



TESIS DOCTORAL

**LA DISCAPACIDAD Y EL MUNDO DE LA ESCUELA EN SICILIA:
AUTISMO E INTEGRACIÓN ESCOLAR EN PALERMO**

Diego Cammarata

Departamento de Psicología y Antropología

2017



TESIS DOCTORAL

**LA DISCAPACIDAD Y EL MUNDO DE LA ESCUELA EN SICILIA:
AUTISMO E INTEGRACIÓN ESCOLAR EN PALERMO**

Diego Cammarata

Conformidad de los directores de la tesis:

Florencio Vicente Castro

Josefa González Santos

2017

Dedicatória

*A MIA MOGLIE MARIDA E MIA FIGLIA LAURA CHE HANNO SOPPORTATO LA
MIA ASSENZA IN QUESTI MESI*

AGRADECIMIENTOS

A Rosi che ha ispirato il mio lavoro, a Tiziana e Anna Maria che mi hanno aiutato e incoraggiato, al professor Florencio Vicente Castro che mi ha sempre motivato e sostenuto ed infine alla professoressa Marianna Alesi meravigliosa guida e insostituibile supporto. Ringrazio anche a le Professoresse Josefa González Santos

Un ringraziamento particolare:

al Dott. Marco Anello la cui collaborazione è stata determinante nella raccolta dei dati;

alla Dottoressa Giovanna Gambino con la quale mi sono spesso confrontato ricevendo sempre un contributo illuminante;

al Sottosegretario di Stato alla Salute e Presidente della Fondazione Italiana Autismo On. Davide Faraone per la Sua attenzione e la Sua preziosa collaborazione;

al Ministro dell'Istruzione, Ricerca ed Università Senatrice Valeria Fedeli per la Sua cortese disponibilità.

«Essere autistici non significa non essere umani, ma essere diversi. Quello che è normale per altre persone non lo è per me e ciò che io ritengo normale non lo è per gli altri. In un certo senso sono “mal equipaggiato” per sopravvivere in questo mondo, come un extraterrestre che si sia perso e non possieda un manuale per sapere come orientarsi (...) Concedetemi la dignità di ritrovare me stesso nei modi in cui io desidero; riconoscete che siamo diversi l’uno dall’altro, che il mio modo di essere non è soltanto una versione alterata e danneggiata rispetto al vostro. Interrogatevi sulle vostre convinzioni, definite le vostre posizioni. Lavorate con me per costruire ponti fra noi».

Frase di un autistico ad alto funzionamento Theo Peeters, *Autismo Infantile*

Orientamenti Teorici E Pratica Educativa

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN	9
RIASSUNTO	11
ABSTRACT	13
Introduzione.....	15
RESUMEN AMPLIO	19
Parte prima - Il quadro di riferimento teorico.....	51
Primo Capitolo: Le disabilità intellettive	53
Definizione	53
Secondo Capitolo: Disturbi dello spettro autistico. Definizione e caratteristiche del disturbo dello spettro autistico	61
Brevi cenni storici	61
PARTE SECONDA: IL QUADRO DI RIFERIMENTO NORMATIVO.....	77
Terzo Capitolo: Disposizioni legislative e normative su integrazione e inclusione scolastica.	79
La storia della integrazione in Italia.....	79
La Legge 104/1992	82
Dall'integrazione all'inclusione.....	86
Disturbi dello spettro autistico ed integrazione scolastica.....	95
Quarto Capitolo: L'insegnante di sostegno	105
La figura e le attribuzioni dell'insegnante di sostegno.....	105
Le nuove proposte e le prospettive di sviluppo della figura dell'insegnante di sostegno	112
Quinto Capitolo: L'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica	121
PARTE TERZA: ILQUADRO DI RIFERIMENTO EMPIRICO	127
SESTO CAPITOLO: RECENTI RICERCHE ITALIANE SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA	129
L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti, Canevaro, d'Alonzo e lanes.....	129

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte	132
ISTAT-L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado negli anni scolastici 2015/2016	138
SETTIMO CAPITOLO: ANALISI EMPIRICA SUI PERCORSI DI INCLUSIONE DI ALUNNI CON ASD NELLA CITTÀ DI PALERMO	143
METODOLOGIA.....	143
OBIETTIVI.....	144
DISEGNO DELL'INDAGINE	145
IPOTESI DI LAVORO.....	147
IL CAMPIONE	148
STRUMENTI	158
Tab. 1 Rotated Component Matrix	163
Tab. 2 Rotated Component Matrix	166
Tab. 3. Analisi Medie e deviazioni standard	167
Tab. 4.Genitori	169
RISULTATI E DISCUSSIONE.....	170
Tabella 5. Percentuale Risposte Questionario Insegnanti	178
Tabella 6. Percentuale Risposte Questionario Genitori.....	197
Limiti dell'indagine.	223
Conclusioni	224
Proposta di nuova investigazione	227
Riferimenti Normativi.....	229
Riferimenti bibliografici	237
APPENDICE	247

RESUMEN

La parte central de este trabajo es la integración escolar de las personas con discapacidad en Italia, en el marco legislativo de los modelos teóricos y conceptuales que históricamente la han explicado.

El discurso sobre la integración se inscribe después de casi cincuenta años de la Ley n.º 118/1971, la cual estableció de manera innovadora un precedente en la tradición pedagógica de mi país para todos los estudiantes con discapacidad: la educación obligatoria debe tener lugar en las clases comunes de las escuelas públicas (art. 28).

De este modo Italia comenzó a mostrar en la escena mundial su modelo de integración escolar, caracterizado por la plena participación de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo de educación y formación, sin trayectorias separadas de las ordinarias.

En vista de esta ley, el proceso evolutivo no se ha detenido, es más, ha progresado en gran medida.

Así que después de la primera parte, donde se presenta el marco histórico-cultural internacional, y en la que se expone el concepto de discapacidad y de trastorno del espectro autista, sigue una visión general de la legislación en materia de integración escolar en Italia que ha intentado abrir las puertas a la comprensión del carácter específico italiano.

Tras una primera etapa representada por la Ley 118/1971 que regula la inserción de las personas con discapacidad en el entorno educativo, un segundo paso decisivo ha sido la Ley n.º 517/1977, que ha especificado el principio de integración.

Este modelo ha anticipado varios años lo que a nivel internacional se destacaría después en la Conferencia de Salamanca (7 - 10 de junio de 1995) y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre 2006, que compromete a todos los Estados firmantes a considerar formas de integración escolar en las clases comunes.

Este paradigma es el punto de referencia de la Ley n.º 104/1992, que ha dictado "los principios del ordenamiento en materia de derechos, integración social y asistencia de las personas con discapacidad" (art. 2), y que establece la cooperación necesaria entre la escuela y los servicios sociales y sanitarios del territorio, haciéndose sentir sus efectos hasta nosotros.

Finalmente, se muestra la organización de la red regional de apoyo a la integración escolar con los mecanismos que se han sucedido a lo largo de la evolución legislativa.

Por último, el resultado de una investigación cualitativa y cuantitativa llevada a cabo en la escuela primaria de la ciudad de Palermo, mediante la administración de cuestionarios de autorreporte (*self-report*), pero también haciendo uso de las cualificadas opiniones de el Ministro de Educación y del Subsecretario de Estado para la salud y de otros representantes institucionales escuchados en calidad de observadores privilegiados, se ha expuesto el método de aplicación de la integración escolar de niños con trastorno del espectro autista en el contexto local de Palermo, bajo la mirada de los padres, de los profesores y de los directores de centros educativos.

Siguiendo el ejemplo de la investigación llevada a cabo en las escuelas de la ciudad de Palermo, habida cuenta de los marcos teóricos previamente descritos, ha sido posible exponer y profundizar el marco existente, discutir los elementos críticos surgidos del sistema legislativo previsto para la integración y la inclusión escolar de las personas con discapacidad, especialmente de los alumnos con trastorno del espectro autista, y valorar los posibles remedios para un mejor enfoque de la esfera de la discapacidad grave.

La esperanza es que este trabajo pueda ayudar a evitar y a alejar el riesgo, especialmente para las personas con discapacidad, de vivir una "soledad" amarga, tal vez precisamente a causa de quienes se declaran y quieren ser - a nivel de proximidad cotidiana, en el contexto profesional o institucional, - "amigos" de verdad.

Dado que la discapacidad y el tema de las diferencias personales son más una cuestión de civilización que de tipo jurídico, la esperanza es que nunca se haga realidad, en todos los contextos y en todas las formas, lo que decía Milan Kundera:

*"Para condenar a un hombre a la soledad no están sus enemigos, sino sus amigos"*¹.

Palabras clave: Integración escolar, Discapacidad, integración y la inclusión escolar

1 ¹ M. Kundera, *Lo scherzo* (trad. it), Adelphi, Milano 1986, p. 190.

RIASSUNTO

Il cuore del presente lavoro è l'integrazione scolastica dei disabili in Italia nel quadro normativo dei modelli teorico-concettuali che l'hanno storicamente spiegata.

Il discorso sull'integrazione si colloca a quasi cinquant'anni dalla Legge n. 118/1971, che ha sancito in modo innovativo un punto fermo della tradizione pedagogica del mio Paese per tutti gli studenti disabili: l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica (art. 28).

Così l'Italia ha iniziato a manifestare sulla scena mondiale il suo modello di integrazione scolastica, contraddistinto dalla piena partecipazione degli alunni disabili nel sistema educativo di istruzione e di formazione senza percorsi separati da quelli ordinari.

Alla luce di questa legge il processo evolutivo non si è fermato, anzi è progredito notevolmente.

Dopo una prima parte, quindi, in cui è presentata la cornice storico-culturale internazionale e nella quale viene illustrato il concetto di disabilità e di disturbo dello spettro autistico, è seguita una panoramica sulla normativa sull'integrazione scolastica in Italia che ha cercato di aprire le porte alla comprensione delle specificità italiane.

Dopo una prima tappa rappresentata dalla Legge n.118/1971 volta all'inserimento delle persone disabili nelle scuole, un secondo decisivo passaggio è stata la Legge n. 517/1977, che ha precisato il principio dell'integrazione.

Questo modello ha anticipato di parecchi anni ciò che a livello internazionale è stato poi sottolineato con la conferenza di Salamanca (7 – 10 giugno 1995) e con la convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, la quale ha impegnato tutti gli Stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica nelle classi ordinarie.

Questo paradigma è il punto di riferimento della Legge n.104/1992, che ha dettato “i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona handicappata” (art. 2) e che ha precisato le collaborazioni necessarie tra la scuola ed i servizi sociali e sanitari del territorio, facendo sentire i suoi effetti fino a noi.

Infine si è illustrata la organizzazione della rete territoriale di assistenza per l'integrazione scolastica con gli assetti che si sono succeduti nella evoluzione normativa.

Da ultimo, frutto di una ricerca qualitativa e quantitativa svoltasi nella scuola primaria della città di Palermo attraverso la somministrazione di questionari self-report, ma che si è avvalsa anche delle qualificate opinioni del Ministro dell'Istruzione e del Sottosegretario di Stato alla Salute e di altri esponenti delle Istituzioni sentiti in qualità di osservatori privilegiati è stata illustrata, secondo lo sguardo dei genitori, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, la modalità di attuazione dell'integrazione scolastica dei bambini con disturbo dello spettro autistico nella realtà territoriale di Palermo.

Prendendo lo spunto dalla ricerca condotta nelle scuole della città Palermo alla luce dei quadri teorici precedentemente delineati, è stato possibile illustrare ed approfondire il quadro attuale, discutere le criticità emerse del sistema legislativo previsto per l'integrazione e l'inclusione scolastica dei disabili ed in particolare degli alunni con disturbo dello spettro autistico e valutare i possibili rimedi per un migliore prospettiva della sfera della disabilità grave.

La speranza è che questo lavoro possa contribuire ad allontanare il rischio, in particolare per le persone disabili, di vivere un'amara "solitudine", magari proprio a causa di coloro che si dichiarano e vogliono essere - a livello di prossimità quotidiana, nel contesto professionale o istituzionale - veri "amici".

Visto che la disabilità ed il tema delle differenze personali sono più una questione di civiltà che di tipo giuridico, la speranza è che non si avveri mai, in ogni contesto ed in tutte le forme, quello che ha detto Milan Kundera:

“a condannare un uomo alla solitudine non sono i suoi nemici ma i suoi amici”².

Parole chiave: Integración escolar, Discapacidad, integración y la inclusión escolar

2 ² M. Kundera, Lo scherzo (trad. it), Adelphi, Milano 1986, p. 190.

ABSTRACT

The heart of the present work is scholastic integration of disabled persons in Italy in the legislative framework of the theoretical-conceptual models that historically have dealt with it.

The reflection on integration is taking place almost fifty years after the passing of Law 118/1971, which in an innovative way created a landmark in the pedagogic tradition of my country for all disabled students: compulsory education must take place in normal classes at state schools (art. 28).

In this way Italy began to manifest on the world scene its model of scholastic integration, marked by full participation of disabled pupils in the education and training system, without education of disabled people being separate from ordinary education.

In the light of this law the evolutionary process has not stopped, and indeed it has advanced considerably.

Therefore after a first part, in which the international historical-cultural framework is introduced and in which the concept of disability and disorders of the autistic spectrum is illustrated, there follows an overview of the legislation on scholastic integration in Italy that tries to open the doors to an understanding of Italian specificities.

After a first stage represented by Law 118/1971 aiming at insertion of disabled people in schools, a second decisive passage was Law 517/1977, which specified the principle of integration.

This model came quite a few years ahead of what at the international level was then underlined with the Salamanca conference (7-10 June 1995) and with the UN convention on the rights of people with disabilities approved by the General Assembly of the United Nations on 13 December 2006, which committed all the signatory states to introducing forms of scholastic integration in ordinary classes.

This paradigm is the reference point of Law 104/1992, which laid down “the principles of the framework on the subject of rights, social integration and assistance of the handicapped person” (art. 2) and specified the necessary collaborations between school and the social and health services of the territory, making its effects felt down to our day.

The organization of the territorial assistance network was finally illustrated for scholastic integration with the orders that followed one another in legislative evolution.

Lastly, the fruit of qualitative and quantitative research carried out in primary schools in the city of Palermo through the administration of self-report questionnaires, but also drawing on some qualified opinions of the Minister of Education and the Undersecretary of State for Health and other representatives of institutions consulted as privileged observatories, there was illustrated, with parents, teachers and scholastic executives looking on, the modality of realization of scholastic integration of children with disorders of the autistic spectrum in the territory of Palermo.

Taking hints from the research conducted at schools in the city of Palermo in the light of the theoretical frameworks previously delineated, it was possible to illustrate and extend the current picture, to discuss the critical aspects of the planned legislative system for integration and scholastic inclusion of disabled persons and particularly of pupils with disorders of the autistic spectrum, and to appraise the possible remedies for a better perspective on the sphere of serious disabilities.

The hope is that this work can contribute to driving away the risk, particularly for disabled people, of experiencing bitter “loneliness”, even precisely because of those people who declare they are and want to be – at the level of daily proximity, in the professional or institutional context – true “friends.”

Considering that disability and the theme of personal diversity are more a question of civilization than a legal one, the hope is that we will never see, in any context and in any form, what Milan Kundera said:

“A man is condemned to loneliness not by his enemies but by his friends³.”

Keywords: School integration, Disability, integration and school inclusion

3 ³ M. Kundera, *The Joke* (Italian translation), Adelphi, Milan 1986, 190.

Introduzione

Un giorno di tanti anni fa appresi dell'esistenza di un mondo che non avevo fino a quel momento né visto né sentito. Per carità ne conoscevo l'esistenza, ma come milioni di altre persone, avevo vissuto quel mondo senza osservarlo. Mi ero accontentato di leggere ogni tanto qualche articolo di stampa e avevo relegato l'argomento in quella soglia di percezione superficiale di cui fanno parte tante cose della nostra vita.

A quel tempo ero Sindaco della mia città (Palermo) e venne a trovarmi una ragazza con cui avevo avuto già diversi contatti. Si occupava di sindacato ed in particolare di attività sociali e avevamo avuto parecchi incontri perché stavamo portando avanti alcune iniziative per combattere la vendita illegale dell'acqua da parte di organizzazioni legate alla mafia nel quartiere dove viveva ed operava.

Quella ragazza dall'aspetto fragile e indifeso era in realtà una donna di grande temperamento, di grande forza e presto avrei scoperto anche una mamma coraggiosa, instancabile e meravigliosa.

Rosi, questo il suo nome, aveva una bimba affetta dallo spettro autistico.

La disabilità ed in particolare l'autismo era allora una questione invisibile nell'agenda istituzionale ed io non facevo eccezione rispetto a questa colpevole disattenzione.

Rosi aveva fondato una associazione di genitori con bimbi affetti da autismo e un comitato di sostegno che aveva chiamato "ParlAutismo".

Mi propose una collaborazione per l'istituzione a Palermo della giornata mondiale dell'autismo e mi chiese il sostegno dell'amministrazione comunale per la realizzazione dell'iniziativa.

Mi colpirono la sua determinazione e la sua 'solitudine' e presi molto a cuore quel progetto che vide la luce nel 2010⁴ e che da allora il 2 aprile di ogni anno fa sentire la sua voce in maniera sempre più forte e più autorevole.

4 ☒Comune di Palermo-Determina Sindacale n.134 del 31.03.2010- adesione giornata mondiale dell'autismo proclamata dall'ONU.

Dal 2012 non sono più Sindaco ed ho lasciato la politica attiva ma ho continuato a frequentare Rosi e ogni anno partecipo da privato cittadino alla manifestazione organizzata dal comitato “ParlAutismo Onlus”.

Ho conosciuto altre meravigliose mamme e altri meravigliosi papà che con il loro amore cercano di colmare i vuoti e le lacune normative che ancora oggi affliggono il mondo dei bambini affetti dal disturbo dello spettro autistico.

L'indagine “La dimensione nascosta delle disabilità” ⁵ , realizzata nel febbraio del 2012 dal Censis, ha rilevato che quasi un terzo delle mamme di bambini autistici lascia o perde il lavoro, poiché essi necessitano di assistenza continua, che ricade soprattutto sulla famiglia.

Nell'indagine realizzata dalla Fondazione Cesare Serono e dal Censis si legge: “La disabilità è ancora una questione invisibile nell'agenda istituzionale, mentre i problemi gravano drammaticamente sulle famiglie, spesso lasciate sole nei compiti di cura. Ed ancora: “I risultati della ricerca evidenziano i progressi compiuti negli ultimi anni e la strada ancora da percorrere nella cura e nell'assistenza delle persone con disabilità. Affinché la centralità della persona e della famiglia diventi il perno del nostro sistema, le istituzioni devono rilanciare il proprio ruolo di supporto e sostegno solidale” (vedi nota 2).

La sensibilità di istituzioni e opinione pubblica è senz'altro cresciuta, ma ancora non ha raggiunto un grado di consapevolezza adeguato a favorire e promuovere lo sviluppo di un intervento ordinato e sistematico a favore dei soggetti affetti da questo disturbo e alle loro famiglie.

Secondo le Indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, la scuola è chiamata alla formazione integrale ed armonica della persona, all'interno dei principi costituzionali e della tradizione culturale europea, nel pieno rispetto delle peculiarità individuali che caratterizzano ogni persona.

5 ☐“La dimensione nascosta delle disabilità”, indagine realizzata nell'ambito del progetto pluriennale «Centralità della persona e della famiglia: realtà o obiettivo da raggiungere?» promosso dalla Fondazione Cesare Serono e dal Censis, 8 febbraio 2012.

La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (artt. 2 e 3 della Costituzione Italiana, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancora più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art. 4 della Costituzione Italiana).

Tali affermazioni di principio impongono percorsi di integrazione ed inclusione che ancora non risultano pienamente attuati benchè l'Italia sia sempre stata all'avanguardia per la definizione di processi che portino alla centralità della persona e della famiglia quale perno del nostro sistema.

I problemi e le difficoltà naturalmente sono legati ai percorsi di integrazione scolastica ma naturalmente anche al doposcuola specialistico, alla attività didattica fuori dalla scuola o piuttosto alle attività extrascolastiche che promuovono la formazione e lo sviluppo della persona.

Nella mia attività di insegnante ho sperimentato le difficoltà degli allievi affetti da disabilità intellettive e dei docenti ma anche di tutti gli operatori che vivono l'ambiente della scuola quando devono confrontarsi con la realtà della integrazione.

Gli allievi con il disturbo dello spettro dell'autismo, come è noto e come è corretto, frequentano regolarmente la scuola e sono seguiti dall'insegnante di sostegno e da educatori o assistenti.

Il trattamento efficace dell'autismo, però, non è semplice. I genitori spesso lamentano (e non a torto) la mancanza di continuità nel lavoro degli insegnanti di sostegno⁶, competenze specifiche poco diffuse nel personale scolastico ed anche tra i

6 ² Rapporto "L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado". Secondo i dati ISTAT 2015/2016 "Il 15,9% degli alunni con disabilità della scuola primaria ha cambiato insegnante di sostegno durante l'anno scolastico (10,8% 2013/2014), il

terapisti le "scuole di pensiero" non sono univoche.

Questo mio lavoro rappresenta un contributo alla ricerca di quanto ancora oggi occorre alle famiglie nelle quali vi sono bambini con disturbo dello spettro autistico, ma soprattutto una presa di coscienza rispetto alle grandi criticità di un sistema di integrazione ancora inadeguato nonostante i grandi passi avanti compiuti con le normative più recenti.

La speranza è che questo lavoro possa contribuire ad allontanare il rischio, in particolare per le persone disabili, di vivere un'amara "solitudine", magari proprio a causa di coloro che si dichiarano e vogliono essere - a livello di prossimità quotidiana, nel contesto professionale o istituzionale - veri "amici".

Visto che la disabilità ed il tema delle differenze personali sono più una questione di civiltà che di tipo giuridico, la speranza è che non si avveri mai, in ogni contesto ed in tutte le forme, quello che ha detto Milan Kundera:

*"a condannare un uomo alla solitudine non sono i suoi nemici ma i suoi amici"*⁷.

18,8% (8,8% 2013/2014) nella scuola secondaria di primo grado. Il 41,6% (44,1% 2013/2014) degli alunni della scuola primaria ha cambiato l'insegnante di sostegno rispetto all'anno precedente, mentre nella scuola secondaria di primo grado ciò accade nel 35,9% (39,8% 2013/2014) dei casi." Il problema è molto grave ed il fenomeno è purtroppo in aumento se si considerano i dati del medesimo Report relativo agli anni 2013/2014 relativi al cambio dell'insegnante di sostegno durante l'anno scolastico.

7 ⁷ M. Kundera, *Lo scherzo* (trad. it), Adelphi, Milano 1986, p. 190.

RESUMEN AMPLIO

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de nuestra tesis de Doctorado es el tema de la Integración Escolar de las personas con discapacidad en Italia dentro del marco de referencia normativo de los modelos teórico-conceptuales que han explicado el Trastorno del Espectro Autista (TEA, en adelante)

En este sentido, la integración, la inclusión, la discapacidad y el autismo se han adoptado como claves para comprender, entender y leer, casi cincuenta años después de la aprobación de la Ley 118/1971, la "via italiana" de la integración escolar.

La ley n.118/1971, referida a la integración escolar de las personas con discapacidad, representa una primera etapa muy significativa. Después de ella, una segunda etapa decisiva es la defendida por la ley n. 517/1977, que ha definido el principio de la integración y que concretiza los modelos didácticos y flexibles según los cuales se deben desarrollar las formas y principios de la integración-inclusión. Es también esta ley la que garantiza y propugna la figura del profesor de apoyo para los centros educativos.

Este paradigma es el punto de referencia de la Ley n° 104/1992, que ha dictado "los principios del ordenamiento en materia de derechos, integración social y asistencia de las personas con discapacidad" (art. 2), y que establece la cooperación necesaria entre la escuela y los servicios sociales y sanitarios del territorio, haciéndose sentir sus efectos hasta nosotros.

Este modelo ha anticipado varios años lo que, a nivel internacional, se destacaría después en la Conferencia de Salamanca (7 - 10 de junio de 1995) y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre 2006, que compromete a todos los Estados firmantes a considerar formas de integración escolar en las clases comunes.

Mi trabajo de tesis doctoral pretende conocer en profundidad esta realidad dentro del ámbito educativo de la ciudad de Palermo.

Y, ¿por qué profundizar en este campo de investigación?

Un día, hace muchos años, supe de la existencia de un mundo que hasta ese momento no había visto ni oído. ¡Por Dios!, sabía que existían, pero al igual que millones de personas, había vivido ese mundo sin observarlo. Me había conformado con leer algún artículo de prensa de vez en cuando, y había relegado el tema a ese umbral de la percepción superficial del que forman parte tantas cosas en nuestras vidas.

En aquel momento, yo era alcalde de mi ciudad (Palermo), y vino a verme una chica con quien ya me había puesto en contacto en diferentes ocasiones. Trabajaba en el sindicato, y en particular se ocupaba de las actividades sociales. Tuvimos varios encuentros porque estábamos llevando a cabo una serie de iniciativas para combatir la venta ilegal de agua por parte de organizaciones vinculadas a la mafia en el barrio donde ella vivía y trabajaba.

Aquella chica de aspecto frágil e indefenso era en realidad una mujer de gran temperamento, muy fuerte y pronto descubriría también a una madre valiente, incansable y maravillosa.

Rosi, este es su nombre, tenía una niña con TEA.

La discapacidad, y en particular el autismo, era entonces un tema invisible en la agenda de las instituciones, y yo no era una excepción en esta censurable falta de atención.

Rosi había fundado una asociación de padres de niños con autismo y un comité de apoyo al que había llamado "ParlAutismo".

Me propuso colaborar para establecer en Palermo el Día Mundial del autismo, y me pidió apoyo desde el Ayuntamiento para realizar esta iniciativa.

Me llamó la atención su determinación y su 'soledad', y me tomé muy a pecho ese proyecto que vio la luz en 2010⁸, y que desde entonces el 2 de abril de cada año hace oír su voz de una forma cada vez más fuerte y fidedigna.

No soy alcalde desde 2012, y he abandonado la política activa, pero he seguido viendo a Rosi y todos los años participo como ciudadano privado en la manifestación organizada por el comité "ParlAutismo Onlus".

He conocido a otros papás maravillosos y a otras mamás maravillosas, que con su amor tratan de llenar los vacíos y las lagunas que aún afligen al mundo de los niños afectados de trastorno del espectro autista.

En el estudio realizado por la *Fondazione Cesare Serono* y el *Censis* se lee: "La discapacidad sigue siendo un problema invisible en la agenda de las instituciones, mientras que los problemas afectan dramáticamente a las familias que, a menudo, se encuentran solas ante las tareas de cuidado. Y otra vez: "Los resultados de la investigación ponen de manifiesto los avances realizados en los últimos años y el camino a seguir en el cuidado y asistencia de las personas con discapacidad. Para que la centralidad de la persona y de la familia se convierta en el eje de nuestro sistema, las instituciones deben relanzar su papel de actitud y apoyo solidario"⁹.

Sin duda, la sensibilidad de las instituciones y de la opinión pública ha aumentado, pero todavía no ha alcanzado un grado de sensibilización lo suficientemente apto para estimular y promover el desarrollo de una intervención ordenada y sistemática a favor de las personas con este trastorno y de sus familias.

El proceso de integración y de inclusión se enfrentan todavía a muchos obstáculos, especialmente ante situaciones de grave discapacidad, a pesar de que Italia siempre ha

⁸ Ayuntamiento de Palermo-Junta Sindical n. 134 del 31.03.2010- Participación en el Día Mundial del autismo proclamado por la ONU.

⁹ "La dimensione nascosta delle disabilità" ("La dimensión oculta de la discapacidad"), estudio realizado en el marco del proyecto plurianual «*Centralità della persona e della famiglia: realtà o obiettivo da raggiungere?*» ("La centralidad de la persona y de la familia: ¿realidad o meta por alcanzar?") patrocinado por la *Fondazione Cesare Serono* y el *Censis*, 8 de febrero de 2012.

estado a la vanguardia de la definición de los procesos que conducen a la centralidad de la persona y de la familia como núcleo de nuestro sistema.

Los problemas y las dificultades están obviamente relacionados con los procesos de integración escolar, pero también con las actividades extraescolares especializadas, con la enseñanza fuera de la escuela, o más bien con actividades extracurriculares que fomentan la formación y el desarrollo de la persona.

Como es sabido, y como es correcto, los alumnos con TEA asisten regularmente a la escuela y el cuerpo de profesores de educación especial, educadores o asistentes se ocupa de ellos.

El tratamiento eficaz del autismo, sin embargo, no es sencillo. Los padres se quejan a menudo (y con razón) de la falta de continuidad en el trabajo de los profesores de educación especial¹⁰, de la escasa existencia de competencias concretas entre el personal educativo, del establecimiento de una red poco eficaz, y de la ausencia de unidad entre los terapeutas en relación con las "escuelas de pensamiento".

PARTE 1 - MARCO TEÓRICO

1.1 El TEA en las clasificaciones nosográficas

Los TEA tienen su origen en una alteración en el desarrollo que afecta a las habilidades de comunicación y de socialización y, en general, están asociados a

¹⁰ Informe "*L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*" ("La integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias y secundarias de primer grado"). De acuerdo con los datos del ISTAT 2015/2016, "el 15,9% de los alumnos con discapacidad de la escuela primaria ha cambiado de profesor de educación especial durante el año escolar (10,8% en el curso 2013/2014), el 18,8% (8,8% en el curso 2013/2014) en la escuela secundaria de primer grado. El 41,6% de alumnos de primaria (44,1% en el curso 2013/2014) ha cambiado de profesor de educación especial con respecto al curso anterior, mientras que en la escuela secundaria de primer grado esto ocurre en un 35,9% (39,8 % en el curso 2013/2014) de los casos ". El problema es muy serio, y el fenómeno, por desgracia, va en aumento al observar los datos del mismo Informe relativos a los años 2013/2014 acerca del cambio de profesor de educación especial durante el curso.

comportamientos inusuales (por ejemplo, a comportamientos repetitivos o estereotipados), y a una capacidad imaginativa alterada.

El autismo es un trastorno orgánico, causado por una predisposición genética que se produce en combinación con factores de riesgo ambientales (en particular, en el transcurso del embarazo o del parto).

Para la clasificación de los TEA se reconocen y se utilizan a nivel internacional dos instrumentos de diagnóstico: el DSM IV, Diagnostic Statistical Manual IV, redactado por la American Psychiatric Association¹¹, y el ICD-10, International Classification of Diseases 10ª edición, redactado por la World Health Organization (Organización Mundial de la Salud)¹².

Hasta la penúltima edición del DSM, las dos clasificaciones coincidían sustancialmente en los criterios de diagnóstico para el autismo, mientras que con el DMS-5 (APA, 2013)¹³, la nueva edición del DSM fue publicada en mayo de 2013, se han introducido numerosos cambios, por lo que los criterios de diagnóstico para el autismo ahora difieren de forma significativa con respecto a los de la última versión de la ICD, el ICD-10 (WHO, 1994).

Con el DSM-5, los "Trastornos Generalizados del Desarrollo" se han unificado en una categoría única denominada "TEA" (ASD - Autism Spectrum Disorders), con la excepción del síndrome de Rett que se ha colocado entre los trastornos neurológicos.

No existen cifras concretas sobre la prevalencia en Italia, pero en febrero de 2016 El Ministerio de Salud puso en marcha un Observatorio Nacional para el seguimiento de

¹¹ American Psychiatric Association (APA), 2002. DSM IV, Diagnostic Statistical Manual IV.

¹² World Health Organization (WHO), 2007. ICD-10, International Classification of diseases 10th revision.

¹³ American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. Edición italiana: *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales). Milán: Raffaello Cortina, 2014.

los TEA. "Estamos trabajando en el primer estudio de prevalencia que se ha hecho en Italia - explica Maria Luisa Scattoni¹⁴ -. Las cifras preliminares muestran que un niño de cada 120 tiene un TEA (de las formas más leves a las más graves) en las tres áreas de la muestra que hemos considerado representativas de la situación en Italia: Lecco-Monza-Brianza, Roma y provincia, Palermo y provincia.

Cada una de estas áreas incluye aproximadamente unos 15.000 niños. Cifras muy altas pero, sin embargo, estamos en una situación mejor que la de Estados Unidos, donde la prevalencia es de 1:68 (según los Centers for Disease Control and Prevention), y la de Gran Bretaña (1: 100).

El aumento constante de los diagnósticos también podría estar vinculado a una mayor concienciación y conocimiento de los trastornos - añade Scattoni -: se identifican también casos más leves, los diagnósticos de discapacidad intelectual han disminuido y los TEA con discapacidad intelectual han aumentado".

En la provincia de Palermo (área metropolitana, ciudad de Palermo + 81 ayuntamientos), los niños escolarizados que asisten a la escuela primaria pública son 387.

A nivel legislativo, Italia ha adoptado recientemente una legislación específica en materia de diagnóstico y tratamiento del trastorno del espectro autista.

En 2015, efectivamente, se aprobó la ley n.134, titulada "Disposiciones en materia de diagnóstico, tratamiento y habilitación de las personas con TEA, y de asistencia a las familias."

La Ley establece «medidas destinadas a garantizar la protección de la salud, la mejora de las condiciones de vida y la integración social de las personas con TEA», y encarga al Istituto Superiore di Sanità la actualización de las Directrices sobre el tratamiento de los TEA en todos los momentos de la vida.

¹⁴ Maria Luisa Scattoni, investigadora del Departamento de coordinación y apoyo a la investigación del *Istituto Superiore di Sanità* y responsable de la Red Italiana para el estudio y el seguimiento de niños con alto riesgo de Trastornos del espectro autista (NIDA), en el Corriere della Sera del 29/03/2017

1.2 Disposiciones legales y legislación sobre la integración y la inclusión escolar

El núcleo de este trabajo es la integración escolar de las personas con discapacidad en Italia, en el marco de los modelos teóricos y conceptuales que la han explicado históricamente, con particular atención al cumplimiento de los principios rectores en el caso de los niños con TEA.

Después de una primera etapa representada por la Ley 118/1971 para la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas, un segundo paso decisivo fue la Ley no. 517/1977, que establecía el principio de integración y que identifica los modelos de enseñanza flexibles por medio de los cuales poder activar formas de integración transversales, de experiencias o actividades de integración entre clases, e incluye el perfil profesional del profesor de educación especial.

Este paradigma es el punto de referencia de la Ley n° 104/1992, que dictó "los principios del ordinamiento en materia de derechos, integración social y asistencia de las personas con discapacidad" (art. 2), y que estableció la cooperación necesaria entre la escuela y los servicios sociales y sanitarios del territorio.

En particular, a cada alumno con discapacidad se le deben garantizar los siguientes documentos:

- **Certificado.** Se refiere a la determinación de la discapacidad a efectos de integración escolar.
- **Diagnóstico Funcional.** El Diagnóstico Funcional (DF) es la descripción clínica y médica de la enfermedad. Se trata de un instrumento de conexión entre el momento clínico y estructural, y el funcionamiento educativo y didáctico. Hay que actualizar el Diagnóstico funcional en relación con la evolución del alumno.
- **Perfil Dinámico Funcional.** El Perfil Dinámico Funcional (PDF) elaborado por la Unidad Multidisciplinar, por los profesores del entorno educativo y por los profesores especialistas en colaborar con los padres del alumno, supone un momento de reflexión y organización de múltiples datos derivados del Diagnóstico Funcional. El PDF está sujeto a controles, para un balance de tipo diagnóstico y pronóstico, por término medio, cada dos años.

- **Programa de Educación Individualizado.** El Programa de Educación Individualizado (PEI) es el documento en el que se diseñan y se describen todas las intervenciones educativas y didácticas que se quieren llevar a cabo con el alumno durante el año escolar, en base a la información contenida en el DF y en el PDF.

1. 2. 1. TEA e integración escolar

La escuela es la primera "frontera" donde se reúnen y participan alumnos con historias personales y con necesidades educativas muy diferentes. Por ello, esta debe ser capaz de dar una respuesta educativa rápida.

Muchos tienden a respaldar la postura de que la política de integración escolar, tal y como fue diseñada, y ampliamente practicada desde los años 70 del siglo pasado, es incompatible con las necesidades de los estudiantes con autismo.

El TEA, como se sabe, se caracteriza por una discapacidad importante en las áreas de comunicación, interacción social y actividad imaginativa. Además, implica dificultades de aprendizaje e inserción escolar, y determina una condición muy incapacitante en relación con la posibilidad de que los alumnos con TEA desarrollen sus habilidades en un sistema escolar "normal".

Esto último, mientras que por un lado ofrece oportunidades importantes para la socialización, por otro no está lo suficientemente equipado para acoger a niños con TEA, y asimismo proporciona una red de apoyo y asesoramiento de la que la investigación ha demostrado su escaso carácter funcional.

La existencia de las recientes ventanillas para el autismo, a pesar de ser una herramienta interesante con un gran potencial, aún no han sido estructuradas orgánicamente y carecen de recursos.

Las diferentes manifestaciones comportamentales y los diferentes niveles de desarrollo que se encuentran en los niños con Autismo requieren flexibilidad en la intervención, elevadas competencias profesionales y una profunda experiencia.

En el ordenamiento académico italiano, para garantizar la integración social está prevista la figura del profesor de educación especial, pero, por desgracia, debido a la alternancia de los profesores (se han detectado porcentajes realmente preocupantes en diferentes investigaciones- Informe *Istat* cfr. nota 2- y confirmados por los datos obtenidos en este estudio), la experiencia y las competencias necesarias para garantizar una enseñanza de calidad son difíciles de alcanzar.

1. 2. 2. El profesor de educación especial

Para ejercer el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad certificada, la legislación prevé el nombramiento de profesores especializados y la elaboración de una documentación específica enfocada a una intervención individualizada (DF, PDF, PEI15).

El profesor de educación especial debe ser capaz de integrar los conocimientos específicos de las distintas formas de carencia y la información que puede derivarse de la documentación escolar, a veces superficial e incompleta, con la observación cuidadosa y específica al alumno, con el fin de identificar las intervenciones educativas y las estrategias más apropiadas para sus necesidades y su potencial¹⁶.

Establece el PEI para cada estudiante con discapacidad presente en el aula, en sintonía con los Técnicos de Cuidados Intermedios, la familia, los profesores cotitulares. En él se definen los criterios de seguimiento y evaluación.

El profesor de educación especial interactúa con el alumno con discapacidad, la familia, el personal educativo, los alumnos, los servicios (ASP, Entidades de formación profesional, Técnicos OSA y OSE, Trabajadores sociales, Mediadores culturales).

Desgraciadamente, el profesor de educación especial se encuentra, a menudo, en una situación de gran angustia, ya que por un lado está pasando por una actitud de

¹⁵ El Diagnóstico Funcional, el Perfil Dinámico Funcional y el Programa de Educación Individual se han definido y descrito en el capítulo anterior.

¹⁶ Piazza Vito, *L'insegnante di sostegno*. (El profesor de educación especial) *Competenze tecniche e aspetti emotivi* (Las habilidades técnicas y los aspectos emocionales), Centro Studi Erickson, colección *Guide per l'educazione*.

representación de sus compañeros de disciplinas y, por otro lado, se convierte en el único profesor a cargo de toda la acción didáctica -educativa para con el alumno notificado y certificado. Ello crea repercusiones en la gestión pedagógica de la actividad educativa con la clase.

Estos problemas han llevado al legislador a un replanteamiento de la figura y del papel del profesor de educación especial.

Entre los muchos y diversos decretos legislativos que el Gobierno está autorizado a emitir en virtud de lo dispuesto en los párrafos 180 y 181 del art. 117 de la Ley 107/2015, hay uno que se refiere al proceso de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad.

En el apartado 181, letra c) se dice que la "promoción de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y el reconocimiento de los diferentes modos de comunicación" será a través de "la redefinición del papel de los profesores de educación especial con el fin de fomentar la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, incluso mediante la creación de itinerarios de formación universitaria adecuados".

La mayor demanda que se advierte, hoy en día, se refiere a la necesidad de un número mayor de especialidades y mejor enfocadas que deberían cubrir no sólo el perfil del profesor de educación especial (para quienes se percibe la necesidad de diversos tipos de formación dirigidas a diferentes discapacidades), sino también el de los profesores curriculares, a quienes no se les puede mantener al margen de los procesos de integración de las personas con discapacidad.

1. 2. 3. La organización territorial para la inclusión educativa

En los últimos años, la enseñanza en Italia ha sufrido grandes cambios para garantizar a todos los alumnos un ambiente acogedor donde desarrollar su trayectoria educativa y didáctica, independientemente de la diversidad funcional y de las necesidades específicas.

