



INCLUSIONE: il coraggio di cambiare paradigma

di Italo Fiorin

La legge 107/2015 annuncia l'intenzione di rivedere profondamente la materia riguardante il sostegno. È un annuncio importante, al quale speriamo seguano i fatti, anche se non sarà facile arrivare a definire un nuovo modello, migliore di quello che abbiamo conosciuto e che si è andato delineando a partire dalla rivoluzionaria legge 517 di fine anni Settanta.

Ci sono molte ragioni che spingono a cambiare. Ragioni pedagogiche, soprattutto, e ragioni di sostenibilità economica. Due diversi filoni, che finiscono per intralciarsi e rischiano di intralciarsi.

Un modello che ha fatto il suo tempo

Partiamo dalle riflessioni di ordine pedagogico. In questi ultimi decenni il concetto di integrazione scolastica si è andato facendo sempre più stretto. Era stato elaborato in funzione dell'inserimento degli

alunni con disabilità, per contrastare la tentazione di una scuola solo apparentemente ospitale, che apriva le porte delle sue aule agli alunni che, con il linguaggio del tempo, venivano definiti handicappati, ma si difendeva dalla loro presenza attraverso un trattamento separato, *speciale*, in contrapposizione alla didattica *normale*, quella riservata ai più.

L'integrazione ha significato un rovesciamento culturale profondo, ha messo in luce la responsabilità dell'intera comunità scolastica, ha contrastato le pratiche separate, che riproponevano quella logica di classe differenziale che si sarebbe dovuto combattere.

Tutti conosciamo queste cose. Conosciamo anche la lunga strada di provvedimenti mirati a rendere l'integrazione realizzabile, diffusa, generalizzata (un rapido excursus è riportato nel box nella pagina a fianco).

È in questo quadro che si colloca la nascita dell'insegnante di sostegno, l'esigenza di farne un professionista specializzato, la richiesta che la sua presenza sia collocata *dentro* la comunità professionale (consiglio di classe, collegio dei docenti...) e non *a fianco*, per alleggerire gli altri docenti da oneri troppo impegnativi.

Questo modello ha fatto il suo tempo. Non mi riferisco alle tante inadempienze che si consumano quotidianamente e diffusamente nelle aule scolastiche o nelle riunioni collegiali. A meno di voler chiudere gli occhi, troppe sono le situazioni nelle quali, pur in presenza di tutte le provvidenze previste dalla legge (insegnante di sostegno, educatore, strumenti compensativi, tecnologie assistive...), non c'è integrazione.

La delega all'insegnante di sostegno è diffusa, praticata senza che ci siano vere azioni di contrasto. Ci



sono genitori che si ritengono fortunati per il solo fatto di vedere che i loro figli ricevono quanto è nel loro diritto (insegnanti specializzati ben preparati, un corpo docente responsabile, un dirigente aperto e illuminato, un sostegno concreto da parte dei servizi territoriali...). Molti altri genitori, però, sperimentano di non aver avuto la stessa fortuna. Il problema sarebbe di uscire dalla lotteria della fortuna/sfortuna, e veder assicurati a tutti, come cosa normale, un'integrazione secondo standard di qualità elevata.

Ma la ragione per la quale è indispensabile cambiare non deriva dalla consapevolezza delle tante criticità che rovinano il bel modello che ci eravamo costruiti e che preferiamo non vedere. Molte disfunzioni potrebbero essere efficacemente combattute, senza dover fare rivoluzioni, solo che lo si volesse veramente, trovando il coraggio di superare le inerzie burocratiche

»»»

Dall'integrazione all'inclusione principali norme di riferimento

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA, articoli 1 e 2

Art. 2: "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale".

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

LEGGE 30 MARZO 1971, N. 118 ("Norme in favore dei mutilati ed invalidi civili")

Prime misure di sostegno, essenzialmente organizzativo, all'inserimento - con limitazioni - di mutilati e invalidi civili non autosufficienti nelle classi normali.

DOCUMENTO FALCUCCI (1975): testo di svolta predisposto dalla Commissione ministeriale presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, allegato alla C.M. n. 227 dell'8 agosto 1975.

Si afferma per la prima volta in linea di principio che la scuola "proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati" e che "Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità".

LEGGE 4 AGOSTO 1977, N. 517 ("Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico")

Le legge recepisce alcune delle indicazioni del Documento Falcucci: la programmazione educativa "può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni". Sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola elementare o media "e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta".

Le schede e i giudizi sostituiscono i voti.

Vengono soppresse le classi di aggiornamento e le classi differenziali.

SENTENZA DELLA CORTE COSTITUZIONALE 3 GIUGNO 1987, N. 215

La sentenza riconosce il pieno diritto dei "soggetti portatori di handicaps" a frequentare la scuola secondaria superiore dichiarando costituzionalmente illegittimo l'art. 28, terzo comma, della legge n. 118 del 1971 nella parte in cui, in riferimento a tali soggetti usava l'espressione "Sarà facilitata" anziché "E' assicurata" la frequenza alle scuole medie superiori.

LEGGE 5 FEBBRAIO 1992, N. 104 ("Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate")

La legge (art. 1, 'Finalità'), "garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società".

Si consolida la figura degli insegnanti di sostegno, che "assumono la

»»»

e gli arrugginiti ferri ideologici non ancora messi a riposo.

