

Dario Ianes , Andrea Canevaro (a cura di)

Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica (libro + DVD + CD-ROM)

Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi

Erickson 2008

pp.72 (libro) + 190 min. (dvd) + cd-rom (con oltre 2500 pp. stampabili in formato PDF) - € 22,00

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e, più in generale, l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sono tra le conquiste più importanti della scuola italiana. Ma, come tutte le cose preziose, hanno bisogno di cura e manutenzione adeguata, di sviluppo e di rigenerazione. Hanno bisogno di Qualità, dato che la loro realizzazione non è ancora compiuta e omogenea nel territorio. Gli insegnanti, gli operatori e le famiglie troveranno nel cofanetto una raccolta aggiornata di ciò che serve per l'integrazione: tendenze e prospettive, strategie operative, materiale di lavoro e di approfondimento e buone prassi a cui ispirarsi.

LIBRO (72 pp.)

Il libro ha lo scopo principale di guardare all'integrazione scolastica con una visione a tutto tondo, per sviluppare un'attenta analisi della situazione attuale, considerando quelli che sono gli obiettivi e le prospettive a cui si tende, indicando così nuovi percorsi e nuovi orientamenti per l'integrazione e l'inclusione.

DVD-VIDEO double layer 190 min. PAL 4:3

Il DVD presenta delle videointerviste con i massimi esperti italiani di integrazione scolastica, testimonianze e racconti di esperienze, filmati di esempi di «buone prassi» inclusive attuate in contesti scolastici.

CD-ROM (oltre 2500 pp. stampabili in formato PDF)

Il CD-ROM contiene numerosi materiali stampabili in formato PDF: articoli di varie riviste, estratti significativi di libri, schede operative, versioni dimostrative di software educativo-didattici, presentazioni power point e una ricchissima rassegna di buone prassi, il tutto corredato di un'aggiornata bibliografia e sitografia tematica.

Contenuti del cofanetto «L'integrazione scolastica»

- Introduzione: «Ciò che non si rigenera, degenera...»
- 1. Verso una nuova lettura dei bisogni
- 2. L'attivazione delle risorse secondo la «speciale normalità»
- 3. I Livelli Essenziali di Qualità
- 4. Le Indicazioni per il curriculum del MIUR
- 5. Il coinvolgimento delle famiglie e il Progetto di vita
- 6. La Formazione degli insegnanti
- 7. Fare ricerca sull'integrazione
- 8. Fare cultura sull'integrazione-inclusione

Requisiti di sistema cd-rom

- Windows 2000, XP con Processore 800 MHz o sup. e min. 128 MB di RAM
- Windows Vista con Processore 1 GHz o sup. e min. 1 GB di RAM
- Adobe Acrobat Reader 5.0 o sup.
- Windows Media Player 10 o sup.
- Flash Player 7 o sup.

INDICE

Contenuti del cofanetto «L'integrazione scolastica»	6
Introduzione: «Ciò che non si rigenera, degenera...»	9
1. Verso una nuova lettura dei bisogni	16
– La nuova Diagnosi Funzionale su base ICF-CY	
– Il riconoscimento delle situazioni di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali	
– ICF come fondamento del concetto di Bisogno Educativo Speciale	
2. L'attivazione delle risorse secondo la «speciale normalità»	20
3. I Livelli Essenziali di Qualità	31
– Perché è urgente definire Livelli Essenziali di Qualità	
4. Le Indicazioni per il curriculum del MIUR	40
– Una forte attenzione all'apprendimento	
– Perché non si parla mai di prevenzione?	
5. Il coinvolgimento delle famiglie e il Progetto di vita	51
6. La Formazione degli insegnanti	53
– Formazione in servizio degli insegnanti curricolari e specializzati e dei dirigenti	
– Formazione iniziale universitaria, specializzazioni e reclutamento	
7. Fare ricerca sull'integrazione	56
– Le ricerche sull'integrazione in Italia	
– La ricerca «L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007»	
8. Fare cultura sull'integrazione-inclusione	61
Mozione finale 6° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica»	62
Bibliografia	65

Contenuti del cofanetto «L'integrazione scolastica»

LIBRO (80 pp.)