¹⁷ Ley n. 107 del 13 de julio de 2015, Reforma del sistema nacional de enseñanza y de formación, y poder para la reordenación de las disposiciones legales vigentes.

Los profesores han proporcionado así una estructura capilar generalizada que se plantea como un punto de referencia para la discapacidad.

Este apoyo se organiza a nivel de escuela individual con los Equipos de Trabajo sobre la Discapacidad (GLHO) y los Equipos de Trabajo para la Inclusión (GLI); a nivel de distrito con los Centros Territoriales para la Inclusión (CTI); a nivel provincial con los Centros Regionales de Apoyo (CTS) y con los Equipos de Trabajo Interinstitucionales Provinciales (GLIP) y, por último, a nivel regional, con los Equipos de Trabajo Interinstitucionales Regionales (GLIR).

En la tarea de vínculo entre estas organizaciones están las Oficinas Regionales de Educación (USR) y, a nivel nacional, la Coordinación Nacional CTS, establecida en el Ministerio de Educación.

Los GLHO se¹⁸ reúnen para discutir sobre los problemas del alumno de forma individual. Están formados por el Director, el consejo escolar, los padres del alumno y el personal médico.

Son responsables de definir el PDF, de redactar el PEI y de verificar la eficacia del mismo para un programa de formación del estudiante con discapacidad que garantice el desarrollo de su potencial.

Todos los demás Equipos, estructurados en varios niveles territoriales, ofrecen asesoramiento y elaboran propuestas para la integración escolar al Director de enseñanza regional y a las escuelas del territorio, y colaboran con las autoridades locales y con las ASL locales para la implementación de los PEI.

Están enfocados a la coordinación y a la optimización del uso de los recursos, al fomento de iniciativas regionales unitarias y a servir de enlace con las opciones sociales y sanitarias regionales.

Recientemente se han creado las Ventanillas para el autismo que deberían complementar el trabajo de los Centros Regionales de Apoyo CTS () que conforman una red de servicios para proporcionar asesoramiento y formación a profesores, padres y

¹⁸ Está previsto por el art. 12, co 5 Ley 104/92.

alumnos sobre el tema de las tecnologías aplicadas a favor de los alumnos con discapacidad, pero todavía no están activos ni en funcionamiento en todo el país.

PARTE 2 - ESTUDIO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación concreta su interés de estudio en los siguientes objetivos específicos:

- Investigar las percepciones de los profesores curriculares, de los profesores de educación especial y de los padres con niños afectados por el TEA, a través de instrumentos de autoinforme sobre la eficacia de la legislación relativa a la integración/inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista.
- Investigar las percepciones de los profesores curriculares, de los profesores de educación especial y de los padres con niños afectados por el TEA, a través de instrumentos de autoinforme sobre la eficacia de la red de la organización territorial prevista por la legislación relativa a la integración/inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista.
- Investigar las opiniones y las percepciones de los profesores curriculares, de los profesores de educación especial y de los padres con niños afectados por el TEA, a través de instrumentos de autoinforme y de los Directores de centros educativos, por medio de entrevistas semiestructuradas, focalizando sobre la relación de colaboración entre profesores curriculares y profesores de educación especial en las actividades previstas por la legislación a efectos de eficacia de la legislación relativa a la integración/inclusión escolar de alumnos con TEA en la escuela primaria de Palermo.
- Investigar las opiniones y las percepciones de los profesores curriculares, de los profesores de educación especial y de los padres con niños afectados por el TEA, a través de instrumentos de autoinforme, en cumplimiento de la figura y el papel del profesor de educación especial a efectos de la legislación sobre la integración / la inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista.

- Investigar las opiniones y las percepciones de observadores privilegiados como el Ministro de Educación del Gobierno italiano, el Subsecretario de Estado de Salud, el Consejero de Salud de la Región de Sicilia, el Supervisor de la Discapacidad en la Región de Sicilia, la persona de contacto para la Discapacidad en la Región de Sicilia, la Presidenta de la Asociación ParlAutismo Onlus, los Directores de centros educativos, por medio de entrevistas semiestructuradas con respecto a la eficacia de la legislación relativa a la inclusión / integración escolar de alumnos con trastorno del espectro autista.
- Investigar las opiniones y las percepciones de observadores privilegiados como el Ministro de Educación del Gobierno italiano, el Subsecretario de Estado de Salud, el Consejero de Salud de la Región de Sicilia, el Supervisor de la Discapacidad en la Región de Sicilia, la persona de contacto para la Discapacidad en la Región de Sicilia, la Presidenta de la Asociación ParlAutismo Onlus, los Directores de centros educativos, por medio de entrevistas semiestructuradas en relación con la eficacia de la red de la organización territorial para la inclusión / integración escolar de alumnos con trastorno del espectro autista.
- Investigar las opiniones y las percepciones de observadores privilegiados como el Ministro de Educación del Gobierno italiano, el Subsecretario de Estado de Salud, el Consejero de Salud de la Región de Sicilia, el Supervisor de la Discapacidad en la Región de Sicilia, la persona de contacto para la Discapacidad en la Región de Sicilia, la Presidenta de la Asociación ParlAutismo Onlus, los Directores de centros educativos, por medio de entrevistas semiestructuradas sobre la adecuación de la figura actual y el papel del profesor de educación especial con los propósitos de la legislación sobre la inclusión de integración / escolar de alumnos con trastorno del espectro autista.

A través de las distintas fases que han caracterizado el diseño de la investigación y, en particular, del examen de la literatura de referencia en relación con el tema de la integración escolar de alumnos con TEA en el territorio nacional y, en particular, en la ciudad de Palermo, y de los datos recogidos en el marco de las investigaciones

nacionales, se pone de manifiesto que "la legislación relativa a la integración escolar en el caso de niños con TEA no produce los efectos esperados y deseados."

Se tomó esta crítica como hipótesis general de la investigación, y a partir de esta premisa se han ido desarrollando hipótesis específicas acreditadas durante los debates mantenidos, en particular con el Subsecretario de Estado y Presidente de la FIA (*Fondazione Italiana Autismo*), con la Supervisora de la Discapacidad en la Región de Sicilia, y con la Sra. Presidenta de ParlAutismo Onlus.

Por lo tanto, se decidió investigar las razones subyacentes a las críticas surgidas. En particular, las hipótesis específicas de trabajo se refieren a:

1. La necesidad de los profesores de educación especial de recibir una formación especial para el cuidado de niños con trastorno del espectro autista, y la necesidad de los profesores curriculares de recibir una formación básica para conocer las discapacidades.
2. La necesidad de continuidad educativa y de atención para los niños con trastorno del espectro autista.
3. La necesidad de una reorganización de las redes dedicadas al funcionamiento de los procesos de integración.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

Se trata de una investigación interpretativa de tipo exploratorio, realizada con métodos cuantitativos y cualitativos.

La investigación cualitativa y cuantitativa tiene diferentes características y propósitos: la primera es exploratoria y la segunda estructurada en mayor medida.

El principal propósito de combinar métodos cualitativos y cuantitativos de manera complementaria se deriva del hecho de que, mediante la aplicación de ambos métodos

de investigación, es posible beneficiarse de un conocimiento de técnicas más amplio y complejo que lleva a enriquecer mucho los datos obtenidos.

La utilización conjunta de los dos enfoques ha permitido, de hecho, una representación más completa del contexto objeto de la investigación.

2.2. Participantes

La población objeto de la investigación está representada por profesores de escuelas públicas primarias de la ciudad de Palermo, por familias de niños con TEA de la ciudad de Palermo, por directores de escuelas primarias de la ciudad de Palermo, y, finalmente, por algunos observadores privilegiados (el Ministro de Educación, el Subsecretario de Estado de Salud y Presidente de la *Fondazione Italiana Autismo* (FIA), la consejera de Salud de la Región de Sicilia, los directores de escuelas primarias de la ciudad de Palermo, el Supervisor de la discapacidad de la Región de Sicilia, la persona de contacto de la USR Palermo para la discapacidad (Departamento Regional de Educación - Ufficio Scolastico Regionale) y la Presidenta de ParlAutismo Onlus).

La muestra de profesores se calculó a partir de los datos facilitados por la USR Palermo, que se refieren a la población¹⁹ de toda la provincia de Palermo, a pesar de que la población objetivo es muy superior a la de la ciudad de Palermo²⁰.

Las respuestas recibidas fueron iguales a 582 maestros, sobre una población total de 6714 profesores de escuelas primarias públicas en toda la provincia. Este dato se fracciona en 368 profesores titulares curriculares (igual al 65,2%) y en 196 profesores

¹⁹ <http://www.tuttitalia.it/sicilia/81-palermo/statistiche/popolazione-eta-scolastica-2016/>

²⁰ Los datos proporcionados por el *Ufficio Scolastico Regionale* (Oficina Regional de Educación) (ver correo electrónico en el apéndice) que hacen referencia al número de profesores y a los niños con trastorno del espectro autista, engloban a toda la provincia de Palermo, que junta a 81 municipios además de la ciudad de Palermo. La población escolar de los alumnos de primaria (de 6 a 10 años de edad) está formada por un total de 95.761 unidades en una población censada de 1.271.406 habitantes (Datos *Istat* v. Nota 92). La población escolar de alumnos de primaria (de 6 a 10 años) de la ciudad de Palermo únicamente, sobre la que se ha llevado a cabo esta investigación, es de 32.516 unidades, sobre una población censada de 674.435 habitantes (Datos *Istat* v. nota 92).

titulares de educación especial (equivalente a 34,8%), tal y como se desprende del gráfico a continuación.

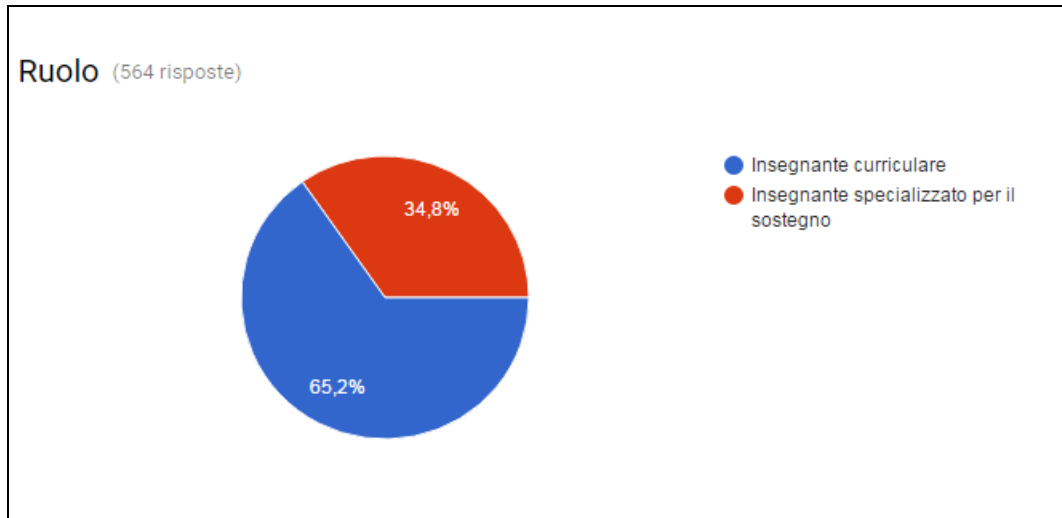


Figura 1 Porcentajes Insegnante curriculare y Insegnante specializzato per il sostegno

La muestra de padres se identificó gracias a la colaboración de la Asociación de padres de niños con TEA "ParlAutismo Onlus".

Las respuestas recibidas fueron igual a 78 padres, de los que un 80,3% son madres y un 19,7% padres. El 40% se sitúa entre la franja de edad de 30 y 40 años, el 42% entre la de 40 y 50 años y el 18% entre la de 50 y 60 años.

Los padres con un título de Licenciado/Graduado son el 18%, el 64% tienen estudios superiores y el 18% un título de estudios inferior. Los padres que tienen un empleo son el 61,4% de los que el 4,3% son profesionales autónomos, mientras que el 38,6% está sin empleo.

El 30,2% de los padres de alumnos con TEA ha tenido que renunciar a su puesto de trabajo debido a la discapacidad del niño, y el 2,6% ha tenido que reducir las horas de trabajo.

Los hijos con TEA con edades entre 0 y 12 años son el 66,6%, entre 13 y 15 años el 21,8%, y el 11,6% restante de más de 15 años con edades diversas.

En la escuela primaria de toda la provincia de Palermo están matriculados y asistiendo a clase 385 niños con trastorno del espectro autista, sobre una población escolar de 95.761 niños (de 6 a 10 años). La población escolar de alumnos de primaria (de 6 a 10 años) de la ciudad de Palermo, sobre la que se ha llevado a cabo esta investigación, es de 32.516 unidades, sobre una población censada de 674.435 habitantes.

2.3. Procedimiento

Se consiguió llegar a los profesores por medio del envío de un cuestionario de tipo autoinforme, insertado en una plataforma de Google creada para la ocasión, el cual se podía cumplimentar y reenviar a través de un²¹ enlace que se les comunicó por medio de una nota del *Dirigente Ufficio I - Ámbito de aplicación territorial para la provincia de Palermo del Ministerio de Educación, Investigación e Universidad (Ministero dell'Istruzione, Ricerca ed Università)* enviada a los²² Directores de todas las escuelas primarias públicas de la²³ ciudad de Palermo.

Se consiguió llegar a las familias de los niños con TEA a través de la colaboración de la Asociación "parlAutismo Onlus", que incluye alrededor de 200 miembros.

A través de la página de facebook y del grupo whatsapp²⁴ de parlAutismo, organización sin ánimo de lucro, se hizo llegar a las familias el cuestionario de tipo autoinforme indicando el enlace.

²¹ https://docs.google.com/forms/d/17f-7dfhvNb-3LD0726YdaLSBZWONGP59jiUyfaTkxU/edit?usp=forms_home

²² Ver Apéndice

²³ <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-palermo/61-scuole/scuola-primaria/>

²⁴ https://docs.google.com/forms/d/1gAirkh_aJx6P81krdvyKTBTiZ13X3G14hSQtd0-buuk/edit?usp=forms_home

Se recogieron 78 respuestas de padres con niños con trastorno del espectro autista.

Para las entrevistas semiestructuradas se estableció contacto personal con todos los observadores privilegiados antes mencionados, quienes dieron su disponibilidad para responder a las entrevistas.

Debido a los numerosos compromisos institucionales de los principales encuestados, y para evitar las dificultades de gestión de las citas individuales para hacer la entrevista, circunstancia que habría requerido mucho más tiempo, se decidió enviar los textos con las preguntas a las que había que responder a través de las respectivas oficinas de prensa, de las secretarías particulares, o directamente a las direcciones de correo electrónico personales y/o institucionales.

2.4. Instrumentos

a. Cuestionario para profesores y cuestionario para padres

Para lograr los objetivos previstos, se elaboró un cuestionario²⁵ con 26 preguntas de opción múltiple sobre una escala Likert de 5 puntos, que van desde la respuesta "muchísimo" a "para nada", dirigido a los profesores de escuelas primarias públicas de la ciudad de Palermo, y un cuestionario²⁶ con 27 preguntas de opción múltiple sobre una escala Likert de 5 puntos que van desde la respuesta "muchísimo" a "para nada", destinado a los padres de niños con TEA.

Los ítems de la escala se evaluaron atribuyendo de forma sucesiva puntuaciones entre 5 y 1; la puntuación máxima (5) correspondía al acuerdo total con los ítems de la escala. Por lo tanto, las puntuaciones más altas indicaban percepciones de satisfacción y definían el grado de apreciación.

²⁵ Para las modalidades de distribución del cuestionario, véase el capítulo anterior sobre la muestra y la población.

²⁶ Idem como lo anterior.

- El cuestionario dirigido a los profesores estaba formado por:
 - una parte que contenía una ficha para detectar determinados datos sociodemográficos (sexo, edad, antigüedad laboral, antigüedad en la sede actual, título de estudios, rol (profesor curricular / profesor de educación especial), y datos sobre formación relativa a discapacidades específicas o sobre cursos de formación para profesores que no sean de educación especial;
 - una parte que contenía 26 ítems destinados a investigar la percepción de los profesores sobre la eficacia y la eficiencia de los procesos de integración / inclusión de la legislación vigente en materia de niños con trastorno del espectro autista. En particular, la primera batería de preguntas estaba dirigida a investigar la percepción de la eficacia de las intervenciones que afectaban a la actual figura y al rol del profesor de educación especial en términos de especialización, de colaboración en las intervenciones con otras figuras prominentes en las prácticas de integración (familias, profesores con funciones diferentes y asistentes) y, por fin, de continuidad didáctica. Una segunda batería de preguntas se refería a la percepción de la eficacia de las intervenciones dirigidas al alumno con TEA, también en materia de desarrollo y, finalmente, una tercera batería tenía la finalidad de investigar la percepción de los profesores de la eficacia y la eficiencia de las actividades de la red del territorio.

- El cuestionario para los padres estaba formado por:
 - una parte que contenía una ficha para detectar determinados datos sociodemográficos (sexo, edad, profesión, título de estudios, número de hijos, edad del niño con TEA, orden de la paternidad. En la misma ficha se requería: nombre de la escuela y clase a la

que se asiste, con o sin el profesor de educación especial, diagnóstico específico del hijo, edad en el momento del diagnóstico, tratamientos específicos y actividades extracurriculares;

- una parte que contenía 27 ítems destinados a investigar la percepción de los padres sobre la eficacia y la eficiencia de los procesos de integración / inclusión de la legislación vigente en materia de niños con trastorno del espectro autista. En particular, la primera batería de preguntas estaba dirigida a investigar la percepción de la eficacia de las intervenciones que afectaban a la actual figura y al rol del profesor de educación especial en términos de especialización, de colaboración en las intervenciones con otras figuras prominentes en las prácticas de integración (profesores y asistentes) y, por fin, de continuidad didáctica. Una segunda batería de preguntas se refería a la percepción de la eficacia de las intervenciones dirigidas a las actividades extracurriculares y a las actividades enfocadas al desarrollo y, finalmente, una tercera batería tenía la finalidad de investigar la percepción de los profesores de la eficacia y la eficiencia de las actividades de la red del territorio.

○ Entrevistas semiestructuradas

La elección del enfoque cualitativo y, dentro de este, de técnicas como la entrevista en profundidad (semiestructurada)²⁷ está basada en la necesidad de adoptar una perspectiva que se enfrente a la naturaleza interpretativa-relacional del proceso de investigación.

La investigación adoptó también, por lo tanto, instrumentos de uso exclusivamente cualitativo, a raíz de la convicción de que, con el fin de investigar las

²⁷ Sobre cómo realizar la entrevista, véase el capítulo anterior sobre la muestra y la población.

representaciones y las valoraciones de observadores cualificados (Ministro, Subsecretario de Estado y representantes importantes de la Administración Pública), y para sacar a relucir las reflexiones sobre la eficacia de la legislación en los procesos de integración, incluso eran necesarios instrumentos más flexibles y métodos menos directivos y estructurados con respecto a los de tipo cuantitativo. Las entrevistas demostraron ser herramientas indispensables para la acción de investigación, ya que pueden desencadenar un proceso de reflexión individual capaz de sacar a relucir una nueva conciencia.

Los métodos de investigación a través de las entrevistas, sobre todo con los observadores privilegiados, aunque no permiten extraer conclusiones estadísticas, ayudan a sacar a la luz problemas significativos, adquiriendo así un valor de tendencia general para el fenómeno examinado.

Así, es posible profundizar en los elementos y en las situaciones problemáticas del contexto investigado desde el punto de observación del entrevistado.

El modo cualitativo, de esta manera, permite respetar la totalidad, la complejidad y la riqueza del campo donde se desarrolla la investigación. Las entrevistas semiestructurada se estructuraron en núcleos temáticos, dejando a los entrevistados la posibilidad de responder con absoluta libertad.

Los temas tratados fueron:

- una línea de investigación para los aspectos de la integración más centrada en cuestiones relativas al sistema escolar para los encuestados con una experiencia histórica y técnica que estén relacionadas;
- una línea de investigación para los aspectos de integración más enfocada a los problemas sociales y sanitarios de los entrevistados, con una experiencia histórica y técnica que estén relacionadas;
- una línea de investigación para los aspectos de integración focalizada en aspectos relacionados tanto con el sistema escolar como con el social y sanitario para los entrevistados cuyas características estaban en condiciones de tener percepciones y opiniones en ambos campos.

Las preguntas planteadas fueron diseñadas para impulsar al entrevistado a hacer una observación crítica de sí mismo y de sus actos, para explicar los resultados de esta reflexión y para expresar opiniones y percepciones que fueran útiles para la consecución de los objetivos de la investigación.

El objetivo principal de la estructuración de la entrevista fue, pues, acceder a la perspectiva del individuo estudiado, comprendiendo sus categorías conceptuales y sus interpretaciones de la realidad.

Los núcleos temáticos fueron:

- la visión global de la eficacia de la legislación italiana en materia de integración escolar y, en particular, su capacidad de respuesta a las necesidades de los niños con trastorno del espectro autista;
- la visión general de la red del territorio, tanto desde la perspectiva de la estructuración como desde la de la funcionalidad para atender las necesidades de integración de los niños con trastorno del espectro autista;
- la visión del papel y del rol del profesor curricular y, en particular, del profesor de educación especial, tanto en términos de especialización y de formación como de continuidad didáctica;
- la visión sobre la necesidad de asumirse responsabilidades de manera global e integrada para con las niñas y los niños con trastorno del espectro autista, que pueda garantizar una integración adecuada entre "el tiempo transcurrido en la escuela" y "el tiempo para vivir";
- la visión de la funcionalidad de la ventanilla para el autismo.

2.5 Tratamiento estadístico de datos

La observación de parámetros descriptivos sintéticos de los datos recogidos sugiere la existencia de una relación entre las percepciones de las partes interesadas y la actuación de la legislación.

Un aspecto hay que destacar: las variables que afectan a la eficacia de la legislación no son directamente observables debido a la falta de información estadística adecuada, es decir, por la naturaleza misma de estas variables, que resume las opiniones de las personas en lugar de los hechos objetivamente comprobables.

En estas circunstancias, una manera eficaz de proceder es utilizar el análisis factorial, una técnica estadística que permite estudiar las relaciones entre las variables que determinan un fenómeno dado, aunque no sean observables, sino solo que se reflejen en otra información.

Se llevaron a cabo análisis factoriales con el método de extracción de los componentes principales, que no supone la importancia diferencial de las dimensiones, y la rotación ortogonal, ya que se acepta la independencia entre factores. Los análisis factoriales se realizaron por separado para la muestra de los profesores y para la de los padres. El análisis factorial sobre la muestra de profesores hizo posible la extracción de dos factores que explican aproximadamente el 42,33% (Mean sampling adequacy with Bartlett's test= 4394.023 ($p < .001$); Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =.845.) de la varianza total y en la de los padres aproximadamente el 38%. En concreto, en relación con la muestra de los profesores, las estructuras bifactoriales cuentan con un factor primordial, debido principalmente a las percepciones de los profesores sobre la eficacia y la utilidad de la integración escolar de los niños con TEA para su desarrollo y su crecimiento (Factor 1 que explica el 25.94% de la varianza total), saturado positivamente por los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 18 y 20. El segundo factor, sin embargo, se debe atribuir a las creencias con respecto a la organización territorial para la integración escolar del alumno con TEA, la respectiva estructuración en GLHO, GLI, CTI, CTS, GLIP, GLIR, la participación de la escuela de proveniencia en dicha organización....Este factor está saturado por los ítems 2, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21 y 22.

El análisis factorial de la muestra de los padres ha permitido extraer dos factores para cada una de las muestras, que en la muestra de los profesores explica acerca del 39,61% (Mean sampling adequacy with Bartlett's test= 693.044 ($p < .001$); Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =.598) de la varianza total. En concreto, la estructura bifactorial encontrada cuenta con un primer factor que se debe a la percepción de los padres de la eficacia y de la utilidad de la integración escolar de niños con TEA para su desarrollo y

su crecimiento (Factor 1 que explica el 24.99% de la varianza total), saturado positivamente por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18 y 20 (Fig. 2). El segundo factor, sin embargo, explica el 14.62% de la varianza total y se debe atribuir a las creencias con respecto a la organización territorial para la integración escolar del alumno con TEA, la respectiva estructuración en GLHO (Equipos de Trabajo sobre la Discapacidad), GLI (Equipos de Trabajo para la Inclusión), CTI (Centros Territoriales para la Inclusión), CTS (Centros Territoriales de Apoyo), GLIP (Equipos de Trabajo Interinstitucionales Provinciales), GLIR (Equipos de Trabajo Interinstitucionales Regionales), la participación de la escuela de proveniencia en dicha organización....Este factor está saturado por los ítems 12, 13, 15, 17, 19, 21 y 22.

Se llevaron a cabo análisis de varianza de una vía (ANOVA), para detectar la existencia de diferencias en las respuestas a cada ítem individual, en función de ser un profesor de educación especial o profesor curricular, y para los padres entre tratarse de madres o padres.

No surgieron diferencias significativas entre los profesores de educación especial y los profesores curriculares, ni entre padres y madres.

3.ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

3.1. Cuestionario profesores

En base al análisis de los datos que surgen de las percepciones de los profesores de las escuelas públicas primarias en la ciudad de Palermo, y de los padres de niños con TEA identificados a través de la administración de los cuestionarios, se pueden ver las contradicciones en relación con un sistema visto como algo necesario, sin cuestionarse la gran mayoría de la muestra, pero que, al ir pasando de la teoría a la práctica, expresa su descontento.

En conclusión, a partir del análisis de los datos que surgen de las percepciones de los profesores de las escuelas primarias de la ciudad de Palermo se puede extraer:

- La percepción de una fuerte demanda de formación en todas las formas básicas y en curso para profesores curriculares, incluso también de tipo especializado para los profesores de educación especial;
- La percepción de la continuidad de la enseñanza como un valor positivo, pero con una conciencia de gran discontinuidad;
- La percepción de ineficacia en el funcionamiento de la organización territorial;
- La percepción de la importancia de las ventanillas para el autismo, pero la insatisfacción acerca de su funcionamiento actual y de su escasa utilización;
- Evaluación positiva de la legislación en general sobre la integración escolar, pero insatisfacción con respecto a su aplicación práctica.

3.2. Cuestionario padres

Como conclusión, a partir del examen de los datos recogidos a través de las respuestas dadas por los padres con niños con TEA en los cuestionarios que se les administraron, se puede extraer:

- una grave discontinuidad educativa no solo en el año siguiente, sino también durante el mismo año escolar, y percepción de gran importancia en lo que respecta a la continuidad de la enseñanza; • percepción de insatisfacción para la eficacia de la organización en red y percepción de una articulación no claramente definida;
- La falta de acciones de formación para los profesores, y percepción de relevancia de las acciones de formación a efectos de las prácticas de integración;
- Percepción de una escasa utilización de las ventanillas para el autismo, y percepción de su relevancia en caso de funcionamiento correcto y eficaz;
- Percepción de elevada insatisfacción con respecto a la eficacia de la legislación en materia de integración escolar, al igual que elevada insatisfacción con respecto a la eficacia de la legislación para la integración escolar en términos de desarrollo global del alumno con TEA.

En la tabla 1 se recogen las respuestas de los profesores y los respectivos porcentajes con respecto a cada ítem indicado en el cuestionario.

Tabla 1 Porcentaje de Respuestas Cuestionario Profesores

	nd	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
Pregunta1. Al final de un curso de especialización ...	6%	1%	21%	54%	17%	1%
Pregunta2. A efectos de integración escolar...	1%	0%	0%	3%	14%	81%
Pregunta3. A efectos de integración escolar...	1%	0%	0%	3%	17%	79%
Pregunta4. A efectos de integración escolar...	1%	0%	0%	5%	26%	68%
Pregunta5. A efectos del desarrollo...	1%	0%	0%	2%	20%	77%
Pregunta6. A efectos de integración escolar...	0%	0%	0%	6%	33%	60%
Pregunta7. El proceso de integración escolar...	0%	0%	3%	16%	39%	41%
Pregunta8. En términos de desarrollo intelectual...	1%	0%	1%	15%	42%	40%
Pregunta9. En términos de desarrollo del lenguaje ...	1%	0%	1%	14%	37%	47%
Pregunta10. En términos de desarrollo motor...	1%	0%	2%	20%	40%	37%
Pregunta11. En términos de desarrollo social...	1%	0%	1%	10%	34%	54%
Pregunta12. La organización territorial ...	1%	3%	26%	33%	23%	14%
Pregunta13. La estructuración en GLHO ...	3%	1%	7%	32%	34%	23%
Pregunta14. La especificidad de GLHO...	3%	2%	29%	44%	17%	5%
Pregunta15. En qué medida su institución educativa...	2%	2%	15%	39%	34%	8%
Pregunta16. Es importante la promoción ...	0%	0%	0%	12%	44%	43%
Pregunta17. En qué medida su institución educativa...	8%	7%	25%	35%	20%	4%
Pregunta18. Es importante utilizar ...	5%	0%	2%	32%	46%	16%
Pregunta19. En qué medida su institución educativa...	6%	3%	18%	40%	28%	6%
Pregunta20. Es importante ser parte de una red ...	2%	0%	1%	20%	48%	29%
Pregunta21. La legislación actual sobre la integración...	2%	0%	18%	53%	24%	3%
Pregunta22. La legislación actual sobre la integración...	3%	0%	20%	54%	21%	2%

En la tabla 2 se recogen las respuestas de los padres y los respectivos porcentajes con respecto a cada ítem indicado en el cuestionario

Tabla 2 Porcentaje de Respuestas Cuestionario Padres

	nd	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
Pregunta1. A efectos de integración escolar...	1%	0%	0%	1%	7%	90%
Pregunta2. A efectos del desarrollo global...	1%	0%	0%	0%	13%	86%
Pregunta3. A efectos de integración escolar...	3%	0%	0%	7%	17%	74%
Pregunta4. Continuidad en la atribución...	1%	0%	0%	1%	15%	82%
Pregunta5. A efectos del desarrollo...	1%	0%	0%	6%	19%	74%
Pregunta6. A efectos de integración escolar...	1%	0%	0%	0%	18%	81%
Pregunta7. El proceso de integración escolar...	1%	0%	6%	13%	17%	64%
Pregunta8. En términos de desarrollo intelectual...	1%	0%	6%	13%	19%	61%
Pregunta9. En términos de desarrollo lingüístico...	1%	0%	4%	8%	17%	69%
Pregunta10. En términos de desarrollo motor...	1%	0%	4%	8%	21%	65%
Pregunta11. En términos de desarrollo social...	4%	0%	3%	7%	15%	71%
Pregunta12. La organización territorial ...	3%	11%	42%	17%	11%	17%
Pregunta13. La estructuración en GLHO...	1%	10%	31%	8%	31%	19%
Pregunta14. La especificidad de GLHO...	0%	17%	46%	14%	18%	6%
Pregunta15. En qué medida la escuela a la que se asiste...	0%	21%	53%	24%	3%	0%
Pregunta16. Es importante la promoción ...	0%	1%	1%	3%	28%	67%
Pregunta17. En qué medida la escuela a la que se asiste...	6%	32%	51%	8%	1%	1%
Pregunta18. Es importante utilizar ...	6%	0%	3%	18%	40%	33%
Pregunta19. En qué medida la escuela a la que se asiste...	3%	32%	50%	10%	4%	1%
Pregunta20. Es importante que una escuela...	0%	0%	0%	7%	32%	61%
Pregunta21. La legislación actual...	1%	14%	51%	21%	7%	6%
Pregunta22. La legislación actual...	3%	10%	57%	14%	8%	8%

3.3. Entrevistas semiestructuradas

La elección del enfoque cualitativo y, dentro de este, de técnicas como la entrevista en profundidad (semiestructurada) está basada en la necesidad de adoptar una perspectiva que se enfrente a la naturaleza interpretativa-relacional del proceso de investigación.

La investigación adoptó también, por lo tanto, instrumentos de uso exclusivamente cualitativo, a raíz de la convicción de que, con el fin de investigar las representaciones y las valoraciones de observadores cualificados (Ministros, Subsecretarios de Estado y representantes significativos de la Administración Pública), y para sacar a relucir las

reflexiones sobre la eficacia de la legislación en los procesos de integración, fuesen necesarios instrumentos incluso más flexibles y métodos menos directivos y estructurados con respecto a los de tipo cuantitativo.

Las entrevistas demostraron ser herramientas indispensables para la acción de investigación, ya que pueden desencadenar un proceso de reflexión individual capaz de sacar a relucir una nueva conciencia.

Los métodos de investigación a través de las entrevistas, sobre todo con los observadores privilegiados, aunque no permiten extraer conclusiones estadísticas, ayudan a sacar a la luz problemas significativos, adquiriendo así un valor de tendencia general para el fenómeno examinado.

Así, es posible profundizar en los elementos y en las situaciones problemáticas del contexto investigado desde el punto de observación del entrevistado.

El modo cualitativo, de esta manera, permite respetar la totalidad, la complejidad y la riqueza del campo donde se desarrolla la investigación.

Las entrevistas semiestructuradas fueron diseñadas para asegurar las opiniones y las percepciones de los objetivos concretos que respondieran a las necesidades de investigación.

Así, los destinatarios fueron identificados por sus características específicas y pertenecen en una u otra forma al entorno de los profesionales sanitarios y educativos, al de las familias con niños con TEA y, finalmente, al mundo de la Política del Gobierno (Nacional y Regional).

Las entrevistas se examinaron globalmente y por separado, y mediante la observación e interpretación se seleccionaron algunas variables latentes que han permitido formular una hipótesis.

Las variables latentes que podrían tener un impacto en la eficacia legislativa son: la eficacia de la organización territorial, la discontinuidad en la enseñanza y la formación de profesores.

A partir de los datos descriptivos acerca de las opiniones que se recogieron entre los individuos que participaron en la investigación, parece surgir:

- una percepción, generalmente ,positiva de la legislación sobre la integración en lo que se refiere a principios y valores;
- Una percepción importante de la muestra, generalmente, negativa sobre la eficacia de la legislación en materia de integración de los niños con trastorno del espectro autista;
- Una percepción importante de la muestra, generalmente, negativa sobre la discontinuidad de las actividades de los profesores de educación especial destinadas a los niños con trastorno del espectro autista;
- Una percepción importante de la muestra, generalmente, negativa acerca de la falta de formación básica y en curso de los profesores curriculares y de los de educación especial para la integración de los niños con trastorno del espectro autista;
- Una percepción importante de la muestra, generalmente, negativa sobre la eficiencia de la red de atención sanitaria para la integración de los niños con trastorno del espectro autista;
- Una percepción importante de la muestra, generalmente, negativa sobre la falta de actividades extracurriculares para la integración y la inclusión de los niños con trastorno del espectro autista.

4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha tenido como objeto la percepción de los profesores y de los padres, y las de observadores privilegiados, que aparecen indicados en la parte dedicada a la población y a la muestra, en relación con la eficacia de la legislación actualmente en vigor en Italia sobre la integración escolar de los niños con TEA en la escuela primaria en la ciudad de Palermo.

La investigación tenía la intención de poner a prueba la percepción de quienes operan en el campo en un área que, además de tener el tamaño circunscrito de una ciudad, es la expresión de un territorio que tiene una fragilidad intrínseca.

No hay duda, pues, de que los límites territoriales de la investigación y las condiciones del territorio pueden ser de importancia en la recogida de datos que dan por supuesto factores ya de por sí problemáticos en sí mismos.

Por lo tanto, en las conclusiones se han tenido en cuenta estos elementos y se han evaluado los datos en un contexto general que tenía un marco de datos recogidos a nivel nacional y que se referían a otras investigaciones llevadas a cabo sobre el mismo tema.

Una limitación diferente, pero igualmente significativa, es la relativa a la muestra de padres que respondieron en un número inferior a las expectativas.

Esta cifra se justifica por razones relacionadas, en parte, a una reticencia general a cumplimentar cuestionarios por parte de la población objeto de la investigación, y pude comprobar por medio de encuentros directos con los padres que han participado en la investigación, que también se debe a una falta de confianza que ha ido gestándose en muchos años de peticiones incumplidas ante el reto diario que estas personas afrontan.

Hemos tratado de hacer frente a este límite recogiendo la opinión de observadores privilegiados que podrían tener una percepción directa del entorno de los padres, siendo ellos mismos padres de niños con TEA, pero al mismo tiempo poseyendo experiencia con las asociaciones de partes interesadas en este contexto (Presidenta de ParlAutismo Onlus, Asociación de Padres) o incluso llevar a cabo actividades institucionales en calidad de padre de un niño con TEA, con un punto de observación de más largo alcance.

La última limitación que me gustaría señalar es la relativa a la época en la que vivimos, época de cambios legislativos profundos y radicales en relación exactamente con el campo de la investigación, y que, debido al tiempo marcado por el plazo de la investigación, no podremos representar plenamente.

También en este caso las entrevistas semiestructuradas administradas al Ministro de Educación y al Subsecretario de Estado fueron muy útiles para anticipar algunos de los resultados de estos procesos.

5. PROPUESTA PARA UNA NUEVA INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de esta investigación son su tamaño, la ubicación geográfica y los actuales procesos en fase de cambios estructurales en la legislación sobre integración escolar.

Una nueva investigación podría extenderse a otras capitales de la región o, mejor dicho, el campo de la investigación podría extenderse a todo el país, pero sobre todo sería esencial replantear la metodología de la investigación, tras la aprobación definitiva de los instrumentos legislativos que están siendo examinado por el Parlamento italiano y, pasado un período de sedimentación de sus efectos, con el fin de comprobar las percepciones a la vista de los cambios efectuados.

Parte prima - Il quadro di riferimento teorico

Primo Capitolo: Le disabilità intellettive

Definizione

La terminologia relativa alle problematiche della disabilità ha incontrato negli anni numerose difficoltà legate soprattutto alla complessità del tema e alla continua evoluzione a cui l'argomento è sottoposto.

Il concetto di disabilità intellettiva è un concetto dinamico, in profonda evoluzione e di recente condivisione a livello internazionale.

Per alcuni decenni tutti i documenti internazionali, la ricerca scientifica e le classificazioni cliniche hanno parlato unicamente di persone con ritardo mentale; da più di dieci anni, tuttavia, il termine persone con disabilità intellettiva si è via via imposto sino a diventare oggi il termine maggiormente accettato, condiviso e utilizzato nei documenti ufficiali.

La distinzione tra i due termini, non è una distinzione unicamente terminologica, ma, al contrario, è una distinzione teorica e culturale, che ha ripercussioni sia sulla definizione delle caratteristiche delle persone con disabilità intellettiva, sia sulle procedure diagnostiche, di valutazione e di intervento.

Quella che stiamo vivendo è una fase di dinamico cambiamento, in cui ancora i due termini convivono nelle pratiche quotidiane educative e cliniche e, talora in alcune pubblicazioni scientifiche.

Attualmente, secondo l'Atlas dell'OMS (2007), si usano termini diversi in tutto il mondo per riferire la stessa condizione di disabilità intellettiva: il termine più usato in 146 Paesi è quello di ritardo mentale (RM) con il 76%, seguito da disabilità intellettiva (58%), handicap mentale (39,7%) e disabilità mentale (39%).

Per comprenderne il significato in profondità e naturalmente il suo sviluppo nel tempo, è utile fare riferimento, come dicevamo, ai sistemi internazionali di classificazione e alla definizione di ritardo mentale e disabilità intellettiva che in essi sono riportati.

Il ritardo mentale, secondo la definizione dell'ICD-10²⁸, è una condizione di interrotto o incompleto sviluppo psichico ed è soprattutto costituita dalla compromissione delle abilità cognitive, linguistiche, motorie e sociali che si manifestano durante il periodo evolutivo e che contribuiscono al livello globale di intelligenza. Questo disturbo può presentarsi con o senza altre patologie psichiche o somatiche associate.

La definizione di ritardo mentale comprende quattro tipologie che si caratterizzano per livelli diversi di efficienza intellettiva rilevata ai test psicometrici (Quoziente Intellettivo) e livelli diversi di autonomia:

lieve, con livello del QI da 50 a 69. Hanno di solito difficoltà di apprendimento nelle materie scolastiche. In età adulta, sono spesso capaci di svolgere un lavoro, mantenere buone relazioni sociali e dare un contributo attivo alla società.

moderato, con livello del QI da 35 a 49. Hanno un marcato ritardo nello sviluppo nell'infanzia ma possono imparare a sviluppare alcune autonomie nella cura di sé, nella comunicazione e nelle abilità scolastiche. In età adulta necessitano di vari gradi di sostegno per vivere e lavorare.

severo, con livello del QI da 20 a 34. Richiedono sostegni in modo continuo.

profondo o gravissimo, con livello del QI inferiore a 20. Hanno limitazioni rilevanti nel prendersi cura di sé, nel controllo sfinterico, nella capacità di comunicazione e nell'autonomia motoria.

