

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo 29°

Settore Concorsuale di afferenza: 11/D2

Settore Scientifico disciplinare: M-PED/03

**IL RUOLO DELLE TECNOLOGIE
PER IL POTENZIAMENTO DELL'APPRENDIMENTO**

Presentata da: Giusi Zamarra

Coordinatore Dottorato

Tiziana Pironi

Relatore

Roberta Caldin

Esame finale anno 2017

INDICE

Introduzione.....p. 6

Parte Prima

Le dimensioni teoriche

CAPITOLO I

I processi inclusivi attraverso gli atti internazionali - normativi e di indirizzo - che li hanno sostenuti.....p.10

1.1 Antichi concetti e nuovi bisogni: vedere oltre l'impossibilità del cambiamento.....p.12

1.2 Il contributo internazionale al dibattito sulla disabilità.....p.17

1.3 Le evoluzioni del concetto di disabilità nei processi di sviluppo e di organizzazione sociale.....p.25

1.3.1 I principali sistemi di classificazione: dal modello bio-medico al modello bio-psicosociale.....p.27

1.3.2 L'approccio ICF: integrazioni e posizioni critiche.....p.36

1.3.3 La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilitàp.40

CAPITOLO II

La dimensione storica della Pedagogia Speciale.....p.44

2.1 J.M.Gaspard Itard: andare oltre ciò che appare.....p.48

2.2 Edouard Séguin: il rapporto dialettico tra teoria e pratica educativa.....p.51

2.3. Maria Montessori: riabilitazione e rieducazione.....	p.54
2.4. La Pedagogia Speciale e le sfide della complessità.....	p.59

CAPITOLO III

Il principio di integrazione/inclusione nell'esperienza italiana...p.65

3.1 Il processo legislativo della Pedagogia Speciale.....	p.69
3.2 I dispositivi pedagogici per l'integrazione e l'inclusione.....	p.79
3.3 Il ruolo e la formazione dell'insegnante di sostegno in una prospettiva evolutiva.....	p.82
3.4 L'evoluzione della scuola in senso inclusivo: pensieri e proposte.....	p.91
3.5 Il ruolo delle tecnologie nelle politiche per l'integrazione/inclusione.....	p.95
3.5.1 L'esperienza italiana nelle politiche in materia di ICT e integrazione/inclusione.....	p.102
3.6 Il valore ideale, civile e politico dell'integrazione e la didattica inclusiva.....	p.113

Parte Seconda

La ricerca

CAPITOLO I

Nuove tecnologie in una dimensione plurale.....p.119

1.1 L'approccio sistemico dell'Universal Design e il valore delle differenze.....	p.127
1.2 L'Universal Design for Learning.....	p.134

1.3 Tecnologie informatiche per il potenziamento dell'apprendimento.....	p.139
---	-------

CAPITOLO II

Il ruolo delle tecnologie per il potenziamento

dell'apprendimento.....	p.147
--------------------------------	--------------

2.1 Metodologia di riferimento.....	p.147
-------------------------------------	-------

2.2 Le principali fasi della ricerca.....	p.151
---	-------

2.3 La presenza degli alunni con disabilità nelle scuole statali dell'Emilia-Romagna.....	p.154
--	-------

2.3.1 Ferrara: una scuola a misura di territorio.....	p.158
---	-------

2.3.2 Il gruppo coinvolto nel percorso operativo di ricerca.....	p.160
--	-------

2.4 Conoscere il contesto e gli utenti attraverso gli strumenti della ricerca.....	p.163
---	-------

2.4.1 Il focus group.....	p.170
---------------------------	-------

2.4.2 Descrizioni e riflessioni sul focus group.....	p.176
--	-------

2.5 Azione di ricerca.....	p.178
----------------------------	-------

2.6 Valutazione dei risultati.....	p.182
------------------------------------	-------

2.7 I punti salienti che hanno caratterizzato l'azione di ricerca e le sue ricadute.....	p.192
---	-------

Conclusioni.....	p.195
------------------	-------

Allegati.....	p.201
---------------	-------

Bibliografia.....	p.208
-------------------	-------

Sitografia.....	p.220
-----------------	-------

Introduzione

Il percorso di ricerca che si sviluppa nel prosieguo del presente lavoro è frutto di riflessioni sul tema dell'educazione inclusiva e sulla necessità di riconsiderare idee, concetti e azioni che, pur rappresentando la base e l'incipit del dibattito sociale e politico, necessitano di una revisione che dovrebbe caratterizzarsi come coinvolgente, consapevole, connotata dalla determinazione di tutte le parti interessate a tradurre la partecipazione in azione e risultati efficaci.

Il concetto stesso di inclusione, dopo la spinta innovativa degli anni Sessanta e Settanta, è stato in un certo senso compresso dalla complessità e dalle continue tensioni che hanno interessato il sistema scolastico del nostro Paese, soggetto, come sostengono alcuni studiosi, ad una condizione di crisi e ad un'insidiosa degenerazione¹ che ha condotto il sistema scolastico a strutturarsi in maniera rigida ed antiquata.

Approfondire tale cambiamento, confrontarsi sui suoi contenuti, spinge naturalmente tutti i professionisti dell'educazione a rivedere e ripensare gli elementi che avevano caratterizzato quel particolare momento storico, sottoponendoli ad un confronto costante con l'attualità, individuando i tentativi di evoluzione che, di fatto, sono avvenuti e che sono rimasti offuscati dalla schematicità in cui la scuola ha finito per essere rinchiusa.

Si afferma, in sostanza, l'esigenza di un percorso revisionistico che contempli l'intento di ricostruire un sistema che si fondi, innanzitutto, sul principio di equità, su una lettura dei bisogni che tenga conto della normale possibilità di differenziare e che, successivamente, si concretizzi in strategie inclusive.

Da tali considerazioni ed esigenze è andato articolandosi il lavoro di ricerca che qui presentiamo, inteso a comprendere, più nello specifico, quali azioni

¹ D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento: Erickson, 2015, pp.121-131.

e quale progettazione fossero più rispondenti ai bisogni specifici dei singoli studenti, valorizzandone le differenze, e quali conoscenze e competenze fosse necessario possedere per attivare tale progettazione.

In particolare, con l'intenzione di definire delle strategie idonee a migliorare l'efficacia e l'efficienza degli interventi rivolti agli studenti con disabilità e che, proprio facendo riferimento al principio di equità, li coinvolgesse il più possibile e li facesse crescere dal punto di vista delle conoscenze, dell'apprendimento, e relazionale, l'attenzione è stata rivolta alle tecnologie, alle diverse funzioni che possono assumere all'interno delle pratiche didattiche, rispondendo alle esigenze specifiche degli studenti, e alla possibilità di superare e abbandonare, con esse, approcci e linguaggi rigidi e standardizzati che, molto spesso, hanno come diretta conseguenza la costruzione di barriere di accesso all'apprendimento.

Si tratta di una proposta che mira a rispondere alla necessità di realizzare percorsi formativi flessibili ed equi nell'accesso alle informazioni e, più in generale, nei processi di apprendimento, tenendo comunque conto che la flessibilità e l'equità possono essere garantite soltanto se l'uso di tecnologie - che richiedono uno specifico adattamento - viene visto in maniera continuativa, all'interno di un percorso alla cui base vanno sempre contemplati interventi per il maggior numero possibile di studenti.

Il presente lavoro si divide in due parti. La prima parte costituisce il sostrato teorico su cui si fondano le riflessioni che sono andate combinandosi con l'azione di ricerca e che hanno permesso di costruire la stessa in progressione e con un approccio olistico. In particolare, con la prima parte si è inteso descrivere ed analizzare criticamente i processi inclusivi, in una prospettiva storico-internazionale, descritti compiutamente nel primo capitolo, dal titolo *“I processi inclusivi attraverso gli atti normativi e di indirizzo internazionali che li hanno sostenuti”*. Con il capitolo secondo, poi, *“La Dimensione storica della*

Pedagogia Speciale”, si passa all’analisi di quegli autori che storicamente hanno alimentato il confronto tra la teoria e la pratica educativa per sostenere l’impegno di portare la scuola e l’intera società verso la realizzazione del principio di equità.

Con il terzo capitolo, dal titolo *“Il principio di integrazione/inclusione nell’esperienza italiana”*, verrà analizzata l’evoluzione del processo di inclusione con un focus sulla normativa nazionale e sul versante dei cosiddetti “attori dell’inclusione”, in particolare sul ruolo e sulla formazione dell’insegnante di sostegno, sui dispositivi pedagogici per l’inclusione, nonché sulle risorse sia dal punto di vista materiale, sia dal punto di vista delle competenze, di cui la scuola italiana dispone per rispondere alla crescente eterogeneità dei bisogni della popolazione scolastica. Su queste dimensioni, verrà posta particolare attenzione nel capitolo quarto, *“Nuove tecnologie in una dimensione plurale”*, soprattutto in relazione al tema delle tecnologie con riferimento alla valorizzazione delle differenze e all’uso degli strumenti tecnologici per il potenziamento dell’apprendimento.

La seconda parte descrive, nel dettaglio, la ricerca condotta per il Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, svolto presso il Dipartimento di Scienze dell’educazione “G.M.Bertin” nel triennio 2013-2016. In particolare, si espone l’impianto metodologico che ha sostenuto la parte operativa, a partire dalla domanda di ricerca, per poi analizzare e presentare il contesto in cui il lavoro è andato strutturandosi e, più nello specifico, il campione della ricerca e gli strumenti utilizzati per conoscerlo più approfonditamente, per passare alla conoscenza dei soggetti coinvolti, acquisita attraverso specifici strumenti di ricerca, ed entrare nel vivo dell’azione attraverso una sua descrizione e valutazione, in relazione alle riflessioni che hanno caratterizzato l’intero percorso.

PARTE PRIMA
LE DIMENSIONI TEORICHE

CAPITOLO I

I processi inclusivi attraverso gli atti internazionali - normativi e di indirizzo - che li hanno sostenuti.

Affrontare il tema dell'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità impone la necessità di approfondirlo con una sistematica disamina di quanto ha contribuito a promuoverla e sostenerla. Disamina che includa le ragioni storiche, i riferimenti legislativi e il contesto culturale nel quale un Paese come l'Italia, in maniera specifica ed originale rispetto ad altri Stati, ha avviato un lungo ed articolato cammino che ha portato all'affermazione fondativa del principio della democrazia includendo, tra gli assunti di base, l'educabilità dell'individuo.

Democrazia, quindi, che non va riferita esclusivamente alla forma politica di governo, ma intesa anche, e soprattutto, come una forma di vita sociale e associativa; l'ambiente 'sociale' è il luogo di partecipazione dell'individuo al bene della società, ma perchè se ne abbia la consapevolezza è necessaria la cultura e l'educazione che hanno un ruolo preponderante nella costituzione di una società democratica ².

La democrazia, intesa nei termini sopra descritti, rileva il diritto di ogni uomo a realizzarsi pienamente e a partecipare alla costruzione del proprio avvenire. Essa passa necessariamente attraverso il processo educativo libero e condiviso mediante, appunto, l'educazione, non solo largamente promossa e diffusa, ma ripensata nei contenuti e nelle procedure, e non avrebbe senso se essa non fosse fondata su una serie di dati obiettivi che riguardano l'individuo: la

2 J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1992.

sua struttura biologica, il suo patrimonio genetico, il suo stesso destino come membro di un gruppo e come partecipe di una società ed elaboratore di una cultura. Il senso più autentico della democrazia è, in fondo, assicurare ad ogni individuo di avvicinarsi alla vita culturale senza schematizzazioni, privilegi od ostacoli precostituiti.

Il principio di educabilità ben si collega al senso autentico della democratizzazione in educazione poiché “L’*educabilità* si connota come qualità positiva dell’uomo (che necessita di essere educato) e come elemento rimarchevole per la comprensione dell’intera esistenza umana, per la creazione di quell’immagine dell’uomo da cui hanno origine e si avviano tutte le ulteriori ipotesi (sociali, culturali, politiche ecc.): in questa prospettiva, acquista spessore educativo l’approccio antropologico che, con Langeveld, ha indicato l’uomo come *animal educandum*, suscettibile di educazione per tutta la vita, in tutti i contesti, in tutti gli aspetti nei quali essa si realizza”³.

Come suggerisce Roberta Caldin, il principio di “educabilità” contiene in sé fatti, situazioni che si prevedono come possibili e che siano al contempo orientate verso il cambiamento. Ed essere orientati al cambiamento vuol dire anche “prodigarsi per modificare le situazioni problematiche, per incrementare le risorse, per affrancare energie e funzionalità, per esaltare strumenti e dispositivi e per ottimizzare le evoluzioni: bisogni e problemi, personali e situazionali, possono allora costituire il punto di avvio nella ricerca delle risorse di ciascuno, cioè dell’educabilità come ‘apertura alle possibilità di orientarsi verso una propria meta’ ”⁴.

Lavorare per il cambiamento, dunque, è divenuto il principio base di un approccio olistico che, ancora un volta, richiama la necessità di agire non solo con il/sul

3 R. Caldin, *Identità e cittadinanza nella disabilità: l’approccio pedagogico*, «*SALUTE E SOCIETÀ*», 2006, 1, p.48.

4 R. Caldin, *lvi*, p.47.

singolo ma sul contesto e sulle differenti situazioni in cui l'individuo vive ed opera; un approccio che assume rilievo a livello globale, soprattutto a partire dagli anni '60 e '70, ponendo le basi per il successivo dibattito internazionale sull'integrazione delle persone che presentano necessità specifiche.

1.1 Antichi concetti e nuovi bisogni: vedere oltre l'impossibilità del cambiamento.

Con la fine della sedicesima Conferenza Internazionale dell'Unesco si conclude l'anno Internazionale dell'educazione (1970) e da essa nasce la proposta di affidare ad un gruppo di studiosi il compito di redigere un rapporto sulla situazione e sulle prospettive dell'educazione nel mondo. Il Rapporto fornirà un contributo significativo all'interno degli organismi internazionali e sarà preordinato alla produzione normativa specifica dei singoli Paesi. È interessante rilevare che il Rapporto tende ad esprimere il punto di vista sulle possibili soluzioni da dare "ai grandi problemi che lo sviluppo della scuola in un mondo in divenire presenta e pone"⁵. Il lavoro del Comitato, presieduto da Edgar Faure⁶, traccia delle linee essenziali in merito ai fondamenti dell'educazione che deve connotarsi innanzitutto come *globale, permanente* e orientata alla

5 E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando Editore, 1975.

6 Dirigente della Resistenza e deputato radical-socialista, succedette a Pleven come presidente del Consiglio (genn.-febr. 1952); ministro delle Finanze nei gabinetti Laniel e Mendès-France e ministro degli Esteri (genn. 1955), succedette a Mendès-France alla presidenza del Consiglio (febr. 1955 - genn. 1956): avendo imposto lo scioglimento dell'Assemblea nazionale e nuove elezioni (nov. 1955), fu espulso dal partito radicale. Dimessosi dalla presidenza, fu ministro delle Finanze nel gabinetto Pflimlin e sostenne (1958) l'avvento di de Gaulle, che nel 1963 lo inviò a Pechino per avviare rapporti diplomatici. Ministro dell'Agricoltura nel 2° e 3° governo Pompidou, fu ministro dell'Educazione nel gabinetto Couve de Murville (1968), e come tale varò la riforma universitaria. Nel 1972 assunse la carica di ministro degli Affari sociali nel gabinetto Messmer. Dal 1973 al 1978 presidente dell'Assemblea nazionale, ha fatto parte, dal 1979 al 1984, del Parlamento europeo nelle file della gollista Union pour la France en Europe. (Fonte: Enciclopedia Treccani <http://www.treccani.it/enciclopedia/edgar-faure/> - Ultimo accesso 28/09/2016).

formazione integrale dell'individuo.

Parlare di formazione globale, come suggerito anche nel Rapporto, richiama una formazione la cui forza si evince soprattutto nei momenti in cui gli “ostacoli sempre più duri spezzano e disarticolano la condizione dell'essere individuale” e che, proprio per questo motivo, si caratterizza come un sapere in continua e costante evoluzione, che non può essere frammentato, configurandosi come un apprendimento in progressione che si sviluppa lungo l'intero arco di vita dell'individuo. È quello che nel Rapporto viene definito come l' ‘apprendere ad essere’. Il rinnovamento è continuo, si prolunga per tutta la vita e impegna naturalmente tutta la società “nelle sue risorse educative, sociali, ed economiche, in tal senso non ci si può fermare alla pur necessaria revisione dei sistemi scolastici, e si deve pensare al progetto di una comunità educante”, quella che nel 1972 viene definita come la ‘vera sfida educativa di domani’. Tali riflessioni lasciano emergere in maniera più o meno esplicita il forte richiamo ai principi fondanti della Pedagogia Speciale, la quale nasce dall'esigenza e dalla volontà di rispondere a bisogni specifici, rinviando ad un modello più ampio che si dimostri in grado di soddisfare i bisogni educativi di tutti. Un modello integrato, in cui tutte le agenzie concorrono ai bisogni formativi e per mezzo del quale la scuola stessa assume i caratteri di una ‘comunità educante’, facendo in modo che “siano messi a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi” ⁷.

Posta in questi termini la questione, ci si interroga se tale prospettiva possa essere o meno un'utopia e, sul rischio che essa possa essere vista e considerata come tale, lo stesso Comitato, per correttezza intellettuale, non esita a rimarcare che ciò è possibile “nella misura in cui un pizzico di utopia è presente in ogni iniziativa che vuol trasformare i dati di fondo del

7 E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione....op.cit.* ,p. 269.

destino dell'uomo; sì ancora, nel senso che non potrebbe realizzarsi da un giorno all'altro anche se apparissero in un prossimo avvenire uomini decisi ad attuarla, ed anche se si potessero mettere insieme i mezzi necessari”⁸.

È chiaro che la sfida dell'educazione, con particolare riferimento alla Pedagogia Speciale, va proprio in una direzione della quale il senso comune non percepisce alcuna possibilità di cambiamento o di progresso. Tra le riflessioni sopra riportate esiste dunque un rimando al legame esistente tra l'utopia e la pedagogia, tra l'utopia e l'educazione, come dimensione del possibile.

Quel 'possibile' che Bertolini, relativamente all'esperienza educativa, definisce come “ [...] quel processo formativo per il quale l'uomo (individuo o gruppo) si costituisce nel tempo in una costante tensione che dal presente lo proietta nel futuro, che da ciò che è già-dato lo stimola verso ciò che non è o che non è ancora [...]. Egli (l'uomo) è in un campo di possibilità che tuttavia non è illimitato ma sottoposto a numerosi vincoli, rappresentati, come non è difficile comprendere, anche da ciò che l'individuo era all'inizio e da ciò che è via via diventato nel passato [...]. È comunque proprio per la presenza connotante della possibilità (che è sempre possibilità che sì ma anche possibilità che no) che l'uomo non può espungere da se stesso l'incertezza, il rischio, il negativo. Tutte prospettive, queste ultime, che rappresentano insieme la ricchezza dell'uomo e la drammaticità della sua condizione”⁹.

La costruzione dell'individuo è pertanto un processo che ne sviluppa la conoscenza, mentre la categorizzazione ne blocca lo sviluppo, mettendo in evidenza un'assenza di progettualità.

Il concetto di progettualità è strettamente connesso alla dimensione del possibile, pertanto la centralità dell'individuo nella società, con la sua storia

8 E. Faure (a cura di), *Ibidem*

9 P. Bertolini, Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia, «*Studium Educationis*», 1999, 2, p. 256.

(mentale, fisica psichica, sociale e culturale), iniziano dal progetto pedagogico. Ed è lo stesso concetto di “*progettualità*” che ben si collega ai già citati principi di democrazia e democratizzazione, i quali si contrappongono ai concetti di uniformità e rigidità, richiamando la necessità di una riforma degli accessi ed una opportuna distribuzione delle possibilità.

Pertanto, senza soffermarsi sui significati più profondi dei principi sopra richiamati, viene naturale chiedersi quali potrebbero essere le soluzioni per poter andare nella direzione del progresso e del cambiamento.

Interessanti, a tal proposito, sono alcune riflessioni riportate nel *Rapporto sulle strategie dell'educazione* che evidenziano la necessità di cercare la soluzione nella “trasformazione totale del posto sociale dell'educazione, della condizione e del ruolo di coloro che se ne occupano direttamente, della politica di sviluppo e di amministrazione delle risorse finanziarie assegnate alle scuole, nonché della vita interna e dell'attività degli istituti scolastici, con più attiva partecipazione degli interessati”¹⁰. Tale prospettazione pone l'esigenza di riconsiderare, in primo luogo, il principio stesso di educazione e, conseguentemente, le strutture scolastiche, di mettere in discussione i pregiudizi che nel corso dei secoli si sono susseguiti. Illuminante, a tal proposito, è un inciso che apre la seconda parte del “Rapporto sulle strategie dell'educazione”:

“I sistemi scolastici sono sottoposti oggi a pressioni interne e a pressioni esterne. Le pressioni interne derivano dalle disfunzioni e contraddizioni proprie dei sistemi stessi che impongono, per l'ulteriore sviluppo della scuola, un orientamento strategico come condizione per superare i modi attuali. Ma l'esperienza prova che le pressioni interne non basteranno da sole a produrre il mutamento delle strutture educative. Le pressioni esterne, particolarmente forti, assumono forme nuove, provocano brusche evoluzioni e contraccolpi, [...]. Siccome è evidente che la vita di oggi non può essere più percorsa e tuttavia si tarda a imboccare strade nuove, è chiaro che i fattori esterni saranno decisivi sul nuovo orientamento della scuola”¹¹.

10 S. Bezdanov, *Quelques idées insolites sur l'éducation*, Etude préparée pour la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Archive de l'Unesco, Série B: Opinions, no. 35, p.2, 1971.

11 E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazioneop.cit.*, p.165.

Con tale riflessione diviene ancor più chiaro il riferimento all'estrema interdipendenza tra i fattori interni ed esterni dei sistemi educativi nazionali ed internazionali e alla necessità di prendere in considerazione entrambi nel momento in cui si tenta di dare delle risposte efficaci alla domanda generale di educazione e alla richiesta di acquisire prospettive per lo sviluppo delle persone e delle comunità.

Dunque l'educazione è chiamata sempre più ad "offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta"¹² e, attraverso e per mezzo delle politiche relative, ha la costante esigenza di rinnovarsi o reinventarsi. Bisogno che emerge con chiarezza anche nel *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo* del 1996, presieduta da Jacques Delors, che fa seguito al *Rapporto sulle strategie dell'educazione* del 1972; due Rapporti stilati in momenti storici specifici, ma accomunati dall'idea di superare alcune tensioni, prima tra tutte quella perenne tra l'universale e l'individuale e il rischio di trascurare il carattere unico dei singoli esseri umani.

A tal proposito, il *Rapporto Delors* traccia alcuni principi che mirano a divenire i pilastri intorno ai quali l'educazione andrebbe organizzata e strutturata: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente, *imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; *imparare ad essere*, un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti¹³.

Un'educazione così strutturata richiama pertanto l'urgenza di superare l'idea

12 J. Delors, *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della "Commissione internazionale per il Ventunesimo secolo"*, Roma: Armando Editore, 1997 p, 79.

13 J. Delors, *Ibidem*

che essa possa essere esclusivamente un processo che si affronta per raggiungere determinati scopi (in termini di abilità, capacità o di potenziale economico), arrivando invece ad una visione che metta in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza, cioè della persona che *impara ad essere*. Tale obiettivo è strettamente connesso all'impegno contenuto nei principi fondanti dell'integrazione scolastica, un impegno ad andare verso la realizzazione del progetto di vita dell'individuo.

1.2 Il contributo internazionale al dibattito sulla disabilità.

Con il *Rapporto sulle strategie dell'educazione* prima e, successivamente, con il *Rapporto Delors*, il tema dell'educazione viene posto al centro del dibattito sullo sviluppo sociale.

Facendo soprattutto riferimento al primo Rapporto, Andrea Canevaro ne evidenzia le potenzialità quale promotore e sostenitore della realizzazione dei processi di integrazione di soggetti 'speciali', in quanto tale Rapporto "dava respiro a un disegno ampio, che conteneva, con congruenza e chiarezza, l'integrazione"¹⁴.

L'ampiezza di prospettive che lo studioso rileva all'interno del *Rapporto Faure* è ciò che caratterizza anche i diversi documenti che, a livello internazionale, hanno contribuito a stimolare e a sostenere i processi inclusivi rafforzandone il dibattito nei secoli XX e XXI; in tal senso, sono emblematiche la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel Dicembre del 1948, e la *Dichiarazione dei diritti del bambino*, varata nel 1959.

Con la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, in particolare, vengono

¹⁴ A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento: Erickson, 2007, p.11.

proclamati i diritti individuali e i valori fondamentali che rappresentano un ideale comune per tutti i popoli e le Nazioni, chiamate, attraverso l'adozione di specifici atti normativi, a promuoverli e garantirli con l'insegnamento e l'educazione. La Dichiarazione sancisce, innanzitutto, che *tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti* (articolo 1) e che *ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza limitazione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione* (articolo 2, comma 1).

Alimentando il dibattito, il documento pone le basi per lo sviluppo ed il rafforzamento dell'integrazione promuovendo l'emanazione, nel 1975, della *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*, documento attraverso il quale le singole nazioni sono chiamate ad assicurare che i suoi contenuti siano un chiaro riferimento per la difesa dei diritti delle persone disabili.

Il documento segna la svolta e l'incipit di un modo nuovo di pensare la disabilità, definisce 'l'essere eguali' nell'ambiente sociale, dando uguale valorizzazione alle aspettative di fatto e di diritto di tutti gli individui. Gli articoli della 'Dichiarazione', che sono di seguito riportati, rappresentano con chiarezza il disegno del progetto sociale, gli intenti, la volontà di superare barriere e preconcetti:

- articolo 3 "Le persone disabili hanno diritto al rispetto inerente alla loro dignità umana. Quali siano l'origine, la natura e la gravità delle loro minorazioni e disabilità, hanno gli stessi fondamentali diritti dei loro concittadini della loro stessa età, il che implica anzitutto il diritto di godere di una vita decente, piena e normale, quanto più possibile";

- articolo 4 "Le persone disabili hanno gli stessi diritti civili e politici degli altri esseri umani";

- articolo 5 "Le persone disabili hanno diritto a disposizioni mirate affinché diventino autosufficienti";

- articolo 6 "Le persone disabili hanno diritto alle cure mediche, psicologiche e funzionali, comprendenti gli apparati di protesi e d'ortopedia, alla riabilitazione, all'aiuto e al consiglio medico e sociale, ai servizi di collocamento e ad altri

servizi che le mettano in grado di sviluppare al massimo le loro capacità e attitudini e che possano accelerare il processo della loro integrazione”;

- articolo 7 “Le persone disabili hanno diritto alla previdenza economica e sociale e a un decente livello di vita. Esse hanno il diritto di ottenere e conservare un impiego in relazione alle loro capacità, oppure d’impegnarsi in una occupazione utile, produttiva e remunerativa e di iscriversi ai sindacati del lavoro”.

Assunto il 1975 come anno della svolta, si assiste ad un avanzamento dell’approccio delle specifiche tematiche sulla disabilità che si riflette anche sul linguaggio utilizzato, evidenziandone meglio la loro specificità. Esempio significativo di tale svolta lo ritroviamo nel Regno Unito con la pubblicazione del *Rapporto Warnock* ¹⁵.

Infatti, il Regno Unito fino ad allora aveva avuto un sistema scolastico caratterizzato da una netta separazione tra le scuole ordinarie (*mainstream schools*) e quelle speciali (*special schools*) che accoglievano alunni che, per le loro particolari condizioni, non erano ritenuti adatti a frequentare gli istituti ordinari. Nella società inglese e negli ambienti istituzionali, con la pubblicazione del Rapporto, si sviluppava e rafforzava la consapevolezza della necessità del superamento della separazione degli alunni in scuole ordinarie e speciali, sia per motivi economici (la differenziazione comportava maggiori sforzi finanziari), sia per migliorare la formazione educativa dei giovani, ponendo le basi per una nuova organizzazione degli spazi scolastici, la riprogettazione del curriculum, l’attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e la necessità di formazione per gli insegnanti ¹⁶.

Le riflessioni che promuovono tale cambiamento sono rilevabili sin dalle prime pagine del Rapporto:

In the case of the most profoundly disabled one is bound to face the questions:

15 The Warnock Report, *Special Educational Needs*, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978.

16 The Warnock Report, *Special Educational Needs**op.cit.*,pp. 117-118..

Why educate such children at all? Are they not ineducable? How can one justify such effort and such expense for so small a result? Such questions have to be faced, and must be answered. Our answer is that education, as we conceive it, is a good, and a specifically human good, to which all human beings are entitled. There exists, therefore, a clear obligation to educate the most severely disabled for no other reason than that they are human. No civilised society can be content just to look after these children; it must all the time seek ways of helping them, however slowly, towards the educational goals we have identified. To understand the ways in which help can be given is to begin to meet their educational needs. If we fail to do this, we are actually increasing and compounding their disadvantages”¹⁷.

La lettura del testo evidenzia con forza il principio di *educabilità* dell’individuo, superando ogni carattere selettivo e introducendo per la prima volta il concetto di *Bisogni educativi speciali* (SEN - *Special Educational Needs*).

È un concetto che nel Rapporto viene definito come ‘grezzo’ ma che, in maniera più o meno esplicita, si pone in contrasto con il tradizionale sistema di categorizzazione. Pur contenendo l’estrema variabilità e frequente complessità dei bisogni individuali, richiama la necessità di dare delle risposte specifiche e ben articolate, in una prospettiva di continuo cambiamento.

Tale concetto, quello di Bisogno Educativo Speciale, verrà ripreso in alcuni passaggi del documento dell’UNESCO del 1997: “ [...] il concetto di Bisogno Educativo Speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale”¹⁸,

17 Citazione in lingua originale - la traduzione è della scrivente: “Nel caso dei disabili gravi è necessario affrontare le seguenti questioni: perché educare questi bambini come tutti? Non sono ineducabili? Come si può giustificare tutti gli sforzi e tutte le spese per un così piccolo risultato? Alcune questioni vanno affrontate e devono avere una risposta. La nostra risposta è che l’educazione, così come noi la consideriamo, è un bene, ed è un bene specificatamente umano, a cui tutti gli uomini hanno diritto. C’è, quindi, un chiaro orientamento ad educare i disabili, anche in situazioni complesse, per nessun altra ragione se non che sono delle persone e che appartengono all’umana esistenza come tutti. Nessuna società civilizzata può accontentarsi di assistere i minori disabili; è necessario cercare sempre delle soluzioni per aiutarli, anche se in modo graduale, nella direzione degli obiettivi educativi identificati. Comprendere i modi in cui si possono aiutare vuol dire iniziare ad incontrare e conoscere i loro bisogni educativi. Se falliamo nel fare ciò, vuol dire che contribuiremo ad aumentare e aggravare i loro svantaggi”; The Warnock Report, *Special Educational Needs*, op. cit...p.6.

18 UNESCO, *International Standard Classification of education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell’UNESCO, 29° Sessione, Parigi, 1997.

dando, in tal modo, rilievo e in parte accogliendo le riflessioni che avevano portato alla riorganizzazione del sistema scolastico del Regno Unito dopo il 1978.

La definizione che l'UNESCO dà del concetto di Bisogno Educativo Speciale resta dunque centrale in quanto richiama anche il bisogno di "adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente" ¹⁹.

L'applicazione di tale concetto resterà a lungo al centro della produzione scientifica e letteraria degli anni successivi e troverà maggiore e ulteriore evidenza con l'organizzazione, da parte dello stesso organismo, della *Conferenza di Salamanca*, svoltasi in Spagna nel 1994 su "*I bisogni educativi speciali: accesso e qualità*".

Obiettivo principale della Conferenza è quello di riaffermare e rimarcare il concetto di *educabilità* dell'individuo, sollecitando le Istituzioni ad un impegno sostanziale, che vada oltre lo svolgimento di meri compiti esecutivi o di funzioni tecniche per rispondere efficacemente alle esigenze di tutti gli individui.

Tale principio viene rafforzato attraverso un'ulteriore argomentazione contenuta nel documento adottato al termine della Conferenza: "L'educazione integrata e il riadattamento su base comunitaria sono approcci complementari per aiutare gli individui con bisogni particolari. Si poggiano sui principi dell'inclusione, dell'integrazione e della partecipazione incoraggiando l'uguaglianza di accesso a coloro che hanno bisogni speciali" ²⁰.

Tali considerazioni richiamano il rispetto della diversità e della specificità personale, in quanto l'educazione può offrirsi come fattore di partecipazione sociale solo se valorizza la diversità degli individui e dei gruppi sociali senza

19 UNESCO, *Ibidem*

20 UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca (Spagna), 7-10 Giugno 1994.

diventare essa stessa motivo di esclusione. In quest'ottica l'educazione inclusiva è un diritto umano, ma anche un prerequisito economico per lo sviluppo delle nazioni ²¹.

L'affermazione segna un passaggio significativo in quanto ha sostenuto e sostiene tuttora il percorso di inclusione, ricomprendendo tutte le differenze culturali, sociali, linguistiche, razziali, di genere, mentali e fisiche, atteso che i processi inclusivi "auspicano cambiamenti radicali dell'organizzazione, del curriculum, degli ecosistemi relazionali, delle strategie di insegnamento e dei contesti di apprendimento affinché siano le istituzioni formative ad adattarsi dinamicamente ai bisogni, sempre speciali di tutti gli alunni, disabili compresi"²².

Per completezza di analisi è giusto rilevare come tale principio avesse già trovato applicazione nel nostro Paese con l'approvazione della Legge 30 Marzo 1971 n.118, la quale stabiliva un diritto fondamentale per gli studenti disabili: *l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica* (art. 28, comma 2). Con tale Legge il sistema italiano si contraddistingue in tutto il panorama internazionale evidenziando quella che Franco Schiavon definisce come una delle più interessanti applicazioni del principio di *eguaglianza formale* nella scuola attraverso "la classe comune che è oggi formata accogliendo tutte le diversità in modo da creare un *mainstream*, un flusso comune nel quale si può rispecchiare l'esperienza di ognuno, bambino e insegnante"²³.

Il percorso applicativo italiano va annoverato come esempio di *buone prassi* che sicuramente può avere un'influenza sostanziale nel panorama internazionale²⁴.

21 UNESCO, *Salamanca - cinque anni dopo. Rapporto sulle attività dell'UNESCO alla luce della Dichiarazione di Salamanca*, Salamanca, 1999, pp. 9-36.

22 G. Bonetta, *Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano (1907-2007)*, «Pedagogia oggi», 2007, 3, p. 12

23 F. Schiavon, *La disabilità nel dispositivo istituzionale dello stato di diritto*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione della scuola italiana*, Trento: Erickson, 2007, pp. 59-73.

24 Per un'analisi approfondita del processo legislativo italiano si rimanda ai capitoli successivi.

In tale direzione, con il necessario spirito di collaborazione e di interscambio di esperienze, va vista l'organizzazione dell'Anno Europeo delle persone con disabilità, programmato dal Consiglio dell'Unione Europea per l'Anno 2003.

La direttiva del Consiglio dell'Unione Europea, programmatica dell'Anno Europeo delle persone con disabilità, fissa all'articolo 2 i seguenti obiettivi:

- a) la sensibilizzazione relativamente al diritto dei disabili di essere tutelati dalla discriminazione e di godere di pieni e pari diritti;
- b) l'incoraggiamento della riflessione e la discussione sulle misure necessarie per promuovere pari opportunità per i disabili in Europa;
- c) la promozione dello scambio di esperienze in materia di buone prassi e strategie efficaci attuate a livello locale, nazionale ed europeo;
- d) l'intensificare la cooperazione fra tutte le istanze interessate, in particolare i governi, le parti sociali, le ONG, i servizi sociali, il settore privato, il settore associativo, i gruppi di volontariato, i disabili e i loro familiari;
- e) il miglioramento della comunicazione concernente l'handicap e la promozione di una rappresentazione positiva dei disabili;
- f) la sensibilizzazione all'eterogeneità delle forme di handicap e alle molteplici forme di handicap;
- g) la sensibilizzazione alle molteplici forme di discriminazione cui i disabili sono esposti;
- h) l'accordare un'attenzione particolare alla sensibilizzazione al diritto dei bambini e dei giovani disabili ad un pari trattamento nell'insegnamento, in modo da favorire e sostenere la loro piena integrazione nella società e lo sviluppo di una cooperazione a livello europeo tra il personale preposto all'insegnamento speciale dei bambini e dei giovani disabili, per migliorare l'integrazione degli alunni e degli studenti ad esigenze specifiche negli istituti normali o specializzati, come pure nei programmi di scambi nazionali ed europei ²⁵.

Il richiamo specifico agli obiettivi fissati per l'Anno Europeo delle persone con disabilità è utile per ribadire l'ampiezza dell'impegno con riferimento alle problematiche relative al tema, un impegno che coinvolge tutti i livelli istituzionali e sociali e che trova un collegamento in quello che Schiavon definisce come la

²⁵ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001D0903&from=IT> (Ultimo accesso: 12 settembre 2016)

valorizzazione dell' 'antropologia situazionale dei diritti umani' ²⁶, relativamente alla valorizzazione dell'identità originale di ogni essere umano e della sua potenzialità rigenerativa dell'ordine comunitario e sociale.

Tali elementi, in relazione all'integrazione delle persone disabili, necessitano della programmazione di una pluralità di percorsi che, per la loro attuazione, richiedono una legittimazione sia a livello culturale che legislativo.

Per tale finalità, l'istituzione scolastica assume una funzione preponderante.

Le scuole, infatti, come si legge nella Dichiarazione di Madrid ²⁷:

“hanno un ruolo rilevante nella diffusione del messaggio di comprensione e di accettazione dei diritti dei disabili, aiutando a sfatare timori, miti e pregiudizi, supportando lo sforzo di tutta la comunità. Devono sviluppare e diffondere risorse educative di sostegno agli studenti, affinché sviluppino una consapevolezza individuale della propria disabilità o di quella altrui, aiutandoli a considerare in modo positivo le diversità. È necessario raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti nel rispetto dei principi della piena partecipazione e dell'eguaglianza. L'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro. Il sistema educativo deve, quindi, essere il luogo centrale che assicuri lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, che consentiranno ai bambini e ai giovani di essere quanto più indipendenti possibile. Il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'integrazione” ²⁸ .

Con la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità adottata dall'ONU nel 2006 ²⁹, si ribadisce e si fa ancora più forte il richiamo alla necessità di costruire sistemi educativi e, più in generale, sistemi sociali che possano definirsi flessibili, capaci di modellarsi sulle necessità di ciascun cittadino e studente, con le proprie esigenze e complessità. Lo spirito che aveva ispirato

26 F. Schiavon, *La disabilità nel dispositivo istituzionale dello stato di dirittoop. cit.*, p. 70.

27 La Dichiarazione viene approvata nel 2002 a chiusura del convegno su *Non discriminazione, più azione positiva, uguale integrazione sociale*, tenutosi a Madrid in occasione del Congresso Europeo delle persone disabili. Fu adottata e proclamata da più di 600 partecipanti provenienti da trentaquattro Paesi.

28 Dichiarazione di Madrid, *“Non discriminazione, più azione positiva, uguale integrazione sociale”* (2002), art.7 in “Proposte di azione”

29 La Convenzione diviene Legge a seguito della ratifica del Parlamento italiano, la Legge 3 marzo 2009 n.18.

il pensiero innovatore della Convenzione, lo rileviamo esaustivamente nel seguente inciso della stessa:

“Siamo convinti che una Convenzione internazionale globale ed integrata per la promozione e la protezione dei diritti e della dignità delle persone con disabilità potrà contribuire in modo significativo a riequilibrare i profondi svantaggi sociali delle persone con disabilità e a promuovere la loro partecipazione nella sfera civile, politica, economica, sociale e culturale, con pari opportunità, sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo”³⁰.

È questa una convinzione che si è costruita in un clima di continuo e crescente cambiamento, che nasce con la Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo dell’ONU (1948), si consolida nella Dichiarazione dei diritti delle persone disabili delle Nazioni Unite (1975), con il conseguente reinquadramento delle problematiche relativa alla disabilità, che ha trovato attuazione soprattutto a partire dalla metà del XX secolo.

1.3 Le evoluzioni del concetto di disabilità nei processi di sviluppo e di organizzazione sociale.

L’approvazione della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* ha segnato una svolta culturale e politica, introducendo “trasformazioni culturali, sociali, politiche e tecniche. 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”³¹.

30 *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, p. 8

31 G.E.A., *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l’ICF*, in G. Borgnolo (a cura di) *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l’inclusione*, Trento: Erickson, 2009, p.13.

Tale svolta è avvenuta, dunque, di pari passo con il susseguirsi di diverse considerazioni di cui la disabilità è stata oggetto. Infatti lo stesso concetto di 'disabilità' è evoluto anche grazie e soprattutto alle diverse analisi sviluppatesi nel corso del tempo.

Con la *Classificazione Internazionale delle Menomazioni, della Disabilità e degli Handicap* (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps - ICIDH), adottata nel 1980 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, viene esplicitato uno dei primi approcci nei confronti della disabilità, secondo il quale la stessa è intesa come conseguenza di una malattia, di una lesione o di altre condizioni di salute e, quindi, come un problema medico che richiedeva cure e forme di trattamento o riabilitazione.

Una lettura di tipo sociale, ascrivibile al filone teorico dei *Disability Studies*, richiama invece una responsabilità della società all'origine della disabilità, considerandola non soltanto come una condizione biologica, o come un sinonimo di deficit, ma anche come una forma di oppressione sociale.

Il modello bio-psicosociale introdotto dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (International Classification of functioning, disability and health -ICF) lascia emergere sin dall'inizio la volontà di apportare un cambiamento significativo nel modo di affrontare il problema, rilevabile anche dalla titolazione stessa del sistema di classificazione. Non ci si riferisce più ad un disturbo, strutturale o funzionale, rapportato ex ante ad uno stato di 'salute', ed i termini utilizzati in precedenza, quali quelli di *menomazione* e *handicap*, vengono sostituiti con quelli di *attività* e *partecipazione sociale*.

Con l'ICF e l'applicazione del modello biopsicosociale si è dunque riusciti a dare una diversa valutazione della disabilità, favorendone la sua riconsiderazione, rafforzata dalla successiva Convenzione ONU, con l'introduzione di un quadro di riferimento più ampio e maggiori strumenti di lettura e analisi.

Legato alla Classificazione ICF, e alla definizione di disabilità con essa

sviluppata, è il cosiddetto *capability approach* (approccio delle capacità), modello sviluppato da A. M. Sen³². Secondo lo studioso, le *capacità* (capabilities) non costituiscono la presenza di una specifica abilità fisica o mentale, ma un'opportunità, in quanto la realizzazione dell'individuo, attraverso l'essere o il fare, il voler essere o il voler fare, ha uno specifico valore. La disabilità, in questo senso, rappresenta una delle svariate forme di differenziazione che contraddistinguono gli esseri umani.

I diversi documenti e gli studi analizzati evidenziano come l'interazione tra la legislazione e l'ambiente sociale (la società) contribuisce alla definizione e all'adozione di nuovi percorsi. Non si può, infatti, prescindere dall'uno o dall'altro essendo entrambi i pilastri della struttura di progettazione della società in cui coesistono le esigenze di tutti: solo quando si progetta tenendo conto delle molteplici esigenze si va nella direzione del superamento delle differenze; è proprio nella direzione del superamento delle differenze che si sono mosse le organizzazioni internazionali tracciando quei percorsi 'senza barriere' in parte attuati, in parte in corso di attuazione, ed in parte in fase di progettazione.

1.3.1 I principali sistemi di classificazione: dal modello bio-medico al modello bio-psicosociale.

La condivisione, la scrupolosa partecipazione e la rigorosa divulgazione sono alla base delle categorie diagnostiche utilizzate in campo socio-sanitario-scolastico con particolare riferimento all'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e all'American Psychiatric Association (APA).

Al fine di garantire una maggiore chiarezza e comunicazione negli ambiti della salute e della malattia, l'OMS elabora la *Classificazione Internazionale delle*

³² A. Sen, (1999a), *Development as Freedom*, New York: Alfred A. Knopf., 1999a; A. Sen, *Commodities and Capabilities*, Oxford: Oxford University Press, 1999b.

Malattie (International Classification of Diseases - ICD), più volte rivista e aggiornata dal 1970, data della sua elaborazione ³³.

Con la decima versione, aggiornata nel 1984, per ciascun disturbo sono delineate le principali caratteristiche cliniche, nonché alcuni aspetti associati, rilevanti ma non specifici. Il testo fornisce anche indicazioni per formulare, al meglio, una diagnosi attendibile. Il *Manuale Diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder - DSM), elaborato dall'APA, rientra, insieme all'ICD-10, tra le modalità maggiormente utilizzate e conosciute dagli operatori sanitari per delineare la diagnosi nell'ambito dei deficit mentali; lo stesso utilizza un sistema di classificazione categoriale, suddividendo, cioè, i disturbi in classi distinte attraverso set di criteri di tipo descrittivo ³⁴.

L'ICD-10 si basa concettualmente sulla sequenza Eziologia - Patologia - Manifestazione clinica; dunque, proprio sulla base di tale formulazione, l'attenzione si focalizza sulla parola *disease*, fornendo una descrizione delle caratteristiche cliniche delle patologie.

L'intento di superare tale relazione, focalizzata sull'aspetto eziologico della patologia, ha condotto l'OMS nel 1980 a pubblicare l'ICIDH, una classificazione che ha come obiettivo quello di guardare anche alle componenti ambientali e, dunque, all'interazione dell'individuo e nella sua interazione con l'ambiente.

Lo schema dell'ICIDH si fonda principalmente sulla distinzione terminologica tra "*menomazione (impairment)*", definita come qualsiasi perdita o anomalia a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica e *disabilità (disability)*, intesa come qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a

33 Inizialmente l'ICD raccoglieva le classificazioni delle malattie perché riguardava principalmente la salute fisica. Solo a partire dalla sesta edizione viene pubblicata una sezione dedicata ai disturbi mentali. Nella decima versione della classificazione (ICD-10) si trova un capitolo interamente dedicato a tali disturbi.

34 L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma: Carocci Editore, 2004, pp. 48-50.

menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano e, infine, *handicap* considerato come la condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o ad una disabilità che, in un certo soggetto, limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali"³⁵.

In tale ottica, l'*handicap* rappresenta la *socializzazione* di una menomazione o di una disabilità e come tale riflette le conseguenze (culturali, sociali, economiche ed 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 ³⁶.

Innegabile è il contributo che l'ICIDH ha portato nell'estendere l'analisi, rispetto al sistema di classificazione precedente, nei confronti dell'ambiente nel quale si muove il 'portatore del sintomo', riferito allo schema proprio dell'ICD.

L'articolazione dello schema dell'ICIDH, pur sostanziandosi nell'individuazione dei processi invalidanti e, partendo dall'analisi tra cause ed effetti, rischia di restringere l'azione a mera terapia e di ridurre la prospettiva per la quale era stata pensata senza tenere conto dei reali e concreti bisogni dei disabili.

Presentando il processo di disabilità come una progressione lineare, conseguente ad una malattia, il modello ICIDH ha considerato la disabilità come una condizione statica, senza riconoscere che la stessa include un

35 "Impairment: Any loss or abnormality of psychological, physiological, or anatomical structure or function. Disability: Any restriction or lack (resulting from an impairment) of ability to perform an activity in the manner or within the range considered normal for a human being. Handicap: A disadvantage for a given individual, resulting from an impairment or disability, that, limits or prevents the fulfillment of a role that is normal, depending on age, sex, social and cultural factors, for that individual" (<http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswpa01.htm> - Ultimo accesso 16 settembre 2016).

36 World Health Organization (WHO), *International Classification of impairments, disabilities and handicap. A manual of classification relating to the consequences of disease*, Genève, 1980, p.177.

processo dinamico che può variare in ampiezza e severità nel corso della vita; “il processo di disabilità in realtà è molto più complesso: è tutto tranne che statico e unidirezionale”³⁷. Tenuto conto della fondatezza di tale prospettiva, è di tutta evidenza che il modello dell’ICIDH si dimostra inadeguato, determinandone una lettura critica, con la conseguente esigenza di una sua revisione a partire dal 1993.

Tale esigenza scaturisce dall’analisi del “modello sociale di disabilità”, da intendersi come lo strumento con cui è possibile smascherare le tendenze ‘disabilizzanti’ della società moderna per generare politiche e pratiche in grado di facilitarne lo sradicamento³⁸; ovvero, un aiuto per la comprensione di un fenomeno e, nel nostro caso, per la piena integrazione degli individui nella società.

In sostanza, con il modello sociale si vuole proporre un approccio olistico, il cui obiettivo è quello di andare ad analizzare i problemi specifici vissuti dalle persone con disabilità, inglobando nell’analisi i fattori esterni, ambientali, sociali, culturali.

Queste considerazioni portano alla revisione dell’ICIDH che, nel 2001, assume la nuova titolazione di *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute* (ICF), il cui obiettivo generale è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati.

Con l’ICF, l’Organizzazione Mondiale della Sanità intende integrare e sintetizzare il modello medico ed il modello sociale, favorendo una sintesi di tipo biopsicosociale idonea a fornire una giusta valutazione delle diverse condizioni della salute a livello biologico, individuale e sociale; la qualità della

37 E. Ghedin, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all’inclusione*, Napoli: Liguori Editore, 2009, pp. 58-59.

38 M. Oliver, *The Politics of Disablement*, United Kingdom: Macmillan Press Ltd, 1990.

vita della persona risulta così dall'interazione di sistemi complessi che agiscono in maniera integrata e non separabile.

Tale determinazione viene illustrata con chiarezza nell'introduzione del documento:

“[...] il modello medico vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. [...] L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria, e a livello politico la risposta principale è quella di modificare o riformare le politiche di assistenza sanitaria. Il modello sociale della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. La disabilità non è la caratteristica di un individuo, ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali sono create dall'ambiente sociale. Ne deriva che la gestione del problema richiede azioni sociali ed è responsabilità collettiva della società nel suo complesso implementare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutte le aree della vita sociale. La questione riguarda gli atteggiamenti e le ideologie e richiede cambiamenti sociali, cosa che a livello politico diventa un problema di diritti umani. Per questo modello le disabilità diventano, in breve, una questione politica ³⁹.

L'adozione del modello biopsicosociale nei termini su riportati ha comportato la modifica sostanziale del precedente quadro di riferimento, interessando anche l'aspetto puramente 'terminologico', con l'invito a non utilizzare alcuni termini, quali 'handicap', che tendevano ad etichettare un soggetto. Con tale modifica viene adottato il termine 'disabilità' non come componente della classificazione, ma come termine generale, 'parola ombrello' utilizzabile in più situazioni ecc.

Ovviamente, il problema non attiene solo all'aspetto semantico, ma coinvolge gli atteggiamenti dell'intera società verso la disabilità, per cui l'uso appropriato del termine può agevolare il superamento dei preconcetti da parte degli altri individui.

39 WHO (World Health Organization) ICF: *International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, 2001; tr it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), ICF: *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2002 pp. 36-37.

Attraverso l'uso univoco della locuzione e l'abbattimento di quei preconcetti si modifica la considerazione generale della tematica; infatti "[...] nella società contemporanea si sta diffondendo la consapevolezza che la disabilità possa rappresentare una condizione universale che, in determinate situazioni di vita, tutti possono sperimentare. Infatti, è possibile connotare la disabilità come concetto trasversale e universale e come fenomeno sociale multidimensionale, intendendola come parte integrante dell'essere umano, al di là del tempo, dello spazio e delle differenze culturali e geografiche; un'angolazione particolare di una teoria dell'uguaglianza che prospetta il riconoscimento della nostra condizione umana che, per alcuni, comporta disabilità nel presente, ma che per tutti può comportarne in futuro (in seguito, ad esempio, ad un incidente o a una malattia senile)" ⁴⁰.

