

L'inserimento dell'alunno diversamente abile nella scuola dell'obbligo. Aspetti etici

Sommario

- 1. INTRODUZIONE**, 2
- 2. L'INSERIMENTO DELL'ALUNNO DIVERSAMENTE ABILE NEL MONDO DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO**, 3
 - 2.1 Handicap, disabilità, diversabilità, 3
 - 2.2 La normativa relativa all'handicap nella scuola dell'obbligo italiana, 5
 - 2.3 L'iscrizione alla scuola dell'obbligo in Italia e le procedure necessarie per l'inserimento dell'alunno diversamente abile, 7
 - 2.4 La valutazione nella scuola dell'obbligo dell'alunno diversamente abile, 10
 - 2.5 Situazioni di criticità legate all'inserimento dell'alunno diversamente abile nel contesto scolastico, 11
- 3. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DELL'ALUNNO DIVERSAMENTE ABILE**, 12
 - 3.1 I gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica presenti nella scuola, 12
 - 3.2 Le persone coinvolte nell'inserimento scolastico, 13
 - 3.3 I rapporti della scuola con gli enti e con il territorio, 14
 - 3.4 Didattica per l'alunno diversamente abile, 15
- 4. UN MONDO DOVE C'È POSTO PER TUTTI**, 16
 - 4.1 Al centro la persona e la sua dignità, 16
 - 4.2 La scuola come comunità di apprendimento e cantiere aperto alla vita, 17
 - 4.3 La qualità dell'inserimento dell'alunno diversamente abile, 19
 - 4.4 L'integrazione scolastica: un progetto da condividere, 20
 - 4.5 L'inserimento dell'alunno diversamente abile come risorsa per tutti, 21
 - 4.6 Dall'inserimento all'inclusione, 22
- 5. CONCLUSIONE**, 23
- Bibliografia**, 24

1. INTRODUZIONE

Già da alcuni anni da parte di organismi e associazioni a vocazione locale e internazionale è in atto un'opera di crescente sensibilizzazione per l'inserimento e l'integrazione delle persone disabili nel tessuto sociale, da un lato puntando sul riconoscimento della dignità di tutti gli individui indipendentemente dalle condizioni personali, dall'altro ritenendo che l'inserimento delle persone disabili nei contesti di normalità costituisca la prima ragione per la riabilitazione funzionale.

Nel sistema delle scuole europee, in particolare in quello italiano, sono stati attivati programmi ad ampio raggio mirati ad integrare, per quanto possibile, gli alunni disabili, nella vita scolastica affinché possano svilupparsi e progredire, nel contempo monitorando le situazioni ed interagendo con le istituzioni ed i governi per i fondi necessari.

L'esperienza scolastica italiana è passata dalla logica dell'esclusione presente dalle origini del sistema scolastico italiano almeno fino agli anni Cinquanta, a quella della medicalizzazione degli anni Settanta.

A partire dalla seconda metà degli anni Settanta cominciarono ad essere sperimentati modelli di integrazione che prevedevano l'inserimento, accanto all'insegnante di classe, di un collega specializzato in attività di animazione e/o riabilitazione, pian piano smantellando le scuole speciali, trasferendo gruppi-classe di alunni disabili nelle scuole comuni, abolendo le classi differenziali e realizzando i primi tentativi di inserimento nelle classi normali.

Dalla logica dell'inserimento si è poi passati negli anni successivi a quella dell'integrazione e, più recentemente, a quella dell'inclusione che è ancora da consolidare.

In tale percorso cambiamenti di mentalità socio-politico-culturale avevano infatti condotto ad una maggiore assunzione di responsabilità, non solo nelle diverse realtà scolastiche, ma anche nei singoli cittadini che avevano in qualche misura un ruolo legato al fenomeno della disabilità.

Le norme di legge avevano talora anticipato e fatto maturare la sensibilità pubblica, ma specialmente le esperienze più significative nel tessuto scolastico avevano anticipato e promosso le iniziative legislative stesse.

Il diverso modo di percepire la disabilità ha portato nel corso degli anni all'utilizzo di una diversa terminologia entrata in uso anche nella scuola, almeno a livello normativo. Si è infatti passati dall'uso corrente della definizione di persona handicappata, oggi considerata desueta, ai termini attuali di persona disabile e poi di persona diversamente abile con l'obiettivo non tanto di evidenziare gli impedimenti e lo svantaggio quanto le positività e le attività possibili, sostenendo la piena integrazione scolastica e sociale.

Occorre tuttavia rilevare che nella pratica quotidiana non sempre vi è la piena capacità e sensibilità da parte degli operatori del mondo della scuola di vedere le persone con deficit in una prospettiva diversa, meno condizionata dalla constatazione del deficit, dalla diagnosi medica e più attenta alla storia personale dell'alunno ed al suo cammino potenzialmente acquisitivo di abilità. Si intravede quindi l'esigenza da un lato di una maggiore capillarità dell'opera di sensibilizzazione nella formazione degli operatori, in grado di penetrare nei singoli contesti scolastici e di sostenerne le specifiche esigenze, dall'altro di rivedere alcuni modelli sociali di efficientismo legati esclusivamente alle capacità di prestazione.

Secondo i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione alla Commissione Bicamerale Infanzia nel corso di un'audizione tenutasi nel 2002, gli studenti in condizione di deficit frequentanti i vari ordini di scuola erano quell'anno oltre 140.000 con un aumento del 34% in dieci anni (Aprea, 2003).

I recenti dati del rapporto ISTAT sulla presenza dei disabili nella scuola dell'obbligo italiana per l'anno scolastico 2004-2005 hanno registrato nella scuola materna 14.876 alunni, nella scuola elementare 66.315 alunni, nella scuola media 51.334 alunni (MIUR, 2005).

Ho scelto di trattare questa tematica poiché ormai da più di venti anni opero in qualità di docente di Religione Cattolica nel mondo della scuola secondaria di primo grado, a stretto contatto con molte classi e di conseguenza con molte situazioni in cui sono presenti alunni diversamente abili. Constato che in alcuni casi si può parlare di un inserimento dell'alunno diversamente abile solo parzialmente riuscito, a causa di dinamiche problematiche specie sul piano relazionale che si scatenano tra adulti e minori e che rallentano i processi di apprendimento di tutta la classe. In altri casi si può parlare di una buona integrazione e di sinergie tra tutte le parti chiamate in gioco.

Ritengo sia fondamentale dedicare la giusta attenzione ad un gruppo minoritario all'interno della comunità scolastica, che rischia di non essere considerato o tutelato, specialmente se tutto è orientato nell'ottica dell'efficienza e della produttività.

In quanto coinvolta in un compito educativo penso che al centro del processo formativo-educativo di cui è responsabile la scuola sia necessario porre sempre la persona dell'alunno e tutelare la sua dignità, a prescindere dalle condizioni in cui è. La scuola è luogo di relazioni e di apprendimenti significativi e ritengo sia un diritto-dovere per tutti, alunni diversamente abili compresi, poterne usufruire per poter sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

Penso sia importante la ricerca del benessere soggettivo e sociale della persona disabile in modo analogo a quello di tutti coloro che usufruiscono del servizio scolastico che è strumento formativo ed educativo in quanto insegna a conoscere, a fare, a vivere con gli altri, ad essere.

Legato alla mia esperienza di docente vi è poi il riconoscimento della presenza dell'alunno diversamente abile in classe come risorsa umana che, da un lato, mette in discussione le modalità tradizionali di insegnare ed obbliga il docente ad aggiornarsi ed a re-inventare continuamente strategie di apprendimento e di comunicazione, dall'altro attiva tra i compagni dinamiche di relazione e di solidarietà che permettono loro di crescere responsabilmente.

In questo elaborato vengono usate differenti espressioni riguardo all'alunno diversamente abile che riflettono la terminologia adottata nei documenti consultati e che in tempi successivi sono state modificate. Ho scelto l'uso del termine «alunno diversamente abile» poiché è quello preponderante nella letteratura di settore, sebbene sia da alcuni studiosi di pedagogia speciale considerato già superato e sostituito da «alunno con bisogni educativi speciali».

Nella prima parte, dopo alcune informazioni relative alla terminologia abitualmente usata per definire l'handicap e relative ai principali sistemi di classificazione, vengono esaminate la normativa relativa all'handicap e le procedure necessarie per l'inserimento degli alunni diversamente abili nella scuola dell'obbligo italiana. Si prende atto di una serie di situazioni di criticità che talvolta possono verificarsi quando l'inserimento di un alunno diversamente abile non è adeguatamente predisposto.

Nella seconda parte vengono indicate le componenti necessarie affinché possa verificarsi una buona integrazione dell'alunno diversamente abile nel mondo della scuola e nel suo ambiente di vita: i gruppi di lavoro specificamente sull'handicap, le persone coinvolte nell'integrazione, la valenza della rete extrascolastica, l'importanza di metodologie e di strumenti didattici mirati.

Nella terza parte vengono esaminati gli aspetti etici legati all'inserimento dell'alunno diversamente abile nella scuola dell'obbligo sottolineando l'importanza del riconoscimento della sua dignità di persona che può avvenire proprio attraverso la scuola intesa come comunità di apprendimento in cui ciascuno può essere risorsa per se stesso e per gli altri. L'esperienza scolastica permette l'inserimento dell'alunno diversamente abile nella vita sociale e lo mette nelle condizioni di poter portare avanti un progetto di vita significativo e compatibile con le sue condizioni. Viene messo in evidenza che affinché l'integrazione sia reale e non circoscritta al contesto scolastico, è indispensabile curarne la qualità e la condivisione con tutti coloro che sono parti in causa.

2. L'INSERIMENTO DELL'ALUNNO DIVERSAMENTE ABILE NEL MONDO DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

2.1 Handicap, disabilità, diversabilità

La terminologia usata correntemente per indicare la presenza nell'essere umano di menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione sociale è molto confusa ed imprecisa. Termini come minorato, invalido, inabile, handicappato, soggetto in situazione di handicap, disabile, persona con bisogni educativi speciali vengono spesso confusi ed usati in modo improprio. L'etimologia di disabile, con la sottolineatura del prefisso

peggiorativo «dis», viene perlopiù usata per individuare chi manca di capacità fisiche o mentali e considerata intercambiabile con handicap, il cui significato in campo medico e sociale, indica una menomazione psicofisica che ostacola o impedisce le funzioni considerate normali per la persona (Pavone, 2004).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha elaborato nel corso degli anni strumenti di classificazione inerenti l'osservazione e l'analisi delle patologie organiche, psichiche e comportamentali delle popolazioni.

Il primo documento, ripetutamente aggiornato, l'*International Classification Diseases* (ICD) risale al 1970 e fornisce per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle caratteristiche cliniche ed indicazioni diagnostiche, partendo dall'aspetto eziologico della patologia.

Nel 1980 l'OMS ha pubblicato un documento più completo rispetto al precedente dal titolo *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) in cui vengono distinti e classificati le menomazioni, le disabilità e gli handicap, finalizzato a non focalizzare l'attenzione solo sulla causa delle patologie, ma anche sulle loro conseguenze. Per la prima volta si associa lo stato di un individuo non solo a funzioni e strutture del corpo umano, ma anche ad attività a livello individuale o di partecipazione nella vita sociale.

In tale pubblicazione la menomazione viene definita come perdita o anomalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica. Vengono prese in considerazione menomazioni della capacità intellettuale, altre menomazioni psicologiche, menomazioni del linguaggio e della parola, menomazioni auricolari, oculari, viscerali, scheletriche, deturpanti, menomazioni generalizzate, sensoriali e di altro tipo.

Viene indicata come disabilità qualsiasi limitazione, o perdita conseguente a menomazione, della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano e sono individuate disabilità nel comportamento, nella comunicazione, nella cura della propria persona, disabilità locomotorie, dovute all'assetto corporeo, nella destrezza, circostanziali, in particolari attività.

È precisato dall'OMS che

...la disabilità è caratterizzata da scostamenti per eccesso o per difetto nella realizzazione dei compiti e nell'espressione dei comportamenti rispetto a ciò che sarebbe normalmente atteso. Le disabilità possono avere carattere transitorio o permanente ed essere reversibili o irreversibili, progressive o regressive. Le disabilità possono insorgere come conseguenza diretta di una menomazione fisica, sensoriale o di altra natura. La disabilità rappresenta l'oggettivazione della menomazione e come tale riflette disturbi a livello della persona (OMS, 1980).

In ultimo è definita come handicap la condizione di svantaggio conseguente ad una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso ed ai fattori socioculturali. Sono elencati handicap nell'orientamento, nell'indipendenza fisica, nella mobilità, occupazionali, nell'integrazione sociale nell'autosufficienza economica ed altri. È precisato dall'OMS che

...l'handicap riguarda il significato assunto da una situazione o da un'esperienza individuale quando essa si scosta dalla normalità. Esso è caratterizzato dalla discrepanza tra l'efficienza e lo stato del soggetto e le aspettative di efficienza e di stato sia dello stesso soggetto che del particolare gruppo di cui egli fa parte. L'handicap rappresenta pertanto la socializzazione di una menomazione o di una disabilità e come tale riflette le conseguenze culturali, sociali, economiche, ambientali, che per l'individuo derivano dalla presenza della menomazione e della disabilità. Lo svantaggio proviene dalla diminuzione o dalla perdita della capacità di conformarsi alle aspettative o alle norme proprie dell'universo che circonda l'individuo (OMS, 1980).