Il libro ha lo scopo principale di guardare all'integrazione scolastica con una visione a tutto tondo, sviluppare un'attenta analisi della situazione attuale, considerando quelli che sono gli obiettivi e le prospettive a cui si tende indicando così nuovi percorsi e nuovi orientamenti per l'integrazione e l'inclusione.

Contenuti del libro

Introduzione: «Ciò che non si rigenera, degenera...»

1. Verso una nuova lettura dei bisogni
2. L'attivazione delle risorse secondo la «speciale normalità»
3. I Livelli Essenziali di Qualità
4. *Le Indicazioni per il curricolo* del MIUR
5. Il coinvolgimento delle famiglie e il Progetto di vita
6. La Formazione degli insegnanti
7. Fare ricerca sull'integrazione
8. Fare cultura sull'integrazione-inclusione

Mozione finale 6° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica»

DVD-VIDEO (190 min.)

Il DVD presenta delle videointerviste con i massimi esperti italiani di integrazione scolastica, testimonianze e racconti di esperienze, filmati di esempi di «buone prassi» inclusive attuate in contesti scolastici.

Contenuti del DVD-VIDEO

TENDENZE E SCENARI

In quale direzione sta andando l'integrazione scolastica in Italia? (14 min.)

Andrea Canevaro, Letizia De Torre e Italo Fiorin

Gli aspetti normativi (14 min.)

Salvatore Nocera

Il coinvolgimento della famiglia (17 min.)

Roberta Caldin

STRATEGIE PER L'INTEGRAZIONE

Strategie di integrazione: una visione d'insieme (12 min.)

Dario Ianes

La gestione della classe (15 min.)

Luigi D'Alonzo

Adattamento e semplificazione dei materiali (16 min.)

Carlo Scataglini

Gruppi cooperativi per l'inclusione (7 min.)

Beatrice Pontalti

La partecipazione alla cultura del compito (15 min.)

Marisa Pavone

Comportamenti problema (17 min.)

Sofia Cramerotti

Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita (15 min.)

Lucia de Anna

ABA/Applied Behavior Analysis (17 min.)

Carlo Ricci

ICF-CY (13 min.)

Matilde Leonardi

TESTIMONIANZE

Il punto di vista di un genitore... (11 min.)

Francesca Cozzio

Il punto di vista dell'alunno con disabilità (11 min.)

Storie di vita



CD-ROM (oltre 2.500 pp. stampabili in formato PDF)

Il CD-ROM contiene numerosi materiali stampabili in formato PDF: articoli di varie riviste, estratti significativi di libri, schede operative, versioni dimostrative di software educativo-didattici, presentazioni powerpoint e una ricchissima rassegna di buone prassi, il tutto corredato di un'aggiornata bibliografia e sitografia tematica.

Contenuti del CD-ROM

118 tra Buone prassi di integrazione tratte da: premi «Strategie di integrazione» pubblicati sulla rivista «Difficoltà di apprendimento» e materiali inediti presentati all'ultimo Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica» del 16-17-18 novembre 2007 a Rimini e *Articoli sull'integrazione* tratti dalle riviste «L'integrazione scolastica e sociale», «Difficoltà di apprendimento», «Psicologia dell'educazione» e «HP-Accaparlante».

Testi di approfondimento ed esempi di schede operative tratti da materiali pubblicati dalle Edizioni Erickson.

Presentazioni PowerPoint delle principali tematiche riguardanti l'integrazione scolastica.

Ricerche sull'integrazione: presentazione di tre delle ultime ricerche italiane.

Convenzione ONU e principali leggi sull'integrazione.

Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica»: presentazione del convegno e dei contenuti principali.

Demo e filmati di presentazione di CD-Rom delle Edizioni Erickson.

Sitografia: presentazione dei principali siti web italiani nell'ambito dell'inclusione e della didattica speciale per le persone con disabilità.