Attraverso l'adozione dell'ICF, si intende classificare il funzionamento umano in quanto elemento valutabile per ogni persona e non solo per una minoranza di individui. Il funzionamento umano può essere così compreso, specificato e delineato a partire da due aspetti fondamentali che caratterizzano la vita umana: l'essere un corpo (il corpo con le sue funzioni e le sue strutture), l'aver un corpo (le attività personali e la partecipazione sociale) e l'ambiente (il collocarsi della persona in un contesto naturale, costruito, sociale). "L'esperienza di vita umana è possibile solo attraverso il corpo e la sua organizzazione funzionale e sistemica e, dall'altro lato, il corpo è il veicolo di azioni singole e articolate che assumono significato solo in relazione a intenzioni inter-soggettivamente comprensibili e comunicabili. Il riferimento al concetto di azione (attività) esplicita chiaramente che il funzionamento umano è descrivibile solo in relazione a un ambiente, a un contesto. In altri termini il funzionamento è il

40 M. Leonardi, *Filosofia e sviluppo della Riabilitazione*. In AA.VV., *Riabilitazione 2000. Una cultura interdisciplinare nella rimodulazione del servizio sanitario nazionale*, Padova: Offset, 1998.

risultato complesso di un'interazione tra persona e ambiente. Descrivere il funzionamento equivale quindi a descrivere un'interazione, una condizione dinamica per definizione”⁴¹.

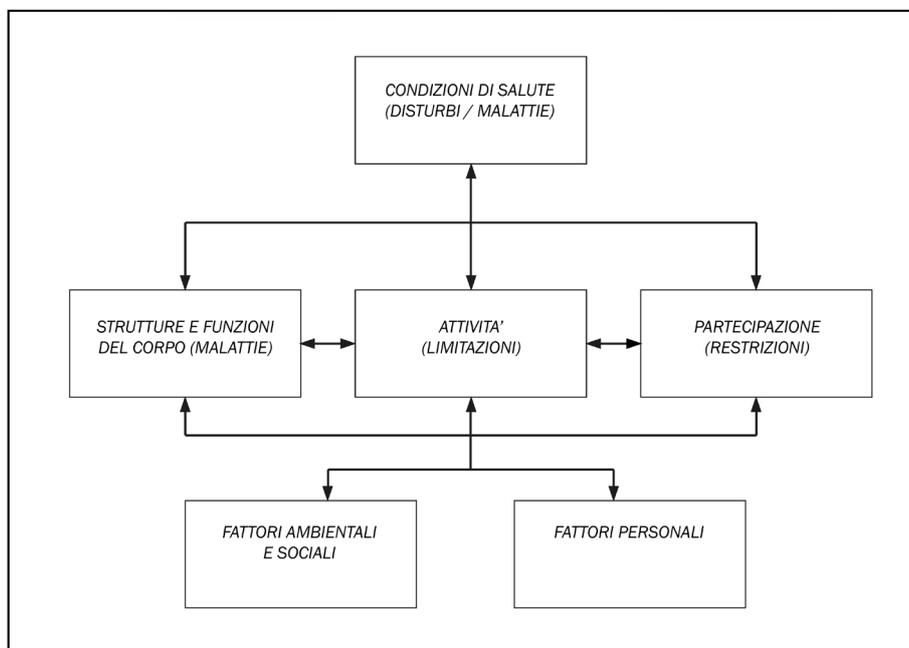


Fig. 1.1: Interazioni tra le componenti della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (WHO, 2001; trad.it. OMS 2002)

Come si evince dal grafico, attraverso l'ICF viene elaborata e proposta una visione più articolata e complessa del funzionamento umano, che si discosta chiaramente dall'etichettatura diagnostica. In sostanza, la prima componente della condizione di salute è costituita dalle Funzioni fisiche e dalle Strutture corporee; le menomazioni sono problemi che riguardano la funzione o la struttura del corpo. Una seconda componente è l'Attività, che si riferisce alle azioni e ai compiti che le persone possono esercitare; le limitazioni sono le difficoltà che si possono riscontrare nello svolgimento di determinate attività. Una terza componente è la *Partecipazione* e, dunque, il coinvolgimento nelle

41 C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento: Erickson, 2009, p. 152.

attività quotidiane: tutto ciò che rappresenta una restrizione nell'esercizio di una funzione all'interno della società costituisce un vero e proprio ostacolo al funzionamento umano.

Tener presente la struttura e tutte le componenti dell'ICF, nella loro interezza e interazione, vuol dire cogliere appieno la natura relazionale ed interattiva del funzionamento umano.

Riguardo alla definizione che l'ICF dà della disabilità - come "la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo"⁴² - l'influenza dell'ambiente diviene ancora più rilevante. Ambienti diversi possono avere effetti differenti sulla stessa persona in particolari condizioni di salute; fare riferimento ad un ambiente in cui sono presenti delle barriere chiarisce come esso possa limitare o condizionare la performance di un individuo, in quanto, come precisa l'OMS, "gli individui non devono essere ridotti o caratterizzati esclusivamente nei termini delle loro menomazioni, limitazioni nelle attività o restrizioni nella partecipazione [...]"⁴³. Fare riferimento ai fattori ambientali amplia l'inquadramento dell'analisi spostando l'attenzione anche nei confronti dei servizi e sulla necessità di attivare uno sforzo ed una collaborazione che vede coinvolti tutti i settori della comunità.

La nuova classificazione introdotta con l'ICF ha il vantaggio di essere uno strumento che consente di classificare il funzionamento di un individuo, di indicare gli ostacoli da rimuovere e gli interventi da effettuare; "un sistema di 'misura' della disabilità non più legato alla sommatoria di ciò che manca a una

42 WHO (World Health Organization) ICF: *International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, 2001; tr it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), op.cit., p. 32.

43 WHO (World Health Organization) ICF: *International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, 2001; tr it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), Ivi, *Allegato 5 - l'ICF e le persone con disabilità*, Trento:Erickson, 2004, p. 235.

persona, ma a un'accurata valutazione del funzionamento e dell'ambiente"⁴⁴. Qualche anno dopo la pubblicazione dell'ICF, più precisamente nel 2007, l'OMS ha elaborato l'*International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*.

L'ICF-CY è stato sviluppato per rispondere all'esigenza di poter avvalersi di un linguaggio universalmente utilizzato per bambini e adolescenti nei settori della salute, dell'istruzione e dei servizi sociali. Nei bambini e negli adolescenti, infatti, le manifestazioni di disabilità e le condizioni di salute sono diverse - nella loro natura, nella loro intensità e nel loro impatto - da quelle degli adulti; pertanto è "necessario tenere conto di queste differenze in modo che il contenuto della Classificazione rifletta i cambiamenti associati allo sviluppo e colga le caratteristiche dei differenti ambienti e gruppi di età"⁴⁵.

Tale necessità è inoltre strettamente connessa alla volontà di garantire i diritti dei bambini e degli adolescenti, conformemente alle convenzioni e alle dichiarazioni internazionali nell'interesse ed a tutela dei diritti degli stessi.

In particolare, sono quattro gli elementi ai quali viene estesa la classificazione:

- a) il bambino nel contesto della famiglia;
- b) il ritardo evolutivo;
- c) la partecipazione;
- d) gli ambienti.

Ciascuno di questi elementi gioca un ruolo fondamentale nel processo dinamico di crescita e sviluppo del bambino. Il contesto familiare, con le sue interazioni, consente di cogliere appieno il funzionamento del bambino; la partecipazione si arricchisce di sfumature poichè con lo sviluppo le situazioni di vita cambiano

44 M. Leonardi, Salute, Disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie, «Sociologia e Politiche Sociali», 2005, 8 – 3, pp. 73-95.

45 WHO (World Health Organization) *International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*, Geneva 2007; tr. it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: versione bambini e adolescenti ICF-CY*, Trento: Erickson, p.11.

notevolmente, sia per numero che per complessità; l'ambiente sociale, nella sua complessità, si rivela ancora una volta come un fattore estremamente importante per lo sviluppo del bambino ⁴⁶.

Sulla scorta di tali considerazioni si comprende meglio il valore di tale strumento il quale permette, attraverso l'ampliamento delle informazioni, di avere delle significative ricadute sia sul piano socio-sanitario che su quello pedagogico, rendendo tutti gli attori coinvolti compartecipi nella strutturazione del progetto di vita della persona disabile.

1.3.2 L'approccio ICF: integrazioni e posizioni critiche.

Una disamina dei principali modelli di classificazione, sviluppati e adottati dagli anni '70 ad oggi, porta a valutare l'impatto del modello proposto dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Con riferimento specifico all'approccio dell'ICF, con il tempo, si sono però fatte spazio alcune posizioni che rilevano il perdurare dell'influenza del modello medico, all'interno della Classificazione. Una delle posizioni critiche è quella riferibile agli esponenti dei *Disability studies* ⁴⁷, i quali pongono in rilievo come l'ICF sia essenzialmente uno strumento normativo che non mette in discussione lo standard proposto dai modelli di classificazione che lo avevano preceduto, non andando oltre il rapporto consequenziale tra menomazione e disabilità.

46 WHO (World Health Organization) *International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*, Geneva 2007; tr. it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), Ivi, pp. 19-21.

47 Disciplina sviluppatasi in Gran Bretagna intorno agli anni '70 dall'incontro di un gruppo di studiosi inglesi (tra cui Mike Oliver e Vic Finkelstein) con il desiderio di scrivere della loro condizione di vita e sottoporre ad esame critico il modo in cui la società "rende disabile" proprio quell'uomo che si differenzia dalla norma. I Disability Studies cominciano ad esistere come disciplina accademica soltanto intorno agli anni '80, abbracciando più ambiti disciplinari e territoriali: sociologia, psicologia, diritto, storia, filosofia e con differenze e peculiarità legate alle diverse aree geografiche di riferimento.

Ciò che alcuni autori appartenenti a tale filone di studio e ricerca sottolineano in maniera piuttosto marcata è l'assenza di un reale cambiamento paradigmatico che viene auspicato con il principio d'inclusione, "quello che distingue tra il deficit (condizione biologica) e la disabilità (condizione sociale), soprattutto se viene utilizzato come una vera e proprio 'bibbia', piuttosto che come uno strumento da modificare e da adattare a seconda delle esigenze" ⁴⁸.

Secondo questi studiosi, nel rilevare una mancanza di flessibilità, la positività del modello risiede nella capacità di modificarsi e adattarsi a seconda delle esigenze, in modo da divenire uno strumento a supporto e a sostegno della diversità e della eterogeneità.

All'interno del filone critico, nel rilevare come l'ICF non definisca del tutto la *diversità* riconducendola in ambito normativo, il principio di *norma* e *normalità* è più volte ripreso in relazione alla rappresentazione sociale della disabilità, ritenendo che tale fenomeno abbia proprio un fondamento ideologico, al punto da concretizzare una *discriminazione istituzionalizzata* ("institutionalised discrimination") ⁴⁹.

Riguardo all'inquadramento anglosassone, in cui ritroviamo la disciplina dei *Disability studies*, ciò che qui è importante rilevare è proprio la posizione assunta dalla stessa nei confronti dei modelli di classificazione internazionali e della visione da sempre adottata da parte delle istituzioni politiche e sociali verso la disabilità.

Il quadro teorico di riferimento della disciplina è, non a caso, il 'modello sociale della disabilità', nato intorno agli anni '60 e '70 in Inghilterra, con il rilevante contributo di Paul Hunt che concettualizzò tale modello per la prima volta e che venne poi sviluppato da Vic Finkelstein e altri attivisti disabili del movimento

48 S. D'Alessio, *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia* in R. Medeghini e W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: Franco Angeli, 2011, pp.89-90.

49 M. Oliver, *The Politics of Disablement*....op.cit.,p. 84

dello UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation), negli anni '70; la partecipazione alle attività di ricerca dei soggetti disabili, protagonisti attivi degli studi scientifici che li coinvolgevano in prima persona, rappresenta un elemento che ha caratterizzato lo sviluppo di questa disciplina. Quello che viene innanzitutto messo in discussione, da parte dei *Disability Studies*, è l'assunto che lega causalmente e linearmente l'aver una menomazione con l'essere disabili, mettendo l'intera società sotto analisi. L'intento è, infatti, quello di far emergere tutte le forme ed i mezzi di esclusione (a partire dagli elementi legislativi, culturali, comportamentali ecc.) che sono assunti o addirittura 'naturalizzati' (naturalised)⁵⁰, riproducendo e alimentando forme di discriminazione. La povertà, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettonico-comunicative, gli atteggiamenti sociali rientrano tra le condizioni discriminanti che producono l'esclusione dalla cittadinanza attiva e causano quello che Oliver definisce il fenomeno della dipendenza:

“Neither have sought to examine the concept of dependance critically and to suggest that the dichotomy dependence/independence is a false one; nor have they drawn on the growing body of work by disabled people themselves which has sought to suggest that disability, and hence dependency, is not an intrinsic feature of their impairments but is socially created by a disabling and disablist society”⁵¹.

Uno degli aspetti maggiormente messi in evidenza dallo studioso è l'appiattimento dell'identità della persona disabile sulla sua condizione patologica, con la conseguenza che la disabilità viene concepita come una mancanza (funzionale) che deve essere compensata per fare in modo che l'individuo trascorra una vita che possa dirsi normale.

50 M. Oliver, *Ibidem*

51 Citazione in lingua originale, la traduzione è della scrivente: “Nessuno ha cercato di esaminare criticamente il concetto di dipendenza e di suggerire che la dicotomia dipendenza/independenza sia un falso problema; non hanno nemmeno richiamato il lavoro crescente fatto dalle stesse persone disabili nel cercare di suggerire che la disabilità, e quindi la dipendenza, non è un'immagine intrinseca delle loro menomazioni, ma è creata socialmente da una società disabilitante”. M. Oliver, *The Politics of Disablement*, op.cit., p. 87.

La critica viene chiaramente mossa nei confronti del modello medico e della sua visione dicotomica della realtà adottata da quest'ultimo, nella quale disabilità e normalità sono condizioni che si escludono a vicenda. Tale visione non prende in considerazione altre situazioni oltre a quelle fisiologiche e biologiche che hanno potuto e possono determinare la condizione di disabilità di un individuo; e, proprio con riferimento a tale principio, i *Disability Studies* indicano la disabilità come una forma di oppressione sociale, ponendo in rilievo la distinzione tra menomazione/deficit fisico e condizione sociale.

Resta in ogni caso importante il fatto che il modello sociale della disabilità non disconosce del tutto quello medico, tenendo conto dell'importante contributo che le scienze mediche comunque possono dare. In effetti, ciò che non viene accettato è la percezione acquisita e la tendenza a rendere prevalente il trattamento della disabilità da parte dei medici (persone che non sono in grado di valutare, ad esempio, questioni che riguardando l'educazione, la struttura delle abitazioni ecc.), con la conseguente esclusione di altre soluzioni.

Percezione che spinge Mike Oliver, negando il principio di *normalizzazione* come base teorica o come ragione della propria esistenza, a concettualizzare i modelli della disabilità sulla distinzione binaria tra ciò che l'autore definisce come il modello individuale e il modello sociale della disabilità⁵². Una proposta che rappresentava l'evoluzione delle elaborazioni prodotte dallo UPIAS alla fine degli anni '70 in una pubblicazione che, secondo l'autore, ha forgiato la comprensione della disabilità, distinguendola dalla menomazione.

A sostegno di tali considerazioni, lo stesso Oliver trascrive alcuni passaggi centrali nel testo pubblicato dallo UPIAS:

“L'Unione sostiene che, lungi dall'essere troppo attenti alle cause della disabilità, gli esperti del campo non si sono mai occupati delle cause reali. Il fatto che ritengano di rivolgersi alle cause mentre si concentrano

52 M. Oliver, *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: MacMillan, 1983.

sugli effetti, confondendo disabilità e menomazione, motiva l'imperativo delle persone disabili a diventare gli esperti di se stessi [...]. La disabilità è qualcosa di imposto alle nostre menomazioni attraverso il modo in cui siamo, senza necessità, isolati e esclusi dalla piena partecipazione alla vita sociale. Le persone disabili sono pertanto un gruppo sociale oppresso. Per comprendere ciò è necessario afferrare la distinzione tra menomazione e situazione sociale, chiamata "disabilità", che le persone con menomazioni vivono [...]. La disabilità fisica è quindi una forma di oppressione sociale"⁵³.

Parlare di oppressione sociale e di promozione del cambiamento della società mette, così, in rilievo alcune delle argomentazioni proprie della battaglia politica.

Il processo di *empowerment* costituisce pertanto un processo collettivo di trasformazione in cui coloro che vengono solitamente esclusi si riconoscono parte di una vera e propria lotta per resistere all'oppressione, per affermare le proprie opinioni e per far sì che il diritto all'inclusione sociale venga riconosciuto. La componente politica e la condivisione di principi da parte di più individui è, non a caso, parte integrante dei *Disability Studies* e caratterizza il movimento e l'intera disciplina.

1.3.3 La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

I *Disability Studies* e i *Disability Movements* hanno avuto un'influenza significativa nella creazione di modelli alternativi a livello locale, nazionale ed internazionale.

L'*United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (*Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*), approvata il 13 Dicembre 2006, frutto del lavoro di cinque anni da parte di un

53 UPIAS, *Fundamental principles of disability*, London, Union of the Physically Impaired Against Segregation, trad. it. *Principi fondamentali della disabilità*, 1976; M.J.Oliver, *Capitalismo disabilità e ideologia: una critica materialista del principio di normalizzazione*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento: Erickson, 2015, pp. 65-77.

Comitato nominato ad hoc dall'Assemblea Generale dell'ONU, ha visto giocare un ruolo estremamente importante e significativo delle persone disabili, come quello dei rappresentanti delle nazioni presenti in quella sede. La Convenzione, come in parte già anticipato, venne varata proprio con l'obiettivo di definire una nuova politica per la disabilità basata sui diritti umani, andando ad intervenire in tutti i campi della vita, mostrando da subito la portata del cambiamento introdotto: i diritti delle persone disabili rientrano a pieno titolo tra i diritti umani fondamentali. Una dichiarazione che indica la necessità di pensare alle persone disabili come appartenenti ad una precisa categoria sociale. Con tale proponimento, ad esempio, all'articolo 3 - lettera d - Principi generali, si precisa che uno dei Principi su cui si basa la Convenzione è quello riguardante "il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa". Viene così introdotto il concetto di *diversità umana*: la condizione della persona disabile diviene la caratteristica della stessa. All'interno dell' 'umanità' vi sono le caratteristiche dei singoli, cioè le diversità che possono essere etniche, culturali, sociali ma anche fisiche e di capacità funzionali, tutte insieme formanti gli aspetti dell'essere. È superata l'idea, come sostenuto dall'ICF, secondo la quale la condizione di salute è potenzialmente condizione di disabilità, in quanto tutto risiede nella *diversità*, un aspetto dell'umanità.

Per rafforzare il concetto di diritto umano, nello stesso articolo 3 vengono inoltre affermati principi innovativi: dignità, autonomia individuale, libertà di scelta, indipendenza delle persone; non discriminazione; piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società; accessibilità; eguaglianza tra gli uomini e le donne, e per i bambini con disabilità, rispetto per l'evoluzione delle "capacità" e del diritto a preservare la loro identità ⁵⁴.

54 G.E.A.Griffo, La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF, in G. Borgnolo (et al.) (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con*

La Convenzione, nei suoi aspetti innovativi, rimarca comunque la permanenza nella società della discriminazione, dei pregiudizi, degli ostacoli e delle barriere che vengono poste alle persone con disabilità, impedendo la loro piena ed efficace partecipazione, su una base di parità con gli altri.

Partecipazione che, intesa come proiezione nell'ambiente sociale, presuppone l'inclusione; partecipazione ed inclusione sono termini che si definiscono in parallelo, l'uno richiama e include l'altro, eliminando gli effetti della discriminazione e dell'esclusione. La partecipazione infatti "può attivarsi in contesti di esclusione o in ambiti ordinari, e la valutazione della qualità dell'inclusione risulta essenziale per identificare i fenomeni di esclusione" ⁵⁵.

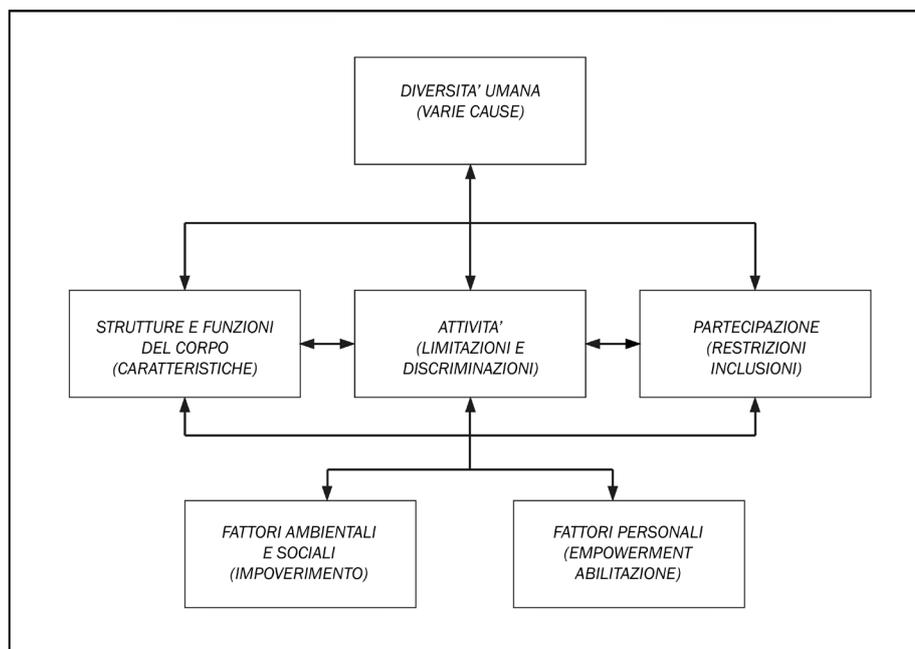


Fig.1.2: Schema Proposto da G.E.A. Griffo sul confronto tra il modello di disabilità basato sul rispetto dei diritti umani proposto dalla Convenzione ONU e il modello ICF

L'analisi dello schema sopra riportato porta a considerare che "i fattori sociali e ambientali, comprendenti barriere, ostacoli, discriminazioni, possono

disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione, p.14..

55 G.E.A.Griffo, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF...*op.cit., p.18.

produrre impoverimento delle capacità e delle performance delle persone con disabilità⁵⁶; in tal senso, intervenire per consentire il recupero dei pieni diritti, con pari dignità con gli altri cittadini, comporta, da un lato, un'azione di *empowerment* delle persone con disabilità e delle loro famiglie e, dall'altro, l'esigenza di attivare degli interventi che non siano limitati solo al recupero funzionale della persona. Risulta così chiaro il richiamo ai Disability Studies che avevano posto, come elemento centrale del movimento e della disciplina, il protagonismo e la partecipazione delle persone disabili, secondo il principio "*niente su di noi, senza di noi*"⁵⁷.

Data l'ampiezza e la valenza degli elementi introdotti, la Convenzione rappresenta un passaggio fondamentale nella trasformazione dell'esperienza delle persone con disabilità. Il percorso normativo che ha prodotto tale trasformazione ha così rimesso in discussione non solo le strategie ma anche le ideologie che hanno storicamente sostenuto determinati mutamenti sociali. In ciò acquista senso e valore il concetto del "vedere oltre l'impossibilità del cambiamento" ponendo al centro della riflessione il tipo di società in cui tutti noi intendiamo vivere. Quello che si è voluto evidenziare in questa sede è l'urgenza di superare un tipo di società in cui alle persone disabili vengono assegnati ruoli sociali dal valore predeterminato e predefinito, per arrivare ad una società in cui tutti gli individui, disabili compresi, hanno la possibilità di poter trasformare la società in cui vivono, valorizzandone i singoli ruoli, scelti in base alle opportunità incontrate.

56 G.E.A.Griffo, *Ivi* pp.18-19

57 J. L. Charlton, *Nothing about us without us. Disability Oppression and Empowerment*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1999

CAPITOLO II

LA DIMENSIONE STORICA DELLA PEDAGOGIA SPECIALE.

Riprendendo alcuni dei principi contenuti negli atti normativi più importanti che hanno promosso i processi inclusivi, diviene necessario ripercorrere l'evoluzione storica della Pedagogia Speciale e il modello teorico a partire dal quale questa disciplina ha preso forma. Siamo consapevoli di come la Pedagogia Speciale abbia giocato un ruolo significativo nell'attuazione della legislazione prodotta, modificando l'approccio culturale al tema della disabilità, e rinnovando l'attenzione nei confronti della diversità in un percorso di incessante ricerca e di laboriosa autocritica ⁵⁸.

Un rinnovamento concretizzatosi attraverso la proposizione di riforme alternative per migliorare l'esistente, postulando la costruzione di modelli diversi, che hanno trovato riscontro in numerosi studiosi i quali, avvertendo l'esigenza del cambiamento, "li hanno proposti andando molto spesso *controcorrente*, costruendo le loro prospettazioni in *antitesi* alle *autorità* del loro tempo e immaginando opzioni educative che erano ben lungi dall'essere concepite o anche solo parzialmente concepibili dai loro maestri o colleghi" ⁵⁹. Si rinvia, in tal modo, al concetto di 'progettualità', un concetto che si pone a fondamento della Pedagogia Speciale la quale, tra i principi ispiratori, pone l'esigenza del confronto con le altre discipline in un processo di continuo cambiamento. Un processo fatto di azioni interagenti, di costante aggiornamento, che spinge Andrea Canevaro, con riferimento alla ricchezza polisemica della disciplina, a parlare di un *divenire impuro* ⁶⁰, proprio perché

58 R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova: Cleup, 2007.

59 F. Bocci, *Un mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze: Casa Editrice Le Lettere, 2011, p.14..

60 A. Canevaro, *La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*,

fatto di interazioni, contaminazioni e dai confini sempre aperti.

L'idea stessa di una disciplina dai confini aperti rientra tra i principi basilari della Pedagogia Speciale, manifestandosi principalmente nella capacità di intravedere e riconoscere sempre e comunque, anche in situazioni estremamente problematiche, la possibilità dell'*educabilità* dell'uomo (e della donna), attribuendo una sconfinata e intensa fiducia alla sua *umanizzazione*, superando le condizioni esistenti che possono apparire scoraggianti e impraticabili ⁶¹.

Rimanendo sul tema dei confini aperti va evidenziato come, inizialmente, le scelte operative ed interpretative che hanno caratterizzato l'azione di coloro ai quali viene attribuita la paternità della Pedagogia Speciale, possano ritenersi estremamente aperte e aderenti ai cosiddetti *paradigmi interazionisti* e in contrapposizione a quelli *deterministi* ⁶², laddove per *determinista* si intende un modello che, per essere qualificato tale, spiega un'azione esclusivamente a partire da elementi anteriori, senza tener conto delle intenzioni dei soggetti, mentre un modello è *interazionista* quando le azioni degli attori sono spiegate attraverso le finalità ricercate da quest'ultimi.

in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento: Erickson, 2007, p.15; A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma: Carocci, 2000.

61 R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia Speciale...*op.cit.,

62 Andrea Canevaro, in *"L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna"*, fa riferimento ai due paradigmi come ad un insieme di proposizioni che formano una base di accordo da cui parte una tradizione di ricerca scientifica. E ne introduce il significato facendo riferimento all'articolo di J.P.Pourtois, *Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation*. « Revue de l'Institut de sociologie », 3, 1984, 555-572. L'importanza del pensiero di J.P. Pourtois sta proprio nel definire il contributo della ricerca in educazione affermando: «[...] la recherche-action se conçoit comme un processus d'autodétermination. Le but poursuivi est de susciter l'esprit de recherche (activation du besoin de réussite) et l'implication existentielle (activation des besoins affectifs) en vue de faciliter le changement dans une perspective d'amélioration du sort des acteurs-chercheurs et des membres de la communauté élargie (p.569) [Citazione in lingua originale, traduzione della scrivente: "La ricerca-azione si concepisce come un processo di autodeterminazione. L'obiettivo perseguito è di suscitare lo spirito di ricerca (attivazione del bisogno di successo) e l'implicazione esistenziale (attivazione dei bisogni affettivi) per agevolare il cambiamento in una prospettiva di miglioramento delle condizioni degli attori-ricercatori e dei membri della comunità allargata"]».

Per comprendere appieno tale impostazione è necessario, però, fare un passo indietro e ripercorrere i momenti salienti delle esperienze che hanno gettato le basi rappresentative delle principali tappe dell'evoluzione della disciplina, i cui massimi rappresentanti sono certamente Jean Marc Gaspard Itard e Édouard Séguin. I percorsi dei due studiosi hanno diversi elementi in comune, a tratti simmetrici, tra i quali spicca la ricerca dell'identità, la quale si struttura a partire proprio dall'incontro con l'altro. Percorsi che, proprio per il grande valore conferito all'incontro con l'altro, seppur 'diverso', si porranno sin dall'inizio in contrapposizione con la tendenza prevalente nel Settecento e nell'Ottocento, relativa al crescente interesse, da parte di numerosi studiosi e specialisti, per bambini cresciuti in solitudine o ritenuti allevati da animali. In quel periodo, infatti, l'interesse nei confronti della diversità aveva come finalità principale quella di annullare la diversità stessa, ricercando i tratti e le caratteristiche comuni ed 'educando' l'altro per fare in modo che assumesse dei comportamenti riferibili al modello considerato 'normale' con una visione pragmatica, riduttiva e senza proiezioni evolutive. È quanto accadde, ad esempio, nel 1731, con la bambina ritrovata vestita di pelli di animali e a piedi nudi, sulla cui storia fu diffusa una pubblicazione ⁶³, e la cui 'normalizzazione' ebbe inizio con l'assegnazione di un nome, Mademoiselle le Blanc. La sua storia fu raccontata sulla base di testimonianze dirette e non dirette, forse oggetto di interpretazioni più o meno attendibili, riferendosi soprattutto al periodo in cui fu abbandonata in un ospizio, dove l'autore o l'autrice (che non volle mai dichiarare il proprio nome) la conobbe. Interessante, come rilevato da alcuni autori ⁶⁴, è la conclusione della sopraccitata pubblicazione, in cui emerge l'ipotesi secondo la quale la ragazzina avrebbe ridotto quella diversità imbarazzante o misteriosa se fosse

63 C. M. de La Condamine, *Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans le bois à l'âge de dix ans* (Éd. 1955), Parigi: Hachette, 2012.

64 A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati.....op.cit.*, pp.38-39

stata riportata nel suo 'sfondo', come un 'pezzo' che non aveva trovato la giusta combinazione. Il riferimento alla storia di Mademoiselle le Blanc mette così in luce il conflitto che accompagnava il crescente interesse per questi bambini, interesse che a sua volta si riproduceva attraverso differenti modalità di neutralizzare, risolvere o vivere il paradosso della diversità.

A tal proposito, relativamente alla tendenza ad annullare le diversità che è stata in parte riportata alla luce attraverso queste esperienze documentate, risulta interessante il richiamo di Andrea Canevaro all'ipotesi della *dissonanza cognitiva* di Leo Festinger:

1. l'esistenza della dissonanza, provocando un disagio psicologico, spingerà l'individuo a tentare di ridurla per ottenere la consonanza;
2. quando la consonanza è presente, l'individuo oltre a cercare di ridurla eviterà attivamente situazioni e conoscenze che aumenterebbero probabilmente la dissonanza ⁶⁵.

A partire da tale ipotesi, Canevaro rileva, dunque, come l'incontro con la diversità tenda a provocare una dissonanza rispetto alle proprie cognizioni. La sensazione di disagio che segue all'incontro fa sì che vengano messe in atto alcune strategie. Dalla negazione della diversità e della sua importanza "sia banalizzandola sia devalorizzandola con dichiarazioni di incredulità e accuse di mistificazione. [...]", allo studio della diversità per una sua comprensione in quanto tale e "quindi per migliorare e aumentare le proprie conoscenze. [...]"; infine, tra le strategie elencate, compare lo studio della diversità "*per comunicare* e, quindi per trasmettere e ricevere; e *per comparare*, e quindi per esaminare le caratteristiche che sono comuni e quelle che distinguono" ⁶⁶.

Quello che la Pedagogia Speciale affermerà, anche attraverso dei percorsi concettuali che verranno proposti e ricostruiti qui di seguito, sarà un modello

65 L.Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano: Franco Angeli, 1973.

66 A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati.....op.cit.* pp.40-41.

di rappresentazione plurale del comportamento umano, in cui i meccanismi di identificazione sono valorizzati, basandosi “sul fatto che ogni individuo è un *sistema vivente*: in quanto tale è composto di *autos* (identità capace di riferirsi a se stessa) e di *oikos* (identità in relazione ad altro)”⁶⁷.

2.1 J.M.Gaspard Itard: andare oltre ciò che appare.

Le strategie attuate per il superamento del disagio nei confronti della diversità trovano riscontro nella storia di Victor, il ‘sauvage’ dell’Aveyron, al quale si fa riferimento in quanto, tra i diversi e numerosi casi di ‘ensauvagement’, è quello più noto su cui si posseggono diverse prove documentali.

Tra la fine del 1799 e l’inizio del 1800 venne ripreso nelle foreste dell’Aveyron il ragazzo *selvaggio* che già in precedenza, era riuscito a sfuggire ad una prima ‘cattura’ e che, da un esame fisico, sembrava avere circa dodici anni. Fu l’Abbé Bonaterre, zoologo e Professore di storia naturale all’ École Centrale du Département dell’Aveyron, ad effettuare il primo esame fisico, presentandone le caratteristiche come quelle tipiche dell’Homo ferus, con facies scimmiesca, assenza di linguaggio articolato, deambulazione prevalentemente quadrupede ecc.⁶⁸, e fu lo stesso Bonaterre ad occuparsi del selvaggio per circa un anno prima dell’incontro con J.M.Gaspard Itard.

L’incontro, però, avvenne in un momento successivo alla diagnosi di ‘sospetta imbecillità’ formulata da Bonaterre, poi confermata e rafforzata dai membri della *Société des observateurs de l’homme* di Parigi, in particolare dallo psichiatra Philippe Pinel.

Fu proprio quest’ultimo ad elaborare una severa diagnosi ‘appiattita’ sulle cose

67 A. Canevaro, J. Gaudreau, *L’educazione degli handicappati*.....op.cit. p.42

68 A. Canevaro, J. Gaudreau, *Ivi*, p.48

che il ragazzo *non era in grado di fare*:

“[...] Incapace di attenzione, ad eccezione per gli oggetti dei suoi bisogni, e conseguentemente incapace di tutte quelle operazioni della mente che essa comporta, sprovvisto di memoria, di giudizio, di attitudine all’imitazione [...]; infine, sprovvisto di qualsiasi mezzo di comunicazione [...]; insensibile a qualsiasi specie di sentimento morale; il suo discernimento era soltanto un calcolo dettato dall’ingordigia, il suo piacere una gradevole sensazione degli organi del gusto, la sua intelligenza una suscettibilità di produrre alcune idee incoerenti, relative ai suoi bisogni; tutta la sua esistenza, in una parola sola, una vita puramente animale”⁶⁹.

È proprio a partire da tale analisi che Itard progettò un percorso. L’incontro di Itard con il *selvaggio* avvenne nell’estate del 1800 e fu un incontro dal profondo valore e significato perché ad incontrarsi furono, figurativamente, le identità dei due protagonisti, nonché la filosofia sensitiva e la medicina vacillante degli inizi del XIX secolo⁷⁰.

Più tardi, Itard chiamò Victor il *selvaggio*, confermando, così, la nascita della sua identità civile e sociale e formulando delle obiezioni rispetto alle precedenti affermazioni di Pinel. In relazione a tali obiezioni, però, come rileva Goussot, si è in presenza “di un paradosso nella posizione assunta da Itard ed è proprio in questo che doveva nascere l’esperienza educativa innovativa di Victor; Itard non metteva in discussione la tesi di Pinel secondo la quale un ‘idioti’ non poteva essere educato, ma negava lo stato di idiotismo del giovane ‘selvaggio’”⁷¹.

L’interesse di Itard nei confronti della diversità di Victor e della sua educabilità mette in evidenza le motivazioni che sono alla base del riconoscimento dello studioso quale mito fondatore della Pedagogia Speciale. Itard, infatti, “imposta un processo che è educativo non tanto per gli effetti, [...], ma per il quadro teorico che lo sorregge, che è un quadro pedagogico, di teoria dell’educazione.

69 A. Brauner, F. Brauner, Le “sauvage” psychotique de l’Aveyron, in “La tribune de l’enfance”, no. 61, mars 1969, p. 42.

70 A. Canevaro, J. Gaudreau, *L’educazione degli handicappati.....op.cit.*, p. 53.

71 A. Goussot, *Storia e handicap: fonti, concetti, problematiche*, in A. Canevaro, A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Roma: Carocci, 2000, pp. 49-50.

Itard 'crea' il rapporto educativo, l'oggetto educazione, immaginandolo come un costrutto teorico costituito dall'intreccio sensi-idee-linguaggio (significati). E per stimolare tale intreccio e produrre significati, Itard escogita mezzi e strategie d'intervento a livello sperimentale: giochi, marchingegni i più disparati, controllandone costantemente la funzionalità per i fini da raggiungere. Si pongono così le basi della pedagogia e dello sperimentalismo in pedagogia⁷². Tale impostazione emerge soprattutto dalla lettura dei due *Rapport* nei quali Itard ha messo in risalto i metodi, gli interventi e i progressi, seppur modesti, di Victor. Il percorso educativo tracciato da Itard sarà quello di partire essenzialmente dalla comprensione dei bisogni e delle abitudini di Victor:

“[...] d'après un examen de quelques minutes, ils l'ont jugé digne d'être envoyé aux Petites-Maisons; comme si la société avait le droit d'arracher un enfant à une vie libre et innocente, pour l'envoyer mourir d'ennui dans un hospice, et y expier le malheur d'avoir trompé la curiosité publique. Je crus qu'il existait un parti plus simple et surtout plus humain; c'était d'user envers lui de bons sentiments et beaucoup de condescendance pour ses goûts et ses inclinations. Madame Guérin, à qui l'administration a confié la garde spéciale de cet enfant, s'est acquittée et s'acquitte encore de cette tâche pénible avec toute la patience d'une mère et l'intelligence d'une institutrice éclairée. Loin de contrarier ses habitudes, elle a su, en quelque sorte, composer avec elles, et remplir par là l'objet de cette première indication [...]”⁷³.

In questo passaggio ci sono diversi elementi che vanno evidenziati, tra cui due, in particolare, meritano attenzione. Il primo relativo agli obiettivi pedagogici, cioè l'introduzione alla vita sociale rispettando, però, l'identità di Victor, pur nella

72 G. Genovesi (a cura di), *Rileggendo Itard. Problemi educativi e prospettive pedagogiche dei Memories*, Bologna: Pitagora, 2000, p. 146.

73 Citazione in lingua originale, traduzione della scrivente: “[...] Dopo un esame di alcuni minuti lo hanno giudicato degno di essere inviato alle Petites-Maisons. Come se la società avesse il diritto di strappare un bambino a una vita libera e innocente per mandarlo a morire di noia in un ospizio, a espiarvi la disgrazia di avere deluso la curiosità pubblica. Io credetti che esistesse un'alternativa più semplice e soprattutto più umana: si trattava di usare con lui buone maniere e di avere molta condiscendenza per i suoi gusti e le sue inclinazioni. La signora Guérin, alla quale l'amministrazione ha affidato la cura speciale di questo ragazzo, ha svolto e svolge tuttora questo compito penoso con tutta la pazienza di una madre e con l'intelligenza di una maestra illuminata. Lungi dal contrariare le sue abitudini, essa ha saputo in qualche modo accettarle e raggiungere così l'obiettivo indicato da questo primo punto [...]”, J.M. Itard, *Le « sauvage » de l'Aveyron : Mémoire et Rapport: édition intégrale*, Chicoutimi: Bibliothèque Paul -Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi 2003, p. 17.

consapevolezza che si sarebbero alternati momenti di frustrazione; il secondo è l'importanza del ruolo di M.me Guérin che Itard riconosce attribuendole il merito di aver fatto degli importanti progressi riguardo agli obiettivi educativi, nei quali, talvolta, egli fallisce. M.me Guérin sembra infatti incarnare tutte quelle caratteristiche indispensabili per l'apprendimento e per l'acquisizione di comportamenti utili e necessari per vivere; Itard valorizza così le conquiste che il ragazzo fa nella quotidianità, sottolineando proprio come il percorso educativo e relazionale di Victor si sia svolto in quei luoghi non ufficialmente deputati alla sua istruzione e, quindi, non pre-determinati.

Il lavoro di Itard si connota, pertanto, come un lungo e lento lavoro fatto di negoziazioni tra l'interiorità e l'esteriorità⁷⁴ e che, proprio per questo, lo ha visto inserito in una prospettiva che gli permettesse di interpretare l'altro come capace di sviluppo, in un *divenire variabile di bisogni*, fatto di relazioni aperte, incomplete e flessibili; apertura che si ricollega al già citato *paradigma interazionista* e, soprattutto, che richiama l'uso dei cosiddetti *gesti interrotti*, comportando l'attesa di compiere un gesto, una determinata azione e di completarli insieme all'altro: è proprio quanto ritroviamo, soprattutto, nella vita quotidiana con M.me Guérin.

2.2 Edouard Séguin: il rapporto dialettico tra teoria e pratica educativa.

La "simmetria esperienziale" sul piano educativo tra J.M. Itard ed É.Séguin si ritrova anche nel modo in cui l'esperienza personale stessa ha inizio.

Come era avvenuto trentasette anni prima con il giovane Itard, subentrato in una fase successiva al direttore dell'*Institut pour les sourds et muets* di Parigi sul caso del giovane detto "le sauvage dell'Aveyron", così Séguin intraprese il

⁷⁴ Ph. Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment?*, Parigi: ESF, 1987, p.73. Citato in Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati.....op.cit.*, p.73.

suo percorso nel 1837, chiamato in causa proprio da Itard.

Quest'ultimo, per una serie di motivi, tra cui il suo precario stato di salute, diede la propria disponibilità a seguire un giovane studioso, Séguin, che si occupasse di un ragazzo idiota (termine utilizzato in quel periodo negli ambienti medici ed educativi per indicare uno sviluppo anomalo, che comportava un'accentuata debolezza umana) propostogli dal direttore dell'*Hôpital des enfants malades*.

Da quel momento, l'esperienza di Séguin si è arricchita di elementi che l'hanno resa unica, influenzando anche la pratica educativa contemporanea. La pratica educativa stessa, in un continuo rapporto dialettico con la teoria, era il presupposto necessario e irrinunciabile a partire dal quale poter costruire nuove formulazione teoriche e fondare una pratica rinnovata.

Non a caso, dopo qualche periodo trascorso a Bicêtre, nel 1839 Séguin fondò la prima scuola per l'educazione integrale dei ritardati, per la quale progetterà una serie di giochi educativi ancora oggi utilizzati. Con il lavoro agli *Hospice des Incurables*, struttura che raccoglieva gli indigenti affetti da malattie incurabili e ospitava anche persone con deficit, Séguin imposterà uno dei criteri fondamentali per suo lavoro: quello di tentare di distinguere, tra i suoi allievi, quelli di cui non si poteva supporre uno sviluppo intellettuale (per i quali si ipotizzava un lavoro manuale), e quelli per i quali si poteva prevedere anche un'educazione dell'intelligenza, cioè un'attività di alfabetizzazione.

Riprendendo alcuni dei principi educativi elaborati da Itard nella relazione con Victor, cioè il rispetto dell'altro e della propria individualità, Séguin lo fa proprio stabilendo una chiara distinzione tra imbecillità, idiozia, cretinismo e demenza, comprendendo come sia necessario un approccio che abbia come obiettivo primario quello di ripristinare l'equilibrio delle risorse residue. Séguin si rifà, in un certo senso, al "dubbio cartesiano invitando gli educatori a non basarsi solo su certezze, ma a dubitare; soprattutto, egli raccomanda agli educatori di non lavorare solo sui sintomi, ma di tener sempre presente la persona

dell'educando nella sua interezza”⁷⁵.

Con tale impostazione dell'azione, Séguin ha reso innovativo il suo metodo educativo scontrandosi con il potere medico e il mondo accademico. Egli si riteneva, soprattutto, un educatore e non un medico (infatti, in quel periodo, non era in possesso della Laurea in medicina, che conseguirà successivamente), e, proprio fondando la propria azione nella veste di educatore, il suo metodo teneva conto di un'educazione globale, con l'obiettivo del recupero totale delle potenzialità delle persone che gli venivano affidate.

Il programma educativo di Séguin si sviluppa così dalla concezione che egli ha dell'idiota “L'idiota [...] è solo [...] senza volontà intellettuale né morale. Fisiologicamente egli non ‘può’, intellettualmente non ‘sa’, psichicamente non ‘vuole’, e ‘potrebbe’ e ‘saprebbe’ se ‘volesse’, ma soprattutto non ‘vuole!’”⁷⁶. A partire da tale concezione gli obiettivi complementari del programma diventano: sviluppare il *potere*, il *sapere* e soprattutto il *volere*; e il progresso educativo si realizza, più precisamente, in tre fasi o tre tempi: la *fissazione* - con l'assimilazione di un nuovo elemento; il *riconoscimento* - cioè la decodificazione di una risposta attraverso la sua individuazione tra le altre possibili; l'*evocazione* - l'evocazione, appunto, di una parola anche in assenza dell'oggetto stesso e della persona che la propone.

Pur essendo una sintesi degli elementi costitutivi del lavoro di Séguin, si può cogliere, facilmente, la pregnanza del suo metodo e delle sue formulazioni che cercano di fornire un'alternativa a quello di una medicina e di un'educazione del tempo, incapaci di incontrare e studiare la realtà, a sua volta falsata e resa

75 R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale...*op.cit., p. 43.

76 É. Séguin, *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrières : retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc.*, Paris, J.B. Bailliere, 1846. Trad. it. M. Petroni, C.Rossi Eminente, (a cura di), *Cura morale, igiene ed educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo, agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc*, Roma, Armando Editore, 1970, p.139.

prigioniera di stereotipi.

L'attenzione nei confronti del contesto e dell'intero ambiente in cui l'allievo si trova quotidianamente richiama infatti uno dei principi fondanti del metodo dello studioso: "il fatto che una buona pedagogia speciale è parte di una buona pedagogia generale; e che i problemi posti dall'educazione di bambini handicappati mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione in generale"⁷⁷ (in un continuo passaggio tra teoria e pratica).

2.3 Montessori: riabilitazione e rieducazione.

Anche l'Italia, come la Francia, va annoverata tra i paesi che hanno dato un apporto significativo alla nascita e allo sviluppo della Pedagogia Speciale; si può sostenere, infatti, che nel panorama pedagogico italiano tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX ci siano state figure che hanno contribuito a determinare i presupposti scientifici e socio culturali per una completa affermazione della disciplina ⁷⁸. Tra queste troviamo preminente la studiosa Maria Montessori, il cui lavoro e pensiero hanno reso possibili degli approfondimenti che trovano riscontro ancora oggi nelle problematiche pedagogiche, facendola per questo inserire nella storia del pensiero globale.

Il suo accostarsi alla realtà dei bambini presenti presso alcuni istituti avvenne con l'assidua presenza in un manicomio nel periodo in cui era divenuta dottore assistente alla Clinica Psichiatrica dell'Università di Roma. In quel contesto, erano numerosi i bambini frenastenici⁷⁹ nei confronti dei quali, in

77 A. Canevaro, J. Gaudreau , *L'educazione degli handicappati.....op.cit.*, p.95.

78 A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, Roma: Franco Angeli Editore, 2007

79 Frenastenia - Si dicono frenastenici quei malati mentali la cui sintomatologia rivela essenzialmente la presenza d'uno stato di deficit, cioè di un'insufficienza, di gravità variabilissima, dello sviluppo psichico. La causa di questa insufficienza va ricercata in uno stimolo anormale che colpisce l'organismo, e specialmente il cervello, sia durante la vita intrauterina, sia nelle prime fasi dello sviluppo extrauterino. Lo stimolo perturbatore può

quel tempo, era particolarmente vivo l'interesse ancorché limitato all'area delle sperimentazioni legate all'organoterapia tiroidea, in quanto né la pedagogia, né le altre discipline si interessavano al problema del deficit.

Nel passaggio che segue, Maria Montessori lascia emergere con chiarezza il suo pensiero, il quale sancisce la sua adesione al modello pedagogico, piuttosto che a quello medico, ritenuto inadeguato a programmare e a progettare un intervento in grado di far leva sulle capacità del disabile mentale e sulla sua "parte sana"; "il fatto che la pedagogia dovesse unirsi alla medicina nella terapia era la conquista pratica del pensiero dei tempi [...]. Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di educazione morale al Congresso Pedagogico di Torino nel 1898; e credo di aver toccato una corda molto vibrante poiché l'idea, passata dai medici ai maestri elementari, si diffuse in un baleno come questione viva, interessante nella scuola"⁸⁰. Il limite del modello medico, secondo il pensiero della studiosa, si manifesta, dunque, nell'incapacità di interpretare i disturbi mentali e cognitivi del comportamento.

Come rileva Piazza⁸¹, nell'affermazione di Montessori c'è di più: il rifiutare la tendenza generale ad assimilare e far coincidere i principi di "irreversibilità" e "incurabilità", due concetti che richiamano a loro volta due strategie d'azione differenti. La prima riguarda il sistema medico e classificatorio, la seconda riguarda, invece, la società, che ha il compito di curare, cioè "circondare

essere di varia specie: le malattie cerebrali (dalle meningo-encefaliti alle emorragie) e il fattore morboso eredo-degenerativo sono le cause più comuni. [Fonte: Enciclopedia Treccani ([http://www.treccani.it/enciclopedia/frenastenia_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/frenastenia_(Enciclopedia-Italiana)/) - consultata in data 6.11.2016].

80 M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti, 1950, pp. 22-23.

81 V. Piazza, *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Trento: Erickson, 1998, p.16.

di cure” chi viene stigmatizzato. Sulla questione, Montessori evidenzia la necessità della “diagnosi funzionale come intervento educativo specifico, come elemento intrinseco di un progetto pensato e realizzato per mettere il portatore di handicap in condizioni a lui favorevoli per un percorso formativo-rieducativo”⁸².

La realizzazione di tale progetto pone pertanto l’esigenza e la necessità di ripensare l’organizzazione delle scuole, con riferimento all’apertura nei confronti dei bambini affetti da speciali caratteri degenerativi (con l’istituzione di classi aggiunte presso le scuole elementari), e alla formazione degli insegnanti, con l’urgenza, per i minori più gravi, dell’istituzione di speciali istituti medico-pedagogici.

Successivamente al Congresso Pedagogico di Torino, dove con il suo discorso aveva esposto una nuova tesi in rottura proprio con gli schemi educativi esistenti, nascerà, con l’assegnazione dell’incarico da parte del Ministro Baccelli di tenere un corso destinato alle maestre romane, la Scuola Magistrale Ortofrenica da lei diretta per due anni. Per tale finalità saranno particolarmente importanti per la Montessori le opere di Itard e Séguin⁸³. Sono diversi gli aspetti delle opere dei due studiosi che interessano Montessori con riferimento ai bambini disabili: l’importanza dello sviluppo metodico dei sensi e degli aspetti cognitivi e sociali, lo sviluppo degli strumenti per soddisfare i propri bisogni, la determinazione di risolvere i problemi sollevati dalla propria condizione e la necessità di una loro integrazione sociale. Elemento centrale del lavoro di Maria Montessori è la dimensione umanizzante⁸⁴, che si fonda su due aspetti convergenti: la volontà dell’individuo di ri-appropriarsi di se stesso, di divenire protagonista delle proprie azioni, e il ruolo dell’educatore che costantemente

82 V. Piazza, *Maria Montessori. La via italiana all’handicap...op.cit.*, p. 17.

83 Maria Montessori tradurrà la seconda edizione americana di *Idiocy: and its treatment by the physiological method*, New York: W. Wood & Company, 1866.

84 R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia Speciale...op.cit.*, p. 51

segue lo sviluppo facendo leva su quella volontà attraverso il confronto ed il rispetto-fiducia.

Tali aspetti risultano preponderanti in quanto la porteranno, attraverso l'osservazione del bambino, a riflettere sulla necessità di eliminare tutto ciò che può ostacolare lo sviluppo della personalità del bambino, comprese la scuola o la famiglia, consentendole di comprendere con grande anticipo come il problema non stia nell'inserimento del bambino disabile nella scuola di tutti, quanto nel trasformare una scuola in una comunità adattabile e integrante per tutti i bambini. Questo principio conduce a sovvertire la proposta che la riabilitazione porta all'inserimento: si tratta, piuttosto, di inserire per riabilitare⁸⁵. Nella revisione delle proposte educative di Maria Montessori si ritrova ancora una volta l'influenza di Séguin⁸⁶, il quale, infatti, non "scopriva" delle deficienze nei suoi allievi, ma se ne prendeva cura, senza giudicarli nei loro modi, cercava di istruirli e di renderli autonomi il più possibile. Questa concordanza di idee con lo studioso francese la si trova soprattutto nell'idea che si ha dell'insegnante, una figura pensata come grande osservatrice, impegnata in un *fare invisibile*, nel preparare l'ambiente, il materiale, nella "lunga paziente attesa delle piccole conquiste alla quale i bambini con disabilità possono costringere"⁸⁷.