Per la verità, qualcosa si sta facendo, ad esempio aumentando le opportunità di formazione in servizio, investendo nelle tecnologie, pretendendo il possesso dei necessari titoli... Tutto questo non solo non basta, ma avviene all'interno di un paradigma oggi non più adeguato, il **paradigma dell'integrazione**. Il concetto di integrazione è stato elaborato per evitare che la presenza degli alunni con disabilità nella scuola di tutti si riducesse a mero inserimento fisico. La Magna Charta dell'integrazione può essere considerata la 'Relazione Falcucci' (1975) frutto del rigoroso e appassionato lavoro della commissione parlamentare che, verso la metà degli anni Settanta, consegnò al Parlamento un documento di altissimo valore pedagogico e rese possibile l'emanazione della legge 517/77. La Relazione ricordava (e ricorda) che non è sufficiente fare posto nelle aule alla presenza degli alunni con disabilità, ma, se si vuole che questo inserimento sia realmente

efficace, è necessario rivedere il modo stesso di essere della scuola, ripensandone l'organizzazione, la didattica, le collaborazioni tra i docenti. Ancora oggi, leggendo quella relazione, si resta stupiti per la forza del messaggio che comunica, per la sua attualità. E' la comunità professionale ed educativa che ha la responsabilità di sostenere gli alunni con disabilità; il sostegno è una funzione della scuola, prima e più che essere l'incarico dato a un docente, per quanto specializzato. Secondo questa concezione, l'insegnante 'di sostegno' è una risorsa che arricchisce la competenza del gruppo docente, non una stampella alla quale l'alunno con disabilità deve aggrapparsi.

Dal paradigma dell'integrazione al paradigma dell'inclusione

Tuttavia il paradigma dell'integrazione oggi non sembra più adeguato. Nella logica dell'integrazione l'impegno richiesto è troppo focalizzato su ciò che è patologia, su ciò che non funziona,

sul deficit che produce disabilità. Siamo ancora all'interno di una visione medicalizzante. Inoltre, porre una eccessiva enfasi sulla disabilità porta a sottovalutare le tante diverse situazioni di fragilità presenti in ogni aula scolastica.

Da tempo l'Organizzazione Mondiale della Sanità invita le istituzioni ad occuparsi in termini mirati non solo degli alunni con disabilità, ma di tutti gli alunni che si trovano, per una serie svariata e differenziata di motivi, con delle fragilità che rendono più difficile il loro percorso di apprendimento e di sviluppo personale.

Si tratta dell'imponente esercizio delle persone con *Bisogni Educativi Speciali*, che, all'interno dello stesso universo che ormai abbiamo imparato a definire con l'acronimo BES, raggruppa situazioni molto differenziate, comprendendo anche gli alunni che presentano disturbi nell'apprendimento (DSA), o che sono penalizzati a causa di un contesto di vita molto difficile, che presenta gravi carenze sociali o culturali, oppure che li vede in

continuità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti". La valutazione degli alunni disabili (ma la 104 parla ancora di 'handicappati') da parte degli insegnanti viene effettuata sulla base del piano educativo individualizzato (PEI), che può prevedere la "sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline" e "prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali".

Le norme successive perfezionano in vari punti l'impianto della 104/1992, che resta comunque il fondamentale atto normativo. Tra queste si segnalano:

LEGGE 8 MARZO 2000, N. 53 ("Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città")

DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 23/2/2006, N. 185 ("Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap")

LEGGE 24 DICEMBRE 2007, N. 244 (Finanziaria 2008,

Articolo 1, commi 413 e 414). Prevede "un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni diversamente abili" e l'inserimento nell'organico di diritto in un triennio del "70% dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007".

LEGGE 8 OTTOBRE 2010 N.170

Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA), riconosciuti nella loro natura di disturbi neurobiologici, da considerare come tali dal punto di vista didattico e psicopedagogico.

LEGGE 4 NOVEMBRE 2010, N. 183, art. 24 (Modifiche alla disciplina in materia di permessi per l'assistenza a portatori di handicap in situazione di gravità)

DIRETTIVA MIUR DEL 27 DICEMBRE 2012 (Integrazione scolastica delle persone con Bisogni Educativi Speciali - BES)

La direttiva amplia, rispetto ai DSA, la gamma delle problematiche prese in considerazione, estendendola all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale e alle "difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

LEGGE 8 NOVEMBRE 2013, N. 128 ("L'ISTRUZIONE RIPARTE"), Art. 15 ('Personale scolastico') La

situazione di rilevante svantaggio perché privi dei fondamentali alfabeti linguistici.

Gli insegnanti incontrano molte difficoltà nella gestione di classi tanto eterogenee, e, pur essendo sollecitati ad impostare i loro interventi secondo modalità didattiche su misura delle diverse esigenze, trovano difficile rispondere in maniera soddisfacente. Mentre nel lavoro con gli alunni con disabilità possono contare sugli insegnanti di sostegno, non ricevono adeguati supporti in altre situazioni che presentano elevata criticità, ma che non rientrano nel campo tutelato dalle provvidenze normative previste per l'integrazione scolastica. Non ci sono insegnanti di sostegno ad occuparsi degli alunni con forte penalizzazione socio-culturale, o con disturbi specifici dell'apprendimento.

E' evidente che non si può più pensare ad una didattica 'speciale' per gli alunni con disabilità e a una didattica 'normale', per tutti gli altri, perché la normalità intesa come standard medio di riferimento

non ha più legittimità in una scuola che desideri essere, realmente, su misura. Si tratta di transitare dalla didattica speciale, riservata agli studenti con disabilità, ad una speciale qualità della didattica per tutti, una didattica capace di essere individualizzata, personalizzante, diversificata, flessibile, una didattica che sia, in una parola, *inclusiva*. Il **paradigma dell'inclusione** supera quello dell'integrazione, perché lo comprende ma non vi si identifica, essendo aperta a considerare con analoga attenzione 'speciale' la situazione di tutti gli alunni, a cominciare da quelli che potremmo far rientrare nell'area dei BES.