Introduzione

«Ciò che non si rigenera, degenera...» (E. Morin)

«Sono un insegnante di lingua inglese dell'Ipsia di... e desidero chiarimenti a riguardo dell'insegnante di sostegno. Nella classe 1... ci sono sei alunne diversamente abili su 26 e 5 insegnanti di sostegno. Dove finisce il loro compito, dove devono intervenire? Le alunne devono stare tutte insieme o possono essere disposte a scacchiera nella classe? Le mie colleghe sono colleghe di classe o come dicono e lasciano capire loro insegnanti delle alunne? Cosa significa che devono fare da ponte tra l'insegnante curriculare e l'alunno? I problemi sono tanti, gli interrogativi pure...»

e-mail ricevuta il 26 novembre 2007

«Gentile prof. Ianes, sono un'insegnante di Scuola elementare. Le chiedo scusa in anticipo per il tempo che le rubo, ma mi permetta questa esternazione. Ero tra i partecipanti al Convegno di Rimini; rispetto alle edizioni precedenti, ho avuto l'impressione che su ciascuno di noi gravasse la consapevolezza che questi sono tempi difficili per l'integrazione e, più in generale, per un certo modo di interpretare la Scuola come luogo di incontro, di ascolto, di accoglienza, di crescita reciproca (cognitiva, emotiva, valoriale). Nonostante questo, i tre giorni di convegno con la collettiva sottoscrizione a un impegno regolato dai principi della durezza e della tenerezza, mi hanno fatto credere che fosse ancora possibile "coltivare un sogno". Ma il ritorno alla realtà è stato pesantissimo! Lunedì mi sono trovata catapultata in un Collegio docenti nel corso del quale le colleghe hanno cominciato a lamentare la situazione di deterioramento della Scuola,

deterioramento provocato... dall'inserimento degli alunni stranieri che creano un sacco di problemi a causa dei loro seri limiti; in primo luogo non hanno alcuna intenzione di integrarsi davvero e in secondo luogo non sanno leggere e scrivere in italiano (?!!). Quindi sarebbe meglio inserire gli alunni stranieri in classe solo quando hanno imparato a parlare italiano. Al problema dei bambini stranieri si somma poi il problema dei bambini con disturbo di apprendimento i quali, date le loro considerevoli difficoltà, obbligano le insegnanti AD ABBASSARE IL LIVELLO GENERALE DI PREPARAZIONE DELLA CLASSE!! Durezza e tenerezza: io ho reagito con durezza, con tutta la durezza possibile! Ma mi dico, prof. Ianes, quanta durezza serve contro questo modo gretto, grossolano, miseramente limitato di interpretare le cose? Esiste una durezza sufficiente a sgretolare queste becere interpretazioni figlie della superficialità, del qualunquismo, dell'ignoranza, dell'arroganza di chi fa un mestiere senza sapere un accidente di quel mestiere e che mostra un assoluto disinteresse nei confronti di un alunno che, santo iddio, sarà anche un alunno, ma prima di tutto è un essere umano? Sa darmi una risposta? Forse ha ragione Iosa quando sostiene che da anni si ripetono le stesse cose, ma nella sostanza non è cambiato niente. Ma è possibile che sia davvero così? Davvero dobbiamo concludere che abbiamo solo sognato e che il nostro sogno non ha più senso di esistere? Grazie per l'attenzione!»

e-mail ricevuta il 26 novembre 2007

Queste due e-mail, ricevute nello stesso giorno, ci fanno molto riflettere. Ci dicono che sono tempi difficili per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, per l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e più in generale per una Scuola davvero inclusiva per tutti gli alunni. La nostra Scuola è in difficoltà, su tanti fronti, dal bullismo alla scarsità degli esiti di apprendimento (vedi tra l'altro il risultato non

certo lusinghiero del rapporto OCSE PISA di questi giorni). Le fatiche e le incertezze di una Scuola che vorrebbe essere inclusiva e fattore di promozione sociale sono ormai sotto gli occhi di tutti.

Sta finendo l'anno che segnava la ricorrenza del trentennale della legge 517, del 1977, legge che consolidò le politiche di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel nostro Paese. Il Ministero della nostra Scuola Pubblica non vi ha dato l'importanza che questa ricorrenza si meritava, il dibattito culturale e scientifico e la produzione editoriale non vi hanno fatto molto caso. Certo, a parte alcune importanti eccezioni: il sesto convegno Erickson di Rimini sulla Qualità dell'integrazione scolastica e il recente libro di Andrea Canevaro che raccoglie le analisi di molti docenti ricercatori di Pedagogia Speciale (Canevaro, a cura di, 2007).