Il DSM (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali), elaborato dall'American Psychiatric Association (APA), è un'altro strumento internazionale di classificazione ed ha lo scopo di fornire una guida alla pratica clinica. La prima versione risale al 1952 e nel 2000 è stato pubblicato il DSM-IV (attualmente in uso) e poi l'ultima versione nel 2013 (DSM-5).

Secondo il DSM-IV, i criteri diagnostici per definire il ritardo mentale sono:

28 ² L'international Classification of Diseases (ICD) è una classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'OMS, giunta alla sua decima edizione nel 1992.

Funzionamento intellettivo significativamente al di sotto della media, ossia un valore del QI di circa 70 o inferiore;

Concomitante deficit o compromissione del funzionamento adattivo attuale (cioè la capacità del soggetto di adeguarsi agli standard propri della sua età e del suo ambiente culturale) in almeno due delle seguenti aree: comunicazione, cura della propria persona, vita in famiglia, capacità sociali/interpersonali, uso delle risorse della comunità, autodeterminazione, capacità di funzionamento scolastico, lavoro, tempo libero, salute e sicurezza;

Esordio prima dei diciotto anni. Questo criterio indica che la condizione del ritardo mentale accompagna l'individuo fin dai primi anni di vita.

Come già l'ICD-10, il DSM-IV specifica i quattro gradi di gravità del ritardo mentale, che riflettono il livello della compromissione intellettiva:

lieve, con livello del QI da 50-55 a circa 70;

moderato, con livello di QI da 35-40 a 50-55;

grave, con livello di QI da 20-25 a 35-40;

gravissimo, con livelli di QI inferiore a 20.

Alle classificazioni elaborate dall'OMS (ICD10) e dall'American Psychiatric Association (DSM) va aggiunta quella dell'Associazione Americana sul Ritardo Mentale (AAMR) che propone un sistema per diagnosticare, classificare e programmare i sostegni necessari per le persone con ritardo mentale nell'arco della vita.

Il ritardo mentale nella definizione dell'AAMR è una disabilità caratterizzata da limitazioni significative, sia nel funzionamento intellettivo sia nel comportamento adattativo, che si manifestano nelle abilità adattative concettuali, sociali e pratiche. Tale disabilità insorge prima dei 18 anni (...).

Il ritardo mentale non è qualcosa che una persona ha, come gli occhi azzurri o il cuore malato. Non è nemmeno qualcosa che una persona è, come essere piccolo o magro. Non è un disturbo medico, né un disturbo mentale (...). Il ritardo mentale si riferisce a uno stato particolare di funzionamento che insorge nell'infanzia, è multidimensionale ed è influenzato positivamente da sostegni individualizzati (AAMR,

2005).

L'Associazione americana sul ritardo mentale (AAMR), ha proposto di sostituire la classificazione tradizionale dei ritardi con una basata sul grado di aiuto di cui necessitano i soggetti interessati:

intermittente

limitato

esteso

Si evidenzia il suggerimento a non definire e a non considerare globalmente l'individuo, ma di focalizzarsi sul problema funzionale che lo caratterizza.

I tre sistemi (ICD-10, DSM, AAMR) che abbiamo descritto sono sostanzialmente sovrapponibili nell'individuazione dei criteri che definiscono la condizione del ritardo mentale: livello di efficienza intellettuale, livello di adattamento, età di insorgenza.

L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), l'ultimo sistema di classificazione al quale faremo riferimento, è uno strumento di valore internazionale elaborato nel 2001 dall'OMS, finalizzato ad una classificazione sistematica, atta a descrivere le modificazioni dello stato di salute che vengono associate non solo a funzioni e strutture del corpo umano, ma anche ad attività a livello individuale o di partecipazione nella vita sociale (World Health Organization, 2007).

La salute viene quindi intesa come benessere globale della persona, considerata in una visione innovativa, caratterizzata dalla multidimensionalità, dall'interazione tra più variabili e fattori, legata al funzionamento umano a tutti i livelli (biologico, personale e sociale).

Fondamentale è dunque, l'importanza data al concetto di qualità della vita, ossia lo stato di benessere globale, frutto di valutazioni oggettive e soggettive, mediate dai valori personali, dal proprio sviluppo personale e benessere fisico, materiale, sociale ed emotivo.

Questo sistema di classificazione è stato elaborato in sostituzione delle classificazioni precedenti (ICIDH e ICIDH-2) con l'obiettivo di spostare l'attenzione da un'ottica "negativa" centrata sul problema ad un'ottica più "neutra", focalizzata sulle

condizioni di salute in generale, buone o cattive che siano.

Come l'ICIDH anche l'ICF è complementare all'ICD-10 (International Classification Diseases - Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati), anche se si caratterizza (aspetto innovativo) per andare oltre una prospettiva medica tradizionale in quanto considera anche aspetti sociali e ambientali.

In definitiva esso è orientato sul funzionamento e sulla salute della persona.

Si propone quindi di fornire una struttura concettuale per capire gli stati di funzionamento e di eventuale disabilità correlati alla salute ed inoltre di elaborare un linguaggio comune per favorire la comunicazione fra operatori con competenze diverse (medici, operatori sociali, studiosi, politici, persone con disabilità e loro familiari etc.).

Ciò porta ad un sistema di classificazione e di codifica sistematica che favorisce confronti statistici fra Paesi diversi.

La disabilità (quando ci sono problemi nel funzionamento) è ovviamente considerata, ma all'interno del più ampio contesto del funzionamento dell'individuo. A sua volta considerato nell'interazione persona-ambiente.

Le dimensioni di base del funzionamento sono rappresentate dalle prospettive del corpo, della persona e della società.

L'ICF ha uno scopo essenzialmente statistico e di socializzazione internazionale delle modalità di classificazione.

Per raggiungerlo in modo adeguato cerca di creare un terreno comune agli operatori: un atteggiamento che valorizzi la valutazione delle positività prima ancora delle condizioni problematiche.

In particolare l'OMS riconosce che gli stessi termini usati nella classificazione possono, nonostante il grande impegno di tutti, rivelarsi stigmatizzanti ed etichettare le persone.

In risposta a questa preoccupazione venne presa la decisione, agli inizi del processo, di abbandonare totalmente il termine "handicap" – data la sua connotazione peggiorativa in inglese e in altre lingue, italiano incluso – e di non usare il termine

“disabilità” come nome di una componente della classificazione, ma di mantenerlo come termine ombrello generale.”

I riflessi sulla prassi italiana sono enormi, ma inevitabili: nasce la necessità di abbandonare progressivamente ogni espressione che contenga la parola handicap (anche se l'espressione italiana in situazione di handicap era preziosa nell'evidenziare il ruolo del contesto ambientale).

Per questo motivo l'ICF cessa di essere una classificazione delle menomazioni e dell'handicap.

L'ICF è pensato principalmente per persone adulte, mentre per bambini e adolescenti sino a 20 anni è recentemente uscita la versione ICF-CY (for Children and Youth). Gli ambiti per la valutazione del funzionamento umano e lo stato di salute secondo l'ICF sono:

le funzioni e le strutture corporee, distinguendo tra le funzioni fisiologiche dei sistemi pervasivi corporei (tra cui anche le funzioni psicologiche) e le strutture corporee ossia le parti del corpo (organi, arti e loro componenti);

le attività di apprendimento e di applicazione delle conoscenze, ossia i modi in cui l'individuo porta a termine l'esecuzione di un compito o di un'azione;

il grado di partecipazione dell'individuo, considerando il coinvolgimento in differenti situazioni di vita e i contesti di appartenenza della persona (sia individuali che sociali);

i fattori ambientali, ossia le caratteristiche del mondo fisico e sociale e degli atteggiamenti che possono avere impatto sulle prestazioni di un individuo in un determinato contesto.

L'espressione “disabilità intellettiva” è prevalentemente il risultato del lavoro svolto dall'American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Questo concetto ha superato ed esteso il precedente costrutto di ritardo mentale, considerando la disabilità come una risultante delle capacità della persona in relazione al contesto nel quale funziona.

Questo cambiamento culturale, come abbiamo visto, è presente e riscontrabile

all'interno dei documenti delle classificazioni internazionali che hanno segnato nel corso degli ultimi decenni l'evoluzione non solo della definizione concettuale, ma dell'approccio clinico, riabilitativo e educativo alla disabilità intellettiva.

La disabilità intellettiva viene così ricondotta ad uno stato di funzionamento alterato rispetto a quello tipico e non a una condizione data, interna all'individuo.

Secondo un modello multidimensionale, proposto inizialmente dalla stessa AAIDD nel manuale del 1992 e poi ampliato successivamente, il funzionamento umano può essere valutato tenendo in considerazione cinque dimensioni:

le abilità intellettive

il comportamento/funzionamento adattivo

la salute

la partecipazione

il contesto.

Il DSM- 5 del 2013 introduce per la prima volta il termine disabilità intellettiva sostituendo quello di ritardo mentale e ne definisce in maniera più approfondita i domini e la natura multidimensionale facendo riferimento al concetto di funzionamento adattivo.

La disabilità intellettiva comporta un deficit nelle abilità mentali generali, che influenzano il funzionamento adattivo in tre aree o domini. Questi domini determinano in che modo un individuo affronta le azioni della vita quotidiana e sono:

il dominio intellettivo, include abilità nell'area del linguaggio, lettura, scrittura, calcolo, ragionamento, cognizione e memoria;

il dominio sociale, è riferito all'empatia, giudizio sociale, capacità di comunicazione interpersonale, all'abilità di stringere e mantenere amicizie ed abilità simili;

il dominio pratico, è focalizzato sulla gestione autonoma in aree come la cura personale, le responsabilità lavorative, la gestione del denaro, il tempo libero e la gestione e l'organizzazione di compiti scolastici e lavorativi.

La disabilità intellettiva è una “patologia dello sviluppo” caratterizzata da un funzionamento intellettivo significativamente al di sotto della media, accompagnato da limitazioni rilevanti nel funzionamento adattativo, quindi è un deficit generale delle abilità cognitive che si ripercuote sulla capacità di adattamento della persona.

Le disabilità intellettive possono essere definite come “gravi alterazioni permanenti dello sviluppo che si manifestano come sindromi globali, legate al deficit di sviluppo delle funzioni astrattive della conoscenza, sociali e dell’adattamento che originano prima dei 18 anni (Luckasson et al., 2002).

Le varie definizioni che si trovano in letteratura, nella loro diversità, concordano sul fatto che la disabilità intellettiva sia una condizione clinica complessa ed è per questo che le conseguenze del danno cognitivo, oltre a colpire la sfera intellettiva, producono distorsioni sulla personalità del soggetto e sui molteplici processi adattativi che l’ambiente impone.

Questo disturbo coinvolge infatti sia le abilità cognitive, come il ragionamento, la capacità di analizzare e risolvere problemi, la pianificazione, sia le abilità scolastiche ed è caratterizzato soprattutto dalle difficoltà di apprendimento rapido e di apprendimento dall’esperienza (Gottfredson, 1977). Inoltre è una patologia che risente molto delle condizioni sociali, culturali, economiche in cui si trova il bambino e la sua famiglia.

Per la disabilità intellettiva non è prevista un’età specifica, i sintomi devono emergere durante l’età dello sviluppo e sono diagnosticati rispetto alla gravità del deficit nel funzionamento adattivo.

Il disturbo è considerato cronico e spesso si presenta assieme ad altre condizioni mentali quali la depressione, il disturbo di attenzione e iperattività e disturbi dello spettro autistico (American Psychiatric Association, 2013).

La condizione della disabilità intellettiva ha diversi livelli di severità che sono specificati dal funzionamento adattivo più che dal valore del QI.

Le ragioni di questo cambiamento sono due: la prima è che il valore del QI (inteso come capacità di predire l’adattamento) è tanto più ridotto quanto più ci si allontana dai livelli medi di funzionamento della popolazione generale; l’altra, è che, la conoscenza del funzionamento adattivo (molto più del QI) permette l’individuazione dei tipi di sostegni necessari.

Secondo Capitolo: Disturbi dello spettro autistico. Definizione e caratteristiche del disturbo dello spettro autistico

Brevi cenni storici

Lo spettro autistico, termine che definisce i Disturbi Generalizzati dello Sviluppo, descrive una serie di disturbi che colpiscono le abilità sociali e di comunicazione e, in misura variabile, le abilità motorie e linguistiche.

L'autismo è un disturbo organico, causato da una predisposizione genetica che, in concomitanza con fattori di rischio ambientali (in particolare nel corso della gravidanza o del parto), determina un'alterazione nello sviluppo del cervello che si esprime con diversi gradi di gravità, in un corso anomalo dello sviluppo cognitivo e di conseguenza in un'anomala organizzazione del comportamento.

Il termine di *Disturbi Pervasivi dello Sviluppo* (DPS) viene utilizzato dai due principali sistemi di nosografia codificata, il DSM-IV-TR e l'ICD-10, per indicare diversi quadri clinici caratterizzati da disturbi dell'interazione sociale, dalla compromissione della comunicazione verbale e non verbale, e da un repertorio di attività ed interessi bizzarri, limitati e stereotipati (A.P.A., 2000)²⁹. Ne deriva uno sviluppo atipico, che investe tutte le linee evolutive.

Il termine di "autismo" fu impiegato da Bleuler³⁰, nel 1911, nell'ambito della schizofrenia, per indicare un comportamento rappresentato da chiusura, evitamento dell'altro ed isolamento. Il termine deriva dal greco autos (se stesso).

29 ☐ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - American Psychiatric Association, 2000)

30 ☐ Il «pensiero autistico» – concepito da Eugen Bleuler (1857-1939) come la componente caratteristica della dimensione psichica in cui un individuo è dominato dalla sua vita interiore e si distacca attivamente dal mondo esterno – fu al centro di numerose ricerche del primo Novecento in psichiatria, psicologia dello sviluppo e etnologia. Questo saggio, letto da Bleuler al III congresso internazionale di psicoanalisi a Weimar nel 1911 e poi pubblicato in forma più estesa nel 1912, è uno degli scritti più importanti e diffusi dello psichiatra svizzero, assieme a *Dementia praecox* o gruppo delle schizofrenie (1911) e *Trattato di psichiatria* (1916).

La categoria nosografica dei DPS si è venuta progressivamente a definire partendo dall'Autismo Infantile, termine utilizzato per la prima volta da Leo Kanner nel 1943, non più con il significato di un sintomo ma come un'etichetta descrittiva di un'entità nosografica, i cui elementi caratterizzanti erano rappresentati da: etiologia sconosciuta insorgenza precoce;; tendenza all'isolamento (*aloneness*), bisogno d'immutabilità (*sameness*), “ una facies che colpisce per la sua intelligenza “, assenza di segni neurologici, genitori “freddi”.

L'autore, come sopra già sottolineato, che usò per primo questo termine, è Leo Kanner, uno psichiatra della Johns Hopkins University, che nel 1943, lo introdusse in un capitolo sulle schizofrenie segnalando i seguenti dieci sintomi (tra i quali i primi due essenziali) come fortemente indicativi per diagnosticare la presenza del disturbo dello spettro autistico:

isolamento estremo;

preoccupazione per il mantenimento della costanza ambientale;

problemi di linguaggio (nessun linguaggio o linguaggio non comunicativo, inversione di pronomi, ecolalia);

reazione di disagio di fronte alle intrusioni dell'esterno;

attività limitata e stereotipata;

assenza di posture anticipatorie;

interesse solo parziale riferita alle persone e agli oggetti;

buona memoria ripetitiva;

normalità fisica e intellettuale;

alto livello socio-ambientale della famiglia.

Tali aspetti fenomenologici descritti da Kanner³¹, secondo alcuni autori non sono necessariamente presenti in ogni singolo caso di autismo, ma possono manifestarsi ugualmente in bambini che presentano altri disturbi, e tuttavia essere definiti autistici.

31 ☞ Kanner, L.,1969,“Psichiatria Infantile”, Padova,Ed. Piccin.

Le affermazioni di Kanner si sono basate sull'osservazione di 11 bambini incapaci di mettersi in rapporto con l'ambiente, fin dai primi mesi di vita. Questi bambini si isolavano, non riuscivano a relazionarsi con gli altri, non recepiamo i rumori e/o i segnali che provenivano dall'esterno (si pensava che addirittura fossero sordi), non assumevano una adeguata postura preparatoria all'essere presi in braccio; alcuni parlavano, altri sembravano muti e altri ancora presentavano un linguaggio ecolalico.

Molti di questi bambini avevano una certa ossessione a mantenere immutato l'ambiente circostante, in quanto il bambino tendeva a mantenere un indiscusso ordine e una certa sequenza nelle azioni.

A livello cognitivo erano nella norma in alcuni campi specifici (ricordare poesie, canzoncine, ecc.).

Un altro studioso, nel 1944 Hans Asperger, senza conoscere Kanner, descrisse una simile patologia chiamata da lui "Psicopatia Autistica" considerata una forma più lieve della sindrome autistica.

Asperger³² ipotizzò che, alla base del disturbo dei propri soggetti, ci fosse un disturbo nel contatto allo stesso profondo livello dell'affetto e/o dell'istinto.

L'autore, come Kanner, sottolineò le difficoltà nell'adattamento sociale dei suoi pazienti e osservò i loro interessi isolati.

Entrambi diedero particolare attenzione alle stereotipie motorie o linguistiche di questi bambini, così come alla marcata resistenza al cambiamento; entrambi furono impressionati da occasionali e stupefacenti prestazioni intellettuali di questi soggetti, in aree però molto ristrette.

I soggetti di Asperger erano caratterizzati da una forma di pensiero concreto, dall'ossessione per alcuni argomenti, dall'eccellente memoria e spesso da modalità comportamentali e relazionali eccentriche.

Asperger individuò però tre importanti aree nelle quali i suoi soggetti differivano da quelli di Kanner:

32 Eric Schopler, Gary B. Mesibov e Linda J. Kunce, 2001, (ed. orig. 1977). Sindrome di Asperger e autismo High-Functioning, Diagnosi e interventi, Erickson

linguaggio: i soggetti di Asperger avevano un eloquio scorrevole. Nei soggetti di Kanner, invece, non si aveva linguaggio o esso non era usato in maniera "comunicativa";

motricità: nella opinione di Kanner, i bambini risultavano "impacciati" solo rispetto a compiti di motricità complessa; secondo Asperger essi lo erano in entrambi, motricità complessa e fine;

capacità di apprendere: Kanner pensava che i bambini mostrassero prestazioni più elevate quando apprendevano in maniera meccanica, quasi automatica; Asperger li descriveva invece come "pensatori astratti".

Nell'idea di Asperger e di Kanner ci si trovava di fronte, fin dalla nascita, a un disturbo importante che implicava problemi estremamente caratteristici.

Alla fine si configurarono due quadri diagnostici differenti: l'autismo di Kanner e la Sindrome di Asperger, anche se la somiglianza tra le due sono notevoli tanto che Happè³³ si chiese se per caso la sindrome di Asperger non sia piuttosto "un'etichetta per tutte le persone autistiche con QI relativamente elevato".

Nel ventennio successivo alle osservazioni di Kanner, anche grazie all'impostazione teorica di quest'ultimo, furono le teorie psicodinamiche il principale punto di riferimento nello studio dell'autismo.

Gli autori di impostazione psicodinamica indirizzarono i loro sforzi per indagare la possibilità che la sindrome autistica fosse dovuta ad una alterazione del rapporto madre-bambino.

Bettelheim³⁴, fu uno dei primi autori a interessarsi a questo argomento sviluppando il concetto di "madre frigorifero" per descrivere, un tipo di rapporto caratterizzato da carenza di contatto fisico, pratiche alimentari anomale, difficoltà nel linguaggio e/o nel contatto oculare con il figlio.

Nell'ottica dell'autore, il bambino, percependo nella madre un desiderio (reale o immaginario) di annullarlo, verrebbe colto dalla paura di annientamento da parte del

33 ☞ Happé F., Frith U., 2012 *Autismo e talento*, Erickson, Trento

34 ☞ Bettelheim B., 1978, *La Fortezza Vuota*, Garzanti.

mondo, dal momento che questo é rappresentato proprio dalla madre, dalla quale si difenderebbe proprio con l'autismo.

Il disturbo sarebbe perciò, in quest'ottica, un meccanismo di difesa. Pur restando sempre alla base del modello psicomodinamico, questo concetto subì delle modifiche in relazione ai sempre crescenti indizi che sembravano implicare un substrato biologico nella sindrome.

Già nel 1959 Goldstein³⁵ propose di considerare l'autismo come un meccanismo di difesa secondario ad un deficit organico, espressione di meccanismi di difesa messi in atto passivamente allo scopo di salvaguardare l'esistenza del malato in situazioni di pericolo e di angoscia insopportabili.

A partire dagli anni '60 però le critiche al modello psicomodinamico, accusato di colpevolizzare ingiustamente i genitori, si fecero sempre più forti.

I genitori di bambini con autismo infatti non mostravano tratti patologici o di personalità significativamente diversi da quelli di bambini non affetti³⁶.

Il primo autore a sostenere in modo sistematico che la causa della sindrome autistica non fossero i genitori, ma che il disturbo avesse una base organica è stato Rimland³⁷; per l'autore, infatti, l'autismo era causato da alterazioni morfologiche e funzionali a base organica.

Nel suo rifiuto di un'origine innata dell'autismo, Bettelheim si scontrò, infatti, con le conclusioni di Rimland, il quale negli anni Sessanta proponeva un approccio biologico-organico giustificato da uno studio condotto sui gemelli: riscontrò che undici delle quattordici coppie di gemelli autistici erano identiche e ciò secondo lui rafforzava l'ipotesi dei fattori genetici alla base del disturbo autistico.

In particolare Rimland sostenne che i sintomi erano causati da un'incapacità a livello sensoriale di dare un senso compiuto agli stimoli in arrivo e di connetterli alle informazioni già precedentemente immagazzinate: tutto ciò per colpa di una

35 ☐ Goldstein K., Scheerer M. 1941 "Abstract and concrete behaviour: an experimental study with special tests".

36 ☐ Zappella M., 1996, "Autismo Infantile", la Nuova Italia Scientifica, Roma.

37 ☐ Bernard Rimland, Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior , Prentice Hall 1964.

predisposizione genetica, una lesione nel sistema reticolare.

Nel 1964 Rimland sostenne che nessuna forma di cura psichiatrica era nota per alterare il corso dell'autismo.

Bettelheim nel 1967 rispose a queste conclusioni sostenendo che se ci fosse stato anche solo un caso di non trasmissione, sarebbe bastato per confutare sia questa tesi sia “quella dell'ipotesi ambientale, poiché può capitare ai genitori di avere un atteggiamento diverso verso i due gemelli”.³⁸

Questa diatriba fra i sostenitori della psicogenesi e quelli dell'organo genesi dell'autismo è una costante che nel corso del XX secolo c'è sempre stata e forse, in modo meno esplicito, persiste tuttora.

Ovviamente una considerazione psicogenica dell'autismo che colpevolizza e mette alla gogna senza mezzi termini le figure parentali ha da sempre contribuito a gettarli ancora di più nello sconforto e nella disperazione, in quanto li rendeva unici responsabili dello stato del figlio; la situazione si aggravava ancor più se si pensa a tutte le terapie errate che ne derivavano.

Fortunatamente negli anni seguenti gli psicoanalisti cominciarono a demitizzare lo spettro incumbente della madre riluttante come causa dell'autismo, e a questo proposito sono illuminanti le conclusioni della Mahler prima e della Tustin poi.

La Mahler (1952) ha costruito una teoria della psicosi infantile (e dell'autismo in particolare) che mette in primo piano un elemento comune a tutti gli autori di linea psicodinamica, quello del rapporto precoce tra madre e figlio.

La Mahler classifica le psicosi infantili distinguendo tra sindrome autistica (data da una fissazione o regressione alla fase autistica) e sindrome simbiotica (data da una fissazione o regressione alla fase simbiotica).

La sindrome autistica dipenderebbe da una mancata o distorta percezione della figura materna come rappresentante e mediatrice del mondo esterno; privato di questa funzione e mancandogli una differenziazione tra esterno e interno, il bambino si

38 ☞ Manuale di psichiatria del bambino / J. de Ajuriaguerra ; trad. [di] Paolo Gentili e Antonella Marciani. - Milano : Masson Italia, 1979.

sentirebbe minacciato dagli stimoli che riceve e tenderebbe a mettere in atto dei meccanismi di difesa di tipo psicotico, che si risolverebbero nella costituzione di una barriera allucinatoria difensiva.

Per il bambino affetto da psicosi simbiotica vi è invece la consapevolezza che il soddisfacimento dei suoi bisogni proviene dalla madre, anche se questa è vissuta come parte di un'unità duale onnipotente.

Le psicosi del bambino quindi si possono interpretare come “deformazioni psicopatologiche delle fasi normali dello sviluppo dell'io e delle sue funzioni nell'ambito del primo rapporto madre-figlio”.³⁹

Il soggetto autistico mostra di non essere in grado di far fronte agli stimoli provenienti dall'esterno se non erigendo una barriera verso questi, soprattutto verso le richieste di contatto umano e sociale.

Questo precoce disturbo della relazione madre bambino non va imputata, secondo la Mahler, necessariamente ad una incapacità o ad una patologia materna.

L'autrice ritiene infatti che sia difficile dire quale ruolo giochino i fattori ambientali e/o quelli intrinseci nel bambino nell'eziologia autistica; sempre nel 1968 sostenne che “...non bisogna poi pensare che i bambini che soffrono di psicosi infantili siano dei bambini normali nei quali il processo psicotico è stato indotto da una madre emotivamente disturbata.

Sono invece bambini costituzionalmente vulnerabili con una predisposizione allo sviluppo di una psicosi”.

Secondo Bettelheim la convinzione mahleriana che madre e figlio rappresentino un'unità inscindibile ha impedito all'autrice di vedere nell'autismo una reazione autonoma e indipendente da parte del bambino nei confronti della madre.

Certa di questa relazione simbiotica la Mahler invece propone quindi un trattamento che coinvolga simultaneamente entrambi.

Alla Mahler fa eco la Tustin (1981-1987), altra grande studiosa proveniente dalla

39 MAHLER (1968), *Infantile Psychosis*, New York: International Universities Press, trad. it. *Psicosi infantili*, Bollati Boringhieri, 1975.

Scuola Psicoanalitica Inglese.

Tustin afferma che le psicosi infantili, e in modo particolare l'autismo, sarebbero legate sia ad un difetto delle cure da parte della madre, sia ad un'incapacità di fare buon uso della figura materna da parte del bambino⁴⁰.

L'autrice respinge in pieno ogni teoria colpabilistica dell'operato dei genitori, sottolineando più volte l'influenza delle interazioni fra le componenti biologiche e quelle ambientali.

Si verificherebbe in sostanza una rottura troppo precoce del legame madre-bambino, in un'epoca in cui non è in grado di fronteggiare tale separazione; questa è vissuta come una rottura della continuità corporea o addirittura come una perdita di una parte del proprio corpo.

Quindi la situazione di legame viene spezzata e il bambino rimane solo ad affrontare ansie intollerabili; è a questo punto che egli tende ad usare il suo stesso corpo come fosse quello della madre e viceversa, "non riesce a procurarsi la protezione di una continuità illusoria, ma rimane indifferenziato o confuso con lei".

Per la Tustin è riduttivo parlare solo dei sintomi e dei segni dell'autismo e anche di difesa, mentre è più corretto parlare solo di concezione autistica del mondo, di uno stile di vita normale o patologico: il dividersi come *Weltanschauung*.

Da questa sintetica panoramica sulle classiche teorie dell'autismo infantile psicogeno in ambito prettamente psicomodinamico si evidenzia come il centro dell'osservazione sia stato fino a quel momento la relazione madre-figlio.

Studi più recenti sull'eziopatogenesi dell'autismo tendono a ridimensionare le teorie psicomodinamiche e propongono invece un approccio che rifugge una disfunzione psicologica come causa dell'autismo, e all'inizio degli anni Settanta diedero il via a quel percorso che cambiò la concezione del disturbo.

Soprattutto negli Stati Uniti presero piede le teorie dette organiciste, che individuano una tipologia dell'autismo infantile che si determina su base organica,

40 □ F. TUSTIN (1972), *Autism and Childhood Psychosis*, Hogart Press, London, trad. it. *Autismo e psicosi infantile*, Roma, Armando, 1975.

legata ad una patologia cerebrale, sulla natura della quale esistono diverse ipotesi.

Attraverso l'approccio organicista si cercava d'individuare alterazioni organiche alla base della sindrome.

Nonostante la varietà, però, di elementi raccolti congruenti con quest'ipotesi, non ne è stato ancora isolato uno in particolare che possa essere considerato come caratteristico di tutte le forme di autismo, tanto che è stato sostenuto, che non esista un "unico autismo", ma che in questa categoria siano invece comprese diverse patologie e manifestazioni sintomatiche provocate da diverse cause organiche.

Negli anni settanta M. Rutter⁴¹ specificò ulteriormente il quadro descritto da Kanner, individuando, attraverso uno studio comparato di bambini autistici e bambini con altri tipi di disturbo, alcuni sintomi tipici dell'autismo infantile.

Questi comprendono: un'incapacità a sviluppare rapporti sociali, una particolare forma di ritardo nello sviluppo del linguaggio con presenza di ecolalia e inversione pronominale e vari fenomeni rituali e compulsivi.

Rutter, inoltre, sottolinea che circa i tre quarti dei bambini con autismo hanno anche un ritardo mentale.

Sul finire degli anni '80 fu proposto anche un modello cognitivo basato sulla teoria della mente, proposta da Uta Frith⁴².

Con il termine «teoria della mente» viene indicata la capacità di riflettere sulle emozioni, sui desideri e sulle credenze proprie e altrui e di comprendere il comportamento degli altri in rapporto non solo a quello che ciascuno di noi sente o conosce, ma in rapporto a quello che ciascuno di noi pensa che l'altro sente, desidera o conosce.

Si tratta di un «modulo» cognitivo che matura progressivamente nel tempo per realizzarsi intorno ai 4 anni⁴³.

In particolare, nei primi anni di vita il bambino attraverso lo sguardo referenziale,

41 ☒Rutter M., 1980, Autismo infantile e altre forme di psicosi del bambino.

42 ☒ Frith U., "L'autismo, spiegazione di un enigma",1996 Laterza, Bari.

43 ☒Simon Baron Cohen, "L'Autismo e la lettura della mente", Astrolabio Ubaldini, 1997

l'attenzione condivisa e il gioco di finzione si approprierebbe della capacità di leggere progressivamente le emozioni, i desideri e le credenze, di sistematizzarli in un sistema di conoscenze e di giungere ad effettuare delle rappresentazioni delle rappresentazioni mentali degli altri (metarappresentazioni).

Secondo questo tipo di approccio, l'autismo sarebbe legato ad un'incapacità del bambino di accedere ad una «teoria della mente», rimanendo in una situazione di “cecità mentale”, sarebbe cioè incapace di comprendere e riflettere sugli stati mentali propri e altrui e di comprendere e prevedere il comportamento degli altri⁴⁴.

L'autrice ipotizza che nell'autismo la disfunzione cognitiva da cui deriverebbero gli altri sintomi, consista in un'incapacità di rendersi conto del pensiero altrui, sarebbe, cioè, carente o assente proprio la teoria della mente.

Nel 1979 vennero distinte tre diverse tipologie di persone affette da autismo: gli isolati, abbastanza simili ai pazienti descritti da Kanner; i passivi, soprattutto nei confronti dell'ambiente circostante; e i bizzarri, socialmente attivi, ma con comportamenti incongruenti e inconsueti.

Da uno studio degli anni settanta condotto da Rutter é emerso che disturbi della socializzazione, della comunicazione e dell'immaginazione hanno la tendenza ad apparire insieme piuttosto che in maniera isolata.

Dal momento che questa caratteristica é particolarmente evidente nell'autismo, da allora si preferì diagnosticarlo in base a queste tre aree sintomatologiche.

Questo metodo di classificazione rischia di non tener conto di altri aspetti peculiari del disturbo, se pure non presenti nella totalità dei pazienti, quali le "savant abilities" ovvero tutte quelle abilità particolari e sopra la norma in un settore specifico che può essere il calcolo, la musica o il disegno, le stereotipie e i comportamenti autostimolatori cioè quella tipologia di comportamenti che rappresentano fonte di gratificazione sensoriale e che includono comportamenti stereotipati e ripetitivi.

Vi rientrano i movimenti ripetuti delle mani e del corpo, dondoli, uso ininterrotto di

44 ☐ Frith U., “L'autismo, spiegazione di un enigma”,1996 Laterza, Bari.

oggetti ecc.

Un altro aspetto peculiare nell'autismo poco tenuto in considerazione nell'ambito di questo studio, era, inoltre, la preoccupazione ossessiva per il mantenimento dell'immutabilità degli ambienti o delle abitudini.

Il concetto di autismo ha, dunque, subito nel corso di mezzo secolo notevoli modifiche, come il passaggio da un'unica sindrome, che poteva variare lungo un continuum di gravità crescente, ad uno spettro di disturbi indicante manifestazioni di sintomi molto diversi.

I contributi sono naturalmente molto numerosi ed eterogenei, e spesso si prova un senso di disorientamento di fronte ad essi; quello che più conta però è che ci si può rendere conto del graduale cambiamento verificatosi negli ultimi quarant'anni, che ha spostato il problema da una posizione puramente psicogenetica ad una più vicina ad eziologie fisiche ed organiche, senza trascurare il beneficio che hanno ricevuto le terapie ed i trattamenti.

La conclusione è che malgrado non si conosca un'unica causa scatenante l'autismo, c'è ormai un'evidenza schiacciante che esso abbia principalmente radici organiche, mentre non c'è alcuna evidenza scientifica che solo disagi psicologici, psicosociali o circostanze avverse possano portare all'autismo.

I disturbi dello Spettro Autistico nelle Classificazioni Nosografiche

Le conoscenze in merito al disturbo autistico (sindrome da alterazione globale dello sviluppo psicologico, secondo l'ICD-10, *International statistical classification of diseases and related health problems*, cioè la classificazione internazionale delle malattie pubblicata dall'Organizzazione mondiale della sanità nel 1992) sono in continuo sviluppo e se ne aggiungono di nuove incessantemente, grazie al lavoro di numerosi gruppi di ricerca presenti in tutto il mondo.

Tuttavia, a oltre 60 anni dalla sua individuazione da parte di Leo Kanner (1943), persistono ancora notevoli incertezze in termini di eziologia, di elementi caratterizzanti il quadro clinico, di confini nosografici con sindromi simili, di diagnosi, di presa in carico e di evoluzione a lungo termine.

L'Autismo fa parte, insieme alla Sindrome di Asperger, alla Sindrome di Rett, al

Disturbo Pervasivo dello Sviluppo Non Altrimenti Specificato (PDD-NOS) e al Disturbo Disintegrativo dell'Infanzia, del gruppo dei Disturbi Pervasivi dello Sviluppo.

Tuttavia i clinici sempre più spesso ormai utilizzano la dizione 'Disturbi dello Spettro Autistico' (Autism Spectrum Disorders, ASD) per Autismo, Asperger e PDD-NOS.

Questa definizione (spettro autistico) significa che il disturbo colpisce ciascuna persona in modo differente variando da una lieve a una grave sintomatologia.

I disturbi dello spettro autistico originano comunque da una compromissione dello sviluppo che coinvolge le abilità di comunicazione e di socializzazione, e sono in generale associati a comportamenti inusuali (ad esempio comportamenti ripetitivi o stereotipati) e a un'alterata capacità immaginativa.

L'autismo è stato per anni, come lungamente esposto nella parte relativa all'evoluzione storica degli studi sull'ASD, erroneamente considerato un disturbo dovuto a inadeguate relazioni nell'ambiente familiare dipendenti dal comportamento dei genitori (origine psicodinamica).

Attualmente la posizione scientifica condivisa a livello internazionale considera l'autismo una sindrome comportamentale associata a un disturbo dello sviluppo del cervello (porta con sé alterazioni della struttura e delle funzioni nervose) e della mente (include alterazioni dello sviluppo psico-cognitivo ed emozionale) con esordio nei primi tre anni di vita.

Sia fattori genetici che ambientali sono oggi considerati all'origine dello spettro autistico.

La sindrome si configura come una disabilità permanente che compare in età infantile ma accompagna il soggetto per tutta la durata della vita.

Le caratteristiche del deficit sociale e cognitivo, come in generale la sintomatologia clinica, sono eterogenee in termini di complessità e gravità e presentano una espressività variabile nel tempo.

Per la classificazione dei disturbi dello spettro autistico sono riconosciuti e utilizzati

a livello internazionale due strumenti diagnostici: il DSM IV, Diagnostic Statistical Manual IV redatto dall'American Psychiatric Association⁴⁵, e l'ICD-10⁴⁶, International Classification of Diseases 10a edizione, redatto dalla World Health Organization.

Questi due manuali presentano alcune differenze nella terminologia utilizzata per la classificazione delle diverse condizioni riferibili ai disturbi dello spettro autistico e alcune differenze nella combinazione dei criteri che definiscono la nosografia propria delle varie forme.

D'altra parte entrambi i manuali condividono i principali criteri comportamentali considerando la seguente triade sintomatologica:

Sociale: compromissione, ritardo o atipicità dello sviluppo delle competenze sociali, con specifico riferimento alle relazioni interpersonali: apparente carenza di interesse e di reciprocità relazionale con gli altri; tendenza all'isolamento e alla chiusura sociale; apparente indifferenza emotiva agli stimoli o ipereccitabilità agli stessi; difficoltà ad instaurare un contatto visivo;

Linguaggio e comunicazione: compromissione e atipicità del linguaggio e della comunicazione, verbale e non-verbale. Si stima che circa il 25% dei soggetti autistici non è in grado di comunicare verbalmente. I soggetti che sono in grado di utilizzare il linguaggio si esprimono in molte occasioni in modo bizzarro (parole fuori contesto, ecolalia);

Pensiero e comportamento: immaginazione povera e stereotipata con compromissione del gioco simbolico o di immaginazione; comportamenti ritualistici/ripetitivi, e scarsa flessibilità a cambiamenti della routine quotidiana e dell'ambiente circostante. Di solito un limitato repertorio di comportamenti viene ripetuto in modo ossessivo e si possono osservare posture e sequenze di movimenti stereotipati; i cambiamenti nell'ambiente abituale o nei ritmi della giornata possono determinare reazioni abnormi, come perdita del controllo, rabbia, aggressività.

Fino alla penultima edizione del DSM le due classificazioni coincidevano

45 ☐ American Psychiatric Association (APA), 2002. DSM IV, Diagnostic Statistical Manual IV.

46 ☐ World Health Organization (WHO), 2007. ICD-10, International Classification of diseases 10th revision.

sostanzialmente nei criteri diagnostici per l'autismo, mentre con il DMS-5 (APA, 2013), la nuova edizione del DSM pubblicata nel maggio del 2013, sono stati introdotti numerosi cambiamenti, per cui i criteri diagnostici per l'autismo ora si differenziano in maniera consistente rispetto a quelli dell'ultima versione dell'ICD, l'ICD-10 (WHO, 1994).

Differenze del DSM-5 rispetto al DSM-IV.

La prima sostanziale differenza tra le due edizioni del DSM è che nel DSM-IV (APA, 2000) si parlava di “Disturbi Pervasivi dello Sviluppo” che si distinguevano in: disturbo autistico, disturbo di Asperger, disturbo disintegrativo della fanciullezza (o disturbo di Heller), disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato e sindrome di Rett.

Ora con il DSM-5 questi sottotipi sono stati riuniti in un'unica categoria denominata “Disturbi dello Spettro Autistico” (ASD – Autism Spectrum Disorders), ad eccezione della sindrome di Rett che è stata posta tra i disturbi neurologici.

Il DSM-5 introduce inoltre il “disturbo della comunicazione sociale”, le cui caratteristiche diagnostiche si sovrappongono parzialmente con i disturbi dello spettro autistico, poiché la diagnosi di disturbo della comunicazione sociale richiede la presenza di una “menomazione del linguaggio pragmatico” e di una menomazione “nell'uso sociale della comunicazione verbale e non-verbale”; tuttavia la presenza di interessi rigidi e ripetitivi è un criterio di esclusione per questa diagnosi ed un criterio essenziale per la diagnosi di disturbo dello spettro autistico.

Un'altra novità introdotta è la necessità di indicare la gravità della sintomatologia del disturbo dello spettro autistico su una scala di tre punti.