L'OMS ha riconosciuto l'importanza di utilizzare in modo complementare i due strumenti ovvero l'ICD e l'ICIDH ed attualmente l'*International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD10) è punto di riferimento, anche nella normativa italiana, per l'accertamento della diagnosi e per la certificazione di handicap (OMS, 1992).

Nel 2001 gli stati membri dell'OMS hanno approvato un nuovo documento intitolato *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) che vuole portare a cambiare il modo di percepire la disabilità poiché assume la disabilità non come un problema di una minoranza, quanto come un'esperienza che ognuno può provare nel corso della vita. Viene definitivamente abbandonato il termine handicap estendendo il termine disabilità a ricoprire sia la restrizione di attività che la limitazione di partecipazione.

L'ICF appartiene alla «famiglia» delle classificazioni internazionali sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della

Sanità secondo un modello di riferimento che consente di codificare un'ampia gamma di informazioni relative alla salute ed usa un linguaggio comune standardizzato che permette la comunicazione in materia di salute e di assistenza sanitaria in tutto il mondo e tra varie scienze e discipline (Ianes, 2003).

Nell'ICF vengono classificati il funzionamento e la disabilità associati alle varie condizioni di salute. Vengono prese in considerazione le funzioni corporee ovvero le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei incluse le funzioni psicologiche, le strutture corporee ovvero le parti anatomiche del corpo, l'attività e la partecipazione, ovvero l'esecuzione di un compito o di un'attività ed il coinvolgimento in una situazione di vita da parte di un individuo, ed i fattori ambientali ovvero le caratteristiche del mondo fisico, sociale e gli atteggiamenti che possono avere un impatto sulle prestazioni di un individuo in un determinato contesto. Questa classificazione molto più dettagliata delle precedenti, copre tutti gli aspetti della salute umana raggruppandoli nel dominio della salute (*health domain* che comprende il vedere, l'udire, il camminare l'imparare ed il ricordare) e in quelli collegati alla salute (*health-related domains* che includono la mobilità, l'istruzione, la partecipazione alla vita sociale ecc.). Non viene negato il deficit, bensì si pone al centro l'attività che può essere più o meno sviluppata non solo a seconda delle condizioni in cui si trova la persona, ma anche in relazione alle condizioni di vita ed alla realtà in cui essa è collocata. Parlando di abilità, competenze, funzionamento viene considerata molto importante la dimensione ecosistemica: questi elementi entrano sempre in relazione con contesti, sia interni alla persona stessa che esterni, nelle relazioni interpersonali e nei rapporti con vari tipi di ambienti, naturali ed artificiali. Infatti nell'ICF si insiste su una distinzione fondamentale tra capacità e *performance*, dove per capacità si intende ciò che si sa fare senza alcun mediatore contestuale mentre *performance* è ciò che si può fare con i mediatori contestuali attualmente a disposizione.

Il 1981 è stato dichiarato l'«Anno Internazionale delle Persone Handicappate» dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. A distanza di oltre due decenni, il 2003 è stato proclamato l'«Anno Europeo dei Disabili» dal Consiglio dell'Unione Europea proprio con l'obiettivo di favorire lo scambio di esperienze e di sostenere la piena integrazione delle persone disabili nella società. Gradualmente si è sostituita l'espressione disabilità con diversabilità, con l'idea non solo di riconoscere e valorizzare i diversi modi di agire del singolo, ma anche di non permettere al deficit di oscurare il valore della persona nella sua essenziale umanità.

Nel dicembre del 2006 è stata adottata solennemente dall'Assemblea dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, la *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità* che è stata poi sottoscritta l'anno successivo da 73 paesi, tra cui l'Italia, con l'impegno di inserirne i principi nella legislazione nazionale. Nel testo della *Convenzione* si passa «dall'incapacità come problema individuale alla discriminazione prodotta dalla società; dalla condizione di cittadini invisibili a quella di persone titolari di diritti umani; dalle politiche dell'assistenza e della sanità alle politiche inclusive e di *mainstreaming*; da oggetti di decisioni prese da altri a soggetti consapevoli che vogliono decidere della propria vita» (Zucchi, 2008, 97).

2.2 La normativa relativa all'handicap nella scuola dell'obbligo italiana

L'inserimento degli alunni diversamente abili nelle scuole di ogni ordine e grado e primariamente nella scuola dell'obbligo trova il suo fondamento nella *Costituzione*. In applicazione al principio di uguaglianza (art. 3) si impone alle istituzioni della Repubblica il dovere di «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». Tale dovere non ricade solo sugli operatori scolastici per la realizzazione del diritto allo studio (art. 34), ma è collegato con il diritto alla salute (art. 32), all'educazione (art. 30 e 38), il diritto all'assistenza ed all'avviamento professionale (art. 38). Sono pertanto coinvolti, unitamente al mondo della scuola, gli operatori sanitari, la famiglia, i servizi sociali.

Di fatto il riconoscimento della necessità dell'integrazione sociale, scolastica e lavorativa dei soggetti in situazione con handicap è stato piuttosto lento ed il processo di inserimento di alunni con handicap nel mondo della scuola è cominciato nel 1971 con la legge n. 118, è stato sancito più concretamente nel 1977 con la legge n. 517, è stato esteso alla scuola materna e successivamente nel 1988 alla scuola superiore con sentenza della Corte Costituzionale n. 215.

La legge n. 517/77 ha delineato una nuova visione della scuola e l'ha prefigurata come comunità che, in quanto soggetto sociale, si assume collegialmente la responsabilità del successo degli studenti che la frequentano, indipendentemente dalla situazione di partenza. Recita l'art. 2:

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe, oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'art. 9 del DPR n. 970 del 31/10/75, anche se appartenenti a ruoli speciali o ai sensi del quarto comma dell'art. 1 della legge n. 820 del 24/09/71. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze, dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale. Il collegio dei docenti elabora entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al precedente primo comma, sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze assegnate alla direzione didattica e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di classe si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico (Legge 517/77 n. 2).

Un altro intervento legislativo significativo a favore della persona disabile avente come obiettivo l'integrazione in tutte le fasi della sua vita, dall'infanzia alla vecchiaia è stato la legge n. 104 del 1992, ripresa nella parte specificamente attinente all'istruzione scolastica (articoli dal 12 al 16) nel d.lgs. n. 297/94 (*Testo Unico*) agli articoli dal 312 al 325. L'art. 314 nei primi 3 comma sottolinea che:

È garantito il diritto all'educazione ed all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna e nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. 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 (TU, 2003).

La legge n. 104/92 all'articolo 13 prevede la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati, in campo scolastico, resa attuabile in seguito grazie al DPR n. 275/99 relativo all'autonomia di ciascun istituto scolastico. Viene chiamata in causa una molteplicità di soggetti dal settore medico-assistenziale, a quello degli enti locali, a quello dell'istruzione, coinvolgendo responsabilità politiche di più ministeri, nel tentativo di garantire un approccio multiprospettico ed integrato. Vengono inoltre individuati strumenti istituzionali e procedure che le scuole devono seguire come gli *Accordi di programma*, da stipularsi tra le istituzioni scolastiche e tutti i servizi e le risorse presenti sul territorio ed il Gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica previsto presso ogni ufficio scolastico provinciale.

Per quanto riguarda il superamento e la rimozione delle barriere architettoniche è stato recepito in ambito scolastico quanto contenuto nella normativa già in vigore in merito alle garanzie di accessibilità, adattabilità e visibilità degli edifici pubblici e privati (D.M. 14 giugno 1989 n. 236).

La legge n. 328/00 prevede l'istituzione di specifiche unità operative da parte dei Comuni ed un sistema locale di servizi integrati in rete che deve realizzare il coordinamento e l'integrazione dei servizi sanitari, sociali e dell'istruzione. Questa parte è subordinata alla legislazione regionale a riguardo.

Sulla base della certificazione rilasciata dall'ASL, il bambino sin dalla scuola d'infanzia ha diritto di fruire delle prestazioni aggiuntive di personale scolastico e, se necessario, di personale dedicato al supporto assistenziale. Per l'alunno disabile deve inoltre essere garantita l'elaborazione di una documentazione specifica finalizzata ad un intervento individualizzato: l'Atto di Indirizzo e Coordinamento (DPR 24/2/94) previsto dall'art. 12 della legge n. 104 comporta la redazione della *Diagnosi Funzionale* (DF), del *Profilo Dinamico Funzionale* (PDF) e del *Piano Educativo*

Individualizzato (PEI), mentre l'ordinamento scolastico attuale prevede l'elaborazione per tutti gli allievi e quindi anche per l'alunno diversamente abile, di un *Piano di Studio Personalizzato*, di competenza di tutti i docenti di classe e di quello di sostegno, da integrare con i piani di intervento di carattere sanitario, sociale e familiare.

Per rendere effettivo il diritto all'integrazione dell'alunno diversamente abile sin dalla legge n. 517/77 è previsto un carico aggiuntivo di compiti per gli insegnanti di classe e l'impiego di un docente specializzato.

Eventualmente, a seconda delle necessità, possono essere coinvolti gli assistenti educativi di supporto all'autonomia ed alla comunicazione ed i collaboratori scolastici (rif. legge n. 104 /92 art. 13). Le risorse umane aggiuntive vengono assegnate all'Istituto in cui è inserito l'alunno diversamente abile rispettivamente, a seconda delle competenze, dall'Ufficio Scolastico Regionale in base alle quote di insegnanti specializzati fissate nell'organico provinciale e dal Comune, sulla base delle esigenze emergenti dal PEI.

Il D.M. n. 141/99 pone un limite numerico tra 20 e 25 allievi per la classe nella quale è inserito un allievo disabile da stabilirsi in ogni singolo caso «tenendo conto della gravità dell'handicap, delle situazioni soggettive dell'alunno nonché delle condizioni organizzative e delle risorse professionali esistenti in ciascuna scuola» (D.M. n. 141/99 art. 3). La necessità della riduzione numerica a 20 alunni deve essere esplicitata e motivata. Ogni classe può accogliere non più di due alunni disabili, se non gravi e solo in casi residuali.

L'organizzazione del singolo istituto per garantire l'integrazione scolastica dell'alunno diversamente abile coinvolge il dirigente scolastico, eventuali figure strumentali (d.lgs. n. 165/01 art. 25), il Gruppo di lavoro per l'handicap di Istituto (GLHI) e gli organi collegiali nell'emanazione dei documenti di competenza e nella loro attuazione, anche nella parte che fa specificamente riferimento alla presenza di alunni con situazioni di handicap.

La normativa prevede sulla base dell'art. 16 della legge n. 104/92 modalità differenti per la valutazione e per gli esami degli alunni con handicap nei diversi gradi di scuola. Sono anche previsti adempimenti in base all'articolo 316 del d.lgs. 297/94 per assicurare un raccordo nei momenti di passaggio di un alunno diversamente abile da un ordine di scuola a quello successivo (compresa la scuola secondaria di secondo grado in base al DPR n. 275/99). Va inoltre segnalata la possibilità di ricorrere, ove ve ne siano gli estremi, all'istruzione ospedaliera o domiciliare al fine di garantire il diritto allo studio di chi si trova in situazioni di necessità. Il D.M. n. 331/98 ha previsto la stipulazione di specifici accordi tra autorità scolastica locale ed Azienda Sanitaria, anche nell'ambito di specifiche intese interministeriali. A riguardo vengono erogati finanziamenti ad hoc (ad esempio la cm. n. 108/07) necessari per garantire l'intervento del personale scolastico e specialistico presso il luogo di ricovero dell'alunno affetto da gravi patologie.

È stato costituito con D.M. 30 agosto 2006 l'Osservatorio per l'integrazione delle persone disabili, articolato in un comitato tecnico scientifico, con compiti consultivi e propositivi sulle politiche scolastiche della disabilità e sulla loro attuazione, ed in una consulta delle associazioni dei disabili e delle loro famiglie che è un organismo di partecipazione per l'incontro ed il dialogo tra soggetti sociali e istituzionali.

2.3 L'iscrizione alla scuola dell'obbligo in Italia e le procedure necessarie per l'inserimento dell'alunno diversamente abile

Alla nascita o in fase di crescita il bambino può presentare difficoltà nei movimenti o nell'uso della parola o nello stare con gli altri. È importante che i genitori parlino di queste difficoltà con il medico di famiglia, che può ritenere necessario inviare il bambino presso il servizio di Neuropsichiatria Infantile del territorio di residenza della famiglia. Il medico del servizio di Neuropsichiatria Infantile valuterà se il bambino ha bisogno di essere seguito da un medico con competenza specifica che a sua volta si avvarrà della collaborazione di una équipe multidisciplinare.