E la situazione reale, nelle Scuole, come si presenta? Più di 30 anni di esperienze e di riflessioni cosa hanno portato? La realtà ci colpisce oggi per la grandissima, e intollerabile, differenza di qualità. Accanto alle moltissime situazioni di eccellenza, di ottima qualità dei processi di integrazione troviamo infatti situazioni di incuria, impreparazione, negazione dei diritti, emarginazioni. Esistono differenze enormi tra Scuole di ordine diverso, di città e quartieri diversi, di storie diverse.

Sembra che la qualità dell'integrazione dipenda principalmente dalle qualità individuali degli insegnanti, o dei dirigenti, dalla loro personalissima buona volontà e impegno. C'è la percezione diffusa che per incontrare una buona qualità dell'integrazione si deve avere principalmente una buona dose di fortuna... Nonostante la normativa che dovrebbe regolare equamente e omogeneamente i processi di integrazione, la qualità è davvero imprevedibile.

Se è dunque difficile avere la situazione reale della qualità dell'integrazione, è ancora più difficile cogliere l'umore di fondo di chi opera nella Scuola. Leggerne lo stato d'animo. Lo stato d'animo di chi, poi? Degli insegnanti ultra cinquantenni che hanno vissuto le prime battaglie per l'integrazione, che hanno intrecciato il tema dell'integrazione con quello dell'uguaglianza, della deistituzionalizzazione, della militanza



DVD-VIDEO

Vedi in

Tendenze e scenari

A. Canevaro, L. De
Torre e I Fiorin



CD-ROM

Vedi in

**Convegno Qualità
integrazione
scolastica**

politica? Oppure degli insegnanti giovani, precari, che in qualche caso vedono nell'integrazione scolastica un'opportunità di avere una supplenza? Degli insegnanti curricolari o di quelli specializzati per il sostegno? Dei dirigenti manager o dei bidelli?

Nei molti stati d'animo di queste persone, che tutti i giorni sono con gli alunni nella Scuola, crediamo si rincorrono e si intreccino strettamente due temi, due colori, due melodie.

Una è la melodia del valore positivo dell'integrazione come realizzazione di un fondamentale diritto umano, come ovvia conseguenza del riconoscimento di uguaglianza di ogni persona, qualunque siano le sue condizioni personali e sociali. In questo vento, che a tratti soffia veramente forte nella Scuola italiana, si sente la convinzione che la piena appartenenza al gruppo dei compagni di classe sia un valore necessario e che la partecipazione alla «normalità» della relazione e della didattica sia la via maestra all'apprendimento, oltre che alla socializzazione. Integrazione e inclusione significano allora una chiara e definitiva vittoria sull'esclusione, sull'emarginazione, segno tangibile che la Scuola non solo dà pari opportunità, ma che attivamente rimuove ostacoli e si fa motore di mobilità e di promozione sociale. Una Scuola realmente «di tutti», che dà di più a chi ha avuto (e ha) di meno...

L'altra melodia che si fa sentire spesso, troppo spesso in questi ultimi tempi, è la melodia della fatica, delle difficoltà, del disincanto, del senso di fragilità, della sensazione di stallo, dell'impressione che c'è ancora tanta, forse troppa, strada da fare. Molti sentono il crescente peso della complessità delle infinite e difficili situazioni personali e sociali degli alunni: disagio, provenienza da culture diverse, problemi educativi, psicologici, familiari. Molti sentono, e forse subiscono, varie spinte regressive e conservative.

Qualche sirena del ritorno a una scolarizzazione speciale separata ha iniziato a far sentire il suo canto seduttivo, per alcuni molto suadente in queste condizioni di incertezza e complessità. Qualcuno sostiene che, in nome della maggiore efficacia tecnica degli interventi di insegnamento e abilitazione, sia meglio creare gruppi omogenei di alunni con una stessa patologia, paventando il fatto che una cattiva integrazione danneggi in realtà l'alunno nei suoi bisogni (e diritti) di apprendimento. E ritenendo, in un certo senso, che la necessaria specialità tecnica degli interventi sia di fatto incompatibile con la normalità del fare Scuola, ma di questa apparente dicotomia parleremo nel paragrafo dedicato alle risorse.