Con l'esperienza della *Casa dei bambini*, fondata nel 1907 nel quartiere popolare di San Lorenzo a Roma, il tema dell'autonomia, attraverso la formula dell' "*aiutami a fare da solo*", diventa centrale sia come forma di integrazione, sia come prevenzione alla deprivazione culturale (le case dei bambini, non a caso, nascono proprio con questo scopo):

"L'istituzione della prima Casa dei Bambini da parte di Maria Montessori può essere considerato una sorta di evento aurorale di una pedagogia dell'inclusione; in esso vengono infatti a sintesi tre aspetti fondamentali di

85 V. Piazza, *Maria Montessori. La via italiana all'handicap...*op.cit., p.17.

86 Di Séguin, la studiosa riprenderà e rielaborerà la lezione dei tre tempi (o delle tre fasi).

87 R.Caldin, *Introduzione alla pedagogia Speciale...*op.cit., p. 54.

qualsiasi progetto di inclusione socio-educativa: la finalità che deve ispirare tale progetto, ravvisata nella liberazione del bambino, che è la condizione stessa della liberazione dell'uomo, e che richiede la rimozione di tutto ciò che può ostacolarne lo sviluppo personale; un 'metodo' ispirato ad una pedagogia scientifica in grado di indicare modalità efficaci di stimolazione dello sviluppo e di tradurli in percorsi individualizzati, il contesto appropriato per questo processo, un'istituzione educativa specifica per il bambino, un ambiente concepito a sua misura"⁸⁸ .

Successivamente all'esperienza della Casa dei bambini, la Montessori si dedicherà prevalentemente ai bambini privi di deficit, deducendo come il metodo utilizzato per questi ultimi potesse essere facilmente applicato a tutti. Questa evoluzione del suo pensiero fa ritenere un suo allontanamento dagli insegnamenti tracciati da Séguin, ma in ogni caso la sua rimane una figura che ha delineato un percorso significativo per la Pedagogia Speciale. Di questo percorso vanno evidenziati come maggiormente qualificanti e positivi i seguenti elementi: avversione per la metodologia estemporanea, episodica e occasionale, ricerca di razionali strumentazioni didattiche capaci di assicurare a *tutti* i bimbi pari opportunità intellettuali, valorizzazione del *fare da sé* del bambino come regolare affrancamento dall'adulto e come processo di costruzione autonoma della propria personalità⁸⁹. Nel contempo, alcuni autori rilevano una certa rigidità e unidirezionalità del materiale didattico privo della dimensione creativa⁹⁰, con una limitazione della sfera motoria a vantaggio di quella intellettuale, ritenendo che tali aspetti rappresentino dei limiti della sua pedagogia.

In ogni caso, pur essendoci delle voci discordi, è doveroso cogliere

88 M. Baldacci, Una pedagogia per la scuola, una pedagogia dell'inclusione, «Pedagogia oggi», 2007, 3, p. 4.

89 F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera per l'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1974, pp. 82-119

90 Interessante, a riguardo, è la riflessione che Canevaro e Gaudreau fanno in relazione all'importanza per la studiosa del materiale pedagogico di Séguin. I due autori, però, rilevano come l'uso che ne fa la Montessori non corrisponde, in realtà, allo spirito che animava Séguin mentre lo inventava. Gli allievi di Maria Montessori, infatti, "lavorano", nel silenzio e nella serietà; gli allievi di Séguin devono innanzi tutto, scoprire nozioni e idee attraverso il gioco.

consapevolmente la grande generatività del suo pensiero, gli spunti di ricerca e quelle idee che, pur non esplicitate, contengono lo straordinario intreccio tra la dimensione teorica e quella operativa.

2.4 La Pedagogia Speciale e le sfide della complessità.

I percorsi compiuti da Itard, Séguin e Montessori sono rappresentativi di alcuni degli aspetti caratterizzanti la Pedagogia Speciale e delle scienze ad essa correlate; tra tutti, spicca l'intreccio esistente tra le capacità operative, le capacità di riflessione e l'acquisizione di un cornice concettuale; un intreccio che Andrea Canevaro metaforicamente sintetizza nel passaggio-descrizione che segue:

“L'immagine è quella del viaggiatore con bagaglio leggero, che si avventura per terre di cui, forse, non conosce gli abitanti, ma parte dal presupposto che nella loro conoscenza troverà le risorse di cui può avere bisogno. In viaggio deve però saper superare degli ostacoli, valutare il pericolo, e quindi deve avere una cognizione, anche pratica, più legata alla sua testa, alla sua mente (e quindi alle sue risorse che chiamiamo, per semplificare, *interiori*) che non a una dotazione di potenti strumenti esterni. Non fa una spedizione militare, ma entra in un territorio che forse non conosce; se poi lo conosce, ne possiede la mappa, ma deve incontrare lo specifico del divenire del suo viaggio, che non è un 'già dato' ”⁹¹.

Con il ricorso alla metafora del viaggiatore, lo studioso intende fare riflettere sull'impossibilità di realizzare un compito che richiede attenzioni e risposte speciali senza possedere un ampio ventaglio di capacità da applicare. La Pedagogia speciale e tutte le scienze applicate devono pertanto tracciare un percorso in cui la riflessione teoretica sia alla base dell'azione, facendo in modo che l'azione stessa non resti limitata all'aspetto teorico, ma sviluppi e consolidi la sua attività in progressione e senza essere dimensionata e attuata

⁹¹ A. Canevaro, *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Milano: Mondadori, 1999, p.7.

solo per uno specifico bisogno.

La complessità e la multiformità con le quali ha a che fare la Pedagogia speciale fanno comprendere come si possa certamente individuare un'identità disciplinare, ma, nel contempo, non si debba prevedere una sua separazione dalla Pedagogia generale e dai suoi molteplici problemi; tale precisazione della disciplina è necessaria per evitare di generare un linguaggio chiuso, circoscritto, dagli orizzonti limitati e non separato dalla Pedagogia generale.

Avvertendo l'esigenza di dare una definizione della disciplina ⁹², molti autori la considerano come una *pedagogia integrata*, una *scienza dell'educazione operativa* ⁹³, che riesce ad "annodare, senza confonderli, i problemi della realtà e che risulti idonea ad indagare e ad affrontare sia le questioni generali (pedagogia generale) sia le differenze individuali (pedagogia speciale o delle specificità)" ⁹⁴.

Annodare, indagare, affrontare e, si potrebbe aggiungere, non ritenere mai uniche e conclusive le azioni e i traguardi raggiunti, considerandoli ed indicandoli come momenti transitori che possono essere perfezionati e a partire dai quali andare oltre, questa è la *mission* della Pedagogia Speciale. Si può cogliere la fondatezza di tali riflessioni soprattutto se si prendono in considerazione anche le sempre più numerose innovazioni metodologiche e tecniche relative a specifiche disabilità o, più in generale, il naturale sviluppo

92 In Italia, la Pedagogia Speciale, come disciplina autonoma, si sviluppa solo verso il 1964. L'UNESCO, nel 1968, la definisce come "una forma arricchita di educazione generale, che tende a migliorare la vita di coloro che soffrono di handicap diversi, arricchita nel senso che fa appello a metodi pedagogici moderni e a materiale tecnico per porre rimedio a certi tipi di deficienze. In mancanza di un intervento di questo genere, molti soggetti rischiano di restare, in qualche misura, disadattati e handicappati sul piano sociale e di non pervenire mai al pieno sviluppo delle loro capacità" in M. Laeng (diretta da), *Enciclopedia pedagogica* (Volume V), Brescia: La Scuola, 1984-1992, p.8861.

93 L. d'Alonzo, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, in (a cura di) L. d'Alonzo L. e R.Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori editore, 2012, p. 13

94 F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dall'alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia: La Scuola, 1993, p.210

della società; uno sviluppo che la Pedagogia Speciale è chiamata a seguire e ad analizzare mantenendo vive le attitudini fondamentali della curiosità e dello studio. Questo proprio perché la disciplina “non potrebbe vivere senza una ricerca capace di alimentare la sua azione; le indagini che promuove, nei vari settori di interesse, sono indispensabili per poter proporre alle persone con deficit percorsi ed orientamenti efficaci”⁹⁵.

Tutti gli schemi e le categorie che, come si è avuto modo di vedere, hanno caratterizzato a lungo svariati contesti, in relazione alle risposte che venivano considerate come le migliori e le più efficaci (il riferimento non è solo alle problematiche che attengono specificatamente alla disabilità), sono divenuti infatti, parallelamente all’evoluzione della società e alla varietà delle situazioni, non più percorribili. Prendere atto dell’inattualità di tali schemi ha, pertanto, imposto lo sviluppo e l’elaborazione di nuovi orientamenti che fossero in grado di ripensare i vecchi metodi, indirizzandoli maggiormente verso il contesto sociale, con la conseguente esigenza di non rispondere più ai bisogni per categorie, bensì di praticare l’integrazione. In tal senso, diviene ancora più forte l’idea di una pedagogia integrata. La direzione verso la quale la Pedagogia speciale va muovendosi è infatti “ [...] quella di non rinunciare a dare risposte speciali (e da qui il suo nome) a problemi specifici in contesti ampi e non in contesti separati. L’integrazione non esclude, quindi, la necessità dello specifico”⁹⁶.

La pedagogia speciale si colloca così al centro del discorso pedagogico generale divenendone il nucleo più sensibile. La sua specificità risiede, dunque, nell’andare oltre l’idea di una disciplina particolare chiamata a far propri i problemi che la pedagogia ‘comune’ non sa risolvere, o a monopolizzare i ‘casi

95 L. d’Alonzo, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale...* op.cit.,p. 16.

96 A. Canevaro, *Pedagogia Speciale: la riduzione dell’handicap.....* op. cit.p.3.

difficili' alleggerendo la pedagogia 'generale' e gli educatori comuni ⁹⁷.

Tale specificità sta anche nel considerare l'integrazione non solo come l'eliminazione delle differenze, ma come creazione di risposte adeguate a quelle stesse differenze ⁹⁸. In tal senso, il principio di *possibilità* potrebbe essere inteso come una delle strutture portanti dell'esperienza educativa. Pertanto la scelta, con riferimento alla possibilità, rimane al centro di un'educazione che rivendica il protagonismo del soggetto, anche quando quest'ultimo appare debole.

La progettualità, vista nella dimensione pedagogica, va pertanto necessariamente declinata in diversi ambiti, tra loro strettamente interdipendenti, a partire dalle persone, dall'incontro con l'altro e dallo sviluppo di identità consapevoli che tale incontro favorisce. Il percorso di identificazione di sé attraverso, e dentro, le relazioni, nel corso del tempo e della sua lettura critica, si fonde con il percorso di differenziazione, che definisce confini ma, anche, permette confluenze. Le relazioni, a loro volta, vanno considerate all'interno dei diversi contesti di vita, quei contesti in cui va costruendosi la prospettiva di una progettualità e in cui la collettività e le organizzazioni sociali hanno degli importanti riflessi sul piano interpersonale. Infatti, come osserva Serenella Besio, l'identificazione di alcuni degli ambiti in cui il principio di progettualità va declinandosi, pone in rilievo alcuni importanti costrutti, tra cui quelli di dipendenza/autonomia indipendenza/interdipendenza e, dunque, innanzitutto, la coppia, per certi versi antinomica, identità-lo/identità-noi ⁹⁹.

Tali argomentazioni trovano logico presupposto nella valutazione del concetto

97 F. Montuschi, voce "Pedagogia speciale" in M. Laeng (diretta da), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia: La Scuola, 1989-1994, p. 8865.

98 F. Larocca, *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Milano: Franco Angeli, 1999.

99 S. Besio, *Progettazione e orientamento alla vita*, in N. Paparella (a cura di) *Il progetto educativo (vol II). Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, Roma: Armando Editore, 2009, pp. 68-70.

di 'alterità' inteso come carattere di ciò che è o si presenta come «altro», cioè diverso, come non identico e che, in quanto tale, va riconosciuto e, ricorrendo all'espressione di Paul Ricoeur¹⁰⁰, "accolto" divenendo, in tal modo, fondamento imprescindibile per una reale comprensione dell'altro e di noi stessi.

Ricoeur, infatti, individua l'alterità nell'identità affermando che "gli altri sono dentro di noi", per cui diventa maggiore l'impegno etico, in quanto, "se l'altro è in me", sono profondamente impegnato non solo di fronte a lui, ma con lui.

In tal modo, l'interazione si fa relazione come conseguenza del riconoscimento dell'altro; dal relazionarsi, atto tipico dell'essere umano, contraddistinto dall'alterità, scaturisce, dunque, il riconoscimento reciproco superando, di volta in volta, la latente conflittualità che è propria di ogni rapporto umano. Tale processo rappresenta sicuramente il modo per prevenire conflitti ed atti di sopraffazione, in virtù del superamento della condizione del «potere su» con la sostituzione di quella positiva della «relazione con».

La Pedagogia speciale, come più volte evidenziato, ha avuto un ruolo importante nel contribuire a tale evoluzione, facendo in modo che il concetto di diversità si affermasse come vera e propria categoria educativa rompendo, dunque, tutti gli schemi fino ad allora predominanti ma, soprattutto, facendo venir meno quelle relazioni interpretative statiche e, spesso, dogmatiche.

"La diversità, infatti, è rappresentata dalle condizioni esistenti consegnate a ciascuno e costituite da fattori genetici, biopsicologici, socioculturali e razziali che non vanno negati, nè rimossi, ma progressivamente e gradualmente accettati per non avviare processi di classificazione o di gerarchizzazione, nè attività di segregazioni e di estromissioni di altri soggetti umani, spesso celate dietro la maschera di presunti valori o avallate da logiche di potere e di violenza o nobilitate da falsi ideali"¹⁰¹.

100 P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book, 1993.

101 R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia Speciale.....op.cit.,p.105.*

Il rifiuto e la negazione della diversità molto spesso sono stati giustificati come non rispondenti a quei canoni prestabiliti di normalità fisica, psichica, sensoriale o comportamentale. Grazie alle riflessioni maturate dalla e con la Pedagogia Speciale “[...] il diverso costituisce un’entità praticamente non misurabile per il numero di categorie nelle quali può essere considerato e per la presenza di variabili all’interno delle categorie stesse”¹⁰²; in tali condizioni si realizza la conquista della differenza, cioè di quella dimensione pedagogica che indica lo scarto tra il già dato e ciò che è sempre possibile, anche quando bisogna fare i conti con i vincoli con i quali ci si ritrova a vivere. Seguendo tale orientamento educativo si rileva la dimensione della differenza, intesa come ricchezza e non come limite, come obiettivo da scegliere e verso cui tendere, nell’ottica del superamento dei condizionamenti esistenti.

Tale dimensione può essere, però, raggiunta solo in un clima di alleanza positiva e propositiva, nel quale alla Pedagogia speciale spetta il compito di avviare il complesso e delicato processo di costruzione dell’esistenza¹⁰³; un processo ed un progetto di cui è protagonista ciascuno e ciascuna di noi, nell’itinerario della conquista della consapevolezza di sé e della comunità nella quale siamo.

102 M. Gelati, *Alla ricerca delle tracce disattese*, in (a cura di) L. D’Alonzo e R. Caldin, *Questioni, sfide e...*, op. cit., p. 30.

103 G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma: Armando, 1999.

CAPITOLO III

IL PRINCIPIO DI INTEGRAZIONE/INCLUSIONE NELL'ESPERIENZA ITALIANA

Il concretizzarsi delle istanze della pedagogia speciale, parallelamente alla complessità propria del periodo storico degli anni settanta, faceva sì che la disciplina si presentasse come una pedagogia 'radicale' mettendo in crisi le forme educative tradizionali e spingendo verso l'affermazione della cultura dell'integrazione scolastica attraverso l'implementazione di strumenti, metodi e servizi che potessero favorire la partecipazione sociale e migliorare il rendimento scolastico delle persone con disabilità.

Una trasformazione che, proprio per il suo carattere radicale, è andata man mano evolvendo come un processo estremamente denso e multiforme, richiamando le competenze e la sensibilità di diversi attori in un clima di continuo dialogo e collaborazione tra le figure scolastiche e quelle extrascolastiche.

Questa interazione si è concretizzata in quanto, nel corso degli anni, non è stato sufficiente il ricorso allo strumento legislativo, ma è stato necessario anche "un processo di assimilazione e di sedimentazione nella sfera sociale e culturale e, soprattutto, lo sviluppo di competenze professionali adeguate"¹⁰⁴.

Tale posizione è sostenuta anche da Andrea Canevaro, il quale rileva l'estrema complessità del processo, sviluppatosi contemporaneamente alla soppressione delle scuole speciali. L'autore, infatti, richiama l'importanza delle azioni conseguenti alla chiusura delle istituzioni speciali e allo sviluppo del movimento per l'integrazione degli alunni nelle strutture scolastiche comuni; azioni che non possono essere del tutto riconducibili a elementi 'misurabili',

104 V. Aprea, *Inserimento e integrazione della persona handicappata a scuola, «L'integrazione scolastica e sociale»*, 2003, 2/1, p.35.

a dati statistici, poiché “anche quando sono registrati, non sono comparabili perché derivano non da azioni amministrative programmate, ma da moti spontanei di reazione di assestamento che solo in tempi successivi potranno essere studiati, razionalizzati e misurati con criteri obiettivi”¹⁰⁵.

Le riflessioni sopra riportate suggeriscono una prospettiva di analisi la cui adozione potrebbe risultare particolarmente utile nell’approfondire il tema dell’integrazione scolastica, considerandolo come un tema in continuo divenire, che nasce certamente da necessità organizzative, ma che resta oggetto di spinte dal basso o, riprendendo le parole riportate sopra, di moti spontanei di reazione.

Si tratta di un approfondimento che, come suggerito ancora una volta da Canevaro, può rappresentare la sintesi del cambiamento nel passaggio da una concezione della disabilità come un dato quantitativo, e dunque immutabile nella vita di un soggetto, ad una considerazione che guarda ai *funzionamenti adattivi* e alla necessità di pensare il soggetto sempre in rapporto ad uno o più contesti. Al centro di questo passaggio, tra il soggetto con le sue caratteristiche e l’ambiente, risiede l’educazione, con la possibilità che si creino delle mediazioni tra il soggetto e l’ambiente e degli adattamenti reciproci per ridurre l’*handicap*¹⁰⁶.

“La scuola è chiamata [...] a guidare il ragazzo consapevolmente e tenendo conto del suo grado di sviluppo, in modo che egli divenga capace di agire e di pensare indipendentemente e di rendersi sempre più intimo agli altri, cioè di pensare e di agire all’unisono con loro e di porre a fine del proprio sviluppo il promuovere un simile sviluppo negli altri. Ora, se da un lato è infinito il processo di formazione del singolo ad attitudini di pensiero, di libertà, di socievolezza, è infinito dall’altro lato il numero delle persone che, nel nostro «mondo uno», egli deve aiutare nel medesimo processo di formazione e con le quali è chiamato ad accomunarsi, nessuno lasciando escluso dalle sue

105 A. Canevaro, *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa metodologica*, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell’Europa Meridionale - Atti del Seminario (Roma 14 Giugno 2002)*, Tirrenia: Edizioni del Cerro, 2003, p.45.

106 A. Canevaro, *Ivi*, p. 48

perfezionatesi capacità e volontà di intendere e di amare. Libertà, socialità e universalità sono pertanto tra gli aspetti dello stesso processo educativo, della stessa formazione della personalità umana”¹⁰⁷.

Su questo tema, le parole di Lamberto Borghi¹⁰⁸ richiamano la responsabilità etica e l’impegno educativo di ciascun soggetto coinvolto nel processo di integrazione, sia l’adulto, sia il/la bambino/a che cresce con la responsabilità di raggiungere dei traguardi e di permettere anche agli altri, nessuno escluso, di raggiungerli. *Responsabilità e impegno* divengono, pertanto, due parole chiave per comprendere come le leggi possano aiutare a compiere passi in avanti estremamente positivi, in relazione all’adozione di una prospettiva inclusiva, ma, per loro natura esse non siano in grado di determinare tutti gli atteggiamenti e le microrelazioni che vanno costruite attraverso l’autenticità dei rapporti diretti e reciproci.

Tale considerazione può essere in parte ascritta a quello che viene definito come il «modello italiano» con riferimento al famoso Seminario tenutosi a Roma nel 2002 «*Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell’Europa Meridionale*»¹⁰⁹. Il rinvio a tale evento, ed in particolare agli Atti prodotti successivamente, è legato, per le finalità del presente contributo, al tentativo di delineare gli elementi caratterizzanti l’esperienza italiana sul tema dell’integrazione scolastica e all’esigenza di rilevare lo stretto legame

107 L. Borghi, *La città e la scuola*, Milano: Elèuthera editrice, 2000, p.144.

108 Lamberto Borghi è stato, dal secondo dopoguerra fino agli anni Ottanta e ai primi Novanta, una delle voci più innovative e più dense della pedagogia italiana, anche per la dimensione internazionale assunta dal suo pensiero. Il suo pensiero ha rappresentato un punto di riferimento importante per quello che oggi si può definire il modello italiano.

109 Il Comitato sulla disabilità dell’Europa Meridionale (Southern Europe Disability Committee - SEDC) fu costituito dai Consigli nazionali sulla disabilità di Francia, Grecia, Italia, Portogallo e Spagna, membri dell’European Disability Forum (EDF). Il fine del SEDC è quello di promuovere e favorire la cooperazione tra i Consigli Nazionali, degli Stati membri dell’Unione Europea e dei Paesi di prossima adesione, dell’Europa meridionale. Il seminario «*Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell’Europa Meridionale*» si è svolto in occasione della 5° Assemblea plenaria, ospitata a Roma nel 2002, Anno Europeo dell’Educazione, con la partecipazione delle delegazione di Francia, Grecia, Portogallo, Spagna, Cipro, Malta, Slovenia e Georgia.

con il contributo che gli altri Paesi hanno avuto in questa ‘modellazione’. Non a caso, negli Atti si sottolinea come oggi non si possa parlare di ‘modello italiano’ se non lo si considera in continuità con quanto è stato realizzato negli altri Paesi; tale affermazione acquista maggior valore se si considerano i riferimenti legislativi internazionali analizzati precedentemente.

Tra i contributi costituenti gli Atti del Seminario citato si fa riferimento, in particolare, ai ‘punti forti’ del modello italiano indicati da Andrea Canevaro : lo spostamento dell’attenzione sull’*apprendimento* - anziché sull’insegnamento - e, quindi, la capacità di riuscire a cogliere la pluralità dei soggetti più che l’unicità dell’insegnante; la *coevoluzione*, che permette di vivere anche il limite come risorsa in una dimensione reciproca; la *valorizzazione* della vita sociale nei suoi aspetti che esigono competenze chiave nella quotidianità ¹¹⁰.

Il richiamo alla necessità di spostare l’attenzione sull’apprendimento ha come conseguenza immediata quella di prendere in considerazione il modo di apprendere di ciascuno e, pertanto, la creazione di una strategia dell’apprendimento - al cui centro risiedono le strutturazioni dei singoli percorsi - che superi quella dell’insegnamento dove, invece, “abita” l’insegnante.

In tale prospettiva, lo studente o la studentessa con disabilità, con il proprio modo di apprendere, diviene una risorsa nella costruzione delle strategie di apprendimento, pur rappresentando una grande sfida che non si esaurisce nella semplice convivenza, ma si realizza e si concretizza nella convivenza finalizzata agli apprendimenti. In un contesto in cui sono coinvolti più soggetti, nella pluralità degli apprendimenti, vi è, pertanto, una continua evoluzione o, facendo riferimento proprio agli elementi costitutivi dell’esperienza italiana, una coevoluzione nella comprensione e nello sviluppo cognitivo del singolo. La ragione importante della coevoluzione diviene l’acquisizione di competenze

110 A. Canevaro, *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano.....* op.cit., p.51

per affrontare la pluralità e viverla come risorsa.

Il principio di pluralità va analizzato anche in un panorama più ampio, in relazione alla necessità di costruire una prospettiva integrativa ed inclusiva più forte, che ci obblighi a non vedere il nostro modello come “il” modello ma che rimanga aperta anche ad altri Paesi e ad altre esperienze.

3.1 Il processo legislativo della Pedagogia Speciale.

Dalle riflessioni sopra esposte si rileva come la conoscenza e la comprensione delle questioni riguardanti l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità implicino necessariamente un'indagine che si collochi all'interno di un quadro di riferimento che tenga conto dell'organizzazione del sistema formativo in generale e dell'innovazione pedagogico-didattica, in particolare.

Prima di giungere alla cosiddetta grande 'democratizzazione' della società e della scuola con l'avvento degli anni '70, il nostro Paese ha vissuto un importante processo di rielaborazione delle tematiche attinenti la diversità e le sue svariate connotazioni sociali; processo che, nelle fasi iniziali, ha lasciato emergere una grande difficoltà nel mettere in discussione quelle stesse connotazioni, ormai consolidate.

Infatti, per lungo tempo, ai bambini con minorazioni sensoriali venne offerta la scolarizzazione in appositi Istituti e Scuole Speciali, nonostante la Costituzione Italiana affermasse principi quali: “la rimozione degli ostacoli che limitano il pieno sviluppo della personalità umana (art.3)”; “l'universalità della scuola e del diritto allo studio, indipendentemente dalle condizioni di partenza (art.34)”; “il diritto all'educazione degli ‘inabili’ e ‘minorati’ (art.38)”.

Tra gli anni '60 e '70, con lo sviluppo industriale e i grandi spostamenti dalla campagna alla città e, soprattutto, dal sud al nord, ebbe inizio il fenomeno della grande scolarizzazione di massa. L'istituzione scolastica, però, si dimostrò

incapace di dare risposte adeguate ai bisogni formativi della nuova popolazione scolastica, estremamente eterogenea e socialmente disomogenea.

Con la Legge 31 Dicembre 1962 n.1859, articolo 12, vennero istituite le cosiddette classi differenziali, destinate sostanzialmente all'organizzazione di un percorso scolastico, con un programma parallelo, ma più lento rispetto a quello ordinario. La conseguenza diretta della istituzione delle classi differenziali fu però, in concreto, la strutturazione di un canale formativo separato per quegli alunni che, pur non essendo disabili, avevano delle grandi difficoltà sul piano del linguaggio e della comunicazione e, dunque, richiedevano delle risposte specifiche nell'ambito dell'organizzazione generale e delle competenze. Tale strutturazione determinava l'accentuazione del concetto negativo di diversità; infatti, "dalla deprivazione socio-culturale all'handicap vero e proprio il passo fu breve. Il destino di migliaia di alunni provenienti dal Sud fu così 'marchiato' dalla scuola, con l'avallo dei Centri medico-psico-pedagogici dove medici e psicologi sottoponevano gli alunni problematici a test di tipo cognitivo e verbale, per avviarli, poi, alle classi differenziali"¹¹¹.

Con gli anni '70, l'integrazione degli alunni disabili fu oggetto di nuove disposizioni. Infatti, la Legge 30 Marzo 1971 n.118, contenente norme in favore dei mutilati ed invalidi civili, all'art. 28 secondo comma¹¹², stabiliva: "...l'istruzione dell'obbligo [degli alunni in situazione di handicap] deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tali gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali".

111 M. Selvini Palazzoli, *Il mago smagato*, Milano: Feltrinelli, 1976 Op. cit in C. Barzaghi, *L'integrazione scolastica: una questione di relazioni*, in M. Zanobini, M.C.Usai (con la collaborazione di C.Barzaghi e C.Lepri), *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva educativa*, Milano: Franco Angeli, 2005, p. 215.

112 Il comma è stato abrogato dalla Legge 5 Febbraio 1992 n.104 articolo 43.

La norma, però, fissava il principio dell'istruzione nelle scuole normali dei soggetti menomati, ma non incideva, rivoluzionandola, sulla strutturazione scolastica, lasciando comunque un'appendice con la quale rimetteva nell'angolo i soggetti "affetti da gravi deficienze...". In buona sostanza, si trattava di una non riforma o, volendone riconoscere lo spirito innovativo, una riforma a metà. Questa è la lettura che gli studiosi hanno dato alla novità normativa; per tutti si riporta l'analisi di Carla Barzaghi, secondo la quale la disposizione di una nuova regolamentazione si mosse parallelamente alla graduale chiusura delle scuole speciali, pur non essendo stata sancita da nessuna legge, a causa del fallimento dimostrato degli interventi 'speciali' in contesti separati ¹¹³. Interventi che, in più di un'occasione, avevano dimostrato un'inadeguatezza nella formazione e nella gestione di grandi gruppi classe, composti da studenti con disabilità molto diverse tra loro, ai cui bisogni educativi si rispondeva con la riproduzione di attività didattiche ripetitive, senza alcun obiettivo riguardante lo sviluppo comunicativo e il funzionamento del corpo e, dunque, senza alcun modello strutturante e positivo per gli studenti stessi.

L'esperienza delle scuole speciali lascia, però, intravedere anche percorsi sostenuti da una grande professionalità ed umanità che, tuttavia, non poteva contare sul supporto del contesto, essendo comunque inserito all'interno di una 'istituzione totale'. L'inadeguatezza di questo tipo di istituzioni trovò la sponda in un movimento di opinione pubblica attenta che, facendo adeguata pressione sul legislatore, condusse all'approvazione della Legge 4 Agosto 1977 n.517, con la quale si dispose definitivamente l'abolizione delle classi differenziali.

La predetta legge, nel suo articolato e nella sua finalità, aveva trovato un importante precedente nella "Circolare Falcucci", a cui si ritiene opportuno

113 C. Barzaghi, *L'integrazione scolastica: una questione di relazioni.....* Op cit., p.216.

fare riferimento per l'attualità dei temi trattati dalla stessa, nonostante la sua emanazione sia avvenuta nel lontano 1975. La Circolare Ministeriale n. 227/1975, infatti, riporta in allegato la relazione conclusiva della Commissione ministeriale, presieduta appunto dalla senatrice Franca Falcucci, relativa ai 'problemi scolastici degli alunni handicappati', con degli interessanti spunti di riflessione, come si può rilevare nel seguente estratto dell'articolo 1 dal titolo "Un nuovo modo di essere della scuola, condizioni della piena integrazione scolastica":

"Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati".

È chiaro che lo sviluppo personale di ciascun bambino e adolescente si favorisce e si rafforza, innanzitutto, in un contesto scolastico che sia concepito in modo nuovo e rinnovato; e per comprendere a fondo quanto la Circolare sia così puntuale rispetto alla realtà scolastica e sociale attuale, è opportuno estrapolare alcuni elementi fondamentali della Relazione Conclusiva della Commissione Falcucci ¹¹⁴, che saranno oggetto di approfondimento nel successivo esame del processo legislativo:

1. un nuovo modo di concepire la scuola;
2. non separare l'alunno dal resto della classe;
3. priorità dell'intervento educativo;
4. dare pari dignità a tutte le proposte didattiche;
5. necessità di una organica proposta educativa;

114 M. Tortello, *Vent'anni di integrazione scolastica. Le conquiste e i problemi aperti*, in AA. VV., *Handicap e scuola - L'integrazione possibile*, Castelplano: Edizioni Gruppo Solidarietà, 1998, p.27.

6. prestare attenzione alla pluralità delle intelligenze;
7. considerare prima le potenzialità, poi la patologia.

L'individuazione di tali punti fondamentali evidenzia come le tappe storiche, sociali e politiche, a cui si è fatto cenno finora, abbiano svolto un ruolo centrale nell'applicazione dei principi dell'integrazione delineandone, così, la strada maestra. L'affermarsi del principio dell'integrazione ebbe una sua concreta applicazione nella scuola con la promulgazione della Legge n. 517/1977.

Con questa Legge si è infatti "concluso il periodo che aveva visto il passaggio dalla pluridecennale esclusione tout court dei soggetti disabili dal mondo della scuola al loro inserimento in strutture scolastiche specializzate, e si è aperta una fase del tutto nuova, che individuava nella piena integrazione degli alunni nella scuola di tutti l'obiettivo fondamentale della propria azione"¹¹⁵. In tal senso, venivano quindi rafforzati concetti e principi come quelli di collegialità, programmazione, progettualità, interdisciplinarietà ed interazione.

Il dettato legislativo ha dato così l'avvio a nuovi percorsi teorici, riflessivi ed operativi i quali hanno fatto sì che il concetto di alterità investisse quelli di libertà, uguaglianza, normalità, identità e giustizia sociale, contemporaneamente a quanto avveniva a livello internazionale.

Il completamento del disegno costituzionale sulle condizioni necessarie per una piena attuazione del diritto allo studio avviene con quella che Mario Tortello¹¹⁶ definisce, con riferimento alla sentenza della Corte Costituzionale 3 Giugno 1987 n. 215, come una vera e propria 'rivoluzione copernicana' nella tutela dei diritti degli studenti disabili, estendendo i principi fissati a tutti gli ordini e gradi di scuola.

¹¹⁵ F. Larocca, *Integrazione/inclusione in Italia*, in (a cura di) A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento: Erickson, pp. 39-57.

¹¹⁶ M. Tortello, *Vent'anni di integrazione scolastica. Le conquiste e i problemi aperti*, op cit., p.9.

La rivoluzione risiede soprattutto nell'affermare come il diritto all'integrazione non sia oggetto di scambio sul terreno politico, ma un principio costituzionale che, proprio per questo, non può essere disatteso e non può contenere situazioni di assistenzialismo o ghettizzazione.

La sentenza, in tal senso, ha dei risvolti non solo sotto il profilo eminentemente giuridico, ma anche pedagogico (pur avendo rimarcato alcune lacune dal punto di vista dell'organizzazione della scuola secondaria e della formazione del corpo docente) ¹¹⁷.

Con la promulgazione della Legge 5 Febbraio 1992 n.104 "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", fu sancita la regolamentazione delle problematiche inerenti l'handicap.

Infatti, "la filosofia da cui nasce questa normativa riguarda il ruolo assegnato alla società, tenuta a promuovere il superamento di ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale del disabile, attraverso il rispetto dei suoi diritti, riguardanti l'assistenza [...]; l'integrazione scolastica [...]; la formazione professionale [...]; l'integrazione nel mondo del lavoro [...]; la rimozione degli ostacoli per l'esercizio delle attività sportive, turistiche e ricreative [...]" ¹¹⁸.

Con la predetta norma, viene finalmente rivolta l'attenzione al processo di integrazione esteso a tutti i settori per fare in modo che la persona con disabilità abbia l'opportunità di partecipare e di vivere autonomamente la propria vita.

All'articolo 3 - comma 1 della stessa troviamo una definizione di persona in situazione di handicap: "È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa

117 Si riportano alcuni dei principi contenuti nella Sentenza della Corte Costituzionale: non selezionare a priori ma offrire a tutti pari opportunità; bisogna evitare interruzioni di positive evoluzioni; gli handicappati non sono a priori degli incapaci; le esigenze di apprendimento e di socializzazione non vengono meno dopo la scuola dell'istruzione obbligatoria.

118 M. Gelati, *Alla ricerca delle tracce disattese*, in (a cura di) L. d'Alonzo e R. Caldin, *Questioni, sfide e...*, op. cit., p. 134.

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

Se ne riportano di seguito in forma schematica gli elementi costitutivi:

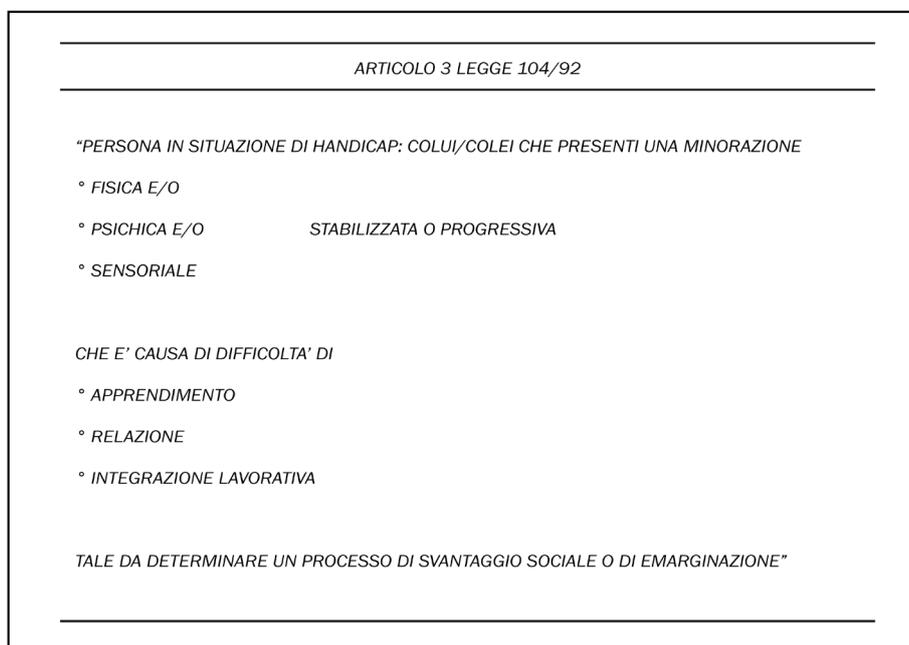


Fig. 3.1: Sintesi proposta da C. Barzaghi in *L'integrazione scolastica: una questione di relazioni* (2005).

Il richiamo al processo che può condurre ad una situazione di svantaggio sociale o di emarginazione, così come indicato al citato articolo 3, pone in evidenza la necessità di attuare interventi pluridisciplinari all'interno del percorso integrativo e rileva la responsabilità che la comunità ha nel progetto di vita dell'individuo per il quale tale percorso è stato pensato e realizzato.

Laddove tali interventi risultino deboli, si può determinare l'aumento del rischio di emarginazione sociale. Nella correlazione tra i predetti elementi è coinvolta anche la scuola, il cui intervento inevitabilmente finisce con l'incentrarsi su quelle difficoltà che l'individuo ha incontrato o può incontrare.

Sono diversi gli studi che evidenziano la stretta positiva correlazione tra l'utilizzazione di buone prassi nel campo dell'integrazione scolastica e la capacità da parte delle persone disabili di assumere progressivamente ruoli sociali diversificati. Tale intervento "si sviluppa sia su un piano 'trasversale',

esteso a tutte le aree dell'azione formativa (famiglia, scuola, operatori sanitari, associazioni, amici) che 'longitudinale', articolato nel tempo, lungo tutta l'esperienza scolastica del bambino/ragazzo e 'oltre' " 119.

La centralità del tema dell'educazione e dell'integrazione scolastica, nonché il ruolo determinante dell'intervento scolastico, è rinvenibile all'interno del comma 3 dell'articolo 12 della Legge quadro, il quale stabilisce che:

“L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”.

La Legge, inoltre, con l'articolo 13, rafforza la nuova configurazione della scuola come una “scuola per tutti”, precisando che l'integrazione scolastica della “persona handicappata” si deve attuare “nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università”. La norma conferma - com'è rilevabile anche in altri provvedimenti - che l'istituzione scolastica contiene elementi sostanziali, costanti e significativi a favore della persona disabile.

I contenuti della Legge 104/92 non hanno subito modificazioni negli anni successivi, ma nel tempo sono comunque intervenute una serie di revisioni che hanno apportato modifiche al sistema d'istruzione nazionale.

A partire dal 1 settembre del 2000, con il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n. 275, viene attribuita autonomia organizzativa, gestionale e didattica alle istituzioni scolastiche. Con l'articolo 1, comma 2, del citato Decreto viene stabilito che l'autonomia “[...] è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda

119 C.Barzaghi, L'integrazione Scolastica.....op.cit., p.213.

delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”¹²⁰.

In tale inquadramento normativo, il Dirigente scolastico assume un ruolo di coordinamento, pur all'interno di vincoli normativi e finanziari e tenendo conto delle peculiarità dei docenti. Il Dirigente diviene pertanto una sorta di “garante del ‘contratto formativo’ che ciascuno studente/famiglia stipula con la scuola per il conseguimento del ‘successo formativo’ atteso”¹²¹.

Dopo il D.P.R. 275/99, relativo all'Autonomia scolastica¹²², si sono susseguiti vari provvedimenti attuativi della riforma che alcuni autori definiscono come una “tela di penelope”¹²³, in quanto è possibile rilevare l'assenza di una continuità nelle riforme attuate dai diversi governi; si tratta di provvedimenti disaggregati e disomogenei dettati da esigenze del momento senza un progetto ed una visione unica non consentendo, di fatto, la concreta attuazione dell'autonomia scolastica. Autonomia che si sostanzia nella possibilità, da parte dei docenti, di attivare localmente dei processi e delle risorse utili e necessarie per perseguire il successo formativo di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità.

In sostanza, i diversi provvedimenti legislativi, relativi alla normativa che regola la presenza di alunni disabili in tutti i livelli del sistema d'istruzione, non fanno altro che rinviare alla Legge 104/92, senza incidere sui fenomeni e senza

120 D.P.R. 275/1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art.1 “Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche”, comma 2.

121 C.Barzagli, L'integrazione Scolastica.....op.cit., p. 219.

122 Il Regolamento dell'Autonomia scolastica va ad integrare il conferimento di competenze alle Regioni e alle Autonomie locali e, in particolare, la riforma Costituzionale (titolo quinto - parte seconda) attribuisce poteri legislativi che concorrono con quelli statali a definire i caratteri del sistema scolastico. Tale definizione ha assunto, però, delle connotazioni estremamente diversificate da Regione a Regione..

123 L. Benadusi, Autonomia e professione insegnante, « Il Sole 24Ore Scuola », anno VI, n.8.

apportare apprezzabili modifiche.

Per dare un quadro più completo ed esaustivo sulla materia, è necessario altresì fare riferimento alla normativa che ha disegnato un percorso definito per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento. La Legge 8 Ottobre 2010 n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", infatti, all'articolo 1 - comma 1, "riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati DSA, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana".

Ai fini della Legge, i disturbi, che possono sussistere separatamente o insieme, sono così intesi (articolo 1, commi 2-5):

- **Dislessia:** disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
- **Disgrafia:** disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
- **Disortografia:** disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
- **Discalculia:** disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

Per dare attuazione alla legge 170/2010, viene pubblicato il Decreto attuativo n.5669/11 con allegate le Linee Guida contenenti indicazioni alle quali gli Uffici Scolastici Regionali, le scuole e le famiglie, devono uniformarsi per la tutela e il supporto degli allievi con DSA.

L'esame della normativa in materia di integrazione scolastica, prodotta in Italia, lascia emergere una forte spinta delle istanze formative inclusive più

complesse, supportata da un sostenuto dibattito pedagogico-politico, anche se non sempre armonizzato, che ha sollecitato a riconsiderare le problematiche e ad allargare con più consapevolezza l'ambito di intervento.

3.2 I dispositivi pedagogici per l'integrazione e l'inclusione.

La normativa esaminata, con i testi di legge citati ed in particolare la Legge 104/92 e il D.P.R. 24 Febbraio 1994 (*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*), ha definito le specifiche competenze dei diversi operatori che sono chiamati a garantire e a supportare il processo di integrazione dell'alunno disabile, attraverso i seguenti strumenti:

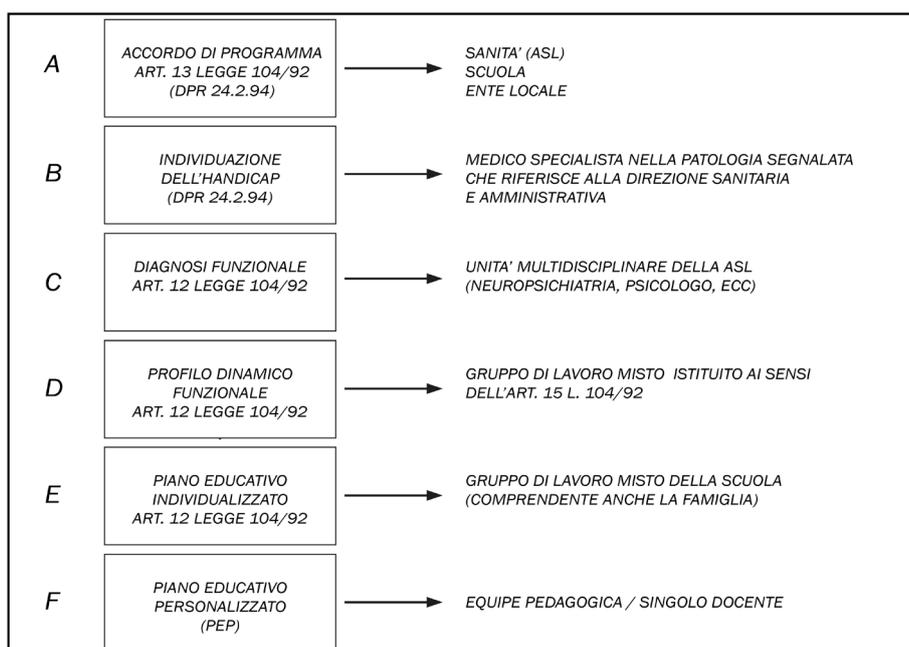


Fig. 3.2: Gli strumenti per l'integrazione. Schema proposto da C. Barzaghi in *L'integrazione scolastica: una questione di relazioni* (2005).

Come si evince dallo schema sopra riportato, l'Accordo di Programma è uno strumento che stabilisce le competenze e gli impegni a livello interistituzionale in materia di integrazione scolastica.

Il comma 5 dell'art. 12 della legge 104/1992 elenca i passaggi necessari al processo finalizzato all'integrazione scolastica degli alunni disabili:

- individuazione dell'alunno come persona "handicappata";
- definizione di una diagnosi funzionale;
- predisposizione di un profilo dinamico-funzionale;
- formulazione di un piano educativo individualizzato.

La definizione di una diagnosi funzionale e la successiva predisposizione di un profilo dinamico-funzionale costituiscono sostanzialmente le modalità attraverso le quali si delinea un quadro utile per avviare il processo di integrazione dell'alunno disabile. In particolare, con riferimento alla diagnosi funzionale ¹²⁴, si individuano i bisogni specifici del soggetto e, allo stesso tempo, la loro complessità, richiamando anche la necessità di attivare un lavoro di rete in cui l'intervento scolastico dovrebbe giocare un ruolo fondamentale proprio nel consolidare l'identità del soggetto e il suo apprendimento, tenendo conto dei ritmi personali. All'articolo 4 della Legge-quadro, ad esempio, si legge:

"[...] la diagnosi funzionale, essendo finalizzata al recupero del soggetto, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti: cognitivo, affettivo relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia personale e sociale" (art. 4, lett. a-g). Pertanto, la diagnosi funzionale dovrebbe costituire "un quadro sul quale costruire una serie percorribile di obiettivi e di attività concrete per quel soggetto, in quella specifica situazione e con le risorse realisticamente a disposizione" ¹²⁵. Con il profilo dinamico-funzionale ¹²⁶ avviene in un certo senso la "costruzione

124 La Diagnosi Funzionale è così definita nel D.P.R. 24/2/1994: Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli artt. 12 e 13 della legge 104/1992 (art. 3, comma 1).

125 L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma: Carocci editore, 2004, p.29.

126 Il Profilo Dinamico Funzionale, ai sensi del D.P.R. 24/2/1994, è atto successivo alla Diagnosi Funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico,

operativa” della Diagnosi Funzionale, un momento di scambio di informazioni (dalle difficoltà nei vari ambiti, alle relazioni reciproche, alle esigenze di tipo ecologico, psicologico, medico, fino alle risorse disponibili) tra la famiglia, la scuola ed i servizi socio-sanitari, al fine di fissare gli obiettivi educativi generali e, successivamente, tradurli in obiettivi più specifici, cioè in singole azioni che si intendono fare apprendere all’alunno per il quale si vuole realizzare tale percorso. All’individuazione degli obiettivi, segue necessariamente la definizione degli strumenti operativi, delle strategie, dei mezzi e dei tempi per raggiungerli; il piano educativo individualizzato ¹²⁷ rappresenta proprio lo “strumento operativo di tipo *interistituzionale, globale, integrato, multidisciplinare*, che ha la funzione di dare congruenza e senso alla disomogeneità degli approcci e alla distanza di formazione e competenze che, storicamente, separano il mondo della scuola da quello della sanità e del sociale” ¹²⁸ riguardando non solo il progetto didattico, ma anche quello riabilitativo e di socializzazione.

Facendo riferimento agli strumenti per l’integrazione, dettagliati nello schema sopra riportato, all’elaborazione del piano educativo individualizzato segue la programmazione educativo-didattica personalizzata messa a punto dai docenti della classe, i quali analizzano lo stato dell’allievo servendosi di diversi strumenti e metodologie (es. liste di rilevazione strutturate o osservazione del comportamento), definiscono gli obiettivi (sia i macro-obiettivi relativi ai traguardi formativi più generali, sia i micro-obiettivi, riguardanti i livelli di apprendimento auspicati anche in relazione alle finalità specifiche di ogni disciplina o ambito) e fissano i contenuti e le strategie di intervento; in sostanza il “cosa fare” e il “come proporre” agli alunni le diverse attività.

il prevedibile livello di sviluppo che l’alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni) (art. 4, comma 1).

127 Secondo il D.P.R. 24/2/1994, è il documento nel quale vengono descritti gli interventi, integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l’alunno disabile, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all’educazione e all’istruzione (art. 5, comma 1).

128 C. Barzaghi, *L’integrazione Scolastica.....op.cit.,p. 226.*

La disamina relativa ai dispositivi per l'integrazione scolastica mette ancora più in evidenza la necessità di un impegno a livello interistituzionale per darne una più efficace e concreta attuazione.

L'azione a favore dello studente con disabilità, facendo anche riferimento a quanto affermato da Lucio Cottini sull'importanza del Piano educativo individualizzato, pone in evidenza la necessità dell'adozione di una prospettiva che sia in grado di ripensare tale strumento non limitandolo all'ambito scolastico, così come stabilito dalla normativa, ma di estendere il monitoraggio oltre i limiti previsti per legge, facendo in modo che il Pei possa assumere la connotazione di Progetto di Vita ¹²⁹.

Si tratterebbe di rivedere, per questi aspetti, lo stesso patto sociale, allargando la sfera di incidenza dell'inclusione a tutte le forme esistenziali, senza differenziazioni tra disabili e non, estendendo la rete sociale di copertura a tutti gli eventi che potrebbero verificarsi nella vita di ogni soggetto.

3.3 Il ruolo e la formazione dell'insegnante di sostegno in una prospettiva evolutiva.

Una delle principali conseguenze dell'evoluzione normativa in materia di integrazione scolastica è stata la dichiarata necessità di rivedere e riformare il percorso di formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno: la "risorsa umana" protagonista della transizione dalla scuola speciale alla scuola di tutti. Ripercorrendo brevemente l'evoluzione del profilo professionale di tale figura, si rileva innanzitutto come, a partire dal 1975, si sia affermata nel linguaggio comune la locuzione "insegnante di sostegno", pur essendoci dei riferimenti normativi che non utilizzano tale formula parlando di "forme particolari di

129 L. Cottini, *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Brescia: Vannini, 2003.

sostegno”. Quello che in questa sede interessa rilevare è, soprattutto, l’accento che, nei diversi decreti succedutisi, viene posto sulla necessità di evitare che i compiti dell’insegnante di sostegno siano interpretati in modo riduttivo, considerandolo come l’insegnante “dell’alunno” disabile e non come un docente di sostegno “alla classe”. La Circolare Ministeriale 28 luglio 1979, n. 199, infatti, puntualizza che l’insegnante di sostegno deve essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pari titolo all’elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti.

Alcuni autori rilevano, però, come i provvedimenti ministeriali emanati negli anni ‘70 fossero ancora caratterizzati da genericità, dovuta alla natura sperimentale delle azioni riguardanti il sostegno e la formazione degli insegnanti ¹³⁰.