Migliorare, abolire, moltiplicare gli insegnanti di sostegno?

Il passaggio dalla logica dell'integrazione alla logica dell'inclusione scolastica non può avvenire estendendo all'area dei BES lo stesso dispositivo adottato per l'assegnazione degli insegnanti di sostegno, che si fonda sul binomio: *certificazione/assegnazione*

dell'insegnante specializzato. E' un dispositivo ormai arrugginito, che non funziona più.¹ Non funziona sul piano pratico (eccessiva eterogeneità di comportamento delle diverse equipe chiamate a diagnosticare e certificare; ritardi nel rilascio delle certificazioni; conseguenti ritardi nell'assegnazione degli insegnanti; discontinuità educativa e didattica a causa di continui cambi degli insegnanti specializzati, anche ad anno in corso...); ma non funziona nemmeno sul piano della cultura pedagogica. Mentre i manuali utilizzati per la formulazione delle diagnosi sono tutti focalizzati sulla ricognizione delle patologie, da tempo l'Organizzazione Mondiale

¹ Nel 2011 una interessante e molto documentata ricerca, promossa dalla Associazione Treelle, dalla Caritas Italiana e dalla Fondazione Agnelli, ha messo in luce i numerosi limiti delle modalità di assegnazione dell'insegnante di sostegno attualmente utilizzate, contribuendo all'avvio di un robusto filone di revisione critica (cfr: Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e Proposte*, Erickson, Trento, 2011).



percentuale del 70% di cui alla legge n. 244/2007 viene elevata nel triennio successivo "fino al 100% a decorrere dall'anno scolastico 2015/2016".

LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107 ('BUONA SCUOLA'), comma 181, punto c) (oggetto di delega al Governo, che la eserciterà entro 18 mesi dall'entrata in vigore della legge)

c) promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione attraverso:

- 1) la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;
- 2) la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione;
- 3) l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale;
- 4) la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;

5) la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e della legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali;

- 6) la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione;
- 7) la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica;
- 8) la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica;
- 9) la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

a cura di Orazio Niceforo ■

»»» della Sanità raccomanda l'utilizzo di strumenti diagnostici centrati sulla persona e sul suo rapporto con il contesto ambientale (sociale, culturale, spaziale), così da individuare potenzialità e limiti, barriere e opportunità. Con questa filosofia è stato messo a punto, e viene continuamente migliorato, l'*International Classification Functioning (ICF)*, manuale diagnostico che considera la persona umana nella sua integralità bio-psico-sociale. Uno strumento di questo tipo produce lo spostamento di attenzione dal focus sulla disabilità al focus sulla persona nella sua relazione con il proprio ambiente di vita. Si tratta di uno strumento che non può servire, se si resta ancorati alla concezione medica, e che, invece, può rivelarsi molto utile se si assume una visione pedagogica.

Se si vuole superare la logica dell'integrazione per passare alla logica dell'inclusione è necessario adottare un modello diagnostico diverso da quelli attualmente in uso, capace di leggere tutte le situazioni iscrivibili nell'ampia

area dei bisogni educativi speciali (e non solo la disabilità); bisogna, inoltre, liberarsi dal potere vincolante della certificazione e individuare una diversa modalità di attribuzione delle risorse umane alla scuola.

E' possibile tale passaggio? Rompere la dipendenza dalla certificazione per ottenere le risorse umane necessarie non significherebbe la fine dell'insegnante di sostegno?

Il dibattito che riguarda gli insegnanti di sostegno è molto vivace. Individuo tre posizioni, una che definirei *migliorista*, una *radicale* e una terza, strisciante e meno identificabile, che chiamerei della *dis-integrazione*.

I *miglioristi* ritengono che sarebbe sufficiente intervenire con una serie di azioni mirate, nel rispetto del quadro esistente (migliorare la formazione degli insegnanti di sostegno, vigilare maggiormente sui comportamenti delle equipe e sui comportamenti amministrativi, ecc.). La strada degli interventi mirati potrebbe arrecare qualche beneficio, ma si rimane nel vecchio

schema dell'integrazione. Non ci si occupa dell'universo dei BES, ma, ancora, solo della disabilità. La situazione oggi è, però, molto diversa da quella dei decenni precedenti. La normativa, prodotta tra gli anni Settanta e Novanta, tutela solo gli alunni con disabilità, mentre gli alunni con Bisogni Educativi Speciali sono in numero molto maggiore.

Ben diversa è la posizione *radicale*, che ha l'ambizione di superare drasticamente il modello di integrazione finora utilizzato. La mossa decisiva consiste nell'abolizione della figura dell'insegnante di sostegno, portando così alle estreme conseguenze l'idea forte della responsabilità collegiale. L'abolizione dell'insegnante di sostegno comporta che, in realtà, tutti i docenti siano anche insegnanti di sostegno. Se si vuole veramente contrastare la delega, è necessario che ci sia il coinvolgimento di tutti i docenti, togliendo loro l'alibi dell'insegnante specializzato. Questo passaggio verrebbe facilitato da tre principali misure: garantire

Lo squilibrio sul territorio tra alunni con disabilità e docenti di sostegno

È convinzione diffusa che la consistenza degli organici dei posti di sostegno nelle scuole statali corrisponda in proporzione al numero degli alunni con disabilità inseriti. Il che equivale a dire che: maggiore è il numero degli alunni con disabilità, maggiore è il numero di docenti di sostegno assegnati. Non è così.