Per quanto riguarda l'inserimento nel mondo della scuola, affinché l'alunno che presenta difficoltà di autonomia e/o di relazione possa usufruire delle garanzie previste dalla normativa è necessaria una specifica certificazione, legata ad un accertamento obbligatoriamente collegiale da parte dell'A.S.L. di competenza, che può aver luogo solo su richiesta della famiglia e che si fonda sui criteri fissati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICD-10). In esso viene precisata l'eventuale gravità che conferisce un diritto di priorità negli interventi.

Non appena avvenuta la certificazione di handicap, l'équipe multidisciplinare, composta dallo specialista della patologia invalidante, dal neuropsichiatra infantile, dal terapeuta della riabilitazione e dagli operatori sociali in servizio presso l'A.S.L. ha il compito di redigere la *Diagnosi Funzionale* (DF). Si tratta della descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno diversamente abile e deve contenere l'anamnesi familiare, gli aspetti clinici ovvero l'anamnesi fisiologica e patologica e la diagnosi clinica, e infine gli aspetti psico-sociali con riferimento all'area cognitiva, all'area affettivo-relazionale, all'area linguistica, all'area sensoriale, all'area motorio-prassica, all'area neuro-psicologica, all'autonomia.

La normativa attuale prevede che la *Diagnosi Funzionale* si fondi sui criteri fissati dall'OMS (attualmente l'ICF del 2002) e che spetti alla famiglia farla avere alla scuola, al momento dell'iscrizione, unitamente all'atto di accertamento.

La *Diagnosi Funzionale* è il documento indispensabile per chiedere l'insegnante di sostegno e tutti i supporti utili all'integrazione, poiché in mancanza di essa l'alunno non può in alcun modo essere considerato in situazione di handicap ed è importante che venga consegnata al momento dell'iscrizione per garantire l'attivazione di tutto ciò di cui necessita l'alunno diversamente abile.

Le notizie fornite dalla famiglia all'atto dell'iscrizione unitamente alla *Diagnosi Funzionale* sono fondamentali per progettare l'integrazione ed inoltrare, a cura del Dirigente scolastico, le richieste dei supporti e del personale necessario, agli enti competenti entro le date previste.

Nel passaggio tra ordini di scuola diversi vengono inoltre, nella maggior parte dei casi, avviati progetti che prevedono momenti di incontro tra Dirigenti scolastici, docenti, genitori, operatori dell'A.S.L. per prendere in esame la situazione ambientale in cui l'alunno dovrà inserirsi, per fornire notizie sugli interventi realizzati, sia in merito all'integrazione, sia in merito all'attività didattica e per valutare eventuali difficoltà. A partire dal momento dell'iscrizione sino al completamento del primo periodo di inserimento nella nuova scuola si mette in atto una sorta di corresponsabilità tra i due istituti e di azioni di coordinamento che prevedono l'impiego incrociato dei docenti delle due scuole, l'elaborazione congiunta del *Piano Educativo Individualizzato* ed il coinvolgimento della famiglia proprio al fine di favorire una condizione ottimale di inserimento.

Il Collegio Docenti individua la sezione idonea all'inserimento dell'alunno diversamente abile ed il Consiglio di classe ha il compito di preparare il progetto di integrazione evidenziando strumenti, materiali ed ausili necessari per la sua realizzazione. L'impegno di spesa per l'acquisto di eventuale materiale didattico specifico deve essere approvato dal Consiglio di Circolo o d'Istituto. Il Collegio Docenti può se necessario deliberare l'organizzazione di specifici corsi di aggiornamento destinati al personale docente ed A.T.A. della scuola nonché ad altre figure che partecipano al progetto.

Sulla base della conoscenza dell'alunno diversamente abile e del contenuto della *Diagnosi Funzionale*, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, un gruppo di lavoro misto definito Gruppo Tecnico, composto dall'unità multidisciplinare dell'A.S.L., dai docenti curricolari, dal docente di sostegno e dai genitori dell'alunno, redige il *Profilo Dinamico Funzionale* (PDF). Esso è la descrizione delle difficoltà e dello sviluppo potenziale dell'alunno diversamente abile nei tempi brevi (sei mesi) e medi (due anni). Rappresenta una proiezione evolutiva della situazione. I contenuti del *Profilo Dinamico Funzionale* riguardano l'asse cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, l'autonomia, l'apprendimento. Per ogni asse si analizzano il funzionamento ed il livello di sviluppo (Avon, 2008).

Il *Profilo Dinamico Funzionale* è soggetto a verifiche in media ogni biennio ed è aggiornato «a conclusione della scuola materna, della scuola elementare, della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria» (Legge n. 104 del 1992, art. 12).

In relazione al PDF viene redatto dal gruppo di lavoro per l'handicap operativo (GLHO) il *Piano Educativo Individualizzato* o *Personalizzato* (PEI o PEP). In questo documento, redatto all'inizio di ciascun anno scolastico, vengono descritti gli interventi pensati al fine della piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed all'integrazione scolastica.

Il *Piano Educativo Individualizzato* deve coordinare i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati e deve integrare le attività scolastiche ed extrascolastiche. È soggetto a verifiche quadrimestrali da

parte del gruppo che lo redige. Va inviato unitamente al *Profilo Dinamico Funzionale* presso l'Ufficio Scolastico Regionale di competenza ogni anno entro una data di scadenza per ottenere le conseguenti risorse in organico.

Nel *Piano Educativo Individualizzato* è contenuto il *Piano di Studio Personalizzato* ovvero la programmazione didattica ed educativa individualizzata. Quest'ultimo ricade sotto la responsabilità del Collegio Docenti e deve essere previsto nel Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto, deve articolarsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individualizzati di apprendimento che, tenendo conto dei livelli di partenza, considerino una progressione di obiettivi da raggiungere e da verificare in *itinere*. Deve inoltre essere strutturato precisando in merito all'insegnamento, l'organizzazione, le metodologie di intervento, i tempi, i criteri e le modalità di valutazione intermedia e finale.

Tutti i docenti del consiglio della classe o di sezione in cui è inserito l'alunno diversamente abile devono farsi carico della programmazione, dell'attuazione e della verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal PEI. L'alunno diversamente abile è parte della classe e deve poter contare sull'attenzione e sulla competenza di tutti i docenti che con lui interagiscono esattamente come tutti i suoi compagni.

La programmazione delle attività della classe stessa deve necessariamente tener conto delle esigenze individuali e conseguentemente integrare lo svolgimento dei programmi delle singole discipline con tutti quegli accorgimenti ed i metodi specifici che consentono a tutti gli alunni di partecipare attivamente e consapevolmente alla vita della classe stessa, da un lato imparando i contenuti proposti nei piani di studio e dall'altro sviluppando maggiormente le proprie capacità.

Al fine di favorirne l'integrazione è opportuno che l'alunno diversamente abile frequenti le lezioni in classe, salvo nei casi in cui l'attività individuale fuori della classe sia espressamente prevista dal PEI e concordata con il gruppo tecnico. Importante è anche la partecipazione alle iniziative formative e didattiche collegate alla programmazione di classe, abitualmente denominate visite e viaggi di istruzione. Abitualmente viene designato dagli Organi Collegiali della scuola un accompagnatore qualificato in aggiunta agli altri accompagnatori di classe, con il compito di supportare l'alunno diversamente abile. Qualora il docente di sostegno, di solito individuato come accompagnatore qualificato, non possa partecipare all'attività, può essere individuato come docente accompagnatore un altro docente della classe. Agli Organi Collegiali della scuola è affidato il compito di predisporre ogni altra misura di sostegno commisurata alla situazione affinché venga garantita la possibilità di partecipare all'attività proposta. Eventualmente, qualora lo desiderino, possono parteciparvi anche i genitori dell'alunno diversamente abile purché senza oneri di spesa per la scuola.

È compito dei collaboratori scolastici occuparsi dell'assistenza di base di cui necessita l'alunno diversamente abile. Questa è da intendersi come ausilio materiale per l'accesso, l'uscita e lo spostamento nei locali scolastici, per l'uso dei servizi igienici e la cura dell'igiene personale (CCNL. 2003).

Gli Enti locali sono tenuti a fornire l'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali rispondendo alle necessità particolari segnalate al momento dell'iscrizione come trasporto, assistenza per l'autonomia, esigenze alimentari o altro.

Il trasporto per l'alunno diversamente abile è un servizio che viene erogato gratuitamente dal Comune di residenza su richiesta da parte della scuola di appartenenza.

Le A.S.L. devono attivarsi per garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi per assicurare il recupero consentito dalle conoscenze scientifiche e dalle tecniche disponibili.

Deve pertanto essere strutturata all'interno di ciascun istituto scolastico una rete di sostegni chiamata a coinvolgere la generalità dei docenti, tutti gli assistenti educativi ed i collaboratori scolastici presenti per sostenere i processi di integrazione di ciascun alunno diversamente abile e metterlo nelle condizioni di poter sostenere una frequenza regolare.

2.4 La valutazione nella scuola dell'obbligo dell'alunno diversamente abile

Per quanto riguarda la valutazione, va ricordato che secondo la normativa vigente è responsabilità del Collegio Docenti di ogni scuola, nell'ambito della propria autonomia progettuale e di organizzazione dell'attività educa-

tiva e didattica, scegliere, adottare e costruire strumenti di valutazione interni che abbiano carattere funzionale rispetto all'attività di valutazione e più in generale rispetto alla qualità dell'azione educativa (C.M. n. 491 del 1996). Pertanto anche le forme di valutazione degli allievi diversamente abili devono essere concordate in sede di Collegio Docenti in modo vincolante: la valutazione deve essere effettuata tenendo conto degli insegnamenti effettivamente impartiti e mediante prove di verifica adatte a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità ed ai livelli di apprendimento iniziali. Nel *Piano Educativo Individualizzato* occorre vengano indicati per quali discipline sono stati usati criteri didattici particolari e quali attività integrative e di sostegno sono state svolte anche in sostituzione dei contenuti previsti nell'ambito di alcune discipline (Martinelli, 1998).

È importante individuare forme di controllo e di comunicazione che esaltino la funzione educativo-formativa della valutazione tenendo presenti le aspettative dell'alunno e dei genitori, l'impegno profuso nell'esecuzione delle attività, i progressi in atto. È poi ciascun Consiglio di classe che elabora le modalità di osservazione e di verifica dei risultati, i criteri della loro valutazione, gli interventi individualizzati ed adegua il progetto educativo e didattico alla classe stessa.

Vi è un primo momento di valutazione diagnostica in cui viene verificata l'avvenuta acquisizione da parte dell'allievo diversamente abile dei prerequisiti indispensabili all'attuazione dell'attività che sta per essere svolta e permette di individuare la zona di sviluppo potenziale in relazione ad obiettivi a medio e lungo termine.

La valutazione formativa è legata invece al momento di sviluppo in *itinerare* delle attività e permette di controllare in modo sistematico il processo di apprendimento e di verificare l'efficienza e l'efficacia della programmazione e della sua attuazione, adeguandola alle reali condizioni operative e ritardando, se necessario, metodi, strumenti e strategie per renderli più adatti alle capacità dell'alunno.

La valutazione sommativa infine è quella relativa al raggiungimento dei singoli obiettivi finali, al termine di ogni percorso didattico ed è il momento della valutazione per materia nella scheda o nella pagella trimestrale o quadrimestrale. Nella scuola dell'obbligo è possibile esprimere valutazioni sui percorsi differenziati e sugli interventi individualizzati in appositi spazi non limitandosi ad un giudizio sintetico. Anche il giudizio globale da riportare nel quadro finale della scheda può descrivere un profilo complessivo di carattere dinamico che metta in evidenza i progressi ottenuti rispetto al livello di partenza, gli interessi manifestati e le attitudini promosse.

La valutazione, se positiva, determina la promozione alla classe successiva o l'ammissione agli esami di licenza. Nella scuola dell'obbligo, in base ai principi contenuti nella legge n. 104 del 1992, gli alunni diversamente abili possono sostenere prove d'esame differenziate per ottenere il diploma di licenza alla fine del ciclo della secondaria di primo grado, secondo le indicazioni contenute nella normativa scolastica (TU art. 318). È competenza della Commissione plenaria degli esami di licenza di ciascuna scuola esaminare le prove proposte e valutare se sono coerenti con il *Piano Educativo Individualizzato* dell'alunno diversamente abile e poi in sede di riunione preliminare deliberarne l'effettuazione sulla base delle proposte dei singoli Consigli di classe. Tali prove devono essere idonee a valutare il progresso dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità ed ai livelli di apprendimento iniziali. Non deve essere fatto alcun riferimento alla differenziazione delle prove nella certificazione da rilasciare al termine degli esami da parte della scuola.

Il valore legale del titolo conseguito dipende dalla riconducibilità degli esiti agli obiettivi ed alle finalità della scuola media (DM del 10/12/1984). Diversamente, qualora gli obiettivi del *Piano Educativo Individualizzato* non siano riconducibili alle indicazioni ministeriali, viene rilasciata una certificazione di credito formativo.