Qualche anno più tardi, con il Decreto Ministeriale 24 Aprile 1986, viene effettuata un’analisi più approfondita del profilo dell’insegnante specializzato, con il conseguente sviluppo di una figura con un’alta competenza nella progettazione e nella capacità di riuscire ad utilizzare linguaggi diversi da quello strettamente pedagogico. Tali ampie e nuove competenze/conoscenze vengono indicate con maggiore precisione nei Programmi ministeriali per i corsi biennali di Formazione, riportati nel sopraccitato D.M., dei quali si segnalano alcuni punti fondamentali:

- la polivalenza della formazione degli insegnanti specializzati. I corsi polivalenti avevano come obiettivo primario quello di superare una didattica settoriale (fino ad allora la formazione era strutturata secondo corsi settoriali, appunto, per la formazione nel campo delle minorazioni sensoriali, che venivano gestiti con programmi separati), di dotare gli insegnanti specializzati di quelle competenze didattico-educative di base e di fare in modo che essi potessero

¹³⁰ A.M.Favorini (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Milano: Franco Angeli, 2009.

acquisire un approccio integrato, attraverso una trattazione complessiva delle problematiche attinenti a tutte le tipologie di disabilità. In sostanza, la “preparazione polivalente implicava, quindi, la capacità di gestire competenze metodologiche, relative all’area dell’osservazione, della valutazione dinamica, nonché della programmazione. In particolare, tale tipo di curriculum didattico prevedeva l’acquisizione di significative abilità anche in una prospettiva relazionale e comunicativa”¹³¹;

- la valorizzazione dell’approccio psicosociale, di un approccio cioè non troppo schematico e strutturato; per tale ragione, nel profilo dell’insegnante specializzato le competenze relazionali (atteggiamenti) sono poste sullo stesso piano delle competenze operative (abilità, procedure scientifiche, uso di tecnologie ecc.) e delle conoscenze di carattere teorico. La novità dell’orientamento si ritrova anche nella “Premessa” ai programmi indicati nel decreto, e precisamente: “[...] tale insegnante deve superare le angustie di un ruolo limitato, assumendo una corretta competenza nelle problematiche dell’organizzazione scolastica, facendo valere concretamente le proprie capacità relazionali e comunicazionali, senza tuttavia prescindere dall’esercizio di specifiche competenze didattiche e curricolari”.

Quanto evidenziato sopra rimarca un orientamento che propone una figura impegnata nel programmare e stabilire relazioni, scambi e apprendimenti significativi, le cui azioni risultano prevalentemente educative; l’insegnante specializzato, dunque, è visto come un professionista in grado di gestire tutto quanto ruota intorno alla complessità della persona.

Questa configurazione viene ribadita e rafforzata soprattutto a partire dagli anni ‘90, con la Legge 19 novembre 1990, n. 341 e, successivamente, con la Legge-quadro del 1992, attraverso la previsione della specializzazione

131 A. M. Favorini (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, op. cit., p. 46.

universitaria con le “Attività formative aggiuntive per il sostegno”¹³².

Dunque, la questione della formazione-aggiornamento rimane punto fondamentale, assumendo l'apprendimento, nella professione docente, come l'aspetto centrale per tutto l'arco della vita, soprattutto se si considerano le nuove competenze richieste da un contesto storico-sociale in continuo movimento.

Le considerazioni esposte sopra evidenziano, dunque, come nessun ciclo di studi sia realmente in grado di fornire una formazione del tutto completa, anche se per tale fine sono state individuate un certo numero di competenze specifiche riportate nell'allegato A del Decreto Ministeriale 26 Maggio 1998, Gazzetta Ufficiale, 3 Luglio 1998 n.153 contenente i “Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della formazione e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario”. Nel decreto, si ribadisce che l'insieme delle attitudini e delle competenze caratterizzanti il profilo dell'insegnante debba costituire l'obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola.

Per comprendere appieno tale principio si riportano alcune delle competenze più significative:

“1. possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;

132 Relativamente all'attività accademica riguardante la formazione all'insegnamento si segnalano anche:

- D.P.R. 31 luglio 1996 n.479, che riguarda l'ordinamento didattico della scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria;
- D.P.R. 31 luglio 1996 n.471, “Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di Laurea in scienze della formazione primaria”. La novità del regolamento sta nell'aumento delle semestralità di insegnamento scelte nell'area dell'integrazione scolastica degli alunni disabili per chi volesse partecipare ai concorsi per le attività di sostegno;
- Legge 143/2004 “Disposizioni speciali per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento” art. 2, comma 3 bis. In conformità di quanto disposto dalla suindicata legge e, in particolare dall'art. 2, comma 3, è stato poi predisposto il decreto n. 21 del 9 febbraio 2005, con il quale sono state fornite alle Università e Accademie indicazioni e istruzioni per organizzare ed attivare i corsi per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento.

4. inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
5. continuare a sviluppare e ad approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche”.

Il provvedimento ministeriale evidenzia, quindi, l'esigenza del possesso di adeguate conoscenze e si sofferma, come in parte era già avvenuto con l'emanazione dei precedenti Decreti, su competenze che vengono fatte rientrare all'interno di tre macro aree: quella delle competenze teoriche, quella delle competenze operative e quella delle competenze sociali ¹³³. La loro individuazione e caratterizzazione ha avuto un'ulteriore puntualizzazione con il Decreto del 10 settembre 2010 n. 249, il quale approva il Regolamento concernente la «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado», che contiene i caratteri di un vero rinnovamento nell'ambito della formazione degli insegnanti in Italia.

Il provvedimento, innovativamente, dispone che ciascun insegnante, a partire proprio da quello curricolare, debba ricevere una specifica formazione con insegnamenti incentrati su problematiche educative speciali e un certo numero di ore di tirocinio dedicate agli alunni con disabilità. In sostanza, viene ribadita l'importanza della formazione come elemento caratterizzante la professione di insegnante.

Importanza che verrà ulteriormente rimarcata soprattutto in relazione alla

133 All'art. 3 comma 6 del D.M. 26 Maggio 1998 si dispone inoltre che all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria sia previsto lo svolgimento di attività formative aggiuntive complessivo di 400 ore, comprensive di discipline, laboratori e tirocini con la finalità di promuovere un percorso specifico per gli insegnanti di sostegno nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria.

formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno, a partire dal Decreto del 30 settembre 2011 «Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno»¹³⁴, in cui viene definito il profilo del docente specializzato e le competenze che dovrebbe possedere:

“il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità”¹³⁵.

Il percorso di formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno prevede, pertanto, in virtù della centralità del ruolo che occupa tale figura, degli insegnamenti specifici nell'area delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, delle Scienze giuridiche e delle Scienze mediche, nonché delle attività di laboratorio diversificati per ordine di scuola ed un tirocinio da svolgersi presso le istituzioni scolastiche.

134 Il Decreto 30 settembre 2011 è stato approvato ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto del 10 settembre 2010, n. 249 che prevedevano la definizione, da parte del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, delle caratteristiche dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, delle modalità del loro svolgimento e delle prove di accesso ai medesimi corsi. A tale decreto seguiranno:

- il D.M. 9 agosto 2013 n. 706 Definizione dei posti disponibili per l'ammissione ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a.a. 2013/2014 (con la successiva modifica contenuta nel D.M. 13 novembre 2013 n. 921);
- D.M. 25 novembre 2011 n. 832 Procedure di istituzione del II ciclo dei percorsi di specializzazione per il sostegno;
- D.M. 24 dicembre 2014 n. 967 Decreto di autorizzazione all'attivazione nell'a.a. 2014/2015 dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e numero di posti attivati;
- D.M. 1° dicembre 2016 n. 948 Disposizioni concernenti l'attuazione dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno ai sensi del D.M. 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni.

135 D.M. 30 Settembre 2011 Allegato A - articolo 2 - *Profilo del docente specializzato*. Tra le competenze indicate si segnalano: competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale; competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe; competenze didattiche con le T.I.C.

I riferimenti legislativi diventano così necessari per evidenziare come sia sempre più avvertita l'esigenza di superare la visione, ancora oggi radicata in alcune realtà, di considerare riduttivamente la persona con disabilità come rientrante nella sfera di competenza dell'insegnante di sostegno, mentre è essenziale, per poter condurre la classe in modo da permettere e favorire le integrazioni delle diverse esigenze personali, credere nell'integrazione e nell'inclusione facendo leva sulle competenze di tutti gli insegnanti nell'affrontare le problematiche speciali ¹³⁶.

La più grande scommessa, infatti, per l'insegnante di sostegno sta nel mettere in rete le proprie competenze con quelle degli altri docenti, per far sì che i diversi livelli della progettazione educativa siano comunicanti e ben coordinati. Nonostante l'esperienza e il percorso maturati nel tempo abbiano contribuito ad ampliare il "portato culturale, scientifico e professionale richiesto all'insegnante specializzato", quest'ultimo non trova sempre un chiaro riferimento di contestualizzazione, nel senso che non sono così evidenti quegli elementi di convergenza dell'azione didattica sopra richiamati, cioè la capacità di operare con tutti i colleghi, nonché con le altre figure professionali che prendono parte al Progetto di Vita dell'alunno con disabilità, al cui sviluppo ogni insegnante

136 Con il piano per la formazione dei docenti 2016-2019, come atto di indirizzo adottato con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Legge 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti), viene proposto un nuovo quadro di riferimento per lo sviluppo professionale di tutti gli operatori della scuola. In particolare, tra le priorità della formazione "obbligatoria, permanente e strutturale" (comma 124), viene indicata l'acquisizione di "competenze per una scuola inclusiva", di cui si riportano alcune delle linee strategiche proposte: promuovere e favorire la relazione con le famiglie e le associazioni valorizzando la condivisione di obiettivi e le modalità di lettura e di risposta dei bisogni; promuovere metodologie e didattiche inclusive; garantire percorsi formativi specifici per tutti gli insegnanti specializzati di sostegno, anche per approfondire conoscenze specifiche in relazione alle singole disabilità; rafforzare le capacità inclusive di tutti i docenti curricolari, attraverso l'applicazione di metodologie e tecniche per favorire l'inclusione e la sperimentazione di modelli di collaborazione e cooperazione dei team docenti; promuovere la progettazione di ambienti inclusivi e approfondire l'uso delle tecnologie digitali come strumenti compensativi (Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019*, pp. 38-40).

può contribuire. Tali considerazioni richiamano quella “provocazione” cui fa riferimento Franco Larocca ¹³⁷, in relazione al tema delle sfide che l’inclusione pone alla scuola e agli insegnanti. L’autore, infatti, rileva con chiarezza come tutto ciò che fa avanzare studenti con bisogni specifici è valido anche per tutti gli altri e che, proprio per questo motivo, non dovrebbe persistere la differenza tra l’educazione generale e l’educazione speciale; questo significa che anche “i responsabili dell’educazione a livello di preparazione degli insegnanti esigano un tipo di cultura che non contempri solo le conoscenze della propria disciplina” ¹³⁸. È un richiamo che estende la responsabilità agli attori e alle istituzioni coinvolte nell’affermazione del principio di integrazione, comprese le Università; una responsabilità che, in un certo senso, obbliga soprattutto queste ultime a strutturare un sapere che abbia la caratteristica di un sapere performativo e non informativo. La performatività della formazione consiste, sostanzialmente, nel dotare gli insegnanti degli strumenti necessari per rispondere alle esigenze specifiche di ciascun alunno, ma quegli stessi strumenti devono essere utilizzati a loro volta in maniera performativa che, come indica ancora Larocca, è insieme un *saper fare* e un *saper far fare*, elementi implicanti necessariamente un saper fare ed un saper essere.

Se si vuole impostare un’integrazione/inclusione che possa dirsi in armonia con l’intera vita della scuola, vanno individuate delle strategie con “oculata e scientifica perspicacia”: dalla progettazione didattica, all’individuazione di mediatori didattici, all’attuazione di azioni specifiche e mirate.

Con riferimento alle esigenze didattiche e formative di ciascun alunno, questa prospettiva richiama il principio dell’individualizzazione e ciò che implicitamente esso contiene e richiede: una scuola che sia certamente di tutti,

137 F. Larocca, *La scuola e gli insegnanti di fronte alle sfide dell’inclusione*, in A. M. Favorini, *Pedagogia speciale e formazione degli Insegnanti....op.cit.*, p. 77.

138 F. Larocca, *Ivi*

ma che sia sempre più una scuola in grado di rispondere ai bisogni di ciascuno, in un contesto scolastico sempre più eterogeneo. L'individualizzazione diviene il metodo attraverso il quale rispondere alla complessità del tessuto sociale per assicurare, appunto, diversi saper essere e favorire differenti modalità di saper fare. Pertanto, "occorre che l'insegnante speciale - quello che aiuta la scuola in cui opera a rispondere non solo ai bisogni speciali, ma pure a quelli specifici - trovi la guida (utopica?) del proprio lavoro capace di coniugare la didattica per tutti (quindi anche individualizzata oltre che socializzante con tutto quello che questi principi di didattica generale comportano a livello di assetto organizzativo dell'ambiente scuola) con quella di chi è più bisognoso in ciò che fonda antropologicamente l'individualizzazione, ossia la personalizzazione. Specificità e specialità non si sovrappongono nè si possono confondere"¹³⁹.

È una sfida (utopica?), una svolta di civiltà alla quale è chiamata a rispondere la scuola dell'autonomia (con riferimento a quanto disposto dal Dpr 275/99) che deve essere in grado di leggere le situazioni complesse, di acquisire e dotarsi di nuovi strumenti validi per poter individuare ed interpretare i bisogni educativi di ciascuno e per poter successivamente attuare delle strategie e delle azioni che siano in grado anche di utilizzare nuove e rinnovate risorse, nella considerazione generale che l'odierno contesto scolastico "aperto" richiede sempre più delle professionalità specializzate. Apertura che va considerata come sinonimo di capacità di evolversi, cambiare e cogliere gli stimoli derivanti dalla presenza di alunni con disabilità. La professionalità del corpo docente si misura proprio nella capacità di affrontare situazioni difficili, come può essere quella di ridare umanità a quelli che fino a qualche decennio prima venivano esclusi dalla società e considerati solo come destinatari di assistenza.

139 F. Larocca, *La scuola e gli insegnanti di fronte alle sfide dell'inclusione...* op.cit., pp.81-82.

3.4 L'evoluzione della scuola in senso inclusivo: pensieri e proposte.

Giunti a questo punto dell'approfondimento dell'evoluzione dei principi di integrazione e inclusione nell'esperienza italiana, risulta particolarmente utile il riferimento ad una pubblicazione che, sebbene si collochi in una cornice internazionale, rimane un elemento importante per la progettazione inclusiva nelle scuole.

Il lavoro in questione è quello di Tony Booth e Mel Ainscow pubblicato nel 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education*, dal titolo "*Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*", che è stato oggetto di analisi e raffronto con la situazione specifica del nostro Paese da parte di numerosi studiosi, due dei quali, Fabio Dovigo e Dario Ianes, ne hanno curato l'edizione italiana ¹⁴⁰.

La scelta di soffermarsi brevemente su tale lavoro è dettata dalla considerazione che i contenuti dello stesso, con riferimento all'evoluzione storico-legislativa del profilo dell'insegnante specializzato per il sostegno, ed in relazione al confronto della didattica in Italia e in Gran Bretagna, possano rappresentare una proposta per lo sviluppo del contesto scolastico italiano.

L'*Index per l'inclusione* va considerato come una raccolta strutturata di "indicatori di inclusività" della scuola e come uno strumento per definirne il "grado di inclusività" della stessa, per analizzarne i punti di forza, eventuali elementi che vanno migliorati e sviluppati, e per monitorarne e valutarne i cambiamenti. Questa formulazione lascia emergere come lo scopo primario del testo non sia semplicemente quello di produrre una descrizione, ma anche quello di promuovere un reale cambiamento degli aspetti culturali, organizzativi

140 T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; tr. It. F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008.

e pedagogici interessati nel processo di trasformazione inclusiva¹⁴¹. Il richiamo è, dunque, ad una scuola dell'inclusione che, per essere tale, necessita di un ampio rinnovamento, esteso a tutta la società. Non a caso, Fabio Dovigo rileva come l'*Index* aiuti, attraverso le sue domande, a dotarsi di strumenti per “vedere di nuovo”, per “rompere l'insidioso diaframma della routine e far così emergere gli elementi inattesi della vita scolastica, nuovi non perché introdotti dall'esterno [...] ma perché emergenti da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste”¹⁴².

Un'attenzione rappresentativa di una nuova idea della scuola, un'idea che ribalta i vecchi assunti ponendo al centro dell'analisi il tema della disabilità e, più in generale, dell'esclusione, sostenendo l'esigenza che il soggetto, portatore di specificità, divenga parte attiva nella scuola, prima, e nella società, poi. Ad essere rovesciato è quindi il modello cosiddetto “integrazioneista” che, a distanza di oltre trent'anni dall'emanazione della Legge 517/1977, ha evidenziato i propri limiti, dovuti essenzialmente alla tendenza a far riconoscere e comprendere le situazioni problematiche solo in funzione del loro inquadramento all'interno di una specifica categoria, senza mettere realmente in discussione il cosiddetto paradigma assimilazionista e della normalizzazione. Il principio sotteso all'idea di integrazione, come dichiara Fabio Dovigo¹⁴³ nel confronto tra Italia e Gran Bretagna, proposto anche da un punto di vista strettamente terminologico, rinvia infatti ad un approccio che si fonda essenzialmente sull'adattamento dell'alunno alla scuola, la quale rimane strutturata in funzione degli studenti cosiddetti “normali” e dove, di conseguenza, l'integrazione diviene sostanzialmente l'attuazione di strategie

141 F. Dovigo, *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in F. Dovigo e D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento: Erickson, 2008.

142 F. Dovigo, *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, op.cit., p. 29.

143 F. Dovigo, *Ivi*, pp. 11-13.

per portare l'alunno disabile ad essere il più possibile come gli altri.

Dario Ianes, in relazione all'evoluzione positiva dell'integrazione verso l'inclusione, ne propone, invece, una visione che non colloca la prima in un confronto con il modello assimilazionista, ma vede un'integrazione che, se ben fatta, può essere in grado di costruire quella che viene definita come "speciale normalità" ¹⁴⁴ in cui "[...] la normalità cambia e si arricchisce di competenze tecniche che la rendono più speciale e accogliente per tutti gli alunni" ¹⁴⁵. Per il secondo curatore dell'edizione italiana dell'*Index per l'inclusione*, dunque, l'evoluzione dall'integrazione all'inclusione si gioca nei confronti dei soggetti interessati, nei processi di individualizzazione dell'offerta formativa.

Si prefigura, così, un sistema educativo, una scuola e, conseguentemente, una classe, non più visti come il luogo in cui c'è un alunno "speciale" tra gli alunni "normali", ma il luogo in cui ci sono delle specificità, nel senso che ogni alunno può avere a monte una sua particolarità che può scaturire da disagi sociali, da condizioni socioeconomiche svantaggiate, dalla solitudine o da una fragilità psichica.

Tale riconsiderazione implica, a sua volta, l'idea di inclusione non più assunta come un dato a priori, bensì come una costruzione, un processo, come una sfida che esige una revisione dei mezzi d'azione in modo da poter così realizzare una concreta trasformazione e con essa cambiare anche gli sguardi sulle differenze. L'approccio inclusivo così definito può anche contribuire, con riferimento alla posizione dell'insegnante di sostegno nella classe e

144 Franco Larocca, con riferimento al concetto di *normale specialità* che introduce nel 1991 (F. Larocca, *Handicap indotto e società*, Verona: Cooperativa "Il sentiero", 1991) spiega come sia stato indotto ad utilizzare tale concetto sulla base della necessità di vedere, nelle persone con bisogni speciali, i bisogni di tutti. "È la norma pedagogica ad evidenziare la diversità e a sottolinearne la ricchezza. La norma statistica individua invece in modo estrinseco nelle code della curva gaussiana le diversità, senza coglierne i valori che accomuna i diversi ai normali" (F. Larocca, *La scuola e gli insegnanti di fronte alle sfide Dell'inclusione....op.cit*, p. 82)

145 D. Ianes, *La speciale normalità*, Erickson, Trento, 2008.

nella relazione con gli altri docenti, a favorire la collaborazione trasformando la nozione stessa di sostegno, superando la dicotomia tra la gestione dell'alunno "speciale" (affidata, appunto, al docente di sostegno) e quella della classe "normale", che da sempre ha determinato una forma di esclusione nella scuola. Tale condizione rinvia inevitabilmente ad una riflessione su come affrontare il problema delle differenze in quanto, come già rilevato in precedenza, nel panorama scolastico italiano perdura un'oggettiva difficoltà nel definire e riconoscere i differenti contributi che ciascun docente apporta all'attività scolastica. Infatti, "[...] lavorare con le differenze degli alunni significa inevitabilmente ammetterne l'esistenza anche tra gli insegnanti, e quindi dare un adeguato riconoscimento (economico e non solo) a chi più investe sul piano professionale, poiché tale investimento non può reggersi solo su una motivazione ideale sul piano personale"¹⁴⁶.

Tale riconoscimento deve essere parte integrante anche di un processo di corresponsabilizzazione dei tanti attori coinvolti nei processi educativi, nonché dell'attivazione di un quadro più ampio che coinvolga anche le risorse scolastiche ed extrascolastiche. Infatti, così come indicato da molti studiosi, uno dei punti maggiormente qualificanti di un'integrazione scolastica "sufficientemente buona" è proprio la partecipazione collettiva, fondata sulla corresponsabilizzazione, appunto, delle prassi inclusive, che non possono essere delegate esclusivamente al personale specializzato.

L'azione educativa va dunque interpretata come processo di costruzione partecipata, in cui il soggetto in formazione svolge un ruolo attivo e centrale. Questo processo va inserito in un contesto più ampio, che vada oltre le tradizionali suddivisioni delle aree disciplinari e di ricerca, adottando un metodo transdisciplinare che, partendo dal concetto di inclusione coinvolga

146 F. Dovigo, *L'index per l'inclusione.....*, op. cit., p.22

la Pedagogia speciale, quella sociale, l'interculturalità, gli studi di genere, gli approcci metodologici e sperimentali, gli aspetti storici e legislativi, la progettazione didattica ecc.

Il lavoro di costruzione partecipata implica, inoltre, il superamento degli ostacoli all'apprendimento che possono "dipendere dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente, ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socioeconomiche che influenzano le loro vite"¹⁴⁷. Non a caso, nell'*Index* viene posto al centro della riflessione e dell'analisi il riferimento agli "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione", evidenziando come la disabilità sia soprattutto il prodotto del contesto in cui si opera, scolastico e generale, lasciando emergere, di conseguenza, la numerosità e l'eterogeneità degli alunni a rischio di esclusione.

L'idea di fondo è, dunque, proprio quella dello sviluppo umano, la cui realizzazione non può prescindere dalla libertà di scelta e di azione, mediante un'interazione costante e complessa tra fattori individuali e fattori sociali.

3.5 Il ruolo delle tecnologie nelle politiche per l'integrazione/inclusione.

Le considerazioni elaborate finora lasciano emergere in modo netto la necessità che una scuola realmente inclusiva debba saper riconoscere ed usare tecniche di intervento educativo e didattico efficaci. In tal senso, il "fare scuola" si riferisce anche al consolidare le competenze e i saperi di base che costituiscono poi le fondamenta per un uso consapevole del sapere diffuso e rendono effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita.

L'uso delle tecnologie per la disabilità nei contesti educativi tocca contemporaneamente, come osserva Marisa Pavone, questioni didattico-

147 F. Dovigo, *L'index per l'inclusione....*, op. cit., p.20

metodologiche e questioni tecniche riguardanti la scelta dei dispositivi. Le ICT (acronimo dell'inglese *Information and communication technology*), per caratteristiche proprie e per le specifiche finalità, sembrerebbero avere punti di forza per almeno tre aspetti: «motivazione, rigore, adattabilità»¹⁴⁸. La scelta di introdurre le TIC (acronimo dell'italiano *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione*), infatti, non è affatto neutra rispetto al valore inclusivo che essa comporta¹⁴⁹ e negli ultimi anni tutti i Paesi europei le hanno riconosciute come strumenti utili a promuovere la creatività degli alunni e il rinnovamento delle pratiche di insegnamento adottando, di conseguenza, specifiche politiche sull'uso delle specifiche tecnologie.

La stessa Commissione Europea ha riconosciuto l'utilità delle ICT nel sostenere gli insegnanti, anche in contesti estremamente eterogenei ed in presenza di studenti con bisogni specifici, nella personalizzazione dell'apprendimento e nel favorire l'autonomia ed il pieno sviluppo delle capacità di ciascun alunno:

“Secondo gli esperti l'educazione “inclusiva” fornisce una base importante per garantire pari opportunità alle persone con esigenze speciali in tutti gli aspetti della loro vita; (essa) richiede sistemi d'istruzione flessibili, che sappiano soddisfare le esigenze diverse e spesso complesse dei singoli allievi. I tipi di prassi nelle classi che sostengono l'inclusione degli allievi con esigenze “speciali” comprendono: insegnamento cooperativo, apprendimento cooperativo, soluzione dei problemi attraverso la cooperazione, gruppi eterogenei; monitoraggio e valutazione sistematici, programmazione e valutazione del lavoro di ogni allievo. Tali strategie possono essere benefiche per tutti gli allievi, anche per quelli particolarmente dotati. Le iniziative volte ad includere i bambini con esigenze educative “speciali” possono quindi essere considerate un'estensione del principio secondo il quale la scuola va costruita attorno alle esigenze particolari di ogni alunno. [...] Le richieste rivolte agli insegnanti sono sempre più impegnative: essi operano con gruppi di allievi molto più eterogenei rispetto a prima (in termini di lingua materna, genere, etnia, confessione religiosa, capacità ecc.); gli insegnanti sono tenuti ad avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie, a rispondere alla domanda di insegnamento personalizzato e ad assistere gli alunni affinché diventino autonomi nell'apprendimento permanente. [...] Le

148 M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano: Mondadori, 2010, p.125.

149 S. Besio, *Tecnologie assistive per la disabilità*, Lecce: Pensa multimedia, 2005; si veda anche EACEA, *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*, 2011 (http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///KD_TIC_2011_IT.pdf - Ultimo accesso 13.11.2016).

tecnologie di informazione e comunicazione hanno un enorme potenziale di sostegno dell'apprendimento autonomo, della costruzione collaborativa della conoscenza e dello sviluppo delle competenze”¹⁵⁰.

Nel 2011, l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi, la cultura (EACEA P9 Eurydice) pubblica un rapporto dal titolo “*Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa – 2011*”¹⁵¹, la cui finalità generale è quella di ampliare la struttura teorica di riferimento relativamente al tema dell'insegnamento e dell'apprendimento in materia di ICT, ma anche all'uso delle stesse come strumenti per personalizzare l'apprendimento, promuovere l'equità nell'istruzione e l'innovazione dei processi educativi.

Proprio a partire da questi principi, la Commissione europea sottolinea il ruolo delle TIC nell'aiutare gli studenti con disabilità ad avere una maggiore autonomia. Sono diversi, infatti, i paesi europei (ad eccezione di Bulgaria, Cipro, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Romania, Svezia, Regno Unito - Scozia) che hanno elaborato e diffuso delle raccomandazioni per promuovere l'uso delle TIC come mezzi per rispondere alla necessità di garanzia di equità nell'istruzione. Nello specifico, in alcuni paesi (Repubblica ceca, Germania, Grecia, Francia, Austria e Islanda), si è ritenuto di dovere supportare gli studenti con disabilità e con difficoltà di apprendimento; in altri (Estonia e Slovacchia) le ICT vengono indicate come strumenti per promuovere l'equità, con l'obiettivo di supportare gli studenti con disabilità e anche gli studenti socialmente svantaggiati; in altri ancora (Belgio, Danimarca, Irlanda, Spagna, Italia, Ungheria, Malta, Polonia, Slovenia, Finlandia e Regno Unito - Inghilterra,

150 Commissione delle comunità europee, Documento di lavoro dei servizi della commissione le scuole per il 21° secolo, Bruxelles, 11.07.07 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/all_avviso200707.pdf - Ultimo Accesso 13.11.2016).

151 Il documento pubblicato nel 2011 si basa sulle precedenti pubblicazioni di Eurydice sulle ICT nelle scuole europee: *Eurydice 2001. Information and Communication Technology in European Education Systems (ICT@Europe.edu)*; *Eurydice 2004. Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa*; *Eurydice 2010. Education on Online Safety in Schools in Europe*.

Galles e Irlanda del Nord), l'uso delle TIC è promosso nell'istruzione ordinaria per aiutare tutti e tre i gruppi target: studenti con disabilità, socialmente svantaggiati e con difficoltà di apprendimento; infine, in Lettonia e Portogallo, gli strumenti TIC vengono promossi per supportare principalmente studenti con disabilità, mentre in Liechtenstein per supportare solo gli studenti con difficoltà di apprendimento o eliminare lo scarto nei risultati ¹⁵².

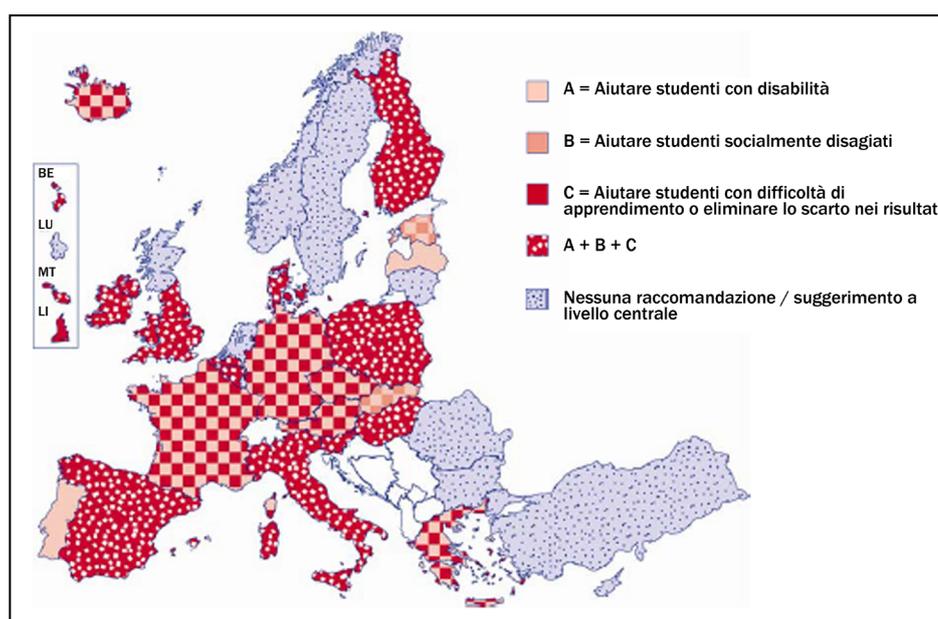


Fig. 3.3: Raccomandazioni/suggerimenti sull'utilizzo delle ICT per promuovere l'equità nell'istruzione primaria e secondaria generale, 2009/10 (Fonte: EACEA - Eurydice).

Esiste però una pubblicazione precedente a quella presentata sopra, che risulta essere più dettagliata circa l'uso delle ICT nelle politiche educative per la disabilità. È un documento risalente al 2004 ¹⁵³ che affronta anche il tema delle applicazioni delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione

152 Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi, la cultura (EACEA), *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi, la cultura, p.55.

153 C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins, *Special Needs Education in Europe*, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; tr. it. M.R. Silvestro (a cura di), *L'integrazione dei disabili in Europa*, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca direzione generale per le relazioni internazionali, Indire - Unità italiana di Eurydice, 2004.

nella didattica per gli alunni disabili, cercando di identificare, nelle diverse realtà nazionali, l'applicazione delle TIC in relazione agli alunni con disabilità e di chiarire eventuali problematiche e le possibili implicazioni in determinati ambiti di applicazione e di politica educativa.

Nello specifico del documento vengono individuate cinque aree determinanti nel rendere efficaci gli interventi ¹⁵⁴:

1. infrastruttura (hardware, software e accesso a Internet);
2. supporto pratico;
3. formazione;
4. cooperazione/ricerca;
5. valutazione.

In buona parte dei Paesi europei le politiche nazionali sulle ICT hanno strutturato degli obiettivi specifici su tutte e cinque le aree di interesse. Il report, sinteticamente indicato di seguito, illustra schematicamente come ciascun Paese abbia fornito delle disposizioni specifiche:

Disposizioni politiche relative alle TIC	Presenti in
Le politiche generali delle TIC – non specifiche per i bisogni educativi speciali – comprendono dichiarazioni di intento e obiettivi relativi ai 5 argomenti.	Austria, Belgio, Cipro (in via di sviluppo), Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Spagna, Svezia, Regno Unito
La politica generale delle TIC include affermazioni di pari opportunità educative relative alle TIC e attraverso l'uso delle TIC.	Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Svezia
Come elemento della politica educativa, le TIC risultano parte del curriculum scolastico previsto per tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali.	Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Cipro (si applica solo alle scuole secondarie speciali), Repubblica Ceca, Francia, Islanda, Irlanda, Norvegia, Polonia, Svezia, Regno Unito

154 C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins, *Special Needs Education in Europe*, op. cit., pp.61-75

Disposizioni politiche relative alle TIC	Presenti in
Organi diversi sono responsabili della fase attuativa della politica relativa alle TIC.	Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito
Vengono applicate procedure di valutazione della politica delle TIC.	Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Danimarca Finlandia, Grecia, Irlanda, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna (a livello regionale), Svezia, Svizzera, Regno Unito
Le TIC sono un elemento specifico della politica e della legislazione sulla disabilità e sui bisogni educativi speciali.	Cipro, Portogallo, Slovacchia
I progetti TIC hanno rilievo nazionale.	Repubblica Ceca, Lituania, Norvegia
Le politiche hanno un impatto diretto sull'accesso dei docenti alla formazione, al sostegno e all'informazione.	Austria, Belgio, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito

Tab. 3.4: Disposizioni politiche nazionali relative alle TIC nei Paesi Europei.

Dalla tabella sopra riportata emerge come buona parte dei Paesi europei abbia attuato delle politiche che riprendono in qualche modo le cinque aree elencate e che possono rendere efficaci i diversi interventi. Tra i diversi Paesi, si rileva anche una certa concordanza nel ritenere l'efficacia dell'accesso alle ICT come modalità per ridurre le differenze nell'istruzione e come importanti strumenti a sostegno dell'integrazione scolastica; di contro, l'accesso limitato o non adeguato alle ICT può incrementare la disuguaglianza scolastica per gli alunni disabili.

Oltre ai principi condivisi, però, si registrano anche dei punti di debolezza riscontrabili in diverse aree quali, ad esempio, la limitata disponibilità di risorse hardware e software e, soprattutto, la mancanza di formazione specialistica per gli insegnanti, nonché la difficoltà nel ricorrere ad esperti quando necessario. Relativamente a questo tema, diversi studiosi rimarcano come la ricerca a livello europeo evidenzi, da un lato, un'area sempre attiva nello sviluppo ed implementazione dei prodotti che rientrano nella categoria delle ICT e,

dall'altro lato, una scarsa attenzione sugli aspetti metodologici e funzionali connessi all'uso delle tecnologie nella didattica "speciale", dovuta all'assenza di "una riflessione sui bisogni di questi studenti, e dei loro insegnanti, sotto il profilo dell'uso di queste tecnologie ai fini dell' apprendimento, e al fine di integrare questi studenti sia nel micro che nel macro contesto scolastico di appartenenza" ¹⁵⁵.

Per approfondire la riflessione sul tema dell'efficacia delle tecnologie nella didattica "speciale", al Report Europeo richiamato si affianca anche l'importanza della formazione degli insegnanti sull' CT e sull'educazione speciale. In diversi Paesi, tra i quali compare anche l'Italia, è prevista, sia nella formazione iniziale che in servizio, un'introduzione generale all'uso delle tecnologie nella didattica; mentre in altri paesi (Austria, Danimarca, Francia, Germania ecc.) è prevista durante il servizio una formazione specialistica sull'utilizzo delle ICT, per far fronte ai bisogni educativi speciali ¹⁵⁶.

La formazione e la necessità di adottare un approccio multiprofessionale implicitamente legato all'uso delle ICT risulta essere, dunque, una questione nodale. La disponibilità di buoni materiali e infrastrutture adeguate non è sempre garanzia di un effettivo utilizzo. I punti critici dei Paesi europei riguardano soprattutto, la preparazione degli insegnanti, la scarsa cooperazione tra i professionisti e la mancata condivisione di buone pratiche.

È però diffusa la consapevolezza dell'importanza e delle necessità di realizzare percorsi operativi che siano sostenuti non solo da un uso ragionato e metodologicamente consapevole dello strumento tecnologico, ma anche da una cornice pedagogica che necessita di occasioni formative e di politiche nazionali più specifiche sulla materia. Infatti, "[...] democraticamente e criticamente disponibile alla discussione e alla riflessività intorno al proprio

155 S. Besio, *Tecnologie assistive per la Disabilità...op.cit*, p.149.

156 C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins, *Special Needs Education in Europe*, op. cit.,p. 69

operare e alle premesse teorico-metodologiche in atto, questa scuola non può che preoccuparsi di garantire il benessere di ciascuno secondo le sue esigenze e la massima evoluzione di ciascuno secondo le sue possibilità”¹⁵⁷.

3.5.1 L'esperienza italiana nelle politiche in materia di ICT e integrazione/inclusione.

L'introduzione delle tecnologie nei contesti scolastici nazionali ha inizio negli anni Ottanta. Nello specifico, sono state le Scuole Secondarie di Secondo grado le prime ad essere coinvolte nel percorso di alfabetizzazione informatica che vedeva protagonista il sistema d'istruzione nazionale, avendo come principali destinatari gli insegnanti di area scientifica.

Nel 1985 partiva infatti il primo Piano Nazionale Informatica (PNI1), promosso dal Ministro della Pubblica Istruzione, senatrice Franca Falcucci, e presentato ufficialmente in occasione del Convegno CEE sulla materia svoltosi nello stesso anno a Bologna. La lettura del Piano lascia emergere come esso risulti ancora oggi uno dei progetti più rilevanti sul piano dell'innovazione culturale e metodologica; esso infatti richiedeva un'organizzazione con la quale, fino ad allora, la scuola italiana non si era mai confrontata. Interessante, a tal proposito, è quanto si legge nella premessa generale contenuta nel documento di presentazione del progetto:

“[...] Cambiamenti profondi come quelli che caratterizzano la società contemporanea necessariamente comportano che vengano rimessi in discussione concetti, categorie, principi, modi di operare e di organizzarsi. La rivoluzione microelettronica ha posto una serie di interrogativi e ha determinato uno sforzo di rinnovamento in tutti i settori dell'attività umana a cui non può certo sottrarsi quello della formazione. L'informatica, nata come feconda sintesi tra la ricerca del settore logico-matematico e le avanzate tecnologie elettroniche, si configura come una scienza in rapida espansione che induce rilevanti mutamenti di carattere culturale e professionale

157 S. Besio, *Tecnologie assistive per la Disabilità....op.cit.*, p. 149

rendendo improrogabile una sostanziale ridefinizione degli obiettivi formativi, delle metodologie e dei contenuti dell'insegnamento [...]"¹⁵⁸.

Obiettivi generali del progetto erano, dunque, insegnare l'informatica avvicinando gli alunni ai concetti, linguaggi e metodi dell'informatica e utilizzando gli strumenti informatici per rinnovare metodologicamente il processo di insegnamento-apprendimento.

Nel 1991, il secondo Piano Nazionale Informatica (PNI2) estendeva l'ambito di applicazione delle ICT all'area linguistico-letteraria della scuola superiore.

Come rilevano alcuni autori¹⁵⁹ il PNI2 ha una funzione diversa, e spinge a ripensare la prospettiva con cui considerare l'uso del computer nella pratica didattica, con una maggiore attenzione sui contenuti dell'attività di insegnamento. Nello stesso tempo varie tipologie di risorse informatiche (software applicativo di tipo professionale, software didattico, software per la costruzione di ipertesti, i primi sistemi telematici) venivano sperimentate con l'obiettivo di innovare e migliorare la pratica didattica, anche attraverso un approccio centrato sulla realizzazione di prodotti da parte degli studenti (giornale, archivio di dati, relazioni, lavori a più mani, ecc.)¹⁶⁰.

Negli anni successivi, più precisamente nel 1997, il Ministero della Pubblica Istruzione lanciava il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD, 1997-2000) facendo le sperimentazioni anche alla scuola primaria e secondaria di primo grado che, fino ad allora, non erano state dotate di sufficienti risorse, e si presentavano estremamente eterogenee sulla base

158 G.C. Barozzi, L. Ciarrapico, *Il piano nazionale per l'informatica*, Bollettino dell'Unione Matematica Italiana, Serie 8, Vol. 6-A - La Matematica nella Società e nella Cultura (2003), n.3, pp. 444-445.

159 G. Chiappini, S. Manca, *L'introduzione delle tecnologie educative nel contesto scolastico italiano*, in *Form@re*, n.46, 2006 (<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/introduzione-delle-tecnologie-educative-nel-contesto-scolastico-italiano/> - Ultimo accesso: 24/11/2016)

160 G. Chiappini, S. Manca, *L'introduzione delle tecnologie educative nel contesto scolastico Italiano....op.cit.*

della specificità delle situazioni locali. Le sperimentazioni proposte avevano come principale obiettivo quello di favorire ed incrementare l'uso di strumenti multimediali e, di conseguenza, di migliorare le competenze dei docenti in questo campo.

In quel periodo, venivano anche sviluppate soluzioni hardware e software per consentire e favorire l'uso del computer in classi in cui erano presenti studenti con disabilità. L'uso di queste tecnologie ha, infatti, aperto nuovi scenari pratici riferiti all'integrazione scolastica degli studenti disabili, offrendo nuove soluzioni per la loro integrazione sul piano operativo, sul piano dell'accesso a contenuti e a conoscenze, sul piano dello sviluppo di competenze e conoscenze disciplinari e sul piano della relazione interpersonale e della comunicazione ¹⁶¹.

L'attivazione di programmi di sviluppo delle tecnologie didattiche, come quello illustrato poco sopra, rappresenta in un certo senso la risposta a quanto veniva auspicato con il Primo Piano nazionale informatica, nel rilevare l'ormai improrogabile ridefinizione degli obiettivi formativi, delle metodologie e dei contenuti dell'insegnamento, in relazione all'uso delle tecnologie informatiche e, aggiungiamo, le tecnologie assistive, nel contesto scolastico.

All'uso delle tecnologie viene affiancata, negli stessi anni, la diffusione di internet nelle scuole e la rete viene utilizzata sia per l'accesso alle informazioni, sia come luogo di formazione, proprio perché si assiste allo sviluppo di diversi corsi di formazione a distanza per gli insegnanti in servizio, con l'obiettivo di coinvolgerli attivamente e, contestualmente, di creare degli spazi in cui poter riflettere, rielaborare e condividere l'esperienza professionale, nonché le pratiche educative e didattiche.

La dotazione informatica e la formazione degli insegnanti rimangono così due

¹⁶¹ G. Chiappini, S. Dini, L. Ferlino (2004), *Tecnologie Didattiche e disabilità*, in D. Parmigiani (a cura di), *Tecnologie Per La Didattica. Dai Fondamenti Dell'antropologia Multimediale All'azione Educativa*, Milano: Franco Angeli, 2004, pp. 233-248.

elementi centrali sui quali si sviluppano i diversi programmi nazionali condivisi, successivamente, anche a livello europeo (come, ad esempio, il Piano d'azione e-Learning 2001-2004, adottato dal Parlamento Europeo nel 2001).

L'anno successivo, con la Circolare Ministeriale n.55 del 21 Maggio 2002, viene varato il Piano Nazionale di Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del Personale della scuola, un programma di formazione in rete (ForTIC), con il coinvolgimento di 180.000 docenti in tre tipologie di percorsi formativi intesi a dare specifiche competenze:

- a) sull'uso del computer nella didattica e nella gestione della scuola;
- b) sul coordinamento e sull'orientamento all'uso delle risorse tecnologiche e multimediali nella didattica;
- c) sulla configurazione e sulla gestione di infrastrutture tecnologiche nelle scuole.

Sulla base di tali obiettivi, sono state poi redatte delle Linee Guida ¹⁶² nelle quali è rimarcata ancora una volta la responsabilità dell'Istituzione scolastica di fornire un adeguato supporto di conoscenze e abilità, e di garantire tali possibilità a tutti, al fine di evitare che queste nuove conoscenze si sostanzino come nuove forme di esclusione. Tutto questo ha portato, all'interno delle Linee Guida, all'individuazione di tre livelli di competenza relativi alle TIC:

“ - Competenze di base sull'uso del computer opportunamente coadiuvate da conoscenze tese a supportare l'integrazione delle tecnologie nell'attività didattica ed extradidattica dei docenti. *Tale livello dovrebbe essere posseduto da tutti gli insegnanti.*

- Conoscenze/Competenze avanzate circa l'intreccio tra didattica e tecnologie, relative cioè alle risorse didattiche presenti in rete, all'impatto delle TIC sulle discipline, sui processi di apprendimento, sui processi di collaborazione e apprendimento in rete, sui processi di valutazione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Non vanno trascurate infine le conoscenze delle nuove possibilità di integrazione dei disabili offerte dal

162 Cfr. Linee guida per l'attuazione del piano, in allegato alla Circolare Ministeriale n.55, Prot. n. 2416 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2002/allegati/linee_guida.pdf - Ultimo accesso: 24/11/2016).

diffondersi delle TIC. *Ogni istituzione scolastica dovrebbe avere al proprio interno almeno una figura con tali capacità.*

- Competenze informatiche avanzate tese a garantire, all'interno di ogni singola istituzione scolastica, una adeguata capacità di progettazione, sviluppo, utilizzo proficuo e governo della infrastruttura tecnologica. *Ogni istituzione scolastica dovrebbe avere al proprio interno una figura con tali capacità o almeno dividerla con altre scuole”.*

I livelli di competenza individuati nel Piano Nazionale di formazione saranno poi ripresi negli anni successivi, anche se con formule differenti poiché non ci sono stati, fino al 2015, dei veri e propri piani nazionali. In effetti, la diffusione dello sviluppo tecnologico è stata consolidata da pratiche che riguardano la formazione degli insegnanti, con la condivisione delle pratiche stesse, attraverso le tecnologie di rete ¹⁶³ e programmi nazionali per lo sviluppo delle tecnologie nella didattica, pur in assenza di una unitarietà di indirizzo.

L’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica e il MIUR hanno infatti avviato un processo di promozione di progetti nazionali che vanno sotto il nome di “Scuola Digitale” ¹⁶⁴:

- Il progetto **Scuola Digitale – LIM**¹⁶⁵ nasce per sviluppare e potenziare l’innovazione didattica attraverso l’uso delle tecnologie informatiche prevedendo un percorso formativo per l’uso didattico dello strumento, organizzato per ordini di scuola.

- Il progetto **Scuola Digitale – CI@ssi 2.0**, (prendendo spunto dal progetto spagnolo Escuela ¹⁶⁶ e dal progetto inglese Capital - Curriculum And Pedagogy In Technology Assisted Learning ¹⁶⁷) ha come obiettivo principale quello di

163 Il programma ForTIC ha previsto la creazione di una piattaforma, gestita da INDIRE (<http://puntoedu.indire.it/>). L’ambiente online ha l’obiettivo di offrire tutti gli strumenti per favorire processi di scambio, discussione e crescita culturale comune. Un gruppo di persone che svolgono la stessa professione può incontrarsi in un’aula virtuale, discutere e condividere.

164 <http://www.scuola-digitale.it/elenco-dei-progetti/>

165 <http://www.scuola-digitale.it/lim/ilprogetto/finalita/>

166 Escuela 2.0 <http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20> (Ultimo accesso: 24/11/2016)

167 Capital (Curriculum And Pedagogy in Technology Assisted Learning) <http://www.sero.co.uk/capital.html> (Ultimo accesso: 24/11/2016)

verificare se, successivamente e conseguentemente alla diffusione su larga scala delle tecnologie a scuola, queste ultime siano state effettivamente integrate con l'ambiente di apprendimento e se la loro presenza abbia apportato delle modifiche alle metodologie didattiche e all'ambiente di apprendimento stesso. Il progetto mira alla promozione di un miglioramento su diversi livelli a partire dall'analisi dei bisogni della scuola (sia in termini strumentali che metodologici), miglioramento che possa poi condurre a modelli di intervento replicabili in altri contesti scolastici ¹⁶⁸.

- Il progetto **Scuola Digitale – Editoria digitale** scolastica ha come scopo principale quello di sostenere docenti e studenti nel processo di innovazione degli ambienti di apprendimento e di rafforzare la proposta di collaborazione tra l'editoria e il mondo della scuola, arrivando alla realizzazione di venti prototipi di edizioni digitali scolastiche in cui le nuove tecnologie andranno ad integrarsi con le modalità di trasmissione utilizzate tradizionalmente ¹⁶⁹.

Facendo un balzo in avanti negli anni, e rimanendo sul tema "Piani Nazionali" varati dal MIUR in materia di tecnologie informatiche nel sistema educativo, è necessario fare riferimento al più recente Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) ¹⁷⁰, definito un documento di indirizzo per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana, nonché pilastro fondamentale de "La Buona Scuola" (legge 13 Luglio 2015, n.107).

Il sopraccitato PNSD si articola proprio a partire dai progetti illustrati sopra, tracciando un continuum con le azioni in essi contenute. Infatti, i passaggi previsti nel Piano riguardano: gli strumenti, le competenze, i contenuti, la formazione e l'accompagnamento. Per ciascuno di questi passaggi sono

168 <http://www.scuola-digitale.it/classi-2-0/il-progetto/introduzione-2/>
(Ultimo accesso: 24/11/2016)

169 <http://www.scuola-digitale.it/editoria-digitale/il-progetto/editoria-digitale-scolastica/>
(Ultimo accesso: 24/11/2016)

170 http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

stati identificati degli obiettivi “critici”, ma raggiungibili, collegati a loro volta ad azioni specifiche in grado di consentire un miglioramento complessivo di tutto il sistema scolastico. Gli obiettivi critici rilevati sono: l’accesso; gli spazi e gli ambienti per l’apprendimento; l’amministrazione digitale; l’identità digitale; le competenze degli studenti; imprenditorialità e lavoro; i contenuti digitali; la formazione del personale.

Quello che emerge dalla strutturazione del Piano è essenzialmente la necessità e l’urgenza di accogliere sempre più le sfide che l’era digitale porta con sé e che riguardano l’organizzazione culturale, pedagogica, sociale e generazionale.

Quanto illustrato finora pone in rilievo come i diversi piani e i progetti nazionali abbiano preso in considerazione le potenzialità delle tecnologie, in quanto strumenti in grado di fornire nuove e più ampie prospettive e di integrare le comunità di pratiche che costituiscono quello che nel PSDN viene definito come il vero “movimento digitale”.

Ma il progresso tecnologico, come in parte già anticipato, ha anche migliorato gli ausili tecnologici e i sussidi didattici, divenuti più flessibili e adattabili ai bisogni dell’utente. In tal modo le tecnologie in ambito didattico sono divenute sempre più determinanti come strumenti per favorire l’apprendimento, l’integrazione/inclusione degli alunni con disabilità ed il raggiungimento della massima autonomia possibile. Questo ruolo “strategico” delle tecnologie lo ritroviamo nel già citato articolo 13 comma 1, lett.b della Legge 104/92 con il quale si prevede la dotazione alle scuole di attrezzature tecniche, materiale didattico e ausili personali per rendere effettivo il diritto allo studio per gli alunni con disabilità, e precisamente: “La dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all’effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione

e adattamento di specifico materiale didattico”.

La conferma di quanto affermato finora si ha con l’emanazione della Legge del 9 gennaio 2004 n.4, «Disposizioni per favorire l’accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici», detta “Legge Stanca”. La finalità principale di tale Legge è, in sostanza, il riconoscimento e la tutela del diritto di ogni persona ad accedere a tutte le fonti di informazione e ai relativi servizi, compresi quelli che si articolano attraverso gli strumenti informatici e telematici.

Relativamente alla specificità del contesto educativo, la predetta legge, all’art. 5, dispone che le norme sull’accessibilità siano riferite al materiale formativo e didattico di tutte le scuole, nonché ai libri di testo.

Volendo andar oltre gli aspetti giuridico-normativi cui si è fatto riferimento, si può dire che l’attenzione sia stata rivolta più al contesto scolastico che non alla questione dell’integrazione degli alunni disabili attraverso l’uso delle tecnologie, la quale avviene in maniera più puntuale ed organizzata solo nel 2005 con il Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità (NTD), nato da un accordo fra il MIUR e il Ministero dell’Innovazione Tecnologica ¹⁷¹, con la finalità non solo di “aggiungere” nuove attività a quelle esistenti, o nuove strutture a quelle già preposte, di valorizzare le buone prassi e renderle aperte e condivise.