È questa una delle anomalie di questo importante settore del nostro sistema scolastico. Il confronto sui valori assoluti non ci aiuta a capire l'anomalia di cui parliamo.

Non essendo possibile un confronto tra diversi (ogni regione ha una propria dimensione di popolazione scolastica), occorre operare un confronto sui rapporti secondo un indicatore comune. L'indicatore consiste nel definire l'incidenza del numero di alunni con disabilità di ogni regione rispetto all'intera popolazione scolastica della stessa: numero di alunni con disabilità ogni mille alunni.

Dalla tabella sull'incidenza si può rilevare che nell'anno

scolastico in corso in Italia vi sono mediamente 28,4 alunni con disabilità ogni mille. Nel 1997/98 erano quasi la metà: 14,9. L'andamento in progressione riguarda indistintamente tutte le regioni e, come si può notare dalla tabella, non vi è una prevalenza territoriale del tipo nord-sud.

Il progressivo aumento dell'incidenza si spiega con il fatto che, mentre l'intera popolazione scolastica non ha subito rilevanti variazioni nel corso di questi anni, il numero degli alunni con disabilità, invece, è andato aumentando in modo costante; un aumento determinato da varie cause: la consapevolezza delle famiglie dell'importanza di certificare la disabilità, il progresso delle scienze mediche con individuazione di nuove patologie disabilitanti, la presenza di questi alunni nella secondaria di II grado. Va ricordato che l'individuazione della disabilità è rimessa all'autorità sanitaria; il numero degli alunni con disabilità è quindi il risultato delle certificazioni mediche. Considerata la quantità di alunni con

a tutti i docenti una buona formazione nel campo della pedagogia e didattica speciale; riportare gli attuali insegnanti di sostegno alla loro originaria natura di insegnanti curricolari, così da ottenere nelle scuole un potenziamento di organico, cosa che renderebbe possibile una migliore qualità della didattica; assicurare un limitato contingente di insegnanti altamente specializzati nelle pratiche didattiche dell'integrazione, affidando loro, su base territoriale, compiti di consulenza e di aiuto nei casi di situazioni particolarmente difficili. E' naturale che una simile proposta stia suscitando molte reazioni difensive, anche di natura corporativa. Sarebbe sbagliato, però, non esaminarla con attenzione, perché ha il merito di togliere la polvere sotto il tappeto delle buone intenzioni, riportando bruscamente la scuola ad assumersi una funzione che spesso preferisce delegare.

Analogamente alla posizione migliorista, anche in questo secondo caso si rimane, però, dentro il paradigma dell'integrazione.

Ho chiamato della *dis-integrazione* il terzo modello ipotizzato. Va detto che non esiste, in questo caso, né una teorizzazione formalizzata, né dei sostenitori espliciti, si tratta piuttosto di un pensiero sotterraneo, strisciante, ma rintracciabile. Perché non estendere a tutto l'universo dei BES il modello utilizzato per l'integrazione degli alunni con disabilità? Servirebbero opportuni adattamenti, ma come non pensare vantaggioso un modello che preveda insegnanti specializzati per i disturbi specifici di apprendimento, insegnanti specializzati per operare con gli alunni che presentano severe penalizzazioni sociali, insegnanti specializzati per operare con gli studenti stranieri? Se nel modello radicale l'insegnante di sostegno viene abolito, in questo caso, all'opposto, assisteremmo alla sua moltiplicazione. Siamo di fronte ad una fantasia senza alcuna chance di realizzazione, ad una sorta di ipotesi di scuola, o a qualcosa di più? In realtà c'è una cultura diffusa che alimenta questa tentazione. L'idea che i problemi complessi si

affrontino per semplificazione e scomposizione, in termini settoriali, ha numerosi sostenitori. La complessità richiede un pensiero strategico molto più elaborato del riduzionismo semplificatorio, l'approccio cooperativo è più impegnativo di quello individualistico, la corresponsabilità è merce più rara della deresponsabilizzazione e della delega. Questo terzo modello probabilmente non si potrà tradurre in realtà perché eccessivamente costoso, moltiplicatore della spesa in termini oggi non sostenibili. In questo caso, però, la carenza di risorse rappresenta una buona notizia, costituendo un freno alla cultura della specializzazione deresponsabilizzante che segnerebbe non la piena realizzazione, ma la fine della scuola dell'integrazione.

Dall'insegnante specializzato nel sostegno all'insegnante specializzato in inclusione

La scuola è inclusiva quando sa accogliere e accompagnare nello sviluppo delle loro competenze, tutti gli alunni, senza eccezione

Incidenza alunni con disabilità sull'intera popolazione scolastica (n° su 1000 alunni)