2.5 Situazioni di criticità legate all'inserimento dell'alunno diversamente abile nel contesto scolastico

Ai fini dell'educazione e dell'istruzione degli allievi disabili, lo Stato italiano ha adottato il modello dell'integrazione scolastica generalizzata, dalla scuola dell'infanzia all'università, per tutte le tipologie di minorazione, con l'obiettivo di dare attuazione a un diritto soggettivo e con l'ambizione di migliorare la qualità della formazione e dell'apprendimento dei soggetti in difficoltà (Pavone, 2007). Occorre tuttavia ricordare che l'inserimento dell'alunno diversamente abile nella comunità scolastica non è immune da difficoltà, sia nel caso di handicap di tipo

fisico, sia nel caso di handicap di tipo mentale o con caratteristiche che incidono fortemente sulle dinamiche relazionali con conseguenti problemi di tipo comportamentale.

L'alunno diversamente abile con problemi di tipo fisico richiede una regia organizzativa dove più componenti adulte interagiscono con differenti competenze e dove spesso si deve ricorrere a strumenti di supporto logistico. Sebbene questa situazione sembri facile da gestire, in realtà basta poco ad inceppare il sistema, a mettere a disagio l'alunno diversamente abile che spesso vive già male a livello personale alcuni impedimenti, specie se il suo handicap è degenerativo o se il contesto classe non è collaborativo. Va precisato che alcuni adulti, anche nel mondo della scuola, non sopportano la presenza in classe dell'alunno diversamente abile e a volte, perlopiù inconsapevolmente, trasmettono comportamenti emarginanti che a loro volta i compagni, specialmente i più fragili, riproducono o portano agli estremi. In molti casi l'alunno diversamente abile con problemi di tipo fisico, specialmente se gravi, vive come spazio scolastico uno spazio «dedicato» fuori dalla classe e questo non ne facilita l'inserimento.

L'organizzazione del personale A.T.A., adibito a compiti legati all'igiene personale e a tutto ciò che riguarda i bisogni fisiologici, che si sovrappongono a quelli di ordinario servizio, è anch'essa una questione delicata giacché questi compiti, seppure previsti nel mansionario, richiedono da parte del lavoratore una particolare attitudine ed una particolare sensibilità che vanno ad interagire con la disponibilità dell'alunno a lasciarsi gestire.

L'inserimento nel contesto scolastico di un alunno diversamente abile con problemi di tipo mentale, psichico e comportamentale può richiedere il superamento di parecchie criticità. Gli atteggiamenti ed i comportamenti violenti, l'imprevedibilità di situazioni che possono verificarsi, la difficoltà nel gestire il controllo della disciplina dell'intera classe, il ritardo nello svolgimento dei programmi ed altre variabili spaventano gli insegnanti che a volte subiscono l'effetto alone provocato dalle informazioni ricevute dai docenti della scuola precedente o da esperienze analoghe ed impostano in modo poco sereno le dinamiche di relazione.

La gestione del gruppo classe in cui è inserito l'alunno diversamente abile, almeno inizialmente, è sicuramente complessa giacché vuol dire avere a che fare con diversità comportamentali giustificabili agli occhi degli adulti, ma difficilmente a quelle dei compagni senza che si passi a forme di emulazione o di emarginazione o semplicemente a percepire come ingiusti alcuni provvedimenti degli adulti.

Anche le famiglie degli alunni giocano la loro parte. Le famiglie degli alunni diversamente abili specialmente con tipologie di handicap mentale, psichico o relazionale tendono ad assumere atteggiamenti di protezione nei confronti dei figli, ad immaginarli come vittime di comportamenti persecutori da parte dei compagni e patiscono i momenti di relazione o di confronto con gli altri genitori e con gli insegnanti del consiglio di classe, preferendo rapportarsi solo con l'insegnante di sostegno. Le famiglie degli altri alunni, i cosiddetti normali, spesso considerano negativamente l'inserimento di un alunno diversamente abile nella classe dei loro figli poiché, a loro parere, può essere pericoloso, può distogliere gli altri dallo studiare e dallo stare attenti, può richiedere troppe attenzioni da parte dell'insegnante a scapito dell'intera classe. Spesso la presenza in classe dell'alunno diversamente abile viene addotta come giustificazione a fronte di marcate inadempienze nello studio da parte dei propri figli perché troppo disturbati ed impossibilitati a comprendere le spiegazioni dei docenti.

Occorre infine non dimenticare il ruolo dell'insegnante di sostegno, chiave di volta dell'inserimento dell'alunno diversamente abile nella classe. Sebbene la normativa sembri tutelare in modo efficace l'alunno diversamente abile, nella pratica spesso ci si scontra con le lungaggini e le inadempienze della burocrazia scolastica unite ad un limitato numero di risorse cui si deroga con nomine di supplenti temporanei fino all'avente diritto in graduatoria e frequentemente con personale non specializzato. Questo incide profondamente sulla riuscita e sulla qualità dell'inserimento e talvolta inficia il lavoro svolto in precedenza.

Un'altra criticità che si può verificare è quella determinata da un rapporto troppo protettivo da parte dell'insegnante di sostegno nei confronti dell'alunno diversamente abile con conseguente separazione autarchica rispetto al lavoro dei compagni e rapporto uno ad uno nell'aula di sostegno. Afferma in merito a ciò Marisa Pavone:

...non è azzardato prevedere che un eccesso di protezionismo combinato all'assenza di confronti con le alterne sfide proposte dall'ambiente quotidiano, si risolva in un troppo brusco impatto quando il percorso preferenziale si conclude: ad esempio, quando l'alunno cambia ordine di scuola, o termina il ciclo scolastico, o l'insegnante di sostegno viene sostituito (Pavone, 2004, 52).

All'estremo opposto può accadere che vengano fatte ricadere responsabilità troppo grandi sull'alunno diversamente abile secondo aspettative troppo lontane dalla realtà delle prestazioni che è effettivamente in grado di dare con conseguenti situazioni di ansia e di scarsa serenità.

Ultime, ma non per questo meno rilevanti, sono le criticità legate ai rapporti con il territorio, come mette ben in evidenza Marisa Pavone quando afferma che:

...Le scuole sperimentano quotidianamente difficoltà di percorso, su diversi fronti, sia interni, sia, soprattutto esterni: mancanza di una politica di prevenzione, eccesso di deleghe e scarsa responsabilizzazione, carenze di organici e indisponibilità di mezzi economici, sovrapposizione di competenze, divergenze di vedute e di linguaggi, problemi organizzativi come incompatibilità di orari, distanza delle sedi, problemi legati alle infrastrutture ecc. (M. Pavone, 2004, 72).

Spesso la collaborazione interistituzionale tra la scuola e gli enti presenti sul territorio cointeressati al processo di inserimento dell'alunno diversamente abile è condizionata da disomogeneità e problemi locali di ordine legislativo, amministrativo, organizzativo e da carenza di risorse e di servizi territoriali. Gli Accordi di programma tra amministrazioni a livello locale sono poco diffusi ed il sistema di relazioni interistituzionali è scarsamente sviluppato e/o poco coordinato. Permangono ancora in alcuni edifici scolastici difficoltà legate alla presenza di ostacoli architettonici come ad esempio servizi igienici, porte, ascensori e scale non a norma.

3. L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DELL'ALUNNO DIVERSAMENTE ABILE

3.1 I gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica presenti nella scuola

L'organizzazione del singolo istituto per garantire l'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili coinvolge in prima persona il Dirigente scolastico, in quanto responsabile dei risultati del servizio e degli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse del territorio, eventuali figure di coordinamento interne alla scuola, e gli Organi Collegiali. Nel progettare il *Piano dell'Offerta Formativa* il Collegio Docenti è chiamato a dare indicazioni precise e formali rispetto ad alcuni temi connessi alla disabilità e deve tener conto della presenza all'interno del suo istituto di allievi diversamente abili e delle loro esigenze nella progettazione della programmazione generale fornendo un quadro di riferimento valido per tutti gli altri organi collegiali e per tutti i docenti che operano nella scuola.

Il Consiglio di Circolo o di Istituto cui compete l'approvazione del bilancio preventivo e consuntivo della scuola nell'esercitare il proprio mandato deve anch'esso tenere conto della presenza di alunni diversamente abili nella scuola. Su sollecitazione del Collegio Docenti e del Gruppo di lavoro per l'handicap di Circolo o di Istituto, finanzia l'acquisto, il rinnovo e la conservazione di materiali e sussidi didattici e progetti legati al recupero, al sostegno ed all'integrazione di alunni diversamente abili. Approva progetti sperimentali per i quali si chiedono finanziamenti ad enti esterni. Inoltre approva quanto proposto e deliberato dal Collegio Docenti in merito ai criteri di formazione delle classi, al regolamento di Istituto, alla Carta dei Servizi. Delibera il *Programma Annuale* e sostanzialmente interviene in atti decisivi per l'organizzazione e per la gestione delle responsabilità istituzionali proprie di ciascun istituto, anche con riferimento all'handicap.

Il Consiglio di classe inizia la propria attività dopo la formazione della classe e l'inserimento in essa dell'alunno diversamente abile. Ha competenze di programmazione educativa e didattica nei confronti di tutti gli alunni inseriti in essa. Deve pertanto individuare e programmare obiettivi che possano coinvolgere, ciascuno al proprio livello, tutti gli alunni della classe, compreso l'alunno diversamente abile. Spetta al Consiglio di classe formalizzare il contratto formativo individuale, esplicitando in quale modo, con quali strumenti e con quali strategie esso intende rendere operative, secondo le necessità dell'allievo, le indicazioni di carattere generale offerte dagli altri organi della scuola, così come utilizzare, al momento opportuno, le risorse di ogni tipo messe a disposizione dall'organizzazione della scuola, grazie al lavoro predisposto dagli altri organi dalle competenze più generali (Martinelli, 1998).

Più specificamente con la funzione di favorire l'inserimento degli alunni diversamente abili nel contesto scola-

stico sono attivati il Gruppo di studio e di lavoro per l'handicap di Circolo o di Istituto ed il Gruppo di lavoro per l'Handicap operativo, dedicato al singolo alunno.

Il Gruppo di studio e di lavoro per l'handicap di Circolo o di Istituto è composto dal Dirigente Scolastico, da tutti i docenti di sostegno, da almeno due docenti curricolari in rappresentanza del Collegio Docenti, dagli operatori dei servizi e dalle famiglie. Ha svariati compiti legati all'integrazione degli alunni diversamente abili in quanto deve organizzare e coordinare l'attività di integrazione, predisporre le procedure di continuità con altri ordini di scuola, osservare ed analizzare le attività in *itinere*, osservare ed analizzare le difficoltà sorte e attivare strategie organizzative capaci di rispondere efficacemente alle problematiche evidenziate, attivare il raccordo con gli Enti corresponsabili dell'integrazione, offrire consulenza agli organi collegiali per la formazione delle classi, attribuire le ore di sostegno nelle classi in cui sono inseriti gli alunni diversamente abili nelle province in cui venga assegnato dall'Ufficio scolastico Regionale un monte ore complessivo senza indicare la distribuzione di esse alunno per alunno. Il Gruppo di lavoro per l'Handicap operativo è composto dai medesimi docenti curricolari e di sostegno che compongono il Consiglio di classe, dai genitori dell'alunno diversamente abile, dagli operatori dell'A.S.L., dagli operatori sociali, dal Dirigente scolastico o da un suo delegato.

È l'organo fondamentale per la realizzazione delle attività relative all'alunno diversamente abile nella sua specificità ed ha il compito di predisporre ed aggiornare il *Profilo Dinamico Funzionale*, di predisporre il *Piano Educativo Individualizzato* e verificarne la concreta attuazione, di verificare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.

A livello interistituzionale vi è un Gruppo interistituzionale provinciale (GLIP) composto da un ispettore tecnico, un esperto della scuola, due esperti designati dagli Enti locali, due esperti dell'A.S.L., tre esperti designati dalle Associazioni delle persone handicappate, che ha funzioni di consulenza e di proposta nei confronti del Dirigente Regionale e funzioni di supporto per le singole scuole per favorire l'integrazione degli alunni disabili. Tra i suoi compiti vi è l'elaborazione e la verifica periodica degli Accordi di Programma, protocolli che definiscono l'integrazione locale dei diversi servizi coinvolti e ne vincolano le azioni.

Vi è poi ancora un Gruppo di lavoro per l'handicap (GLH) insediato presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale, composto esclusivamente di personale scolastico con funzioni tecnico-professionali come ad esempio le assegnazioni di personale di propria competenza.

3.2 Le persone coinvolte nell'inserimento scolastico

In una comunità davvero solidale quale deve essere la scuola, tutti sono protagonisti, a vario titolo, del processo di inserimento e di integrazione dell'alunno diversamente abile: l'alunno stesso, i compagni, non solo di classe, i docenti, i collaboratori scolastici, il personale specializzato, la famiglia, gli operatori del territorio. È importante che l'ambiente in cui avviene l'inserimento sia accogliente e sereno e che si instauri un clima collaborativo tra le parti coinvolte. Il gruppo classe non è casuale, bensì viene formato tenendo conto delle compatibilità di carattere degli alunni e delle dinamiche verificatesi nelle esperienze scolastiche precedenti. Spesso è significativo per l'alunno diversamente abile l'inserimento in classe con compagni provenienti dalla medesima scuola.