L'unificazione dei diversi disturbi pervasivi dello sviluppo in un'unica categoria è la conseguenza di studi scientifici che hanno dimostrato come la distinzione in sottotipi diagnostici non sia coerente nel tempo e come le differenze nelle abilità sociali e cognitive dei sottogruppi si caratterizzino meglio in termini di un continuum.

Inoltre è stato rilevato che la diagnosi dei diversi sottotipi di disturbi pervasivi dello sviluppo è molto variabile tra i diversi centri diagnostici ed è più spesso associata a severità, livello linguistico o QI, piuttosto che alle caratteristiche specifiche dei diversi

disturbi⁴⁷.

Un'altra novità introdotta dal nuovo manuale dei criteri diagnostici è il raggruppamento dei sintomi in due categorie rispetto alle tre precedenti; più in particolare, nel DSM-IV si parlava di:

- menomazione della reciprocità sociale;
- menomazione del linguaggio/comunicazione;
- repertori ristretti e ripetitivi di interessi/attività.

Ognuna di queste tre categorie comprendeva quattro sintomi; per effettuare una diagnosi di “disturbo pervasivo dello sviluppo” era necessario fossero presenti almeno sei sintomi, di cui almeno due nella prima categoria (menomazione della reciprocità sociale) e almeno uno per ciascuna delle altre due categorie.

Con il DSM-5 le categorie di sintomi vengono ridotte a due:

Deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale (che comprende sia le difficoltà sociali che quelle di comunicazione);

Comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive.

La diagnosi di “disturbo dello spettro autistico” richiede la presenza di almeno tre sintomi nella categoria dei “deficit della comunicazione sociale” e di almeno due in quella dei “comportamenti ripetitivi”⁴⁸.

Importanti novità introdotte sono l'eliminazione del “ritardo/menomazione del linguaggio” fra i sintomi necessari alla diagnosi e l'introduzione della “sensibilità insolita agli stimoli sensoriali” come sintomatologia compresa tra i “comportamenti ripetitivi”.

Ancora, mentre nel DSM-IV si parlava di esordio entro i 36 mesi di età, ora si parla più genericamente di un esordio nella prima infanzia.

Infine, se il bambino presenta sintomi aggiuntivi sufficienti a rientrare nei criteri

47 ☐ Aggio, F. (2012). Inquadramento psicopatologico dei comportamenti dirompenti associati ai Disturbi dello Spettro Autistico e diagnosi differenziale con i comportamenti problema.

48 ☐ Muggeo, M. (2012). Verso il dsm-5: il disturbo dello spettro autistico.

diagnostici di un altro disturbo, secondo il DSM-5 è possibile assegnare una doppia diagnosi, cosa che non era possibile con il DSM-IV.

Una delle principali conseguenze dell'introduzione del DSM-5 dimostrata dagli studi effettuati successivamente alla sua pubblicazione, è la diminuzione della percentuale di persone diagnosticate con ASD, cosa che naturalmente ha suscitato numerose perplessità e dibattiti all'interno della comunità scientifica e fra i pazienti e le loro famiglie⁴⁹.

49 ☐ Nardocci, F. (2014). I Disturbi dello Spettro Autistico: evoluzioni per la classificazione. Relazione svolta al convegno DISABILITÀ INTELLETTIVE E DELLO SVILUPPO QUADRO DIAGNOSTICO E INTERVENTI EFFICACI, Milano 10 Marzo 2014.

PARTE SECONDA: IL QUADRO DI RIFERIMENTO NORMATIVO

Terzo Capitolo: Disposizioni legislative e normative su integrazione e inclusione scolastica.

La storia della integrazione in Italia

I principi che sono alla base del modello italiano di integrazione scolastica sono stati anticipatori rispetto alle politiche di inclusione in Europa e non solo – e hanno contribuito a fare del sistema legislativo di istruzione italiano un vero modello ispiratore.

Il concetto di scuola aperta a tutti nasce in Italia negli anni che seguono la contestazione giovanile del 1968 che è figlia della rivoluzione culturale ad essa legata.

La stagione dell'integrazione scolastica degli allievi in situazione di handicap è cominciata – alla fine degli anni sessanta – sulla spinta di istanze sociali e culturali ispirate alla partecipazione democratica, alla coeducazione, alla solidarietà, senza il sostegno di quelle disposizioni specifiche sul piano legislativo che si sarebbero rivelate in seguito fondamentali, anche per sollecitare un radicale, esteso, cambiamento di mentalità.

Nell'ambito della normativa italiana sulla disabilità – con particolare riguardo al settore dell'educazione e istruzione – l'Italia ha attraversato periodi diversi che sono andati da momenti in cui si è registrata l'assenza dello Stato nel campo dell'educazione speciale (dall'Unità d'Italia al 1923), mentre si registrano interventi dei Comuni e dei privati, a momenti successivi in cui il legislatore è orientato a cogliere le istanze proprie della necessità dell'integrazione scolastica fino ai principi della inclusione.

In particolare dal 1923 al 1971 con la riforma "Gentile", si riscontra un intervento dello Stato nel settore dell'educazione speciale; in questo arco temporale, si susseguono provvedimenti legislativi rivolti a singole tipologie di deficit: ciechi, sordi, invalidi di guerra, del lavoro, civili.

Dal 1971 al 1992, cioè dall'approvazione della legge n. 118/71, la prima a sancire che "l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica"

fino all'approvazione della Legge-quadro sull'handicap, si tende a legiferare non più singole categorie, ma in modo onnicomprensivo per tutte le tipologie di deficit.

Dal 1992 a oggi, con l'approvazione della Legge-quadro sull'handicap e l'emanazione di successivi provvedimenti per la sua attuazione e di altri, in campo scolastico ed extrascolastico, che si riflettono sulla sua applicazione, modificandola e a volte arricchendola si è assistito al progressivo evolversi della legislazione.

Sulla scia degli ideali di solidarietà sociale e di uguaglianza senza discriminazione alcuna di ceto e di classe si è rafforzato l'affermarsi del principio dell'integrazione degli alunni disabili e si è data una spinta propulsiva alla scuola inclusiva.

A partire dagli anni Settanta si è verificata la transizione dal concetto di medicalizzazione a quello di inserimento prima e di integrazione ed inclusione poi, degli studenti disabili all'interno delle classi comuni della scuola pubblica.

Prima di allora la persona che si scostava dal modello di normalità, legato ai valori dell'efficienza e dell'utilitarismo economico veniva considerata inferiore, privata della propria identità e dignità, isolata e trattata in luoghi opportuni.

La contestazione giovanile del 1968 mette in crisi la cultura dello scarto e la logica della separazione a favore di una scuola "aperta a tutti".

Si giunge a negare l'opposizione normalità/anormalità, in nome di un'eguaglianza profonda delle persone, teorizzata a partire dal riconoscimento che tutte le persone sono "diverse" l'una dall'altra e, come tali, "eguali", in quanto la diversità è la caratteristica che li accomuna.

L'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni sostanzialmente avviene con la Legge 30 marzo 1971 n. 118 "...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 o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali".

Con i decreti delegati del 1974 nn. 416, 419 e 417 si inizia a parlare d'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola di tutti e, in particolare, con il DPR 416 si prevede che il Collegio dei docenti nell'ambito della programmazione stabilisca i

criteri di recupero per i casi di scarso profitto servendosi anche dei servizi di assistenza di medicina scolastica e di quella socio-psico-pedagogica.

Tuttavia il testo che realmente predispone una reale integrazione scolastica degli alunni disabili è la Relazione Falcucci del 1975.

Il documento conclusivo della Commissione, promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione e presieduta dalla senatrice F. Falcucci, fissò i principi generali a cui doveva uniformarsi “un nuovo modo di essere della scuola, condizione della piena integrazione scolastica [dei disabili]”.

La Commissione era partita dal “convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita”. Che perciò si dovesse approntare “una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati”. In essi infatti esistono, secondo la Commissione, potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale.

Lo spunto principale delle affermazioni della commissione Falcucci non appare dettato quindi da considerazioni di ordine scientifico o pratico, ma di “civiltà”.

In tale Documento, centrale è il nuovo significato e la nuova funzione assunta dalla scuola, quale “struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati”, e dal processo di apprendimento inteso quale affermazione delle potenzialità dell’individuo in varie forme espressive.

Pertanto, è tutta la struttura scolastica che deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana, culturale e sociale attraverso un modo nuovo di concepire e attuare “il fare e vivere la scuola” nell’ambito di un generale processo di crescita.

Nel testo si legge: “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 e 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, superando il concetto rigido del voto e della pagella".

Riletto oggi questo documento, è molto attuale e moderno, in esso si trovano i termini ricorrenti nel moderno linguaggio pedagogico come flessibilità, interdisciplinarietà, disadattamento, emarginazione scolastica e sociale dei bambini diversamente abili.

L'abolizione delle classi differenziali si ha con la Legge 517/1977 che individua modelli didattici flessibili in cui attivare forme di integrazione trasversali, esperienze di interclasse o attività e inserisce la figura dell'insegnante di sostegno.

Sempre in ambito di disabilità grande rilevanza ha la sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987, che consente la frequenza della scuola secondaria superiore agli alunni disabili e nella quale soprattutto si precisa che l'intervento scolastico non può limitarsi alla semplice socializzazione ma deve garantire globalmente apprendimenti rapportabili ai percorsi previsti per tutti.

La Legge 104/1992

Un ragionamento a parte merita la Legge quadro 104 del 1992 perché con essa si sono riprese e si è data una dimensione organica alle norme e alle sollecitazioni di un quindicennio di integrazione.

Una notevole quantità di interventi legislativi di diverso grado è seguita alla promulgazione della Legge 517/77, al fine di completare la normazione della materia in questione, tanto per il versante socio-sanitario quanto per quello più specificamente rivolto all'integrazione scolastica.

La Legge del 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate⁵⁰" raccoglie ed integra tali interventi

50 ☒ La nuova denominazione di <<persona handicappata>> non solo unifica la variegata terminologia utilizzata nel passato ("anormali, subnormali, irregolari, minorati", ecc.), ma sottolinea chiaramente che la persona è handicappata, non è minorata; cioè non è la mera presenza del deficit a produrre l'handicap. Il deficit origina svantaggi sul piano dell'apprendimento, della relazione e della comunicazione, ove queste difficoltà non ci fossero o fossero ridotte, l'alunno non sarebbe in situazione di handicap. Ne consegue che il deficit in

legislativi divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità.

La legge 104 è la legge quadro di tutela dei soggetti diversamente abili, definiti nel testo del 1992 handicappati, il cui scopo, in estrema sintesi è la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e della socializzazione e integrazione.

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

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

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

Il Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) e il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.), la cui definizione e articolazione sarà illustrata nei paragrafi seguenti, sono dunque per la Legge in questione i momenti concreti in cui si esercita il diritto

sé non provoca l'handicap, ma è la condizione contestuale a provocare l'handicap; di qui la corretta dizione di alunno "in situazione di handicap" e non "portatore di..." che lascia intendere un tratto costitutivo della sua persona. non è minorata; cioè non è la mera presenza del deficit a produrre l'handicap. Oggi l'aggettivo "handicappato" non è più utilizzato nella letteratura scientifica e nell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della Salute) si parla di limiti alla partecipazione sociale e non più di handicap. Di disabilità che può originare anche da motivazioni contestuali ed ambientali, considerando la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone.

all'istruzione e all'educazione dell'alunno con disabilità.

Da ciò il rilievo che ha la realizzazione di tali documenti, attraverso il coinvolgimento dell'amministrazione scolastica, degli organi pubblici che hanno le finalità della cura della persona e della gestione dei servizi sociali ed anche delle famiglie. Da ciò, inoltre, l'importante previsione della loro verifica in itinere, affinché risultino sempre adeguati ai bisogni effettivi dell'alunno.

Il testo legislativo risulta composto di 44 articoli, riguardanti tutti gli aspetti della vita delle persone disabili.

Di fondamentale importanza risulta l'art. 12, che regola il "diritto all'istruzione e all'educazione" dei soggetti con disabilità.

La formulazione più esaustiva dell'integrazione scolastica si rinviene proprio nell'enunciato contenuto all'art.12 in cui si afferma: "L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione".

In particolare, poi, i commi 5-8 dell'art.12 contengono il nucleo essenziale degli strumenti metodologici funzionali al raggiungimento degli obiettivi di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, definiti e meglio precisati dal D.P.R. del 24 febbraio del 1994.

In particolare, bisogna assicurare a ciascun alunno disabile la seguente documentazione:

Certificazione

Riguarda l'accertamento della disabilità ai fini dell'integrazione scolastica ed è compito dell'ASL e precisamente dell'Unità Multidisciplinare, composta da un neurologo, uno psicologo, un pedagogo, un assistente sociale e da eventuali operatori specialisti in riabilitazione.

Diagnosi funzionale

È la descrizione clinico-medica della patologia; essa è uno strumento di raccordo tra il momento clinico strutturale e l'operatività educativo-didattica. La Diagnosi Funzionale è redatta dall'Unità Multidisciplinare dell'ASL ed è finalizzata a far

conoscere non solo il tipo di deficit, ma anche le potenzialità dell'alunno con disabilità allo scopo di facilitarne il processo di integrazione scolastica. Essa comprende i seguenti contenuti: anamnesi familiare; aspetti clinici (anamnesi fisiologica e patologica, diagnosi clinica); aspetti psicosociali relativi all'area cognitiva, affettivo-relazionale, linguistica, sensoriale, motorio-prassica, neuropsicologica.

La Diagnosi funzionale deve essere aggiornata in relazione all'evoluzione dell'alunno.

Profilo dinamico funzionale

Il Profilo Dinamico Funzionale elaborato dall'Unità Multidisciplinare, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati in collaborazione con i genitori dell'alunno, costituisce un momento di riflessione e di organizzazione dei molteplici dati desunti dalla Diagnosi Funzionale. Esso serve a dare una mappa dinamica e flessibile delle carenze, ma soprattutto dello sviluppo potenziale del soggetto nei tempi brevi (sei mesi) e medi (due anni). Pertanto, è uno degli strumenti fondamentali per l'elaborazione del PEI.

Il PDF è soggetto a verifiche, per un bilancio diagnostico e prognostico, in media ogni biennio.

Piano educativo Individualizzato

Il Piano Educativo Individualizzato viene redatto all'inizio di ciascun anno scolastico, dopo un periodo di osservazione e di analisi della situazione di partenza, dagli operatori sanitari individuati dall' A.S.L. e dal consiglio di classe, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale. Il PEI è il documento in cui vengono progettati e descritti tutti gli interventi educativi e didattici che si intendono realizzare con l'alunno durante l'anno scolastico sulla base delle indicazioni contenute nella Diagnosi Funzionale e nel Profilo Dinamico funzionale.

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

il progetto riabilitativo, a cura dell'ASL (L. n. 833/78 art 26);

il progetto di socializzazione, a cura degli Enti Locali (L. n. 328/00 art 14);

il Piano degli studi personalizzato, a cura della scuola (D.M. n. 141/99, come modificato dall'art. 5, comma 2, del D.P.R. n. 81/09).

La legge, nel corso degli anni, è stata emendata, integrata, in alcuni casi radicalmente, sempre e comunque a favore del soggetto disabile.

Le parti della legge che riguardano il soggetto in età evolutiva presentano un'ottima articolazione e completezza perché in molti punti non fanno altro che riordinare quanto proposto in materia di legislazione scolastica negli anni precedenti.

La Legge 104/92 vuole fare di ogni disabile, tenendo presente le sue potenzialità e impegnandosi a svilupparle, un membro attivo del contesto sociale.

Nella L. 104/92 vi è una garanzia ritrovata dall'handicappato quale soggetto di diritti, cui è dovuto il rispetto della dignità umana, della libertà, dell'autonomia, dell'integrazione nella famiglia, nella scuola, nella società in genere e nel lavoro.

La portata più rilevante della legge sta nel fatto che l'handicappato, oltre a vedersi riconoscere i propri diritti di cittadino, viene considerato anche in virtù della sua partecipazione alla società, all'interno della quale gli devono essere garantite autonomia, partecipazione, integrazione a tutti i livelli possibili.

La Legge specifica inoltre che l'integrazione scolastica deve avvenire per tutti e per ogni ciclo, compresa le università, nelle classi comuni, organizzate in gruppi di alunni ed affidate ad insegnanti specializzati.

Dall'integrazione all'inclusione

Negli anni Novanta del XX secolo a livello internazionale si raccolsero i frutti del Programma Mondiale di Azione dell'ONU⁵¹ grazie alla pubblicazione di un documento di grande significato e di notevole portata: le Regole standard per il raggiungimento

51 ¶ Nel 1976 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite stabilì il 1981 come l'Anno internazionale delle persone disabili (International Year of Disabled Persons - IYDP), scelta che determinò una crescita di sensibilità e di attenzione in tutto il mondo verso le tematiche connesse ai diritti delle persone disabili. Uno dei maggiori risultati dell'Anno internazionale fu la formulazione del Programma Mondiale di Azione riguardante le persone disabili (World Programme of Action concerning Disabled Persons – WPA), adottato dall'Assemblea Generale il 3 dicembre 1982.

delle pari opportunità per le persone con disabilità (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), adottato dall'Assemblea Generale il 20 dicembre 1993. Le Regole standard, pur non essendo una Convenzione vincolante per gli Stati firmatari ma semplicemente un atto di applicazione del Programma Mondiale di Azione riguardante le persone disabili, costituirono un prezioso paradigma al fine di configurare le politiche nazionali in materia di persone disabili.

In effetti esse furono degli strumenti pratici per i governi delle diverse nazioni mondiali sia per migliorare la qualità della vita delle persone disabili sia per rimuovere gli ostacoli che impedivano di partecipare attivamente nella società civile, in vista del raggiungimento delle pari opportunità.

Le Standard Rules rappresentarono uno strumento per diffondere una nuova prospettiva culturale, in nome della quale le persone disabili avrebbero potuto esercitare i loro diritti ed i loro doveri esattamente come tutti i cittadini.

L'impegno dell'ONU nei confronti delle persone disabili culminò nell'organizzazione tramite l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) della Conferenza di Salamanca, svoltasi in Spagna dal 7 al 10 giugno del 1994 su I bisogni educativi speciali: accesso e qualità. Ad essa parteciparono 92 governi e 25 organizzazioni internazionali.

L'obiettivo della Conferenza mondiale della Nazioni Unite fu quello di approfondire il problema della scuola per tutti, in funzione anche dei cambiamenti degli approcci educativi, al fine di una integrazione nel sistema scolastico aperto ad ognuno ed in particolare a coloro che avevano dei bisogni educativi speciali⁵².

La Conferenza di Salamanca riaffermò il diritto all'istruzione di ogni persona, come sancito nel 1948 dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, e precisò con forza che nei sistemi educativi nazionali si doveva tener conto della diversità personali; le persone con bisogni educativi speciali dovevano avere accesso alle scuole normali.

Pensando a questa importante indicazione internazionale e facendo un parallelismo con la realtà italiana, può balzare subito agli occhi come già nel 1971 il Parlamento

52 ☒ L. de Anna, *Pedagogia Speciale, I bisogni educativi speciali*, Guerini Studio, Milano 1998, p. 161.

italiano avesse approvato la Legge n. 118, la quale sanciva per tutti gli studenti disabili un basilare principio: l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica (art. 28, comma 2).

Di fatto con questa Legge l'Italia accettò una scommessa decisiva per la sua crescita civile: quella dell'integrazione delle persone disabili nelle classi e nella scuola di tutti.

Così le conclusioni della Conferenza di Salamanca furono anticipate di ben ventitre anni ed il sistema italiano di integrazione venne contraddistinto in modo inconfondibile sul palcoscenico internazionale.

I lavori di Salamanca terminarono con l'adozione di un significativo documento, la Dichiarazione di Salamanca, sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e dei bisogni educativi speciali.

In questa Dichiarazione venne precisato che ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri (n. 2, punto 2) e che i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni (n.2, punto 3).

Inoltre, visto che le scuole normali con questo orientamento di integrazione costituivano il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, si affermò che le persone con bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste necessità (n.2, punto 4).

Pertanto, considerati questi fondamentali principi, nella Dichiarazione si esortarono tutti i governi ad adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore (n. 3, punto 2), e a incoraggiare e facilitare la partecipazione dei genitori, delle comunità e delle organizzazioni di disabili alla pianificazione di misure prese per soddisfare le esigenze educative speciali (n.3, punto 5), nonché a fare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative

speciali nelle scuole di integrazione (n.3, punto 7)⁵³.

La Conferenza di Salamanca e la sua Dichiarazione posero l'accento sul diritto di tutti all'accesso alla scuola ordinaria e sottolinearono la necessità di costruire un sistema pedagogico capace di rispondere ai bisogni educativi speciali.

Misero così in evidenza l'importanza di fare attenzione non tanto al soggetto, ma al sistema educativo e alle scuole ordinarie, luoghi strategici per combattere le attitudini discriminatorie⁵⁴.

Questa innovativa prospettiva, centrata non sull'individuo con i suoi deficit ma sull'interazione tra la persona ed il contesto di vita, trovò qualche anno dopo anche a livello sanitario una preziosa codificazione.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 2001, con l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), vide la disabilità non più come una caratteristica dell'individuo, ma il frutto di una complessa interazione di condizioni, molte delle quali create dall'ambiente in cui le persone vivevano.

Con il modello ICF, non a caso definito bio-psico-sociale, la disabilità non riguardò esclusivamente i singoli cittadini, ma toccò soprattutto la comunità e le istituzioni.

Venne superato il modello medico di disabilità contenuto nella precedente Classificazione del 1980 (ICIDH -International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), che si fondava sulle conseguenze della malattia, e fu abbandonata una visione puramente sanitaria, per sostenere una dimensione dinamica ed ambientale, nella quale la disabilità non era vista come una condizione soggettiva, ma come un rapporto sociale dipendente dalle limitazioni funzionali di una persona in interazione con le condizioni del contesto in cui si svolgevano le sue attività⁵⁵.

Nello stesso periodo della Conferenza di Salamanca (7/10 giugno 1994) in Italia con il DPR 24 febbraio 1994 "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap" si individuano i soggetti

53 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

54 L. de Anna, *Pedagogia Speciale...* cit., p. 161.

55 Per le evoluzioni del concetto di disabilità nelle classificazioni nosografiche si veda quanto trattato nel primo capitolo.

e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, documento (come sopra descritto) conclusivo e operativo in cui “vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l’alunno in condizione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all’educazione e all’istruzione”, come integrato e modificato dal DPCM n. 185/06.

Con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, il Parlamento italiano ha poi ratificato la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*.

Tale ratifica vincola l’Italia, qualora l’ordinamento interno avesse livelli di tutela dei diritti delle persone con disabilità inferiori a quelli indicati dalla *Convenzione* medesima, a emanare norme ispirate ai principi ivi espressi.

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

Essa infatti recepisce una concezione della disabilità che, oltre a ribadire il principio della dignità delle persone con disabilità, individua nel contesto culturale e sociale un fattore determinante l’esperienza che il soggetto medesimo fa della propria condizione di salute.

Il contesto è una risorsa potenziale che, qualora sia ricca di opportunità, consente di raggiungere livelli di realizzazione e autonomia delle persone con disabilità che, in condizioni contestuali meno favorite, sono invece difficilmente raggiungibili.

A questo scopo è necessario che il contesto (ambienti, procedure, strumenti educativi ed ausili) si adatti ai bisogni specifici delle persone con disabilità, attraverso ciò che la *Convenzione* in parola definisce “accomodamento ragionevole”: “*Accomodamento ragionevole* indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e

l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali" (Art. 2).

L'art 24, infine, dedicato all'educazione riconosce "il diritto all'istruzione delle persone con disabilità (...) senza discriminazioni e su base di pari opportunità" garantendo "un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, finalizzati:

al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;

allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità;

a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera".

L'integrazione è dunque un processo costantemente aperto a ricercare il raccordo con l'intero, creando costantemente nuove situazioni di apprendimento e di relazione che permettano di fare emergere le diverse abilità, non le disabilità comparate.

Il termine inclusione allarga questo riconoscimento agli alunni con qualsivoglia differenza non limitandosi solo ad alcune categorie come quelle dei disabili o di coloro che incontrano difficoltà, ma coinvolge tutti gli alunni.

Nel corso degli ultimi anni è aumentato considerevolmente il numero di alunni che presentano varie tipologie di difficoltà, le quali non sono riconducibili alle principali classificazioni dell'ICF, ma che avanzano agli insegnanti richieste di interventi mirati sulle loro caratteristiche peculiari, che derivano dalla loro situazione peculiare.

Una situazione di "difficoltà" la quale, non rientrando nei parametri delle classificazioni dell'OMS (l'ICF è una delle più importanti) non può essere "certificata" ed avere, di conseguenza, una diagnosi funzionale che consenta al bambino di seguire un "percorso scolastico" ad hoc.

Con il DPCM n.185 del 23 febbraio 2006 è cambiato, in senso "restrittivo", il regolamento per la certificazione dell'handicap ai fini dell'inserimento scolastico in

quanto le attività di sostegno vengono rivolte ai soli alunni che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale stabilizzata e progressiva.

Ne deriva che gli alunni i quali presentano deficit non gravi né progressivi non possano avere un aiuto ulteriore costituito dalla presenza del docente di sostegno: succede che sia loro, sia i rispettivi insegnanti vivano esperienze difficili, i primi perché non vedono nessun vantaggio nel frequentare la scuola e i secondi si sentono in difficoltà nell'affrontare e nel gestire situazioni che non rientrano nella "norma".

Gli alunni che presentano queste e altre difficoltà, ma che non sempre sono "certificati", vengono identificati con l'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali).

L'espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) fa riferimento all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

La Direttiva stessa ne precisa brevemente il significato: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit.

In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: la disabilità; i disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socioeconomico, 6 linguistico o culturale.

La Direttiva contiene importanti indicazioni sugli strumenti d'intervento. In particolare, viene evidenziata la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o riferito a tutti i bambini della classe con BES, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Esso può prevedere gli strumenti compensativi e le misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della L.170/2010 (DM 5669/11) e l'adozione di una didattica inclusiva e centrata sull'apprendimento.

Il 6 marzo 2013, viene emanata la circolare MIUR (Ministero Istruzione Università Ricerca) n.8, la quale, sin dall'inizio, insiste molto sulla necessità di un progetto educativo didattico che dev'essere predisposto per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, anche per quelli che abbiano uno svantaggio culturale, personale o sociale.

Vi si legge infatti che «in questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale».

La Circolare passa poi a fornire chiarimenti per gli alunni con svantaggio culturale e socioeconomico o personale, che costituisce anche la parte innovativa della Direttiva sui BES: “Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale”.

La Direttiva, a tale proposito, ricorda che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali, o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. E per fugare i rischi di genericità applicative, la Circolare prosegue: «Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità/alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi.

Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta.

A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF dell'OMS.

Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF

consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso, ogni alunno può presentare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta».

Viene sottolineata l'importanza della classificazione ICF, ma anche la necessità di non "circoscrivere" l'alunno con disagio/difficoltà/disturbo in una "cornice ristretta" perché si limiterebbe il suo processo di inclusione nel contestoclasse.

In questa prospettiva non ci si rivolge alle condizioni deficitarie, ma a forme di insegnamento e di organizzazione che comprendono già in esse tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alle differenti richieste poste dagli alunni.

Ciò non significa mettere in secondo piano le specificità dei singoli, confondendole in un generico discorso sulle differenze; anzi queste assumono un significato e una valenza maggiore nel momento in cui si presentano come modi personali di porsi e di affrontare le situazioni di apprendimento e di relazione a cui vanno date risposte significative e convincenti da parte dell'istituzione scolastica e dei suoi insegnanti.

Quindi l'inclusione riconosce che l'attenzione alla diversità degli alunni con disabilità ha reso evidenti le tante diversità di cui si compone la normalità e i tanti bisogni educativi speciali che differenziano i diversi alunni rendendo sempre più impegnativa la realtà quotidiana del far scuola.

La prospettiva di una scuola inclusiva e di valore è la seguente: fare in modo che tutte queste diversità si sentano incluse, non "in-claudò" (chiuse dentro), in un contesto. Perché questo accada sono necessarie occasioni di incontro con l'altro.

E' ovvio che la scuola, in un sistema formativo integrato, svolge un compito importante, fondamentale.

I docenti sono chiamati, in primis, ad acquisire nuove consapevolezza in ordine allo sviluppo del pensiero ed alla sua educabilità.

E' necessario valorizzare il modo, o meglio, i modi in cui si apprende, modulando l'insegnamento per rapportarsi in modo efficace con tale complessità.

Questo vuol dire conoscere meglio l'apprendimento, condividere la lettura dei bisogni, i metodi e le strategie più idonei a rispondervi.

La professionalità docente implica, infatti, la possibilità/necessità di “apprendere ad apprendere”, in quanto la complessità e la problematicità dell'agire educativo sollecitano una costante apertura a nuove interpretazioni dell'esperienza, a nuove e diverse modalità operative, a nuove conoscenze e competenze, in una prospettiva di lifelong-learning.

Disturbi dello spettro autistico ed integrazione scolastica


Come si legge nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012⁵⁶ la scuola è chiamata alla formazione integrale ed armonica della persona all'interno dei principi costituzionali e della tradizione culturale europea, nel pieno rispetto delle peculiarità individuali che caratterizzano ogni persona.

Una scuola che abbatta le barriere all'apprendimento e favorisce la partecipazione di ogni singolo alunno, svolge un'azione educativo/didattica volta ad educare all'apprendimento inteso come capacità di “imparare ad imparare” che crea luoghi di costruzione originale di conoscenza, spazi di pensiero critico riflessivo, ovvero contesti educativo/didattici che connotano “**scuole veramente efficaci**”.

La realtà scolastica è attualmente caratterizzata da una forte eterogeneità delle classi; essa si trova a fronteggiare quotidianamente situazioni problematiche plurime e di apprendimento difficile, che trovano un denominatore comune nei *Bisogni Educativi Speciali*.

Questi ultimi richiedono risposte educative e percorsi didattici personalizzati e sensibili alle differenze.

La piena realizzazione della didattica inclusiva consiste proprio nel trasformare il sistema scolastico in un'organizzazione idonea alla presa in carico dei differenti bisogni educativi.

56  Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, settembre 2012.

La scuola viene ad essere dunque la prima “frontiera” in cui si incontrano e si confrontano allievi con storie personali e bisogni educativi molto diversi; per questo deve essere in grado di dare una pronta risposta educativa.

Di fronte ad un contesto così complesso gli operatori scolastici affrontano quotidianamente una vera e propria sfida educativa e didattica, in cui non è sempre facile individuare quali siano i mezzi e le risorse più adatti per realizzare un contesto di accoglienza ed inclusione.

L’inclusione scolastica realizza appieno il diritto allo studio di ciascuno, questo comporta non soltanto l’affermazione del diritto della persona ad essere in ogni contesto scolare, ma anche che sia dotata di significato e di senso e consenta il massimo sviluppo possibile delle capacità, delle abilità, delle potenzialità di ciascuno.

La scuola prendendo coscienza dei problemi di ciascuno, diventa capace di costruire contesti in cui le persone possono muoversi, relazionarsi, crescere, motivarsi, a prescindere da ciò che a loro manca e in virtù di ciò che sono, sanno e possono imparare.

Sono passati 33 anni dall’approvazione della legge 517 del 1977, che qualificava il contesto italiano come precursore a livello internazionale della “scuola di tutti”.

E’ stata una scelta coraggiosa, da alcuni criticata perché arrischiata, che ha costretto la realtà scolastica italiana a elaborare riflessioni, prassi e strategie operative, modelli di intervento e di collaborazione, percorsi di formazione.

Negli ultimi trent’anni sono stati compiuti molti progressi nell’inserimento scolastico degli alunni con disabilità.

Negli anni sessanta esistevano solo le classi differenziali e le scuole speciali, ove la cosiddetta “anormalità” era di fatto ghettizzata all’interno di corsi che non garantivano alcuna forma di integrazione e accrescevano, invece, il senso di marginalità e isolamento.

Successivamente, si è compreso quanto la scuola rappresenti un sistema sociale di primaria importanza nella vita di ogni persona, al di là della sua specificità e/o disabilità: l’età evolutiva, cioè il periodo che va dai 3 ai 18 anni, è normalmente caratterizzato da un’elevata presenza all’interno dell’istituzione scolastica, che pertanto

diventa l'ambiente educativo prevalente, dopo la famiglia.

Il concetto che ancora non è chiaro è che “scolarizzare tutti per il maggiore tempo possibile” non ha lo stesso significato di “includere”.

Infatti, esiste una notevole differenza tra i concetti e i sistemi di “inserimento”, “integrazione” e infine “inclusione”.

L'integrazione è infatti il processo con il quale la persona in difficoltà viene aiutata ad adattarsi ad un contesto ordinario, mentre il concetto d'inclusione comporta che anche l'ambiente venga modificato in modo da minimizzare le difficoltà che la persona con disabilità incontra in un contesto ordinario a lei non adatto che la rende disabile.

E' l'inclusione che deve essere perseguita, da intendere come un percorso che ha come finalità la maturazione di esperienze significative di apprendimento e di vita sociale per tutti gli alunni, con o senza disabilità'.

L'inclusione scolastica, se correttamente interpretata e praticata, può rappresentare un reale passo in avanti nella costruzione di una scuola delle differenze.

Non si tratta tuttavia di includere gli allievi nella classe, ma di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti.

Da più parti si tende a sostenere che la politica dell'integrazione scolastica, così com'è stata progettata e ampiamente praticata a partire dagli anni '70 del secolo scorso, sia poco congeniale alle esigenze degli allievi con autismo.

L'argomentazione merita sicuramente un approfondimento.

Infatti, la finalità che ha ispirato tale orientamento, assolutamente legittima e condivisibile, è stata quella di evitare qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità, assicurando loro le stesse opportunità dei compagni, almeno relativamente alla frequenza di contesti comuni.

Nelle situazioni in cui questa scelta strutturale si è coniugata con una progettualità integrativa forte – centrata sia sulla promozione di apprendimenti funzionali, che di interazioni significative – i risultati sono stati rilevanti e non solo per gli allievi con disabilità, ma anche per i compagni e per l'intera comunità scolastica e sociale.

Questo orientamento si è andato a sviluppare mantenendo comunque una debolezza

di fondo, che è risultata molto penalizzante per i bambini e gli adolescenti con autismo: quella di puntare in larga misura sull'adattamento dell'allievo con disabilità a un'organizzazione scolastica strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni tipici, poco disponibile a modificarsi per accogliere tutti.

Il problema, di fatto, è stato interpretato come unicamente riferito all'individuo, alle sue carenze e alle sue particolarità, senza porre la necessaria attenzione all'organizzazione dell'ambiente e della didattica, la quale, se non tiene conto della pluralità degli allievi e delle loro caratteristiche specifiche, finisce inevitabilmente per favorirne alcuni a discapito di altri.

Sappiamo bene, infatti, che l'allievo con autismo, anche quello che presenta un elevato livello di funzionalità, non riesce a superare completamente i deficit a livello d'interazione, comunicazione, comportamento e interessi, per cui sarebbe fallimentare porsi obiettivi di integrazione intesi come l'apprendimento della capacità di vivere nell'ambiente e di relazionarsi con modalità dello stesso tipo di quelle adottate dai compagni, seppure caratterizzate da alcune carenze.

Come già sottolineato, il deficit non è soltanto quantitativo, ma anche qualitativo, per cui vanno accettate, alla stessa stregua dei modelli tipici, anche forme di apprendimento e relazione diverse.

Nello stesso tempo è fondamentale adattare l'ambiente, sia per quanto riguarda l'organizzazione strutturale, che per i rapporti che si determinano al suo interno.

Ne consegue che l'avvicinamento fra l'allievo con autismo e il contesto scuola deve essere reciproco; anzi, almeno all'inizio, è necessario che sia soprattutto l'organizzazione scolastica e gli attori che la popolano ad approcciarsi allo specifico universo dell'allievo.

Questo orientamento enfatizza, in sintesi, la dimensione dell'inclusione, la quale, se correttamente interpretata e praticata, può rappresentare un reale passo in avanti nella costruzione di una scuola delle differenze.

Tale prospettiva porta a considerare la diversità di ognuno come una condizione di base, un "a priori" di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti.

Non viene negata, in sostanza, l'esistenza dei bisogni, che nell'autismo sono

davvero molto speciali, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui.

Non si tratta, in altre parole, di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti.

Il disturbo dello spettro autistico (di seguito abbreviato con il termine ASD), come è noto, è caratterizzato da importanti inabilità nelle aree della comunicazione, dell'interazione sociale e dell'attività immaginativa, comporta difficoltà di apprendimento e inserimento scolastico e determina una condizione molto invalidante in rapporto alla possibilità degli alunni con ASD di sviluppare proprie competenze in un sistema scolastico "normale".

Quest'ultimo, se da una parte offre importanti occasioni di socializzazione, dall'altra è imperniato su strategie educative che fanno ricorso spesso a strumenti poco accessibili ai bambini con ASD, come la comunicazione verbale.

Infatti, il canale comunicativo normalmente usato nell'insegnamento scolastico, quello della comunicazione verbale, è generalmente carente nelle persone con ASD; di conseguenza un insegnamento efficace deve senza dubbio fare leva su abilità diverse che i bambini con Autismo in genere possiedono, come le capacità visuali e spaziali.

Il deficit di comunicazione e di comprensione sociale sono anche all'origine della maggior parte dei problemi comportamentali, relativamente frequenti nell'ASD, che ostacolano non solo l'apprendimento, ma anche la presenza nella classe o addirittura nella scuola.

Il disturbo nell'area delle capacità sociali impedisce al bambino con ASD di sviluppare spontaneamente una relazione fruttuosa con l'insegnante e con i compagni, a meno che non vi siano programmi di insegnamento attivo graduale delle capacità sociali, basati su una prospettiva di sviluppo e su una valutazione delle abilità sociali presenti a livello individuale.

La possibilità di adeguare l'istruzione scolastica agli alunni con Autismo richiede la padronanza di strategie educative specifiche, rispondenti ai bisogni individuali e particolari dell'ASD.

Le diverse manifestazioni comportamentali e i differenti livelli di sviluppo che si riscontrano nei bambini con Autismo richiedono flessibilità d'intervento, elevate competenze professionali ed esperienza approfondita.

Un insegnamento proficuo e funzionale, quindi, per l'acquisizione di autonomia e di capacità comunicative e sociali non può essere realizzato se non attraverso il ricorso a strategie di insegnamento specifiche e al supporto continuativo alla scuola da parte di personale sanitario esperto.

Nell'ordinamento scolastico italiano, per garantire l'integrazione sociale, è prevista la figura dell'insegnante di sostegno, ma purtroppo a causa dell'avvicendamento degli insegnanti (percentuali davvero preoccupanti sono state rilevate nei Report Istat cfr. nota 2), l'esperienza e le competenze necessarie a garantire un insegnamento di qualità sono difficilmente raggiungibili.

La Risoluzione ResAP (2007) del Consiglio d'Europa sull'educazione e l'inclusione sociale dei bambini e dei giovani con disturbo dello spettro autistico adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 2/12/2007 sottolinea la necessità di un'educazione specializzata per le persone con disturbo dello spettro, e in particolare nelle:

Considerazione Generale n. 2. (*“In linea con gli strumenti del Consiglio d'Europa e della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità, gli stati membri dovrebbero non solo garantire che l'educazione, il benessere sociale e politiche pubbliche che non discriminino le persone con disabilità, comprese le persone con disturbo dello spettro autistico, ma anche assicurare pari opportunità e interventi educativi appropriati”*);

Considerazione Specifica N. 1 (*“Gli Stati membri dovrebbero fornire un quadro legislativo che garantisca il diritto dei bambini e dei giovani con disabilità, comprese le persone con disturbo dello spettro autistico, a ricevere un'educazione ... che sia appropriata alle loro necessità... ”*);

Considerazione Specifica N.8 (*“Dovrebbero essere introdotti programmi di formazione iniziale e continua per i professionisti che saranno presumibilmente coinvolti nell'educazione dei bambini e dei giovani con disturbi dello spettro autistico”*);

Considerazione Specifica N.10 (*“ Un intervento finalizzato a rispondere ai bisogni individuali dovrebbe essere realizzato attraverso un piano individuale, regolarmente riveduto... Il piano individuale dovrebbe facilitare un approccio coordinato alle transizioni all’interno del sistema educativo e verso la vita adulta e il mercato del lavoro”*);

Considerazione Specifica N.11 (*“I bambini e i giovani con disturbo dello spettro autistico dovrebbero ricevere insegnamenti specializzati ... nell’ambito della scuola ordinaria, e godere di opportunità di acquisire le competenze e la comprensione necessarie a partecipare a situazione sociali inclusive”*);

Considerazione Specifica N.15. (*“Alle famiglie e ai servizi educativi dovrebbero essere forniti formazione e supporto permanente allo scopo di aiutarli a comprendere e gestire i comportamenti problematici. I genitori e i fornitori di servizi devono capire che i problemi di comportamento non sono caratteristiche intrinseche dei disturbi dello spettro autistico, ma derivano dall’interazione del bambino con l’ambiente. Le strategie classiche per affrontare i problemi di comportamento dovrebbero essere adattate a rispondere alle necessità delle persone con disturbo dello spettro autistico”*).