	Regione	1997/98	2000/01	2003/04	2006/07	2009/10	2012/13	2015/16
1	Abruzzo	16,6	17,5	21,4	24,2	27,2	32,6	35,6
2	Lazio	17,3	17,9	23,6	26,9	28,9	32,0	32,6
3	Liguria	17,9	19,2	21,2	23,2	24,2	29,5	32,2
4	Lombardia	13,6	15,3	20,0	23,3	23,9	27,0	31,4
5	Sicilia	15,5	15,1	20,9	24,1	25,8	26,9	30,4
6	Marche	12,4	12,7	16,5	19,6	23,3	26,9	29,3
7	Molise	12,3	13,9	18,7	19,7	19,8	24,8	29,2
8	Umbria	12,0	12,9	16,2	18,3	19,7	22,8	29,0
9	Emilia R.	16,3	16,9	21,4	23,3	23,8	24,9	28,5
	Italia	14,9	15,3	19,7	22,2	23,2	25,7	28,4
10	Sardegna	14,2	15,0	18,7	19,9	20,0	22,8	28,1
11	Puglia	14,6	14,1	17,7	19,3	20,2	23,0	26,7
12	Piemonte	15,6	15,7	20,2	22,2	24,6	26,3	26,4
13	Veneto	14,8	15,5	18,7	20,6	22,0	25,7	26,4
14	Toscana	12,3	13,5	16,9	20,0	20,6	22,8	26,2
15	Campania	15,1	14,8	19,8	22,4	21,6	23,9	25,4
16	Calabria	14,7	14,0	18,3	20,4	20,0	20,5	22,8
17	Friuli VG	15,0	14,9	18,4	19,4	18,3	19,9	22,1
18	Basilicata	11,8	13,1	14,3	15,2	17,2	19,1	21,1

■ In primo piano

alcuna. Lo stesso concetto di 'Bisogni Educativi Speciali' appare insoddisfacente. "L'idea che le difficoltà educative possano essere affrontate individuando alunni con Bisogni Educativi

Speciali appare assai problematica, in quanto impone un'etica che può condurre ad una diminuzione delle aspettative nei confronti di tali alunni. Al tempo stesso tale visione distoglie

l'attenzione dalle difficoltà che incontrano anche gli alunni "normali", e dai problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricoli, dagli approcci all'insegnamento

Rapporto alunni con disabilità per ogni Docente di sostegno

Regione	1997/98	2000/01	2003/04	2006/07	2009/10	2012/13	2015/16
1 Calabria	2,07	1,83	1,73	1,74	1,69	1,60	1,31
2 Sardegna	2,01	1,73	1,83	1,75	1,80	1,74	1,33
3 Molise	2,50	2,12	2,28	2,01	1,94	1,57	1,33
4 Campania	1,55	1,79	1,93	1,83	1,75	1,70	1,46
5 Puglia	1,88	1,78	1,73	1,93	1,76	1,69	1,57
6 Sicilia	1,66	1,59	1,55	1,57	1,82	1,79	1,60
7 Toscana	1,82	1,79	1,83	1,91	2,00	2,11	1,62
8 Basilicata	1,73	1,63	1,70	1,67	1,62	1,62	1,63
9 Lazio	2,06	2,04	2,70	2,43	2,36	2,37	1,71
Italia	1,91	1,90	2,00	1,99	2,01	2,00	1,73
10 Piemonte	1,97	2,06	2,09	2,01	2,09	2,04	1,74
11 Marche	2,05	1,90	2,12	2,21	2,19	2,14	1,86
12 Abruzzo	2,22	2,27	2,50	2,56	2,41	2,21	1,87
13 Umbria	1,99	1,86	2,26	2,34	2,29	2,18	1,88
14 Friuli VG	2,20	1,80	2,16	2,21	2,01	2,04	1,98
15 Lombardia	2,18	2,09	2,18	2,29	2,31	2,29	2,04
16 Emilia R.	2,09	2,08	2,26	2,09	2,01	2,04	2,07
17 Liguria	2,00	1,94	1,82	1,88	1,94	2,10	2,10
18 Veneto	2,25	2,33	2,37	2,14	2,18	2,24	2,12

»»»

disabilità per ogni regione, sarebbe logico avere una corrispondente quantità di docenti di sostegno: maggior numero di docenti in Abruzzo, Lazio, Liguria e Lombardia, minor numero in Basilicata, Friuli VG, Calabria e Campania. Ma non è così.

L'altra tabella su Rapporto alunni/sostegno consente di rilevare la quantità di docenti assegnati, ma consente soprattutto di evidenziare il rapporto tra alunni con disabilità e docenti di sostegno. Il rapporto evidenzia, quindi, la media per regione del numero di docenti di sostegno. Mediamente il rapporto

nazionale nell'anno in corso è di 1,73 alunni con disabilità per ogni docente di sostegno. Nel 1997-98 il rapporto era di 1,91. Più basso è il valore del rapporto, maggiore è il numero dei posti di sostegno da assicurare, perché occorrono più docenti per assicurare il sostegno ad un maggior numero di alunni. Va ricordato che l'assegnazione dei posti di sostegno è rimessa alla determinazione della Amministrazione scolastica. Sarebbe logico trovare ai primi posti della graduatoria nazionale per maggior numero di docenti di sostegno le stesse regioni che hanno il maggior numero di alunni con disabilità.