Fondamentale è un'accurata conoscenza della situazione da parte di tutte le parti in causa per poter operare professionalmente in modo efficace ciascuno secondo le proprie competenze, nei tempi e nei luoghi opportuni. Accanto ai momenti istituzionali di progettazione e di coordinamento delle attività vi è una quotidianità da gestire che è quella che permette la reale integrazione, ne vive la problematicità e passa inequivocabilmente attraverso le singolarità di tutte le persone che vi intervengono a vario titolo, a volte episodicamente a volte sistematicamente.

Il docente di sostegno, i docenti curricolari, la famiglia devono agire sinergicamente e sono determinanti nel permettere l'integrazione dell'alunno diversamente abile.

Il docente di sostegno si caratterizza come insegnante di sistema, con il compito di coordinare le attività relative all'alunno diversamente abile, ed è, nel contempo, docente per l'intera classe. È una risorsa importante per il Consiglio di classe ed anche per il Gruppo tecnico poiché, ancor più se specializzato, può supportare i colle-

ghi che spesso svolgono un lavoro limitato alla propria disciplina e non sempre possiedono le competenze specifiche per rapportarsi in modo efficace con alunni diversamente abili. È delicato mediatore nei rapporti famiglia-scuola-territorio-A.S.L. e ricorda gli operatori che a vario titolo intervengono nella vita scolastica dell'alunno diversamente abile. Deve saper gestire gli interventi di carattere terapeutico attuabili attraverso strategie educative e/o didattiche, possedere una preparazione polivalente anche metodologica, avere una formazione accurata per ciò che riguarda le competenze relative alla prassi della relazione e della comunicazione, possedere buone competenze pedagogiche per essere in grado di adattare la propria funzione docente alle singole situazioni ed avere un buon bagaglio culturale per essere in grado di rapportarsi con gli altri operatori e con la famiglia.

Gli insegnanti curricolari del consiglio di classe sono altri adulti che ruotano intorno all'alunno diversamente abile e devono occuparsi del suo apprendimento analogamente ai suoi pari.

Nel programmare l'attività relativa alla propria disciplina hanno il compito di individualizzare l'apprendimento mettendo tutti gli alunni, compreso l'alunno diversamente abile, nelle condizioni di raggiungere obiettivi educativi e didattici adeguati alle capacità e possibilmente di migliorare le competenze ed abilità. Tutti i docenti della classe devono pertanto studiare e mettere in atto metodi e strategie adeguati alle diversità che si trovano di fronte, strutturare situazioni e servirsi di strumenti di apprendimento che permettano a tutti di muoversi in un contesto educativo e didattico efficace.

La famiglia gioca una parte importante nell'inserimento a scuola dell'alunno diversamente abile giacché un atteggiamento positivo della famiglia nei confronti della scuola e degli insegnanti può rendere più disponibile l'alunno stesso. Nel contempo possono essere significative la collaborazione e la rassicurazione da parte della famiglia qualora si verificano forme di preoccupazione o paura nell'alunno diversamente abile a volte semplicemente per il verificarsi di una situazione nuova.

È essenziale il dialogo e la presenza costante nella scuola di una figura di riferimento per la famiglia, che non necessariamente deve essere l'insegnante di sostegno.

3.3 I rapporti della scuola con gli enti e con il territorio

Le risorse esterne all'istituzione scolastica costituiscono un aspetto importante per realizzare in modo efficace l'integrazione giacché la scuola non opera isolatamente sul territorio, non è l'unica agenzia educativa che agisce con e per l'alunno diversamente abile. L'istituzione scolastica non può pensare di essere onnipotente né autoreferenziale.

Ogni territorio ha le sue agenzie educative ed il Dirigente scolastico e gli organi collegiali di gestione della scuola in cui è inserito l'alunno disabile devono conoscere i mezzi su cui contare sia nel lavoro quotidiano che in situazioni di emergenza. Vi è tutta una rete di servizi che può interagire con la scuola: servizi sociali, referenti del servizio sanitario nazionale, gruppi di assistenza ai disabili, centri educativi diurni, centri socio-terapeutici, strutture organizzate per il tempo libero, impianti sportivi con personale specializzato, associazioni legate all'organizzazione della vita sociale. Vi è poi a livello di amministrazione locale l'attivazione di politiche scolastiche che possono prevedere l'utilizzo di educatori, di obiettori di coscienza, di personale ausiliario a seconda delle specifiche esigenze dell'alunno diversamente abile e/o la fornitura di sussidi ed attrezzature, la realizzazione di strutture, l'erogazione di finanziamenti su presentazione di progetti *ad hoc*.

La finalità del rapporto della scuola con gli enti e con il territorio è quella di rimuovere tutto ciò che può costituire ostacolo alla formazione e all'istruzione dell'alunno diversamente abile, partendo anche solo semplicemente dai supporti materiali ed organizzativi necessari per permettere l'inserimento del singolo, fino all'attuazione di progetti pluriennali, alla predisposizione di centri di documentazione e di risorse.

Il progetto di riforma che è in atto nella scuola prevede rapporti costanti con le altre istituzioni scolastiche e agenzie presenti a livello locale, enti locali, centri culturali, ricreativi, ambientali, per realizzare scambi di esperienze, attivare progetti di ricerca e di continuità consorziati, promuovere iniziative di formazione anche interi-

stituzionali, dare vita a centri di documentazione e risorse a livello territoriale, promuovere stage di studio e lavoro (Pavone, 2004).

Le scuole hanno la possibilità di accrescere il loro potere di azione, attraverso lo strumento del consorzio tra istituzioni formative a livello locale. La costituzione di una rete tra scuole può essere molto utile anche in sede di confronto con gli enti locali, ai fini di un loro fattivo coinvolgimento nel momento della stipulazione di accordi di programma.

Parte della rete di aiuto può riguardare il tempo extrascolastico e supportare la famiglia nella gestione dell'alunno diversamente abile anche in momenti non strettamente legati alla scuola ma altrettanto importanti nella quotidianità. Possono essere presenti forme di associazionismo, strutture socio-educative, altri enti che curano l'orientamento, il coinvolgimento in progetti specifici, forme di consulenza, iniziative di formazione.

3.4 Didattica per l'alunno diversamente abile

Per quanto riguarda specificamente l'ambito didattico, l'inserimento degli alunni diversamente abili comporta l'individualizzazione della didattica delle singole discipline per calibrarle alle esigenze e agli stili di apprendimento di ciascun alunno. Occorre conoscere bene il deficit dell'alunno diversamente abile che può essere fisico, psichico, sociale, culturale e da cui consegue una diversa strutturazione delle attività.

È necessario individuare il potenziale formativo che conduce alla riformulazione degli obiettivi educativi e didattici ed all'essenzializzazione dell'insegnamento in relazione alle effettive capacità della persona; è indispensabile considerare le eventuali difficoltà di comunicazione, che richiedono la conoscenza e l'adozione del linguaggio proprio dell'alunno diversamente abile in relazione al deficit sensoriale o cognitivo; è opportuno rideterminare le condizioni di apprendimento ossia tempi, modi e spazi in relazione alle condizioni dell'alunno stesso. È pertanto un processo educativo-formativo-didattico da reinventare di volta in volta per adattarlo alla condizione del singolo e della classe in cui è inserito.

L'attuazione dell'individualizzazione può richiedere in molti casi l'uso di facilitatori come ad esempio computer, sussidi, materiali specifici, cartelloni, quaderni personalizzati e la revisione dei libri di testo attraverso riduzioni, semplificazione, arricchimento e spiegazione mediante immagini.

Sono importanti un'organizzazione flessibile della classe ad esempio mediante l'attuazione di laboratori, gruppi di lavoro, momenti di studio individualizzato e gruppi di apprendimento cooperativo e l'uso efficace delle compresenze dei docenti.

Decisivo è il modo di comunicare. La comunicazione, specialmente da parte del docente nei confronti dell'alunno in difficoltà, deve essere attenta, sensibile, mai frettolosa, costante. Tra le strategie che possono rivelarsi utili, si possono ricordare: la ridondanza, intesa non come semplice ripetizione di quanto detto, bensì come proposta del medesimo contenuto con parole o codici diversi; la comunicazione non verbale che deve avere un ruolo preponderante per la più diretta efficacia comunicativa al di là delle difficoltà sensoriali o cognitive; la rassicurazione che deve provenire da atteggiamenti e comunicazioni non valutative o escludenti, ma sempre incoraggianti ed accoglienti (Morante, 2000).

Dall'inserimento nel mondo della scuola degli alunni diversamente abili derivano una pedagogia ed una didattica differenziali o speciali. Pur nell'incertezza di tali denominazioni, la didattica differenziale propone percorsi individualizzati principalmente sulla base dei diversi livelli di abilità cognitiva; la didattica speciale considera gli alunni diversamente abili nella loro complessità di persone, progettando interventi omnicomprensivi di integrazione.

4. UN MONDO DOVE C'È POSTO PER TUTTI

4.1 Al centro la persona e la sua dignità

La prima esigenza di ordine antropologico ed etico è quella di riconoscere al portatore di handicap, e quindi all'alunno diversamente abile, la piena dignità di persona umana. Già nel diritto internazionale quando si parla di diritti dell'uomo si riconosce il diritto per tutte le persone handicappate e per tutti i tipi di handicap di essere trattate come persone. Afferma la *Dichiarazione sui diritti delle persone minorate* approvata dall'ONU nel 1975 all'art. 9: «Il minorato ha diritto al rispetto della sua dignità quali che siano l'origine, la natura, la gravità delle sue turbe e deficienze, ha gli stessi diritti dei suoi concittadini coetanei, ciò che implica principalmente quello di godere di una vita decorosa, sviluppata al massimo delle possibilità» (ONU, 1975).

Anche la Chiesa Cattolica ha assunto questa posizione indicando nel documento *A quanti si dedicano al servizio delle persone handicappate* emanato nel 1981 che:

...la persona handicappata ...è un soggetto pienamente umano, con corrispondenti diritti innati, sacri ed inviolabili.

Tale affermazione poggia sul fermo riconoscimento che l'essere umano possiede una propria dignità unica e un proprio autonomo valore fin dal suo concepimento e in ogni stadio del suo sviluppo, qualunque siano le sue condizioni fisiche.

Questo principio che scaturisce dalla retta coscienza universale deve essere assunto come il fondamento incrollabile della legislazione e della vita sociale» (*Enchiridium Vaticanum*, 7, 1045).

Anche papa Giovanni Paolo II nel suo *Messaggio ai partecipanti al Simposio Internazionale su «Dignità e diritti della persona con handicap mentale»* pronunciato nel 2004 ha sottolineato la dignità e la grandezza dell'essere umano di cui è portatore il disabile:

...la persona handicappata, anche quando risulta ferita nella mente o nelle sue capacità sensoriali e intellettive, è un soggetto pienamente umano, con i diritti sacri e inalienabili propri di ogni creatura umana. L'essere umano, infatti, indipendentemente dalle condizioni in cui si svolge la sua vita e dalle capacità che può esprimere, possiede una dignità unica ed un valore singolare a partire dall'inizio della sua esistenza sino al momento della morte naturale. La persona dell'handicappato, con tutte le limitazioni e le sofferenze da cui è segnata, ci obbliga ad interrogarci, con rispetto e saggezza, sul mistero dell'uomo. Quanto più ci si muove, infatti, nelle zone oscure e ignote della realtà umana, tanto più si comprende che proprio nelle situazioni più difficili e inquietanti emerge la dignità e la grandezza dell'essere umano. L'umanità ferita del disabile ci sfida a riconoscere, accogliere e promuovere in ciascuno di questi nostri fratelli e sorelle il valore incomparabile dell'essere umano creato da Dio per essere figlio nel Figlio (Giovanni Paolo II, 2004, 2).

Da questo primo principio deriva come conseguenza immediata l'applicazione del principio di socialità-sussidiarietà giacché se tutti gli uomini sono uguali nella dignità e nei diritti chi, per una circostanza di menomazione, non può usufruire da solo della piena espansione della propria personalità, dovrà essere aiutato da tutta la società. Una società che voglia definirsi fondata sul diritto e sulla giustizia non può esimersi dal tutelare i più deboli (Sgreccia, 2006¹).

Vengono individuati i principi di integrazione, normalizzazione e di personalizzazione come fondamenti per favorire la partecipazione delle persone disabili alla vita sociale. Sono così descritti nel documento *A quanti si dedicano al servizio delle persone handicappate*:

...Il principio dell'integrazione si oppone alla tendenza all'isolamento, alla segregazione e alla marginalizzazione della persona handicappata, ma va anche al di là di un atteggiamento di mera tolleranza nei suoi riguardi. Esso comporta l'impegno di rendere la persona handicappata un soggetto a pieno titolo, secondo le sue possibilità, sia nell'ambito della vita familiare, che in quello della scuola, del lavoro, e, più in generale, nella comunità sociale, politica, religiosa.

