il principio tutelato costituzionalmente del diritto allo studio e interpretato dalla Legge 59/97 come diritto al successo formativo per tutti gli alunni, possa realizzarsi, fermo restando le deroghe previste dalla normativa vigente, attraverso la permanenza nel sistema di istruzione e formazione fino all'età adulta (21 anni) o attraverso rallentamenti eccessivi in determinati gradi scolastici. Il sistema di istruzione, infatti, risponde ai bisogni educativi e formativi dei giovani cittadini, rendendosi alla fine necessario, anche attraverso la piena attuazione di norme che garantiscono il diritto al lavoro delle persone con disabilità, il passaggio della presa in carico ad altri soggetti pubblici.

A questo scopo, per quanto di competenza del sistema nazionale di istruzione è fondamentale l'organizzazione puntuale del passaggio al mondo del lavoro e dell'attuazione del progetto di vita.

1.4 Il progetto di vita

Il progetto di vita, parte integrante del P.E.I., riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni.

Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione.

Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica. Il momento "in uscita", formalizzato "a monte" al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS. Ai fini dell'individuazione di forme efficaci di relazione con i soggetti coinvolti nonché con

quelli deputati al servizio per l'impiego e con le associazioni, il Dirigente scolastico predispone adeguate misure organizzative.

1.5 La costituzione delle reti di scuole

Al fine di una più efficace utilizzazione dei fondi per l'integrazione scolastica, di una condivisione di risorse umane e strumentali, nei limiti delle disposizioni normative vigenti anche contrattuali, e per rendere più efficace ed efficiente l'intervento delle istituzioni scolastiche nel processo di crescita e sviluppo degli alunni con disabilità, il Dirigente Scolastico promuove la costituzione di reti di scuole, anche per condividere buone pratiche, promuovere la documentazione, dotare il territorio di un punto di riferimento per i rapporti con le famiglie e con l'extra-scuola nonché per i momenti di aggiornamento degli insegnanti.

2. La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti

E' ormai convinzione consolidata che non si dà vita ad una scuola inclusiva se al suo interno non si avvera una corresponsabilità educativa diffusa e non si possiede una competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con alunni con disabilità.

La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti perché l'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. Non in altro modo sarebbe infatti possibile che gli alunni esercitino il proprio diritto allo studio inteso come successo formativo per tutti, tanto che la predisposizione di interventi didattici non differenziati evidenzia immediatamente una disparità di trattamento nel servizio di istruzione verso coloro che non sono compresi nelle prassi educative e didattiche concretamente realizzate.

Conseguentemente il Collegio dei docenti potrà provvedere ad attuare tutte le azioni volte a promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, inserendo nel Piano dell'Offerta Formativa la scelta inclusiva dell'Istituzione scolastica e indicando le prassi didattiche che promuovono effettivamente l'inclusione (gruppi di livello eterogenei, apprendimento cooperativo, ecc.). I Consigli di classe si adopereranno pertanto al coordinamento delle attività didattiche, alla preparazione dei materiali e a quanto può consentire all'alunno con disabilità, sulla base dei suoi bisogni e delle sue necessità, la piena partecipazione allo svolgimento della vita scolastica nella sua classe.

Tutto ciò implica lavorare su tre direzioni:

2.1 Il clima della classe

Gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive.

2.2 Le strategie didattiche e gli strumenti

La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di

gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo *in tempi*, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici.

Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico. E' importante allora che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno.

2.3 L'apprendimento-insegnamento

Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al "sapere", rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e "assecondando" i meccanismi di *autoregolazione*. Si suggerisce il ricorso alla metodologia dell'apprendimento cooperativo.

2.4 La valutazione

La valutazione in decimi va rapportata al P.E.I., che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della *performance*.

Gli insegnanti assegnati alle attività per il sostegno, assumendo la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano e partecipando a pieno titolo alle operazioni di valutazione periodiche e finali degli alunni della classe con diritto di voto, disporranno di registri recanti i nomi di tutti gli alunni della classe di cui sono contitolari.

2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno

L'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe, così come previsto dal Testo Unico L. 297/94 rappresenta la "vera" natura del ruolo che egli svolge nel processo di integrazione. Infatti è l'intera comunità scolastica che deve essere coinvolta nel processo in questione e non solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione. Il limite maggiore di tale impostazione risiede nel fatto che nelle ore in cui non è presente il docente per le attività di sostegno esiste il concreto rischio che per l'alunno con disabilità non vi sia la necessaria tutela in ordine al diritto allo studio. La logica deve essere invece sistemica, ovvero quella secondo cui il docente in questione è "assegnato alla classe per le attività di sostegno", nel senso che oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica nelle ore in classe collabora con l'insegnante curricolare e con il Consiglio di Classe affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza.