Posti di sostegno nelle scuole statali dal 1997/98 al 2015/16

Ordine e grado di istruzione	a.s. 1997/98	a.s. 2000/01	a.s. 2003/04	a.s. 2006/07	a.s. 2009/10	a.s. 2012/13	a.s. 2015/16
Scuola infanzia	5.942	6.474	6.971	7.912	8.188	8.878	12.130
100		109,0	117,3	133,2	137,8	149,4	204,1
Scuola primaria	24.970	27.129	30.013	33.537	33.538	38.303	47.064
100		108,6	120,2	134,3	134,3	153,4	188,5
Second. I grado	20.625	20.837	23.694	26.740	26.622	29.243	36.025
100		101,0	114,9	129,6	129,1	141,8	174,7
Second. II grado	7.780	7.950	14.931	18.258	21.683	24.877	33.708
100		102,2	191,9	234,7	278,7	319,8	433,3
Italia	59.317	62.390	75.609	86.447	90.031	101.301	128.927
100		105,2	127,5	145,7	151,8	170,8	217,4

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur

e all'apprendimento, dall'organizzazione della scuola e dalle politiche educative.² L'inclusione propone una prospettiva

² Booth T., Ainscow M., *L'Index per...* cit. p.112.

ecologica, che tende a non focalizzarsi su singoli casi decontestualizzati, ma a comprendere i problemi del singolo nella relazione con il contesto o, meglio ancora, con una serie di contesti:

aula, scuola, e, al di fuori della scuola, il luogo di vita, il territorio di appartenenza. Questa prospettiva indirizza l'attenzione all'analisi di ciascun contesto e prevede che, agendo su di esso,

Invece... È la Calabria la prima regione per numero medio di docenti (1,31), nonostante occupi il 16° posto per (minor) numero di alunni. Seguono la Sardegna (10° posto per alunni, 2° per docenti), il Molise (da 7° a 3°), la Campania (da 15° a 4°) e la Puglia (da 11° a 5°). Si può facilmente constatare che complessivamente le regioni del Mezzogiorno beneficiano quasi sempre di un maggior numero di docenti di sostegno rispetto al numero di alunni con disabilità inseriti nelle scuole. Per contro, regioni come la Lombardia, la Liguria e l'Abruzzo che risultano tra quelle con maggior numero di alunni, sono penalizzate da un minor numero di docenti assegnati. È questa una delle patologie del sistema. Per risolvere lo squilibrio sarebbe opportuno, tra l'altro, sottrarre alla certificazione di

disabilità la valenza scolastica (determinazione degli organici di sostegno). Il numero dei posti di sostegno nelle scuole statali italiane, in organico di fatto (posti di diritto e posti in deroga), è più che raddoppiato dal 1997-98 all'anno scolastico in corso, passando da 59.317 a 128.927 unità. Tra i diversi settori scolastici è stata la scuola secondaria di II grado a registrare il maggior aumento, passando da 7.780 a 33.708 posti di sostegno con un incremento del 333%.

La perequazione mancata

"Dall'anno scolastico 2014/2015 il riparto di cui al comma 2 è assicurato equamente a livello regionale, in modo da determinare una situazione di organico di diritto dei posti di sostegno

Distribuzione posti di sostegno stabilizzati secondo equità (comma 2-bis, art. 15, legge 123/13)

Regione	alunni con disabilità a	posti sostegno assegnati b	Rapporto al/ sost c=(a/b)	posti sostegno dovuti (1) d=a/2,15	differenza e=d-b	posti assegnati in più f	posti assegnati in meno g
Abruzzo	5.833	2.496	2,34	2.712	216		216
Basilicata	1.664	959	1,74	774	-185	185	
Calabria	6.361	3.584	1,77	2.958	-626	626	
Campania	22.633	12.297	1,84	10.524	-1.773	1.773	
Emilia R.	14.588	5.841	2,50	6.783	942		942
Friuli V.G.	3.046	1.322	2,30	1.416	94		94
Lazio	22.696	11.008	2,06	10.553	-455	455	
Liguria	5.250	2.212	2,37	2.441	229		229
Lombardia	32.265	13.425	2,40	15.003	1.578		1.578
Marche	5.983	2.494	2,40	2.782	288		288
Molise	1.137	670	1,70	529	-141	141	
Piemonte	13.210	6.193	2,13	6.142	-51	51	
Puglia	15.368	8.016	1,92	7.146	-870	870	
Sardegna	5.388	2.677	2,01	2.505	-172	172	
Sicilia	21.891	10.669	2,05	10.179	-490	490	
Toscana	11.926	4.810	2,48	5.545	735		735
Umbria	3.185	1.261	2,53	1.481	220		220
Veneto	14.549	6.304	2,31	6.765	461		461
Totale	206.973	96.238	2,15	96.238	0	4.764	4.764
Nord Ovest	50.725	21.830	2,32	23.586	1.756	51	1.807
Nord Est	32.183	13.467	2,39	14.964	1.497		1.497
Centro	43.790	19.573	2,24	20.361	788	455	1.243
Sud	52.996	28.022	1,89	24.642	-3.380	3.596	216
Isole	27.279	13.346	2,04	12.684	-662	662	
Totale	206.973	96.238	2,15	96.238	0	4.764	4.764

Ricalcolo in base al rapporto nazionale alunniH/doc.sostegno pari a 2,15 - Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur

»»» si possa migliorare la condizione di chi vi è incluso. "Inclusione significa rendere le scuole luoghi in grado di sostenere e stimolare il gruppo docente e gli alunni, significa creare comunità che hanno a cuore i loro risultati educativi e che ne sono orgogliose. Ma inclusione significa anche costruire comunità in senso più ampio: le scuole possono collaborare con altri soggetti presenti sul territorio e con le differenti comunità, al fine di accrescere le opportunità educative e la qualità delle relazioni sociali nel contesto locale.³"

E' possibile immaginare una evoluzione dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione che sia praticabile sul piano dell'azione educativa e didattica e sostenibile su quello dei costi?

Le varie soluzioni prospettate presentano numerose controindicazioni

e nessuna, singolarmente considerata, sembra in grado di garantire un effettivo miglioramento della situazione attuale. Tutte, però, contengono elementi interessanti, che possono essere riorganizzati secondo un nuovo modello, pensato per una scuola realmente inclusiva.