Da questo principio deriva, poi, come naturale conseguenza quello della normalizzazione, che significa e implica lo sforzo teso alla riabilitazione completa delle persone handicappate con tutti i mezzi e le tecniche oggi a disposizione e, ove ciò non risulti possibile, alla realizzazione di un quadro di vita e di attività che si avvicini il più possibile a quello normale.

Il principio della personalizzazione, infine, mette in luce che nelle cure di vario genere, come pure nei diversi rapporti educativi e sociali intesi a eliminare gli handicap, si deve sempre considerare, proteggere e promuovere anzitutto la dignità, il benessere e lo sviluppo integrale della persona handicappata, in tutte le sue dimensioni e facoltà fisiche, morali e spirituali (*Enchiridium Vaticanum*, 7, 1048-1049).

Precisa ancora papa Giovanni Paolo II:

...il mondo dei diritti non può essere appannaggio solo dei sani. Anche la persona portatrice di handicap dovrà essere facilitata a partecipare, per quanto le è possibile, alla vita della società ed essere aiutata ad attuare tutte le sue potenzialità di ordine fisico, psichico e spirituale... La diversità dovuta all'handicap può essere integrata nella rispettiva, irripetibile individualità e a ciò devono contribuire i familiari, gli insegnanti, gli amici, la società intera. Per la persona handicappata, come ogni altra persona umana, non è dunque importante fare quello che fanno gli altri, ma fare ciò che è veramente bene per lei, attuare sempre più le proprie ricchezze, rispondere con fedeltà alla propria vocazione umana e soprannaturale (Giovanni Paolo II, 2004, 3-4).

Il mondo della scuola con tutte le sue componenti viene quindi chiamato in causa come uno degli strumenti di integrazione della diversità, nel rispetto di tutto il positivo di cui è portatore ogni individuo. La scuola può concorrere anche all'attuazione della riabilitazione intesa come evocazione dei potenziali residui di un individuo in difficoltà, quando mette in atto un processo di educazione attraverso il quale porta l'alunno diversamente abile a raggiungere, compatibilmente con le sue condizioni deficitarie, il miglior livello di vita realizzabile sul piano fisico, funzionale, sociale ed emozionale, con la minor restrizione possibile delle sue scelte operative.

Non bisogna dimenticare, come giustamente ricorda Elio Sgreccia, distinguendo tra dimensione ontologica e fenomenologia dell'uomo, che

...ciascun individuo umano, l'uomo nella sua totalità, va valutato per quello che è e non primariamente per quello che fa o riesce a fare... L'ontologia dell'uomo, il suo essere profondo (la dignità e quindi il suo valore trascendente) è più grande di quello che il soggetto-uomo manifesta e riesce a realizzare. Talvolta la fenomenologia funzionale è impoverita e impedita dall'handicap, ma la profondità dell'essere personale, uguale nella dignità e nel valore rispetto a quella di ogni altro uomo sano, possiede risorse sempre nuove e ha in sorte un futuro che va oltre l'handicap di qualsiasi natura esso sia (E. Sgreccia, 2006').

4.2 La scuola come comunità di apprendimento e cantiere aperto alla vita

La scuola, ed in particolare il ciclo dell'obbligo, non ha come uniche finalità quelle di educare e di istruire i propri allievi, ma anche di metterli nelle condizioni di partecipare e di contribuire ai valori della cultura e della civiltà. È luogo di umanizzazione, di educazione al senso del vero e del bello, scuola di socialità, dove si impara a stare con gli altri, a cogliere le differenze ed a valorizzarle.

È opportuno evidenziare come l'ambiente scolastico sia innanzitutto una comunità di apprendimento in cui interagiscono con diverse modalità più soggetti.

I valori che permettono a tutti gli alunni ed a maggior ragione all'alunno diversamente abile di stare bene a scuola, di sviluppare opportunità di apprendimento, di avere comuni valori di riferimento sono la cooperazione, la solidarietà e la valorizzazione delle differenze. Nel mondo della scuola, in particolare, sono valori trasversali che necessitano del riconoscimento di tutte le parti chiamate in causa.

L'integrazione delle diversità deve essere vissuta, ciascuno secondo le proprie possibilità, da tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo, adulti e minori.

È quindi importante, in primo luogo da parte degli adulti responsabili del processo educativo, focalizzare l'attenzione sull'intera classe, saper interagire nel rispetto delle differenze umane, saper cooperare e sviluppare comportamenti collegiali. La normativa della scuola e le linee programmatiche delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado si muovono in questa direzione. Occorre tuttavia che esse vengano messe in atto e strutturate adattandole ai singoli contesti scolastici, superando i vecchi modelli di apprendimento uniforme e di insegnamento frontale.

Lavorare per la riuscita scolastica di tutti, essere attenti al lavoro in *team*, saper dare ordine e chiarezza agli obiettivi da raggiungere, ai ruoli ed alle regole da rispettare sono modalità che se attuate dai docenti influenzano positivamente anche l'integrazione degli alunni diversamente abili. Se il clima di lavoro è negativo, se non vi è condivisione di buone pratiche e pertanto se i docenti non riescono a cooperare nel loro ruolo formativo ed educativo, ogni difficoltà risulta amplificata, l'incertezza della direzione verso cui andare viene percepita da tutto il gruppo classe e si può arrivare a inficiare tutta la positività dell'inserimento dell'alunno diversamente abile oltre a far risultare i docenti stessi poco credibili come educatori.

La cooperazione, la solidarietà e la valorizzazione delle differenze non sono meccanismi che si instaurano automaticamente all'interno del gruppo dei pari. Sono valori che vanno appresi e pertanto occorre che tutti gli adulti coinvolti nel contesto scolastico siano in grado di svolgere il delicato ruolo formativo-educativo di insegnamento all'apprendimento cooperativo e siano modelli di solidarietà oltre che capaci di riconoscere e valorizzare le differenze.

L'apprendimento di valori passa necessariamente attraverso l'esperienza personale di ciascun alunno e nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della scuola primaria*, a proposito della diversità delle persone e delle culture come ricchezza, si afferma che

...la Scuola Primaria... porta ogni allievo non solo alla presa di coscienza della realtà dell'handicap e delle sue forme umane, ma lo stimola anche ad operare e a ricercare con sensibilità, rispetto, creatività e partecipazione allo scopo di trasformare sempre l'integrazione dei compagni in situazione di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti (*Annali dell'Istruzione*, 2001/2002).

È fondamentale per tutti gli alunni saper interagire con l'ambiente sociale che li circonda, saperlo influenzare positivamente, saper agire con azioni propositive e non conflittuali specialmente nei confronti dei soggetti emotivamente più deboli.

Nel considerare l'integrazione dell'alunno diversamente abile occorre anche saper andare oltre l'esperienza scolastica condivisa in termini di obbligo: verso l'età adulta, il lavoro, la vita autonoma e poi l'invecchiamento. La credibilità dell'impegno nell'integrazione scolastica si realizza nell'impegno per il futuro: la realizzazione del progetto di vita (Canevaro, 2007).

La scuola e gli insegnanti se adeguatamente formati sono gli interlocutori privilegiati per accompagnare l'alunno disabile e la sua famiglia nella costruzione di un progetto di vita ricco e di ampio respiro. Il supporto di orientamento e di rinforzo che la scuola dà alla famiglia può essere in alcuni casi determinante per indirizzare verso scelte di inserimento lavorativo e sociale.

È importante formare un'alleanza forte tra scuola e famiglia per superare mediante la speranza, insita in ogni atto educativo, le paure che accompagnano le nuove esperienze che si susseguono nell'arco dell'esistenza, specialmente quando la persona porta con sé una situazione di difficoltà, che spesso si ripercuote anche nel vissuto familiare.

Nel documento *A quanti si dedicano al servizio delle persone handicappate* viene sottolineato quanto sia importante che il soggetto diversamente abile, compatibilmente con le proprie risorse, abbia un ruolo attivo all'interno del proprio ambiente di vita:

...L'handicappato peraltro dovrà essere sollecitato a non ridursi a essere soltanto un soggetto di diritti, abituato a fruire delle cure e della solidarietà altrui, in atteggiamento di mera passività. Egli non è soltanto colui al quale si dà; deve essere aiutato a divenire anche colui che dà, e nella misura di tutte le possibilità proprie. Un momento importante e decisivo nella formazione sarà raggiunto quando egli avrà preso consapevolezza della sua dignità e dei suoi valori e si sarà reso conto che ci si attende qualcosa da lui e che anch'egli può e deve contribuire al progresso e al bene della sua famiglia e della comunità. Deve avere di se stesso un'idea realistica, questo è certo, ma anche positiva; facendosi riconoscere come persona in grado di avere delle responsabilità, capace di volere e di collaborare (*Enchiridium Vaticanum*, 7, 1059).

Chi vive una disabilità ha bisogno di conoscere la propria disabilità. Il benessere dell'individuo oggi più che mai non è legato alla sua situazione individuale autarchica quanto a quello che viene definito «capitale sociale» ovvero a quella capacità di organizzarsi ed adattarsi grazie a elementi di mediazione con le strutture che lo circondano, con i contesti. La persona disabile può avere dei limiti, che possono causare sofferenze, aggravate dall'ignoranza riguardo ad essi, specialmente se unicamente vissuti e non rappresentati e ragionati. Occorre sia messo nelle condizioni di superare questi limiti partendo dalla loro conoscenza, non con le sue forze, ma con le forze degli altri (Canevaro, 2007).

È il cosiddetto processo di «resilienza», cioè il processo o la capacità di resistere ai colpi, di far fronte (*coping*), di migliorare le proprie capacità e il proprio potere (processo di *empowerment*), di integrare la dimensione del limite con le parti non lese e infine di riorganizzare in modo positivo il percorso di vita che può essere messo in atto da una persona diversamente abile, se adeguatamente supportata dal contesto a lui prossimo. Implica da

parte dell'individuo diversamente abile, in questo caso l'alunno, l'entrare nella sofferenza, accettando il limite, ma nel contempo puntando alla valorizzazione delle risorse latenti, presenti nonostante la ferita ed il trauma, attraverso il ruolo fondamentale del contesto comunitario, per costruire strategie di *coping* e una riorganizzazione positiva dell'esistenza (Malaguti, 2007).

4.3 La qualità dell'inserimento dell'alunno diversamente abile

Ogni alunno diversamente abile porta con sé la necessità di adottare modalità e strumenti di inserimento nel contesto scolastico legati a molte variabili per cui è piuttosto complesso trovare indicatori relativi alla qualità dell'inserimento che possano essere validi per tutti, tenendo conto che ci si muove in un ambito, quello educativo, in continua evoluzione e che a volte i risultati non sono immediati ma distanziati nel tempo.

Per valutare e garantire la qualità dell'inserimento occorre muoversi sul piano strutturale ovvero guardare alle condizioni organizzative del servizio scolastico e degli altri servizi del territorio, verificare che sia stato predisposto un *Piano di studio personalizzato* adeguato ai bisogni dell'alunno diversamente abile, se quanto programmato in esso viene attuato e se è conforme da un lato al *Piano dell'offerta formativa d'Istituto* e dall'altro se è aggiornato ai bisogni evidenziati in *itinerari* dall'alunno diversamente abile ed infine verificare i risultati nella crescita degli apprendimenti, dell'autonomia e della rete relazionale.

Risultano significative la competenza comunicativa, la differenziazione dell'insegnamento, l'attenzione all'organizzazione del contesto da parte di tutti i docenti del consiglio di classe.

A livello di istituzione scolastica può essere un indicatore di qualità la realizzazione di iniziative di formazione e di aggiornamento sui temi della disabilità e dell'integrazione.

Alcuni elementi tuttavia possono permettere di capire se l'integrazione di un alunno diversamente abile in una scuola sia in atto e se lo sia in modo qualitativamente accettabile: ad esempio l'osservazione degli spazi usati da lui abitualmente, se in un locale a parte o in classe con i compagni, la quantità di persone con cui egli si rapporta in modo significativo, le opportunità di istruzione che gli vengono offerte anche se il deficit è grave, la conoscenza e l'applicazione delle leggi a sua tutela da parte di tutte le persone coinvolte nel suo accudimento, la presenza di costi a regime nel bilancio preventivo della scuola.

L'educazione dell'alunno diversamente abile per il principio etico di giustizia deve essere di qualità pari a quella degli altri alunni, per permettere lo sviluppo delle potenzialità individuali, l'incremento di capacità e l'acquisizione di abilità, ove possibile, l'integrazione in contesti di vita ricchi di relazioni significative.

L'obiettivo è, in sostanza, la ricerca del benessere soggettivo e sociale della persona disabile in modo analogo a quello di tutti coloro che usufruiscono del servizio scolastico come risorsa formativa ed educativa che orienta a imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere con gli altri, imparare ad essere.