Una forte spinta regressiva e conservativa è anche quella che concentra tutta l'attenzione pubblica sul tema della dotazione numerica di insegnanti di sostegno, quasi fossero l'unica dimensione di qualità dei processi di integrazione, una «proprietà privata» dell'alunno con disabilità, e un risarcimento che lo Stato è dovuto a dare. Questo è anche un modo semplice e schematico di trattare il tema: diamo l'insegnante di sostegno, dato che c'è un diritto. Punto e a capo. Diamone però un numero ragionevole, non troppi, o dati con logiche definibili con un eufemismo clientelari. In fondo sono sempre posti di lavoro facili, basta produrre una certificazione dell'ASL...

È mortificante il balletto delle cifre (con accuse di tagli, e relative smentite, ecc.) a cui siamo costretti ad assistere ogni anno, a settembre, all'apertura delle Scuole, e a dicembre, nelle discussioni sulla legge Finanziaria. È mortificante anche vedere come per molte famiglie di alunni con disabilità l'unica certezza, anche se relativa, in tema di qualità dei processi di integrazione per il loro figlio, sia proprio il monte ore del «loro» insegnante di sostegno, per difendere il quale sempre più spesso sono costrette a ricorrere alla Magistratura. Questa visione privatistica cresce, ovviamente nelle attuali situazioni di insicurezza, mentre decresce drammaticamente il livello di partecipazione costruttivamente democratica dei genitori, si vedano i dati progressivamente calanti della partecipazione agli Organi Collegiali.

Spira in molti insegnanti, dirigenti e familiari anche il vento del disincanto sulle possibilità di un'autentica collaborazione tra Scuola e Servizi Sociali e Sanitari, sempre più in crisi di efficacia e di senso, stretti nei vincoli di una gestione sempre più aziendalistica e tecnica. Anche a questo livello si fa sentire la crisi del nostro modello di Welfare.

Scossi dai due venti contrari, confusi tra Scilla e Cariddi, cerchiamo il faro della Politica.

Beh, subito incontriamo l'untuosa ipocrisia, largamente bipartisan, del pietismo «politically correct», ad esempio nel definire le persone con disabilità «diversamente abili», del cercare il facile consenso con elargizioni, contributi, prebende, come se bastasse un po' di buonismo a compensare diritti negati. Ma poi incontriamo una sostanziale disattenzione politica nei confronti della Scuola, una triste apatia verso l'educazione e la formazione delle prossime generazioni, che non sono mai state in alto nelle agende reali dell'azione di governo, della nostra classe politica di destra e di sinistra.

«A me pare che oggi, in tema di Scuola, nella classe dirigente e nel ceto politico, salvo eccezioni, prevalga l'indifferenza, cui succedono lampi corruscchi di attenzione e poi temporali su aspetti magari assolutamente marginali, che una volta esauriti lasciano la situazione com'era» (De Mauro, 2004). Per molti aspetti, questa sconsolata affermazione dell'illustre ex ministro vale purtroppo ancora oggi, e le perplessità nei confronti dell'attuale politica scolastica diventano forti dubbi se davvero, come afferma Alex Zanotelli: «La Difesa, infatti, per il 2008, avrà a disposizione 23,5 miliardi di euro: un aumento di risorse dell'11 per cento rispetto alla Finanziaria del 2007, che già aveva aumentato il bilancio militare del 12 per cento. Il governo Prodi in due anni ha aumentato le spese militari del 23 per cento!» (Il Manifesto, 22.XI.2007). Non crediamo che il Ministero della Pubblica Istruzione abbia goduto di un pari aumento di risorse (anche se crediamo alle parole della vice ministro Bastico che annuncia sul



suo sito, www.bastico.it, alcune cifre positive di stanziamento previste in Finanziaria 2008); ma cosa si potrebbe fare nella Scuola con la spesa per un cacciabombardiere Eurofighter (110 milioni di euro)? Naturalmente il nodo non è l'entità dell'investimento di risorse, è nel loro uso sensato e strategico: come sappiamo bene, anche un buon vento gagliardo non serve al navigante che non sa dove andare...