Le innovazioni da introdurre si possono così sintetizzare:

- **Abolire** gli effetti scolastici della **certificazione** delle disabilità;
- **Consolidare l'organico** degli insegnanti di sostegno utilizzando come unità di misura il rapporto ormai stabilizzato da più di un decennio che è di 1/2 (un insegnante di sostegno ogni due alunni con certificazione), superando l'attuale condizionamento costituito dall'assegnazione degli insegnanti di sostegno sulla base della certificazione. Non solo non ci sarebbe un aggravio di spesa, ma un contenimento, perché cesserebbero i numerosi ricorsi da

parte dei genitori che, richiedendo per i loro figli l'insegnante di sostegno, non vedono soddisfatta tale richiesta;

- **Trasformare il profilo** dell'insegnante, da specializzato nel sostegno a **insegnante specializzato in inclusione**, con competenze riferite a tutti gli alunni che presentano situazioni di bisogno particolare (va quindi rivisto il curriculum formativo che porta alla specializzazione e all'abilitazione nelle attività di sostegno);
- **Istituire** e formare in maniera adeguata (master dopo l'abilitazione) **un contingente limitato di insegnanti specializzati nelle disabilità importanti** (ad esempio, il 20% dell'organico previsto per l'inclusione). Tale contingente dovrebbe agire su base territoriale (reti di scuole) agendo in parte come consulenza e in parte come intervento, in appoggio agli insegnanti delle scuole nelle quali

³ Ivi, p. 112.

Numero alunni con disabilità

Ordine e grado di istruzione	a.s. 1997/98	a.s. 2000/01	a.s. 2003/04	a.s. 2006/07	a.s. 2009/10	a.s. 2012/13	a.s. 2015/16
Scuola infanzia	9.896	10.112	11.113	12.800	13.582	13.926	16.604
Scuola primaria	100	102,2	112,3	129,3	137,2	140,7	167,8
Second. I grado	48.266	52.643	59.105	65.174	66.300	75.161	80.834
Second. II grado	100	109,1	122,5	135,0	137,4	155,7	167,5
Italia	41.765	43.153	49.723	54.582	55.670	61.161	65.205
	100	103,3	119,1	130,7	133,3	146,4	156,1
	13.362	19.400	31.386	39.558	45.625	52.066	60.924
	100	145,2	234,9	296,0	341,5	389,7	455,9
	113.289	125.308	151.327	172.114	181.177	202.314	223.567
	100	110,6	133,6	151,9	159,9	178,6	197,3

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur

»»» **percentualmente uguale nei territori. Il numero dei posti risultanti dall'applicazione del primo periodo non può comunque risultare complessivamente superiore a quello derivante dall'attuazione del comma 2.** (comma 2-bis, art. 15, legge 128/13). Nonostante il vincolo di legge, la percentuale (colonna c della tabella a pag. 15) è tuttora diversa rispetto alla medesima percentuale che dovrebbe essere quella media nazionale (2,15). Se tutte le regioni, come prevede la legge, avessero la stessa percentuale di posti di sostegno, vi sarebbe una redistribuzione dei posti (colonna d) e una situazione di compensazione (colonne f e g) per complessivi 4.764

posti da assegnare in meno o in più.

Alunni con disabilità nelle scuole statali dal 1997/98 al 2015/16

Il numero degli alunni con disabilità inseriti nelle scuole statali italiane è quasi raddoppiato dal 1997-98 all'anno scolastico in corso, passando da 113.289 a 223.567 unità. Tra i diversi settori scolastici è stata la scuola secondaria di II grado a registrare il maggior aumento, passando da 13.362 a 60.924 studenti disabili con un incremento del 355%.

a cura di Sergio Govi

LE NUOVE ESPERIENZE

di Alessandro Monteverdi*

siano presenti alunni con disabilità severa;

- *Assicurare una adeguata formazione iniziale e in servizio* in materia di inclusione *a tutti i docenti* e prevedere una formazione sistematica e dedicata per i *dirigenti scolastici*;
- *Trasformare gli attuali centri territoriali (CTS) in centri per l'inclusione*, attribuendo le competenze necessarie e affidando loro compiti di supporto, consulenza, monitoraggio, coordinamento in tema di inclusione.

Il cardine della proposta consiste non nell'abolizione dell'insegnante specializzato nel sostegno, ma nell'ampliamento delle sue competenze così che possa essere considerato risorsa per tutti gli alunni, in una logica di corresponsabilità con gli insegnanti di classe e di co-teaching. Attualmente l'insegnante di sostegno è assegnato in relazione alla presenza di alunni con disabilità, sulla base di una certificazione medica. In una prospettiva inclusiva il sostegno dovrebbe essere garantito a tutti gli alunni, in relazione alle loro specifiche esigenze. La scelta di stabilizzare l'organico del sostegno consentirebbe di rompere lo schema ormai superato della dipendenza dell'organico dalla certificazione medica, consentirebbe di garantire agli alunni quella continuità didattica che oggi è gravemente compromessa dall'annuale balletto degli insegnanti, e darebbe alle istituzioni scolastiche la possibilità di programmare non in situazione di continua emergenza. L'abolizione degli effetti scolastici della certificazione sanitaria consentirebbe di sperimentare nuove modalità di attivazione delle risorse umane e finanziarie. Verrebbe valorizzata l'autonomia delle istituzioni scolastiche, che avrebbero un ruolo centrale nella lettura dei bisogni degli alunni, è nell'allestimento di adeguate risposte, sul piano della progettualità e della ottimizzazione delle risorse. ■

dispetto della timidezza che spesso affligge la scuola italiana in materia di innovazione didattica, non sono mancate in questi anni a livello locale o dei singoli istituti nuove esperienze di didattiche inclusive rivolte ai BES. Non sempre, però, tali sperimentazioni sono adeguatamente accompagnate da momenti strutturati di monitoraggio dei processi e di valutazione degli esiti, due ingredienti necessari per possibili estensioni e generalizzazioni future.