L'integrazione di qualità è da intendersi in un'ottica integrata, cioè come possibilità per la persona in difficoltà di integrarsi positivamente nei diversi campi di espressione. È fondamentale il campo relazionale ovvero l'essere accolto, avere ruoli veri, sviluppare amicizie, vivere situazioni di collaborazione. Altrettanto importanti sono il campo cognitivo e quello psicologico ovvero da un lato apprendere cose nuove, imparare a pensare, a risolvere problemi, sviluppare nuove capacità e competenze, dall'altro crescere nell'autostima, nell'identità, nell'espressione delle emozioni.

Se la qualità dell'integrazione è positiva ne beneficiano tutti quelli che vi hanno contribuito, non solo l'alunno diversamente abile.

4.4 L'integrazione scolastica: un progetto da condividere

Perché l'integrazione dell'alunno diversamente abile possa realmente aver luogo occorre, come già ampiamente sottolineato, che tutte le parti coinvolte in essa siano disponibili a collaborare e che vengano attivate tutte le risorse necessarie a rispondere adeguatamente ai bisogni contestuali dell'alunno senza nulla togliere ai compagni. Poiché si parla di contesto scolastico, i primi ad essere chiamati alla cura dell'alunno diversamente abile di

cui sono responsabili sono i docenti. Se da un lato fa parte della loro etica professionale, dall'altro proprio a causa dei bisogni speciali degli alunni diversamente abili vengono richieste competenze non solo tecniche, ma anche legate al vissuto emozionale ed al senso di umanità. Esorta in questa direzione il documento *A quanti si dedicano al servizio delle persone handicappate* della Segreteria di Stato della Santa Sede:

...la competenza tecnico-professionale, se è senz'altro necessaria e se deve anzi essere in tutti i modi coltivata e arricchita, da sola tuttavia non è sufficiente. Occorre unire all'alta competenza una ricca sensibilità umana. Coloro che lodevolmente si dedicano al servizio delle persone handicappate devono conoscere con intelligenza scientifica gli handicap, ma devono, in pari tempo, comprendere con il cuore la persona portatrice di handicap. Essi devono imparare a divenire sensibili ai segni propri di espressione e di comunicazione delle persone handicappate, devono conquistare l'arte di porre il gesto esatto e di dire la parola conveniente, devono saper vedere con serenità eventuali reazioni o forme emotive e imparare a dialogare con i genitori e i familiari delle persone handicappate. Questa competenza non diverrà pienamente umana se non è interiormente sostenuta da disposizioni morali e spirituali appropriate, fatte di attenzione, sensibilità, rispetto particolare per tutto ciò che nell'essere umano è fonte di debolezza e di dipendenza. La cura e l'assistenza delle persone handicappate diviene allora anche per i genitori, educatori e personale di servizio, una scuola: una scuola impegnativa, nobile ed elevata di autentica umanità (*Enchiridium Vaticanum*, 7, 1061).

Pertanto è necessaria una formazione professionale di qualità dei docenti, attenta a riconoscere e individuare tutte le tipologie di bisogni educativi che emergono nel contesto scuola e che provengono dal tessuto sociale e dall'ambiente familiare di appartenenza. Occorre però anche che vi siano la capacità di cura, il senso di responsabilità e di accoglienza dell'altro da parte di tutti coloro che si adoperano per l'integrazione dell'alunno diversamente abile.

Molto nell'ambito scolastico è affidato all'insegnante di sostegno che si configura come agente di mediazione a più livelli integrando in se stesso varie competenze, collegando vari ambiti di esperienza dell'alunno disabile in un progetto coerente, operando e progettando la mediazione tra oggetti di cultura ed il soggetto che apprende. Deve pertanto possedere buone capacità di comunicazione, essere coadiutore nella differenziazione dell'insegnamento, essere attento all'organizzazione del contesto.

Tuttavia non può essere solo una persona più competente. Afferma Marisa Pavone:

...Integrare vuol dire promuovere la persona dell'altro a essere se stessa, a mantenere la sua identità e ad espandersi progressivamente verso un rapporto di intimità, di amore e di collaborazione (Pavone, 2004, 56).

È indispensabile che tra l'alunno diversamente abile e l'insegnante di sostegno scatti un rapporto empatico, di reciproca accettazione e fiducia, senza diventare simbiosi o negazione di diversità.

Non è sufficiente che si attivi l'insegnante di sostegno, ma è implicito che sono tutti coloro che a vario titolo si prendono cura dell'alunno diversamente abile, ovvero docenti curricolari, genitori, compagni, operatori interni ed esterni alla scuola, che devono condividere il progetto ed il processo di integrazione.

Sono necessarie da parte dei docenti un'attenzione particolare, una *mission* e nel contempo la capacità didattica di essere flessibili ed intenzionali. Più la scuola è flessibile, meno l'alunno diversamente abile è affidato all'insegnante di sostegno e viene integrato entro gruppi di lavoro con compagni di classe.

Si può pertanto parlare di sinergia e di alleanza tra i soggetti coinvolti, docenti, genitori, alunni. Perché esse possano essere efficaci, è richiesto un clima umano positivo centrato sulla stima, sulla fiducia e sull'accettazione reciproca in un'ottica propositiva che non pone al centro la difficoltà ovvero il deficit, lo svantaggio, la disabilità e neppure il risultato ovvero la quantità degli apprendimenti conseguiti, ma la persona portatrice di valori, sempre e comunque, intesa nella sua globalità (Favorini, 2007).

L'alleanza inoltre assume un valore particolare proprio in rapporto alle capacità dei docenti di supportare, incoraggiare, aiutare i genitori, spesso in reale difficoltà, a ribadire le scelte compiute ed a intravedere le possibilità insite nel potenziale umano e nel potere personale proprio di ciascun individuo, in questo caso loro figlio.

Sulla base del principio di sussidiarietà è opportuno per rendere efficace l'integrazione nella scuola che venga strutturata in modo permanente e non episodico una rete coordinata di risorse che veda coinvolti non solo i docenti, ma anche gli alunni, i genitori, il Dirigente scolastico, gli specialisti socio-sanitari, i membri della comunità, che agiscono sia a titolo professionale che volontario.

Allo stato attuale, pur essendo in atto in molte scuole italiane buone pratiche, la prassi è molto diversificata anche a causa di una differenziazione di qualità e di servizi a disposizione nelle varie realtà locali e regionali. Emerge il bisogno di buone prassi condivise a livello nazionale e non solo di buone azioni isolate in contesti protetti e l'erogazione di finanziamenti per poterle mantenere.

In alcune città italiane sono attivati Centri di documentazione handicap (CDH) a livello interistituzionale e territoriale e rappresentano un'utile risorsa per famiglie e docenti alla ricerca di risposte idonee a bisogni speciali. Anche papa Giovanni Paolo II nel suo *Discorso ai partecipanti al Congresso promosso dal Pontificio Consiglio per la famiglia* nel 1999 ha evidenziato la responsabilità della collettività nei confronti di chi è in difficoltà affermando che ...dinanzi ad ogni essere umano, degno sempre del massimo rispetto in virtù della propria dignità di persona, la società civile e la Chiesa hanno ruoli specifici da espletare, contribuendo a sviluppare nella comunità la cultura della solidarietà. Il portatore di handicap, come ogni altro soggetto debole, deve essere incoraggiato a diventare protagonista della sua esistenza (Giovanni Paolo II, 1999, 4).

4.5 L'inserimento dell'alunno diversamente abile come risorsa per tutti

L'inserimento dell'alunno diversamente abile nel mondo della scuola può, se ben attuato, essere vissuto come risorsa e non solo come doverosa assunzione di responsabilità nei confronti di un minore in difficoltà obbligatoriamente da assistere.

È risorsa in quanto l'alunno diversamente abile possiede un valore intrinseco, legato alla sua presenza a scuola, che in qualche modo testimonia la sofferenza umana, fa riflettere sui valori della salute, della solidarietà, della vita, dell'educazione. Arricchisce permettendo a ciascuno di sviluppare le sue qualità umane.

È anche una risorsa strumentale in quanto la presenza attiva di un alunno diversamente abile che partecipa secondo le sue possibilità ai percorsi di formazione con tutti gli altri alunni, sebbene possa essere estremamente impegnativa, consente a tutto il gruppo coinvolto di trarne vantaggio.

Ne possono trarre vantaggio i docenti in quanto in presenza di alunni diversamente abili sono costretti a riflettere a fondo sui processi di apprendimento ed a rivedere e migliorare la didattica. Ne possono trarre vantaggio i compagni di classe che nei gruppi di apprendimento cooperativo e nell'attività di tutoraggio migliorano le loro competenze metacognitive. Anche il personale A.T.A. può apprendere nuove competenze relazionali, educative, assistenziali. Inoltre un alunno diversamente abile, specie se grave, ha sovente difficoltà comunicative sia in ricezione che in espressione. Pertanto, poiché in presenza di un alunno diversamente abile il linguaggio verbale spesso è inadeguato, si utilizza il linguaggio degli sguardi, della mimica, della prossemica, delle posture, dei sorrisi e dei bronci, dei gesti e dei movimenti, dei simboli visivi e delle immagini. Vengono così ampliate le capacità di comunicazione di ciascuno e si diventa capaci di una forma di comunicazione totale, che usa la parola, la gestualità, il corpo, il ritmo, le immagini ecc. in un insieme coordinato e globale (A. Canevaro-D. Janes, 2005).

Vengono esercitate sia dai pari che dai docenti anche le competenze relazionali ed interpersonali giacché, dove viene messo in atto l'apprendimento cooperativo e si ha bisogno dell'apporto di tutti per il successo del gruppo e per il proprio, occorre siano sviluppate le abilità della condivisione, dello scambio, della negoziazione e della mediazione, del costruire accordi, dell'essere buoni leader e buoni gregari, dell'affrontare e risolvere conflitti. È un andare verso la regolazione del comportamento sociale, che non si impara individualmente, né agendo solo tra compagni socialmente abili.

La presenza di un alunno diversamente abile in classe, infine, è risorsa in quanto fa riflettere sul senso di equità e sulla valutazione. Non è facile spiegare agli alunni che «...è somma ingiustizia fare parti uguali tra diseguali» (Don Milani, 1957). Gli alunni esigono l'uguaglianza formale, negli atteggiamenti e nelle valutazioni.

La presenza di un alunno diversamente abile in classe fa riflettere gli alunni sul senso di equità ovvero sulla correttezza di dare di più a chi ha di meno e fa riflettere sia i compagni che i docenti, sulla valutazione.

Ogni alunno è messo nelle condizioni di capire che la vera valutazione è quella che confronta ognuno con se stesso, che consente di leggere i propri miglioramenti, le proprie crescite, l'avvicinamento ai propri traguardi che possono essere, nel caso dell'alunno diversamente abile, anche molto lontani da quelli degli altri e del programma, ma non per questo sono meno importanti o meno verificabili.



Alunni e docenti sperimentano che cosa si intende per valutazione autentica quando si rendono conto dell'impossibilità di una valutazione *standard* e questa consapevolezza è spesso favorita proprio dalla presenza in classe di un alunno diversamente abile (A. Canevaro- D. Janes, 2005).

4.6 Dall'inserimento all'inclusione

L'inserimento dell'alunno diversamente abile nella scuola dell'obbligo è la prima tappa di un percorso che vede la scuola come luogo di relazioni e di apprendimenti significativi. Quando l'inserimento a scuola è positivo si può parlare di integrazione. L'integrazione può dirsi riuscita quando la diversità dell'alunno diversamente abile è vissuta come risorsa e quando tutte le parti in causa – docenti, genitori, organi collegiali, specialisti dei servizi sociali e sanitari, operatori degli Enti locali, educatori, volontari, compagni – cooperano per lo sviluppo di un progetto di vita che permetta all'alunno diversamente abile di sfruttare tutte le sue potenzialità e di dare un senso al proprio esistere.

Perché vi sia la valorizzazione della persona umana nelle sue diverse dimensioni ed a partire dalla concreta situazione in cui si trova, sono necessarie scelte organizzative flessibili da parte della scuola, l'elaborazione di progetti che tengano conto dei bisogni degli alunni in difficoltà, l'investimento di risorse economiche e l'attivazione di collaborazioni con il territorio. In quest'ottica deve essere predisposto e poi attuato il Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto che traduce in azione educativa e didattica la cultura dell'integrazione nel contesto particolare di ogni istituzione scolastica.

L'istituzione scolastica nella realtà odierna, se vuole offrire un servizio formativo ed educativo efficace a favore dello sviluppo della persona nella sua totalità, deve connotarsi sempre più come comunità ed il tratto che più caratterizza una comunità è l'inclusività.

Scrivo in merito a questo Dario Janes:

...è importante chiarire che esiste una forte differenza tra pratiche di integrazione e di inclusione. L'integrazione si rivolge agli alunni disabili, cioè ad una parte di quelli con Bisogni Educativi Speciali, mentre l'inclusione fa riferimento alle varie prassi di risposta individualizzata realizzate su tutti i vari bisogni educativi di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. L'inclusione è dunque più ampia rispetto all'integrazione.