Nello specifico, il Progetto si articola in sette azioni ¹⁷²:

- Azione 1: Ricerca sulle tecnologie disponibili e sulle esperienze

171 A livello locale esistevano comunque da tempo dei centri di consulenza sugli ausili informatici e le tecnologie assistive. Dal 1996 una ventina di Centri italiani di riferimento nel settore degli ausili informatici ed elettronici per disabili collaborano in un gruppo di lavoro interregionale (GLIC). Si tratta di realtà stabili, pubbliche o private, senza fini commerciali, che hanno avviato un confronto tecnico-scientifico e una collaborazione permanente. I Centri del GLIC hanno in comune l'erogazione a diversi livelli di prestazioni come informazione, consulenza, supporto, formazione/ricerca e sono dotati di una équipe di lavoro e di un parco di ausili e soluzioni. L'obiettivo dei Centri che partecipano al GLIC è quello di mettere a disposizione le reciproche conoscenze per elaborare strumenti e proposte a favore di un reale sviluppo dell'intero settore degli ausili informatici ed elettronici, a fronte dell'aumento di aspettative e richieste di servizio delle persone disabili (<http://www.centriausili.it/glic/default.asp?az=txgr> - Ultimo accesso: 24/11/2016)

172 Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, *Nuove Tecnologie e Disabilità*, 2005, pp. 11-39.

condotte. L'obiettivo di questa prima azione è di raccogliere informazioni sulle esperienze e sui processi che hanno previsto l'uso delle tecnologie per l'integrazione nel contesto scolastico.

- **Azione 2: Realizzazione di un sistema di condivisione e gestione delle conoscenze.** Con la seconda azione si intende costruire un servizio permanente in grado di conservare e diffondere quanto raccolto attraverso il progetto. In sostanza, si tratta di un servizio nazionale di documentazione, consulenza e supporto on-line all'uso delle tecnologie nell'integrazione scolastica ¹⁷³.

- **Azione 3: Accessibilità del software didattico.** Obiettivo fondamentale di questa azione è di favorire la cultura dell'integrazione dei disabili attraverso la conoscenza e diffusione dei parametri di accessibilità ¹⁷⁴, contenuti nella già citata Legge 4/2004 (art. 5).

- **Azione 4: Rete territoriale di supporto.** Con questa azione sono stati istituiti più di novanta Centri Territoriali di Supporto (CTS) ed una rete territoriale permanente il cui ruolo principale è quello di conservare e diffondere informazioni e risorse in materia di integrazione e tecnologie per la didattica.

- **Azione 5: Interventi locali di formazione.** Tale azione si sostanzia principalmente nell'attivazione di iniziative formative rivolte agli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni disabili sull'uso delle tecnologie.

- **Azione 6: Progetti di ricerca per l'innovazione.** L'azione vuole attivare la ricerca per individuare e stimolare lo sviluppo di soluzioni tecnologiche

¹⁷³ Parte di questa azione prevede il potenziamento del portale Handitecno, sviluppato a partire dal 2000 da Indire (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa) in collaborazione con il MIUR (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca), con l'obiettivo di creare un ambiente multimediale capace di valorizzare l'uso delle tecnologie per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità (<http://handitecno.indire.it/>).

¹⁷⁴ Il MIUR in convenzione con l'ITD - Istituto delle Tecnologie Didattiche del CNR di Genova ha prodotto una schedatura del software didattico con valutazioni sull'accessibilità (Progetto AesseDi - <http://asd.itd.cnr.it/>), in conformità alla Legge 4/2004.

adeguate ed efficaci nell'ambito della didattica speciale. Con tale obiettivo sono stati selezionati ventisei progetti di ricerca in aree reputate significative, ai fini dell'integrazione scolastica.

- **Azione 7. Intervento per gli alunni con dislessia.** L'azione, in collaborazione con l'AID (Associazione Italiana Dislessia), ha come obiettivo, in presenza e a distanza, di fornire un supporto continuativo agli insegnanti già formati e di ampliare la proposta formativa sul tema dei disturbi specifici dell'apprendimento e sull'uso delle tecnologie informatiche come strumento didattico e compensativo ¹⁷⁵.

La valutazione del Progetto nazionale, nella sua articolazione, è stata successivamente affidata all'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) ¹⁷⁶.

Al di là della valutazione del Progetto, quello che in questa sede si vuole evidenziare, nel momento in cui si affronta il tema delle ICT nelle politiche per l'integrazione e l'inclusione scolastica, è la necessità di non limitarsi alla verifica circa la presenza ed il grado di diffusione delle tecnologie in ambito educativo, come garanzia di efficacia e di buon esito dei percorsi attivati, ma di andare oltre, di guardare gli effetti di quella presenza come sostanzialità dei programmi e dei progetti. Infatti, costituisce un limite il volere considerare solo i risultati raggiunti in termini di apprendimento e da un punto di vista strettamente

¹⁷⁵ Gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Fra i più noti vengono indicati: la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto; il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione; i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori; altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc. Le *misure dispensative* sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere quelle prestazioni che risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento (per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura).

¹⁷⁶ INVALSI, MonVal. Monitoraggio e valutazione Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità", 2010 (http://www.invalsi.it/invalsi/rn/monval.php?page=monval_it_01)

quantitativo, guardando alla tecnologia solo come un “amplificatore cognitivo” e privandola, pertanto, del suo valore in quanto “amplificatore sociale” e, dunque, come strumento in grado di incidere significativamente nei processi inclusivi, piuttosto che esclusivamente nella performance degli alunni ¹⁷⁷.

In sostanza, come rileva Marco Lazzari, l’imprescindibilità di elementi quali la dimensione sociale e le variabili che attengono al contesto, lasciano intravedere il superamento di una visione delle tecnologie per le persone con disabilità che, in campo educativo, tende a realizzarsi nelle tradizionali politiche di integrazione (*ti metto a disposizione uno strumento per recuperare il distacco dai “normali”*), in opposizione ai più recenti orientamenti pedagogici verso lo sviluppo di una scuola inclusiva (*creo le condizioni adatte alle abilità differenti di tutta la classe*) ¹⁷⁸.

È pertanto necessario superare questa dicotomia e attivare uno sforzo continuo, costante ed orientato al futuro in una prospettiva inclusiva, con un’attenzione altrettanto costante non solo alla disuguaglianza nell’accesso e nell’uso di determinati strumenti, ma anche nelle competenze necessarie all’uso delle tecnologie informatiche, attraverso, così come si auspicava nell’azione 5 del predetto Piano NTD, la diffusione di iniziative formative e di una cultura informatica che coinvolgano le persone con disabilità, gli insegnanti, gli operatori e i genitori degli studenti con disabilità.

¹⁷⁷ M. Lazzari, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e le tecnologie telematiche*, in O. Osio e P. Braibanti (a cura di), *Il diritto ai diritti*, Milano: FrancoAngeli, 2012,

¹⁷⁸ M. Lazzari, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e le tecnologie Telematiche...op.cit*, p. 78.

3.6 Il valore ideale, civile e politico dell'integrazione verso e la didattica inclusiva.

Il tema dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, pur avendo trovato riscontro sul piano normativo ed organizzativo, non ha avuto un eguale sviluppo sul piano concreto, nel senso che non vi è stato un reale trasferimento dei principi teorici nella conseguente fase di applicazione. Questa considerazione è condivisa da diversi studiosi. In particolare, Dario Ianes ritiene che "nell'ormai pluridecennale storia dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - nonostante il suo indiscutibile valore civile, i notevoli investimenti in risorse finanziarie e umane, gli sforzi e la buona volontà di tanti insegnanti e operatori e alcune ottime esperienze di buona integrazione - il sistema scuola nel suo complesso non è ancora riuscito a creare efficaci prassi che rispondano in modo equo e stabile ai diritti degli alunni con disabilità e alle loro famiglie. A fronte di un modello teorico avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione [...]" ¹⁷⁹.

Le riflessioni dello studioso rappresentano in un certo qual modo un elemento di congiunzione con la ricostruzione storico-legislativa compiuta finora e con l'attuale analisi critica dell'integrazione scolastica. Un'analisi critica che parte da un presupposto ampiamente condiviso, cioè la necessità che le pratiche d'integrazione scolastica funzionino bene e siano efficaci. Nel rapporto Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli ¹⁸⁰ l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica vengono definite come criteri implicanti, in termini di efficacia, il fatto che gli alunni con disabilità debbano trarre benefici nell'ambito dell'apprendimento, della socializzazione, dell'identità e dell'autonomia, non

179 D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento: Erickson, 2015, p. 199.

180 Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento: Erickson, 2011

solo nel breve periodo, ma anche nello sviluppo del Progetto di Vita. Nei termini di efficienza, invece, il richiamo è ad un uso ottimale delle risorse che miri al raggiungimento dei risultati attesi ¹⁸¹.

In tal modo, si conferma come la conoscenza e l'interpretazione di cosa avviene oggi e la comprensione dei fenomeni siano un presupposto necessario ed irrinunciabile per far sì che la scuola italiana possa raggiungere maggiori risultati concreti e possa essere elemento trainante di una graduale evoluzione, verso una didattica realmente inclusiva.

Interessante, a tal proposito, è l'individuazione che Dario Ianes fa di alcune correnti di pensiero critico, in relazione alla situazione attuale. La prima ad essere individuata dall'autore è quella che è stata già analizzata nel presente lavoro e che può essere ascritta al movimento dei *Disability studies*, la cui posizione critica è, soprattutto, nei confronti delle strutture teorico-culturali che risiedono alla base delle istituzioni responsabili dell'integrazione scolastica (ad esempio, la certificazione medica e l'insegnante di sostegno). Una seconda posizione si rileva più specificatamente tra le associazioni dei familiari degli alunni con disabilità, che portano alla luce l'inefficacia di alcune prassi a livello sia didattico che amministrativo (inefficacia che, molto spesso, diviene oggetto di ricorsi alla giustizia amministrativa e ordinaria).

Una terza posizione è quella rappresentata dalle associazioni dei familiari e delle persone con disabilità che, insieme ad altre associazioni e a gruppi professionali di insegnanti e di docenti universitari di Pedagogia Speciale, pur rilevando diversi aspetti problematici nelle pratiche di integrazione scolastica, non auspicano cambiamenti radicali, ma modifiche che possano aiutare a far funzionare meglio l'integrazione stessa.

La quarta ed ultima posizione viene definita dall'autore come "critica evolutiva

181 Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana...* op cit., pp. 191-192

strutturale”, la quale va oltre il miglioramento proposto nella posizione precedente, rilevando l’esigenza di un’analisi critica delle istituzioni che si occupano dei processi di integrazione, per comprendere se il problema possa essere di tipo strutturale (il riferimento, in questo caso, è ad alcuni aspetti quali, ad esempio, gli insegnanti di sostegno o le diagnosi mediche per attivare le risorse) ¹⁸².

La scelta di riportare l’analisi che Dario Ianes propone, sulle più importanti posizioni critiche più importanti in materia di integrazione scolastica, vuole spingere a riflettere su come ad oggi le prassi di integrazione scolastica, le pratiche quotidiane d’aula, partendo da elementi di fatto, si muovano il più delle volte in maniera indipendente rispetto alle istituzioni ed ai fondamenti culturali, ai principi generali dell’inclusione, subendo degli adattamenti determinati da esigenze particolari, nelle singole realtà scolastiche.

Dunque, come si è evidenziato, l’organizzazione che è alla base di una scuola inclusiva, pur essendo eticamente ed empiricamente valida, contiene in sé delle criticità oggettive che, per poter essere superate, vanno necessariamente analizzate criticamente ¹⁸³.

In virtù di queste considerazioni, la proposta di apportare modifiche migliorative, soprattutto alla luce della formulata Proposta di Legge C-2444 ¹⁸⁴, presentata con l’obiettivo di migliorare la qualità dell’integrazione scolastica, rappresenta un’evoluzione di quanto viene svolto e si sostanzia in una progressione anche

182 D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, op.cit, pp.39-40.

183 A. Calvani, *Per un’istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento: Erickson, 2012.

184 La proposta di legge C-2444 *Norme per migliorare la qualità dell’inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*, è stata presentata il 10 giugno 2014 dalle Federazioni delle Associazioni di persone con disabilità e delle loro famiglie (FISH - Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap - e FAND - Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità) con l’obiettivo di sviluppare la qualità dell’integrazione scolastica. Nell’economia del presente lavoro, non verrà analizzata la predetta proposta di legge.

di tipo strutturale, laddove per struttura si intende una realtà che dà forma alle prassi, le quali vanno plasmandosi secondo la forma insita nella struttura stessa ¹⁸⁵.

In sostanza, tenendo conto di tale precisazione, si possono prendere in considerazione tutti quegli elementi strutturali che, in maniera più o meno significativa, possono avere un ruolo causale nell'attuazione di buone prassi di integrazione scolastica. Nel mentre si rileva una valutazione sostanzialmente positiva dell'organizzazione, si riscontrano degli aspetti strutturali negativi, tra i quali si indicano sinteticamente i seguenti:

- un approccio culturale individuale-medico alla disabilità;
- l'attuale ruolo "diverso" degli insegnanti di sostegno;
- le aule di sostegno;
- le risorse aggiuntive prevalenti (insegnanti di sostegno) attribuite solo attraverso una certificazione sanitaria;
- la didattica ordinaria poco inclusiva ¹⁸⁶.

Sono aspetti che, pur non essendo analizzati nel dettaglio, lasciano comunque emergere come le principali cause, che a loro volta producono effetti anti-integrazione, siano innanzitutto l'approccio medico-individuale alla disabilità e una forte difficoltà metodologico didattica generale. In questi ambiti, "si collocano perfettamente pratiche distorsive di allocazione delle risorse e un consolidamento di un ruolo «speciale e diverso» di una grande quantità di docenti «diversi» (di sostegno) i quali, anche con le loro aule di sostegno, contribuiscono non poco alle problematiche dell'integrazione scolastica" ¹⁸⁷.

Tutti questi elementi vanno certamente collocati e contestualizzati in uno scenario che ha visto una scuola storicamente alle prese con una grande

185 D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, op.cit., p. 91.

186 D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di Sostegno...* op.cit., pp.92-102.

187 D. Ianes, *Ivi*, p. 103

complessità ed eterogeneità in cui le prassi, facendo riferimento alla definizione data poco sopra, sono andate plasmandosi in una struttura sempre più rigida, a sua volta inserita in una società che fatica sempre più a definirsi inclusiva. Adottare una visione evolutiva nei confronti della situazione attuale vuol dire, dunque, come suggerisce lanes, andare oltre la semplice difesa ideologica del valore dell'inclusione, ipotizzando dei cambiamenti che includano dei percorsi di inclusione che comprendano una partecipazione piena e attiva degli studenti con disabilità, dalla quale possano trarre apprendimenti significativi. Vuol dire valorizzare l'identità e la professionalità dei docenti specializzati per il sostegno, diffondere e generalizzare una didattica inclusiva, rendere più equo il sistema scolastico e investire in termini sia quantitativi che qualitativi sul tema dell'integrazione e dell'inclusione.

PARTE SECONDA
LA RICERCA

CAPITOLO I

NUOVE TECNOLOGIE IN UNA DIMENSIONE PLURALE.

L'ipotesi di cambiamento e di evoluzione delle prassi adottate per favorire la piena ed attiva partecipazione delle persone con disabilità e, più specificatamente, degli studenti con disabilità, richiama, come già evidenziato, la necessità di investire sia in termini quantitativi che qualitativi sulle problematiche legate all'integrazione e all'inclusione.

Le analisi e le riflessioni sviluppate finora rimarcano quanto l'acquisizione del diritto fondamentale riconosciuto a tutti gli uomini e a tutte donne di crescere e di svilupparsi come individui e di prendere attivamente parte alla vita politica e sociale, vada necessariamente collocata all'interno di un processo più ampio, la cui realizzazione è frutto dell'interazione tra un certo numero di azioni e circostanze, al cui interno rientrano anche le *Tecnologie Assistive - TA*¹⁸⁸ (dall'inglese *Assistive Technology*), le quali comprendono l'accessibilità ambientale, gli interventi sociali, una legislazione favorevole, nonché l'accettazione culturale della diversità, all'interno della comunità¹⁸⁹.

Visti nei loro aspetti positivi, se gli strumenti tecnologici sono inseriti all'interno del contesto scolastico, si può certamente affermare che gli stessi possono incrementare e favorire lo sviluppo di un ambiente e di un processo educativo moderno ed efficace che coinvolge attivamente anche gli studenti con disabilità, divenendo protagonisti del processo di apprendimento; pertanto "le Tecnologie Assistive sono - o possono diventare - uno degli elementi più rilevanti per la realizzazione di una pedagogia veramente inclusiva"¹⁹⁰.

188 Il termine Tecnologie Assistive include la precedente definizione di Tecnologie di Ausilio e, in parte, l'abbreviazione di "ausili"

189 S. Besio, *Tecnologie Assistive per la disabilità....op. cit.*, p.34.

190 S. Besio, *Ibidem*

Nell'affrontare il tema delle tecnologie assistive e, più in generale, delle tecnologie informatiche, è importante illustrare le loro specificità e darne una compiuta definizione. Nello studio europeo EUSTAT del 1999¹⁹¹ si afferma che “the term technology not only indicates physical objects like devices or equipment, but refers more generally to products, organisational set-ups or ‘ways of doing things’ that encapsulate a number of technical principles and components”¹⁹² e, con riferimento al termine “assistiva”, si dà la seguente definizione:

“the adjective assistive is applied when the technology is used to compensate for functional limitation, to facilitate independent living, to enable elderly people and people with disabilities to realise their full potential. Some such technologies, while not purposely designed for people with disabilities, can be arranged in such a way as to become assistive when needed. We use the term Assistive Technology to cover these technologies and those specifically aimed at people with disabilities”¹⁹³.

Così come illustrata, dunque, si riconosce alla tecnologia la possibilità di contribuire alla promozione dell'autonomia e dell'indipendenza delle persone con disabilità. Tutto questo emerge con chiarezza anche dall'analisi delle azioni compiute sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, in risposta alla esigenza di realizzare percorsi che siano operativamente e consapevolmente sostenuti dalle tecnologie.

191 EUSTAT (Empowering USers Through Assistive Technology) Consortium, Assistive Technology Education for End-Users. Guidelines for Trainers, Deliverable D06.3. European Commission DG XIII, Telematics Application Programme, Brussels, 1999 (http://www.siva.it/research/eustat/eustguen.html#_Toc453400262)

192 Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: “Il termine ‘tecnologia’ non sta solo ad indicare oggetti fisici, quali dispositivi o apparecchiature, ma si riferisce più in generale a prodotti, o a impianti organizzativi o a ‘modi di fare le cose’ che si basano su principi o componenti tecnologici” (<http://www.siva.it/research/eustat/eustguit.html> - Ultimo accesso 1/12/2016)

193 Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: “[...] l'aggettivo ‘assistiva’ è applicato quando la tecnologia è utilizzata per compensare limitazioni funzionali, facilitare la vita indipendente, e far sì che le persone anziane e le persone disabili possano realizzare le loro piene potenzialità. Tale termine non si applica quindi solo a tecnologie progettate specificamente per le persone disabili: si estende anche a quelle tecnologie di uso comune che, organizzate in modo opportuno, possono diventare quando necessario di *ausilio* a chi ha una disabilità” (<http://www.siva.it/research/eustat/eustguit.html> - Ultimo accesso 1/12/2016)

Ma quale significato dare al concetto di autonomia? Si tratta di un concetto spesso erroneamente associato alla capacità di “fare le cose senza aiuto” o considerata come un’abilità riservata alle persone con piene capacità cognitive; esso andrebbe invece considerato secondo una visione più sistemica, che tenga conto del fatto che la capacità personale non è sufficiente a realizzare determinati progetti, come ad esempio la piena integrazione nei diversi contesti di vita, il poter vivere una vita indipendente ecc.. L’adozione di una visione sistemica richiama, infatti, l’incidenza della rete di relazioni che circonda la persona e di fattori sociali quali l’accessibilità dell’ambiente o la tutela dei diritti, che svolgono un ruolo determinante nel favorirne la piena partecipazione. Partecipazione che deve dunque rimanere un obiettivo primario in quanto la persona deve essere partecipe, appunto, e protagonista in tutto ciò che lo riguarda. Interessante, a tal proposito, è l’immagine che Renzo Andrich offre in relazione a tale visione. L’autore la paragona ad un “orologio meccanico che funziona se sussistono due condizioni, ossia che gli ingranaggi siano tutti in posizione corretta e che la molla sia caricata, così è necessaria la presenza di una sorta di molla dentro la persona. Essa (che comprende motivazione, capacità di identificare i propri bisogni, capacità di formulare obiettivi e progetti, volontà di perseguirli, ecc.) non è data geneticamente, ma si sviluppa nell’individuo cresciuto in armonia con il suo ambiente, ed il suo sviluppo, qualora si sia inceppato, può essere favorito e sollecitato. L’ autonomia è in sostanza proprio questa “molla”, che può essere definita come la capacità di progettare la propria vita, di entrare in relazione con gli altri, e sempre con gli altri partecipare alla costruzione della società. Questa definizione stabilisce un’equazione del tipo autonomia = relazione, che a sua volta si articola su tre livelli: relazione con sé, con gli altri e con l’ambiente” ¹⁹⁴.

194 R. Andrich, *Empowerment ed educazione all’autonomia*, Relazione tenuta al Convegno “Gli ausili informatici nella promozione dell’autonomia: riabilitazione, educazione, integrazione”,

Sulla base di tali riflessioni e parallelismi si può dunque affermare che lo strumento tecnologico può considerarsi uno strumento per l'autonomia e, di conseguenza, uno strumento per la relazione.

Il richiamo al ruolo e al valore che lo strumento tecnologico può avere all'interno dei diversi contesti sociali, ben si collega alla nozione di *empowerment*¹⁹⁵, concetto su cui esiste una vasta letteratura, in svariati ambiti, da quello politico, a quello medico, fino ad arrivare all'ambito pedagogico. In questa sede, il riferimento a tale concetto viene proposto in relazione al processo di potenziamento dell'individuo cui rinvia la nozione di empowerment, considerata sia a livello individuale, sia a livello comunitario, e a ciò che tale processo produce. La nozione stessa di processo fa sì che il senso di empowerment possa essere associato al cambiamento o ai cambiamenti e, parallelamente, all'attivazione e alla promozione di risorse di tipo cognitivo, emotivo, relazionale e comportamentale del soggetto coinvolto in quello stesso processo; un'attivazione ed una promozione le quali fanno sì che l'individuo possa acquisire un ruolo più attivo nei confronti dei processi decisionali che lo vedono coinvolto, imparando, inoltre, ad elaborare delle strategie che abbiano come fine ultimo quello di raggiungere specifici obiettivi.

Tra gli approfondimenti relativi al significato di empowerment, si registra, in particolare, quello fornito da M.A. Zimmerman ¹⁹⁶, il quale distingue tre

Dicembre 2002; R. Andrich, B. Porqueddu, *Educazione all'autonomia: esperienze, strumenti, proposte metodologiche*; Torino: Europa Medicophysica, 1990. 26/3, pp.121-145.

195 J. Rappaport, *In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment over Prevention*, in "American Journal of Community Psychology", n. 9, 1981, pp. 1-26; C. H. Kieffer, *The Emergence of Empowerment. The Development of Participatory Competence Among Individuals in Citizen Organization*, in "Division of Community Psychology Newsletter", n. 2, 1982, pp. 13-14; M. Levine, D. V. Perkins, *Principles of Community Psychology*, New York: Oxford University Press, 1987; M. A. Zimmerman, J. Rappaport, *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, in "American Journal of Community Psychology", n. 16, pp. 725-50, 1988

196 M.A. Zimmerman, *Psychological Empowerment: Issues and Illustrations*, in American Journal of Community Psychology, Vol. 23, No. 5, 1995, pp. 581-599; M. A. Zimmerman, *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in J. Rappaport, E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology*, New York: Kluwer

livelli di analisi interdipendenti: individuale, organizzativo, comunitario. Il livello individuale, inteso anche come *psychological empowerment* (*empowerment psicologico*), viene inteso non solo, o non semplicemente, come l'autopercezione che l'individuo ha delle proprie competenze, ma include anche un suo coinvolgimento attivo nella comunità e nel contesto socio-politico di appartenenza, grazie al quale egli è in grado di maturare una consapevolezza critica, sentendosi responsabile delle proprie azioni e capace di incidere attivamente su ciò che accade intorno. Secondo l'autore, un processo di empowerment, al livello individuale, può essere promosso attraverso la partecipazione del soggetto all'interno di organizzazioni e di attività comunitarie e, soprattutto, nei processi decisionali delle stesse. Altro elemento interessante, in relazione a tale livello specifico, è l'estrema dinamicità e variabilità del "psychological empowerment" (PE):

"PE is not a static trait; rather, it changes over time. This suggests that every individual has the potential to experience empowering and disempowering processes, and to develop a sense of empowerment at one time and disempowerment at another. It also suggests that people may become more empowered over time. Some people may develop a sense of empowerment through direct efforts to exert control; others may do so because they have access to resources for exerting control over their environment. The changing nature of PE also suggests that some individuals may be more or less empowered than other individuals. Similarly, when the context of empowerment changes over time, so too may the indicators of empowered outcomes in that context".¹⁹⁷

Academic / Plenum Publisher, 2000, pp. 43-63

197 M.A.Zimmerman, M.A. Zimmerman, *Psychological Empowerment: Issues and Illustrations*, op.cit.p.586. Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: "L'empowerment psicologico non è una caratteristica statica; piuttosto, essa cambia nel corso nel tempo. Questo suggerisce che ciascun individuo ha la possibilità di sperimentare processi di empowering o disempowering, e di sviluppare un senso di empowerment in un momento e di disempowerment in un altro. Esso inoltre suggerisce che le persone possono divenire più empowered nel corso del tempo. Alcune persone possono sviluppare un senso di empowerment attraverso gli sforzi diretti per esercitare il controllo; altri possono farlo perché hanno accesso alle risorse per poter avere il controllo sul loro ambiente. L'evoluzione della natura dell'empowerment psicologico suggerisce anche che alcuni individui possono essere più o meno empowered di altri individui. Allo stesso modo, quando il contesto di empowerment si modifica nel tempo, altrettanti indicatori di empowered possono risultare in quel contesto".

Con queste riflessioni l'autore lascia chiaramente intendere come un processo di empowerment, a questo livello, possa essere promosso attraverso la partecipazione del soggetto non solo ai processi decisionali, ma anche alla risoluzione di problemi che possono sorgere all'interno delle singole organizzazioni o, più in generale, delle attività comuni.

Lo schema riportato qui di seguito chiarisce ancor più l'interazione tra i sopracitati elementi:

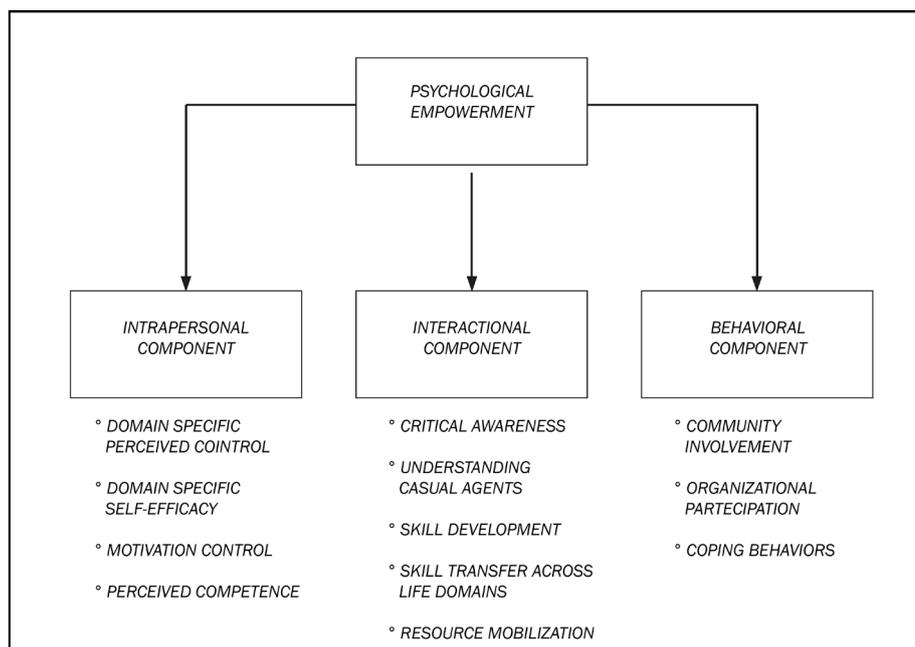


Fig. 1.1: Riproduzione dello schema proposto da M.A.Zimmerman in *Psychological Empowerment: Issues adn Illustrations*, in *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, No. 5, 1995.

In sostanza, i cosiddetti "*Intrapersonal Components*" indicano cosa gli individui pensano di se stessi includendo, appunto, la percezione di autoefficacia, di possedere delle competenze, la motivazione e l'abilità nell'aver il controllo, che altro non vuol dire se non la possibilità di poter influire nei vari contesti di vita. Gli "*Interactional Components*" dell'empowerment psicologico si riferiscono, invece, alla conoscenza che gli individui hanno della propria comunità; a partire da tali conoscenze l'individuo può sviluppare l'abilità nel mobilitare le proprie risorse per influire sul contesto che, a sua volta, è un'abilità che

crece e si evolve solo in quei contesti in cui ai partecipanti vengono offerte delle opportunità di partecipazione e di coinvolgimento. Come suggerisce Zimmerman, gli “interactional components”, possono essere considerati come “preparatori alla partecipazione” perché sono indirettamente legati al desiderio di poter avere un ruolo ed un’influenza all’interno della società. Infine, i “*Behavioral Component*” rappresentano tutte le azioni compiute per avere un ruolo ed un’influenza. In sostanza, la rappresentazione sintetica dei tre componenti dell’empowerment psicologico è funzionale a porre in luce l’immagine di una persona che crede di possedere le capacità per influenzare un determinato contesto (*intrapersonal components*), che comprende come i sistemi lavorano e funzionano in quel contesto (*interactional components*), e si impegna in azioni che possono influire sullo stesso (*behavioral components*). Tornando ai diversi livelli di analisi e procedendo all’esame del *livello organizzativo*, viene fatta una distinzione tra *organizzazioni empowering* ed *organizzazioni empowered*; riferendosi, con le prime, a quelle organizzazioni che danno ai propri membri l’opportunità di sviluppare competenze ed acquisire un capacità di controllo, configurandosi come contesti in cui è forte il senso di condivisione di informazioni ed esperienze, facendo maturare un senso di identità collettiva. Le organizzazioni empowered, invece, sono quelle che, pur non concentrandosi esclusivamente sui processi di empowerment a vantaggio dei propri membri, sviluppano la propria efficienza e raggiungono i propri obiettivi, attraverso il coinvolgimento della società e delle sue varie componenti (politiche, finanziarie, ecc.).

Il *livello comunitario*, infine, pone particolare attenzione alle opportunità offerte ai cittadini di partecipare alla vita collettiva, di avere accesso alle risorse, ai servizi, alla sicurezza, alla salute, alla cura e di condividere la tolleranza per la diversità. In sostanza, una comunità può dirsi *empowered* quando tutti i cittadini hanno il desiderio, le risorse e le competenze per poter collaborare

ed individuare tutte quelle strategie necessarie per identificare i bisogni della collettività e rispondervi adeguatamente.

Il percorso riflessivo maturato a partire dal ruolo e dal valore che gli strumenti tecnologici possono avere nel favorire e massimizzare l'autonomia delle persone con disabilità, promuoverne la partecipazione ed il successo nei diversi ambiti, in relazione al significato di empowerment, conducono ad affrontare un altro importante principio, quello dell' inclusione digitale. Un principio su cui alcuni ricercatori inglesi hanno sviluppato alcune considerazioni analizzando proprio il tema dei "digitally excluded" ¹⁹⁸; essi hanno infatti rilevato come, in molti casi, all'acquisizione dell'idea di inclusione digitale, sia seguita, con una sorta di automatismo consequenziale, la convinzione che tutti i componenti della società fossero in grado di accedere a quanto veniva offerto dalla tecnologia. Tale considerazione pone però un interrogativo che apre un'interessante riflessione ai fini della presente trattazione, e cioè quanto l'accezione "tutti i componenti" ricomprenda effettivamente "tutti" e, soprattutto, chi decide i destinatari di iniziative di inclusione digitale.

Sono domande che rinviano inevitabilmente ad alcuni concetti, tra loro interdipendenti: *accesso, uso, partecipazione, equità ed empowerment*. L'inclusione digitale richiede, infatti, che siano messe in atto delle scelte "empowered" e informate e che sia garantito l'accesso alle risorse necessarie a consentire agli individui di agire sulla base delle proprie capacità e scelte personali.

La questione relativa all'accesso alle tecnologie si inserisce pertanto in una prospettiva che rinvia al diritto all'informazione e alla comunicazione senza esclusioni generate dal contesto e, precisamente, dalle condizioni economiche, sociali o personali.

198 J. Seale, W. Dutton, *Empowering the digitally excluded: learning initiatives for (in) visible groups*, in *Research in Learning Technology* Vol. 20, 2012, pp. 313-321.

Lo stesso principio di *digital divide* ha subito una evoluzione, passando dall'identificazione di coloro i quali posseggono o meno determinati strumenti, alla specificazione delle disuguaglianze derivanti dall'impossibilità di accedere ai contenuti del mondo digitale ¹⁹⁹. In sostanza, l'esclusione stessa non viene identificata solo con la possibilità di utilizzare o meno un determinato strumento, ma si colloca in un quadro più ampio e sistemico, con riferimento alla posizione di ognuno all'interno della società ²⁰⁰. Pertanto, non accedere significa non avere le stesse opportunità economiche, politiche, educative, culturali, relazionali.

1.1 L'approccio sistemico dell'Universal Design e il valore delle differenze.

Le considerazioni introduttive lasciano emergere l'importanza dell'adozione di un approccio ampio per la progettazione di soluzioni che possano definirsi realmente inclusive e così rispondere alle esigenze di un'utenza estesa ed eterogenea, riferendosi non solo ai bisogni e/o alle capacità di un determinato gruppo, ma alla generalità di quella stessa utenza "in modo da comprendere una più vasta gamma di capacità e di modalità di azione sugli oggetti e sull'ambiente" ²⁰¹. Questa comprensione richiama quanto emerso dalle ricerche condotte in questo ambito, cioè la possibilità che le tecnologie possano promuovere fenomeni di inclusione sociale ed essere di supporto, così come contestualmente essere motivo di esclusione e di ostacolo, a seconda della presenza o meno di norme che inquadrino con chiarezza le varie esigenze. Acquisire consapevolezza di questa ambivalenza applicativa è risultato essere

199 F. Baroni, M. Lazzari, *Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità* in Italian Journal of Disability Studies, Vol. 1, Numero 1, Settembre 2013.

200 S.Lash, *Reflexivity and its doubles: Structure, aesthetics, community*. In U. Beck et al. (ed.), *Reflexive modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press, 1994.

201 S. Besio, *Tecnologie assistive per la disabilità*, op. cit., p. 42

centrale per far sì che le istituzioni preposte potessero elaborare disposizioni in materia di accessibilità degli strumenti informatici.

Come rilevano Baroni e Lazzari, “una lettura più profonda di significati e approcci all’uso delle ICT ci porta, però, a considerare i limiti di un’aderenza alla normativa che non modifica le prospettive di fondo e, dunque, a valorizzare le occasioni messe in campo da visioni progettuali di tipo inclusivo”²⁰². Si impone pertanto la necessità di superare le contraddizioni e le restrizioni contingenti attraverso un nuovo paradigma che includa l’emancipazione e l’autodeterminazione di ciascuno nella prospettiva dei diritti, obbligando, pertanto, ad una riorganizzazione degli ambiti (educativo, lavorativo ecc.), degli ambienti (anche di tipo tecnologico) e delle interazioni che si sviluppano al loro interno, facendo in modo che l’accesso, inteso come fruizione generalizzata, divenga sinonimo di piena partecipazione sociale.

In ambito nazionale, la già citata “Legge Stanca”²⁰³ definisce, all’articolo 2, l’accessibilità come “la capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che, a causa di disabilità, necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari”. Nel regolamento di attuazione della predetta legge (DPR 1 Marzo 2005 n.75) vengono inoltre indicati i criteri ed i principi generali per l’accessibilità necessari a garantire la fruibilità di tecnologie e contenuti, tra cui rientrano la “facilità e semplicità d’uso”, l’ “efficienza”, l’ “efficacia”, la “soddisfazione” e le caratteristiche che richiamano il concetto di “usabilità”²⁰⁴.

La necessità di rivedere le modalità di diffusione di contenuti e servizi è avvertita

202 F. Baroni, M. Lazzari, *Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all’accessibilità*, op.cit., p. 81

203 Legge del 9 gennaio 2004 n.4 recante *Disposizioni per favorire l’accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*

204 <http://www.agid.gov.it/decreto-del-presidente-repubblica-1-marzo-2005-n-75>

nel momento in cui si amplia il target degli utenti, non comprendendo più solo informatici o specialisti, ma anche utenti generici. In tal modo, l'attenzione si sposta verso la progettazione e la sua qualità, indipendentemente dal mezzo con cui l'informazione viene diffusa, mettendo al centro l'utente, con riferimento all'approccio dell' "User Centered Design" ²⁰⁵. Alcuni autori rilevano come il principio dell'accessibilità, così legato alla progettazione, rischi di ridurre un concetto trasversale al semplice adeguamento delle tecnologie a requisiti e a standard, senza un reale cambio di prospettiva. Limitare il tema dell'accessibilità ad una questione di codici e linguaggi e non anche di *comunicazione*, come rileva Rocco Artifoni ²⁰⁶, ha lasciato presto emergere dei limiti nell'attuazione della legge, senza modificare nella sostanza i paradigmi progettuali. Emerge, così, una lettura dell'accessibilità vincolata agli standard e a norme che, se può servire a imporre un adeguamento, difficilmente può portare ad un sostanziale cambiamento ²⁰⁷.

Con l'approccio proposto dalla Progettazione Universale (*Universal Design*)²⁰⁸, viene avanzato un modello di progettazione che include una visione dell'accessibilità intesa come diritto di interesse universale e non più come esito di una norma che tutela le richieste di una categoria, in situazione di svantaggio ²⁰⁹.

Tale modello chiarisce che non si tratta di rivolgersi ad un destinatario

205 Lo User Centered Design (UCD) è un modo per progettare e costruire siti o applicazioni tenendo conto del punto di vista e delle esigenze dell'utente. Lo UCD è un processo composto di più attività. Si basa sull'iterazione di diversi strumenti di analisi od osservazione, progettazione e verifica. In italiano questo processo è noto anche come "Progettazione Centrata sull'Utente".

206 R. Artifoni, *Una Legge nata Stanca*, DM, 155, 2005 (Ultimo accesso 28/12/2016)

207 F. Baroni, M. Lazzari, *Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità*, op.cit., p. 83

208 Il termine "Universal Design" viene coniato alla fine degli anni Ottanta dall'architetto americano Ronald Lawrence Mace (l'architettura rimane l'ambito originario in cui l'approccio trova un suo primo sviluppo), fondatore del Center for Universal Design della North Carolina State University, il quale intorno agli anni '90 definì insieme ad un gruppo di collaboratori una serie di principi utili al fine di progettare ambienti e prodotti che fossero utili a tutti i destinatari.

209 A.D.Marra, *Diritto e Disability Studies*, Reggio Calabria: Falzea Editore, 2009

prefissato, nè di risolvere il problema di qualcuno, bensì di eliminare le possibili barriere prima che si manifestino come tali, indipendentemente dallo specifico soggetto²¹⁰. In sostanza, come afferma Ronald Mace: “Universal design broadly defines the user. [...] Its focus is not specifically on people with disabilities, but all people. It actually assumes the idea, that everybody has a disability and I feel strongly that that’s the case”²¹¹ .

La stessa Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006), per quanto riguarda il campo specifico delle ICT, all’articolo 2, chiarisce cosa si intende per progettazione universale: la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. Inoltre, negli “obblighi generali” (articolo 4), sulla determinazione delle modalità di realizzazione piena dei diritti umani e delle libertà fondamentali della persona, tra le varie azioni per cui gli Stati dovrebbero impegnarsi, il documento li invita anche a:

“intraprendere o promuovere la ricerca e lo sviluppo di beni, servizi, apparecchiature e attrezzature progettati universalmente, secondo la definizione di cui all’articolo 2 della presente Convenzione, che dovrebbero richiedere il minimo adattamento possibile ed il costo più contenuto possibile per venire incontro alle esigenze specifiche delle persone con disabilità, promuoverne la disponibilità ed uso, ed incoraggiare la progettazione universale nell’elaborazione di norme e linee guida”.

210 Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: “L’universal Design definisce l’utilizzatore [...] Il suo focus non è specificatamente rivolto alle persone con disabilità, ma a tutti. L’ UD assume l’idea che tutti sono disabili e sono fermamente convinto che sia così”; R. Mace, G. Hardie e J. Plaice, *Accesible Environments Toward Universal Design*, Center for Accesible Housing, North Carolina State University, 1991.

211 R. Mace, *A Perspective on Universal Design* (Excerpt of a presentation made by Ronald L. Mace, FAIA, at “Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design,” June 19, 1998, Hofstra University, Hempstead, New York) (https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmacespeech.htm - Ultimo accesso: 26/12/2016). Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: “L’universal design definisce generalmente l’utilizzatore. [...] Esso si focalizza non specificatamente sulle persone con disabilità, ma su tutte le persone. In realtà definisce l’idea che tutti hanno una disabilità e sono fermamente convinto che sia questo il caso”.

L'accessibilità di prodotti, ambienti e servizi viene dunque considerata come uno dei principi cardine per garantire l'espressione dei diritti fondamentali dell'uomo e, di conseguenza, evitare eventuali forme di discriminazione, spesso determinate dalla condizione di disabilità. A tale caratterizzazione si aggiunge un elemento ancor più qualificante, e cioè l'evoluzione e l'assunzione di un'idea di accessibilità che si discosta dalla tradizionale prassi dell'adattamento dedicato e che si sviluppa trasversalmente sia nella progettazione dei prodotti che degli ambienti.

Sulla base di tali considerazioni il Center for Universal Design, tra il 1995 e il 1997, ha sviluppato sette principi-guida che si caratterizzano come indicazioni che fungono da orientamento nei diversi ambiti di applicazione ²¹²:

PRINCIPLE ONE: Equitable Use

The design is useful and marketable to people with diverse abilities.

[**PRIMO PRINCIPIO: Equità d'uso.** Il progetto deve essere utile e commerciabile per persone con abilità diverse]

PRINCIPLE TWO: Flexibility in Use

The design accommodates a wide range of individual preferences and abilities.

[**SECONDO PRINCIPIO: Flessibilità dell'uso.** Il progetto si adatta ad una vasta gamma di preferenze e abilità individuali]

PRINCIPLE THREE: Simple and Intuitive Use

Use of the design is easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level.

[**TERZO PRINCIPIO: Uso semplice e intuitivo.** L'uso del progetto deve essere facile da capire, a prescindere dall'esperienza, dalle conoscenze, dalle capacità di linguaggio o dal livello corrente di concentrazione dell'utente]

PRINCIPLE FOUR: Perceptible Information

The design communicates necessary information effectively to the user, regardless of ambient conditions or the user's sensory abilities.

[**QUARTO PRINCIPIO: Percettibilità dell'informazione.** Il progetto deve comunicare la necessaria informazione all'utente]

212 M.F. Story, J.L. Muller, R.L. Mace, *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*, Washington: National Inst. On Disability and Rehabilitation Research, 1998.

PRINCIPLE FIVE: Tolerance for Error

The design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions.

[**QUINTO PRINCIPIO: Tolleranza dell'errore.** Il progetto deve minimizzare i rischi e le conseguenze negative e accidentali o le azioni non volute]

PRINCIPLE SIX: Low Physical Effort

The design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue.

[**SESTO PRINCIPIO:** Contenimento dello sforzo fisico. Il progetto deve poter essere usato efficientemente e in modo confortevole con un minimo di fatica]

PRINCIPLE SEVEN: Size and Space for Approach and Use

Appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation, and use regardless of user's body size, posture, or mobility.

[**SETTIMO PRINCIPIO: Misure e spazi per l'avvicinamento e l'uso** devono essere forniti un'adeguata dimensione ed un appropriato spazio per il raggiungimento, il trattamento e l'uso].

Da tali principi emergono così alcuni elementi costitutivi della Progettazione Universale:

- la Progettazione Universale non si occupa di disabilità, ma di progettazione per tutti: se un prodotto è progettato correttamente funzionerà bene *anche* per i disabili;
- il prodotto ben progettato non richiede successivi adattamenti per essere usato in modo diverso perché l'uso alternativo è previsto fin dall'inizio;
- un prodotto non deve essere solo accessibile a tutti, ossia in qualche modo utilizzabile in base alla sua funzione, ma pienamente fruibile, quindi amichevole e gradevole, anche esteticamente, per tutti ²¹³.

L'Universal Design²¹⁴ assume, dunque, i caratteri di un reale cambio di

213 F. Fogarolo, G. Campagna, *Costruire materiali didattici multimediali*, Trento: Erickson, 2015, p. 18

214 Successivamente alla definizione dei sette principi, Ronald Mace tenne il suo ultimo discorso pubblico durante la Conferenza Internazionale sull'Universal Design "Designing for the 21st Century", illustrando quelle che secondo lui erano le differenze sostanziali tra Barrier-free Design (progettazione a norma di legge che segue gli standard prefissati al fine di

prospettiva, che segna il passaggio ad un pensiero più ampio, complesso e, ancora una volta, sistemico.

Tale passaggio è rintracciabile innanzitutto nell'ottica inclusiva sottesa al paradigma della Progettazione Universale, il quale come in parte già evidenziato, invita a superare la logica della soluzione dedicata o del successivo adattamento, mediante l'acquisizione di un metodo che, sin dalle prime fasi della progettazione, prenda in considerazione l'idea di rendere usabili determinati prodotti, ambienti o servizi da parte del numero più ampio di persone. Il concetto stesso di usabilità ²¹⁵, richiamando l'efficacia, l'efficienza e la soddisfazione con cui un determinato utente riesce a raggiungere degli obiettivi in un ambiente specifico, rinvia alla necessità di progettare soluzioni inclusive, in contrapposizione a idee progettuali dedicate che, proprio in quanto tali, tendono ad essere escludenti.

Questa idea si può facilmente sintetizzare nell'espressione "It is normal to be different" ²¹⁶, utilizzata da alcuni ricercatori, i quali con essa affermano come lo scarto da sempre esistente - tra le diverse disabilità o i differenti modi di vivere - possa essere eliminato attraverso il superamento delle tradizionali differenze e suddivisioni che hanno caratterizzato il mercato. Il modello piramidale che gli autori propongono mira semplicemente ad evidenziare come la base della piramide vada ad allargarsi rendendo fruibili servizi, prodotti e ambienti ad un maggior numero di persone con i loro bisogni eterogenei, senza escludere la necessità di aggiustamenti in presenza di particolari esigenze, fino ad arrivare

abbattere quelle barriere che impediscono una piena partecipazione delle persone disabili o la possibilità di utilizzare un determinato prodotto), Assistive Technology (uno strumento ad uso individuale che compensa o supporta una funzione deficitaria) e Universal Design (approccio che supera il focus sulle persone con disabilità e arriva a considerare i bisogni di tutti). Tutti e tre gli elementi, come indica Mace, vanno considerati come interdipendenti.

²¹⁵ Secondo ISO 9241 (parte 11), l'usabilità è il "grado in cui un prodotto può essere usato da particolari utenti per raggiungere certi obiettivi con efficacia, efficienza e soddisfazione in uno specifico contesto d'uso".

²¹⁶ I. Hosking, S. Waller, J. Clarkson, *It is normal to be different: applying inclusive design in industry*, in *Interacting with computers*, n.22, Issue 6, 2010, pp.496-501.

alla sommità della piramide, con la previsione di soluzioni personalizzate.

Tale evoluzione, calata nell'ambito specifico della produzione industriale e del mercato, ha una valenza per diversi ambiti e contesti ed implica la necessità di adottare una filosofia progettuale che tenga conto dell'estrema eterogeneità dei bisogni degli individui per il superamento di qualsiasi tipo di disuguaglianza.

1.2 L'Universal Design for Learning.

Quello dell'accessibilità è un tema che trova spazio in diversi contesti, facendo riferimento non solo all'ambito architettonico, tecnologico o della produzione industriale, ma anche ai processi di istruzione e, dunque, alla scuola in generale.

Con l'Universal Design for Learning (UDL) vengono, infatti, ripresi i principi dell'Universal Design con un'applicazione alla specificità dell'area dell'insegnamento/apprendimento, che trova riscontro nel concetto di inclusione strutturale, un'inclusione che cerca, cioè, di considerare a priori i problemi di tutti, per poter attivare delle strategie efficaci per superarli.

Un concetto, quello di inclusione strutturale, che viene ripreso anche da Andrea Canevaro, il quale, riesaminando le riflessioni maturate in relazione al tema dell'inclusione scolastica, precisa come la dinamica sottesa ai processi inclusivi si caratterizzi essa stessa come una dinamica di tipo "strutturale"²¹⁷, indicando con questo aggettivo la necessità di superare la logica incentrata sul sussidio individuale, con la consapevolezza che un intervento strutturale pensato per una specificità individuale possa essere esteso a più beneficiari.

È la stessa logica adottata dai ricercatori del CAST (Center for Applied Special Technology) nell'elaborazione dei principi dell'Universal Design for Learning,

217 A. Canevaro, *La difficile identità della pedagogia speciale e delle prospettive inclusive*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, op. cit., p. 23

acquisita soprattutto sulla base dell'esperienza svolta sul campo, che ha permesso di cogliere la valenza delle tecnologie come strumenti in grado di rispondere ai bisogni di tutti, tenendo conto delle possibili differenze degli alunni presenti in classe.

In considerazione di tale valore, al riconosciuto criterio di *accessibilità* va così ad integrarsi il principio di *flessibilità*; non a caso il CAST afferma che:

“Sono i programmi rigidi che alzano involontariamente le barriere all'apprendimento. Gli allievi che sono ai margini, lontani dalla media, come quelli che sono iperdotati e gli studenti con disabilità, sono particolarmente vulnerabili. Ma anche quelli che sono individuati come 'nella media' potrebbero non aver soddisfatte le proprie esigenze educative a seguito di una inadeguata progettazione curricolare. Negli ambienti dell'apprendimento, come le scuole o le università, la variabilità individuale è la regola, non l'eccezione. Quando i programmi sono progettati per soddisfare la necessità di una immaginaria 'media', non considerano la reale variabilità degli studenti. I risultati sono fallimentari perché volendo fornire a tutti le stesse opportunità di apprendimento escludono gli studenti con differenti abilità, background e motivazioni che non soddisfano il criterio illusorio della 'media' ”.²¹⁸

A partire da tali affermazioni, per comprendere appieno in che modo la progettazione universale possa essere trasferita da ambienti, prodotti e servizi, ai contesti d'istruzione, diventa interessante soffermarsi brevemente sulla rilettura proposta dal Council for Exceptional Children che, nello specifico, propone i sette principi dell'Universal Design con le loro possibili applicazioni in ambito educativo:

Physical principle	Educational application
1. Equitable use	Equitable curriculum — Instruction uses a single curriculum that is accessible to students with widely diverse abilities; curriculum does not unnecessarily segregate students or call undue attention to their “differences.” Curriculum is designed to engage all students.
2. Flexibility in use	Flexible curriculum — The curriculum is designed to be presented flexibly to accommodate a range of individual abilities and preferences; it considers physical and sensory-motor disabilities as well as varied learning preferences and paces.

²¹⁸ CAST, Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation Versione 2.0, 1 Febbraio 2011. Traduzione italiana di P. Mulé e G. Savia (2015).

Physical principle	Educational application
3. Simple and intuitive	Simple and intuitive instruction — Instruction is straightforward, provided in the mode most accessible to students; language, learning levels, and complexity of presentation can be adjusted; student progress is monitored on an ongoing basis to reset goals and instructional methods as needed.
4. Perceptible information	Multiple means of presentation — Curriculum provides multiple means of presentation to teach students in ways that will most effectively reach them, regardless of sensory ability, level of understanding or attention; presentation can be altered to meet recognition patterns of individual students.
5. Tolerance for error	Success-oriented curriculum —The teacher encourages engagement with curriculum by eliminating unnecessary barriers to engagement; the teacher provides a supportive learning environment through ongoing assistance, applying principles of effective curriculum design as needed: e.g., teaching Big Ideas, priming background knowledge, scaffolding instruction, and so on.
6. Low physical effort	Appropriate level of student effort —The overall classroom environment provides ease of access to curricular materials, promotes comfort, addresses motivation, and encourages student engagement by accommodating varied means of student response; assessment is ongoing, measuring performance; instruction may change based on results of assessment.
7. Size and space for approach and use	Appropriate environment for learning — Classroom environment and the organization of curricular materials allow for variations in physical and cognitive access by students as well as for variations in instructional methods; classroom environment allows for varied student groupings; classroom space encourages learning.