La nostra politica scolastica, in realtà, sta tentando oggi di fare qualche buon passo in avanti: l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni (che sarà un'occasione importantissima per gli alunni più in difficoltà), la stabilizzazione di un buon numero di precari, la sperimentazione delle nuove *Indicazioni per il curricolo* (a cui dedicheremo un apposito paragrafo), la disattivazione dei meccanismi più pericolosi della riforma Moratti, l'attenzione alla primissima infanzia, e in generale una volontà di migliorare le qualità inclusive che caratterizzano la Scuola italiana. Ma la strada per un profondo risanamento del nostro sistema scolastico è lunghissima, e dovrebbe coinvolgere il Paese in uno sforzo davvero corale e radicale. Invece di Scuola si parla troppo spesso con disprezzo, fastidio, come di un'altra odiosa tassa, o di una fase della vita che è meglio lasciarsi velocemente alle spalle. La Scuola non è amata. Dovremmo amarla, invece.

Ma questo amore non può essere ideologicamente cieco, frutto del desiderio che le cose vadano bene, questo amore deve costruire qualità

concrete, tutti i giorni, per tutti. E per costruire qualità deve credere profondamente ai vantaggi tangibili che l'integrazione/inclusione porta con sé. Ma questi vantaggi sono molti e molto concreti se l'integrazione/inclusione viene fatta bene, altrimenti i vantaggi si tramutano in pesi da portare con fatica. Le differenze allora non saranno una risorsa, ma un prezzo sempre più caro da pagare a una Scuola apparentemente di tutti. La Scuola italiana crede in questi vantaggi, qualche insegnante di più qualche altro di meno, naturalmente, e siamo convinti che non sia disposta a barattarli con un po' di tranquillità e di minor fatica. Oggi certo no, ma domani?

La Scuola italiana cerca caparbiamente di fare del proprio meglio, certo, chi più e chi meno, è comunque una Pubblica Amministrazione, ma l'energia e la volontà che si sente nell'aria delle centinaia di convegni che si fanno su questi temi testimoniano che la volontà di costruire qualità nelle prassi inclusive è diventata forse l'unico, certo il più potente e motivante, generatore di senso professionale per i nostri insegnanti. Questo dà loro merito, e crediamo ne siano consapevoli e orgogliosi.

Non ci siamo nascosti le difficoltà, ma è proprio quando si teme il peggio che si dà il meglio di noi stessi. Ed è questo che vogliamo fare, ognuno nel proprio ruolo, tutti i giorni. Ma abbiamo bisogno di direzioni, di scelte prioritarie, di tattiche e strategie, di obiettivi. Cercheremo dunque di tracciarne alcuni, per fare il punto sull'integrazione scolastica guardando in avanti, per una seconda fase all'insegna della qualità e della rigenerazione dei processi. Non abbiamo paura, nè sfiducia, nel futuro, semplicemente vogliamo rimboccarci un po' meglio le maniche.

1. Verso una nuova lettura dei bisogni

La complessa partita della qualità dell'integrazione non può non prendere inizio dalle modalità con cui si leggono i bisogni e si costruisce una profonda e utile conoscenza delle situazioni. A questo livello si possono avanzare due proposte concrete, una di immediata possibile operatività e un'altra più di prospettiva.

La nuova Diagnosi Funzionale su base ICF-CY

Come è noto, la Diagnosi Funzionale resiste ancora nella nostra normativa di riferimento e nelle prassi (Legge quadro 104/92, Atto di indirizzo del febbraio 94, DPCM n.185 del 2006) e dovrebbe essere il primo contesto di incontro tra Servizi, Scuola e famiglia per costruire insieme una conoscenza condivisa del funzionamento globale dell'alunno nei vari ecosistemi di vita e di relazione.