L’inserimento di alunni con disabilità’ nelle classi non costituisce un’opportunità di per sé sufficiente a promuovere il conseguimento di competenze sociali e comunicative o a favorire lo sviluppo cognitivo ed emozionale, qualora non sia sostenuto da un progetto educativo individuale adeguato.

Si è inclusi in un contesto quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni accanto agli altri.

Tale processo, nella misura in cui sia sostanziale e non formale, non può essere lasciato al caso, o soltanto all’iniziativa degli insegnanti per le attività di sostegno, ma deve essere ragionevolmente ideato e progettato.

Perseguire l’integrazione e l’inclusione richiede la definizione di un contesto in cui tutti divengano interpreti, in un’ottica sinergica, di uno stesso progetto.

In tale progetto ognuno sarà chiamato a impegnarsi nel proprio ruolo, ma in connessione stretta e continua con gli altri soggetti, per portare avanti un lavoro

comune, evitando sovrapposizioni e interferenze inutili e dannose.

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

È ormai convinzione consolidata che non si dà vita ad una scuola inclusiva se al suo interno non si realizza una corresponsabilità educativa diffusa.

L'attenzione ai bisogni, alle differenze e alle caratteristiche psicologiche individuali, conduce a un tipo di "scuola su misura", come la denomina Claparède (1952)⁵⁷ che non è la scuola dei programmi intelligenti, ma una scuola fondata sul binomio personalizzazione-integrazione.

La "scuola su misura" tende a stabilire uno stretto rapporto tra l'educazione e l'individuo, per cui la delineazione dei modi, dei tempi e tecniche di intervento adeguati a ciascun alunno è presupposto indispensabile per l'insegnamento.

La personalizzazione dei programmi non deve condurre all'isolamento sociale ma contemplare un'organizzazione educativa globale che, pur tenendo in considerazione i traguardi comuni da raggiungere, valorizzi l'eterogeneità degli apprendimenti.

Necessariamente, una scuola su misura presuppone un'organizzazione flessibile e aperta.

Flessibile nella programmazione, nei contenuti, nelle strategie nei progetti: una scuola che opera attraverso un'analisi attenta della situazione volta alla ricerca di strategie sempre nuove, aperta a proposte innovative, a ideologie avanzate, a metodologie e stili di insegnamenti all'avanguardia.

A tale scopo l'intera comunità scolastica è chiamata ad assumere come orizzonte di riferimento la Direttiva ministeriale del 27/12/2012 (strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica) e

57 ☒ L'educazione funzionale / E. Claparède ; traduzione e introduzione di Mario Valeri. - Firenze : Marzocco, 1952.

la successiva nota di chiarimento del 6/03/2013 per organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili di apprendimento e delle diverse attitudini cognitive degli alunni, specie, con Bisogni Educativi Speciali.

L'inclusione è una lenta costruzione fatta di piccoli passi, caratterizzati da progettualità educativa flessibile, da strategie, da strumenti didattici, da relazioni socio-affettive e da un continuo monitoraggio degli stessi.

Nello specifico della progettazione di azioni operative volte all'inclusione di un soggetto con disturbo dello spettro autistico si procede, con un'analisi dettagliata della problematicità dell'alunno, dei punti di forza delle aree di miglioramento, in modo da trovare spazio e definire una prospettiva per quanto possibile interdisciplinare, l'unica che permette di superare l'impostazione prevalentemente clinico-medica.

Il modello, che coniuga meglio di altri questo approccio sembra essere il modello antropologico di "funzionamento" (salute) presentato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) del 2001, e della versione per l'età evolutiva del 2007, che attraverso una visione olistica, globale della persona e un linguaggio comune tra i diversi operatori, permette l'analisi dei bisogni reali dell'individuo, l'attenta considerazione del funzionamento della persona, della specificità del disturbo, dei deficit sociali, comunicativi ad esso connessi e, dell'ambiente fisico nel quale la persona con disabilità conduce la propria esistenza.

Tali considerazioni risultano fondamentali per potere progettare a misura della persona e della classe, azioni educative volte a promuovere lo sviluppo di abilità comunicative, relazionali, di autonomia, immediatamente spendibili nei contesti di vita quotidiana di tutti gli alunni in una prospettiva di miglioramento delle proprie condizioni di vita.

La progettazione di un intervento educativo-didattico nasce dall'individuazione di un bisogno formativo, opportunamente indagato mediante l'analisi dei documenti dell'alunno (Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato) e l'osservazione sistematica condotta dal docente.

Sulla base dei bisogni rilevati vanno definiti con cura gli obiettivi, i contenuti, le attività, i sussidi didattici e le metodologie, gli spazi e i tempi.

Quarto Capitolo: L'insegnante di sostegno

La figura e le attribuzioni dell'insegnante di sostegno

Per l'esercizio del diritto all'istruzione degli alunni con disabilità certificata la normativa prevede la nomina di docenti specializzati e l'elaborazione di una documentazione specifica finalizzata a un intervento individualizzato (DF, PDF, PEI⁵⁸).

Il docente di sostegno è una figura che nasce con la legge 517 del 1977.

Quest'esigenza trae origine dalla consapevolezza che l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle classi comuni avrebbe creato difficoltà di azione agli insegnanti curricolari perché nella prassi quotidiana la loro azione didattica non era rivolta al singolo, ma a tutta la classe (lezione frontale uguale per tutti).

L'intero complesso normativo in materia di handicap ribadisce con chiarezza, a partire dagli anni Ottanta, la responsabilità collegiale del progetto educativo per il disabile e la Legge-quadro sull'handicap stabilisce che «gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità [...] delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse e di classe e dei collegi dei docenti»⁵⁹.

Il docente di sostegno assume la contitolarità della classe e pertanto firma i documenti di valutazione di tutti gli alunni.

L'insegnante di sostegno deve essere in grado di integrare le conoscenze specifiche delle diverse forme di deficit e le informazioni desumibili dalla documentazione scolastica, talvolta superficiali e lacunose, con una osservazione attenta e mirata dell'alunno al fine di individuare gli interventi didattici e le strategie più adeguate ai

58 ☞ La Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale ed Piano Educativo Individualizzato sono stati definiti e descritti alle pagg. 69 e 70.

59 ☞ Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, n. 104 del 5.2.1992, art. 13, comma 6.

suoi bisogni e alle sue potenzialità⁶⁰.

Inoltre, dal momento che il ruolo dell'insegnante di sostegno si configura soprattutto «come mediazione e sostegno alla mediazione, oltre che come aiuto tecnico dell'apprendimento, tra l'alunno portatore di handicap e la comunità scolastica»,⁶¹ deve possedere buone capacità comunicative e relazionali al fine di poter gestire in modo proficuo una complessa rete di rapporti, tra l'alunno, la famiglia, la classe e gli altri docenti.

Predisporre il Piano Educativo Individualizzato per ciascun alunno con disabilità presente nella classe in sintonia con gli Operatori Socio Sanitari, la famiglia, i docenti contitolari. In esso si definiscono i criteri di verifica e valutazione.

L'insegnante specializzato per il sostegno, pur essendo colui che elabora il PEI, non è certo l'unico responsabile del Piano educativo individualizzato per l'alunno disabile, che è invece frutto di una corresponsabilizzazione di tutti i docenti, degli operatori sociali e sanitari e della famiglia, o almeno così dovrebbe essere.

Ma questa progettualità così articolata ha bisogno di un perno, di un catalizzatore di processi, di un garante, di un equilibrato funzionamento collettivo.

La stesura, ma ben di più la realizzazione e le verifiche del Piano educativo individualizzato, ha bisogno di un professionista che interpreti un ruolo di tutela degli interessi esistenziali dell'alunno disabile, che lo aiuti nella memoria della sua storia e nella definizione di un suo progetto di vita.

«Le attività dell'insegnante di sostegno dovrebbero estendersi e integrarsi in una più globale funzione di sostegno», attivata dalla comunità scolastica nel suo insieme, nei confronti delle tante e diverse situazioni di disagio e difficoltà che si manifestano.

In questo caso sarà l'insieme della comunità-scuola, composto di insegnanti, personale tecnico, alunni e altre persone significative, che mobilerà tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali

60 ☞ Piazza Vito, L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi, Centro Studi Erickson, collana Guide per l'educazione .

61 ☞ Trisciuzzi L., Manuale di didattica per l'handicap, Bari, Laterza, 2005, p. 253.

degli alunni, in relazione al tipo e al grado di difficoltà.»⁶²

Le buone pratiche scolastiche devono, in effetti, veder coinvolte tutte le componenti scolastiche, come previsto dai Principi Guida per promuovere la qualità dell'inclusione nella Scuola Inclusiva.⁶³

L'obiettivo fondamentale è quindi lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione; ma questi obiettivi sono raggiungibili solo attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché grazie alla presenza di una co-progettazione pedagogica e una programmazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi, come previsto dal P.E.I.

L'insegnante di sostegno, coerentemente con le indicazioni reperibili in numerose leggi e provvedimenti tra il 1977 e il 1992 e le regolamentazioni connesse, non è assegnato all'alunno con disabilità, ma alla classe o alle classi in cui sono presenti alunni con disabilità, poichè l'azione di inclusione e integrazione è compito di tutti gli operatori del sistema scolastico di cui egli fa parte.

La risorsa è finalizzata ad attuare interventi di integrazione attraverso strategie didattico metodologiche specifiche, con agli insegnanti curricolari poichè insieme hanno la responsabilità della realizzazione del processo di integrazione scolastica.

Si tratta di una figura essenziale, significativa, sia all'interno del rapporto docente - alunno, sia all'interno del più vasto rapporto scuola - società, in quanto promotore di una scuola che sia tutta "integrante", in grado di dare risposte adeguate ai bisogni apprenditivi.

Alla luce di tutto ciò l'insegnante di sostegno acquista sempre più un ruolo di leadership e di coordinamento, un ruolo di supervisione e di guida degli interventi inseriti nella circolarità del lavoro di rete consoni alle sue competenze specialistiche e metodologiche.

Acquista soprattutto valore di risorsa irrinunciabile per la scuola e per la società,

62 ☒lanes D., Cramerotti S. (a cura di), Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, Trento, Erickson, 2007, p. 31.

63 ☒Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2003.

poiché si pone quale mediatore necessario nei collegamenti fra i soggetti che devono rendere reale e consolidata l'integrazione, un'integrazione che deve allontanarsi sempre più da una dimensione teorica ed occasionale per diventare reale.

La consapevolezza che questo ruolo necessita di competenze specifiche porta all'istituzione dei primi corsi biennali di specializzazione per i docenti di sostegno.

Nel tempo le funzioni e le competenze di questa figura sono state sempre meglio definite e la formazione dell'insegnante specializzato è stata affidata alle Università.

Alla luce dell'articolo 13, comma 6 della Legge 104/92, l'insegnante specializzato ha piena contitolarità, sancita giuridicamente, all'interno del team docente ed è insegnante come tutti gli altri con competenze specifiche in alcune aree di riferimento, programmazione e valutazione.

Egli affianca il docente curricolare nella gestione della classe al cui interno si trova l'alunno con disabilità e costituisce una fonte di arricchimento e una risorsa aggiuntiva del gruppo classe, un mediatore del processo di integrazione della classe intera e non del singolo alunno.

Il docente di sostegno deve, inoltre, essere particolarmente motivato e capace di gestire i conflitti e le frustrazioni, deve possedere un'elevata sensibilità ed essere in grado di stabilire un clima di relazioni positive con i colleghi, con le famiglie degli alunni e con tutta la comunità scolastica, coinvolgendo e motivando tutti gli attori nel processo di apprendimento, finalizzato a garantire ed assicurare l'inclusione dell'alunno con disabilità.

Nella classe, la presenza di alunni con disabilità certificata è una realtà variegata ed eterogenea, inoltre a fianco a questi abbiamo degli alunni con disturbi specifici di apprendimento, delle situazioni psicosociali problematiche, delle situazioni familiari difficili e anche degli alunni che presentano dei comportamenti complessi da gestire; a questo aggiungiamo gli alunni figli di migranti.

Pertanto, il docente di sostegno si configura come garante del necessario equilibrio tra il momento educativo e il momento dell'istruzione.

Si tratta di una figura decisamente poliedrica, in quanto, oltre ad essere un docente egli è chiamato ad essere un pedagogo, uno storico (ricerca, analizza le "fonti" e

produce documentazione), un perito (osserva e valuta i contesti, i bisogni e le potenzialità dell'alunno), un tecnico (conosce tecniche specifiche), un architetto (progetta attività finalizzate alla costruzione di un progetto di vita).

Per quanto concerne la natura del rapporto che lega l'alunno in situazione di handicap e l'insegnante di sostegno, non deve intendersi simbiotico ed esclusivo.

Si tratta, dunque, di un legame che non può assumere atteggiamenti iperprotettivi nei confronti dell'alunno in quanto si inserisce all'interno di un più ampio sistema di relazioni, seppur promosse dall'insegnante di sostegno nella funzione di operatore di rete, costruttore di "ponti relazionali" e non di barriere, ricercatore di collaborazione con le famiglie e gli specialisti del territorio.

In relazione ai luoghi dell'educazione risulta illegittimo educare l'alunno in situazione di handicap in contesti diversi dalla sua classe.

La circolare ministeriale n. 153 del 15 giugno 1988 ribadisce "l'illegittimità dell'uscita dalla classe degli alunni con handicap, salvo i casi in cui un periodo di attività individuato fuori della classe sia espressamente previsto dalla stesura del Piano Educativo Individualizzato e concordato fra docente specializzato e docenti curricolari".

L'isolamento comporta una duplice negatività: priva l'alunno di un'esperienza ricca e stimolante, quale lo stare assieme ai suoi compagni di classe; rischia di trasformare la relazione docente-discente in un rapporto non più educativo, ma di maternage.

Affinché si possano mettere in atto forme di sostegno realmente efficaci ed individualizzate è necessario "ascoltare" i bisogni degli alunni disabili.

Mentre gli alunni con sviluppo tipico comunicano con maggiore chiarezza i loro bisogni ed interessi; gli alunni con disabilità possono non essere in grado di esprimere in modo chiaro ciò di cui hanno bisogno; è fondamentale, allora, prestare maggiore attenzione a ciò che essi comunicano nei modi più diversi per rispondervi in maniera adeguata.

In quest'ottica, l'osservazione sistematica è un'operazione fondamentale che l'insegnante specializzato deve condurre costantemente.

L'attività didattico-metodologica dell'insegnante di sostegno si esplica nell'osservare, verificare, progettare, realizzare, verificare i risultati.

Per un intervento educativo efficace è necessaria un'azione programmata e consapevole legata alla presenza di precisi schemi di riferimento che permettono di classificare e organizzare quello che si osserva: osservazione del contesto comunicativo in cui si colloca l'intervento didattico, osservazione dell'allievo⁶⁴.

La relazione didattica insegnante di sostegno/allievo non è una relazione isolata, bensì inserita nella complessità comunicativa-relazionale del più ampio sistema scolastico, nonché di quello familiare dell'allievo.

La conoscenza dell'alunno da parte dell'insegnante di sostegno prevede: colloqui con i genitori, colloqui con insegnanti dei gradi scolastici precedenti, colloqui con operatori dei servizi (neuropsichiatra, etc); consultazione della documentazione (DF, PDF, PEI), osservazione dell'alunno nei vari momenti dell'attività scolastica e ricreativa.

L'insegnante di sostegno deve rispettare gli stili, tempi e ritmi di apprendimento dell'alunno; tener conto degli interessi e dei punti di forza del bambino; trovare connessioni tra il PEI e la programmazione della classe; incoraggiare e sostenere la motivazione intrinseca come senso di compiutezza e competenza e la motivazione estrinseca attraverso uso di rinforzi gratificanti; orientare l'alunno nel proprio progetto di vita.

Nell'azione didattica deve prevedere un intervento educativo con una pluralità di azioni: intervento per gruppi e/o classi aperte; intervento individualizzato separato o in presenza⁶⁵.

L'insegnante deve decidere se un apprendimento è significativo e la scelta è legata alle esperienze già fatte e ai vissuti.

L'apprendimento deve essere personalizzato quindi differenziato perché possa diventare significativo.

L'insegnante di sostegno si rapporta con l'alunno disabile, la famiglia, il personale scolastico, gli alunni, i servizi (ASP, Enti di formazione professionale, Operatori OSA e OSE, Assistenti sociali, Mediatori culturali).

64 ☒Rosati L. (2005), Il metodo nella didattica, Brescia, La Scuola.

65 ☒Ianes D. (2001), Didattica speciale per l'integrazione, Trento, Erickson.

L'alleanza tra gli attori funziona se è un'intesa, un legame nato da affinità di scopi tenuti saldi da reciproca stima e considerazione.

Risulta quindi molto importante che il docente attui un percorso formativo accurato che sia rivolto non soltanto al sapere ma soprattutto al “saper insegnare”, vale a dire al saper trasferire le proprie conoscenze su un piano metodologico-operativo⁶⁶.

Nella realtà, purtroppo, spesso accade il contrario. Nella formazione si privilegia la teoria a discapito della pratica. L'aggiornamento continuo e la formazione devono essere pertanto riqualificanti per una figura docente che possieda le caratteristiche di competenza, disponibilità e responsabilità.

L'insegnante da facilitatore, riduttore di complessità, secondo Bandura⁶⁷, dovrà sostenere il bambino nel suo percorso di crescita aiutandolo a costruirsi una corretta immagine di sé, a strutturare la propria autostima e il senso di autoefficacia, anche attraverso un clima relazionale positivo che consenta ad ognuno di sentirsi valorizzato ed apprezzato nella propria unicità e singolarità.

Naturalmente, l'insegnante dovrà strutturare il proprio intervento didattico-educativo con consapevolezza, sistematicità ed intenzionalità, senza lasciarsi guidare da spontaneismo ed improvvisazione; conoscere i processi che presiedono ed influenzano l'attività conoscitiva del soggetto in apprendimento, le compromissioni relative alla disabilità, individuare i metodi e le situazioni di apprendimento che facilitano e sviluppano le potenzialità individuali e stabilire quali esperienze siano più atte a generare nel bambino una predisposizione ad apprendere⁶⁸.

Quindi, un'azione educativa efficace dovrà essere incentrata sull'ascolto, l'osservazione e la comunicazione educativa; dovrà prestare attenzione al bisogno di accoglienza dei bambini, predisporre in modo adeguato il setting pedagogico: un clima relazionale positivo e coinvolgente dovrà intrecciare armonicamente tempi, spazi ed esperienze.

66 Trisciuzzi L., Dizionario di didattica, Edizioni ETS, Pisa 2003, p. 288 (sub voce Metodologia).

67 Bandura, Albert (1997), Autoefficacia: teoria e applicazioni. Tr. it. Erikson, Trento, 2000.

68 Ilanes D., Didattica speciale per l'integrazione: un insegnamento sensibile alle differenze, Trento, Erikson, 2005

E' importante condividere nel gruppo buone pratiche, riconoscere la validità e l'efficacia delle scelte educative, nella consapevolezza che soltanto attraverso scelte pedagogico-didattiche condivise e ragionate, si possono progettare azioni formative mirate ad un'educazione inclusiva.⁶⁹

Le nuove proposte e le prospettive di sviluppo della figura dell'insegnante di sostegno

L'insegnante di sostegno si trova, purtroppo spesso, in una situazione di grosso disagio, perché da un lato vive un atteggiamento di delega da parte dei suoi colleghi disciplinari, e dall'altro lato diventa l'unico docente responsabile dell'intera azione didattica-educativa per l'alunno segnalato e certificato; questo ha delle ricadute sulla gestione pedagogica dell'attività didattica con il gruppo classe.

Questo atteggiamento ha generato una confusione tra il ruolo, la funzione dell'insegnante di sostegno e il suo intervento nella classe.

Sicuramente negli ultimi anni la silenziosa consuetudine di delega all'insegnante di sostegno dell'alunno disabile ha distorto la funzione che tale figura avrebbe dovuto assumere negli intenti della Legge 104/1992: gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano.

Gli effetti di questa delega sono costanti ed evidenti nelle nostre scuole: accanto ad alcune significative esperienze di «buone prassi», infatti, vi sono anche le realtà in cui la presenza del docente di sostegno funge più da elemento «di difesa», un monoblocco inscindibile tra il docente e l'alunno certificato e «di conservazione» del sistema scuola, piuttosto che come risorsa aggiuntiva per favorire l'inclusione.

La filosofia che ispirò la legge 517 del 1977 (e le successive normative) vedeva l'insegnante di sostegno come una risorsa aggiuntiva per l'intera classe, che legava il successo del processo di integrazione al coinvolgimento di tutto il gruppo docente del Consiglio di classe.

Il docente di sostegno diveniva (ma lo è diventato?) un regista del processo

69 ☒lanes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.

d'integrazione, attivando anche contesti e ambienti formativi specifici e collaborando con i colleghi, pur sempre agganciati coscientemente a una propria funzione didattica ed educativa, ma in un contesto in cui ogni docente doveva svolgere coscientemente il proprio ruolo all'interno di tale processo.

Questi problemi hanno indotto il legislatore ad un ripensamento della figura e del ruolo dell'insegnante di sostegno.

Tra i vari e diversi decreti legislativi che il Governo è autorizzato a emanare in base a quanto previsto dai commi 180 e 181 dell'art. 1 della legge 107/2015⁷⁰ ve n'è uno che riguarda in modo specifico il processo di inclusione scolastica degli allievi diversamente abili.

Al comma 181, lett. c) si dice infatti che la "promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione" avverrà attraverso "la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria".

I percorsi intrapresi per la ridefinizione del ruolo del personale di sostegno hanno aperto un dibattito all'interno del quale vi sono posizioni distinte ed anche contrapposte.

Ad animare il dibattito sono due visioni diverse del ruolo dell'insegnante di sostegno, anche se comune è la finalità: migliorare la qualità dell'inclusione nelle nostre scuole.

C'è chi, per raggiungere questo obiettivo, intende separare carriere e ruoli tra insegnanti di sostegno che si devono dotare di una sorta di "iperspecializzazione" e insegnanti curricolari⁷¹.

Altri che, invece, ritengono indispensabile diffondere le competenze sull'inclusione all'interno delle scuole senza dovere distinguere i ruoli.

70 ² Legge 13 luglio 2015, n.107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

71 ² Proposta di Legge C-2444 in discussione alla Camera (Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali).

Il punto di partenza della proposta c-2444 sostenuta da FISH e FAND⁷² è che le famiglie di bambini e ragazzi con disabilità si sono rese conto che, dal 1975 ad oggi, c'è stato un calo significativo della formazione di questi docenti.

Si è passati da due anni di formazione polivalente a un anno di specializzazione, per arrivare a corsi di riqualificazione organizzati dal Ministero della durata di pochi mesi.

È innanzitutto da precisare, sostiene il Prof. Nocera (già Vice Presidente della FISH.)⁷³ che non si propongono ruoli concernenti specifiche disabilità – come erroneamente sostenuto da coloro che non condividono la proposta – ma si mantiene la specializzazione polivalente, durante la quale verranno studiate le didattiche specifiche per saper lavorare con alunni i cui bisogni educativi siano condizionati dalle loro diverse disabilità.

Seguirà una formazione obbligatoria permanente in servizio sulle didattiche specifiche, a seconda degli alunni che di anno in anno si troveranno in classe.

Inoltre, aggiunge Nocera, non c'è alcun intendimento di determinare una deriva sanitaria della formazione dei futuri docenti per il sostegno, dal momento che la formazione stessa e la successiva professionalità saranno esclusivamente didattiche, come risulta da una lettura anche superficiale del testo.

Le ragioni che hanno spinto a presentare quella Proposta di Legge, sostengono i promotori, dipendono dalla constatazione che l'attuale normativa – che consente di accedere ai posti di sostegno provenendo da cattedre curricolari alle quali si può tornare ad libitum [“a volontà”, N.d.R.] – ha determinato una gravissima discontinuità didattica per gli alunni con disabilità, che è perniciosa, specie per quelli con disabilità intellettive e relazionali che impiegano molto tempo per riuscire a instaurare un buon rapporto educativo con un docente specializzato e che l'anno successivo – ma talora durante lo stesso anno – devono ricominciare tutto daccapo con un nuovo docente per il sostegno.

Inoltre affermano che la mancata formazione obbligatoria iniziale e in servizio dei docenti curricolari sulle didattiche inclusive ha fatto sì che questi, anche a causa del

72 ☞ FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità).

73 ☞ Instant ebook in occasione del 10 Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» Rimini, novembre 2015

superaffollamento delle classi, abbiano delegato totalmente, specie nelle scuole secondarie, il progetto inclusivo ai soli insegnanti per il sostegno.

Ciò ha determinato infine, a causa della trascuratezza dei docenti curricolari, un'insaziabile richiesta di ore di sostegno da parte delle famiglie, per ottenere che gli alunni con disabilità avessero accanto almeno una figura per il massimo delle ore possibili.

Tutto ciò sta radicalmente modificando la cultura dell'inclusione scolastica.

Di qui la Proposta di Legge, che prevede la formazione obbligatoria iniziale di tutti i futuri docenti curricolari di almeno trenta crediti formativi universitari (pari a circa un semestre) sulle didattiche inclusive e una specializzazione di tre anni per il sostegno didattico, che si conclude con specializzazione e abilitazione all'attività di sostegno.

Al termine del corso abilitante di specializzazione, i docenti potranno entrare nei ruoli di sostegno, distinti per ordine e grado di scuola, lavorando – in classi non numerose – in collaborazione con i colleghi curricolari, anzi “di sostegno” a loro nell'insegnamento disciplinare.

I docenti curricolari potranno così dedicarsi all'insegnamento anche nei confronti degli alunni con disabilità e con altri BES (Bisogni Educativi Speciali), aiutati, per le strategie didattiche di comunicazione, dai colleghi specializzati.

Si eviteranno in tal modo sia la delega che la discontinuità, anche perché verranno istituiti gli organici funzionali a livello di reti di scuole e quindi i posti di sostegno non avranno sede in un solo istituto, ma in un gruppo di scuole viciniori, cosicché si potrà lavorare per tutta la durata di un ciclo di studi con gli stessi alunni.

Gli alunni con disabilità avranno risposte didattiche corrispondenti ai propri bisogni educativi personali e i docenti per il sostegno potranno lavorare effettivamente per ciò per cui hanno studiato.

In altre parole, i docenti curricolari insegneranno le loro discipline e quelli per il sostegno faranno i mediatori nelle didattiche e nelle strategie specifiche di ciascun alunno.

La tesi contraria, illustrata da Michela Gianguialano (Movimento Sostegno Doc)⁷⁴– non riguarda l’impianto complessivo della Proposta di Legge sostenuta dalle Federazioni di persone con disabilità, che è ritenuta, invece, abbastanza confacente alle esigenze dell’inclusione scolastica.

Ciò che viene contestato è la separazione delle carriere scolastiche in nome della continuità e il fatto che l’insegnante di sostegno possa in futuro non avere più una formazione disciplinare completa a supportarlo⁷⁵.

L’idea è che si possono infatti mediare solo le discipline scolastiche che si conoscono bene.

È inevitabile, sostiene la Gianguialano, che qualche forma di delega all’insegnante di sostegno rimarrà sempre, anche se tutti verranno formati sulle tematiche dell’inclusione e della didattica speciale.

Quindi l’insegnante di sostegno non potrà permettersi di non conoscere bene le discipline su cui l’intera classe andrà formata.

Ciò che è emerso da lunghe discussioni tra insegnanti di sostegno che svolgono questo mestiere da anni è che la principale debolezza di questa figura sta proprio nel non essere considerata come “l’insegnante di tutta la classe”, ma solo del singolo studente certificato.

Non si comprende, poi, la ragione per la quale solamente l’insegnante specializzato dovrebbe essere soggetto al vincolo della continuità didattica, dal momento che dovrebbe essere l’intera équipe a occuparsi dell’alunno in difficoltà.

E con la continuità didattica sullo studente con disabilità, obbligatoria per il solo insegnante di sostegno, non si legherà forse ancora di più questa figura al singolo, invece che alla classe nel suo complesso?

Chi non tiene lezioni e non valuta non ha capacità decisionale a scuola; non ha cioè la possibilità di esercitare a pieno la libertà di insegnamento sancita dalla Costituzione.

74 ☞ Il Movimento Sostegno Doc (Docenti) è un movimento nato per difendere la figura e i diritti dell’attuale insegnante di sostegno.

75 ☞ Michela Gianguialano, Articolo “Le luci e le ombre di quella Proposta di Legge” in Superando.IT

Questo è uno dei principali motivi della disaffezione verso la carriera del sostegno di quasi tutti gli insegnanti specializzati su sostegno, che va ad aggiungersi al fatto che per quanto si aiutino tutti i bambini in difficoltà di una classe, non si hanno quasi mai dei riconoscimenti pubblici, che invece servirebbero a motivare le ragioni di una scelta professionale.

Una delle principali cause di burnout è proprio la sensazione di “invisibilità” e marginalità del ruolo.

In che modo la separazione delle carriere potrà risolvere questo tipo di problematiche? E il fatto di costringere le persone a operare una scelta “definitiva” rispetto alla propria posizione lavorativa, in che modo influirebbe sulla risoluzione delle problematiche sopra esposte? E infine, perché il far confluire in modo continuativo un certo numero di ex insegnanti di sostegno nel ruolo di insegnanti di classe, è considerato negativamente proprio da chi desidera che gli stessi insegnanti di classe risultino preparati sui temi dell’inclusione?

Questi gli interrogativi del Movimento Sostegno Doc a cui Nocera ha provato a rispondere replicando alle osservazioni della Gianguialano sulla medesima rivista.

Se si rilegge con attenzione la relazione illustrativa della Proposta di Legge, ha ribattuto Nocera, si comprende perché per noi i ruoli appositi di sostegno sono un aspetto caratterizzante l’impostazione del testo⁷⁶.

In sostanza vorremmo che i docenti per il sostegno – pur avendo una preparazione universitaria legata all’insegnamento – si caratterizzassero per l’acquisizione di competenze nelle didattiche inclusive e nelle strategie per realizzarle con i diversi alunni con diverse disabilità.

Si obietta che in tal modo i docenti per il sostegno sarebbero maggiormente emarginati dai colleghi curricolari.

Noi invece pensiamo di no, afferma Nocera; infatti, non avendo competenze nell’insegnamento delle singole discipline curricolari, il loro ruolo diverrebbe indispensabile per i colleghi curricolari che non potrebbero più delegar loro

76 ☞ Salvatore Nocera, Articolo “Perché sosteniamo quella Proposta” in Superando.it

l'insegnamento delle singole discipline; anzi, avrebbero bisogno della loro consulenza, per sapere come trasmettere i contenuti delle stesse discipline ai diversi alunni, poiché solo i docenti per il sostegno hanno competenze specifiche nelle didattiche speciali.

Ovviamente anche i docenti curricolari dovrebbero avere una formazione iniziale e obbligatoria in servizio circa le didattiche inclusive, quel tanto che bastasse a poter dialogare con i colleghi specializzati.

Infatti, riemerge nella nostra Proposta di Legge il fatto originario dell'inclusione e cioè che i docenti curricolari sono docenti anche e in primo luogo degli alunni con disabilità, la cui presenza fa ridurre il numero massimo degli alunni in classe, proprio essendo gli stessi i docenti delle singole discipline, mediati dalla consulenza strategica dei colleghi specializzati.

Una terza via è sostenuta da Giulia Giani (Insegnante di lettere e latino, specializzata per il sostegno) del movimento «Insegnanti Bis-abili» che da qualche tempo, ha introdotto nella discussione sul ruolo di questa figura un'idea diversa e alternativa per migliorare il contesto attuale.

Nonostante il punto di partenza della proposta FISH-FAND sia assolutamente condivisibile l'obiettivo è una maggiore qualità del sistema, e siamo d'accordo, sostiene la Giani, che in alcuni casi la preparazione dei docenti non è adeguata ma dal nostro punto di vista la proposta ha un punto debole strutturale: risponde infatti a un problema agendo nella direzione di un irrigidimento, anziché andando verso la flessibilità⁷⁷.

Pensare a carriere separate tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno crea una contraddizione di fondo: per raggiungere il fine dell'inclusione si utilizza il mezzo della separazione.

Generare inclusione attraverso la separazione delle carriere dei suoi protagonisti è un'evidente contraddizione in termini.

In base alla nostra esperienza pensiamo che il problema in Italia non siano le norme, bensì la prassi.

77 ☞ Instant ebook in occasione del 10 Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» Rimini, novembre 2015

Noi insegnanti di sostegno, afferma la Giani, abbiamo una maggiore specializzazione rispetto ai colleghi curricolari, ma nella quotidianità siamo considerati «gli insegnanti dei disabili».

Questa considerazione ha ispirato la nostra proposta.

Se vogliamo generare inclusione, facendo in modo che diventi una competenza diffusa, non dobbiamo agire sul problema, ma sul contesto.

Dobbiamo ragionare assieme sui motivi che portano alla percezione di essere esclusivamente «insegnanti dei disabili», aspetto che porta molti a perdere motivazione.

Il punto di partenza, per noi, è ragionare sulle pedine in gioco cambiando prospettiva di lavoro.

La legge, infatti, non dice da nessuna parte che l'insegnante di sostegno debba occuparsi solamente di sostegno. Può fare anche altro. Può essere, secondo noi, insegnante di sostegno e di materia. Poter lavorare in entrambe le prospettive renderebbe più ricca la sua esperienza e le sue prospettive.

Motivando se stessi, dando agli altri la percezione di non essere, prosegue la Giani, «l'insegnante dei disabili», ma di essere docente a tutto tondo, valorizzando la sua professionalità a 360 gradi.

In questa prospettiva, dal punto di vista della formazione, pensiamo che sia necessario un percorso formativo iniziale uguale e obbligatorio per tutti, affinché ciascuno possa occuparsi di sostegno con una cattedra mista.

Ripetiamo che, dal nostro punto di vista, la separazione delle carriere è un punto nodale e cruciale.

Se si decide di andare nella direzione della separazione, si lancia un messaggio valoriale. Si palesa la scelta di separare e dividere, anziché di unire e includere.

Per questo invitiamo a valutare le proposte alternative, non solo quella della cattedra mista, perché siamo fermamente convinti, sulla base della nostra attività quotidiana nelle scuole, che la proposta delle carriere separate non sia coerente con l'obiettivo di una scuola inclusiva. Che è l'obiettivo comune di tutti.

È doveroso formare docenti specializzati anche per il sostegno, dopodiché sarà il

contesto che valuterà come utilizzarli: chi vorrà sceglierà il sostegno, mentre altri sceglieranno la cattedra, con possibilità di cambiare i ruoli, integrandosi, rendendo l'inclusione realmente una competenza diffusa e trasversale.

Sulla figura dell'insegnante di sostegno si è aperto, quindi, a livello nazionale un dibattito vivace ma pacato, anche perché tutte le tesi sul tavolo vanno nella direzione di un miglioramento della situazione attuale, con buonsenso.

Esistono contrapposizioni, anche dure, ma comunque fra visioni alla cui base ci sono idee serie. Insomma, ci troviamo all'interno di una discussione senza conflitti, ma orientata al confronto.

La Legge è ancora in Parlamento e l'iter di approvazione è ancora in una fase che consente confronti e riflessioni.

Sarebbe auspicabile una soluzione per mettere in campo una piattaforma comune che raccolga le istanze dei fronti contrapposti per realizzare un progetto unico che vada incontro alle esigenze delle famiglie e degli studenti disabili.

C'è certamente bisogno di rinforzare la formazione specialistica, così come c'è bisogno di rafforzare la formazione sulla didattica inclusiva per docenti, dirigenti e personale Ata.

Si sente da più parti la necessità di garantire un periodo più lungo e continuativo con la stessa figura all'alunno con disabilità ed allo stesso modo si sente l'esigenza di creare una reale collaborazione tra scuola, enti locali e famiglie.

Bisogna, allora, unire le forze per trovare una soluzione comune e quindi condividere un sistema di valutazione degli interventi che vengono messi in atto.

Solo così sarà possibile raggiungere l'obiettivo comune di migliorare la situazione attuale in termini di inclusione scolastica e questo potrà essere elemento di soddisfazione per tutti.

Quinto Capitolo: L'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

La scuola italiana negli ultimi anni è andata incontro a grandi cambiamenti per garantire a tutti gli alunni un ambiente accogliente in cui realizzare il proprio percorso formativo e didattico a prescindere dalle diversità funzionali e da bisogni specifici.

L'offerta di una scuola inclusiva capace di accompagnare gli studenti nella crescita personale, sociale e formativa si articola su vari livelli e necessita di diversi strumenti.

Per aiutare le istituzioni scolastiche in questo compito, è stata creata una rete di supporto territoriale, che sarà oggetto di ulteriore riordino, per la condivisione delle problematiche e la gestione delle risorse disponibili.

I docenti hanno così a disposizione una struttura diffusa capillarmente che si propone come punto di riferimento per le disabilità.

Tale supporto si articola a livello di singola scuola con i Gruppi di Lavoro sull'Handicap (**GLHO**) e i Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (**GLI**); a livello distrettuale con i Centri Territoriali per l'Inclusione (**CTI**); a livello provinciale con i Centri Territoriali di Supporto (**CTS**) e con i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (**GLIP**) e, infine, a livello regionale, con i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali (**GLIR**).

A fare da raccordo tra questi organismi sono gli Uffici Scolastici Regionali e, a livello nazionale, il Coordinamento nazionale dei **CTS**, istituito presso il Miur.

GLHO

I Gruppi di Lavoro sull'Handicap Operativi⁷⁸ si riuniscono per le problematiche di un singolo alunno. Sono formati dal Dirigente scolastico, dal Consiglio di classe, dai genitori dell'alunno e dal personale sanitario.

Hanno il compito di definire il Profilo Dinamico Funzionale (**PDF**) e di redigere il Piano Educativo Individualizzato (**PEI**) e di verificarne l'efficacia per un percorso

78 ⁷⁸ E' previsto dall'art. 12, co 5 Legge 104/92.

formativo dell'alunno con disabilità che garantisca lo sviluppo delle sue potenzialità.

A tale scopo possono formulare delle proposte ai Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (**GLI**) su effettive esigenze emerse nel Piano Educativo Individualizzato.

Il GLHO, oltre a predisporre i documenti di cui sopra, elabora proposte relative all'individuazione delle risorse necessarie, compresa l'indicazione del numero delle ore di sostegno. Il gruppo si riunisce periodicamente, almeno due volte all'anno.

GLI

I Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (**GLI**)⁷⁹ sostituiscono i GLH di istituto (**GLHI**) e ne estendono le competenze a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali (**BES**).

Riguardano, quindi, non solo gli alunni con disabilità, ma anche tutti gli altri alunni che, pur non in possesso della certificazione ai sensi della legge 104/92, necessitano comunque di attenzioni educative peculiari.

Sono formati dal Dirigente scolastico, da docenti curricolari e di sostegno, da genitori e da rappresentanti del Consiglio d'istituto e possono avvalersi della consulenza di esperti.

I **GLI** si occupano di rilevare gli alunni con BES presenti nella scuola, documentare gli interventi didattico-educativi posti in essere, confrontarsi sui diversi casi e sul livello di inclusività della scuola, coordinare le proposte emerse dai GLHO ed elaborare annualmente una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività (**PAI**) riferito a tutti gli alunni con BES.

GLIP

I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali⁸⁰ (**GLIP**) sono istituiti presso l'Ufficio Scolastico provinciale.

Sono composti da un ispettore tecnico nominato dal direttore dell'USR (Ufficio Scolastico Regionale), un docente, esperti designati dall'Azienda sanitaria regionale e dagli enti locali e rappresentanti delle associazioni di settore.

79 ☐ I Gruppi di Lavoro per l'Inclusione sono stati introdotti dalla Circolare n.8/2013

80 ☐ I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali sono previsti dall'art. 15 della L. 104/92 e vengono poi più concretamente delineati, anche nelle funzioni, con il DM del 26/06/92, con la CM n. 123/94, con il DM n. 122/94 e con l'art. 317 del testo unico sulla scuola, D. Lgs n. 297/94.