Tab. 1.2: Principi dell'UD e dell'UDL a confronto ²¹⁹.

Come emerge dall'approfondimento sopra proposto, se si estende l'analisi e si considera l'intero processo di apprendimento, non sono sufficienti le sole indicazioni relative all'accessibilità di un determinato strumento; è necessario

219 C. Mason, R. Orkwis, and R. Scott, "Instructional Theories Supporting Universal Design for Learning—Teaching to Individual Learners," *Universal Design for Learning: A Guide for Teachers and Education Professionals*, eds. Council for Exceptional Children and Merrill Education (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2005),

infatti concentrare la propria attenzione su tale processo, nel quale diventano centrali i principi di “ridondanza” (cioè la ricchezza e varietà dell’offerta per fornire a ciascuno mezzi diversi per raggiungere uno specifico risultato) e di “flessibilità”, negli obiettivi, nei metodi, nei materiali e nella valutazione ²²⁰.

Sono tre, in particolare, come evidenzia anche Flavio Fogarolo - nel proporre un breve approfondimento sull’Universal Design for Learning - i principi su cui soffermarsi:

- fornire mezzi diversi di rappresentazione: tanti modi per ricevere le informazioni (parola chiave: *capire*).

- Fornire mezzi diversi di azione ed espressione: tanti modi per produrre e mostrare quello che si conosce e si sa fare (parola chiave: *fare*).

- Fornire mezzi diversi di coinvolgimento: tanti modi per sostenere interesse e motivazione (parola chiave: *coinvolgere*) ²²¹.

I tre principi²²² sopra riportati, seppure sinteticamente esposti, richiamano innanzitutto la necessità di utilizzare materiale digitale che sia accessibile, modificabile e adattabile dall’utente, senza che le informazioni vengano trasferite esclusivamente attraverso un unico canale. Le stesse interazioni fisiche con determinati strumenti possono divenire in alcuni casi proibitive; pertanto, le richieste devono essere personalizzabili in base ai ritmi di risposta, al tempo, nonché alle manipolazioni fisiche e tecnologiche. Anche nel coinvolgimento e nella motivazione che uno studente può trovare nello svolgimento di una determinata attività bisogna tener conto delle differenze individuali, ciascuno infatti deve essere in grado di poter dare un senso ed un valore a ciò che impara.

220 F. Fogarolo, G. Campagna, *Costruire materiali didattici multimediali*, op. cit., pp. 27-33

221 F. Fogarolo, G. Campagna, *Costruire materiali*, op. cit., pp. 29-33.

222 Con l’obiettivo di rendere più operativo tale approccio, il CAST ha sviluppato delle indicazioni che si articolano in “Guidelines” e “Checkpoints” operativi. Le linee Guida, come sottolinea il CAST, vanno intese come orientative e non prescrittive, al fine di rendere più accessibile l’apprendimento e più inclusivi i contesti educativi e formativi.

Secondo gli studiosi e i ricercatori dell'Universal Design for learning, i media digitali possono assumere funzioni diverse all'interno delle pratiche didattiche, permettendo, da un lato, di riuscire a rispondere alle esigenze specifiche degli studenti, dall'altro di comprendere l'importanza dell'interazione tra le modalità di insegnamento e le caratteristiche degli studenti; un'interazione in cui i tempi, le procedure, le attività e le relazioni superano e abbandonano un approccio ed un linguaggio rigidi e standardizzati, che molto spesso hanno come diretta conseguenza la costruzione di barriere di accesso all'apprendimento, per aprirsi alla flessibilità nelle proposte, attese le caratteristiche individuali, con ricadute significative sull'inclusione scolastica di tutti gli alunni.

In questa prospettiva, dunque, le tecnologie sono uno strumento che allarga il campo delle riflessioni sugli stessi concetti di insegnamento e apprendimento:

“These new technologies will not make less work for teachers. But they will transform the work—making it more nutritious (in Piaget’s sense of aliments for learning), more differentiated, more engaging, and more democratized. Perhaps most important, these new tools will change our very concept of learning, and thus of teaching”²²³.

Tali riflessioni, pur riferite ad un contesto educativo e ad una realtà estremamente diversa rispetto a quella italiana, assumono importanza anche per il nostro Paese che ha da tempo avviato un percorso fondato sul diritto all'istruzione per tutti, inclusi gli studenti con disabilità; è infatti avvertita fortemente l'esigenza di un reale adeguamento dei contesti tenendo presente le differenze di ciascuno e facendo in modo che l'attenzione nei confronti delle

223 Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: “[...] queste nuove tecnologie non comporteranno meno lavoro per gli insegnanti. Esse trasformeranno il lavoro, lo renderanno più nutriente (nel senso piagetiano del nutrimento per l'apprendimento), più differenziato, più coinvolgente e più democratico. Forse la cosa più importante è che questi nuovi strumenti cambieranno il nostro concetto di apprendimento, e conseguentemente quello di insegnamento”; D. H. Rose, A Meyer, *The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reform*, in *The universally designed classroom*, Cambridge: Harvard Education Press, 2005, p.1.

specificità possa diventare una prassi.

Lucia Ferlino sostiene e condivide tale orientamento ritenendo che “[...] occorre fare attenzione che [...] le moderne tecnologie, per non creare nuovi ostacoli e nuove barriere, siano realizzate nel rispetto di tutti. Parallelamente, gli strumenti speciali, pur rimanendo anche «solo» per alcuni, devono poter evolvere, e offrire funzionalità sempre più raffinate e personalizzabili. Al di là della legislazione [...], è necessario acquisire la consapevolezza che produrre e usare materiali for all è un’opportunità unica, da non perdere, per far sì che l’integrazione diventi inclusione” ²²⁴.

1.3 Tecnologie informatiche per il potenziamento dell’apprendimento.

Le riflessioni maturate nello sviluppo del presente lavoro lasciano emergere con chiarezza come, nei vari campi d’applicazione, l’inclusione non vada riduttivamente intesa come un processo di azzeramento delle differenze; sostenere, infatti, “che gli studenti disabili siano uguali agli altri implica un’errata sottovalutazione delle esigenze di ciascuno di loro” ²²⁵.

Sul piano operativo ciò si traduce nella necessità di mettere lo studente disabile nelle condizioni di poter realizzare le stesse attività svolte dai compagni, attraverso l’adozione di strumenti concepiti per consentirgli di svolgere attività che gli sarebbero altrimenti precluse; in tale ottica, nell’organizzazione di tali attività, è necessario che egli possa svolgerle con un minore dispendio di energie possibili e in modo sicuro.

Si tratta di quello che Serenella Besio definisce come il “principio della massima

224 L. Ferlino, *Risorse digitali per l’integrazione scolastica: speciali o designed for all?* in P. Pardi e G. Simoneschi, *Le Tecnologie educative per l’integrazione. Nuove prospettive per la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione rivista trimestrale del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, 127/2009, Firenze: Le Monnier, pp.106-107.

225 C. Barzaghi, *L’integrazione scolastica: una questione di relazioni*, op. cit.

individualizzazione per una massima partecipazione”:

“La massima individualizzazione si ottiene attraverso un processo di progettazione didattica ben costruito sulla base delle necessità dello studente, individuando gli obiettivi formativi corretti, nonché le metodologie, le strategie e anche gli strumenti adeguati a raggiungerli nei tempi definiti. La massima partecipazione si ottiene commisurando e rapportando questo piano educativo individuale alle necessità della classe e alla programmazione prevista per quell’anno scolastico; si intrecciano necessariamente, in questo modo, gli obiettivi cognitivi e quelli relazionali, per il singolo e per il gruppo”²²⁶.

In tal modo, si delinea una didattica che affronta i bisogni educativi degli studenti all’interno di una cornice che ha come riferimento la normalità del bisogno di formazione tenendo conto, contestualmente, la specialità della persona, nelle sue condizioni di salute, nelle sue funzioni e strutture corporee e nelle sue capacità personali ²²⁷.

Da tali considerazioni nasce la domanda relativa al ruolo che possono assumere le risorse tecnologiche e digitali, in ambito educativo.

Ponendo come obiettivo la necessità di realizzare una didattica per tutti, finalizzata all’integrazione dello studente con disabilità sul piano operativo e su quello delle competenze, alcuni studiosi individuano e sintetizzano tre diversi ruoli che possono essere assunti dalle tecnologie didattiche, ai quali, di conseguenza, corrispondono altrettante strategie:

- strumenti compensativi, per «fare», per «abilitare», per svolgere e rendere normali attività altrimenti precluse (integrazione sul piano operativo);
- strumenti per sviluppare capacità e competenze disciplinari in contesti di apprendimento che rispondano ai bisogni formativi degli studenti coinvolti (integrazione sul piano dello sviluppo delle competenze);

226 S. Besio, *Tecnologie assistive per la disabilità*, op.cit. p.138; G. Chiappini, S. Dini, L. Ferlino, *Tecnologie didattiche e disabilità*, in D. Parmigiani (a cura di), *Tecnologie per la didattica. Dai fondamenti dell’antropologia multimediale all’azione educativa*, Milano: Franco Angeli, 2004

227 D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson, 2006

- strumenti per apprendere conoscenze e contenuti nel rispetto delle modalità di accesso alle informazioni più adeguate per gli studenti coinvolti nell'uso (integrazione nell'accesso alle conoscenze) ²²⁸.

La diversità di ruoli e strategie, associati all'uso delle tecnologie per l'integrazione, richiamano, nell'affrontare il tema, un aspetto non trascurabile: l'importanza dell'accesso a determinati strumenti non va considerata esclusivamente in relazione alla possibilità per gli studenti con disabilità di poter svolgere le stesse attività dei propri compagni, ma anche in relazione al fatto che proprio questi strumenti, per le caratteristiche proprie (ad esempio, l'uso di particolari periferiche hardware e specifici software o la possibilità di personalizzare le attività comuni), permettono di realizzare al meglio i compiti richiesti. In tal senso, l'uso di un computer per uno studente con disabilità diviene una tecnologia assistiva, in quanto migliora la sua qualità di vita.

Inoltre, bisogna tener conto che la diffusione e l'uso efficace di determinati strumenti dipendono anche dall'ambiente in cui essi sono inseriti, ricomprendendo nel concetto di "ambiente" anche le politiche scolastiche, le risorse e le pratiche in cui tali risorse sono inserite.

Tale considerazione rinvia a quello che viene definito come il "sistema ausilio", cioè lo "strumento che facilita un comportamento adattivo all'ambiente in cui l'alunno con disabilità si trova a operare, configurandosi [...] come sua funzione principale quella di consentire un incremento di relazionalità con il contesto. Il sistema ausilio mette in contatto due mondi che disturbi o limiti del funzionamento hanno posto a maggiore distanza l'uno dall'altro rispetto a quanto avviene normalmente. I sistemi ausili sono dei «ponti relazionali»,

228 G. Chiappini, S. Dini, I. Ferlino, *Tecnologie didattiche e disabilità*, in D. Parmigiani (a cura di), *Tecnologie per la didattica. Dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa*, FrancoAngeli, 2004, pp. 233-249; L. Ferlino, *Software didattico e integrazione scolastica*, in V. Midoro (a cura di), *Argomenti di Tecnologie Didattiche*, Edizioni Menabò, 1998.

ma non vanno in un'unica direzione – dall'alunno con disabilità all'ambiente circostante – bensì richiedono una convergenza bilaterale”²²⁹.

Lo schema sotto riportato mostra graficamente come vada inteso il concetto di “sistema ausilio”, rimarcando la centralità dell'interazione bidirezionale fra la persona e l'ambiente: l'ausilio, o più in generale lo strumento tecnologico, funziona da interfaccia per far sì che la persona possa interagire con gli altri individui e con l'ambiente, il quale, a sua volta, “accoglie” la persona proprio grazie allo strumento/ausilio.



Fig. 1.3: Schema di un sistema ausilio proposto da G. Simoneschi in *Tecnologie per l'integrazione scolastica. Che cosa sono?* (op.cit.).

In sostanza, lo strumento/ausilio permette alla persona con disabilità di acquisire determinate funzioni all'interno di un ambiente che è chiamato implicitamente a sperimentare una nuova possibile partecipazione al proprio interno. Tale aspetto rivela come l'efficacia d'uso di un determinato strumento sia strettamente legata al contesto in cui quello specifico strumento viene utilizzato. Il contesto deve, pertanto, consentire una vasta gamma di soluzioni; deve dunque essere “strutturalmente accessibile” e flessibile consentendone

229 G. Simoneschi, *Tecnologie per l'integrazione scolastica. Che cosa sono?*, in P. Pardi e G. Simoneschi (a cura di), *Tecnologie educative per l'integrazione. Nuove prospettive per la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione rivista trimestrale del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Firenze: Le Monnier, Mondadori Education, 127/2009, p.9.

la personalizzazione. Come evidenziato in precedenza, attraverso i principi dell'UDL, il criterio di flessibilità si riferisce alla possibilità di potere dare, attraverso le nuove tecnologie, maggior spazio alla scelta dell'utente, con le proprie capacità e abilità.

In altre parole, come precisa Giovanni Simoneschi, le nuove tecnologie “consentono di convertire ogni informazione in un codice che può essere creato attraverso i più diversi sistemi di immissione (le periferiche di input), permettendo di riconvertire quel medesimo codice nei modi previsti dai più svariati sistemi di produzione di documenti (periferiche di output)”²³⁰.

Questo comporta non solo la necessità di dover prendere in considerazione le diverse funzioni delle tecnologie, ma anche le competenze che l'insegnante dovrebbe possedere. Tale considerazione ha maggiore importanza se si tiene conto che l'acquisizione di una certa autonomia da parte dell'allievo è il risultato di un percorso di formazione ben strutturato che richiede un uso efficace e consapevole delle risorse tecnologiche che si hanno a disposizione. A tal proposito, Flavio Fogarolo evidenzia come un uso efficace di determinati strumenti, soprattutto in ambito educativo, dipenda solo in parte dalle caratteristiche dello strumento, mentre rimane assolutamente determinante la capacità del soggetto di saper utilizzarlo in modo funzionale, a seconda delle esigenze quotidiane:

“Per compensare una difficoltà con uno strumento, soprattutto se complesso e flessibile come il computer, non bastano una generica conoscenza e abilità d'uso ma serve proprio la padronanza di chi lo sa usare in modo maturo e critico, piegandolo alle proprie esigenze. Serve, appunto, competenza. Pensiamo ad esempio alla lettura con la sintesi vocale: competenza significa essere capaci davvero di *leggere*, in modo attivo, non solo di *ascoltare* in modo passivo. Significa saper regolare il flusso della lettura in base alle esigenze della comprensione e quindi cambiare la velocità, inserire pause, ritornare su un punto precedente, in modo del tutto analogo alla lettura visiva. Competenza è la capacità di integrare in modo efficace strategie e tecnologie

230 G. Simoneschi, *Tecnologie per l'integrazione scolastica. Che cosa sono?*, Op.cit., p. 12

[...]. Ogni competenza si raggiungerà [...], in modo progressivo e graduale, ma è fondamentale organizzarne le premesse [...].²³¹

Va, però, chiarito che l'attività didattica in cui l'uso di un determinato strumento si inserisce non vada ridotta alla semplice acquisizione tecnica di "competenze all'uso", ma vada considerata come una vera e propria capacità operativa da utilizzare e saper applicare alle diverse esigenze di studio.

Tutti questi aspetti evidenziano una questione nodale riferita al tema delle tecnologie e cioè alla necessità di individuare due piani d'azione principali: un piano relativo alla progettazione di strumenti realmente accessibili ed uno metodologico, che comprenda, cioè, la mediazione nell'uso delle tecnologie.

Il riferimento al criterio di accessibilità, come definito precedentemente, è funzionale ad evidenziare ancora una volta come esso da solo non possa garantire l'inclusione. Non è sufficiente, ad esempio, che un determinato software sia accessibile perché possa essere utilizzato in maniera efficace. Se a questo, però, si aggiunge la possibilità di regolare i livelli di difficoltà, di scegliere il tipo di interfaccia, di modificare i contenuti, si verifica la condizione in cui un determinato strumento diventa *usabile* da parte di tutta la classe, compreso lo studente con disabilità. Come sottolineano diversi autori, nella produzione di materiali multimediali l'attenzione al dettaglio e alle specificità deve diventare una prassi, e non un evento eccezionale. Solo così le occasioni formative offerte dalle risorse digitali agli alunni saranno davvero indirizzate a tutti e non creeranno nuove discriminazioni²³².

Questo comporta il passaggio al piano indicato come "metodologico", proprio perché l'efficacia d'uso di uno strumento dipende anche dal modo in cui

231 F. Fogarolo e C. Scapin, *Competenze compensative – Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento: Erickson, 2010; F. Fogarolo e G. Campagna, *Costruire materiali didattici multimediali*, op.cit., pp 68-69

232 L. Ferlino, *Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o designed for all?*, in P. Pardi e G. Simoneschi (a cura di), *Tecnologie educative per l'integrazione....op. cit.*, pp. 99-107.

esso viene utilizzato dall'insegnante nella pratica didattica e, dunque, dalle competenze che lo stesso possiede per poterne facilitare l'uso. Competenze metodologiche che vanno ad intrecciarsi con le competenze didattico-pedagogiche che l'insegnante ha già acquisite, oltre alla capacità di saper lavorare in gruppo e di riuscire a collaborare in un clima di continua e costante condivisione. Come rileva Lucia Ferlino, il docente ha un compito estremamente delicato che si realizza nel momento in cui si è in grado di personalizzare l'approccio al sapere dell'alunno, di personalizzare anche gli strumenti per l'apprendimento (es. modificare i contenuti, scegliere dispositivi di input e output alternativi ecc.) nel rispetto delle differenze, delle modalità di apprendimento e dei bisogni individuali; questo richiede l'acquisizione di una serie di metacompetenze che vanno dalla capacità di valutare la necessità di strumenti di aiuto, alla riflessione e progettazione sulle loro modalità d'uso, nelle diverse situazioni in cui lo studente è coinvolto ²³³.

Tale metodologia ha come risultato l'acquisizione consapevole di una didattica supportata dallo strumento tecnologico, una didattica in grado di creare occasioni di apprendimento nel rispetto delle specificità di tutti gli alunni, affinché non si creino nuove forme di discriminazione o ulteriori ostacoli. Il ruolo del docente pertanto si modifica, assumendo la funzione di mediatore, *scaffolder*²³⁴, guida e supporto all'apprendimento dello studente. Da ciò scaturisce come l'ambiente educativo, secondo una prospettiva costruttivista che vede lo studente come "costruttore" del proprio sapere, attraverso l'esperienza personale ed il supporto dell'insegnante, possa essere interpretato come "una virtuale intersecazione

233 L. Ferlino, *Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o designed for all?...* op.cit., 99-107.

234 Il concetto di *scaffolding* è connesso al fondamentale costrutto di "zona di sviluppo prossimale" sviluppato da Lev Vygotskij in relazione alla distanza tra un livello di sviluppo effettivo di un alunno ed un altro sviluppo potenziale che raggiunge grazie alla guida di una persona più esperta. Nel caso specifico riportato, quello che vede l'insegnante come "scaffolder", si riferisce al ruolo che egli che può assumere, andando a costituire una sorta di impalcatura intorno alla costruzione della conoscenza del soggetto.

di zone di sviluppo prossimali in cui si vengono a disporre possibili impalcature (scaffolding) che assistono, stimolano, orientano in vario modo, lasciando tuttavia forte spazio alla responsabilizzazione autonoma del soggetto; i partecipanti si muovono così attraverso differenti strade e velocità, in un clima di condivisione e scambio reciproco; la partecipazione è sempre basata su una negoziazione situata e rinegoziazione del significato nel mondo”²³⁵.

235 A. Calvani, *Elementi di Didattica*, Roma: Carocci Editore, 2000 pp. 80-81.

CAPITOLO II

IL RUOLO DELLE TECNOLOGIE PER IL POTENZIAMENTO DELL'APPRENDIMENTO.

2.1 Metodologia di riferimento.

Analizzate sinteticamente le problematiche legate al tema dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, ripercorrendo le molteplici tappe che ne hanno caratterizzato l'evoluzione, sotto il profilo teorico e della produzione normativa, contraddistinta da una presa di coscienza a livello sociale e politico, questa parte del lavoro è progettata per esaminare e descrivere l'azione di ricerca sul campo, dettata dalla necessità di realizzare un percorso in grado di individuare strategie utili, per rafforzare il concetto di educazione inclusiva attraverso obiettivi, mezzi e metodi idonei alle specificità di ciascuno studente, approfondendo le caratteristiche dei contesti formativi e l'esperienza delle persone coinvolte.

Con le riflessioni maturate soprattutto nella prima parte del presente lavoro, si è cercato di analizzare, con riferimento alla letteratura ed alle esperienze condotte in ambito nazionale ed internazionale, le risposte che nei vari ambiti di interesse, dal legislativo alle pratiche didattiche, sono state fornite per accogliere la richiesta di garantire il successo formativo di ciascuno studente. Si è reso necessario pertanto, a completamento di tale lavoro di analisi, e con la consapevolezza della sempre maggiore necessità di realizzare percorsi che tenessero conto dei bisogni concreti delle persone coinvolte, strutturare un processo aperto e dinamico che da un lato approfondisse le esperienze, le competenze e le percezioni sul tema delle tecnologie, in quanto strumenti in grado di supportare una didattica inclusiva e, dall'altro, tenendo presenti la

complessità delle questioni poste dall'uso delle tecnologie e l'impossibilità di rispondervi attraverso semplificazioni e modelli inadeguati ²³⁶ , di adottare un approccio più pragmatico attraverso la personalizzazione degli strumenti per l'apprendimento, nel rispetto delle differenze e dei bisogni individuali.

Questo metodo applicativo di ricerca, trova sostegno e riferimento nello studio di Preece, Rogers e Sharp, i quali affermano che:

“ [...] allo stato attuale sembra evidente alla maggior parte dei ricercatori che, perché una nuova generazione di ambienti interattivi si sviluppi, è necessario un approccio alla progettazione dell'interazione più olistico di quello finora messo a disposizione dall'impianto tradizionale dell'interazione uomo-macchina. Si avverte il bisogno di una serie di strumenti interpretativi e di tecniche di progettazione che guardino all'interazione non più come a un evento che si verifica tra un computer e il suo utilizzatore, ma come un fenomeno che coinvolge le persone, i prodotti interattivi e i contesti stessi in cui l'interazione avviene” ²³⁷.

Tenendo conto delle esigenze legate alla strutturazione dinamica dell'indagine e della successiva realizzazione operativa del progetto, la metodologia di ricerca che più risponde agli obiettivi programmati è risultata essere quella della ricerca-azione, soprattutto tenuto conto dell'intenzione di coinvolgere un gruppo di persone in continua interrelazione, protagonisti di una continua e costante evoluzione.

Proprio il carattere dinamico di tale relazione rende necessario, infatti, che tutti i partecipanti siano disponibili quali attori del processo di ricerca. Il ruolo da protagonisti degli insegnanti è solo una parte degli elementi costitutivi del percorso di ricerca condotto, con riferimento alla caratterizzazione della metodologia di ricerca-azione. Quest'ultima, infatti, per le caratteristiche che le sono proprie, permette all'operatore di comprendere meglio i propri bisogni, non perdendo mai di vista il campo d'azione, ed il percorso da seguire per

236 M. Lazzari, *Le frecce di Basilea e le faretre degli informatici*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, pp.(219-238), Soveria Mannelli: Rubettino, 2006

237 J. Preece, Y. Rogers, H. Sharp, *Interaction Design, beyond human-computer interaction*, Hoboken: John Wiley & Sons, 2002; Ed.It F. Rizzo (a cura di), *Interaction Design*, Milano: Apogeo, 2004, p.XIV.

raggiungere gli obiettivi prefissati.

Michèle Catroux introduce, in un interessante articolo, gli elementi costitutivi della metodologia di ricerca che ci interessa:

“Grâce à la réflexion personnelle qu’elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l’enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d’apprentissage. Une des grandes richesses de la Recherche-Action est sa flexibilité: il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d’enseignants et d’apprenants évoluant dans autant de situations particulières. Il n’y a pas de bonne façon de pratiquer la Recherche-Action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s’engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d’actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates. La Recherche-Action conduit chacun de nous à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d’enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l’enseignant, tant par rapport à la discipline qu’il enseigne que pour sa pratique pédagogique même.”²³⁸.

La ricerca-azione permette, dunque, a tutti i partecipanti di poter elaborare e sperimentare dei metodi nuovi ed originali intorno a temi specifici, come, ad esempio, l’uso delle tecnologie quali strumenti per valorizzare le differenti capacità degli studenti; un uso che comprende la conoscenza dello strumento, la pratica in cui esso viene inserito, nonché le risposte che possono essere fornite in relazione a tali tematiche utili a produrre un cambiamento e a

238 Testo in lingua originale, traduzione della scrivente: “Grazie alla riflessione personale che la ricerca-azione produce e grazie al suo dinamismo, essa aiuta ad uscire dall’insegnamento statico, il quale consiste nel ripetere una stessa strategia senza effettivamente arrivare a migliorare i risultati dell’apprendimento. Una delle grandi ricchezze della Ricerca-Azione è la sua flessibilità: ci sono così tante varianti di questa pratica riflessiva da far evolvere in altrettante situazioni particolari sia gli insegnanti che i discenti. Non esiste un’unica ed efficace maniera di praticare la Ricerca-Azione e di divenire praticanti-ricercatori. Il praticante si impegna in percorsi di riflessione aperti inventa la propria metodologia man mano che le azioni innovative vengono messe in pratica ed effettua un ricorso sistematico verso le basi teoriche necessarie. La Ricerca-azione conduce ciascuno di noi ad elaborare e a sperimentare dei metodi originali, a contribuire alla propria formazione continua e a quella dei membri del gruppo. Essa spinge ad elaborare delle proposte di insegnamento riguardanti delle tematiche specifiche e a produrre dei documenti per possano costituire un contributo per l’insegnante, tanto in relazione alla disciplina di insegnamento, quanto alla propria pratica pedagogica”; M. Catroux, *Introduction à la recherche-action: modalités d’une démarche théorique centrée sur la pratique*, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité Vol. XXI N° 3 (2002), p. 10.

migliorare la condizione esistente.

Lo schema ideato da Kemmis et McTaggart ²³⁹, e ripreso da Catroux, evidenzia in maniera piuttosto esaustiva la sequenza ciclica di azioni che possono essere proposte adottando la metodologia della ricerca-azione:

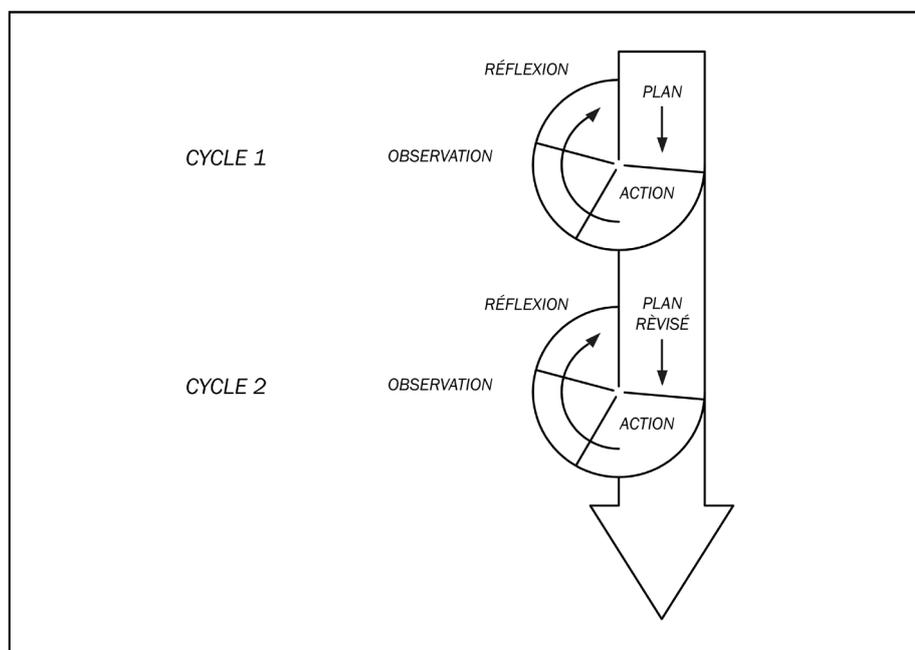


Fig.2.1: Schema di Ricerca-azione proposto da Kemmis et McTaggart.

Alla luce di tali considerazioni, appare evidente come, nella pratica educativa, la ricerca-azione presuppone la partecipazione attiva del ricercatore, dell'insegnante e degli studenti, favorendone la collaborazione; si può anzi dire che l'efficacia di tale metodologia dipenda proprio dal sentire comune e dal coinvolgimento di tutti.

239 M. Catroux, *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*, op.cit., p.12; S. Kemmis, R. McTaggart (Eds), *The Action Research Planner*. Victoria, BC : Deakin University Press, 1988

2.2 Le principali fasi della ricerca.

Il percorso di ricerca che verrà presentato di seguito si sviluppa partendo dall'interrogativo che risiede alla base dell'intero progetto, un interrogativo inteso a comprendere quale proposta progettuale possa rispondere più efficacemente ai bisogni specifici dei singoli studenti, per valorizzarne le differenze, e quali competenze sia necessario possedere per attivare tale progettazione.

Sulla base di tali considerazioni è stato fissato un piano di azione che si è sviluppato e conformato, durante la sua realizzazione, alla metodologia di ricerca qualitativa applicata al progetto. Per avere una descrizione dettagliata dei partecipanti e del contesto coinvolto sono stati usati strumenti di ricerca come il questionario, il focus group e le interviste semi-strutturate.

Infatti, uno degli elementi tipici della ricerca-azione è la possibilità di gestire gli strumenti in base alle necessità della ricerca in corso e di modificarli per conformarsi ad essa.

La pianificazione dell'azione svolta all'interno dell'Istituto coinvolto ha previsto, nel dettaglio, le seguenti fasi:

1. **Conoscenza del contesto di ricerca** attraverso la somministrazione di un questionario con il quale sono state raccolte informazioni sui seguenti temi:
 - a. la composizione delle classi (eterogeneità delle classi)
 - b. le competenze tecnologiche e la familiarità con le tecnologie
 - c. l'uso di strumenti didattici
 - d. l'accessibilità dell'ambiente;
 - e. la collaborazione tra insegnanti;
 - f. le strategie di insegnamento.
2. **Approfondimento** delle informazioni emerse dai questionari attraverso un focus group, con il coinvolgimento del gruppo di insegnanti curricolari e

insegnanti di sostegno che avevano aderito alla fase precedente.

3. **Analisi e riflessioni** sulle tematiche emerse dal focus group e progettazione delle fasi successive.

4. **Azione di ricerca:** programmazione e realizzazione di un laboratorio (per un totale di 7 incontri, una volta a settimana, della durata di due ore ognuno), con la partecipazione di 14 insegnanti di sostegno e 8 studenti con disabilità motorie e cognitive complesse. L'obiettivo del laboratorio è stato quello di lavorare sulla costruzione di alcune attività didattiche e sulla personalizzazione degli strumenti tecnologici a disposizione per far sì che questi potessero essere pienamente fruibili dallo studente.

4.1 **Valutazione e nuova pianificazione:** incontro con gli insegnanti per discutere le attività svolte durante il laboratorio ed eventualmente apportare delle modifiche alle stesse, con una nuova pianificazione degli incontri successivi.

5. **Valutazione** dei risultati su due livelli: sul **piano dell'azione** e sul **piano della ricerca**.

Tenendo presente il piano generale di ricerca e, soprattutto, il pieno coinvolgimento dei partecipanti, si sono ritenuti necessari dei cambiamenti nel corso dell'azione stessa. Tali cambiamenti sono avvenuti riguardo alla strutturazione dell'attività (es. contenuti) e alle modalità d'accesso allo strumento. Ciò è stato fatto per mettere gli studenti nelle condizioni di poter svolgere quanto proposto, con un minore dispendio di energie possibili e, contestualmente, per permettere agli insegnanti di acquisire le competenze necessarie per il raggiungimento di tale finalità.

Fasi	Azioni	Anno
1	Definizione della tematica di ricerca	I Anno della ricerca (2013 - 2014)
2	Rassegna bibliografica	I Anno della ricerca (2013 - 2014)
3	Definizione del piano di ricerca (il problema della ricerca, gli obiettivi, gli strumenti ecc.)	I Anno della ricerca (2013 - 2014)
4	Costruzione del questionario e pre-test	I Anno della ricerca (2013 -2014)
5	Contatto con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna	I Anno della ricerca (2013 - 2014)
6	Contatto con il Centro Territoriale di Supporto (CTS) di Ferrara con individuazione dell'Istituto da coinvolgere nella ricerca	I e II Anno della ricerca (2013-2014/ 2014-2015)
7	Presentazione della ricerca al Dirigente scolastico ed individuazione di una persona (insegnante) referente del progetto	II Anno della ricerca (2014-2015)
8	Presentazione della ricerca agli insegnanti partecipanti	II Anno della ricerca (2014-2015)
9	Raccolta informazioni sul contesto attraverso la somministrazione del questionario	II Anno della ricerca (2014-2015)
10	Individuazione dei topics per il focus group	II Anno della ricerca (2014-2015)
11	Focus group	II Anno della ricerca (2014-2015)
12	Analisi del focus group e progettazione delle fasi successive	II Anno della ricerca (2014-2015)
13	Definizione dell'azione di ricerca	II Anno della ricerca (2014-2015)
14	Valutazione dell'azione di ricerca e definizione dei topics delle interviste	II Anno della ricerca (2014-2015)
15	Realizzazione delle interviste	III Anno della ricerca (2015-2016)
16	Analisi e valutazione delle interviste	III Anno della ricerca (2015-2016)
17	Scrittura finale del lavoro di ricerca	III Anno della ricerca (2015-2016)

Tab. 2.2.: Schema dettagliato delle fasi della ricerca nel triennio 2013-2016

2.3 La presenza degli alunni con disabilità nelle scuole statali dell'Emilia-Romagna.

Nella considerazione che il presente percorso di approfondimento si concentra nella specificità del contesto territoriale di Ferrara, è opportuno disporre di un inquadramento generale per comprenderne meglio l'evoluzione e per relazionarlo alle problematiche che attengono il mondo scolastico regionale all'interno del quale è collocato.

L'impegno delle istituzioni e della scuola per rimuovere gli ostacoli che possono frapporsi nel corso della vita di ogni individuo, impedendo la realizzazione del principio di uguaglianza, è andato sempre più rafforzandosi nel corso del tempo, consentendo l'accesso all'istruzione di un numero sempre crescente di allievi, taluni con disabilità molto complesse.

La scuola, come istituzione, si presenta come un sistema organizzativo complesso, composto di elementi interagenti per funzionalità, strutturazione, classificazione, efficienza, capacità di adeguarsi alle esigenze della società e, nel lungo termine, sviluppare innovazione. È ovvio che, per governare questa complessità, è necessario disporre di dati, analizzarli, riflettere sugli stessi, per indirizzare e promuovere una serie di azioni che, per la specificità del sistema, si rivolgono ad attori diversi, ognuno dei quali svolge un ruolo importante per favorire e sostenere l'inclusione.

Dal Rapporto prodotto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna²⁴⁰, riferito al periodo che va dall'anno scolastico 2002-2003 all'anno scolastico 2016-2017, emerge un'analisi definita in relazione ad alcuni aspetti specifici

240 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Direzione Regionale), Ufficio III - Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale, *Alunni certificati Legge 104/92 art.3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Quindici anni di dati.* (<http://istruzioneer.it/2017/02/10/alunni-certificati-legge-10492-art-3-nelle-scuole-dellemilia-romagna-quindici-anni-di-dati/> Ultimo accesso 16 Febbraio 2016).

e completa nell'aggregazione dei dati, i cui principali risultati possono essere così riassunti:

- nel quindicennio preso in esame, si rileva un progressivo aumento della percentuale degli alunni certificati sul totale degli alunni (con delle lievi flessioni negli anni scolastici 2009-2010 e 2010-2011 dovuta al fatto che, tra gli alunni certificati, non fossero più compresi quelli con Disturbi Specifici dell'apprendimento). Pertanto, l'aumento segnalato tra il primo e l'ultimo anno, che si avvicina al 76%, risulta essere superiore al trend di aumento degli alunni totali. Un aumento certamente non riconducibile ad un aggravamento delle condizioni di salute dei cittadini emiliano-romagnoli, ma dovuto soprattutto al fatto che, attualmente, vengono certificati studenti che quindici anni fa non erano presi in considerazione;

- nei vari ordini di scuola, si registra una tendenza costante nell'aumento degli alunni certificati sul totale degli iscritti, ad eccezione della scuola secondaria di primo grado, che ha sempre presentato la percentuale maggiore di alunni certificati sul totale degli alunni, un dato confermato anche dai dati nazionali ²⁴¹;

- per quanto riguarda la risorsa "insegnanti di sostegno", dai dati emerge come la percentuale dei posti di sostegno sul totale dell'organico della Regione Emilia-Romagna, sia passata in 15 anni dal 9% al 15%. Ciò dipende non soltanto dall'aumento degli alunni certificati, ma anche dalla diminuzione del rapporto statistico tra numero di alunni certificati e posti di sostegno: nel 2002-2003 erano 2,4 alunni certificati ogni posto di sostegno e attualmente sono 2. Dal dato emerge, quindi, che la percezione generalizzata di una diminuzione dei posti di sostegno non trova riscontro nei dati effettivi ²⁴².

241 Nel 2016-2017, a livello nazionale, la percentuale degli alunni certificati sul totale degli alunni, nella scuola statale, è pari all'1,8% nella scuola dell'infanzia, al 3,1% nella scuola primaria, al 4% della scuola secondaria di I grado e al 2,4 % nella scuola secondaria di II grado

242 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Direzione Regionale), Ufficio III - Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale, *Alunni certificati Legge 104/92 art.3 nelle*

Alcuni degli elementi caratterizzanti del Rapporto esposti sopra, li ritroviamo aggregati graficamente nelle successive tabelle:

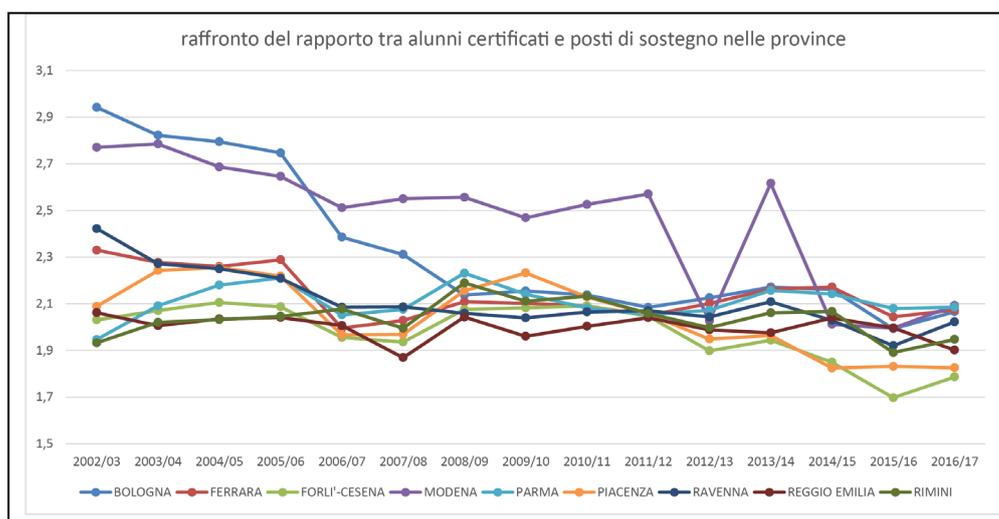
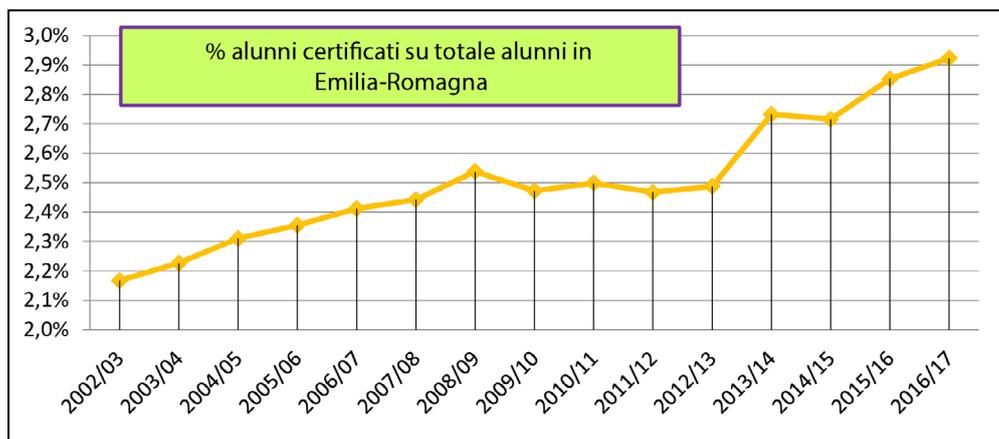


Fig. 2.3 e 2.4: Dati aggregati presentati nel Report *Alunni certificati Legge 104/92 art.3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Quindici anni di dati (op.cit.)*

Il grafico che segue evidenzia, più nel dettaglio, come l'ordine di scuola che presenta una percentuale maggiore di alunni certificati sul totale degli alunni sia la scuola secondaria di I grado. Un dato confermato anche a livello nazionale che, nell'anno scolastico 2016-2017, vede la percentuale degli alunni certificati sul totale degli alunni, nella scuola statale, pari all'1,8% nella scuola

dell'infanzia, al 3,1% nella scuola primaria, al 4% della scuola secondaria di I grado e al 2,4 % nella scuola secondaria di II grado.

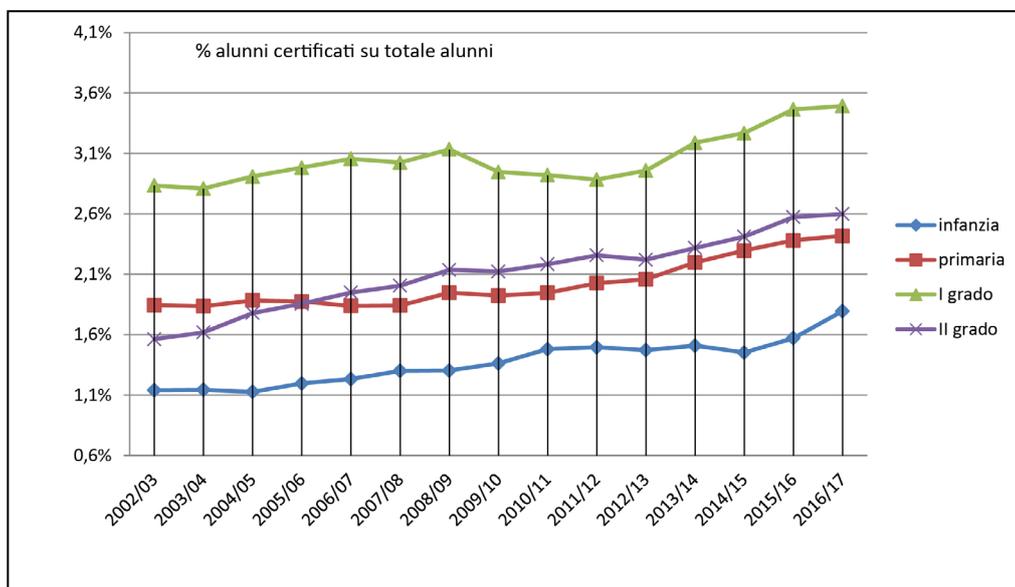


Fig. 2.5: Confronto tra le percentuali degli alunni disabili sugli alunni totali nel decennio e per ordine di scuola

Quanto presentato finora, considerata la specificità del contesto regionale, è utile per delineare un quadro di riferimento che, seppur generale, contiene elementi che in parte anticipano le caratteristiche della situazione territoriale in cui è andata articolandosi l'azione di ricerca ed in cui operano le persone in essa coinvolti.

I dati che emergono dal Rapporto prodotto dall'USR-ER nulla dicono sull'efficacia del processo di inclusione scolastica degli studenti con disabilità, nel senso che non evidenziano i risultati effettivamente ottenuti con riferimento al miglioramento della qualità della vita degli stessi. L'assenza del dato rimarca come la qualità dell'inclusione scolastica sia strettamente legata alla qualità dell'insegnamento e, dunque, della formazione di tutto il personale scolastico; l'inclusione è il risultato della soggettivazione dell'azione didattica, vale a dire il prodotto dei modi, tempi, saperi dell'insegnante e del suo relazionarsi.

Tale considerazione rileva come i risultati, che sono dettati dalla percezione soggettiva degli interessati, si sottraggono ad una rappresentazione sintetica generale.

2.3.1 Ferrara: una scuola a misura di territorio.

Le disposizioni e le azioni previste a livello nazionale e regionale sono state sperimentate e attivate anche nella specificità della dimensione territoriale del sistema scolastico ferrarese, un territorio ed una scuola che cambiano, dunque, di pari passo con le realtà regionali e nazionali.

Con riferimento a dati risalenti al 2008, forniti dalla Regione Emilia-Romagna e dall'USR E-R, il sistema scolastico di Ferrara presenta 48 istituzioni autonome, dalla primaria alla secondaria superiore, di cui 5 non statali, con l'aumento delle iscrizioni in ogni ordine e grado di scuola ²⁴³.

All'elevato numero degli alunni iscritti si accompagna, parallelamente, quello degli alunni stranieri che contribuiscono a qualificare la scuola ferrarese come multietnica, con numeri che diventano via via sempre più rilevanti (in valore percentuale si evidenzia un andamento tendenziale di crescita addirittura superiore alla media nazionale e regionale).

Dall'analisi più recente, prodotta dall'USR-ER, emerge come Ferrara sia la Provincia che ha visto il maggior aumento delle certificazioni in 15 anni ponendosi in testa, rispetto alle altre province, nella percentuale degli alunni certificati sul totale degli alunni. L'incremento delle certificazioni è assai vistoso in ogni ordine e grado di scuola, ma è massimo nella scuola secondaria di II

243 USR E-R, Ex IRRE E-R, Regione Emilia Romagna, EMILIA-ROMAGNA. *La scuola e i suoi territori. Rapporto Regionale 2008 del sistema educativo*, Vol. II, *Le Province...la ricerca dell'identità. Rapporto Ferrara: una scuola a misura di territorio*, Napoli: Tecnodid Editrice, 2008.

grado, il cui numero è quasi triplicato ²⁴⁴.

FERRARA	incremento % alunni certificati in 15 anni
infanzia	115,2%
primaria	81,9%
I grado	93,7%
II grado	177,5%

Fig. 2.6: Incremento % del numero degli alunni certificati tra primo e ultimo anno della rilevazione (Report *Alunni certificati Legge 104/92 art.3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Quindici anni di dati, op.cit.*)

Il grafico che segue mostra inoltre che la percentuale degli alunni certificati sul totale degli alunni, nei vari ordini di scuola, è aumentata in modo considerevole tra il primo e l'ultimo anno della rilevazione, soprattutto nella scuola secondaria di I grado, che si conferma essere il segmento più critico del nostro sistema di istruzione.

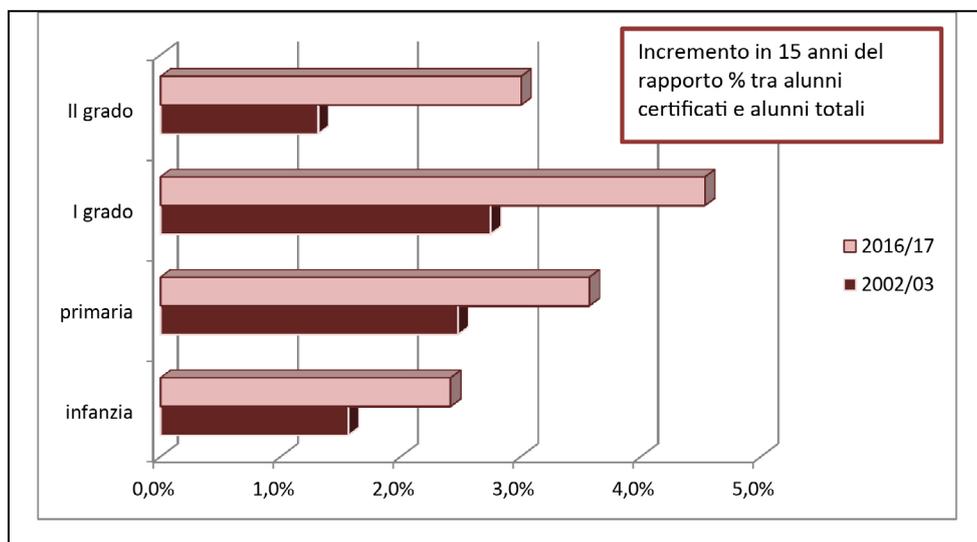


Fig. 2.7: Percentuale degli alunni disabili sul totale degli alunni: confronto tra primo e ultimo anno della rilevazione.

244 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Direzione Regionale), Ufficio III - Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale, *Alunni certificati Legge 104/92 art.3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna, op.cit. (Allegato e)*, pp.7-10.

Nell'intento di ottenere un miglioramento delle azioni per l'inclusione degli studenti con disabilità, i Comuni e la Provincia hanno puntato molto sul coordinamento e sull'integrazione istituzionale e professionale, stipulando un "Accordo di programma provinciale per l'integrazione degli alunni", sottoscritto nel 2006, con il quale sono state definite le modalità attraverso le quali sviluppare e praticare l'integrazione, nonché la messa in rete dei *Centri risorse per l'handicap*, sviluppando la collaborazione tra i canali dell'informazione, della consulenza e della documentazione. Nelle scuole secondarie superiori, grazie all'Accordo di programma, si è diffusa anche la presenza della figura del tutor che contribuisce alla realizzazione dei singoli progetti educativi con attività di accompagnamento, di sostegno all'autonomia e di facilitazione della comunicazione dei ragazzi disabili. Sono state inoltre avviate sperimentazioni come quella dei "Laboratori in rete" e dei "Tirocini per l'integrazione", in collaborazione con l'Università di Ferrara ²⁴⁵.

2.3.2 Il gruppo coinvolto nel percorso operativo di ricerca.

L'organizzazione territoriale sopra descritta la ritroviamo nella scuola coinvolta nel percorso operativo di ricerca. Per le finalità del progetto è risultato centrale l'incontro ed il confronto con il Centro Territoriale di Supporto Nuove Tecnologie e Disabilità di Ferrara (CTS) che, sul territorio, sostiene le scuole nell'uso delle nuove tecnologie per l'inclusione scolastica, fornendo consulenza in materia. Ai responsabili del CTS sono stati illustrati gli obiettivi generali del progetto, i suoi contenuti e le sue specifiche finalità; dal confronto si è convenuto quali requisiti dovesse possedere l'istituzione scolastica oggetto del percorso di ricerca, stabilendo che dovesse essere quella in cui l'azione avrebbe potuto

245 USR E-R, Ex IRRE E-R, Regione Emilia Romagna, EMILIA-ROMAGNA, op.cit., p. 38
160

acquisire maggiore valore, attraverso un miglioramento delle competenze tecnologiche e metodologiche da parte degli insegnanti di sostegno per una maggiore conoscenza delle capacità, potenzialità ed interessi degli studenti coinvolti. In particolare, si è ritenuto necessario che la scuola interessata dovesse avere due condizioni indispensabili per l'indagine: un'alta percentuale di studenti certificati ed un numero rilevante di insegnanti di sostegno. Tali condizioni sono state considerate indispensabili nella convinzione che un numero significativo di alunni avrebbe dato maggiore senso e qualità all'azione di ricerca ed un gruppo numeroso di insegnanti avrebbe garantito un importante apporto qualitativo nella conoscenza della realtà scolastica e nella successiva applicazione di strategie didattiche flessibili ed efficaci.

Sulla scorta degli obiettivi e delle condizioni prefissate è stato individuato, perché più rispondente al target stabilito, l'Istituto di istruzione superiore professionale "Luigi Einaudi", con una popolazione scolastica molto eterogenea, con un totale di 605 studenti iscritti, di cui 45 studenti con disabilità (con una percentuale del 7,44 % rispetto alla media regionale del 3%), dei quali 10 studenti con disabilità complessa non presenti regolarmente in classe, e con la presenza di 20 insegnanti di sostegno, con un rapporto di un insegnante ogni due studenti.