In questo senso, un particolare significato ha avuto il progetto *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con Bisogni Educativi Speciali*, realizzato fra il 2012 e il 2015 in Trentino, su iniziativa e con il coordinamento dell'IPRASE e con il supporto dell'Amministrazione Provinciale. Finanziato da un contributo del Fondo Sociale Europeo, si è trattato del primo importante tentativo di sperimentare e valutare in un'intera provincia nuove modalità di gestione di classi del primo ciclo per migliorare l'inclusione di alunni con disabilità (certificazioni 104/92) o altre difficoltà di apprendimento (DSA). Al progetto hanno partecipato anche il Settore Coordinamento BES del Dipartimento della Consocenza della Provincia Autonoma di Trento, il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, il Centro Studi Erickson e la Fondazione Agnelli, quest'ultima in veste di soggetto valutatore esterno e curatore del rapporto finale. Sono state interessate 17 classi di scuola primaria e secondaria di I grado, con didattiche inclusive che hanno coinvolto attivamente tutti gli insegnanti, in fase sia di programmazione che di attuazione. Accanto a una formazione intensiva in didattica inclusiva per tutti gli insegnanti e all'accompagnamento in ogni fase della sperimentazione da parte di un tutor specializzato, il progetto ha previsto un'attività di monitoraggio e valutazione, con un approccio metodologico multidimensionale di tipo quantitativo e qualitativo. A questo scopo, i circa 350 alunni e gli oltre 100 insegnanti che hanno partecipato attivamente alla sperimentazione sono stati affiancati da quasi altrettanti di un gruppo di controllo utilizzato a titolo comparativo. La didattica inclusiva si è tradotta prevalentemente in ore di *cooperative learning* (tutoraggio tra pari, ma anche gruppi di lavoro più ampi) e di attività laboratoriali, ma anche approcci di tipo metacognitivo, di educazione emotivo-relazionale, applicazione di tecnologie e modifica del setting d'aula e adattamenti dei materiali. Secondo molti insegnanti, la sperimentazione ha consentito di mettere in pratica e valutare collegialmente e regolarmente tecniche didattiche conosciute solo in teoria, ma praticate limitatamente e senza un reale "lavoro di squadra". La dimensione dichiaratamente interdisciplinare ha portato a collaborare insegnanti di discipline differenti, con un ruolo rivalutato dell'insegnante di sostegno, impiegato come risorsa di classe, co-docente e applicatore esperto di didattica inclusiva: una prospettiva, dunque, intenzionalmente opposta alla delega esclusiva e marginalizzante che spesso lo confina al solo alunno con BES.

Gli esiti della sperimentazione, disponibili sul sito dell'Iprase (www.iprase.tn.it/publicazioni), sono stati più che soddisfacenti: l'introduzione di nuovi stili di gestione della classe e di didattiche più inclusive non hanno penalizzato gli alunni del gruppo "sperimentale" che, in termini di apprendimenti cognitivi (valutati su test di comprensione e lettura dell'italiano e su test matematici), hanno registrato performance simili agli alunni del gruppo di controllo. Nelle classi trattate si sono notati benefici nell'ambito della sfera non cognitiva, non rilevati con la stessa significatività statistica nel gruppo di controllo. È soprattutto migliorato il clima all'interno dei consigli di classe e tra gli alunni, con riferimento ad alcune competenze trasversali (approccio allo studio più efficace e miglioramenti riferiti alla autostima e alla possibilità di migliorarsi da parte di tutti gli studenti). Segnali positivi si sono registrati negli alunni con BES del gruppo sperimentale nella capacità di socializzare e di adattarsi alle regole sociali.

Dalle analisi relazionali delle dinamiche di gruppo sono arrivati segnali non meno incoraggianti, in buona parte riconducibili al miglioramento del clima tra gli alunni, di cui hanno beneficiato, in particolare, gli alunni con BES del gruppo sperimentale: è cresciuto il loro coinvolgimento nei lavori di gruppo da parte dei compagni, riducendone conseguentemente l'isolamento durante le ore di lezione. La rete sociale positiva si è infittita maggiormente nelle classi del gruppo trattato rispetto al gruppo di controllo, come conseguenza di dinamiche relazionali più vivaci che hanno investito tutti gli alunni, non solo i compagni con BES. Riassumendo: maggiore coesione e collaborazione fra gli alunni; maggiore partecipazione e motivazione; maggiore auto-stima e consapevolezza; miglioramento nel controllo dei comportamenti e negli apprendimenti; crescita dell'interesse e della curiosità; crescita nei livelli di autonomia e di responsabilità. Benefici, infine, sono stati osservati anche per gli insegnanti: una maggiore collaborazione e sintonia con i colleghi, che sono servite ad affrontare i problemi della classe, mettersi in gioco e provare strategie inclusive. In particolare, il ruolo del tutor è stato riconosciuto come molto importante, fino a essere considerata da molti la figura cardine della sperimentazione e l'elemento di innovazione che ha permesso la realizzazione dei cambiamenti nella classe.

*Fondazione Giovanni Agnelli ■