I **GLIP** offrono consulenze e formulano proposte per l'integrazione scolastica al Dirigente scolastico regionale e alle scuole del territorio e collaborano con gli enti locali e le Asl locali per l'attuazione dei **PEI**, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

Presentano, inoltre, un programma annuale per l'integrazione al Dirigente dell'Ufficio scolastico provinciale.

GLIR

I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali⁸¹ (**GLIR**) sono stati istituiti con lo scopo di attivare iniziative per accordi di programma regionali finalizzati al coordinamento e all'ottimizzazione dell'uso delle risorse, promuovere iniziative regionali unitarie e fungere da raccordo con le scelte socio-sanitarie regionali.

Sono composti da rappresentanti dell'amministrazione scolastica, della Regione, degli enti locali, di associazioni di categoria e da esperti del settore.

Nelle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009 si sottolinea il ruolo strategico degli Uffici Scolastici Regionali (USR) ai fini della pianificazione delle risorse e delle azioni utili a favore dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.


Agli USR spetta, tra le altre cose, l'attivazione delle azioni finalizzate alla stipula di Accordi di programma regionali per il coordinamento, l'ottimizzazione e l'uso delle risorse, riconducendo le iniziative regionali ad un quadro unitario compatibile con i programmi nazionali d'istruzione e formazione e con quelli socio-sanitari.

Agli USR spetta dunque la costituzione di **GLIR** a cui demandare la realizzazione dell'obiettivo sopra individuato.

I **GLIP**, in tale prospettiva, vengono dunque intesi come organismi attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale.

CTS

I Centri Territoriali di Supporto costituiscono una rete di servizi, distribuita

81  I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali sono previsti dalle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009.

uniformemente su tutto il territorio italiano, per offrire consulenza e formazione a insegnanti, genitori e alunni sul tema delle tecnologie applicate a favore degli alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento e con altri bisogni educativi speciali.

I Centri Territoriali di Supporto (CTS), istituiti dagli Uffici scolastici regionali in accordo con il Miur, mediante il Progetto Nuove Tecnologie⁸² e Disabilità hanno ormai un'attività decennale.

Sono collocati presso scuole-polo nel numero di almeno un centro per provincia.

Loro compito è attivare reti fra scuole e fra scuole e servizi nell'ottica di una piena inclusione degli alunni con BES nel percorso formativo e di una gestione efficiente delle risorse disponibili sul territorio.

Sono composti dal Dirigente scolastico, da almeno tre docenti curricolari e di sostegno, da un rappresentante dell'USR, da un operatore sanitario e da docenti specializzati.

Compito dei CTS è realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica degli alunni attraverso le Nuove Tecnologie.

Hanno lo scopo di attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte gli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni.

82 Il progetto "Nuove tecnologie e disabilità", elaborato dal Dipartimento per l'Innovazione Tecnologica del Ministero dell'Istruzione nel 2005, ha istituito la prima rete pubblica di Centri per gli ausili (Centri Territoriali di Supporto).

L'istituzione e il funzionamento dei Centri è stato definito tramite le azioni 4 e 5 del progetto, con i seguenti obiettivi:

- Azione 4: Realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica degli alunni con disabilità (Legge 104/92), con disturbi specifici di apprendimento (Legge 170/10) e con altri bisogni educativi speciali (Direttiva del 27 dicembre 2012), attraverso le Nuove Tecnologie. La rete dovrà essere in grado di sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica;
- Azione 5: Attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte gli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni.

La rete dovrà inoltre essere in grado di sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica.

CTI

I Centri Territoriali per l'Inclusione⁸³ potranno essere individuati a livello di rete territoriale e dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH).

La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i bisogni educativi speciali.

I Centri Territoriali per l'Inclusione sono composti da docenti con specifiche competenze, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e formazione mirata, come indicato dalla Circolare del 6 marzo 2013 n. 8.

Sono composti da docenti con specifiche competenze, come indicato dalla CM 8/2013, "al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e formazione mirata".

Per gli alunni con disabilità quindi, si tratterà di docenti specializzati nelle attività di sostegno, ma anche di docenti curricolari esperti nelle nuove tecnologie per l'inclusione.

Per l'area dei disturbi specifici di apprendimento, potranno essere individuati docenti che abbiano frequentato master e/o corsi di perfezionamento e che abbiano maturato documentata e comprovata esperienza nel campo, a partire da incarichi assunti nel progetto Nuove Tecnologie e Disabilità (NTD).

Anche in questo secondo caso è auspicabile che il docente sia in possesso di

83 I Centri Territoriali per l'Inclusione sono disciplinati dalla Direttiva del 27 dicembre 2012 del MIUR (Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica) che prevede al punto 2.1 anche l'istituzione, a livello di distretto socio-sanitario, dei Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), anche per affiancare i Centri Territoriali di Supporto (CTS) al fine di assicurare la massima ricaduta delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche.

adeguate competenze nel campo delle nuove tecnologie, che potranno essere impiegate anche in progetti per gli alunni con altri bisogni educativi speciali, compresa l'attivazione di percorsi mirati.

Nel caso in cui i CTI non potessero essere istituiti o risultassero poco funzionali per ragioni legate alla complessità territoriale, le singole scuole cureranno, attraverso il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, il contatto con i Centri Territoriali di Supporto (CTS) di riferimento.

La rete di lavoro utile a favorire i processi di inclusione scolastica, dunque, è estesa ed attiva non solo nelle istituzioni scolastiche, ma anche con ampie azioni territoriali che operano sia a livello provinciale che regionale.

Una sua adeguata e puntuale applicazione può assicurare l'ottimizzazione di risorse e strumenti disponibili e la realizzazione di tutti i compiti connessi alle diverse funzioni, a garanzia del reale esercizio del diritto allo studio degli alunni con disabilità.

Nella realtà funziona tutto come è previsto e pianificato? Purtroppo no e questa indagine cercherà di mettere in luce alcune criticità del sistema.

**PARTE TERZA: IL QUADRO DI RIFERIMENTO
EMPIRICO**

SESTO CAPITOLO: RECENTI RICERCHE ITALIANE SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti, Canevaro, d'Alonzo e Ianes.

Nel 2011, Canevaro, d'Alonzo e Ianes dopo una prima ricerca sulle persone disabili e le loro famiglie, illustrata con il volume *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007*, pubblicarono una seconda fase di ricerca dal titolo *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*, che ha posto l'attenzione sullo sguardo degli insegnanti verso l'integrazione scolastica.

Si tratta naturalmente di un lavoro che ha rappresentato una fonte di dati ed informazioni di notevole interesse scientifico ai fini della presente ricerca.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti è un progetto di ricerca realizzato con l'obiettivo principale di comprendere in maniera approfondita il sistema dell'integrazione scolastica, raccogliendo le voci dei professionisti che nel mondo della scuola operano quotidianamente⁸⁴.

Il campione, composto fortemente da popolazione femminile (90,1%) rispetto a quella maschile (9,9%), contiene professionisti a partire dall'asilo nido fino alla scuola secondaria di II grado e alla formazione professionale (28,8% del NordEst; 28,5% del NordOvest; 23,3% del Sud e Isole; 19,4% del Centro).

Vi è una forte rappresentanza della scuola primaria (45,5%). Gli insegnanti di sostegno sono il 59,6% e quelli curricolari il 35,1%⁸⁵.

Dai dati descrittivi sulle opinioni che sono state raccolte fra i soggetti che hanno partecipato alla ricerca emerge che: *vi è una percezione generalmente positiva dell'integrazione per quello che riguarda i benefici che essa porta al clima della classe,*

84 ☐ Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.

85 ☐ A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti...cit.*, pp.46-51.

ai processi di apprendimento della classe e alla crescita professionale degli insegnanti; vi è invece una parte maggioritaria del campione che ritiene che l'integrazione non riesca a garantire risposte adeguate ai bisogni specifici dell'alunno con disabilità; la collaborazione fra docenti è sentita come prioritaria rispetto al numero di ore assegnate all'insegnante di sostegno; il ruolo dell'insegnante di sostegno divide l'opinione dei partecipanti in due gruppi praticamente di ugual numero fra coloro che ne sostengono la necessità e coloro che invece appoggiano l'eliminazione della distinzione fra insegnante curricolare e di sostegno; vi è un rifiuto maggioritario dell'idea di istituire all'interno delle scuole normali piccoli gruppi omogenei di alunni con patologie particolarmente complesse per costruire percorsi speciali⁸⁶.

Inoltre, in base all'analisi dei dati descrittivi relativi alle opinioni generali degli insegnanti, si possono notare le contraddizioni rispetto a un sistema visto sì come necessario, non messo in discussione dalla larga maggioranza del campione, ma che, man mano che si passa dal piano teorico a quello pratico, crea insoddisfazione.

Un sistema ben voluto da tutti, in grado di portare i vantaggi maggiori per la popolazione scolastica (compagni e professionisti), ma non per l'alunno a cui esso è principalmente rivolto. Un sistema visto come valore della scuola italiana stessa, ma che, nella maggioranza dei casi, non è percepito come in grado di garantire le risposte efficaci ai bisogni degli alunni per cui è stato pianificato. Una presenza a scuola degli alunni con disabilità che non è messa in discussione, ma che si vuole gestita in maniera diversa, da una parte con una richiesta forte e diffusa di maggiore collaborazione tra quanti, già oggi, sono responsabili dei percorsi scolastici degli alunni con disabilità, anche iniziando a pensare a un possibile superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali; dall'altra con una minoranza (non trascurabile) di chi è possibilista verso l'attuazione di percorsi separati all'interno delle scuole normali, in totale controtendenza con la legislazione e le pratiche attuali di integrazione scolastica⁸⁷.

Dall'analisi delle opinioni del campione di ricerca risultano anche confermate tre tendenze già note negli studi su opinioni e atteggiamenti verso l'integrazione scolastica.

86 ☐ lvi, p. 138.

87 ☐ lvi, p. 60.

Gli insegnanti di sostegno, a confronto con quelli curricolari, mostrano opinioni leggermente più positive sui benefici dell'integrazione scolastica. La stessa tendenza si riscontra anche negli insegnanti degli ordini di scuola più bassi (scuola dell'infanzia e primaria) rispetto a quelli più alti. Infine, si evidenzia come anche fra coloro che sono in possesso del titolo di specializzazione per il sostegno all'integrazione sono diffuse opinioni che mettono maggiormente in luce i vantaggi che l'integrazione porta a scuola⁸⁸.

In merito alle relazioni tra opinioni e pratiche di insegnamento e indicatori di socialità, dall'indagine *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti* emerge l'importanza della condivisione della programmazione tra colleghi, evidenziando come essa sia un momento basilare del sistema di integrazione, anche se la delega all'insegnante di sostegno è ancora molto frequente⁸⁹.

Dai dati della ricerca spunta anche un orientamento positivo rispetto ai processi di socializzazione: *laddove il docente investe con decisione sui valori dell'integrazione e rifiuta ipotesi di ritorno alle classi speciali del passato, avremo anche una migliore socializzazione e un'attività di aiuto spontaneo più frequente tra compagni e alunno con disabilità. Una tendenza positiva confermata anche per i momenti informali della quotidianità scolastica e nei momenti dell'extrascuola, dove, però, è necessario evidenziare una minore relazione tra opinioni e pratiche di socialità. In questo senso, il dato ha comunque una sua spiegazione nel fatto che l'insegnante con le sue credenze e le sue opinioni è in grado di incidere in maniera significativa sulle pratiche di socializzazione all'interno della classe e all'interno della quotidianità scolastica, mentre riesce a incidere meno sul tempo extrascolastico. Il dato sull'extrascuola, a questo proposito, è un dato seriamente preoccupante, che mostra in maniera drammatica i limiti del sistema attuale, comunque incapace di garantire una vita sociale tra pari al di fuori del tempo scolastico per la maggior parte degli alunni con disabilità anche nelle migliori situazioni descritte, con un'integrazione svolta sempre in classe, con docenti che credono fermamente nei valori dell'integrazione e*

88 ☐ lvi, p. 157.

89 ☐ lvi, pp. 157-158.

*dell'inclusione, anche se riferita a casi lievi e tipologie di disabilità meno complesse*⁹⁰.

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento.

A oltre trent'anni dal suo avvio, il Rapporto "gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte", realizzato attraverso una collaborazione tra la Fondazione Giovanni Agnelli, la Caritas e la Associazione TREEELLE e presentato a Roma nel 2011, ha tracciato un bilancio complessivo che, superando retoriche e tabù diffusi, ha cercato di comprendere se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati.

Si tratta di un documento molto articolato che sulla base dei dati esaminati, giunge alla conclusione che nella sua realizzazione il modello italiano, pur nella sua validità, ha mostrato molte criticità, a dispetto dell'impegno e del lavoro di tanti.

In particolare, il Rapporto si sofferma sulle rigidità, le inerzie e le inefficienze che tanto nell'assetto normativo e organizzativo quanto nel lavoro quotidiano hanno impedito alla scuola di sviluppare appieno pratiche educative davvero efficaci per l'integrazione scolastica e, in prospettiva, sociale e lavorativa degli alunni con disabilità, contribuendo insieme alle famiglie al loro 'progetto di vita'.

Il Rapporto⁹¹ fotografa il modello italiano di integrazione scolastica fornendone un quadro statistico aggiornato al tempo della sua pubblicazione (2011).

I dati confermano per l'Italia la forte crescita del numero di alunni disabili (incremento del 45% dal 2001/2002 al 2009/2010), alla quale fa seguito l'aumento dei docenti di sostegno (aumento del 27% dal 2001/2002 al 2009/2010).

90 ☞ Ivi, p. 158.

91 ☞ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento 2011.

In merito a quest'ultimi il Rapporto presenta un estratto relativo alla sezione riguardante l'integrazione scolastica degli studenti disabili dell'indagine neoassunti nell'anno scolastico 2009/2010 condotta dalla Fondazione Giovanni Agnelli.

Se da un lato i docenti di sostegno sono mediamente più giovani e più qualificati rispetto ai colleghi curricolari, dall'altro lamentano una carenza di status e un'identità professionale dai contorni incerti, talvolta inadeguata o marginale, spesso poco valorizzata per l'assenza di collaborazione all'interno della scuola.

Questo giustifica la loro propensione alla fuga verso posti e cattedre comuni, evidenziando come il posto di sostegno spesso rappresenti più una scorciatoia per l'immissione in ruolo che una scelta convinta.

Purtroppo la massiccia mobilità connessa ad un'alta incidenza del precariato e la fuga dagli incarichi di sostegno rappresentano una distorsione di natura strutturale del sistema scolastico italiano, da cui deriva quella discontinuità didattica che penalizza gli allievi⁹².

Le parti del Rapporto che hanno suscitato più eco nella stampa⁹³ e nelle associazioni, ma soprattutto nella SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)⁹⁴, sono da una parte quelle riguardanti i nodi critici del modello attuale di integrazione (a) e dall'altra quelle concernenti le linee progettuali e le proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni disabili (b).

a. In merito al primo aspetto, quello riguardante i nodi critici, il *Rapporto* compie un'analisi severa del modello italiano di integrazione e, dopo aver ripreso brevemente i suoi caratteri salienti, si addentra nella descrizione e nell'analisi di una serie di gravi problematiche e criticità: *limiti e controindicazioni delle attuali procedure formali e di certificazione; scarsa capacità di interazione e cooperazione tra la scuola e gli altri attori chiamati a collaborare per il successo dei processi di integrazione (famiglie,*

92 ☐ Ivi, pp. 16-18 e pp. 124-133.

93 ☐ Si vedano, ad esempio, gli articoli del 14 giugno 2011 pubblicati da La Stampa (Sostegno a scuola, ora si cambi, di Flavia Amabile, p. 24), il Sole 24 ore (Sportello Unico per l'integrazione, di Eugenio Bruno, p. 24), Avvenire (Disabili a scuola: investire in qualità, di Luca Liverani, p. 11) ed il contributo del 18 ottobre 2011 divulgato da Italia Oggi (C'è il rischio che il sistema collassi, serve una nuova strategia, di Andrea Gavosto, p. 43).

94 ☐ Si veda il sito SIPeS <http://www.s-sipes.it/>.

servizi sanitari e sociali, volontariato); mobilità elevata del personale docente (e in particolare degli insegnanti di sostegno); organizzazione «piatta» della scuola italiana, priva di figure specializzate che aiutino gli insegnanti nell'analisi delle situazioni e nella ricerca collettiva di soluzioni efficaci; insegnanti di sostegno dal profilo professionale incerto (e in molti casi inadeguato allo scopo), poco valorizzati e motivati, insegnanti curricolari spesso privi di formazione pedagogica speciale e poco disposti a collaborare con i colleghi di sostegno; altro personale scolastico (dalla dirigenza al personale ATA) incapace o imbrigliato burocraticamente nell'espletamento del proprio ruolo potenziale per una più efficace realizzazione dell'integrazione scolastica; scarsa corresponsabilizzazione delle famiglie nella coprogettazione dei piani educativi e di vita degli alunni con disabilità; rischi di segregazione degli allievi con disabilità (specie nella secondaria di 2° grado) e assenza di servizi di orientamento in grado di supportare e agevolare il ruolo delle famiglie; mancanza di valutazione dei processi e dei risultati; carenza nei sistemi informativi e di monitoraggio del fenomeno disabilità, ecc.⁹⁵

Purtroppo, secondo il *Rapporto*, le criticità evidenziate risultano particolarmente difficili da rimuovere ed in definitiva, seppur non privo di aspetti positivi, *l'attuale sistema sembra avere fallito il suo principale obiettivo: sviluppare in modo diffuso e stabile pratiche educative per un'efficace integrazione scolastica e, in prospettiva, sociale e lavorativa degli alunni con disabilità*⁹⁶.

b. Circa le linee progettuali e alle proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni disabili, il *Rapporto* sottolinea che, a fronte di un modello teorico avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione a causa di: *a) carenze organizzative; b) scarso controllo qualitativo dei processi; c) assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità; d) carenze di governance del sistema nazionale d'integrazione scolastica, che rappresenta circa il 10% dell'intero budget scolastico nazionale*⁹⁷.

Per superare questi limiti il *Rapporto* propone cinque linee progettuali e

95 ☒ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana... cit.*, p. 18.

96 ☒ Ivi, p. 19.

97 ☒ Ivi, p. 191.

strategiche⁹⁸ profondamente innovative per elaborare un nuovo modello capace di attuare in forma compiuta l'integrazione scolastica in Italia e per elaborare un sistema di integrazione efficace ed efficiente.

Le cinque idee propositive del Rapporto sono ispirate da una serie di esigenze fondamentali, le quali, secondo gli estensori, devono essere tenute ben presenti per cogliere fino in fondo le linee progettuali e per evitarne interpretazioni distorte.

Queste esigenze fondamentali sono nove.

1. *Mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica e i risultati positivi che essa deve produrre per gli alunni con disabilità e le loro famiglie. In termini di efficacia, gli alunni con disabilità devono poter trarre dall'integrazione reali benefici per quanto riguarda i risultati di apprendimento, di socialità, di identità e autonomia, sia nel breve periodo, sia nello sviluppo del loro progetto per una vita adulta, che deve vedere il massimo possibile di integrazione sociale e lavorativa. In termini di efficienza, va sempre raffrontato il risultato ottenuto con i costi sostenuti e la possibilità di un miglior utilizzo delle risorse per raggiungere i risultati attesi⁹⁹.*

2. *Garantire la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti nei processi di integrazione, di cui devono diventare i veri protagonisti. La buona qualità dell'integrazione si fa attraverso le attività didattiche individualizzate, realizzate quotidianamente dagli insegnanti curricolari, non attraverso una delega agli insegnanti di sostegno. In altre parole, l'integrazione vera è una questione di «normalità» che coinvolge sia insegnanti curricolari sia insegnanti con competenze specifiche nell'ambito del sostegno e dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Tutti i docenti devono avere competenze nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale sufficienti a realizzare questo obiettivo¹⁰⁰.*

98 ☐ Le proposte delle linee strategiche hanno ancora oggi a distanza di diversi anni contenuti di grande attualità. Saranno richiamate per quanto di riferimento nell'analisi dei dati della ricerca qualitativa e quantitativa oggetto del presente lavoro. Per un loro approfondimento vedi Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento 2011, pagg. 195-202.

99 ☐ Ivi, pp. 191-192.

100 ☐ Ivi, p. 192.

Ciò significa che un problema che è ancora oggi è al centro del dibattito nazionale era già avvertito e sottolineato ovvero l'integrazione scolastica deve essere un dovere di tutti gli insegnanti e non solo un compito dell'insegnante di sostegno.

3. *Realizzare un nuovo servizio permanente (Centro Risorse per l'Integrazione – CRI) che metta a disposizione delle scuole di un certo ambito territoriale una serie di specifiche competenze tecniche, funzionali a rendere più efficaci le normali pratiche educative e didattiche. Una buona integrazione ha bisogno di azioni tecnicamente avanzate, soprattutto nelle situazioni più complesse; in altre parole, l'integrazione è anche una questione di «specialità» tecnica degli approcci educativo-didattici¹⁰¹.*

4. *Valorizzare appieno le possibilità di autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche. Grazie, infatti, all'autonomia progettuale, organizzativa e didattica di cui dispongono, le scuole possono allestire un'offerta formativa che preveda soluzioni nuove e più adeguate di impiego del personale, di gestione della didattica e di collaborazione con i servizi sociali e sanitari del territorio, oltre che con altre realtà educative e di servizio¹⁰².*

5. *Rendere realmente possibile la collaborazione della famiglia con la scuola e i servizi sociali e sanitari. La famiglia dell'alunno con disabilità, infatti, non è semplicemente destinataria di interventi di supporto, ma può e deve diventare un soggetto significativo per l'elaborazione e la realizzazione del progetto educativo complessivo¹⁰³.*

6. *Potenziare pratiche di coordinamento e collaborazione a livello di comunità locale. È nella concretezza della dimensione locale che gli attori possono individuare le migliori soluzioni allocative per le risorse umane e materiali, condividendo e realizzando modalità di accompagnamento della famiglia dell'alunno con disabilità in modo personalizzato e stabile. Anche a questo scopo è cruciale il ruolo del nuovo CRI (si veda il punto 3)¹⁰⁴.*

In altre parole un'altra delle esigenze ai fini dell'integrazione scolastica più

101 ☞ Ibidem.

102 ☞ Ibidem.

103 ☞ Ibidem.

104 ☞ Ivi, p. 193.

fortemente sentite e cioè quella della necessità di una efficace collaborazione con la famiglia dell'alunno disabile e con le varie risorse (educative, culturali, lavorative, ecc.) della società e della comunità locale.

7. Fornire sistematicamente una valutazione delle pratiche e dei risultati dell'integrazione scolastica. Questo richiede una giusta attenzione sia alla valutazione formativa dell'alunno, sia alla valutazione d'istituto (interna ed esterna). Inoltre va curata la rilevazione dei livelli di soddisfazione da parte dell'utenza¹⁰⁵.

In altre parole: l'integrazione scolastica va valutata con forme metodologicamente corrette volte a coglierne i processi ed i risultati.

8. Abbandonare le rigide e inadeguate procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno ad alunni con disabilità o con difficoltà di varia natura, senza prestare adeguata attenzione alle specificità e ai differenti BES derivanti da tali differenti problematiche. Un'efficace azione di integrazione deve guardare oltre la mera crescita dell'organico di sostegno che, come attualmente formato e prevalentemente impiegato, rischia di rivelarsi ipertrofico e scarsamente efficace, ma fondarsi, da un lato, su una maggiore e più condivisa diffusione di competenze in pedagogia speciale tra tutti gli insegnanti, dall'altro, prevedendo nuove figure di specialisti con profili professionali più avanzati e mirati sulle differenti aree di disabilità o BES; soprattutto un effettivo «gioco di squadra» a favore dell'integrazione, che coinvolga la scuola — nel suo complesso — e gli altri attori chiamati a cooperare in tal senso sul territorio¹⁰⁶.

9. Assicurarci che gli elementi progettuali del nuovo modello siano applicabili, pur con le dovute modificazioni, anche ad altre situazioni di difficoltà al di là della disabilità. Ci si riferisce specificamente al caso dei disturbi dell'apprendimento (DSA), come definiti nella legge 170/2010, e ad altre difficoltà di natura emotiva, comportamentale e di rilevante svantaggio socioculturale¹⁰⁷.

Queste sono le nove esigenze fondamentali che nel *Rapporto* sono state tenute in considerazione nell'elaborare le cinque linee strategiche e progettuali che gli estensori

105 ¶ Ibidem.

106 ¶ Ibidem.

107 ¶ Ibidem.

ritennero di proporre per la modifica della situazione allora esaminata ed in vista di un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni disabili.

Nella ipotesi di trasformazione proposta vengono conservati dal Rapporto due punti fermi, che sono considerati fondamentali: il quadro dei principi e l'impegno delle risorse, cambiandone però profondamente la qualità.

ISTAT-L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado negli anni scolastici 2015/2016

Un Report di notevole interesse, infine, viene realizzato ogni anno dall'ISTAT¹⁰⁸, in collaborazione in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, e riporta la fotografia statistica dell'integrazione degli alunni disabili nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali riferita a ciascun anno scolastico.

Il più recente è stato pubblicato il 21 dicembre 2016 e si riferisce agli anni scolastici 2015/2016. Da questo report emergono i seguenti aspetti significativi¹⁰⁹.

Nell'anno scolastico 2015-2016 gli alunni con disabilità nella scuola primaria sono 88.281 (pari al 3% del totale degli alunni), nella scuola secondaria di I grado 67.690 (il 4% del totale).

Nella scuola primaria si stima che l'8% degli alunni con disabilità non sia autonomo in nessuna delle seguenti attività: spostarsi, mangiare o andare in bagno. Nella scuola secondaria di primo grado tale quota è pari al 6%.

La disabilità intellettiva, i disturbi dell'apprendimento e quelli dello sviluppo rappresentano i problemi più frequenti negli alunni con disabilità in entrambi gli ordini scolastici considerati.

Gli insegnanti di sostegno rilevati dal MIUR sono più di 82 mila, 1 ogni 2 alunni

108 ¹⁰⁸ L'Istituto nazionale di statistica è un ente di ricerca pubblico italiano. Presente nel Paese dal 1926, è il principale produttore di statistica ufficiale a supporto dei cittadini e dei decisori pubblici. Opera in piena autonomia e in continua interazione con il mondo accademico e scientifico.

109 ¹⁰⁹ <http://www.istat.it/it/archivio/194622>

con disabilità. Nelle regioni del Mezzogiorno si registra il maggior numero di ore medie di sostegno settimanali assegnate.

Circa l'8% delle famiglie di alunni della scuola primaria e il 5% della secondaria ha presentato negli anni un ricorso per ottenere l'aumento delle ore di sostegno.

La maggioranza degli alunni ha una certificazione in base alla Legge n.104 del 1992, anche se permane una quota pari al 3,1% di alunni senza alcuna certificazione nella scuola primaria e al 3,6% nella scuola secondaria di primo grado, nonostante questa sia normativamente prevista ai fini dell'erogazione dei servizi di sostegno scolastico¹¹⁰.

Nella scuola primaria l'86,4% degli alunni ha solo la certificazione di disabilità e il 9,2% ha sia la certificazione di disabilità sia quella d'invalidità¹¹¹.

Nel report dell'Istat¹¹² vi è una sezione dedicata all'insegnante di sostegno che analizza sia le percentuali del rapporto alunno-insegnante di sostegno, sia le tipologie di assistenza e sia le questioni che rappresentano le maggiori criticità come le ore di sostegno piuttosto che la continuità del rapporto e le collaborazioni famiglia-insegnante nell'ambito dell'organizzazione della rete di assistenza.

La figura dell'insegnante di sostegno è molto importante non solo per il percorso formativo dell'alunno con disabilità, ma anche per promuovere e favorire l'inclusione scolastica.

Gli insegnanti di sostegno rilevati dal MIUR sono più di 82 mila, 3 mila in più rispetto allo scorso anno.

Solamente il 68,8% degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e il 69,9% di quelli della scuola secondaria di primo grado svolge l'attività a tempo pieno all'interno

110 ☐ L'insegnante di sostegno è assegnato alla scuola e non al singolo alunno. La scuola può decidere di utilizzare l'insegnante anche per alunni in attesa di certificazione o con problematiche borderline.

111 ☐ Il report illustra i principali risultati dell'indagine annuale sull'inserimento degli alunni con sostegno nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali.

112 ☐ ISTAT, Anno scolastico 2015-2016. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2016.

dello stesso plesso scolastico¹¹³.

A livello nazionale, il rapporto alunno-insegnante di sostegno è minore di quello previsto dalla Legge 244/2007 (due alunni ogni insegnante di sostegno): ci sono, infatti, 1,6 alunni con disabilità ogni insegnante di sostegno nella scuola primaria e 1,7 nella scuola secondaria di primo grado.

Gli insegnanti di sostegno, in entrambi gli ordini scolastici, svolgono prevalentemente con l'alunno attività di tipo didattico (per l'80,6% nella scuola primaria e per l'82,8% della scuola secondaria di primo grado) anche se c'è una quota, pari al 15,6% nella primaria e al 12,9 nella secondaria, che svolge prevalentemente attività di mediazione, intendendo con questa anche il contenimento di comportamenti problematici.

È residuale invece la quota di insegnanti di sostegno che svolge prevalentemente attività di tipo assistenziale (intorno al 3% in entrambi gli ordini scolastici).

Dalla rilevazione è emerso che una quota di famiglie ha ritenuto l'assegnazione delle ore di sostegno non idonea a soddisfare i bisogni di supporto dell'alunno.

Infatti, l'8,2% delle famiglie degli alunni della scuola primaria e il 5,1% di quelle della scuola secondaria di primo grado ha presentato ricorso al Tribunale civile o al Tribunale Amministrativo Regionale (TAR) per ottenere l'aumento delle ore sostegno.

Per entrambi gli ordini scolastici nelle regioni del Mezzogiorno la quota delle famiglie che ha fatto un ricorso è circa il doppio rispetto a quella delle regioni del Nord (nella scuola primaria rispettivamente 12,4% e 5,0% nella scuola secondaria di primo grado rispettivamente 9,1% e 2%).

È importante, per la realizzazione del progetto individuale, che ci sia una continuità del rapporto docente di sostegno-alunno con disabilità, non solo nel corso dell'anno scolastico, ma anche per l'intero ciclo scolastico.

Questo però non sempre avviene: sono il 15,9% gli alunni con disabilità della scuola primaria che hanno cambiato insegnante di sostegno nel corso dell'anno

113 ☐ La presenza a tempo pieno dell'insegnante di sostegno nel plesso scolastico consente di avere una maggiore flessibilità del supporto didattico fornito al singolo alunno.

scolastico, tale percentuale sale a 18,8% per gli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo grado.

Le percentuali aumentano drasticamente se si analizzano i cambiamenti di insegnante di sostegno rispetto all'anno scolastico precedente: il 41,6% degli alunni nella scuola primaria e il 35,9% in quella secondaria di primo grado.

La normativa prevede la condivisione del progetto didattico ed educativo del singolo alunno con le famiglie degli studenti.

Tale condivisione è importante perché la famiglia non solo fornisce informazioni preziose, ma garantisce la continuità fra educazione formale e il percorso al di fuori dell'ambiente scolastico.

La maggior parte delle famiglie incontra gli insegnanti curricolari, al di fuori degli incontri del Gruppo di Lavoro sull'Handicap (GLH)¹¹⁴ d'istituto, meno di una volta al mese (40,4% nella scuola primaria, 48,0% nella scuola secondaria di primo grado); più di un terzo delle famiglie (38,1% nella scuola primaria, 33,8% nella scuola secondaria di primo grado) ha un colloquio al mese.

Nelle scuole primarie colloqui più frequenti tra familiari e insegnanti (più di una volta al mese) si registrano solo per il 16,2% delle famiglie, mentre nelle scuole secondarie la percentuale scende al 12,5%.

Infine si rileva una quota di famiglie che non hanno colloqui con gli insegnanti curricolari oltre a quelli dei GLH: tale circostanza si verifica per il 5,2% delle famiglie nella scuola primaria e per il 5,6% in quelle della scuola secondaria di primo grado.

Nelle regioni del Mezzogiorno la collaborazione tra famiglie e insegnanti curricolari è più frequente rispetto alle altre aree del Paese: la quota di famiglie che ha almeno un colloquio con gli insegnanti nel corso del mese si attesta al 62,2% contro il

114 ☐ L'Istituto si deve riunire, in presenza delle famiglie, almeno una volta l'anno al fine di: 1) definire le linee della politica per l'integrazione scolastica degli alunni disabili dell'Istituto; 2) individuare gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità da inserire nel POF della Scuola; 3) esprimersi in merito alla richiesta di ore di sostegno; 4) determinare i criteri di ripartizione ed eventuale adattamento delle esigenze della scuola dell'assegnazione di ore di sostegno agli alunni; 5) proporre azioni volte a favorire il successo del/i processo/i di integrazione.

51,9% del Nord e il 45,4% del Centro.

La stessa circostanza si registra nelle scuole secondarie di primo grado, dove il 58,2% delle famiglie del Mezzogiorno ha almeno un incontro al mese con gli insegnanti, contro circa il 42,4% del Centro e il 38,5% del Nord.

Più frequenti sono invece i colloqui tra i familiari e l'insegnante di sostegno: in entrambi gli ordini scolastici, circa il 25% delle famiglie li incontra più volte al mese.

Permane una quota elevata di famiglie (pari a circa il 35% in entrambi gli ordini) che ha colloqui più sporadici.

Si rileva comunque che il 4,7% delle famiglie degli studenti della scuola primaria e il 3,3% di quelli della scuola secondaria di primo grado non ha un confronto con gli insegnanti di sostegno al di fuori dei GLH.

Nel Nord c'è una maggiore frequenza di colloqui con gli insegnanti da parte delle famiglie nelle scuole primarie, in particolare il 39% delle famiglie ha un colloquio mensile con l'insegnante di sostegno, percentuale che scende al 29,8% per quelle del Centro. Il dato si conferma anche nelle scuole secondarie di primo grado.

SETTIMO CAPITOLO: ANALISI EMPIRICA SUI PERCORSI DI INCLUSIONE DI ALUNNI CON ASD NELLA CITTÀ DI PALERMO

METODOLOGIA

L'indagine oggetto del presente lavoro è destinata a valutare la percezione degli insegnanti curricolari, degli insegnanti di sostegno e dei genitori sulla efficacia della normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico nella scuola statale primaria della città di Palermo.

Ai fini della ricerca si è inoltre valutata la percezione di alcuni importanti 'osservatori privilegiati' (i Ministri dell'Istruzione e della Salute del Governo Italiano, il Sottosegretario di Stato alla Salute, l'Assessore alla Salute della Regione Sicilia, il Garante della Disabilità per la Regione Sicilia, il Referente per la disabilità della Regione Sicilia, il Responsabile dei servizi disabili della USR Palermo, la Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus, i Dirigenti scolastici) sulla efficacia della normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico.

La presente è una ricerca interpretativa di tipo esplorativo condotta con metodi quantitativi e qualitativi.

La ricerca qualitativa e quantitativa hanno caratteristiche e finalità differenti: la prima risulta esplorativa e la seconda maggiormente strutturata.

Lo scopo principale a combinare i metodi qualitativi e quantitativi in maniera complementare è derivato dal fatto che applicando entrambi i metodi di ricerca, è possibile usufruire di un bagaglio di tecniche più ampio e complesso che portano ad arricchire di molto il dato ottenuto.

L'uso congiunto dei due approcci ha permesso, infatti, una ricostruzione più organica del contesto oggetto della ricerca.

OBIETTIVI

Indagare le percezioni degli insegnanti curricolari, degli insegnanti di sostegno e dei genitori con bambini con ASD attraverso strumenti self-report sulla efficacia della normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico;

Indagare le percezioni degli insegnanti curricolari, degli insegnanti di sostegno e dei genitori con bambini con ASD, attraverso strumenti self-report sulla efficienza della rete della organizzazione territoriale prevista dalla normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico;

Indagare le opinioni e le percezioni degli insegnanti curricolari, degli insegnanti di sostegno e dei genitori con bambini con ASD, attraverso strumenti self-report e dei Dirigenti scolastici, attraverso interviste semi-strutturate, sul rapporto di collaborazione tra insegnanti curricolari ed insegnanti di sostegno nelle attività previste dalle norme ai fini dell'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico nella scuola primaria di Palermo;

Indagare le opinioni e le percezioni degli insegnanti curricolari, degli insegnanti di sostegno e dei genitori con bambini con ASD, attraverso strumenti self-report, sulla rispondenza dell'attuale figura e ruolo dell'insegnante di sostegno alle finalità della normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico;

Indagare le opinioni e le percezioni di osservatori privilegiati quali i Ministri dell'Istruzione e della Salute del Governo Italiano, il Sottosegretario di Stato alla Salute, l'Assessore alla Salute della Regione Sicilia, il Garante della Disabilità per la Regione Sicilia, il Referente per la disabilità della Regione Sicilia, la Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus, i Dirigenti scolastici, attraverso interviste semi-strutturate sulla efficacia della normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico;

Indagare le opinioni e le percezioni di osservatori privilegiati quali il Ministro dell'Istruzione del Governo Italiano, il Sottosegretario di Stato alla Salute del Governo

Italiano, l'Assessore alla Salute della Regione Sicilia, il Garante della Disabilità per la Regione Sicilia, il Referente per la disabilità della Regione Sicilia, la Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus, i Dirigenti scolastici, attraverso interviste semi-strutturate sulla efficienza della rete della organizzazione territoriale per l'integrazione/inclusione dei bambini con disturbo dello spettro autistico;

Indagare le opinioni e le percezioni di osservatori privilegiati quali il Ministro del Governo Italiano, il Sottosegretario di Stato alla Salute del Governo Italiano, l'Assessore alla Salute della Regione Sicilia, il Garante della Disabilità per la Regione Sicilia, il Referente per la disabilità della Regione Sicilia, la Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus, i Dirigenti scolastici, attraverso interviste semi-strutturate sulla rispondenza dell'attuale figura e ruolo dell'insegnante di sostegno alle finalità della normativa sull'integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico;

DISEGNO DELL'INDAGINE

La ricerca si propone di indagare la realtà territoriale della città di Palermo ed in particolare le scuole statali primarie quali oggetto specifico di indagine o, se si preferisce, quali unità di analisi su cui effettuare la rilevazione in ordine al tema dell'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico.

La scelta della realtà territoriale è avvenuta sulla base di precisi criteri e caratteristiche di seguito indicati:

- mettere in luce la presenza o l'assenza e/o l'efficienza di servizi istituzionali funzionali all'applicazione delle norme sull'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico;
- prevedere la disponibilità nota/dichiarata di amministratori, operatori, strutture.

Nell'ambito della ricerca l'indagine di sfondo ha costituito il presupposto necessario per acquisire conoscenze preliminari e di contesto e si è di fatto sviluppata in due fasi:

A. Ricerca bibliografica e analisi della letteratura e dei documenti disponibili.

Tale ricognizione si è riferita a tutto ciò che si reso necessario consultare in relazione al tema dell'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico nel territorio nazionale ed in particolare nella città di Palermo:

- indagini già svolte;
- dati disponibili, monitoraggi, documentazione grigia ;
- servizi esistenti e interventi realizzati, articoli scientifici tratti dalla letteratura internazionale sul percorso scolastico di bambini con ASD.

B. Analisi di contesto

L'analisi di contesto, inoltre, aveva lo scopo di meglio definire le caratteristiche del territorio e della popolazione oggetto dell'indagine ,individuati con particolare riferimento a:

- caratteristiche della popolazione: età, livelli di istruzione, caratteristiche delle specializzazioni degli insegnanti, presenza di nuclei familiari con bambini con disturbo dello spettro autistico, ecc.;
- situazione dei servizi e della rete territoriale dedicata: scuola, sanità, servizi sociali;
- ricognizione in ordine alle iniziative messe in campo dalle amministrazioni locali.

Preliminarmente alla fase di indagine attraverso la strutturazione e la somministrazione dei questionari e delle interviste semi-strutturate sono stati avviati una serie di confronti per tracciare i confini dell'indagine.