Già dal 1994 si è sostenuta continuamente l'esigenza che la Diagnosi funzionale diventi sempre più pedagogica, sempre più legata funzionalmente all'integrazione scolastica e non sia una pura e semplice espansione medico-sanitaria della certificazione clinica. Sotto questo profilo, abbiamo visto Diagnosi Funzionali che aiutavano realmente gli operatori della Scuola a realizzare un buon Piano Educativo Individualizzato integrato, e altre che erano assolutamente inutili, ma non è il momento di recriminare.

Alcuni importanti passi in avanti sono stati la pubblicazione di ICF (*International Classification of Functioning*, OMS, 2002), la definizione di un modello di diagnosi funzionale su base ICF (Ianes, 2004) e la pubblicazione della versione di ICF per bambini e adolescenti (OMS, 2007). In questi anni è maturata, a molti livelli, la convinzione che il momento, dinamico, ripetuto nel tempo, della conoscenza condivisa, a più sguardi, sul funzionamento dell'alunno con disabilità debba essere un importante momento di «comprensione» profonda dell'alunno e che questa comprensione a più voci richieda un modello antropologico condiviso.

Serve dunque un modello di persona all'altezza dei tempi e della complessità dei funzionamenti bio-psico-sociali degli alunni. Il modello

che ci può aiutare, e che è stato adottato ufficialmente dal nostro Paese già nel 2002, è appunto l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ora in versione *Children and Youth* (OMS, 2007).

Il modello antropologico utilizzato da questo sistema di comprensione e comunicazione della salute, malattia e disabilità sostiene che il benessere/funzionamento umano (e le sue difficoltà) risultino come un prodotto complesso di un sistema di influenze reciproche tra aspetti biologici, strutturali, di competenze, di partecipazione a ruoli sociali, di facilitazioni o ostacoli ambientali, familiari, sociali, culturali, psicologici.

Una visione dunque di persona, e di alunno, completa, globale, olistica, sistemica, non riducibile ai soli aspetti biologici, di abilità, sociali, o familiari (Simeonsson et al., 2003; Florian et al., 2006). Tutti questi aspetti dell'alunno interagiscono e originano stati di benessere o di difficoltà.

Una comprensione reale e valida del funzionamento dovrà dunque fondarsi su di un'antropologia globale, occupandosi dell'intera situazione di vita di un alunno: in questo la Scuola deve ancora fare molti passi avanti per elaborare e perseguire una visione più estesa e intrecciata delle variabili in gioco nella comprensione dei suoi alunni. Crediamo che questo sia molto più vero nella Scuola secondaria di secondo grado, ma anche in quella di primo grado talvolta non si scherza quanto a visioni miopi e ristrette.

Dunque un primo appuntamento in nome di una profonda riforma della diagnosi funzionale, che si potrebbe allora non chiamare più «diagnosi» (perché il termine rimanda a significati eziologici, nosografici e classificatori), ma «profilo di funzionamento». Una riforma in nome di ICF che si fondi innanzitutto sulla negoziazione e condivisione tra Servizi, Scuola e famiglia, compreso l'alunno con disabilità, di un modello comune di *human functioning*, di un modello antropologico positivo, che valorizzi le varie competenze dell'alunno/figlio nei vari contesti, in relazione ai vari mediatori/facilitatori e alle varie barriere che incontra. Una riforma che metta attorno a un tavolo questi attori e che ponga, con una valutazione funzionale riformata, le basi per la programmazione di interventi formativi, abilitativi, scolastici e non.

In questi mesi il Ministero della Pubblica Istruzione, in accordo con quello della Salute, sta elaborando un Decreto che introdurrebbe in modo chiaro e vincolante l'uso di ICF nella Diagnosi Funzionale.

Se questo avverrà ci saranno anche le condizioni normative per una riforma significativa di questo fondamentale strumento di conoscenza dell'alunno con disabilità.

Il riconoscimento delle situazioni di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Il passo successivo dovrebbe essere quello dell'introduzione di una modalità più ampia di lettura e riconoscimento dei bisogni che riesca equamente a cogliere tutte le condizioni personali e sociali di difficoltà degli alunni, anche di quelli non «diagnosticabili» con un sistema ufficiale di riconoscimento clinico.