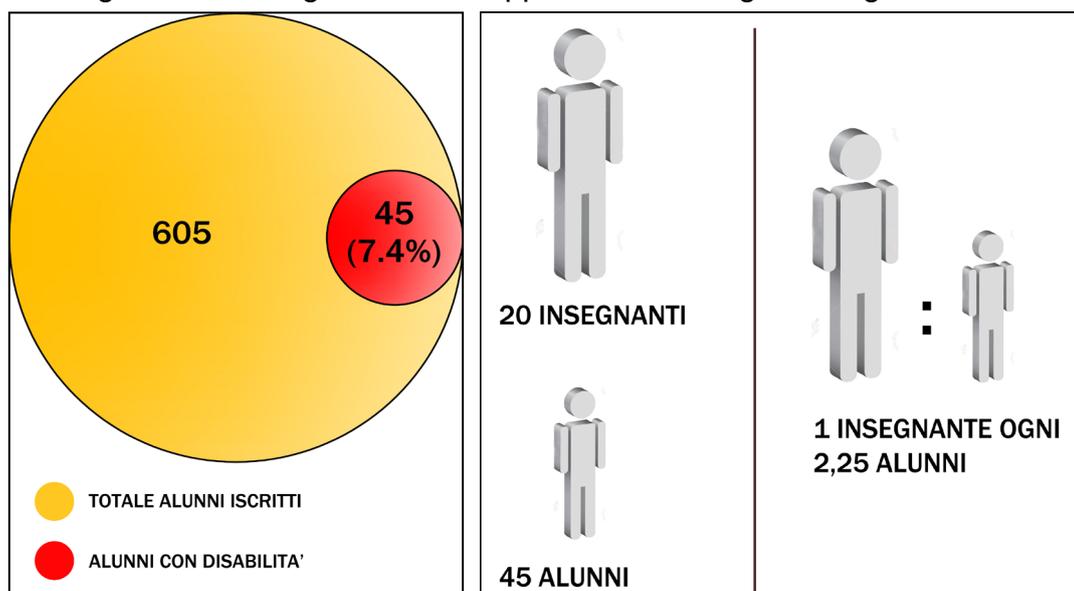


Fig. 2.8 e 2.9: Popolazione scolastica e media insegnanti di sostegno per alunno

La presenza di tali condizioni ha rappresentato un ulteriore stimolo per comprendere le dinamiche sottese a tale organizzazione, sia fuori che dentro l'aula, per individuare, proprio sulla base della specificità del contesto d'azione, quale potesse essere la risposta più efficace per valorizzare le differenze e le capacità degli studenti.

La scelta di coinvolgere l'Istituto "L. Einaudi" nel progetto di ricerca, è stata anticipata da una lettera, indirizzata al Dirigente Scolastico, con la quale è stata presentata la ricerca come un'indagine condotta nell'ambito del Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche dell'Università di Bologna, motivando ampiamente l'importanza della collaborazione.

Il Dirigente ha condiviso il progetto ritenendolo utile per la comprensione di alcuni aspetti legati all'inclusione scolastica, concedendo la necessaria autorizzazione per l'accesso all'Istituto e per il coinvolgimento del personale docente e tecnico amministrativo.

Successivamente, è stata individuata un'insegnante referente, la quale ha ottenuto la disponibilità a partecipare alla prima fase della ricerca di un gruppo di insegnanti, 10 curricolari e 14 di sostegno, con l'obiettivo di avere maggiori informazioni sulla scuola in generale e sulle dinamiche sottese alle pratiche didattiche quotidiane.

Sulla base delle informazioni raccolte nella prima fase, che verranno successivamente analizzate nel dettaglio, è stato individuato il gruppo con il quale è andata strutturandosi la fase operativa della ricerca, che ha coinvolto 14 insegnanti di sostegno e 8 studenti con disabilità.

2.4 Conoscere il contesto e gli utenti attraverso gli strumenti della ricerca.

Le informazioni relative al contesto e, più specificatamente, al gruppo di 24 insegnanti coinvolti nelle prime fasi della ricerca (per un numero di 10 insegnanti curricolari e 14 di sostegno), sono state rilevate innanzitutto attraverso la somministrazione di un questionario conoscitivo, il cui obiettivo è stato quello di acquisire dati ed informazioni generali che sarebbero stati ripresi ed affrontati, nel dettaglio, nel corso del focus group.

Le informazioni personali richieste nella prima parte del questionario hanno permesso di acquisire dati generali sulla composizione del gruppo:

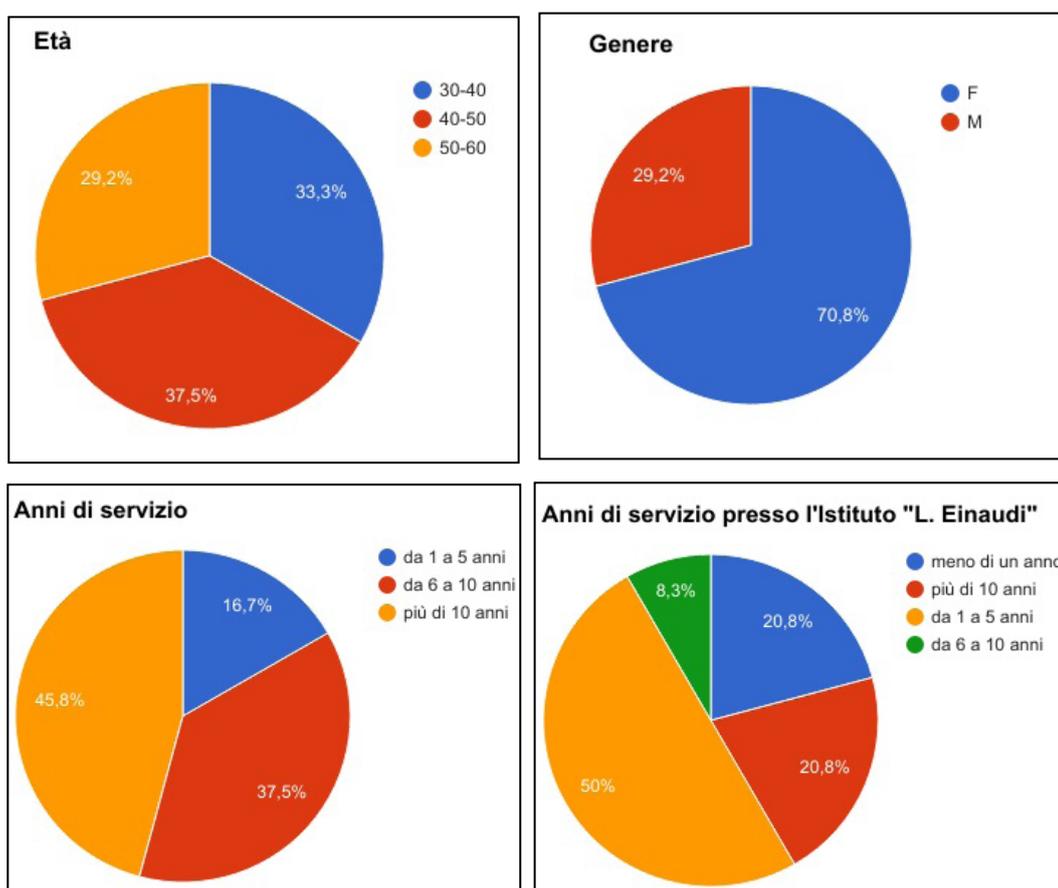


Fig. 2.10, 2.11, 2.12, 2.13: Informazioni generali sugli insegnanti partecipanti alla prima fase della ricerca

La media degli alunni seguiti per classe si aggira intorno ai 25 e, relativamente alla composizione delle classi e alla presenza di studenti certificati, gli insegnanti tracciano un quadro piuttosto eterogeneo. Sui 24 insegnanti a cui è stato somministrato il questionario, infatti, tutti dichiarano di seguire o di avere almeno uno studente con disabilità in classe, con riferimento a tutte le certificazioni elencate nel questionario.

12. Nella sua classe (o classi) sono presenti alunni con certificazione di:*
(indichi una o più risposte)

- Disabilità motoria
- Disabilità intellettiva e/o relazionale
- Cecità/ipovisione
- sordità/ipoacusia
- DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento)
- Disturbi dello spettro autistico
- Pluridisabilità
- Alunni con disabilità figli di migranti
- Alunni in corso di certificazione
- Nessun alunno con certificazione

Fig. 2.14: Elenco delle certificazioni indicate nel questionario

Relativamente al tema riguardante l'uso degli strumenti tecnologici, si è deciso di acquisire informazioni relative innanzitutto al percorso di formazione seguito dagli insegnanti, con un focus sul tema tecnologie, per poi analizzare, più nello specifico, le posizioni degli stessi sul tema.

Nelle 24 risposte si delinea una netta divisione tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno: i primi, soprattutto i docenti che affrontano materie di area professionalizzante, fanno prevalentemente riferimento a corsi relativi all'uso di specifici software utili esclusivamente per le materie di insegnamento (es. produzione pagine web, software di grafica, uso della LIM ecc.). Emerge, in tal senso, come nessuno dei 10 insegnanti curricolari abbia seguito dei corsi relativi all'uso di dispositivi e/o software che possono favorire l'apprendimento

degli studenti con disabilità.

Gli insegnanti di sostegno indicano, invece, i corsi seguiti, oltre a dichiarare di aver approfondito autonomamente alcune tematiche, come illustrato nella tabella che segue:

N intervista	Informazioni corsi di formazione
N1	Corso sulle tecnologie frequentato durante gli anni della SISS
N7	Corso sull'uso della LIM e della Comunicazione Aumentativa Alternativa
N8	Corso sulle tecnologie informatiche (nell'ambito del Percorso Abilitante Speciale)
N13	corsi PNSD erogati dal MIUR su base provinciale (Provincia di Ferrara). I corsi (6 ore complessivamente) avevano lo scopo di fornire al docente siti utili per costruire lezioni multimediali (es. prezzi) o strumenti di condivisione multimediale
N14	Un corso sull'uso della LIM, un corso specifico dei LINCEI sull'uso della LIM con la matematica, diversi corsi sui DSA e di conseguenza l'uso delle tecnologie in questi casi
N17	Corsi seguiti presso associazioni ed enti privati
N18	Corsi sull'uso alcuni software
N19	Didattica della matematica con la LIM, ECDL, Didattica con le nuove tecnologie
N22	Laboratorio di tecnologie didattiche del corso abilitante e vari corsi di informatica
N24	Corso sulle nuove tecnologie nel corso di formazione per insegnante specializzato

Tab. 2.15: Corsi di formazione indicati da alcuni insegnanti di sostegno.

Pur trattandosi di informazioni generali, i percorsi di formazione seguiti dai singoli docenti richiamano, a loro volta, la frequenza d'uso di alcuni degli strumenti a disposizione all'interno dell'Istituto:

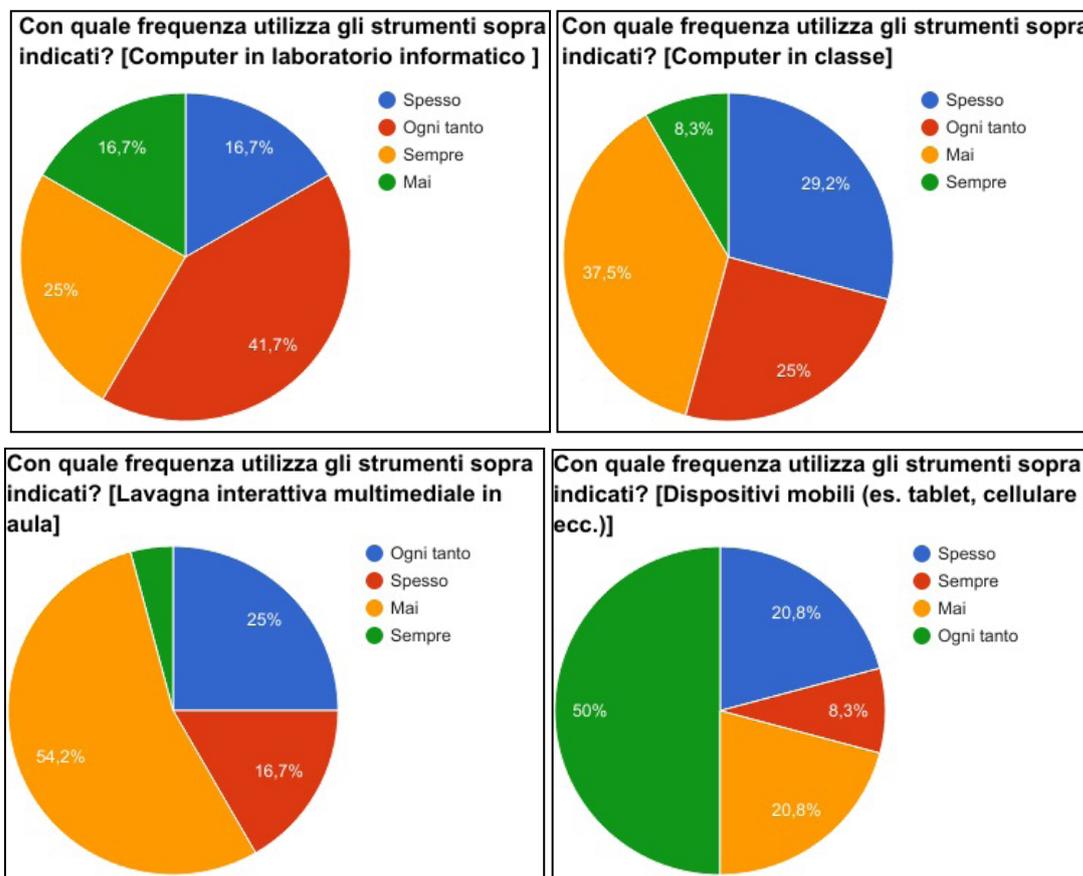


Fig. 2.16, 2.17, 2.18, 2.19: Frequenza d'uso di alcuni strumenti tecnologici

L'uso frequente o meno di determinati strumenti dipende, inoltre, da due importanti fattori: l'accessibilità dell'ambiente (come è stato costruito e attrezzato per rispondere efficacemente ai bisogni di tutti gli studenti) e la posizione assunta dai docenti nei confronti delle nuove tecnologie e del loro uso nella pratica didattica.

Quello che emerge dal questionario è innanzitutto un ambiente che andrebbe reso più accessibile e, a tal proposito, risultano interessanti anche le proposte

che alcuni insegnanti fanno per renderlo più accessibile e accogliente:

Ogni classe dispone di un solo computer. In aule con elevata presenza di stranieri che non conoscono la lingua e con tre persone con disabilità, Sarebbe utile disporre di computer da poter utilizzare per traduzioni o simulazioni (AL1).

Dotare ogni classe di strumenti multimediali e posizionarli in zone accessibili a studenti con disabilità motoria (AL11).

Più strumenti accessibili e ausili specifici alle diverse disabilità (AL16).

Dotazione di strumentazione in ogni aula e dotazione di programmi specifici sui device utilizzati in classe (AL18).

Andrebbero migliorate le possibilità di accesso ai laboratori professionalizzanti (AL 20).

Sarebbe molto utile introdurre l'uso di dispositivi mobili come ad esempio il tablet (AL8).

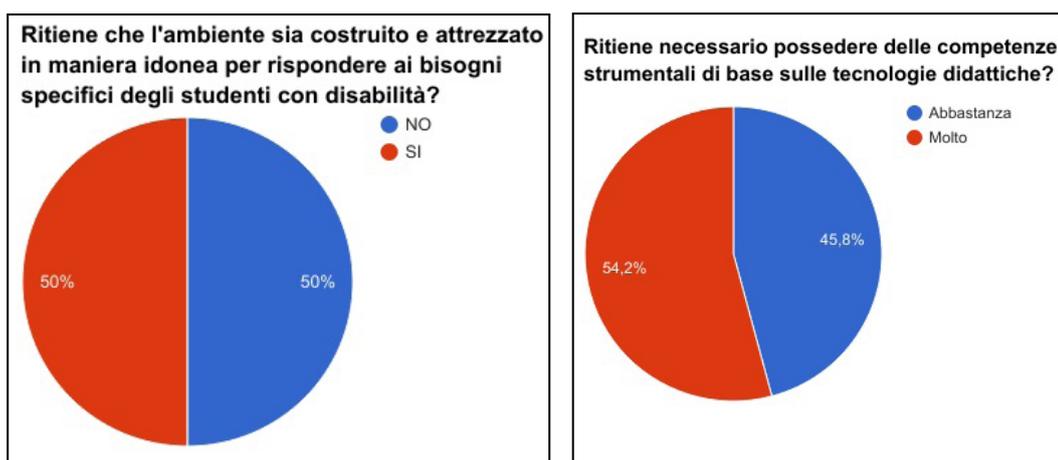


Fig. 2.20, 2.21: Accessibilità dell'ambiente e posizione degli insegnanti nei confronti delle tecnologie

Come si evince dal grafico 2.21, il 54,2% degli insegnanti ritiene necessario possedere delle competenze strumentali di base sulle tecnologie didattiche, mentre il 45,8% (una percentuale altrettanto significativa), lo considera "abbastanza" necessario.

Oltre all'uso degli strumenti tecnologici, e alle competenze ad esso associate, nel questionario è stato richiesto ai partecipanti di indicare il tipo di materiale proposto agli studenti ed eventuali adattamenti e/o modifiche proposte agli

studenti in difficoltà e/o agli studenti con disabilità (che raramente utilizzano ausili e/o strumenti personali) per acquisire maggiori informazioni relativamente alle strategie adottate per favorire e facilitare l'apprendimento di tutta la classe. Sono numerosi gli insegnanti che dichiarano di spiegare in forme diverse lo stesso argomento (17 insegnanti su 24) e di preparare materiale aggiuntivo (15 su 24); tra le strategie indicate si individuano anche la ripetizione della lezione (8 su 24), la preparazione di materiale alternativo (9 su 24) e la modifica della proposta didattica (4 su 24).

Il richiamo alle strategie d'insegnamento adottate, pur trattandosi di informazioni sintetiche, è centrale anche rispetto ai vantaggi e agli svantaggi che alcuni insegnanti rilevano nell'uso delle tecnologie:

Stimolare la partecipazione e la creatività degli studenti. Incentivare le relazioni. Aiutare il docente di sostegno, con competenze nell'uso delle tecnologie, a collaborare con il docente curricolare. All'insegnante curricolare permette di utilizzare diversi stili di insegnamento all'interno della stessa lezione, questo permette di raggiungere i diversi stili di apprendimento di tutti gli studenti con BES e senza, di conseguenza la partecipazione aumenta. In generale gli studenti di nuova generazione sono catturati dalle tecnologie e questo è anche un buon aggancio per migliorare il rapporto studente-insegnante (AS24).

Si tratta di strumenti di importanza nevralgica nella trasmissione dei saperi e nella gestione delle nozioni con fini didattici. Strumenti imprescindibili nel mondo digitalizzato e globalizzato, strumenti fondamentali per comunicare e comprendere il mondo dei "nativi digitali" (AS11).

PER TUTTI GLI STUDENTI (anche se soprattutto per ragazzi certificati, DSA, BES e stranieri):

1. Migliore accesso ai testi che vanno al di là dei libri di testo, alle immagini, al sonoro, all'attualità.
2. Possibilità di limitare il trasporto di pesanti volumi.
3. Possibilità di rendere più visibili i testi scritti (dimensioni LIM).
4. Possibilità di archiviare le lezioni dei docenti, gli esercizi svolti, di inviarli agli studenti assenti o che necessitano di rivedere il materiale elaborato in classe (AS5).

Nella mia esperienza di insegnante, soprattutto nella mia esperienza di formazione di insegnante specializzato, ho riscontrato l'importanza dell'utilizzo delle tecnologie perchè facilitano in maniera a volte direi esponenziale l'insegnamento/apprendimento oltre a sviluppare le competenze di tutti (AS23).

Vantaggi: comunicazione più diretta, ricerca e approfondimenti istantanei tramite il web.

Svantaggi: limiti legati alle tecnologie informatiche, alla rete wifi, alla possibilità di avere a disposizione questi strumenti non sempre presenti o funzionanti (AS11).

Vantaggi: personalizzazione dei contenuti da proporre, adattamento dei contenuti agli stili di apprendimento anche in fase di verifica.

Svantaggi: banalizzazione dell'attività (fenomeno del copia-incolla), mancata conoscenza dei programmi da parte degli studenti che spesso impiegano molto tempo per acquisire le specifiche competenze per utilizzarli proficuamente (es. Geogebra, Prezy etc.) (AS18).

L'uso delle tecnologie permette di "arrivare" a tutti i ragazzi, di riuscire a catturare la loro attenzione e di farli lavorare con gli strumenti che loro sanno usare (AS13).

L'uso di tecnologie didattiche può facilitare l'apprendimento di tutta la classe, partendo dalle difficoltà e dalle potenzialità dell'alunno disabile. Questo può anche favorire l'inclusione e l'integrazione dell'alunno disabile attraverso un coinvolgimento attivo nel gruppo (AS10).

Quanto riportato sopra pone in rilievo alcune questioni che risulteranno centrali nel corso della ricerca e per certi versi introduce un elemento che sarà oggetto di ulteriore indagine e approfondimento nel corso del focus group: la collaborazione tra gli insegnanti curricolari e di sostegno. A tal proposito, il 41,7 % degli insegnanti dichiara come ci sia una collaborazione continua e costante tra gli stessi, stessa percentuale che emerge da coloro i quali, invece, dichiarano di collaborare in maniera occasionale:



Fig. 2.22: Collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno

L'analisi delle informazioni emerse dal questionario ha permesso di delineare un quadro piuttosto completo ed esaustivo del contesto e del gruppo coinvolto nel percorso operativo della ricerca, relativamente alle tematiche sopra indicate, e di acquisire dati a partire dai quali sono stati successivamente individuati i topics su cui strutturare il focus group.

2.4.1 Il focus group.

Una volta acquisite le informazioni generali sul contesto d'azione, la tecnica del focus group è risultata essere quella più rispondente all'obiettivo di raggiungere una conoscenza più approfondita dello stesso, non essendo limitata ad una semplice attività documentaristica, ma in grado di comprendere come viene operativamente affrontato il tema relativo all'uso delle tecnologie, in relazione alla specificità dei bisogni degli studenti.

Alcuni autori, come Abramczyk, definiscono il focus group come “[...] una tecnica a base fenomenologica per la raccolta di dati qualitativi in un contesto di gruppo”²⁴⁶; con tale definizione si comprende, come rileva anche Nadia Oprandi, che i focus group hanno a che fare con il “perché” dell’oggetto di studio, piuttosto che con il “quanto”. Questa tecnica infatti evidenzia, proprio per la sua base fenomenologica, delle informazioni che risentono meno dell’azione del ricercatore e che, proprio per questo motivo, sono più “naturalisti”²⁴⁷.

La decisione di inserire il “focus insegnanti” nel piano d’azione generale è stata, dunque, determinata dall’idea di creare un percorso condiviso in modo che i partecipanti potessero divenire l’elemento di continuità con la successiva

246 L.W. Abramczyk, *Gruppi focali come strumento di ricerca e valutazione*, in T. Vecchiato (a cura di) *La valutazione dei servizi sociali e sanitari*, Padova; Fondazione Zancan, 1995, p.137

247 N.C.Oprandi, *Focus group. Breve compendio teorico-pratico*, Padova: Emme&erre, 2001, p. 14

fase di ricerca.

L'interazione del gruppo di insegnanti coinvolti è stata utile per l'acquisizione delle informazioni relative all'orientamento dei partecipanti sulle tematiche precedentemente affrontate nel questionario, in modo da fare emergere, attraverso un confronto costruttivo, le diverse interpretazioni, le valutazioni critiche, nonché le reazioni emotive. In particolare, con riferimento ai topics analizzati nel corso del focus group, si fa riferimento ai seguenti argomenti:

TOPICS FOCUS GROUP
Collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno;
Risorse materiali e competenze didattiche e metodologiche per rispondere all'eterogeneità dei bisogni delle classi;
Accessibilità degli spazi
Uso degli strumenti tecnologici in una prospettiva inclusiva.

Tab. 2.23: Topics focus group

Il primo aspetto critico emerso dal confronto, in relazione all'esigenza di mettere a fuoco le risposte riferite alla varietà dei bisogni, è legato alla sempre maggiore e crescente eterogeneità della popolazione scolastica, non riferendosi però solo agli studenti certificati *“perché gli studenti certificati rappresentano solo una minima parte delle problematiche che quotidianamente si presentano in classe”*. Emerge infatti con chiarezza, soprattutto da parte degli insegnanti curricolari, come venga avvertito un senso di fatica e difficoltà nella conduzione della classe, legato soprattutto alla sua variegata composizione; una difficoltà amplificata da problemi di tipo strettamente *“strutturale”*, dipendenti dalle aule e, in generale, dagli spazi disponibili all'interno dell'istituto.

Più volte, infatti, nel corso dell'incontro, anche in relazione al tema più specifico dell'accessibilità o delle stesse strategie d'insegnamento che possono o meno essere messe in atto, emerge, confermando i dati emersi dal questionario, come

l'ambiente andrebbe migliorato ed essere attrezzato in maniera idonea, per rispondere ai bisogni degli allievi. Gli strumenti stessi che sono a disposizione della scuola non sembrano essere sufficienti; gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno evidenziano tutti come potrebbe essere utile dotare tutte le aule di strumentazione nuova, che possa essere utilizzata da parte di tutti gli studenti, senza postazioni fisse, prevedendo anche l'uso di pc portatili o dispositivi mobili. L'aver a disposizione degli spazi, come ad esempio alcuni laboratori in cui sono state installate anche delle lavagne interattive multimediali, non sembra essere in alcuni casi garanzia di innovazione o, per meglio dire, di apertura al cambiamento; così come avere dotato la scuola di uno spazio fornito tecnologicamente, non sembra essere sostenuto da un'organizzazione che incrementi e faciliti l'uso delle tecnologie e che stimoli, a sua volta, i docenti ad utilizzarle.

Tra i presenti, più insegnanti hanno sottolineato che, per poter avere accesso a quegli spazi, è necessario attivare delle procedure amministrative le cui lungaggini rappresentano un freno alla richiesta di autorizzazione e, dunque, di utilizzazione frequente della dotazione tecnologica, ad eccezione dei docenti curricolari che, per la specificità della materia di insegnamento, necessitano ordinariamente di utilizzare i laboratori.

In tale contesto, però, gli insegnanti di sostegno descrivono un quadro della situazione che presenta alcune differenze, con riferimento agli studenti con disabilità che utilizzano quegli stessi spazi; da un lato, infatti, vi sono coloro i quali seguono gli obiettivi minimi e, dall'altro, gli studenti non presenti regolarmente in classe, con i loro obiettivi differenziati, alcuni dei quali, come emergerà nel corso del focus, non incontrano mai il docente curricolare.

Per questi casi specifici, l'accento viene posto sulle risorse e sugli strumenti di cui dispongono gli insegnanti di sostegno nella cosiddetta aula dedicata, sulla loro accessibilità e sull'assenza di ausili specifici che siano in grado di

rispondere alle esigenze e ai bisogni dei singoli studenti, rilevando come, mentre alcuni di essi hanno la possibilità di poter utilizzare strumenti personali, la maggior parte degli studenti vive in contesti familiari che non consentono di rispondere a tali necessità.

Le questioni riferibili alle risorse tecnologiche a disposizione hanno inevitabilmente portato a considerare l'esistenza di criticità nelle modalità di presentazione dei contenuti e della loro fruizione da parte degli studenti.

Sono diversi, infatti, gli insegnanti i quali, pur dichiarando di essere consapevoli dell'utilità che può avere lo strumento tecnologico nella pratica didattica, affermano che, nel contempo, esso può comportare una gran mole di lavoro e che le tecnologie possono essere percepite come *"frenetiche e poco solide"*.

In particolare, alcuni docenti curricolari, che affrontano materie di area professionalizzante, sottolineano come trovino estremamente difficile gestire la classe nel momento in cui il lavoro viene svolto attraverso lo strumento tecnologico, in quanto gli studenti tendono ad attivare azioni e strategie in maniera automatica, senza riflettere su quanto fanno, rimarcando l'assenza della gestione dei processi mentre avvengono, sicché lo strumento diventa *"non più un mezzo per apprendere, ma un fine"*.

Anche su tale questione, però, emerge una percezione ed un'immagine degli studenti in generale, estremamente diversificata. Alcuni insegnanti, infatti, sostengono l'importanza di lavorare in gruppo, cercando di utilizzare gli strumenti che hanno a disposizione in quanto, proponendo una lezione nella maniera tradizionale, il risultato sarebbe un appesantimento della stessa, con la conseguente fatica degli studenti a prestare la necessaria attenzione. Non ci sono, però, in queste descrizioni e nell'evidenziare tali criticità, riferimenti specifici agli alunni con disabilità.

Solo nel momento in cui viene richiesto di indicare, più nel dettaglio, il tipo di materiale proposto agli studenti (es. materiale strutturato, materiale non

strutturato ecc.) e, più esplicitamente, le strategie adottate per favorire l'apprendimento e la partecipazione degli studenti con disabilità e/o in difficoltà (es. preparazione di materiale aggiuntivo e/o alternativo, spiegazione in forme diverse dello stesso argomento ecc.), vengono fornite descrizioni sulle modalità applicative. Un insegnante curricolare, ad esempio, dichiara che la necessità di uno studente dislessico di svolgere le prove, utilizzando il computer, non si è rivelata un problema. Al contrario, è diventata un'occasione per tutto il gruppo classe di svolgere la prova secondo una modalità alternativa, utilizzando anch'esso il computer. Tale modalità, però, è stata posta in essere senza approfondire se in altre occasioni fossero state utilizzate altre strategie e se si fosse a conoscenza dei software che lo studente generalmente utilizzava per una migliore acquisizione delle informazioni e comprensione dei contenuti proposti, ponendo in evidenza l'assenza di un interscambio tra l'insegnante curricolare e quello di sostegno che risulta, in tal modo, essere l'unico titolare della conoscenza e dell'approfondimento di tale aspetto e che, nel caso specifico, fornisce una descrizione più dettagliata delle modalità di fruizione dei contenuti, da parte dello studente attraverso il computer.

Il prosieguo dell'incontro ha posto in evidenza l'importanza del possesso di particolari competenze idonee per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti con disabilità; in assenza di tali competenze emerge una chiara difficoltà nella formulazione di una proposta didattica efficace, con effetti non positivi sull'apprendimento. È il caso di una docente curricolare, la quale dichiara di avvertire un forte senso di frustrazione nel non riuscire a rispondere adeguatamente alla specifica condizione di uno studente con disturbi dello spettro autistico che è, generalmente, in classe; si tratta di un senso di frustrazione, in questo caso, condiviso dal docente di sostegno.

Questo stato di "disagio professionale" e diffuso senso di impotenza, si appalesano più marcatamente nel momento in cui si dichiara di aver provato

svariate strategie, anche utilizzando le risorse tecnologiche a disposizione, ma senza sapere effettivamente cosa proporre, come proporlo e senza raggiungere risultati positivi; tutto ciò è andato sostanziandosi come una forma di richiesta di sostegno, suggerimenti, e di ricerca di collaborazione all'esterno. Ad eccezione di casi particolari, il richiamo alle strategie d'insegnamento adottate per rispondere ai bisogni specifici degli studenti in difficoltà e, più specificatamente, degli studenti con disabilità, conferma la convinzione generale che questo sia un settore di "competenza esclusiva" degli insegnanti di sostegno.

Pertanto, sia che si parli di studenti che frequentano regolarmente la classe, sia di studenti che, al contrario, trascorrono la maggior parte delle ore fuori dalla classe, la parola viene lasciata agli insegnanti di sostegno.

Sono loro, infatti, a descrivere cosa fanno con lo studente che seguono, il tipo di risorse che utilizzano (testi specializzati, schede personalizzate o materiale alternativo come adattamenti dei testi o, in alcuni casi, materiale creativo); con riferimento all'uso delle tecnologie, sono sempre loro che dichiarano di lavorarci direttamente, di rado supportati sufficientemente, e lamentando di avere a disposizione una strumentazione poco efficiente o non adeguata all'istanza di insegnamento. Con riferimento all'uso degli strumenti tecnologici, si evidenzia anche un non uniforme modo di operare da parte degli stessi insegnanti di sostegno che si trovano insieme nell'aula dedicata, un operare in una condizione di adattamento, senza una visione strategica d'insieme e, a volte, senza avere contezza delle pratiche adottate dagli altri docenti di sostegno, fatti salvi i casi in cui due docenti seguono uno stesso alunno. Tale condizione rivela l'assenza di rapporti e di sinergie che sarebbero sicuramente positivi per gli studenti.

Quanto emerso attraverso il focus group insegnanti è stato dunque utile per acquisire informazioni più specifiche riguardo al contesto d'azione, alle

dinamiche relazionali esistenti (in maniera più o meno esplicita) tra i partecipanti e, soprattutto, ai livelli su cui si rendeva più urgente e necessario attivare la successiva azione di ricerca.

2.4.2 Descrizioni e riflessioni sul focus group.

Lo schema sotto riportato, pur non trascurando gli elementi critici emersi nel complesso della presentazione espositiva del focus group, intende evidenziare quegli aspetti che meritano un'ulteriore riflessione e un approfondimento, nonché la realizzazione di un indirizzo comune che può influenzare la buona riuscita delle attività e delle pratiche didattiche e, soprattutto, la capacità di realizzare delle proposte adeguate e studiate nel dettaglio, che possono poi essere riportate alla classe e implementate con l'insegnante curricolare che, quotidianamente, vi opera.

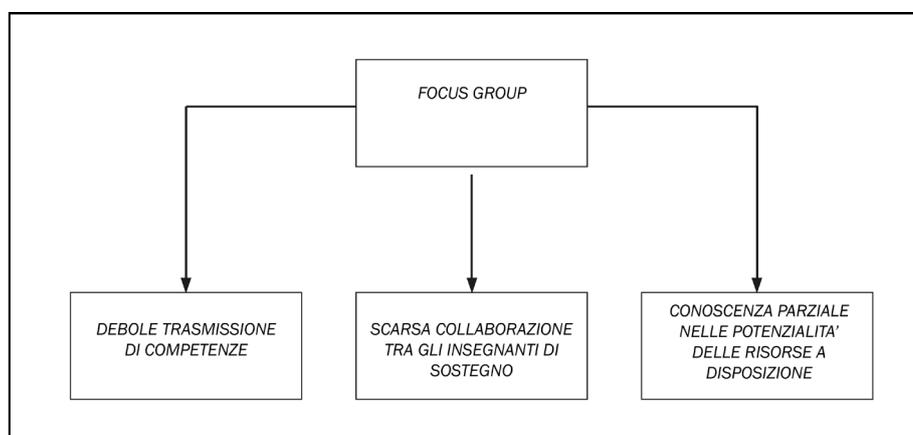


Fig. 2.24: Rappresentazione grafica degli elementi su cui verranno strutturate le fasi successive di ricerca.

Pur avendo rilevato, nel corso del focus group, una scarsa collaborazione tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno e, nel contempo, pur avendo individuato come la formazione in materia di tecnologie sia generalmente limitata ad un uso di base, non ragionato e competente, le tre criticità riportate

nello schema evidenziano come sia fortemente avvertita l'urgenza di dotare gli insegnanti di sostegno di competenze tecnologiche e metodologiche per poter progettare adeguatamente percorsi idonei alle specificità degli studenti con disabilità, rinforzandone conseguentemente le competenze sociali e favorendone, pertanto, una continua e costante collaborazione.

Solo una volta acquisiti, attraverso l'azione di ricerca, i necessari elementi di valutazione, sarà possibile attivare un lavoro che allarghi il campo di indagine, configurabile come un secondo livello; un livello in cui i docenti curricolari potrebbero essere chiamati a conoscere le potenzialità dei singoli strumenti, a coglierne il valore nella loro ampiezza, non legandoli esclusivamente allo studente con disabilità, sensibilizzando tutti gli attori coinvolti, compresi gli studenti, alla valorizzazione delle differenze e alle opportunità offerte dall'uso di canali alternativi, per comunicare e svolgere le attività didattiche proposte dal docente.

Partendo da tali riflessioni e considerazioni, è stato progettato, con gli insegnanti di sostegno, un percorso pensato per un uso più avanzato delle tecnologie, individuando 8 studenti con disabilità complessa per i quali è stato ritenuto più utile ed interessante attivare un'azione di ricerca durante la quale approfondire la conoscenza di alcuni strumenti e attività concordati con i docenti, sulla base delle caratteristiche degli alunni coinvolti.

Gli insegnanti sono stati invitati a sperimentare strumenti e metodologie didattiche flessibili che potessero essere adattate alle diverse esigenze e capacità degli studenti, con l'indicazione di esperienze e speciale attenzione a tecnologie gratuite, a basso costo e personalizzabili.

Il coinvolgimento degli insegnanti richiama la metodologia della "formazione partecipata"²⁴⁸, realizzabile attraverso la co-progettazione e co-valutazione

248 F. Bochicchio, P.L. Di Viaggiano, *La formazione partecipata*, Milano: Guerini, 2012.

degli interventi formativi, consentendo loro di conoscere le tecnologie e apprenderne l'uso, sperimentandone gli elementi acquisiti; in forza di questa formazione, nella quale è centrale il valore conoscitivo, acquisito nel contesto dal docente, è consentito allo stesso di assumere il ruolo di facilitatore e monitore del processo di apprendimento degli alunni. La formazione, in questo modo, è in grado di stimolare l'intenzionalità, la responsabilizzazione, l'appartenenza, la voglia di migliorare e può diventare un ulteriore stimolo nell'acquisizione di nuovi saperi, da mettere a frutto nelle pratiche didattiche quotidiane.

2.5 Azione di ricerca.

L'azione di ricerca, articolatasi in sette incontri settimanali della durata di due ore ciascuno, ha coinvolto 14 insegnanti di sostegno (alternandosi qualora avessero dovuto seguire degli studenti in classe) e 8 studenti con disabilità, frequentanti gli ultimi tre anni del ciclo scolastico. In particolare, degli otto studenti, quattro si presentavano con ritardo cognitivo moderato e grave, uno con distrofia muscolare di Duchenne, uno con Sindrome oculo cerebro renale di Lowe, uno studente pluridisabile ed una studentessa con sindrome di Down. Tenuto conto della composizione del gruppo coinvolto, le attività sono state strutturate secondo un programma dettagliato:

N. incontro	Attività e durata (h)	Persone coinvolte	Strumenti (hardware e software) utilizzati
1° - 2°	Individuazione e selezione delle attività da svolgere nel corso degli incontri in relazione alla specificità degli obiettivi indicati per i singoli alunni partecipanti (4h totali).	Ricercatore e insegnanti di sostegno (14).	/

N. incontro	Attività e durata (h)	Persone coinvolte	Strumenti (hardware e software) utilizzati
3° - 4°	Installazione di software e applicazioni (2 h totali)	Ricercatore e tecnico informatico	/
5°	Primo incontro laboratoriale con presentazione degli studenti presenti e degli strumenti utilizzati negli incontri successivi (2h)	Ricercatore, insegnanti di sostegno (14), studenti (8).	2 pc portatili, 4 computer fissi, 2 tablet, click4all, interruttori.
6°	Secondo incontro laboratoriale: suddivisione dei partecipanti in piccoli gruppi e formazione all'uso degli strumenti e/o software (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatore; • Gruppo 1: 3 studenti + 3 insegnanti; • Gruppo 2: 2 studenti + 2 insegnanti; • Gruppo 3: 3 studenti + 4 insegnanti; • 4/5 insegnanti alternati 	<p>Ricercatore: 1 pc portatile</p> <p>Gruppo 1: 2 computer fissi; software per la creazione di ebook multimediali.</p> <p>Gruppo 2: 2 tablet; software e applicazioni per la comunicazione simbolica.</p> <p>Gruppo 3: 2 computer fissi, click4all, interruttori, tastiera facilitata; funzioni di controllo fornite da "accesso facilitato", software per la costruzione di attività di causa-effetto, software e programmi incorporati di ingrandimento; software Myclick4all.</p>
7°	Terzo incontro laboratoriale (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatore; • Gruppi 1,2,3 • 4/5 insegnanti alternati 	hw e sw utilizzati durante gli incontri precedenti
8°	Quarto incontro laboratoriale (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatore; • Gruppi 1,2,3 • 4/5 insegnanti alternati 	hw e sw utilizzati durante gli incontri precedenti
9°	Quinto incontro laboratoriale (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatore; • Gruppi 1,2,3 • 4/5 insegnanti alternati 	hw e sw utilizzati durante gli incontri precedenti

N. incontro	Attività e durata (h)	Persone coinvolte	Strumenti (hardware e software) utilizzati
10°	Sesto incontro laboratoriale (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatore; • Gruppi 1,2,3 • 4/5 insegnanti alternati 	hw e sw utilizzati durante gli incontri precedenti
11°	Settimo incontro laboratoriale (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercatore; • Gruppi 1,2,3 • 4/5 insegnanti alternati 	hw e sw utilizzati durante gli incontri precedenti
12°	Incontro conclusivo (1h)	Ricercatore, insegnanti (14), studenti (8)	/

Tab. 2.25: Programma azione di ricerca

Gli incontri hanno seguito una comune struttura organizzativa di base articolatasi più dettagliatamente nelle fasi che verranno presentate di seguito:

- **PIANIFICAZIONE** con gli insegnanti delle attività da svolgere in piccoli gruppi, sulla base di alcuni obiettivi precedentemente identificati sui quali si decideva di lavorare tenendo conto delle caratteristiche specifiche degli studenti coinvolti, individuando, inoltre, il tipo di strumenti da utilizzare, nonché le modalità di fruizione (adattamenti, suggerimenti, modalità di feedback) e quelle riguardanti le interfacce (dimensioni, colori ecc.).
- **AZIONE** della durata di due ore, con una breve pausa intermedia, durante la quale venivano realizzate le attività programmate nella fase precedente, con il coinvolgimento paritario di insegnanti e studenti nella preparazione e nello svolgimento delle stesse. Il ricercatore, in questa fase specifica, ha assunto un ruolo centrale, formando i docenti presenti, supportandoli durante l'uso e la sperimentazione degli strumenti con gli studenti e stimolando la collaborazione tra i partecipanti per una maggiore trasmissione di conoscenze e competenze. Si è inoltre reso necessario, al fine di rendere pienamente fruibile l'uso degli strumenti da parte degli studenti, produrre delle sintetiche osservazioni relative alle modalità d'uso dello strumento utilizzato e alle diverse interfacce.
- **VALUTAZIONE DELL'AZIONE** con gli insegnanti partecipanti per l'individuazione delle difficoltà nell'uso degli strumenti sia da parte

degli stessi insegnanti, sia da parte degli studenti, tenendo conto delle osservazioni prodotte precedentemente. Sulla scorta degli elementi emersi dalla valutazione si sono strutturati gli incontri successivi con eventuali cambiamenti da apportare alla precedente pianificazione.

Tenuto conto delle caratteristiche specifiche dell'azione di ricerca, soprattutto in relazione al coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti, alcuni cambiamenti sono stati attivati anche durante lo svolgimento delle attività, nella considerazione che i docenti apprendevano e/o approfondivano alcuni elementi nello stesso momento in cui erano chiamati a sperimentare.

Le fasi che, nel dettaglio, hanno caratterizzato l'azione di ricerca, si articolavano sostanzialmente su tre piani di interazione, tutti mediati dallo strumento tecnologico: insegnante-alunno, alunno-alunno, insegnante-insegnante.

In tal modo, si è costruita un'esperienza più articolata e basata sulla condivisione dei contenuti e sulla comune costruzione dei metodi, con una maggiore consapevolezza del ruolo che il dialogo e la conversazione hanno nella costruzione della conoscenza. I tempi, le attività e le interazioni, che risentivano delle procedure dettate dal contesto, sono stati così sottoposti a modifiche sostanziali, divenendo più flessibili.

Tutto ciò è legato all'idea che diversi autori sottolineano la necessità che i processi educativi debbano avere luogo "nel campo creato da due poli complementari ed entrambi essenziali: quello cognitivo e quello affettivo"²⁴⁹.

Lo strumento tecnologico (e la sua personalizzazione) offre, così, qualcosa di diverso e inedito: mostra ai docenti come migliorare il proprio metodo di insegnamento e, nel contempo, fare in modo che gli studenti aiutino gli insegnanti per una migliore comprensione, diventando essi stessi più competenti.

È questo il processo che Flecknoe definisce come il "quantum-leap" (o salto

249 S. Besio, *Tecnologie assistive per la disabilità*, op. cit., p. 74; G.Olimpo, *Educazione, Tecnologie e qualità* in Atti del Convegno TED 2001, pp.54-58

qualitativo) nell'efficacia didattica ²⁵⁰.

2.6 Valutazione dei risultati.

Le riflessioni maturate nel corso della ricerca e gli elementi caratterizzanti la metodologia utilizzata per il suo sviluppo hanno comportato la necessità di valutare il percorso compiuto, analizzandolo nei suoi aspetti salienti: l'azione di ricerca, focalizzando l'attenzione sullo sviluppo complessivo e sul coinvolgimento dei partecipanti (acquisizione di competenze tecnologiche e metodologiche, collaborazione tra insegnanti e condivisione di competenze), la ricerca stessa con la quale si intende riflettere, più nello specifico, sull'efficacia della metodologia utilizzata e sulle tematiche affrontate.

Con l'attenzione rivolta al risultato, e sostenuti dal metodo di indagine sin qui applicato, si è ritenuto di dovere ricorrere all'intervista semi-strutturata come strumento di ricerca, la quale consente, per la sua coerenza interna con la metodologia di ricerca qualitativa applicata, di valutare meglio quegli aspetti particolari evidenziati sopra. Fissata la direttrice, sono stati individuati gli elementi che avrebbero costituito il corpo delle interviste, successivamente scorporate ed analizzate tenendo conto dei temi trattati. Tenendo presente l'azione di ricerca condotta, si è ritenuto, per la loro caratterizzazione, di dover sottoporre a valutazione i seguenti elementi:

TOPICS INTERVISTE
l'evoluzione personale e professionale del docente
il rapporto con lo studente ed i colleghi che hanno condiviso il percorso di ricerca
punti di forza e/o di debolezza emersi durante l'uso delle tecnologie.

Tab. 2.26: Topics interviste

250 M. Flecknoe, *How Can ICT Help us to improve Education?* In "Innovations in Education and Teaching International", 39 (4), 2002, pp.271-279

Questi due aspetti oggetto di analisi hanno inevitabilmente spinto gli intervistati a ragionare anche sul contesto in cui l'azione di ricerca è andata sviluppandosi e, più in generale, sullo stato del sistema scolastico odierno, con riferimento all'uso delle tecnologie, alla formazione e alla collaborazione tra tutte le persone che svolgono un ruolo centrale nella definizione e progettazione di un sistema scolastico inclusivo.

La maggioranza degli insegnanti di sostegno intervistati sembra avvertire la necessità di dover trovare delle strategie che, nella pratica quotidiana, consentano di trovare modalità efficaci di lavoro idonee a superare il divario strutturale e lacunoso tra la buona pratica scolastica e la previsione normativa sulla materia. Nella quotidianità, infatti, l'insegnante di sostegno si trova quasi a dover giustificare e a chiarire la propria presenza con uno stato d'animo che, conseguentemente, influisce anche nella relazione con gli studenti e interferisce anche con quella tra i docenti curricolari e lo studente con disabilità. Quanto suindicato è quello che, in sostanza, emerge dall'intervista che segue:

“La collaborazione garantirebbe sicuramente una certa continuità alle attività che svolgiamo con gli studenti disabili e questo acquisirebbe maggior forza soprattutto se facessimo riferimento agli insegnanti curricolari. Nel senso che quanto più forte è il legame con l'insegnante curricolare, tanto più i ragazzi percepiscono che in realtà non c'è differenza tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, che svolgono la stessa funzione, che sono alla pari. Una volta mi è successo che uno studente fosse venuto a chiedermi “Prof. ma lei quando diventa un prof. vero?”. Questa disparità è colmata quando si riesce a stare in classe, ma, quando ci sono quelle situazioni per cui si è fuori dalla classe, anche la nostra immagine agli occhi dei ragazzi è percepita in maniera diversa, perché svolgiamo altro rispetto ai docenti curricolari” (INT.4).

Molti degli insegnanti rimarcano, infatti, l'importanza di creare spazi comuni nei quali lavorare insieme per la progettazione e sperimentazione delle attività, spazi che consentono, dunque, anche l'affermazione del proprio ruolo e una conseguente trasmissione di conoscenze e competenze generali e particolari riferite anche a singoli casi. La presenza di tali spazi, dunque, facilita l'azione didattica con la convergenza di intenti e di trasferimento di conoscenze, senza il quale l'azione è monca, parziale, facendo emergere un palese disinteressamento da parte degli insegnanti curricolari, soprattutto quando lo studente con disabilità non è generalmente in classe. La mancata possibilità di condivisione di spazi comuni influisce anche sui rapporti tra gli stessi insegnanti di sostegno che, in assenza di chiari indirizzi operativi, avvertono un senso di abbandono e solitudine con la conseguenza che, come rileva un'insegnante, *“spesso tendiamo a rimanere un pò separati, ciascuno con le proprie cose, ciascuno con le proprie pratiche” (INT.1)*; mentre, come è emerso dall'azione di ricerca, laddove si creano spazi e momenti in cui la collaborazione, la condivisione e la comunicazione risultano essere centrali e necessari, gli insegnanti sembrano accogliere con piacere quanto viene loro proposto, come emerge dalle dichiarazioni che seguono:

“Secondo me le azioni che facciamo devono essere sostenute da una comunicazione e condivisione tra insegnanti, ma devono anche avere una continuità. Nella didattica ci vuole tempo, ci vuole una situazione ben progettata, ben programmata, come quella che è stata creata con il laboratorio, perché si programma quello che si fa e soprattutto si lavora insieme (e qui ritorna la centralità della relazione) però tutto deve avere, appunto, una continuità” (INT.7).

Queste parole e queste riflessioni rivelano con chiarezza l'importanza della relazione, della comunicazione (non solo come momento di interscambio culturale e professionale, ma come fonte di apprendimento) e della conseguente

necessità di allentare i legacci della prassi scolastica.

La maggior parte degli insegnanti ha rappresentato, in maniera forte, la necessità, anche in funzione della programmazione di attività che prevedono l'uso e la sperimentazione di strumenti tecnologici, di una buona relazione con i propri colleghi, rilevando che *“tutto funziona se le relazioni e le interazioni che sono alla base delle attività che vengono condotte fuori o dentro la classe sono buone, se non è così a mio avviso nulla può funzionare. Men che meno quando abbiamo a che fare con le tecnologie” (INT.8).*

Il relazionarsi, dunque, non è solo momento di aggregazione, ma diventa motore di sinergie e può essere sostenuto e rinforzato anche grazie alla condivisione di conoscenze e competenze rimarcando, pertanto, la centralità della formazione. Il tema della formazione, soprattutto con riferimento alle tecnologie, ricorre spesso, nel corso delle interviste condotte, evidenziandone la stretta correlazione con il miglioramento del proprio ruolo all'interno del contesto scolastico.

Sull'argomento, vengono innanzitutto evidenziati i nodi critici rilevati durante il percorso di formazione; sui quattordici insegnanti intervistati la maggior parte ha frequentato il corso di specializzazione per il sostegno molti anni prima e, salvo i rari casi in cui sono stati frequentati dei corsi organizzati da enti esterni, il tema delle tecnologie non è mai stato affrontato se non in maniera teorica. A tale considerazione, si aggiunge anche il fatto che, molto spesso, i corsi frequentati nella fase di specializzazione risultano essere inattuali, ancorati a metodi o a sistemi superati che non prevedevano, per esempio, l'uso di device mobili come lo smartphone o il tablet. Ciò ha fatto sì che i docenti più interessati al tema delle tecnologie, riconosciute come strumenti in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze specifiche degli studenti con disabilità, adottassero delle strategie per compensare la mancanza di un percorso di approfondimento.

A conferma di tale presa di coscienza, un'insegnante dichiara che *“io mi sono resa conto che se volevo conoscere o approfondire determinate cose dovevo farlo da sola. Quando posso mi informo, mi documento e soprattutto cerco sempre di provare. Ad esempio, ho cercato diverse applicazioni che potessero essere utili ad una delle studentesse che seguo, le ho scaricate sul mio cellulare, le ho provate e da lì ho selezionato quella che mi sembrava più utile rispetto ai nostri obiettivi.*

In generale, lo faccio per conto mio, ci perdo del tempo e cerco di sperimentare tutte le strade possibili. Perché non c'è nessuno che ti dia delle indicazioni in questo senso; anche rispetto a questo discorso forse ci vorrebbe una rete di scuole incentrata proprio sulla condivisione di esperienze sull'uso di determinati strumenti o specifici software, pensando anche a momenti di incontro tra diversi ordini e gradi. Si tratterebbe di una formazione un pò diversa, basata sulla condivisione e potrebbe anche essere organizzata non seguendo necessariamente la divisione per ordini e gradi. Cosa che, a mio avviso, servirebbe molto anche per dare una continuità tra una scuola e l'altra nell'uso specifico di uno strumento, una trasmissione di informazioni, di saperi e di esperienze” (INT.3).