Questa logica deve informare il lavoro dei gruppi previsti dalle norme e la programmazione integrata.

La presenza nella scuola dell'insegnante assegnato alle attività di sostegno si concreta quindi, nei limiti delle disposizioni di legge e degli accordi contrattuali in materia, attraverso la sua funzione di coordinamento della rete delle attività previste per l'effettivo raggiungimento dell'integrazione.

3. Personale ATA e assistenza di base

In merito alle funzioni e al ruolo nel processo di integrazione rappresentato dall'assistenza di base, si rimanda alla nota del MIUR Prot. n. 339 del 30 novembre 2001, ove si indicavano chiaramente finalità dell'assistenza di base, le competenze delle istituzioni scolastiche e delle ASL. Si ritiene utile ricordare che la responsabilità di predisporre le condizioni affinché tutti gli alunni, durante la loro esperienza di vita scolastica, dispongano di servizi qualitativamente idonei a soddisfare le proprie esigenze, è di ciascuna scuola, la quale, mediante i propri organi di gestione, deve adoperarsi attraverso tutti gli strumenti previsti dalla legge e dalla contrattazione, compresa la formazione specifica degli operatori, per conseguire l'obiettivo della piena integrazione degli alunni disabili.

Fermo restando che le mansioni in parola rientrano tra le funzioni aggiuntive per l'attivazione delle quali il Dirigente Scolastico dovrà avviare le procedure previste dalla contrattazione collettiva, si rammenta che il medesimo, nell'ambito degli autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, assicurerà in ogni caso il diritto all'assistenza, mediante ogni possibile forma di organizzazione del lavoro (nel rispetto delle relazioni sindacali stabilite dalla contrattazione), utilizzando a tal fine tutti gli strumenti di gestione delle risorse umane previsti dall'ordinamento.

Si rammenta infine l'art. 47 del CCNL relativo al comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009.

4. La collaborazione con le famiglie

La partecipazione alle famiglie degli alunni con disabilità al processo di integrazione avviene mediante una serie di adempimenti previsti dalla legge. Infatti ai sensi dell'art 12 comma 5 della L. n. 104/92, la famiglia ha diritto di partecipare alla formulazione del Profilo Dinamico Funzionale e del PEI, nonché alle loro verifiche. Inoltre, una sempre più ampia partecipazione delle famiglie al sistema di istruzione caratterizza gli orientamenti normativi degli ultimi anni, dall'istituzione del Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola, previsto dal D.P.R. 567/96, al rilievo posto dalla Legge di riforma n. 53/2003, Art. 1, alla collaborazione fra scuola e famiglia.

E' allora necessario che i rapporti fra istituzione scolastica e famiglia avvengano, per quanto possibile, nella logica del supporto alle famiglie medesime in relazione alle attività scolastiche e al processo di sviluppo dell'alunno con disabilità.

La famiglia rappresenta infatti un punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, sia in quanto fonte di informazioni preziose sia in quanto luogo in cui avviene la continuità fra educazione formale ed educazione informale.

Anche per tali motivi, la documentazione relativa all'alunno con disabilità deve essere sempre disponibile per la famiglia e consegnata dall'istituzione scolastica quando richiesta. Di particolare importanza è l'attività rivolta ad informare la famiglia sul percorso educativo che consente all'alunno con disabilità l'acquisizione dell'attestato di frequenza piuttosto che del diploma di scuola secondaria superiore.

Per opportune finalità informative, risulta fondamentale il ricorso al fascicolo personale dell'alunno con disabilità, la cui assenza può incidere negativamente tanto sul diritto di informazione della famiglia quanto sul più generale processo di integrazione.

Il Dirigente scolastico dovrà convocare le riunioni in cui sono coinvolti anche i genitori dell'alunno con disabilità, previo opportuno accordo nella definizione dell'orario.

Il Ministro
Maria Stella Gelmini

Colophon

Si ringrazia Simona Pianese Longo, dirigente scolastico della Scuola “ L. Settembrini” di Roma per la cura e la passione con cui ha organizzato il Seminario “Studenti con disabilità”

Editing a cura di Massimo La Rocca, dirigente scolastico dell' IC “ A. Leonori” di Roma

Progetto grafico e impaginazione BaldassarreCarpiVitelli - Roma

Stampa a cura del settore tipografico dell' I.S.I.S.S. I.P.S.I.A. “A. Magarotto” di Roma
Roma, giugno 2010