In particolare sono stati svolti i seguenti colloqui sul tema:

1. Colloquio e confronto sul tema dell'indagine con il Sottosegretario di Stato e Presidente della FIA (Fondazione Italiana Autismo) Onorevole Davide Faraone;
2. Colloquio e confronto sul tema dell'indagine con l'Assessore alla Salute della Regione Siciliana onorevole Baldo Gucciardi;

3. Colloquio e confronto sul tema dell'indagine con il Garante della Disabilità nella Regione Siciliana e componente del Comitato scientifico della FIA (Fondazione Italiana Autismo) Dottoressa Giovanna Gambino;

4. Colloquio e confronto sul tema dell'indagine con il referente regionale per la disabilità – USR Sicilia Dott. Maurizio Gentile;

5. Colloquio e confronto sul tema dell'indagine con la Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus” Dottoressa Rosi Pennino.

Coerentemente con gli obiettivi del lavoro, il disegno di ricerca adottato è interpretativo di tipo esplorativo condotta con metodi quantitativi e qualitativi.

Per il raggiungimento degli obiettivi terminata la fase preliminare di indagine e definito il confine della ricerca sono stati strutturati i questionari self-report per gli insegnanti e le interviste semi-strutturate per gli osservatori privilegiati individuati in relazione alla loro posizione istituzionale ed alla loro conoscenza specifica degli argomenti oggetto della ricerca.

IPOTESI DI LAVORO

Attraverso le varie fasi che hanno caratterizzato il disegno dell'indagine ed in particolare dall'esame della letteratura di riferimento in relazione al tema dell'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico nel territorio nazionale ed in particolare nella città di Palermo e dai dati rilevati nel quadro di indagini nazionali¹¹⁵ è emerso che “le norme sulla integrazione scolastica nel caso di bambini con disturbo dello spettro autistico non producono gli effetti attesi e desiderati”.

Questa criticità è stata assunta come ipotesi generale della ricerca e da questa premessa si sono sviluppate ipotesi specifiche accreditate durante i confronti avuti in particolare con il Sottosegretario di Stato e Presidente della FIA (Fondazione Italiana Autismo) Onorevole Davide Faraone, la Dottoressa Giovanna Gambino Garante della

115 ☞ Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti, Erickson, Trento 2011., Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento 2011, ISTAT, Anno scolastico 2015-2016. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2016.

Disabilità nella Regione Sicilia e la Dottoressa Rosi Pennino Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus.

Si è deciso pertanto di indagare le ragioni sottostanti le criticità emerse ed in particolare le ipotesi specifiche di lavoro hanno riguardato:

La necessità degli insegnanti di sostegno di ricevere una formazione ad hoc per l'assistenza di bambini con disturbo dello spettro autistico e la necessità degli insegnanti curricolari di ricevere una formazione di base per la conoscenza delle disabilità;

La necessità di continuità didattico-assistenziale per i bambini con disturbo dello spettro autistico;

La necessità di una rivisitazione dei processi di integrazione per il funzionamento delle reti dedicate.

IL CAMPIONE

Le popolazioni oggetto dell'indagine sono rappresentate dai docenti della scuola statale primaria della città di Palermo, dalle famiglie di bambini con disturbo dello spettro autistico della città di Palermo, dai dirigenti scolastici delle scuole primarie della città di Palermo ed infine da alcuni osservatori privilegiati (Il Ministro dell'Istruzione del Governo Italiano, il Sottosegretario di Stato alla Salute del Governo Italiano e Presidente della Fondazione Italiana Autismo, l'Assessore alla Salute della Regione Sicilia, il Garante della disabilità della Regione Sicilia, il Responsabile dei servizi disabili dell'Ufficio Scolastico Regionale - Palermo e la Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus).

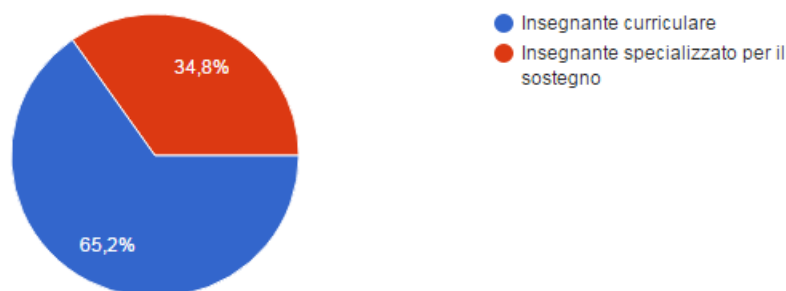
Il campione dei docenti è stato calcolato sui dati forniti dall'USR Palermo (Ufficio Scolastico Regionale) che riguardano la popolazione dell'intera Provincia¹¹⁶ anche se la popolazione di riferimento è di gran lunga superiore a quella della città di Palermo¹¹⁷.

116 ² <http://www.tuttitalia.it/sicilia/81-palermo/statistiche/popolazione-eta-scolastica-2016/>

117 ² I dati forniti dalla Ufficio Scolastico Regionale (vedi mail in appendice) che riguardano il numero dei docenti ed i bambini con disturbo dello spettro autistico si riferiscono all'intera Provincia di Palermo che raccoglie altri 81 Comuni oltre alla città di Palermo. La popolazione

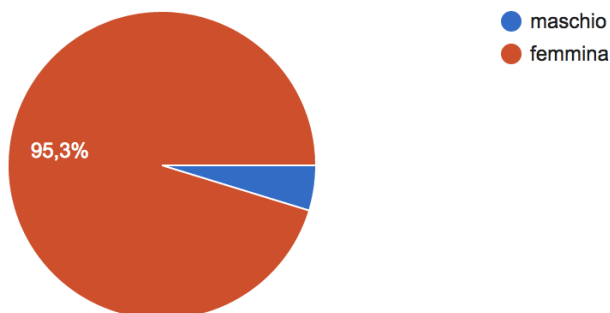
Le risposte pervenute sono state pari a 582 insegnanti, su una popolazione di 6714 docenti di scuole primarie statali dell'intera Provincia suddivisi in 368 docenti curricolari di ruolo (pari al 65,2%) e 196 docenti di sostegno di ruolo (pari al 34,8%) come risulta dal grafico sotto riportato.

Ruolo (564 risposte)



Gli insegnanti che hanno risposto al questionario sono il 95,3% donne ed il 4,7% uomini.

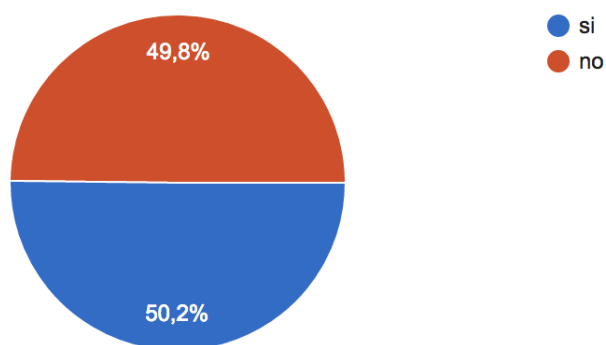
Sesso (570 risposte)



Sono in possesso di Laurea il 50,2% mentre il 49,8% ne è sprovvisto.

scolastica degli alunni della scuola primaria (età scolastica dai 6 ai 10 anni) è di complessive 95.761 unità su una popolazione censita di 1.271.406 abitanti (Dati Istat v. nota 92). La popolazione scolastica degli alunni della scuola primaria (età scolastica dai 6 ai 10 anni) della sola città di Palermo sulla quale è stata circoscritta l'indagine, è di complessive 32.516 unità su una popolazione censita di 674.435 abitanti (Dati Istat v. nota 92).

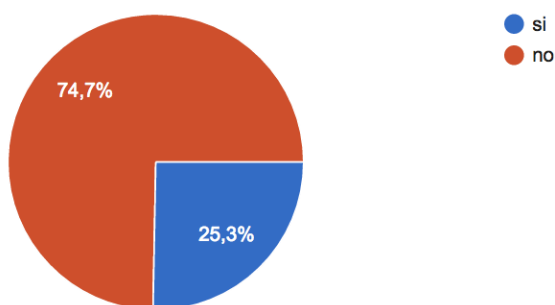
Laurea (550 risposte)



Gli insegnanti non specializzati per il sostegno hanno partecipato a corsi di formazione nella misura del 25,3% mentre il rimanente 74,7% non ha partecipato ad alcun corso di formazione.

Se non ha il titolo di specializzazione per il sostegno, ha mai partecipato a corsi di formazione specifica per l'integrazione scolastica di alunni con ASD?

(419 risposte)



Tra gli insegnanti che hanno approfondito la formazione per un tipo specifico di disabilità il 41,57% ha frequentato corsi per il disturbo dello spettro autistico.

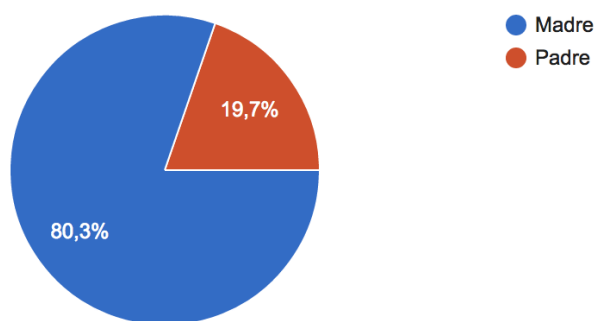
Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca hanno un'età compresa tra 25 anni e 66 anni

Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca hanno un'anzianità di servizio da 1 anno a 43 anni secondo le percentuali raggruppate nella seguente tabella.

Il campione dei genitori è stato individuato con la collaborazione dell'Associazione di genitori con bambini con disturbo dello spettro autistico "parlAutismo Onlus".

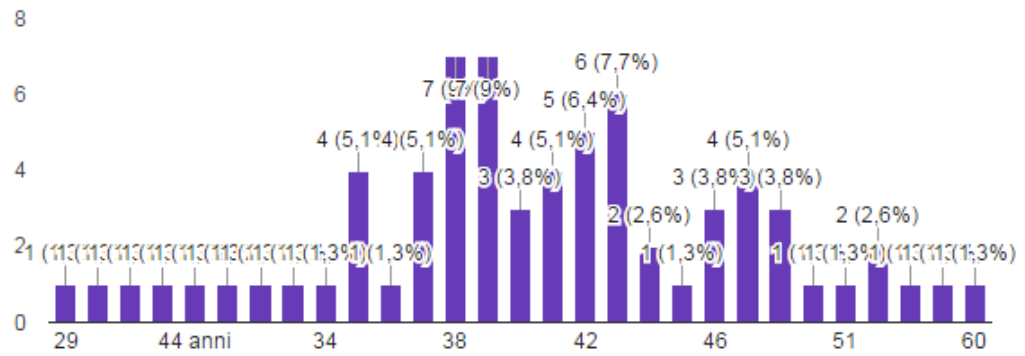
Le risposte pervenute sono state pari a 78 genitori di cui l'80,3% madri e il 19,7% padri.

(71 risposte)



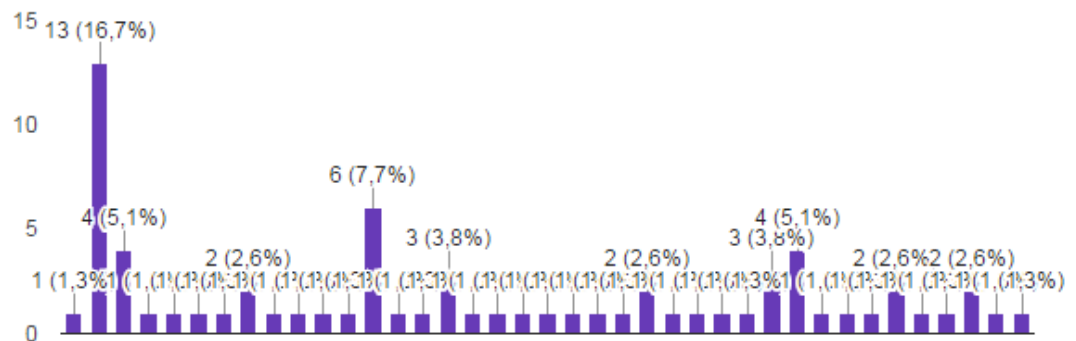
Il 40% in età compresa tra i 30 e 40, il 42% tra i 40 e 50 ed il 18% tra i 50 e 60.

Età del genitore (70 risposte)



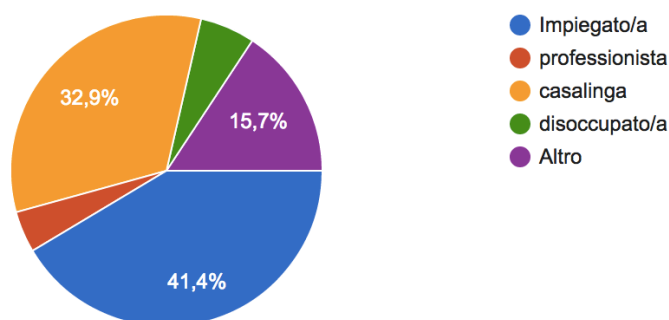
I genitori laureati sono il 18%, quelli diplomati 64% e quelli con titolo di studi inferiore il 18%.

Titolo di studio (70 risposte)



I genitori che hanno occupazione di lavoro sono il 61,4% di cui il 4,3% professionisti autonomi mentre il 38,6% è senza occupazione di lavoro.

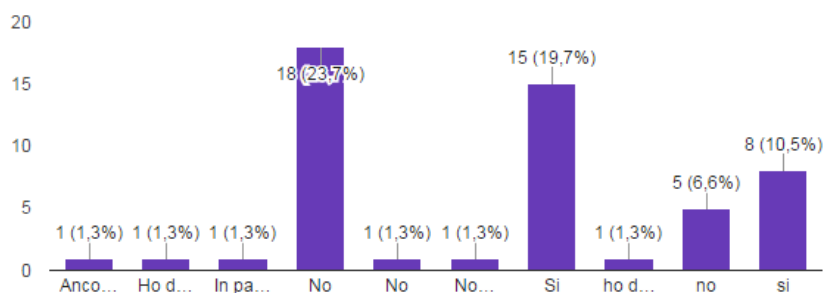
Professione del genitore (70 risposte)



Il 30,2% dei genitori di alunni con disturbo dello spettro autistico ha dovuto rinunciare alla propria occupazione a causa della disabilità del figlio ed il 2,6% ha dovuto ridurre l'orario di lavoro.

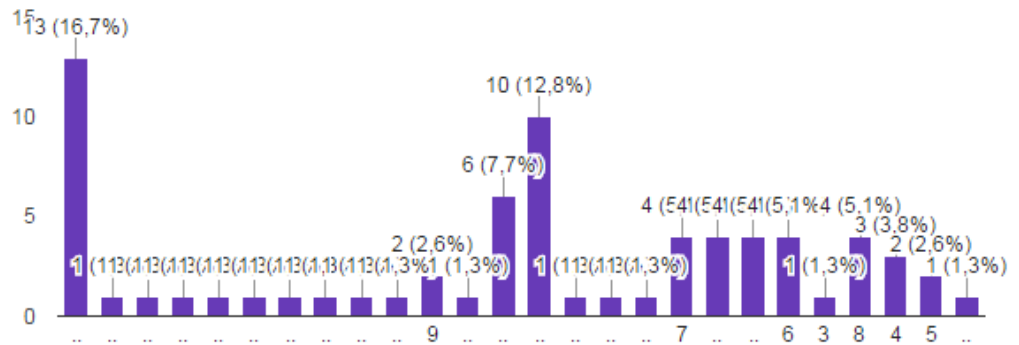
Ha dovuto rinunciare alla sua precedente occupazione a causa della disabilità di suo/a figlio/a

(52 risposte)



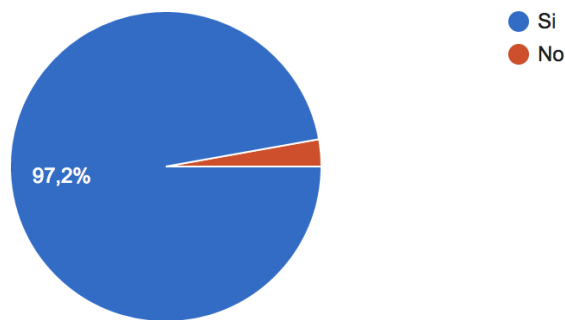
I figli con disturbo dello spettro autistico in età compresa tra 0 e 12 anni sono il 66,6%, in età compresa tra 13 e 15 sono il 21,8%, il rimanente 11,6% di varie età superiori ai 15 anni.

Età del figlio con ASD (71 risposte)



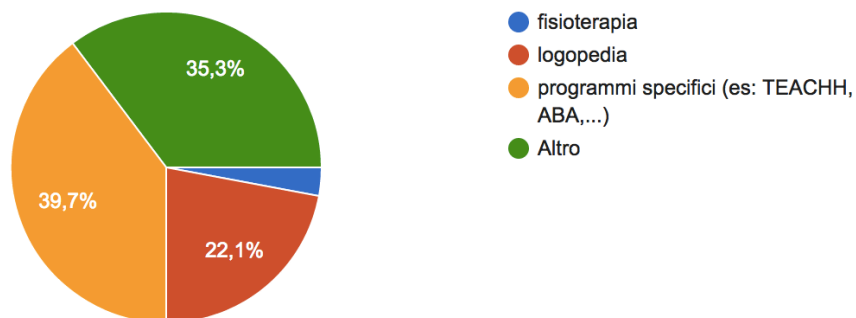
I figli con disturbo dello spettro autistico hanno per il 97,2% l'insegnante di sostegno.

Insegnante di sostegno (71 risposte)



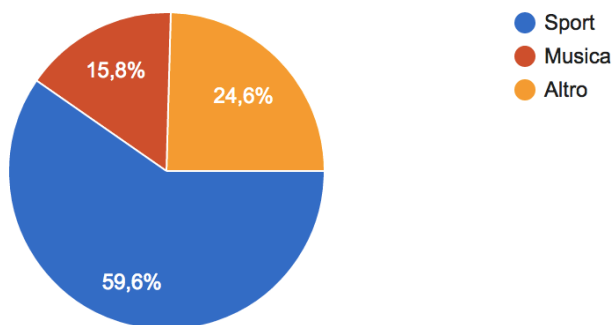
I figli svolgono attività specifiche di recupero per il 39,7% (TEACCH, ABA..), per il 22,1% logopedia, per il 2,9% fisioterapia e per il 35,3% altro non specificato.

Suo figlio segue trattamenti di (68 risposte)



I figli svolgono attività extrascolastiche per il 59,6% sport, per 15,8% musica e per il 24,6% altro non specificato.

Suo figlio svolge attività extrascolastiche di (57 risposte)



Procedura

I docenti sono stati raggiunti attraverso l'invio di un questionario con modalità self-report inserito in una piattaforma google creata ad hoc e potevano essere compilati e

reinviati attraverso un link¹¹⁸ che è stato loro comunicato attraverso una nota del Dirigente Ufficio I - Ambito Territoriale per la provincia di Palermo del Ministero dell'Istruzione, Ricerca ed Università¹¹⁹ inviata ai Dirigenti scolastici di tutte le scuole primarie statali¹²⁰ della città di Palermo.

Per la verifica della rappresentatività del campione e dell'indice di attendibilità è stato utilizzato il sistema di calcolo del departamento de Biblioteca come risulta dal prospetto sotto indicato.

CALCULADORA PARA OBTENER EL TAMAÑO DE UNA MUESTRA							
¿Qué porcentaje de error quiere aceptar? 5% es lo más común	5 %	Es el monto de error que usted puede tolerar. Una manera de verlo es pensar en las encuestas de opinión, este porcentaje se refiere al margen de error que el resultado que obtenga debería tener, mientras más bajo por cierto es mejor y más exacto.					
¿Qué nivel de confianza desea? Las elecciones comunes son 90%, 95%, o 99%	95 %	El nivel de confianza es el monto de incertidumbre que usted está dispuesto a tolerar. Por lo tanto mientras mayor sea el nivel de certeza más alto deberá ser este número, por ejemplo 99%, y por tanto más alta será la muestra requerida					
¿Cual es el tamaño de la población? Si no lo sabe use 20.000	6714	¿Cual es la población a la que desea testear? El tamaño de la muestra no se altera significativamente para poblaciones mayores de 20,000.					
¿Cual es la distribución de las respuestas ? La elección más conservadora es 50%	50 %	Este es un término estadístico un poco más sofisticado, si no lo conoce use siempre 50% que es el que provee una muestra más exacta.					
La muestra recomendada es de	364	Este es el monto mínimo de personas a testear para obtener una muestra con el nivel de confianza deseada y el nivel de error deseado. Abajo se entregan escenarios alternativos para su comparación					
Escenarios alternativos para su muestra							
Con una muestra de	100	200	300	Con un nivel de confianza de	90	95	99
Su margen de error sería	9.73%	6.83%	5.53%	Su muestra debería ser de	261	364	604

Le famiglie dei bambini con disturbo dello spettro autistico sono state raggiunte attraverso la collaborazione dell'Associazione "parlAutismo Onlus" che raccoglie circa 200 associati.

118 https://docs.google.com/forms/d/17f-7dfhvNb-3LD0726YdaLSBZWONGP59jiUyfaTkxU/edit?usp=forms_home

119 Vedi appendice

120 <http://www.tuttitalia.it/sicilia/provincia-di-palermo/61-scuole/scuola-primaria/>

Il questionario con modalità self-report con l'indicazione del link¹²¹ è stato trasmesso alle famiglie attraverso la pagina facebook e il gruppo whatsapp di parlAutismo onlus.

Sono state raccolte 78 risposte di genitori con bambini con disturbo dello spettro autistico.

Nella scuola primaria dell'intera Provincia di Palermo sono iscritti e frequentano 385 bambini con disturbo dello spettro autistico su una popolazione scolastica di 95761 bambini (in età scolastica da 6 a 10 anni). La popolazione scolastica degli alunni della scuola primaria (età scolastica dai 6 ai 10 anni) della sola città di Palermo sulla quale è stata circoscritta l'indagine, è di complessive 32.516 unità su una popolazione censita di 674.435 abitanti.

Per le interviste semi-strutturate sono stati contattati personalmente tutti gli osservatori privilegiati sopra indicati i quali hanno dato la loro disponibilità a rispondere alle interviste.

Per i numerosi impegni istituzionali dei principali intervistati e per evitare la difficoltà di singoli appuntamenti nei quali svolgere l'intervista, circostanza che avrebbe richiesto tempi molto più lunghi, si è deciso di inviare attraverso gli uffici stampa di loro riferimento, le segreterie particolari o direttamente agli indirizzi email personali e/o istituzionali i testi con le domande alle quali apporre le risposte.

Gli osservatori privilegiati che sono stati intervistati sono:

1. Il Ministro dell'Istruzione, Ricerca e Università del Governo Italiano;
2. Il Sottosegretario di Stato alla Salute del Governo Italiano e Presidente della FIA (Fondazione Italiana Autismo);
3. L'Assessore alla Salute della Regione Sicilia;
4. Il Garante della disabilità della Regione Sicilia;
5. Il Responsabile dei servizi disabili della USR (Ufficio Scolastico Regionale) Palermo;

121 https://docs.google.com/forms/d/1gAirkh_aJx6P81krdvyKTbtZ13X3G14hSQtd0-buuk/edit?usp=forms_home

6. La Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus);
7. Alcuni dirigenti scolastici delle scuole primarie della città di Palermo (10).

STRUMENTI

Questionario per insegnanti e questionario per genitori

Per raggiungere gli obiettivi prefissati è stato predisposto un questionario¹²² con 22 domande con risposta su una scala Likert a 5 punti che va dalla risposta "moltissimo" a "per nulla" e con due domande con risposta a 3 punti ("mai", "una volta" e "più volte") e due domande con risposta aperta da rivolgere ai **docenti** delle scuole statali primarie della città di Palermo e un questionario¹²³ con 22 domande con risposta su una scala Likert a 5 punti che va dalla risposta "moltissimo" a "per nulla" e con tre domande con risposte a 3 punti ("mai", "una volta" e "più volte") e due domande con risposta aperta da rivolgere ai **genitori** di bambini con disturbo dello spettro autistico.

Gli items della scala erano valutati con la successiva attribuzione di punteggi compresi tra 5 e 1; il punteggio massimo (5) corrispondeva alla concordanza totale con gli items della scala, pertanto, punteggi più alti indicavano percezioni di soddisfazione e definivano la misura del gradimento.

Il questionario rivolto agli insegnanti era formato:

da una parte che conteneva una scheda per rilevare alcuni dati socio-demografici (sesso, età, anzianità di servizio, anzianità di servizio nell'attuale sede, titolo di studio, ruolo (insegnante curricolare/insegnante specializzato per il sostegno) e dati su formazione su specifiche disabilità o su corsi di formazione nel caso di insegnanti non specializzati per il sostegno;

da una parte che conteneva 24 item rivolti ad indagare la percezione degli insegnanti sulla efficacia e l'efficienza dei processi di integrazione/inclusione dell'attuale legislazione sulla materia per i bambini con disturbo dello spettro autistico. In particolare la prima parte, composta dai primi sette items, era rivolta ad indagare la

122 ☐ Per le modalità di distribuzione del questionario vedi nel capitolo relativo al campione alla procedura.

123 ☐ Idem come sopra.

percezione della efficacia degli interventi che riguardavano l'attuale figura e ruolo dell'insegnante di sostegno sotto il profilo della specializzazione, della collaborazione negli interventi con altre figure di rilievo nelle prassi di integrazione (famiglie, insegnanti con ruolo diverso e assistenti) ed infine della continuità didattica, una seconda parte, composta dagli items da 8 a 11, riguardava la percezione dell'efficacia degli interventi rivolti all'alunno con ASD anche sotto il profilo dello sviluppo, una terza parte, composta dagli items da 12 a 14, era rivolta ad indagare la percezione degli insegnanti sull'efficacia ed efficienza delle attività della rete territoriale, una quarta parte, composta dagli items da 15 a 18 era rivolta ad indagare la percezione degli insegnanti sulle attività di formazione ed infine un'ultima parte, composta dagli items da 19 a 24 era rivolta ad indagare la percezione degli insegnanti sulla efficacia delle azioni e della normativa sull'integrazione.

Il questionario rivolto ai genitori era formato:

da una parte che conteneva una scheda per rilevare alcuni dati socio-demografici (sesso, età, professione, titolo di studio, numero dei figli, età del figlio con ASD, ordine di genitura. Nella stessa scheda venivano richiesti: scuola e classe frequentata, con o senza insegnante di sostegno, diagnosi specifica per il figlio, età al momento della diagnosi, trattamenti specifici e attività extrascolastiche;

da una parte che conteneva 25 items rivolti ad indagare la percezione dei genitori sulla efficacia e l'efficienza dei processi di integrazione/inclusione dell'attuale legislazione sulla materia per i bambini con disturbo dello spettro autistico. In particolare la prima parte, composta dai primi sette items, era rivolta ad indagare la percezione della efficacia degli interventi che riguardavano l'attuale figura e ruolo dell'insegnante di sostegno sotto il profilo della specializzazione, della collaborazione negli interventi con altre figure di rilievo nelle prassi di integrazione (insegnanti e assistenti) ed infine della continuità didattica, una seconda parte, composta dagli items da 8 a 11 , riguardava la percezione dell'efficacia degli interventi riguardanti le attività extrascolastiche e di quelli riguardanti le attività finalizzate allo sviluppo, da una terza parte, composta dagli items da 12 a 14, era rivolta ad indagare la percezione dei genitori sull'efficacia ed efficienza delle attività della rete territoriale, una quarta parte, composta dagli items da 15 a 18 era rivolta ad indagare la percezione degli genitori sulle

attività di formazione ed infine un'ultima parte, composta dagli items da 19 a 24 era rivolta ad indagare la percezione dei genitori sulla efficacia delle azioni e della normativa sull'integrazione.

Le interviste semi-strutturate

Le interviste semi-strutturate sono state preparate per nuclei tematici, lasciando agli intervistati la possibilità di rispondere con assoluta libertà.

I temi trattati hanno avuto:

una direzione di indagine per gli aspetti di integrazione più orientata su tematiche afferenti il sistema scolastico per gli intervistati con un vissuto storico e tecnico collegato;

una direzione di indagine per gli aspetti di integrazione più orientata verso aspetti socio-sanitari per gli intervistati con un vissuto storico e tecnico collegato;

una direzione di indagine per gli aspetti di integrazione orientata su aspetti afferenti sia il sistema scolastico che quello socio-sanitario per gli intervistati che per le loro caratteristiche erano in condizione di avere percezioni ed opinioni in entrambi i campi.

Le domande poste sono state finalizzate a invitare l'intervistato verso l'osservazione critica di sé e del proprio agire e a esplicitare gli esiti di questa riflessione per manifestare opinioni e percezioni utili al raggiungimento degli obiettivi della ricerca.

L'obiettivo primario della strutturazione dell'intervista era quindi accedere alla prospettiva del soggetto studiato, cogliendo le sue categorie concettuali e le sue interpretazioni della realtà.

I nuclei tematici sono stati:

la visione complessiva della efficacia della normativa italiana sulla integrazione scolastica ed in particolare la sua rispondenza alle esigenze dei bambini con disturbo dello spettro autistico;

la visione di insieme della rete territoriale sia sotto il profilo dell'articolazione che di quello della funzionalità per le esigenze di integrazione dei bambini con disturbo

dello spettro autistico;

la visione del ruolo e della funzione dell'insegnante curricolare ed in particolare di quello di sostegno sia sotto il profilo della specializzazione, della formazione che della continuità didattica;

la visione sulla necessità di una presa in carico complessiva e integrata delle bambine e dei bambini con disturbo dello spettro autistico che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita";

la visione della funzionalità dello sportello per l'autismo.

TRATTAMENTO STATISTICO DEI DATI

Analisi Psicometrica degli strumenti - Analisi fattoriali

L'osservazione dei parametri sintetici descrittivi dei dati raccolti suggerisce che debba esistere una relazione tra le percezioni degli stakeholders e la performance della normativa.

Un aspetto va messo in evidenza: le variabili che incidono sull'efficacia della normativa non sono direttamente osservabili per mancanza di adeguate informazioni statistiche ovvero per la natura stessa di queste variabili che riassume opinioni delle persone piuttosto che fatti oggettivamente rilevabili.

In queste circostanze una maniera efficace di procedere è di utilizzare l'analisi dei fattori, una tecnica statistica che permette di studiare le relazioni tra le variabili che determinano un dato fenomeno anche quando esse non siano osservabili ma solo desumibili da altre informazioni.

Sono state condotte delle analisi fattoriali con rotazione ortogonale, separatamente per il campione degli insegnanti e per quello dei genitori.

L'analisi fattoriale sul campione degli insegnanti ha consentito di estrarre tre fattori che spiegano circa il 50% della varianza totale (Mean sampling adequacy with Bartlett's test= 4394.023 ($p < .001$); Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .845.). Nello specifico relativamente al campione insegnanti, la struttura trovata presenta un primo fattore prevalentemente riconducibile alle percezioni degli insegnanti sull'efficacia e utilità dell'integrazione scolastica di bambini con ASD per il loro sviluppo globale

(Fattore 1 che spiega il 25.94% della varianza totale) saturato positivamente dagli item 7, 8, 9, 10, 11. Il secondo fattore (Fattore 2 che spiega il 16.39% della varianza totale), invece, è riconducibile alle credenze rispetto all'organizzazione territoriale per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD, la rispettiva articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali), la partecipazione della propria scuola di appartenenza a tale organizzazione....Questo fattore è saturato dagli item 1, 14, 15, 17, 19, 21 e 22. Infine, il terzo fattore (Fattore 3 che spiega il 7.52% della varianza totale), riguardante la collaborazione tra insegnanti, insegnanti-famiglie e insegnanti-professionisti, è saturato dagli item 2, 3, 4, 5 e 6. (Tab. 1)

Tab. 1 Rotated Component Matrix

	Component				
	1	2	3	4	5
ITEM1	,001	,557	,036	-,035	,120
ITEM2	,094	-,005	,807	,029	,037
ITEM3	,145	-,019	,766	,084	,106
ITEM4	,201	,081	,506	,128	-,016
ITEM5	,207	-,013	,732	,114	-,018
ITEM6	,192	,112	,566	,226	-,047
ITEM7	,335	-,018	,278	,278	,148
ITEM8	,861	,070	,189	,148	,073
ITEM9	,872	,005	,204	,116	-,014
ITEM10	,786	,046	,204	,124	,136
ITEM11	,824	-,017	,257	,041	,012
ITEM12	,140	,208	-,045	,012	,744
ITEM13	,083	,161	,081	,275	,774
ITEM14	-,035	,428	,043	,098	,641
ITEM15	-,103	,714	,031	,331	,033
ITEM16	,210	,107	,244	,662	-,029
ITEM17	-,172	,595	-,018	,424	,219
ITEM18	,088	,052	,100	,709	,283
ITEM19	-,084	,666	,051	,414	,131
ITEM20	,250	,154	,247	,654	,071
ITEM21	,192	,809	,035	-,058	,135
ITEM22	,182	,808	,020	-,046	,188

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Figura. 1 Asse ascisse= Fattore 1: Integrazione e sviluppo globale; Asse ordinate= Fattore 2: Organizzazione territoriale e normativa

Figura. 2 Asse ascisse= Fattore 1: Integrazione e sviluppo globale; Asse ordinate= Fattore 3: Collaborazione tra insegnanti, insegnanti e famiglie; Insegnanti e altre figure professionali

Figura. 2 Asse ascisse= Fattore 2: Organizzazione territoriale e normativa; Asse ordinate= Fattore 3: Collaborazione tra insegnanti, insegnanti e famiglie; Insegnanti e altre figure professionali

L'individuazione di tre fattori permette una ulteriore analisi che consiste nella rappresentazione, nello spazio ridotto, degli insegnanti con riferimento alla opinione espressa e sintetizzata dai fattori stessi.

In particolare i punti in figura 1 sono gli insegnanti e le loro coordinate sono le opinioni espresse riguardo all'importanza dell'integrazione scolastica per lo sviluppo globale del ragazzo con ASD (ascisse) e alla efficacia della attuale “ formazione”, “organizzazione territoriale” e “Normativa” (ordinate). Dal pattern rappresentato dalla nuvola di punti si evidenzia che coloro che ritengono molto utile l'integrazione per lo sviluppo non sempre hanno un giudizio altrettanto positivo circa la formazione e l'organizzazione territoriale (I e IV quadrante), mentre coloro che ritengono poco utile l'integrazione hanno opinioni molto variabili circa l'efficacia della attuale formazione e normativa (II e III quadrante).

In figura 2 l'ascissa misura l'importanza dell'integrazione scolastica e l'ordinata l'efficacia del lavoro di *equipe* tra insegnanti specializzati, curricolari e genitori. Il pattern sembra indicare che coloro che ritengono molto utile l'integrazione ai fini dello sviluppo hanno anche giudizi positivi circa il lavoro di *equipe* (I e IV quadrante) mentre è sempre molto vario il giudizio riguardo l'importanza della collaborazione per quanto riguarda gli insegnanti che ritengono poco utile l'integrazione scolastica (II e III quadrante).

Infine in figura 3 l'ascissa misura il giudizio riguardante l'attuale “ formazione”, “organizzazione territoriale” e “Normativa” mentre l'ordinata misura l'efficacia del lavoro di *equipe* tra insegnanti specializzati, curricolari e genitori. Dal pattern si rileva che il giudizio riguardante l'importanza del lavoro di *equipe* è molto variabile tra coloro che reputano poco adeguata la “formazione”, “organizzazione territoriale” e “Normativa” (II e III quadrante) mentre un giudizio positivo sull'importanza del lavoro di *equipe* viene maggiormente dato da coloro che reputano adeguata la “formazione”, “organizzazione territoriale” e “Normativa” esistente (I e IV quadrante).

L'analisi fattoriale sul campione dei genitori ha consentito di estrarre tre fattori che spiegano circa il 48.6% della varianza totale (Mean sampling adequacy with Bartlett's test= 693.044 (p<.001); Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .598). Nello specifico, la struttura trovata presenta un primo fattore (Fattore 1 che spiega il 25% della varianza

totale) prevalentemente riconducibile alle percezioni dei genitori sull'efficacia e utilità dell'integrazione scolastica di bambini con ASD e della continuità della figura dell'insegnante di sostegno per il loro sviluppo globale ed è saturato positivamente dagli item 4, 8, 9, 10 e 11. Il secondo fattore, invece, spiega il 14.62% della varianza totale ed è riconducibile negativamente agli item 3 e 5, riguardanti la collaborazione tra specialisti e curricolari e positivamente agli item 15, 17, 19 riguardanti l'organizzazione territoriale per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD, la rispettiva articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali).

Il terzo fattore (Fattore 3 che spiega il 9% circa della varianza totale) è saturato dagli item 6, 7 e 20 che riguardano l'integrazione e il ruolo di altre figure professionali e delle attività extrascolastiche. (Tab. 2)

Tab. 2 Rotated Component Matrix

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
ITEM1	,050	,039	,041	,083	,054	,847	-,168
ITEM2	,077	-,071	,041	-,064	-,198	,740	,238
ITEM3	,221	-,453	,271	,148	-,178	,160	-,132
ITEM4	,705	,032	,007	-,242	-,210	-,189	,355
ITEM5	,371	-,556	,181	,066	,072	-,029	-,316
ITEM6	,188	-,037	,819	-,222	-,084	-,023	,085
ITEM7	,433	-,147	,566	-,103	,036	-,180	,159
ITEM8	,846	,000	,195	-,074	,028	,076	,089
ITEM9	,925	,033	,214	,064	,058	,094	,032
ITEM10	,834	-,094	,263	-,107	,063	,131	-,023
ITEM11	,915	,015	,015	,016	-,119	,011	-,064
ITEM12	-,056	,038	,046	,566	,400	,243	,401
ITEM13	-,131	,259	,113	,055	,771	-,017	,277
ITEM14	,049	,048	-,078	,145	,816	-,150	-,194
ITEM15	,125	,759	,186	,153	,002	-,009	-,271
ITEM16	,218	,114	,304	,040	,032	,019	,695
ITEM17	-,006	,825	-,066	,067	,103	-,044	,274
ITEM18	,418	-,035	,423	-,312	,365	,139	,011
ITEM19	,097	,759	,048	,271	,149	,086	-,061
ITEM20	,142	,078	,854	-,051	,077	,179	,091
ITEM21	-,104	,059	-,205	,904	,097	-,061	-,027
ITEM22	-,058	,220	-,132	,853	,007	,026	-,033

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Analisi Medie e deviazioni standard

INSEGNANTI:

Tab. 3. Analisi Medie e deviazioni standard

		N	Mean	Std. Deviation
	insegn specializzato	147	2,93	,673
ITEM1	insegn curricul	305	2,96	,690
	Total	452	2,95	,684
	insegn specializzato	157	4,81	,440
ITEM2	insegn curricul	325	4,78	,540
	Total	482	4,79	,510
	insegn specializzato	157	4,80	,420
ITEM3	insegn curricul	325	4,79	,473
	Total	482	4,79	,456
	insegn specializzato	157	4,61	,597
ITEM4	insegn curricul	325	4,62	,605
	Total	482	4,62	,601
	insegn specializzato	158	4,78	,446
ITEM5	insegn curricul	324	4,74	,491
	Total	482	4,76	,476
	insegn specializzato	158	4,49	,646
ITEM6	insegn curricul	325	4,53	,640
	Total	483	4,52	,642
	insegn specializzato	158	4,23	,791
ITEM7	insegn curricul	326	4,16	,850
	Total	484	4,18	,832
	insegn specializzato	157	4,25	,715
ITEM8	insegn curricul	324	4,19	,784
	Total	481	4,21	,762
	insegn specializzato	157	4,30	,763
ITEM9	insegn curricul	325	4,32	,790
	Total	482	4,31	,781
	insegn specializzato	156	4,09	,790
ITEM10	insegn curricul	323	4,15	,834
	Total	479	4,13	,820
	insegn specializzato	157	4,39	,714
ITEM11	insegn curricul	324	4,41	,776
	Total	481	4,41	,756
	insegn specializzato	156	3,27	1,121
ITEM12	insegn curricul	322	3,18	1,037

	Total	478	3,21	1,064
	insegn specializzato	154	3,69	,966
ITEM13	insegn curricul	317	3,76	,915
	Total	471	3,74	,931
	insegn specializzato	155	2,94	,873
ITEM14	insegn curricul	317	2,95	,865
	Total	472	2,95	,867
	insegn specializzato	156	3,27	1,025
ITEM15	insegn curricul	318	3,32	,850
	Total	474	3,30	,910
	insegn specializzato	158	4,31	,713
ITEM16	insegn curricul	326	4,30	,684
	Total	484	4,30	,693
	insegn specializzato	150	2,87	1,057
ITEM17	insegn curricul	298	2,93	,962
	Total	448	2,91	,994
	insegn specializzato	151	3,75	,750
ITEM18	insegn curricul	310	3,82	,731
	Total	461	3,80	,738
	insegn specializzato	153	3,14	1,000
ITEM19	insegn curricul	301	3,17	,881
	Total	454	3,16	,922
	insegn specializzato	158	4,10	,724
ITEM20	insegn curricul	318	4,04	,731
	Total	476	4,06	,729
	insegn specializzato	153	3,13	,775
ITEM21	insegn curricul	319	3,11	,728
	Total	472	3,11	,743
	insegn specializzato	153	3,00	,679
ITEM22	insegn curricul	314	3,05	,711
	Total	467	3,03	,700

GENITORI:

Tab. 4.Genitori

		N	Mean	Std. Deviation
ITEM1	maschi	14	4,86	,535
	femmine	57	4,91	,285
	Total	71	4,90	,345
ITEM2	maschi	14	4,86	,363
	femmine	57	4,88	,331
	Total	71	4,87	,335
ITEM3	maschi	13	4,62	,650
	femmine	57	4,70	,597
	Total	70	4,69	,603
ITEM4	maschi	12	4,75	,452
	femmine	55	4,76	,508
	Total	67	4,76	,495
ITEM5	maschi	12	4,42	,669
	femmine	55	4,58	,658
	Total	67	4,55	,658
ITEM6	maschi	12	4,92	,289
	femmine	55	4,75	,440
	Total	67	4,78	,420
ITEM7	maschi	12	4,50	,674
	femmine	55	4,20	1,043
	Total	67	4,25	,990
ITEM8	maschi	12	4,08	,996
	femmine	55	4,29	,994
	Total	67	4,25	,990
ITEM9	maschi	12	4,33	,778
	femmine	55	4,42	,956
	Total	67	4,40	,922
ITEM10	maschi	12	4,42	,669
	femmine	55	4,40	,935
	Total	67	4,40	,889
ITEM11	maschi	12	4,42	,793
	femmine	52	4,58	,825
	Total	64	4,55	,815
ITEM12	maschi	12	2,83	1,193
	femmine	53	2,57	1,201
	Total	65	2,62	1,195
ITEM13	maschi	12	3,25	1,138
	femmine	55	3,24	1,305
	Total	67	3,24	1,268
ITEM14	maschi	13	2,31	1,109
	femmine	55	2,45	1,068
	Total	68	2,43	1,069
ITEM15	maschi	13	1,85	,801
	femmine	55	2,25	,726
	Total	68	2,18	,752

ITEM16	maschi	13	4,38	1,121
	femmine	55	4,58	,567
	Total	68	4,54	,700
ITEM17	maschi	12	2,00	,953
	femmine	53	1,83	,826
	Total	65	1,86	,846
ITEM18	maschi	12	4,17	,718
	femmine	52	4,00	,816
	Total	64	4,03	,796
ITEM19	maschi	13	1,77	,599
	femmine	53	1,91	,925
	Total	66	1,88	,869
ITEM20	maschi	13	4,54	,519
	femmine	55	4,49	,690
	Total	68	4,50	,658
ITEM21	maschi	13	2,62	1,121
	femmine	54	2,46	1,077
	Total	67	2,49	1,078
ITEM22	maschi	13	2,54	1,050
	femmine	53	2,60	1,115
	Total	66	2,59	1,095

RISULTATI E DISCUSSIONE

Analisi dati rilevati con questionario somministrato agli Insegnanti delle scuole primarie statali della città di Palermo

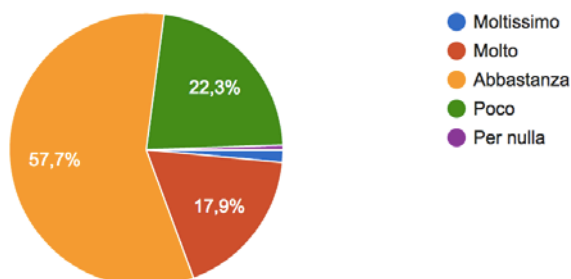
In base all'analisi dei dati che emergono dalle percezioni degli insegnanti rilevate attraverso la somministrazione dei questionari, si possono notare le contraddizioni rispetto a un sistema visto sì come necessario, non messo in discussione dalla larga maggioranza del campione, ma che, man mano che si passa dal piano teorico a quello pratico, manifesta insoddisfazione.