Altri insegnanti rimarkano come ci sia un forte scostamento tra quanto viene svolto durante la formazione e quanto, invece, viene richiesto in maniera più o meno esplicita sul campo, come si rileva nell'intervista riportata:

“Sul tema specifico delle tecnologie per la disabilità non è stato affrontato durante il corso di specializzazione, non ho seguito particolari corsi se non dei convegni o incontri organizzati nella scuola in cui insegnavo in precedenza. Tutto quello che ho avuto modo di apprendere l'ho fatto sul campo. Ma anche rispetto a tematiche come ad esempio 'cos'è un PEI' o 'cos'è un PDP', sono tutte cose che ho imparato da sola con l'esperienza” (INT.6).

L'esperienza, dunque, soprattutto con i ragazzi, sembra essere infatti il principale canale di accesso alle conoscenze riguardanti il tema delle tecnologie che, purtroppo, non sono mai state presentate in maniera operativa. Il “toccare con

mano” un determinato strumento e capirne il reale funzionamento in relazione alle specificità dei bisogni degli studenti con i quali lo si utilizza e del contesto in cui lo si utilizza, è un’esigenza che viene più volte evidenziata da parte degli insegnanti intervistati, e la sua importanza sembra essere ancora più chiara laddove gli insegnanti tendono ad essere più riluttanti all’uso delle tecnologie ed a preferire metodologie “più tradizionali”. Non a caso un’insegnante sottolinea il suo definirsi una “tradizionalista” e a tratti “rigida”, confessando la scarsa propensione all’uso delle tecnologie e rivelando di “fare pratica” nella consapevolezza che, diversamente, correrebbe il rischio di dimenticare e di non essere stimolata ad utilizzare un determinato strumento, non riuscendo a coglierne, nel concreto, l’efficacia.

Coglierne l’efficacia vuol dire, dunque, non apprenderne semplicemente l’uso da un punto di vista strettamente tecnico ma “piegarlo alla didattica”, cosa che rappresenta per molti l’ostacolo maggiore, mediante un uso competente, ragionato e condiviso.

Sono queste le riflessioni che acquistano maggiore rilievo in relazione all’azione di ricerca condotta e che ritroviamo nella successiva intervista:

“[...] può capitare (e anche a me è capitato) di vedere uno strumento e di pensare di utilizzarlo senza avere chiaro quale obiettivo perseguire, in quei casi lo strumento è diventato inutile se non un ostacolo. Ho riflettuto a lungo, dopo aver partecipato all’attività, su come lo strumento possa diventare un facilitatore solo se è inserito all’interno di un progetto specifico e con degli obiettivi specifici, soprattutto se pensiamo agli studenti con i quali abbiamo lavorato, gli obiettivi devono essere precisi, piccoli, non troppo ampi e generali. Molto spesso, con questi studenti, tendiamo a darci obiettivi ampi, generici, per nulla misurati sulla situazione di partenza dell’alunno. Avere degli obiettivi chiari fa sì che poi diventi più semplice anche per noi lavorare e, soprattutto, attivare delle strategie efficaci per raggiungerli, compresi gli

strumenti da utilizzare. Se non hai chiaro dove vuoi arrivare non sarà utile nemmeno lo strumento tecnologico. E se non hai chiare le potenzialità dello strumento e come utilizzarlo in relazione a quegli obiettivi e alla specificità delle esigenze dello studente con cui lo utilizzi, non ha senso” (INT.10).

Dunque, tenendo presente il percorso compiuto, emerge come lo strumento tecnologico sia fondamentale perché, come evidenzia uno degli insegnanti intervistati, consente di *“adeguare e veicolare l’azione didattica attraverso uno strumento personalizzato ad hoc. È un facilitatore fondamentale ed un canale assolutamente essenziale e, anzi, aggiungerei un canale da privilegiare. Le potenzialità che vedo sono soprattutto in relazione all’utilità che questi strumenti hanno non solo nel favorire una migliore risposta alla richiesta didattica, ma anche il successo emotivo; i ragazzi con questi strumenti possono compensare anche una serie di frustrazioni derivanti dal non riuscire a svolgere un determinato compito con strumenti tradizionali come un semplice libro o il dover disegnare o fare schemi, questi strumenti molto spesso rischiano di essere molto astratti rispetto allo strumento informatico che, proprio per questo, diviene un vero e proprio facilitatore” (INT. 13).*

In forza di tali considerazioni risulta essenziale costruire tutte le condizioni necessarie affinché lo studente venga messo nelle condizioni di poter svolgere le attività richieste e di raggiungere l’obiettivo prefissato; per tale fine risulta ancora una volta necessaria la collaborazione tra i docenti, un contatto ed un incontro costante che va sostenuto nel tempo. Come evidenzia, infatti, un’insegnante *“è sempre mancato un rapporto equilibrato con le nuove tecnologie da parte di tutti, da parte mia e da parte dei colleghi. Si è sempre trattato o di un uso eccessivo, o di un uso scarso o di un uso fatto di improvvisazioni. Le azioni, così come abbiamo avuto modo di comprendere sperimentando, devono essere sostenute da una comunicazione e condivisione” (INT.2).*

In tale prospettiva, si può affermare che lo strumento può essere considerato un facilitatore non solo nell’acquisizione dei contenuti didattici, ma anche

nelle relazioni, nel senso che *“le tecnologie possono diventare estremamente utili per potenziare l'autostima degli studenti, perché ormai tutti gli studenti hanno una certa dimestichezza con il digitale e dobbiamo considerare che anche gli studenti con disabilità, pur tenendo conto delle difficoltà che può riscontrare nell'utilizzare un determinato strumento, sono sempre dei ragazzi e il fatto di esserne privati può abbassare molto l'autostima. Renderli autonomi nell'uso, attraverso una personalizzazione dei canali d'accesso è estremamente importante nel contesto scolastico” (INT.5)*. Questo aspetto acquista ulteriore rilevanza se si tiene conto del fatto che le azioni svolte mediante la personalizzazione dello strumento tecnologico, in relazione alle capacità e potenzialità degli studenti con disabilità, devono consentire agli stessi quanto viene richiesto loro nell'ambito scolastico e quanto devono affrontare all'esterno, nella quotidianità della loro vita sociale, proprio perché *“la scuola deve dotare tutti i ragazzi di determinate conoscenze ma deve anche fare in modo che essi possano acquisire delle competenze da spendere al di fuori della scuola, nella quotidianità. Proprio perché noi dobbiamo pensare che quando loro usciranno da qui, dovranno essere in grado di riuscire a fare le cose in autonomia, di utilizzare anche specifici strumenti senza doverlo apprendere da zero. E possibilmente dovrebbero averlo appreso a scuola” (INT.12)*.

Gli spazi e i tempi in cui strutturare attività che favoriscano l'acquisizione di determinate competenze, sia da parte dei docenti che da parte degli alunni, andrebbero così implementati, come chiarisce un'intervistata:

“Queste collaborazioni andrebbero implementate perché possono avere delle ricadute veramente importanti su tutta la scuola. Io sono convinta, e ho avuto modo di averne conferma con il percorso compiuto insieme, che le nuove tecnologie, se ben adattate e personalizzate, in base alle esigenze del singolo studente, possono avere delle ricadute molto importanti e significative, sugli studenti in primis. Perché li motiva, li stimola, alla fine noi dobbiamo considerare che è il loro linguaggio. Se pensiamo agli studenti

che hanno partecipato al laboratorio, possiamo dire che lo strumento tecnologico, attraverso dei canali alternativi di interazione e comunicazione, li abbia molto motivati. Questa attività potrebbe essere facilmente proposta a tutti gli studenti, perché, grazie allo strumento, riuscirebbero a rispondere meglio ai compiti loro assegnati” (INT.11).

La personalizzazione diventa, così, per molti degli insegnanti partecipanti, un aspetto dell’insegnamento determinante per l’uso delle tecnologie; infatti, facendo riferimento agli studenti che hanno partecipato alle attività proposte con l’azione di ricerca, è stato possibile utilizzare determinati software e strumenti, verificare le risposte dello studente durante l’utilizzo, tenendo conto che ognuno ha un modo differente di rispondere all’attività proposta. In tal modo, viene consentito di comprenderne le reazioni e di adeguare l’intervento educativo alle capacità dello studente rispondendo, così, all’esigenza di progettazione di didattiche differenziate, nella prospettiva dell’inclusione scolastica.

Personalizzare una determinata attività è diventata anche un’occasione importante per conoscere meglio lo studente, le sue potenzialità ed interessi, in quanto, come sostiene un’insegnante, *“la possibilità di utilizzare un’applicazione di Comunicazione Aumentativa Alternativa con un dispositivo mobile è stato per me estremamente interessante, per poter individuare ancora meglio le potenzialità dello studente. Io sono un pò irigida e nonostante ciò mi sono sentita estremamente stimolata nel fare queste attività, anzi, mi sono anche divertita. Questo tipo di attività mi è servita molto per riflettere sull’uso delle tecnologie e su come possano essere integrate a quello che già facciamo, rinforzandolo e arricchendolo” (INT.14).*

Un simile percorso può essere strutturato anche come momento complementare alla fase di osservazione necessaria per conoscere meglio lo studente; un’insegnante afferma, infatti, di avere capito *“quanto sia importante e necessario conoscere bene lo studente; è necessario, innanzitutto, un momento di osservazione, anche durante lo svolgimento di determinate attività come quella svolta insieme, per*

avere chiaro chi ho di fronte, con i suoi limiti e risorse e da lì costruire tutto il percorso successivo. Mi sono resa conto dell'importanza di questa cosa; spesso si pensa subito al PEI, ma è fondamentale avere una base chiara, altrimenti non si riesce a costruirlo" (INT.6).

Conoscere bene gli studenti e collaborare con gli altri insegnanti sono due elementi ricorrenti durante le interviste; infatti, la necessità di poter conoscere e sperimentare insieme con i propri colleghi, in un clima di condivisione, rimane al centro delle riflessioni di tutti i partecipanti al percorso di ricerca, i quali ritengono che *"condividere un percorso di azione e formazione vuol dire condividere anche le buone pratiche, ribadendo il concetto di collaborazione; nel momento in cui questi strumenti possono essere utilizzati e sperimentati se ne può comprendere l'uso e diventare anche più propositivi nei confronti dei colleghi. Lavorare in gruppo in maniera condivisa dando il proprio contributo è, a mio avviso, estremamente utile e stimolante, in più potrebbe essere un modo per aprirsi alla classe e per collaborare di più con l'insegnante curricolare" (INT.9).*

L'azione proposta diventa dunque un momento per comprendere ancor meglio come sia necessario ritagliarsi del tempo per co-costruire dei percorsi che possano avere delle ricadute significative sulle persone coinvolte e sulla scuola in generale; una programmazione condivisa ed una maggiore conoscenza dei problemi può facilitare la messa in atto di azioni più efficaci per il singolo studente in quanto, come evidenzia un'insegnante nel corso dell'intervista, *"non tutti possono aver avuto le stesse esperienze e, quindi, questo molto spesso può far sorgere delle incomprensioni. Tutti noi avremmo bisogno di avere una visione d'insieme, tutto dovrebbe essere più sistemico" (INT.8.).*

Questa necessità, però, spesso si scontra con l'ambiente, in quanto, come un'insegnante afferma *"il bello del sostegno è questo, è un percorso di crescita che fai insieme al ragazzo, dire 'vedo delle potenzialità' e cercare di tirarle fuori, di farle emergere; però poi ci sono delle difficoltà, non tanto con il ragazzo, quanto*

nell'ambiente circostante, in cui molto spesso bisogna fare delle vere e proprie battaglie" (INT.3).

La ricerca, nel suo sviluppo, ha assunto così da subito una dinamica positiva, proprio perché ha interessato un segmento dell'attività scolastica legato alle tecnologie ed intercettato i bisogni rappresentati dagli studenti con disabilità, in una prospettiva inclusiva.

Questi elementi caratterizzanti sono stati affiancati dagli insegnanti con le loro difficoltà, i loro bisogni, la necessità di formazione e aggiornamento per essere al passo con i tempi e per soddisfare adeguatamente i bisogni dei ragazzi, l'esigenza di avere spazi comuni dove svolgere la propria attività didattica con gli altri insegnanti con i quali confrontarsi, scambiare conoscenze ed arricchirsi professionalmente.

2.7 I punti salienti che hanno caratterizzato l'azione di ricerca e le sue ricadute.

Le riflessioni prodotte attraverso l'analisi delle interviste esprimono pienamente il senso della ricerca ed il suo valore, concentrato su aspetti che, pur nella specificità degli argomenti, coinvolgono l'umanità degli interessati. Attraverso la lettura del suo svilupparsi si è avvertita dunque la necessità di tratteggiare i punti salienti che ne caratterizzano il contenuto e che rappresentano degli importanti indicatori delle ricadute dirette dell'azione di ricerca:

- 1. l'uso sistematico dello strumento tecnologico** e, soprattutto, la sua personalizzazione, in relazione alla specificità dei bisogni degli studenti coinvolti, ha stimolato una maggiore motivazione nella maggior parte degli insegnanti coinvolti.
- 2. L'azione di ricerca svolta è stata ritenuta efficace**, da parte degli insegnanti, in quanto è stato verificato il pieno coinvolgimento degli

studenti e la loro motivazione nella partecipazione alle attività, ed è stata accertata, nel corso delle stesse, la possibilità di valutarne l'efficacia nei confronti dei singoli mediante la personalizzazione.

3. L'attività proposta ha portato gli insegnanti a compiere un percorso operativo e, contemporaneamente, **di riflessione** sul proprio ruolo, sul rapporto con i colleghi di sostegno, con gli insegnanti curricolari ed, infine, sul contesto in cui questi operano quotidianamente.

Quanto evidenziato sopra va necessariamente inserito all'interno di un contesto più ampio. È doveroso, infatti, riflettere sulle ricadute indirette dell'azione di ricerca, considerando, ad esempio, le classi a cui gli otto studenti coinvolti nell'azione di ricerca sono iscritti; classi che, in tal modo, sono sollecitate a riflettere sui principi dell'inclusione, della partecipazione e a rivedere l'uso delle tecnologie al di là dell'uso comune e standardizzato.

Gli insegnanti stessi, in particolare gli insegnanti curricolari, alcuni dei quali erano stati già invitati a riflettere su questi temi, saranno di conseguenza chiamati a riconsiderare il proprio ruolo in relazione a tutta la classe, studenti disabili compresi, e ai propri colleghi.

Azione di ricerca	Metodologia di ricerca
Uso sistematico dello strumento tecnologico e maggiore motivazione degli insegnanti	Docenti protagonisti e ricercatori critici dell'azione compiuta
Pieno coinvolgimento degli studenti e la loro motivazione nella partecipazione alle attività	Conoscenza approfondita degli studenti
Riflessione da parte degli insegnanti sul proprio ruolo e sul rapporto con i colleghi.	Acquisizione di nuove competenze

Tab. 2.27: I punti salienti dell'azione di ricerca e della metodologia applicata

L'azione di ricerca, anche in considerazione della specificità della metodologia adottata, ha dimostrato, dunque, come rendere i docenti protagonisti e

ricercatori critici dell'azione compiuta consente di riflettere sul proprio operato e di apportare delle modifiche nel momento stesso in cui le attività vengono svolte. A tale riflessione è strettamente legata la possibilità di conoscere meglio gli studenti consentendo così di ridefinire, ove necessario, il progetto individuale dello studente. L'efficacia delle attività proposte è stata inoltre conseguenza diretta della riqualificazione degli insegnanti dal punto di vista delle nuove conoscenze e competenze didattiche, sociali e tecnologiche acquisite.

Conclusioni

Le considerazioni e le valutazioni che hanno interessato le pagine precedenti sono il risultato del lungo ed articolato percorso fatto di ricerche, analisi, riflessioni ed azioni che ha avviato ed accompagnato l'intera attività di ricerca; lasciando emergere con forza l'importanza della funzione che possono svolgere le tecnologie nel sistema scolastico, sia a livello generale, sia nella specificità del contesto di ricerca. Il ricorso alla loro applicazione, infatti, ha consentito agli studenti con disabilità, che incontrano difficoltà nell'uso tradizionale e standardizzato dello strumento tecnologico, lo svolgimento di determinate attività; questa funzione tipica dello strumento non ha solo permesso di compiere specifiche azioni, ma ha fatto in modo, attraverso la sua personalizzazione, di fare acquisire competenze e contenuti delle proposte formative.

Il ricorso alle tecnologie ed il risultato positivo ottenuto dalla loro applicazione, rinvia alla questione delle imprescindibili competenze che i docenti dovrebbero possedere, atteso che l'attivazione del percorso, per le caratteristiche che gli sono proprie, non presenta solo aspetti esecutivi; la possibilità di svolgere determinate attività, che prevede una serie preliminare di azioni (valutazione ed organizzazione degli spazi, scelta e valutazione dello strumento sulla base di alcuni obiettivi specifici), presuppone competenze e conoscenze didattiche e metodologiche già acquisite, che vanno arricchite, aggiornate e implementate, attraverso strategie flessibili.

La presenza di docenti competenti ed in grado di sollecitare specifiche attività, mediante l'uso di determinati strumenti, fa in modo che il contesto scolastico diventi, così, estremamente motivante per gli studenti.

Pur tenendo presente che l'esperienza è stata svolta in un arco temporale abbastanza contenuto, e con un ristretto numero di partecipanti, è doveroso

rilevare che in materia di tecnologie, in quanto strumenti in grado di potenziare l'apprendimento degli studenti, tenuto conto delle capacità, potenzialità ed interessi dei singoli, sono state offerte indicazioni ed informazioni che possono essere fonte di ulteriore approfondimento, sia sul piano della progettazione e della strumentazione, sia su quello della metodologia e della didattica.

Doveroso è anche evidenziare un altro aspetto positivo legato all'azione di ricerca, ed è la possibilità che il suo modello organizzativo e il suo metodo applicativo possano essere di sostegno e di indirizzo per l'avvio di attività che possono protrarsi nel tempo, anche in termini di sostenibilità, nel medio e lungo periodo.

Infatti, la possibilità di fare esperienza diretta di un uso flessibile, personalizzabile e creativo delle tecnologie ha sviluppato e consolidato le competenze degli insegnanti coinvolti, consentendo loro il prosieguo delle attività nel tempo e facendo rientrare quelle stesse conoscenze nello svolgimento delle azioni didattiche quotidiane.

Un altro aspetto da evidenziare, legato alla possibilità di estendere il progetto, per la natura stessa dell'attività di ricerca e per la flessibilità dell'applicazione, è la replicabilità dello stesso in altre scuole, anche di diverso ordine e grado, in quanto consente di utilizzare al meglio gli strumenti di cui il singolo istituto è dispone, potenziando, eventualmente, la dotazione tecnologica, e di acquisire elementi che, seppur nuovi, ben si integrano con le attività didattiche esistenti, arricchendo il bagaglio delle conoscenze e delle metodologie didattiche.

La replicabilità delle attività, intesa come adattabilità del risultato, si concretizza nei fatti come un'integrazione a ciò che già esiste, che deve tenere conto, come emerso sin dalle prime fasi della ricerca, delle dinamiche esistenti nella relazione tra tutte le persone coinvolte nel processo di progettazione e costruzione di un contesto scolastico inclusivo. Sono due, infatti, gli elementi imprescindibili, da cui dipende la buona riuscita di un percorso inteso a

comprendere che tipo di progettazione può rispondere agli specifici bisogni dei singoli studenti: la formazione di coloro i quali mettono in atto tale progettazione - nel caso specifico gli insegnanti di sostegno, alla quale è strettamente legata la motivazione dello studente in termini di apprendimento e di autonomia - e la collaborazione tra tutti gli insegnanti, intesa come intreccio di informazioni, saperi ed esperienze.

È evidente che, attesa la specificità dell'azione di ricerca, destinata soprattutto agli insegnanti di sostegno, e avviata dopo aver rilevato criticità che richiedevano attenzioni e soluzioni immediate, non vi è stata la possibilità di estenderla ai rapporti ed alla collaborazione con gli insegnanti curricolari, pur avendo consentito agli insegnanti partecipanti una revisione soggettiva del proprio ruolo.

Nello sviluppo del lavoro si è sempre posto l'accento sul contesto e sulla necessità che tutti i soggetti operanti in esso lavorassero insieme, guardando all'unicità del risultato; tutto questo presupporrebbe una stretta forma di collaborazione ed il superamento delle differenze tra insegnanti di sostegno e curricolari, in quanto, solo attraverso la convergenza delle azioni, pur restando su binari paralleli, si consente il miglioramento dell'apprendimento degli studenti e della qualità dell'intervento didattico. Quindi, permettere agli studenti con disabilità di partecipare attivamente alle attività della classe, di utilizzare strumenti specifici e personalizzabili, condividerli con i propri compagni e farsi conoscere dall'insegnante curricolare, con un suo inevitabile maggiore coinvolgimento, sono elementi che rimangono di particolare interesse e che potrebbero essere oggetto di ulteriori approfondimenti di studio e di ricerca.

In relazione a tali approfondimenti, appare sicuramente utile prendere in considerazione anche la possibilità di applicare le conoscenze acquisite dai ragazzi durante l'azione di ricerca fuori dalle mura scolastiche, per dare maggiore continuità a quanto già svolto e, soprattutto, per consentire loro un

ulteriore sviluppo in relazione ai tempi e agli spazi della quotidianità, diversi da quelli del contesto scolastico.

Alla luce di queste considerazioni, immaginare una prosecuzione dell'attività di ricerca, ampliando il numero delle persone coinvolte e gli obiettivi che si intende raggiungere, acquista maggiore valenza soprattutto in forza del contenuto delle pubblicazioni e delle ricerche di diversi autori. È stato infatti evidenziato che la partecipazione degli alunni con disabilità a contesti integrati produce grandi benefici sugli stessi e sulle comunità scolastiche.

Alcuni studi ²⁵¹ hanno dimostrato come gli studenti con disabilità coinvolti attivamente nella classe e, quindi, non inseriti in classi speciali, riuscissero ad impegnarsi meglio nella attività di apprendimento, senza ripercussioni negative sui compagni di classe, nella considerazione che l'interazione con gli altri ragazzi fungesse da stimolo nell'apprendimento stesso. Negli studi cui ci si riferisce, si evidenzia, inoltre, come la socializzazione in classe e la condivisione della quotidianità abbiano ripercussioni positive e benefici anche nella vita adulta dello studente. Se a tali considerazioni si aggiungono quelle relative all'efficacia d'uso dello strumento tecnologico che - se opportunamente utilizzato tenendo conto delle differenze individuali - può divenire un importante facilitatore e mediatore nell'apprendimento e nelle relazioni, diventa ancora più urgente e necessario scardinare quella rigidità che caratterizza il sistema scolastico odierno, nonostante l'evoluzione normativa.

L'esperienza acquisita sul campo, durante l'azione di ricerca, ci porta così a riflettere sull'impossibilità di adattare lo studente con disabilità ad un contesto pensato e strutturato fondamentalmente su "alunni tipici" e difficilmente aperto

251 L. D'Alonzo, G. Giordano, D.M. Van Leeuwen, Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion, «Preventing School Failure», vol.42, n.1, 1997; A. Shapiro, *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*, New York: Garland Publishing, 1999; A. Canevaro, L.D'Alonzo, D.lanes, *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano:University Press, 2009.

e flessibile nel modificarsi per rispondere alle esigenze di tutti. Promuovere una scuola che sappia accogliere tutti vuol dire, in sostanza, considerare in un contesto più ampio e sistemico anche i bisogni specifici degli studenti con disabilità; tutto ciò presuppone, però, che i contesti e, soprattutto, i metodi e gli strumenti utilizzati, siano realmente inclusivi, non limitandosi al semplice inserimento dello studente in classe.

In un percorso in cui lo studente con disabilità, anche grazie all'uso di strumenti flessibili, riesce a svolgere determinate funzioni e attività all'interno di uno specifico contesto, l'insegnante di sostegno, superate alcune criticità, può rappresentare un importante mediatore, nonché una grande risorsa.

ALLEGATI

Il ruolo delle tecnologie per il potenziamento dell'apprendimento

Il ruolo delle tecnologie per il potenziamento dell'apprendimento

MODALITÀ DI COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO:

il questionario propone 31 domande complessive organizzate in 4 aree tematiche. Per ciascuna domanda vengono indicate le modalità specifiche di compilazione (es. apporre un segno X sulla casella prescelta o inserimento di testo da parte degli intervistati). Il questionario è in forma anonima.

*Campo obbligatorio

SEZIONE A - INFORMAZIONI PERSONALI

1. 1. Genere *

Contrassegna solo un ovale.

- F
 M

2. 2. Età *

Contrassegna solo un ovale.

- 20-30
 30-40
 40-50
 50-60
 Più di 60

3. 3. Figura Professionale *

Contrassegna solo un ovale.

- Insegnante curricolare
 Insegnante di sostegno

4. 4. Indichi qui di seguito la materia specifica dell'indirizzo in cui insegna per l'a.s. in corso *

5. 5. Area Disciplinare di competenza per l'a.s. in corso: *

(insegnanti di sostegno indichino l'area disciplinare per la quale hanno maggior copertura di ore)

Contrassegna solo un ovale.

- umanistica
 tecnologico-scientifica
 linguistica

6. 6. Tipologia di contratto *

7. 7. Da quanti anni lavora nella scuola *

Contrassegna solo un ovale.

- meno di un anno
 da 1 a 5 anni
 da 6 a 10 anni
 più di 10 anni

8. 8. Da quanti anni lavora in questa scuola *

Contrassegna solo un ovale.

- meno di un anno
 da 1 a 5 anni
 da 6 a 10 anni
 più di 10 anni

SEZIONE B - INFORMAZIONI SUGLI ALUNNI E SULLA/E CLASSE/I

9. 9. Di quanti alunni è/sono composta/e la/e classe/i? *

(se si seguono più classi indicare un numero medio di alunni)

10. 10. Nella sua classe (o classi) sono presenti alunni con certificazione di: *

(indichi una o più risposte)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Disabilità motoria
 Disabilità intellettiva e/o relazionale
 Cecità/ipovisione
 sordità/ipoacusia
 DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento)
 Disturbi dello spettro autistico
 Pluridisabilità
 Alunni con disabilità figli di migranti
 Alunni in corso di certificazione
 Nessun alunno con certificazione

SEZIONE C - FAMILIARITÀ CON LE TECNOLOGIE

11. **11. Ha seguito, nel corso della sua formazione, dei corsi che prevedessero un approfondimento sul tema "tecnologie didattiche"?** *

Contrassegna solo un ovale.

- Si
 No

12. **12. Se SI indichi, nello specifico, che tipo di corso ha seguito:**

13. **13. Se NO indichi se ha mai approfondito il tema autonomamente:**

14. **14. Ha esperienza nel campo della fabbricazione e/o progettazione di strumenti digitali pensati per l'organizzazione dell'attività didattica?** *

Contrassegna solo un ovale.

- SI
 NO
 Altro: _____

15. **15. Se SI indichi, nello specifico, di cosa si è occupata/o:**

16. **16. Ritiene necessario possedere delle competenze strumentali di base sulle tecnologie didattiche?** *

Contrassegna solo un ovale.

- Per niente
 Poco
 Abbastanza
 Molto

17. 17. È d'accordo con le seguenti affermazioni? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	Non so
Le tecnologie informatiche facilitano l'insegnamento e l'apprendimento	<input type="radio"/>				
Le tecnologie informatiche sviluppano capacità e competenze di tutti	<input type="radio"/>				
Le tecnologie informatiche facilitano la personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento	<input type="radio"/>				
Le tecnologie informatiche rendono i contenuti più accessibili per tutti	<input type="radio"/>				

SEZIONE D - USO DI STRUMENTI DIDATTICI

18. 18. Quali dei seguenti strumenti didattici sono disponibili ed utilizzabili quando lo ritiene necessario? *

(Indichi una o più risposte)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Computer in classe
- Computer in laboratorio informatico
- Ebook readers
- Lavagna interattiva multimediale in aula
- Lavagna interattiva multimediale in un'aula dedicata
- Lettori mp3
- Proiettore audio/video in aula
- Proiettore audio/video in un'aula dedicata
- Dispositivi mobili (es. Tablet, cellulare, ecc.)
- Altro: _____

19. 19. Con quale frequenza utilizza gli strumenti sopra indicati? *

(selezionare solo strumenti disponibili nella sua scuola)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Ogni tanto	Spesso	Sempre
Computer in classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer in laboratorio informatico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ebook readers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavagna interattiva multimediale in aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavagna interattiva multimediale in un'aula dedicata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettori mp3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proiettore audio/video in aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proiettore audio/video in un'aula dedicata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispositivi mobili (es. tablet, cellulare ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. **20. Gli studenti con disabilità presenti nella/e sua/e classe/i hanno libero accesso agli strumenti sopra indicati? ***

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
 Ogni tanto
 Spesso
 Sempre

21. **21. Gli strumenti sopra indicati sono accessibili agli studenti con disabilità? ***

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

22. **22. Ritieni che l'ambiente sia costruito e attrezzato in maniera idonea per rispondere ai bisogni specifici degli studenti con disabilità? ***

Contrassegna solo un ovale.

- SÌ
 NO

23. **23. Se SÌ indichi, più specificatamente, in che modo è stato attrezzato l'ambiente: ***

24. **24. Se NO indichi cosa, secondo lei andrebbe migliorato e/o potenziato: ***

25. **25. Gli studenti con disabilità utilizzano ausili personali oltre agli strumenti presenti in aula e/o a scuola? ***

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
 Ogni tanto
 Spesso
 Sempre

26. **26. Che tipo di ausili personali utilizzano? ***

27. **27. Che tipo di materiale propone agli studenti? ***

Contrassegna solo un ovale.

- Materiale strutturato (es. testi specializzati, schede etc.)
- Materiale non strutturato (es. adattamenti dei libri di testo etc.)
- Altro: _____

28. **28. Per gli studenti con disabilità e/o in difficoltà nella sua materia ***

(Indichi uno o più elementi)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Prepara materiale aggiuntivo
- Prepara materiale alternativo
- Spiega in forme diverse lo stesso argomento
- Ripete più volte la lezione
- Modifica la proposta didattica
- Altro: _____

29. **29. Organizza lezioni prevedendo lavori di gruppo e/o in coppia? ***

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Ogni tanto
- Spesso
- Sempre

30. **30. C'è collaborazione nella predisposizione/organizzazione della lezione con l'insegnante di sostegno/curricolare? ***

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Ogni tanto
- Spesso
- Sempre

Il ruolo delle tecnologie per il potenziamento dell'apprendimento

31. **31. Nella sua esperienza di insegnante, quali vantaggi e/o svantaggi ritiene possa avere l'uso di tecnologie didattiche rispetto alle metodologie di insegnamento "tradizionale"?** *

BIBLIOGRAFIA

Abramczyk, L.W., *Gruppi focali come strumento di ricerca e valutazione*, in Vecchiato, T. (a cura di), *La valutazione dei servizi sociali e sanitari*, Padova, Fondazione Zancan, 1995.

Accolla, A., *Design for all*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Denmark: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers, 2003 (https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fr.pdf)

Andrich, R., *Empowerment ed educazione all'autonomia*, Relazione tenuta per il Convegno Gli ausili informatici nella promozione dell'autonomia: riabilitazione, educazione, integrazione, (Prato, 14 dicembre 2002).

Andrich, R., Besio, S., Being informed, demanding and responsible consumers of assistive technology: An educational issue, *Disability and rehabilitation*, 24 (1-3), 2002, pp. 152-159.

Andrich, R., Porqueddu, B., *Educazione all'autonomia: esperienze, strumenti, proposte metodologiche*, Torino, Europa Medicophysica, 1990.

Aprèa, V., *Inserimento e integrazione della persona handicappata a scuola*. Relazione alla Commissione Bicamerale Infanzia, (Roma, 22 Ottobre 2002).

Artifoni, R., "Una legge nata stanca", in DM, n.155, 2005 (http://www.uildm.org/archivio_dm/155/rubriche/20stancaweb.shtml).

Baroni, F., M. Lazzari, Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità in *Italian Journal of Disability Studies*, Vol. 1, 1, 2013, pp. 79-92.

Barnes, C., Capire il modello sociale della disabilità, in *Intersticios*, vol. 2, n.1, 2008, pp.87-96.

Barzagli, C., *L'integrazione scolastica: una questione di relazioni*, in Zanobini, M., Usai, M.C. (con la collaborazione di Barzagli C. e Lepri C.), *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva educativa*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Barozzi, G.C., Ciarrapico, L., Il piano nazionale per l'informatica, *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana in La Matematica nella Società e nella Cultura*, Serie 8, Vol. 6-A, 3, 2003, pp. 441-461.

Benadusi, L. Autonomia e professione insegnante, "Il Sole 24Ore Scuola", anno VI

Benoit, H., Sagot J., L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43, 2008, pp. 19-26.

- Benigno, V., Tavella, M., Percorsi di didattica inclusiva con l'uso delle TIC: il progetto AESSEDI, *TD-Tecnologie Didattiche*, 52, 2011, pp. 12-18
- Bertin, G.M., Contini, M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1999.
- Bertini, P., *Accessibilità e tecnologie*, Milano, Pearson, 2003
- Bertolini, P., Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia, *Studium Educationis*, 2, 1999, 250-257.
- Besio, S., *Progettazione e orientamento alla vita*, in Paparella, N. (a cura di), *Il progetto educativo (vol II). Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, Roma, Armando Editore, 2009.
- Besio, S., *Tecnologie assistive per la disabilità*, Lecce, Pensa multimedia, 2005.
- Besio, S., *Assistive Technologies for Students with Special Educational Needs*, in Besio, S., Tokareva, N., *ICTs for the Education of People with Special Needs*, Mosca, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2006.
- Besio, S., Tecnologie per le persone con disabilità. Soggetti, strumenti, contesti, idee, *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 9, 2010, pp. 9-12.
- Bezdanov, S., Quelques idées insolites sur l'éducation. Etude préparée pour la Commission internationale sur le développement de l'éducation, *Archive de l'Unesco, Série Opinions*, 35, 1971
- Bocci, F., *Un mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Casa Editrice Le Lettere, 2011.
- Bochicchio, F., Di Viaggiano P.L., *La formazione partecipata*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2002. Trad. it. Dovigo F., Ianes D., a cura di, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- Bonetta, G., Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano (1907-2007), *Pedagogia oggi*, 3, 2007, pp. 6-14.
- Borghini, L., *La città e la scuola*, Milano, Elèuthera editrice, 2000.
- Borgnolo G., (et al.) (a cura di), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2009.
- Brauner, A., Brauner, F., Le "sauvage" psychotique de l'Aveyron, in *La tribune de l'enfance*, no. 61, 1969.
- Caldin R., Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy, in *Education Sciences & Society*, n. 2, 2013, pp. 65-77.
- Caldin R., La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni, in *Studium Educationis*, n. 3, 2009, pp. 85-99.

- Caldin, R., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup, 2007.
- Caldin, R., Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico, *Salute e Società*, 1, 2005, 1-23.
- Caldin R., Disabilità, in *Studium Educationis*, n. 3, 2001, pp. 756-761.
- Caldin R., Lessico Pedagogico, in *Studium Educationis*, vol. 2, 1998, pp. 349-356.
- Calvani, A., *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.
- Calvani, A., *Manuale di tecnologia dell'educazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2004.
- Calvani, A., *Elementi di Didattica*, Roma, Carocci Editore, 2000.
- Canevaro, A., *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Trento, Erickson, 2008.
- Canevaro, A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007.
- Canevaro, A., *La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*, in Canevaro, A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007.
- Canevaro, A., *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.
- Canevaro, A., *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Una premessa metodologica*, in *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale - Atti del Seminario* (Roma 14 Giugno 2002), Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2003, pp. 43-59.
- Canevaro, A., *L'educazione degli handicappati dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, Carocci, 2002.
- Canevaro, A., *Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Canevaro, A., Goussot, A. (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.
- Canevaro, A., Gaudreau, J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.
- Carletti, A., Varani, A. (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento, Erickson, 2007.
- Catroux, M., Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI, 3, 2002, pp. 8-20.
- Center for Applied Special Technology - CAST, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation Version 2.0*, 2011; trad. it. Mulé, P. e G. Savia, G. (a cura di), *Progettazione Universale per l'Apprendimento*

(PUA), Wakefield, CAST- Center for applied special technology, 2015.

Charlton, J.L., *Nothing about us without us. Disability Oppression and Empowerment*, Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, 1999.

Chiappini, G., Manca, S. (2006), L'introduzione delle tecnologie educative nel contesto scolastico italiano, in *Form@re*, 46, 2006 (<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/lintroduzione-delle-tecnologie-educative-nel-contesto-scolastico-italiano/>)

Chiappini, G., Dini, S., Ferlino, L., *Tecnologie Didattiche e disabilità*, in Parmigiani, D. (a cura di), *Tecnologie Per La Didattica. Dai Fondamenti Dell'antropologia Multimediale All'azione Educativa*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, *The Warnock Report, Special Educational Needs*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1978.

Cook, A.M., Hussey, S.M., *Assisstive TEchnology: Principles and practice*, Saint Louis, Mosby, 1995.

Cottini, L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci Editore, 2004.

Cottini, L., *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Brescia, Vannini, 2003.

Council for Exceptional Children, *Universal design for learning*, Upper Saddle River, Prentice Hall, 2005.

D'Alessio, S., *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia* in Medeghini, R., Fornasa, W., *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli, 2011

D'Alonzo, L., *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, in d'Alonzo, L. e Caldin, R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori editore, 2012.

D'Alonzo, L., Giordano, G., Van Leeuwen, D.M. Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion, *Preventing School Failure*, vol.42,n.1, 1997.

D'Alonzo, L., *Integrazione del disabile*, Brescia, La Scuola, 2008.

D'Alonzo L., 2006, *Pedagogia Speciale per preparare alla vita*, Brescia: La Scuola.

D'Alonzo L., 2003, *La Pedagogia Speciale*, Brescia: La Scuola.

D'Alonzo L., 1997, *Handicap: obiettivo libertà*, Brescia: La Scuola.

De La Condamine, C.M., *Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans le bois à l'âge de dix ans (Éd. 1955)*, Paris, Hachette, 2012.

Delors J., *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale per il Ventunesimo secolo*, Roma, Armando Editore, 1997.

Dichiarazione di Madrid, *Non discriminazione, più azione positiva, uguale integrazione sociale*, Consiglio dell'Unione Europea, 2002.

Dewey, J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1992.

Donald, N. *Il computer invisibile*, Milano, Apogeo, 2005

Dovigo, F. e lanes, D. (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.

Dovigo, F., *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Dovigo, F. e lanes, D. (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*, 2011 (http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///KD_TIC_2011_IT.pdf).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), *Education on Online Safety in Schools in Europe*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/121EN.pdf)

Edyburn, D., *Universal Design for Learning*, in *Special Education Technology Practice*, vol.7, n.5, 2005.

Eurydice, *Information and Communication Technology in European Education Systems*, Brussels: Eurydice, 2001, (ICT@Europe.edu).

Eurydice, *Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe*, tr. it Carlotta Viviani (a cura di), *Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa*, Brussels: Eurydice, 2004 (http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_data_TIC_2004_IT.pdf)

Faure, E. (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 1975.

Favorini, A.M. (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Ferlino, Lucia, *Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o designed for all?*, in *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, n.127, 2009, pp.99-107.

Ferlino, L., *Software didattico e integrazione scolastica*, in Midoro, V. (a cura di), *Argomenti di Tecnologie Didattiche*, Ortona, Edizioni Menabò, 1998.

Festinger, L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Franco Angeli, 1973.

- Flecknoe, M., How Can ICT Help us to improve Education? In *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), 2002, pp. 271-279.
- Fogarolo, F., Campagna G., *Costruire materiali didattici multimediali*, Trento, Erickson, 2015.
- Fogarolo, Flavio (a cura di), *Il computer di sostegno*, Trento, Erickson, 2012.
- Fogarolo, F., Scapin, C., *Competenze compensative – Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento, Erickson, 2010.
- Fornasa, W., Medeghini, R., *Abilità differenti*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Frabboni, F., *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Francescutti, C., Frattura L., Troiano R., *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro*, in Borgnolo G., (et al.) (a cura di), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2009.
- Gary, A., Seelman, K., Bury, M. (a cura di), *Handbook of disability studies*, Thousand Oaks, Sage, 2001.
- Gary, T., Walker, D., Webb, J., *The making of the inclusive school*, London, Routledge, 1998.
- Gaudreau J., *Histoire des débuts de la pédagogie spéciale, du savoir-faire au savoir*, Université de Montréal, 2002.
- Gelati, M., *Pedagogia Speciale, problemi e prospettive*, Ferrara, Corso Editore, 1996.
- Gelati, M., *Alla ricerca delle tracce disattese*, in D'Alonzo, L. e Caldin, R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori editore, 2012.
- Genovesi, G. (a cura di), *Rileggendo Itard. Problemi educativi e prospettive pedagogiche dei Memories*, Bologna, Pitagora, 2000.
- Ghedin, E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori Editore, 2009.
- Griffo, G.E.A., *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF*, in Borgnolo G., (et al.) (a cura di), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2009.
- Goussot, A., *Storia e handicap: fonti, concetti, problematiche*, in Canevaro, A., Goussot, A., *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.
- Hosking, I., Waller, S., Clarckson, J., It is normal to be different: applying inclusive design in industry, in *Interacting with computers*, 22, Issue 6, 2010, pp.496-501.

lanes, D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015.

lanes, D., *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.

Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, NIS, 1993.

Kemmis, S., McTaggart, R. (Eds), *The Action Research Planner*, Victoria, BC, Deakin University Press, 1988.

Kieffer, C.H., The Emergence of Empowerment. The Development of Participatory Competence Among Individuals in *Citizen Organization*, in *Division of Community Psychology Newsletter*, 2, 1982, pp. 13-14.

Larocca, F., *La scuola e gli insegnanti di fronte alle sfide dell'inclusione*, Favorini, A.M. (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Larocca, F., *Integrazione/inclusione in Italia*, in Canevaro, A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007.

Larocca, F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Milano, Franco Angeli, 1999.

Larocca, F., *Handicap indotto e società*, Verona, Cooperativa "Il sentiero", 1991.

Lascioli, A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, Roma, Franco Angeli Editore, 2007.

Lazzari, M., *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e le tecnologie telematiche*, in Osio, O., e Braibanti, P. (a cura di), *Il diritto ai diritti*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Lazzari, M., *Le frecce di Basilea e le farette degli informatici*, in Bertagna, G. (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2006.

Leonardi, M., Salute, Disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie, *Sociologia e Politiche Sociali*, 8 – 3, 2005, pp. 73-95

Leonardi, M., Filosofia e sviluppo della Riabilitazione, in AA.VV., *Riabilitazione 2000. Atti del 1° Convegno Nazionale in tema di Organizzazione delle strutture e dei servizi di riabilitazione*, Padova, Offset, 1998.

Levine M., Perkins D.V., *Principles of Community Psychology*, New York, Oxford University Press, 1987

Lucisano P. e Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

Mace, R., Hardie, G., Plaice, J., *Accessible Environments Toward Universal Design*, North Carolina, Center for Accessible Housing - North Carolina State University, 1991.

Mace, R., *A Perspective on Universal Design, FAIA at Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design*, (June 19, 1998), Hofstra University Hempstead, New York.

Mantovani, S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori, 1995.

Marra, A.D., *Diritto e Disability Studies*, Reggio Calabria, Falzea Editore, 2009.

Mason, C., Orkwis, R. and Scott, R., *Instructional Theories Supporting Universal Design for Learning - Teaching to Individual Learners, Universal Design for Learning: A Guide for Teachers and Education Professionals*, eds. Council for Exceptional Children and Merrill Education, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 2005.

Medeghini, R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson, 2015.

Medeghini, R., Fornasa, W., *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, Franco Angeli, 2011.

Meirieu, P., *Apprendre...oui, mais comment?*, Parigi, ESF, 1987

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D., *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Direzione Regionale), Ufficio III - Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale, *Alunni certificati Legge 104/92 art.3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Quindici anni di dati*, 2016.

(<http://istruzioneer.it/2017/02/10/alunnificati-legge-10492-art-3-nelle-scuole-dellemilia-romagna-quindici-anni-di-dati/>).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, *Nuove Tecnologie e Disabilità*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, 2005.

Mitra, S., The Capability Approach and Disability, *Journal of Disability Policy Studies*, Vol. 16/ no. 4/, 2006, pp. 236-247.

Montessori, M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1950.

Montuschi, F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dall'alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993.

Montuschi, F., voce "Pedagogia speciale", in Laeng, M., *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994.

Morini, A., Scotti, F. (a cura di), *Assistive Technology*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2005.

Olimpo, G., *Educazione, Tecnologie e qualità in Atti del Convegno TED 2001*, (Genova 12-14 Febbraio 2001), pp.54-58.

Oliver, M. *Capitalismo disabilità e ideologia: una critica materialista del principio di normalizzazione*, in Medeghini, R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson, 2015.

Oliver, M., *The Politics of Disablement*, United Kingdom, Macmillan Press Ltd, 1990.

Oliver, M., *Understanding disability*, New York, Palgrave, 1996.

Oliver M., Re-defining disability: some issues for research, in *Research, Policy and Planning*, n. 5, 1987pp. 9-13

ONU, tr. it. Saulle, M.R., *La Convenzione O.N.U. sul diritto alle Persone con disabilità*, 2006.
(<https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>).

Oprandi, N.C., *Focus group. Breve compendio teorico-pratico*, Padova, Emme&erre, 2001.

Osio, O., Braibanti, P. (a cura di), *Il diritto ai diritti*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Ostroff, E., Universal design: an envolving paradigm, in Wolfgang, P., Korydon S., *Universal design handbook*. 2E, New York, McGraw-Hill, 2010.

ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2007 (<http://www.disabili.unige.it/wp-content/uploads/2010/03/ConvenzioneONU.pdf>).

Parmigiani, D., *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Trento, Erickson, 2009.

Parmigiani, D., *La didattica e la didattica tecnologica. Un rapporto stretto e integrato*, *Form@re*, n.46, 2006 (<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/la-didattica-e-la-didattica-tecnologica-un-rapporto-stretto-e-integrato/>).

Pavone, M., *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano, Mondadori, 2010.

Pavone M., *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia: La Scuola, 2004.

Piazza, V., *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Trento, Erickson, 1998.

Preece, J., Rogers, Y., Sharp, H., *Interaction Design, beyond human-computer interaction*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2002; Ed.It Rizzo, F. (a cura di), *Interaction Design*, Milano, Apogeo, 2004.

Rappaport, J., In Praise of Paradoxe. A Social Policy of Empowerment over Prevention, in *American Journal of Community Psychology*, 9, 1981, pp. 1-26.

Ricoeur, P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993.

Rose, D.H., Meyer, A., *The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reform*, in *The universally designed classroom*, Cambridge, Harvard Education Press, 2005.

Rose, D.H., Meyer, A., *Teaching every student in the digital age*, Alexandria, Association for Supervision & Curriculum Deve, 2002.

Rousseau, N., Angelucci, V., *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de L'Université du Québec, 2014.

Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2010.

Sandrone, G., *Pedagogia speciale e personalizzazione*, Brescia, La Scuola, 2012.

Schiavon, F., *La disabilità nel dispositivo istituzionale dello stato di diritto*, in Canevaro, A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione della scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007.

Seale, J., Dutton W., Empowering the digitally excluded: learning initiatives for (in)visible groups, in *Research in Learning Technology*, Vol. 20, 2012, pp. 313-321

Séguin, É., *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrières : retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc.*, Paris, J.B. Bailliere, 1846. Trad. it. Petroni, M., Rossi Eminente, C. (a cura di), *Cura morale, igiene ed educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo, agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc*, Roma, Armando Editore, 1970.

Selvini Palazzoli, M., *Il mago smagato*, Milano, Feltrinelli, 1975.

Sen, A., *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf, 1999.

Sen, A., *Commodities and Capabilities*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

Skinner, B. F., The science of learning and the art of teaching, in *Harvard Educational Review*, vol.24, 1954, pp.86-97.

Shapiro, A., *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*, New York: Garland Publishing, 1999.

Silvestro, M.R. (a cura di), L'integrazione dei disabili in Europa, *I quaderni di Eurydice*, Firenze, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione generale per le relazioni internazionali Indire - Unità italiana di Eurydice, 23, 2004.

Simoneschi, G., *Tecnologie per l'integrazione scolastica. Che cosa sono?*, in Pardi, P. e Simoneschi, G., *Le Tecnologie educative per l'integrazione. Nuove prospettive per la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione rivista trimestrale del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Firenze, Le Monnier, 127, 2009, pp.7-26.

Soro, A., *Human Computer Interaction*, Milano, Polimetrica, 2008.

Story, M.F., Mueller J.L., Mace R.L., *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*, Washington, National Inst. on Disability and Rehabilitation Research, 1998.

Tortello, M., *Vent'anni di integrazione scolastica. Le conquiste e i problemi aperti*, in AA. VV., *Handicap e scuola - L'integrazione possibile*, Castelplanio, Edizioni Gruppo Solidarietà, 1998.

Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011.

UNESCO, *Salamanca - cinque anni dopo. Rapporto sulle attività dell'UNESCO alla luce della Dichiarazione di Salamanca*, Salamanca, UNESCO, 1999

UNESCO, *International Standard Classification of education (ISCED)*, Parigi, UNESCO, 1997.

UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, UNESCO, 1994.

Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), *Fundamental principles of disability*, London, Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976.

USR E-R, Ex IRRE E-R, Regione Emilia Romagna, EMILIA-ROMAGNA. *La scuola e i suoi territori. Rapporto Regionale 2008 del sistema educativo, Vol. II, Le Province...la ricerca dell'identità. Rapporto Ferrara: una scuola a misura di territorio*, Napoli, Tecnodid Editrice, 2008.

Vanderheiden, G., *Fundamentals and priorities for design of information and telecommunication technologies*, in Preiser, W. Ostroff, E., *Universal Design Handbook*, New York, McGraw-Hill, 2001.

WHO (World Health Organization), *International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*, Geneva, World Health Organization; tr. it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: versione bambini e adolescenti ICF-CY*, Trento, Erikson, 2007.

WHO (World Health Organization), *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, World Health Organization; tr. it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson, 2001.

WHO (World Health Organization), *International Classification of impairments, disabilities and handicap. A manual of classification relating to the consequences of disease*, Geneva, World Health Organization, 1980.

Wolfgang, P., Ostroff, E., *Universal Design Handbook*, New York, McGraw-Hill, 2001.

Zanobini, M., Usai, M.C. (con la collaborazione di Barzaghi C. e Lepri C.), *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva educativa*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Zimmerman, M.A., Rappaport, J., Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment, in *American Journal of Community Psychology*, 16, 1988, pp. 725-750.

Zimmerman, M.A., Psychological Empowerment: Issues and Illustrations, in *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, No. 5, 1995, pp. 581-599;

Zimmerman, M.A., *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in Rappaport, J., Seidman, E. (eds.), *Handbook of Community Psychology*, New York, Kluwer Academic / Plenum Publisher, 2000.

SITOGRAFIA

Risorse di Eurydice Network:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Normative nazionali ed internazionali:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf>

http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/SALAMANCA_RESOLUTION._EN_1_.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0007&rid=2>

http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/dich_madrid.pdf

https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_person_e_disabili.pdf

<https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41003/1/9241541261_eng.pdf

<http://www.worldsocialagenda.org/3.3-UNESCO/Education-for-all/>

<http://www.who.int/classifications/icf/en/>

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/09018l.htm>

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>

<http://www.handylex.org/stato/l040877.shtml>

http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l270_82.pdf

http://www.edscuola.it/archivio/handicap/relazioneci_221002.pdf

<http://www.osservatoriodisabilita.it/index.php?lang=it&Itemid=246>

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/index_normativa

Tecnologie per l'istruzione:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2002/cm55_02.shtml

<http://handitecno.indire.it/>

<http://asd.itd.cnr.it/>

<http://www.scuola-digitale.it/elenco-dei-progetti/>

<http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20>

Accessibilità e tecnologie assistive:

<http://www.w3.org/WAI/>

<http://udinstitute.org/>

http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmacespeech.htm

<http://www.portale.siva.it>

<http://www.cast.org/>

<http://www.daisy.org>