Valutando infatti tutti i Bisogni Educativi Speciali nasce l'esigenza di rispondere in modo inclusivo, considerando e dando dignità a tutti i bisogni di tutti gli allievi. Una risposta realmente inclusiva è un risposta individualizzata quanto necessario (Janes, 2005, 71).

L'inclusione vuole essere non un nuovo modo di dire, ma una realtà complessivamente disposta per la vita di tutte e di tutti, senza strutture speciali o progetti straordinari. L'inclusione è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di appartenenza. Le persone con o senza disabilità possono interagire come persone alla pari. Un'educazione inclusiva permette alla scuola nella sua quotidianità di essere di qualità: una scuola dove tutti gli alunni sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi e soprattutto possono partecipare, una scuola dove gli alunni riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento. La diversità diventa, così, normale. E lo stesso per il lavoro, per i trasporti, per la vita sociale e culturale. Scopo dell'inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, l'accesso alla vita normale per poter crescere, svilupparsi totalmente (Canevaro, 2007).

È un punto d'arrivo, non immediato ma raggiungibile, se da parte di tutti coloro che operano nel mondo della scuola vi sono la competenza professionale e la volontà di accogliere la persona presente in ciascuna individualità.

5. CONCLUSIONE

L'uomo non desidera essere confrontato né confrontarsi con forme di esistenza che riflettono visibilmente gli aspetti negativi della vita. Nascono così emarginazione e discriminazione come una sorta di meccanismo di difesa o di rigetto. Spesso la società rifiuta o reprime psicologicamente ciò che non si inquadra nelle consuetu-

dini, ciò che non conosce o ha paura di non saper gestire. Questi atteggiamenti frequentemente vengono assunti anche nei confronti di chi viene considerato diverso a causa di un deficit fisico e/o mentale.

Tante volte l'alunno diversamente abile, nonostante il riconoscimento della sua condizione, la tutela normativa e tutto l'impianto procedurale attivato dall'istituzione scolastica per favorirne l'integrazione, vive con disagio l'esperienza scolastica. È considerato dai docenti e dai compagni una presenza passiva o di disturbo, in grado di minare l'efficienza e la produttività della classe.

Queste difficoltà possono essere mitigate nel contesto scolastico proprio in virtù del ruolo educativo della scuola, ragionando sull'alunno diversamente abile non per sottrazione, bensì riflettendo sul suo valore intrinseco di persona e facendo leva sul senso di responsabilità di ciascuno verso chi è più fragile.

È necessario superare l'idea che l'alunno diversamente abile inserito in classe abbia bisogno solo di interventi di tipo assistenziale e sanitario piuttosto che di attenzioni educative, in quanto l'obiettivo dell'inserimento è salvaguardare l'integralità della persona.

Occorre riuscire a non fermarsi al deficit per pronosticare l'orizzonte e gli spazi di educabilità personali dell'alunno, saper andar oltre, costruire e mettere in atto un piano di studio individualizzato che tenga conto delle variabili soggettive ed ambientali.

A questo concorrono tutti coloro che si occupano dell'inserimento dell'alunno diversamente abile nella scuola come momento preparatorio alla vita sociale e come momento in cui è possibile imparare a conoscere, a fare, a vivere con gli altri, ad essere. Emerge, quindi, la necessità di buone prassi condivise e non solo di buone azioni isolate in contesti protetti.

Fondamentale è anche l'interazione responsabile tra tutte le componenti chiamate in causa per favorire l'integrazione dell'alunno: i docenti della scuola, i compagni, i genitori, il Dirigente scolastico, gli specialisti socio-sanitari, i membri della comunità di appartenenza.

Altrettanto importante è il raccordo con le risorse territoriali nella gestione del tempo extrascolastico e nel supporto alla famiglia.

L'alunno diversamente abile è persona nella sua totalità, con i diritti sacri ed inalienabili di ogni essere umano: diritto alla vita, diritto alla cura, diritto alla vita sociale...

L'educazione dell'alunno diversamente abile risponde al principio etico di giustizia e deve essere di qualità pari a quella degli altri alunni, per permettere lo sviluppo delle sue potenzialità individuali e il suo inserimento in contesti di vita ricchi di relazioni significative.

Tuttavia questo però non basta se l'alunno diversamente abile non è circondato da un ambiente solidale dove il prendersi cura di lui è inteso come relazione di attenzione e di partecipazione verso l'altro, verso i suoi reali bisogni e dove ci si allena all'interno di una palestra di umanità.

L'educazione è un tesoro, ed è un tesoro per tutti.

Bibliografia

- A.A. V.V., 2001, *La nostra scuola. Orientamenti per un'integrazione consapevole*, Provveditorato agli Studi di Torino. Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale, Graffio, Bussoleno (TO)
- Annali dell'istruzione*, n. 1-2, anno XLVII, dicembre 2001
- Annali dell'istruzione*, n. 5-6, anno XLVII, sommario 2001/2002
- APREA VALERIA, 2003, *Inserimento e integrazione della persona handicappata a scuola*, «L'integrazione scolastica e sociale», 2/1, 35-41
- AREA STUDI E PROGRAMMAZIONE – MIUR, 2008, www.pubblica.istruzione.it
- AVON ANDREA, 2008, «Handicap (Integrazione alunni disabili)», in *Repertorio. Dizionario normativo della scuola*, (a cura di) AURIEMMA S., Tecnodid, Napoli, XXII edizione, 453-461
- CANEVARO ANDREA (a cura di), 2007, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento
- CANEVARO ANDREA - IANES DARIO, 2006, «Integrazione come risorsa», in *Voci della Scuola. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, (a cura di) CERINI G. - SPINOSI M., Tecnodid, Napoli, vol. V, 316-325
- CASTELLAZZI VITTORIO LUIGI, 2000, *La famiglia di fronte all'handicap fisico grave. Risorse e rischi*, in «Orientamenti pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione», 280 anno XLVII, 4, 617-641
- C.E.I., 1999, *Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale. Quaderni della Segreteria Generale CEI*, 2, Anno III, n. 24, agosto
- CICATELLI SERGIO, 2004, *Conoscere la scuola. Ordinamento, didattica, legislazione*, La Scuola, Brescia
- Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità*, 2007, www.venetosociale.it
- CUOMO NICOLA, 1995, *Pensami adulto. Esperienze e riflessioni pedagogiche per l'integrazione degli handicappati nella scuola media superiore*, UTET, Torino
- DELORS JACQUES, 1997, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma
- Disabilità oggi. I disabili in Italia: da un rapporto ISTAT 1994*, 1999, www.asphi.it
- Disabilità oggi. Funzionamento, disabilità e salute*, 2005, www.asphi.it
- FAVORINI ANNA MARIA, 2007, «Alleanze educative ed alfabetizzazione affettiva con genitori ed insegnanti. Verso il progetto di vita» in *L'integrazione scolastica, degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, CANEVARO A. (a cura di), Erickson, Trento, 449-466
- GIOVANNI PAOLO II, 1999, *Discorso del Santo Padre ai partecipanti al Congresso promosso dal Pontificio Consiglio per la Famiglia*, 4 dicembre, www.vatican.va/phome_it
- GIOVANNI PAOLO II, 2004, *Messaggio di Giovanni Paolo II ai partecipanti al simposio internazionale su "dignità e diritti della persona con handicap mentale"*, 5 gennaio, www.vatican.va/phome_it
- GIOVANNI PAOLO II, 1981, Lett. enc. *Laborem Exercens*, 14 settembre, 22, AAS 73
- IANES DARIO, 2003, «Diversabilità», in *Voci della Scuola 2004. Le novità del sistema educativo. Una guida per orientarsi*, (a cura di) CERINI G. - SPINOSI M., Tecnodid, Napoli, 128-136
- IANES DARIO, 2005, *Bisogni Educativi Speciali ed inclusione*, Erickson, Trento
- IANES D. - CELI F., 1995, *Nuova guida al Piano educativo individualizzato. Diagnosi, profilo dinamico funzionale, obiettivi e attività didattiche*, Erickson, Trento
- ISTAT - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Statistiche dell'istruzione*, a.s. 1985/86, vol. 39, tomo 1, Roma 1989, tavola 1.25, p. 37 e a.s. 1986/87, annuario n. 40, tomo 1, Roma 1990, tavola 1.25, 37
- MALAGUTI ELENA, 2007, «Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei della pedagogia speciale», in *L'integrazione scolastica, degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, CANEVARO A. (a cura di), Erickson, Trento, 483-490
- MARTINELLI MARIO, 1998, *L'handicap in classe. Tra individualizzazione e programmazione*, La Scuola, Brescia
- MILANI DON LORENZO, 1957, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- MORANTE GIUSEPPE, 2000, *Un progetto d'integrazione scolastica per alunni in situazione di handicap nell'insegnamento*

- della religione cattolica. *Criteri per la sperimentazione ed analisi critica*, in «Orientamenti pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione», 281 anno XLVII, 5, 866-886
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, 1980, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*, Geneve, WHO
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, 1997, *International Classification of Functioning Disability, and Health (ICIDH-2)*, Geneve, WHO
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, 1999, *International Classification of Functioning Disability, and Health (ICF)*, Geneve, WHO
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, 2001, *International Classification of Functioning Disability, and Health (ICF)*, Geneve, WHO
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, 1970, *International Classification Diseases (ICD)*, Geneve, WHO
- ONU, *Dichiarazione sui diritti delle persone minorate*, 1975, art. 9, www.onuitalia.it
- PAVONE MARISA, 2004, *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia
- PAVONE MARISA, 2004, «Disabilità. Aspetti generali», in *Enciclopedia di Bioetica e Sessuologia*, a cura di RUSSO G., Elledi-Velar-CIC, Leumann (Torino), 663-667
- PAVONE MARISA, 2007, «La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi», in *L'integrazione scolastica, degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, CANEVARO A. (a cura di), Erickson, Trento, 159-184
- PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, 2004, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano
- SCUOLA DI BARBIANA (FI), 1967, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- SEGRETERIA DI STATO DELLA S. SEDE, *A quanti si dedicano al servizio delle persone handicappate* (4 marzo 1981), in «*Enchiridion Vaticanum*» (1980-81), Dehoniane, Bologna 1982, 1040-1067
- SGRECCIA ELIO, 2006¹, *Manuale di bioetica. Aspetti medico-sociali*, Vita e Pensiero, Milano, Vol. II
- SORESÌ SALVATORE, 2007, *Psicologia della disabilità*, Il Mulino, Bologna
- Un nuovo strumento per analizzare i molteplici aspetti della disabilità: la classificazione ICF*, 2005, www.educare.it
- ZUCCHI ROBERTO, 2007, *La Convenzione Internazionale sui diritti delle persone con disabilità*, in «Scuola e didattica. Problemi e orientamenti per la scuola secondaria di I grado», anno LIII, 4, 97-110

Risorse normative

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA *con le modifiche apportate alle Leggi costituzionali 9 febbraio 1963, n. 2; 22 novembre 1967, n. 2; 18 ottobre 2001, n. 3; 23 ottobre 2002, n. 1*, «Gazzetta Ufficiale», 7 dicembre 1947

Legge 04.08.77, n. 517: *Norme sulla valutazione degli alunni e sulla abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, «Gazzetta Ufficiale», 18 agosto 1977, 224

Legge 05.02.92, n. 104: *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, «Gazzetta Ufficiale», 17 febbraio 1992, 39

D.P.R. 24.02.94: *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap*, «Gazzetta Ufficiale», 15 aprile 1994, 87

TESTO UNICO IN MATERIA DI ISTRUZIONE PER SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO (*D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 e successive modifiche*), *aggiornato alla L. 28 marzo 2003, n. 53 (cd. riforma Moratti)*, (a cura di) SANGIULIANO R., Esselibri-Simone, Napoli

D.M. 24.07.98, n. 331: *Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola*, www.istruzione.it

D.M. 03.06.99, n. 141: *Criteri per la formazioni delle classi con alunni in situazione di handicap*, www.istruzione.it

Legge 08.11.00, n. 328: *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, capo III - Disposizioni per la realizzazione di particolari interventi di integrazione e sostegno sociale, «Gazzetta Ufficiale», 13 novembre 2000, 265, S.O. 186/L

D.Lgs 03.03.01, n. 165: *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche (e succ. modificazioni e integrazioni)*, «Gazzetta Ufficiale», 9 maggio 2001, 106, S.O. 112

CCNL. 24 luglio 2003: *Contratto Comparto scuola per il quadriennio giuridico 2002-2005 e 1° biennio economico 2002-2003*, «Gazzetta Ufficiale», 14 agosto 2003, 188, S.O. 135

D.M. 30.08.2006: *Osservatorio per l'integrazione persone disabili. In linea il decreto costitutivo di un comitato tecnico-scientifico e di una consulta delle associazioni dei disabili*, www.istruzione.it

C.M. 05.12.07, n. 108: *Scuola in ospedale. Piano di riparto delle risorse per l'anno 2005*, www.istruzione.it