Cerchiamo cioè di affermare con l'espressione «riconoscimento di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali» un punto che, se realmente attuato, sarebbe di estrema importanza per una Scuola davvero inclusiva e cioè l'uscire dalla vecchia logica categoriale (e delegante agli specialisti della Sanità) delle patologie riconosciute a livello medico-organico, le uniche finora realmente titolate a ricevere risorse aggiuntive per interventi individualizzati (si pensi alla Legge quadro sulle disabilità, n. 104 del 1992), per entrare in una nuova logica del riconoscimento di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali-*Special Educational Needs* (Ianes, 2005b). Il riconoscimento cioè di tutti quelli che hanno qualche difficoltà nel loro percorso evolutivo-apprenditivo, in cui i bisogni educativi normali incontrano maggiore complessità nel trovare risposte adeguate a motivo di qualche difficoltà nel loro *human functioning*.

L'idea di Bisogno Educativo Speciale ha il suo fondamento pedagogico in una visione globale del funzionamento umano (vedi sotto) e trova ampio fondamento anche nella letteratura scientifica anglosassone, nei documenti internazionali e nella produzione legislativa di molti Paesi (Meijer, 2003; Cowne, 2003).

ICF come fondamento del concetto di Bisogno Educativo Speciale

Riteniamo che l'alunno con Bisogni Educativi Speciali abbia una qualche «difficoltà di funzionamento», permanente o transitoria, globale o specifica, originata da varie combinazioni dei fattori di salute e di funzionamento secondo ICF (Ianes, 2005b).

Queste difficoltà di funzionamento umano possono originarsi certamente a livello bio-strutturale, o nelle funzioni corporee, ma anche negli scarsi repertori di abilità e competenze posseduti, oppure nell'influenza negativa di contesti di vita, ambientali e psicologici, ostacolanti.

Come ogni insegnante minimamente avvertito e sensibile sa, gli alunni che hanno bisogno di interventi individualizzati sono oggi ben di più di quelli «ufficialmente» certificati dalle Aziende Sanitarie (un 2/3%): esiste infatti un 15/20% di alunni con varie difficoltà educative, apprenditive, di comportamento e di relazione. Questo dato di fatto della Scuola reale (in costante aumento), assieme all'evolversi della riflessione psicopedagogica sulla lettura dei bisogni educativi degli alunni, dovrebbe rendere necessaria, oggi, una pratica istituzionale di lettura-riconoscimento di tutti i veri Bisogni Educativi Speciali degli alunni, superando la vecchia pratica della certificazione medica.

I Bisogni Educativi Speciali di un alunno migrante o ancora con difficoltà di lettura oppure con disagio psicologico di origine familiare, o con problemi di comportamento, non possono «valere» meno, nell'attribuzione e gestione di risorse aggiuntive, di quanto valgano quelli di un alunno «titolato» dalla sindrome di Down o da una tetraparesi. Non devono esistere bisogni educativi di serie A e di serie B.

Il «riconoscere» le situazioni di Bisogno Educativo Speciale è un compito che la Scuola non può delegare all'esterno. La Scuola si deve attrezzare, reticolandosi con le tante realtà tecniche del territorio, per operare una lettura il più possibile corretta, onesta, e non autoreferenziale. Le esperienze positive non mancano certo: si pensi al crescente uso di procedure di *screening* precoce sui disturbi dell'apprendimento, frutto dell'alleanza tra Scuola e Servizi territoriali di psicologia o di riabilitazione del linguaggio. Le competenze tecniche entrano così ad arricchire stabilmente prassi istituzionali scolastiche di lettura dei bisogni (si veda anche il software gestionale per l'individuazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e la progettazione delle risorse in Ianes, 2005c).

Alla base di questo riappropriarsi evoluto della funzione di lettura complessa dei bisogni deve stare però un patto fiduciario (che ora non esiste) tra chi erogherà le risorse aggiuntive (Direzioni regionali ed Enti locali) e chi leggerà il bisogno (le singole Scuole). La reciproca onestà e fiducia dovranno rimpiazzare la diffidenza altrettanto reciproca, le contrattazioni manipolate, le forzature, ecc.