Il primo item riguarda la formazione dell'insegnante per lavorare con un bambino con ASD.

Il 22,3% del campione la ritiene poco adeguata e lo 0,6 % per nulla adeguata e solo l'1.5% manifesta una piena soddisfazione. Certo, la percentuale restante che ritiene la formazione molto o abbastanza adeguata è maggioritaria. Resta però abbastanza indicativa la percentuale di coloro che la percepiscono inadeguata.

1. Al termine di un corso di specializzazione la formazione dell'insegnante per lavorare con un bambino con ASD è adeguata

(537 risposte)

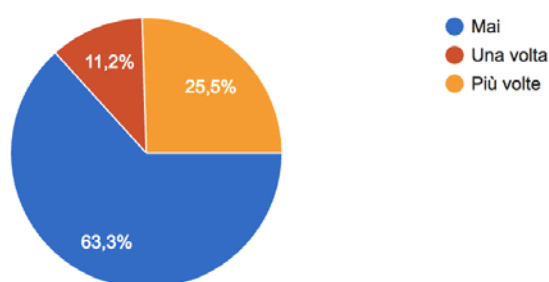


Un dato che emerge e che conferma la criticità emersa nelle altre ricerche riguarda la continuità didattica rilevata dalle risposte agli item 3b e 3c.

Il 63,3% del campione relativo agli insegnanti di sostegno ha sempre cambiato scuola nell'anno scolastico successivo, il 25,5% lo ha fatto più volte e l'11,2% soltanto una volta.

3.c. In che misura è successo che nell'anno scolastico successivo ha dovuto cambiare istituto?

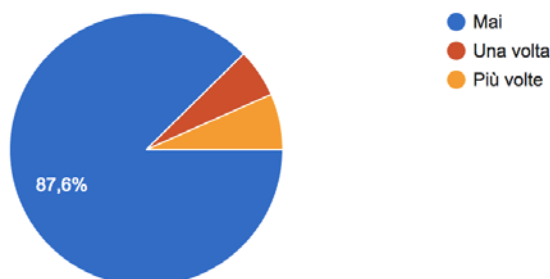
(553 risposte)



Il 6,6% ha cambiato scuola durante l'anno scolastico più volte ed il 5,7% ha cambiato scuola durante l'anno almeno una volta.

3.b. In che misura è successo che durante l'anno scolastico ha dovuto cambiare istituto?

(558 risposte)

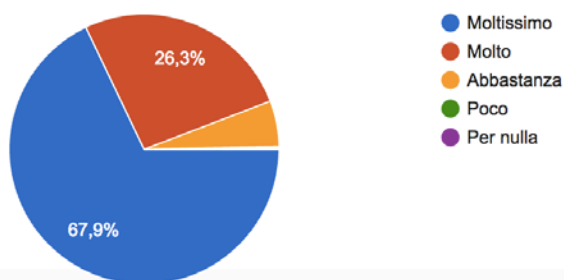


L'item 4 rivela poi il grado di importanza che gli insegnanti assegnano alla continuità didattica.

La risposta sul grado di importanza è quasi unanime. Il 67,9% del campione intervistato ritiene la continuità didattica importantissima, il 26,3% molto importante ed il 5,4% abbastanza importante.

4. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la continuità nell'attribuzione di uno stesso insegnante specializzato a un alunno con ASD

(570 risposte)



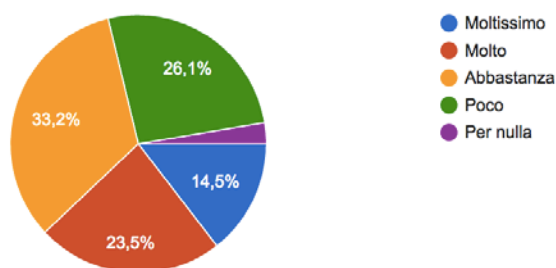
Questi dati confermano quindi che non solo gli insegnanti attribuiscono un grande valore alla continuità didattica ma che vi sono percentuali allarmanti sulla discontinuità didattica a cui sono sottoposti i bambini con disabilità nella scuola primaria di Palermo che purtroppo appaiono in linea con il dato nazionale.

Un dato che appare meritevole di essere considerato riguarda la percezione degli insegnanti circa l'efficacia della organizzazione territoriale raccolta nell'item 12.

Il primo elemento degno di nota è che soltanto il 14,5% del campione ha la percezione che l'organizzazione territoriale si esprima al massimo grado di efficacia mentre il 26,1% ritiene che lo sia poco e il 2,7% che non lo sia per nulla. Il resto si divide tra molto e abbastanza.

12. L'organizzazione territoriale è efficace per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD

(566 risposte)

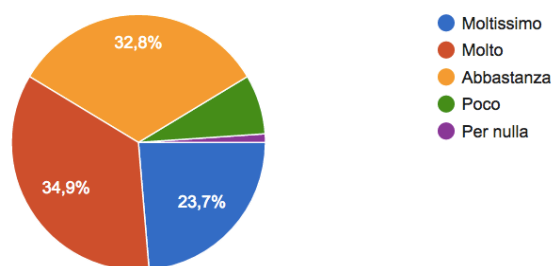


Sull'utilità dell'organizzazione territoriale le percezioni raccolte nell'item 13 sono leggermente diverse da quelle precedenti.

Aumenta la percentuale di coloro che hanno una percezione di massima utilità che rappresenta il 23,7% del campione, diminuisce il valore di coloro che ritengono poco utile l'organizzazione della rete che rappresenta il 7,5% così come quello che ritiene per nulla utile l'organizzazione di rete che rappresenta l'1,1% del campione. Il resto si divide tra molto e abbastanza.

13. L'articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è utile

(558 risposte)

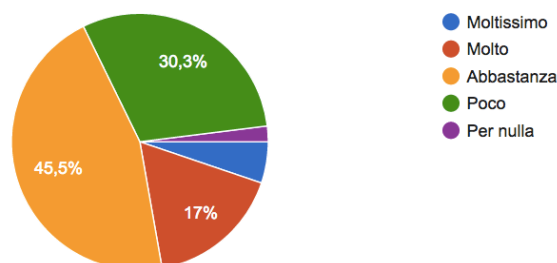


La percezione di una articolazione della organizzazione territoriale non chiaramente definita si coglie dalle risposte degli insegnanti all'item 14.

Il 30,3% del campione giudica poco chiaramente definita la specificità dell'organizzazione della rete, il 2% addirittura per nulla definita e soltanto il 5,2% ha una percezione di definizione specifica al massimo grado. Il resto si divide tra molto e abbastanza.

14. La specificità di GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è chiaramente definita

(558 risposte)

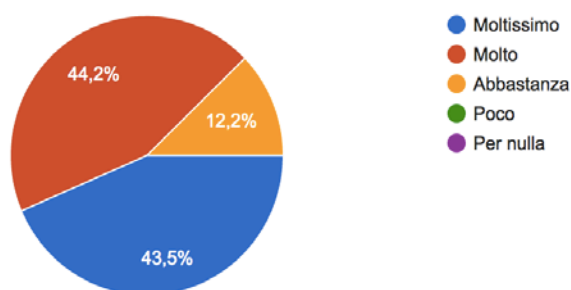


Il dato del 30,3% è altamente significativo in negativo perché esprime la percezione della mancanza di conoscenza di un target che dovrebbe invece avere molto chiaro il complesso delle funzioni e delle attività della rete in tutte le sue articolazioni mirate alla integrazione dei soggetti con disabilità.

In relazione alle percezioni ricavate dall'Item 1 nel quale veniva manifestata una percentuale significativa di inadeguatezza della formazione degli insegnanti a seguito di corsi di specializzazione per lavorare con bambini con ASD va rilevato dall'item 16, che indagava la percezione che gli insegnanti attribuiscono alla formazione, il 43,5% del campione si esprime con moltissimo, il 44,2% con molto ed 12,2% con abbastanza, segno di una quasi unanime valutazione di importanza della necessità di azioni formative.

Quindi da una parte c'è la piena consapevolezza della necessità di una formazione specialistica e dall'altra parte c'è una percentuale significativa di percezione della inadeguatezza della formazione che si riceve.

16. È importante la promozione di tali azioni formative (572 risposte)



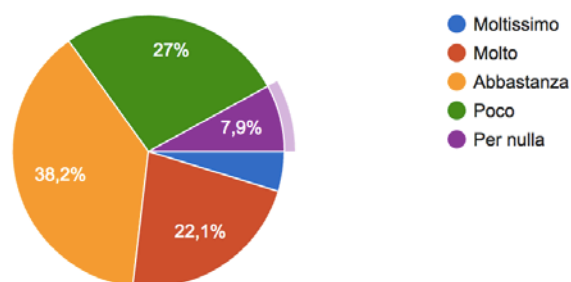
Altro fattore che merita una analisi per valutare la efficacia della normativa sulla integrazione dei bambini con disturbo dello spettro autistico è la percezione sulla importanza e l'utilizzo degli sportelli per l'autismo rilevata con le risposte all'item 17 e 18.

Soltanto il 4,7% del campione afferma che la sua scuola utilizza moltissimo gli sportelli per la consulenza ai docenti che hanno alunni con disturbo dello spettro autistico, il 27% lo utilizza invece poco ed 7,9% per nulla. Nonostante le percentuali di

utilizzo che esprimono il grado molto (22,1%) e abbastanza (38,2%) non siano irrilevanti preoccupano i dati di uno scarso utilizzo su uno strumento di grande efficacia per la formazione ai fini dell'integrazione.

17. In che misura la sua istituzione scolastica utilizza gli sportelli ministeriali per la consulenza ai docenti che hanno alunni con ASD

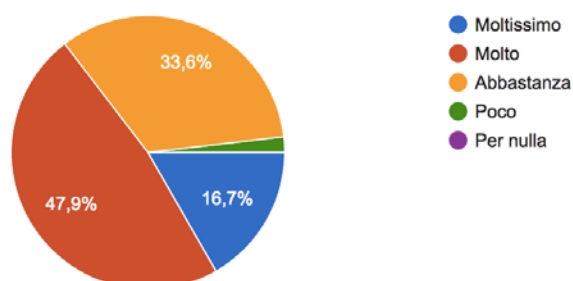
(529 risposte)



E' ancora più preoccupante la percezione rilevata con le risposte all'item 18 che vede esprimersi per il massimo di importanza di utilizzo degli sportelli per l'autismo soltanto il 16% del campione intervistato.

Gli item 21 e 22 danno un quadro della percezione dell'efficacia dell'attuale normativa ai fini dell'integrazione e dello sviluppo dei bambini con disturbo dello spettro autistico che in linea generale, come si diceva all'inizio, è positiva ma che, man mano che si passa dal piano teorico a quello pratico, manifesta insoddisfazione.

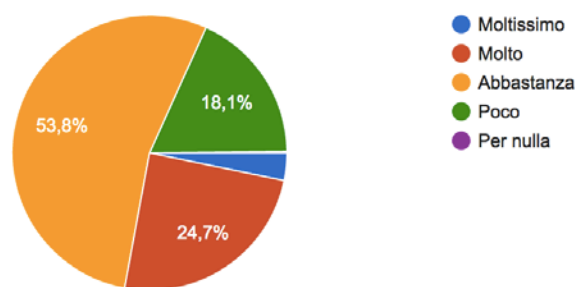
18. È importante l'utilizzo degli sportelli ministeriali (545 risposte)



A conferma di quanto detto nel paragrafo precedente le percentuali di massimo gradimento sono marginali sia sull'efficacia della normativa per l'integrazione rilevate con l'item 21 (3,2%) che sull'efficacia della normativa sul piano dello sviluppo rilevate con l'item 22 (2,3%) mentre le percentuali che esprimono un grado di apprezzamento sulla poca efficacia non appaiono irrilevanti sia sull'efficacia della normativa per l'integrazione (18,1%) che sull'efficacia della normativa sul piano dello sviluppo (20,2%).

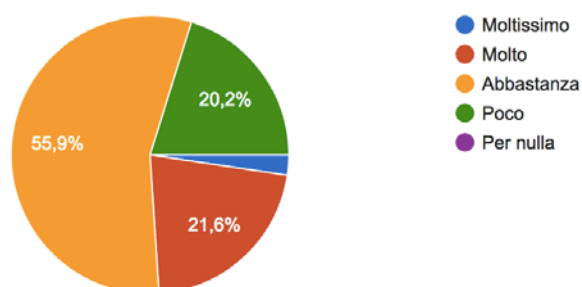
21. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica sul piano dell'integrazione degli alunni con ASD è efficace

(559 risposte)



22. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica sul piano dello sviluppo globale degli alunni con ASD è efficace

(555 risposte)



Questionario somministrato agli insegnanti

Nella tabella seguente sono raccolte le risposte degli insegnanti e le relative percentuali rispetto ad ogni item indicato nel questionario:

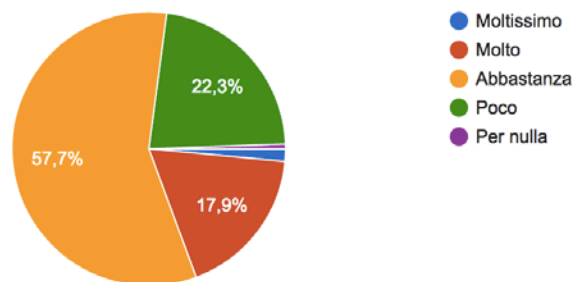
Tabella 5. Percentuale Risposte Questionario Insegnanti

Percentuale Risposte Questionario Insegnanti						
	nd	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Domanda1. Al termine di un corso di specializzazione	6%	1%	21%	54%	17%	1%
Domanda2. Ai fini dell'integrazione scolastica	1%	0%	0%	3%	14%	81%
Domanda3. Ai fini dell'integrazione scolastica ...	1%	0%	0%	3%	17%	79%
Domanda4. Ai fini dell'integrazione scolastica ...	1%	0%	0%	5%	26%	68%
Domanda5. Ai fini dello sviluppo ...	1%	0%	0%	2%	20%	77%
Domanda6. Ai fini dell'integrazione scolastica ...	0%	0%	0%	6%	33%	60%
Domanda7. Il processo di integrazione scolastica ...	0%	0%	3%	16%	39%	41%
Domanda8. Sul piano dello sviluppo intelletivo ...	1%	0%	1%	15%	42%	40%
Domanda9. Sul piano dello sviluppo linguistico ...	1%	0%	1%	14%	37%	47%
Domanda10. Sul piano dello sviluppo motorio ...	1%	0%	2%	20%	40%	37%
Domanda11. Sul piano dello sviluppo sociale ...	1%	0%	1%	10%	34%	54%
Domanda12. L'organizzazione territoriale ...	1%	3%	26%	33%	23%	14%
Domanda13. L'articolazione in GLHO ...	3%	1%	7%	32%	34%	23%
Domanda14. La specificità di GLHO ...	3%	2%	29%	44%	17%	5%
Domanda15. In che misura la sua istituzione scolastica ...	2%	2%	15%	39%	34%	8%
Domanda16. È importante la promozione ...	0%	0%	0%	12%	44%	43%
Domanda17. In che misura la sua istituzione scolastica ...	8%	7%	25%	35%	20%	4%
Domanda18. È importante l'utilizzo ...	5%	0%	2%	32%	46%	16%
Domanda19. In che misura la sua istituzione scolastica ...	6%	3%	18%	40%	28%	6%
Domanda20. È importante fare parte di una rete...	2%	0%	1%	20%	48%	29%
Domanda21. L'attuale normativa per l'integrazione ...	2%	0%	18%	53%	24%	3%
Domanda22. L'attuale normativa per l'integrazione ...	3%	0%	20%	54%	21%	2%

I grafici che seguono riportano le percentuali complessivamente raggruppate nelle tabelle con la rappresentazione di ogni singolo item.

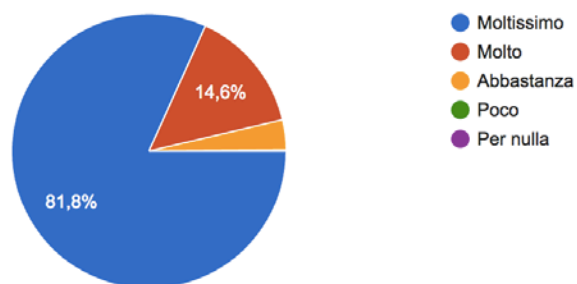
1. Al termine di un corso di specializzazione la formazione dell'insegnante per lavorare con un bambino con ASD è adeguata

(537 risposte)



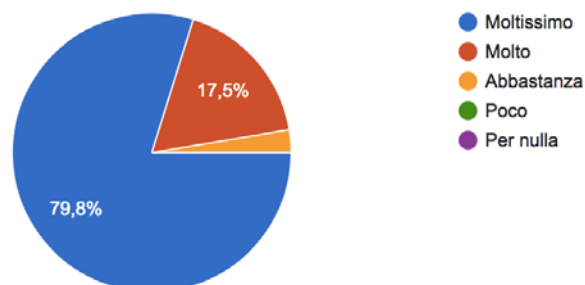
2. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

(570 risposte)



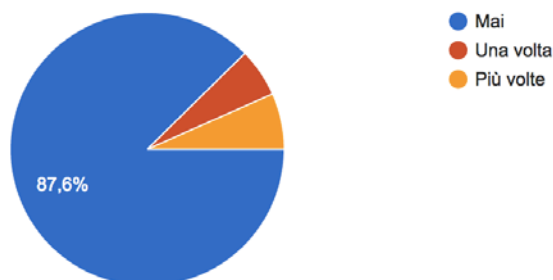
3. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e la famiglia

(570 risposte)



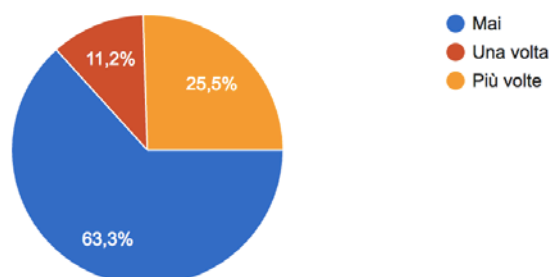
3.b. In che misura è successo che durante l'anno scolastico ha dovuto cambiare istituto?

(558 risposte)



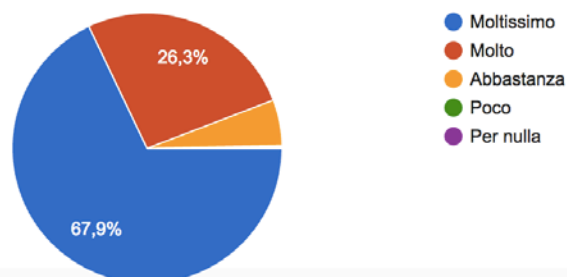
3.c. In che misura è successo che nell'anno scolastico successivo ha dovuto cambiare istituto?

(553 risposte)



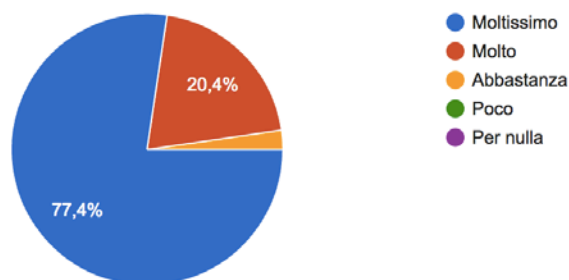
4. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la continuità nell'attribuzione di uno stesso insegnante specializzato a un alunno con ASD

(570 risposte)



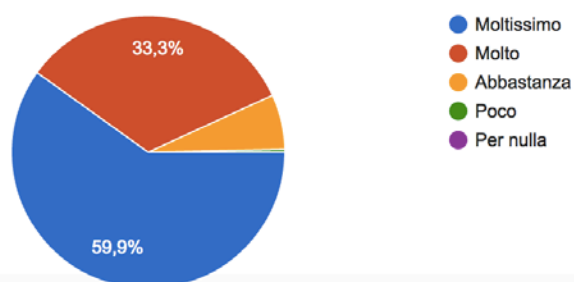
5. Ai fini dello sviluppo, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curriculare

(570 risposte)



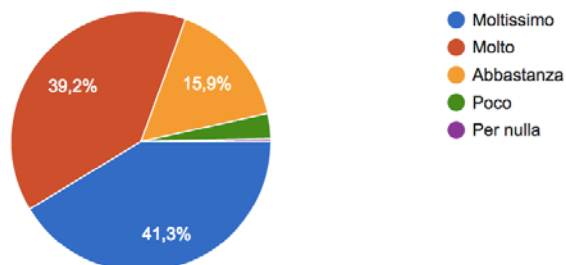
6. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante la collaborazione con altre figure professionali (es. assistente alla comunicazione e all'autonomia...)

(571 risposte)



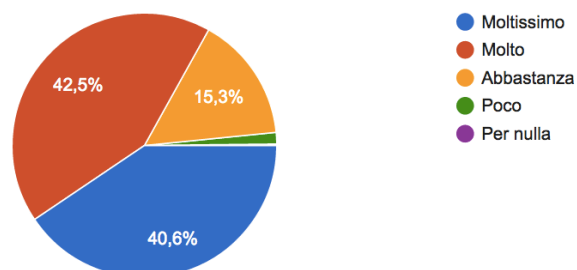
7. Il processo di integrazione scolastica influenza l'inclusione dell'alunno con ASD nel gruppo di compagni in attività extra-scolastiche (attività sportive pomeridiane, attività ricreative in orario extrascolastico, feste...)

(571 risposte)



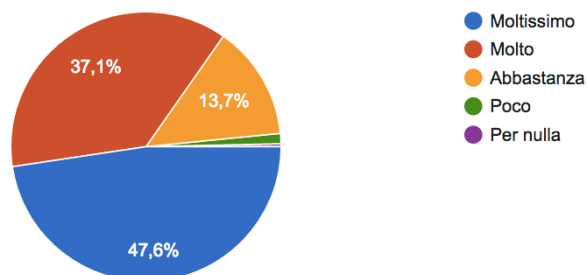
8. Sul piano dello sviluppo intellettuale, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(567 risposte)



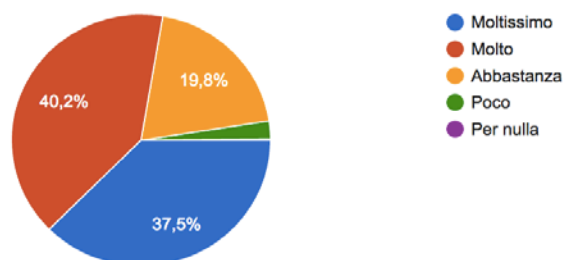
9. Sul piano dello sviluppo linguistico e comunicativo, è efficace, l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(569 risposte)



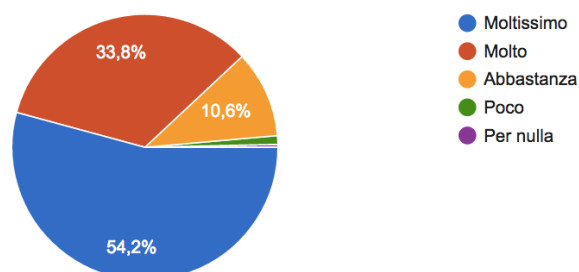
10. Sul piano dello sviluppo motorio è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(565 risposte)



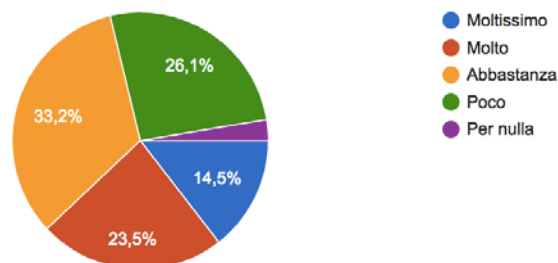
11. Sul piano dello sviluppo sociale è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(568 risposte)



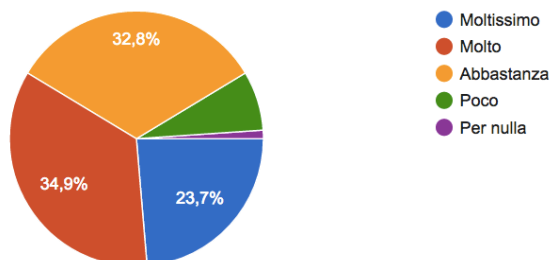
12. L'organizzazione territoriale è efficace per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD

(566 risposte)



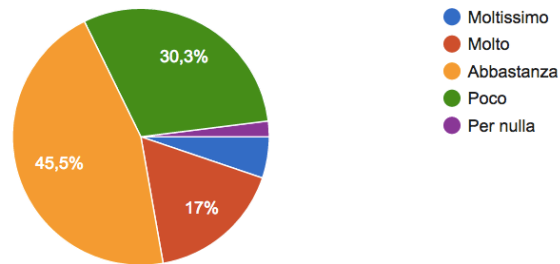
13. L'articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è utile

(558 risposte)



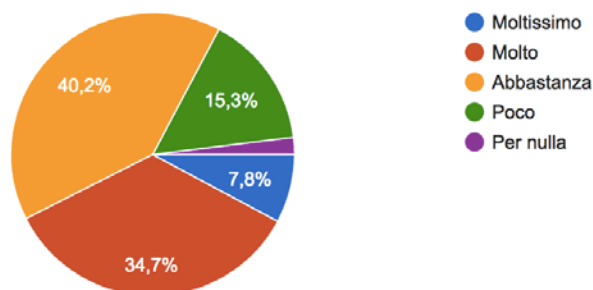
14. La specificità di GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è chiaramente definita

(558 risposte)

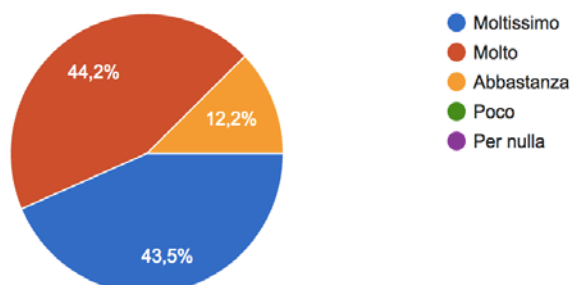


15. In che misura la sua istituzione scolastica promuove azioni formative per migliorare i percorsi inclusivi degli alunni con ASD

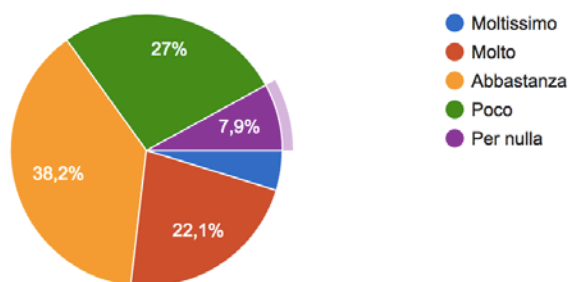
(562 risposte)



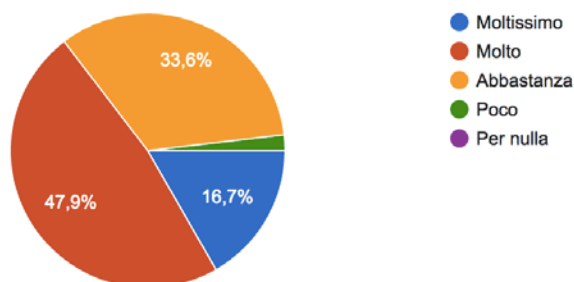
16. È importante la promozione di tali azioni formative (572 risposte)



17. In che misura la sua istituzione scolastica utilizza gli sportelli ministeriali per la consulenza ai docenti che hanno alunni con ASD (529 risposte)

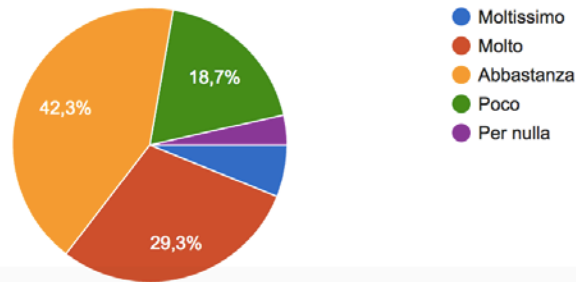


18. È importante l'utilizzo degli sportelli ministeriali (545 risposte)



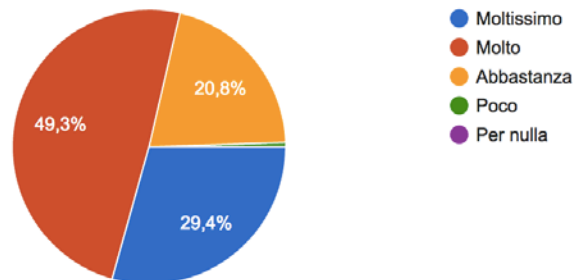
19. In che misura la sua istituzione scolastica fa parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni di integrazione rivolte ad alunni con ASD

(539 risposte)



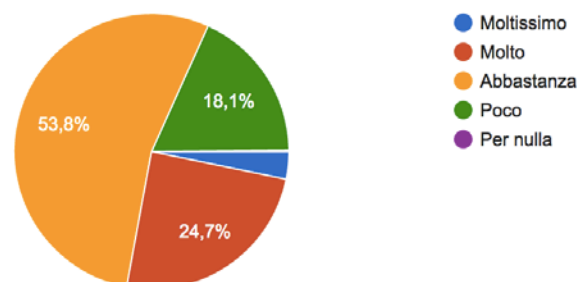
20. È importante fare parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni inclusive per alunni con ASD

(562 risposte)



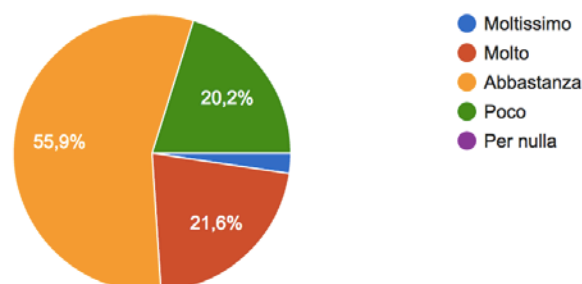
21. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica sul piano dell'integrazione degli alunni con ASD è efficace

(559 risposte)



22. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica sul piano dello sviluppo globale degli alunni con ASD è efficace

(555 risposte)



In conclusione dall'analisi delle percezioni degli insegnanti delle scuole primarie della città di Palermo si può ricavare:

- Percezione di una richiesta forte di formazione in tutte le forme di base ed in progress sia per i docenti curricolari ma anche di tipo specialistica per i docenti di sostegno;
- Percezione di valenza positiva della continuità didattica ma consapevolezza di grande discontinuità;
- Percezione di inefficacia nel funzionamento della organizzazione territoriale;
- Percezione di rilevanza degli sportelli per l'autismo ma insoddisfazione circa la attuale funzionamento ed il suo scarso utilizzo;
- Valutazione positiva della normativa in generale sull'integrazione scolastica ma insoddisfazione rispetto alla pratica applicazione.

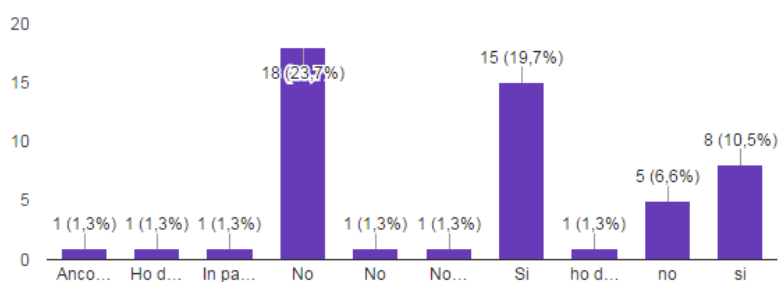
Analisi dati rilevati con questionario somministrato a genitori di alunni con disturbo dello spettro autistico

Dall'esame dei dati rilevati attraverso la somministrazione di questionari ai genitori di alunni con disturbo dello spettro autistico viene alla luce un elemento che se pur non direttamente riferibile all'ipotesi del nostro studio appare utile segnalare perché si tratta comunque di un dato allarmante di cui le Istituzioni dovrebbero farsi carico.

Dal grafico sottostante si può rilevare che il 30,2% dei genitori di alunni con disturbo dello spettro autistico hanno dovuto rinunciare alla propria occupazione a causa della disabilità del figlio ed il 2,6% hanno dovuto ridurre l'orario di lavoro.

Ha dovuto rinunciare alla sua precedente occupazione a causa della disabilità di suo/a figlio/a

(52 risposte)

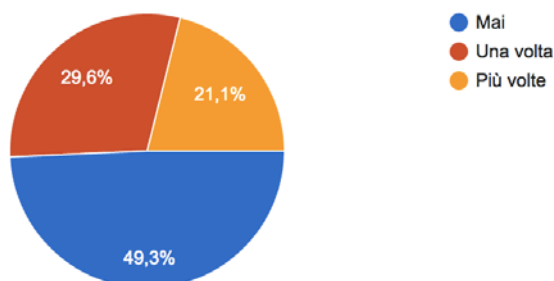


Un dato che emerge e che conferma la criticità emersa nelle altre ricerche ed anche dalle percezioni degli insegnanti a cui sono stati somministrati i questionari della presente ricerca riguarda la continuità didattica rilevata dalle risposte agli item 3b e 3c e 3d.

Il 29,6% del campione relativo ai genitori ha affermato che il proprio figlio ha avuto cambiato l'insegnante di sostegno almeno una volta durante lo stesso anno scolastico ed il 21,1% lo ha avuto cambiato più volte durante lo stesso anno scolastico.

3.b. In che misura è successo che durante l'anno scolastico a suo figlio è stato cambiato l'insegnante di sostegno?

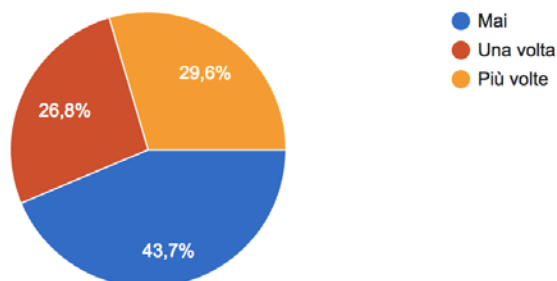
(71 risposte)



Il 26,8% del campione relativo ai genitori ha affermato che il proprio figlio ha avuto cambiato l'insegnante di sostegno almeno una volta nell'anno scolastico successivo ed il 29,6% lo ha avuto cambiato più volte nell'anno scolastico successivo.

3.c. In che misura è successo che nell'anno scolastico successivo a suo figlio è stato cambiato l'insegnante di sostegno?

(71 risposte)

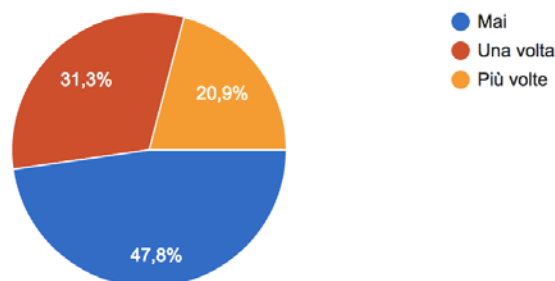


Un altro dato rilevante riguarda la distribuzione del monte ore di sostegno per lo stesso alunno tra più insegnanti.

Al 31,3% del campione è accaduto almeno una volta che a più insegnanti di sostegno fosse distribuito il monte ore relativo al proprio figlio mentre al 20,9% è accaduto più di una volta.

3.d. E' successo che a suo figlio durante l'anno scolastico il monte ore è stato diviso tra più insegnanti di sostegno

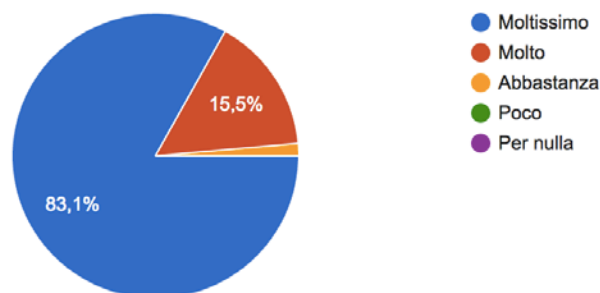
(67 risposte)



L'81% del campione intervistato attribuisce moltissima importanza alla continuità didattica ed il 15,5% ne attribuisce molta ed il resto abbastanza, aspetti che rivelano una insoddisfazione generalizzata rispetto alla mancanza di continuità didattica soprattutto in presenza di una grave disabilità quale è spesso il disturbo dello spettro autistico.

4. La continuità nell'attribuzione di uno stesso insegnante specializzato a un alunno con ASD è importante

(71 risposte)

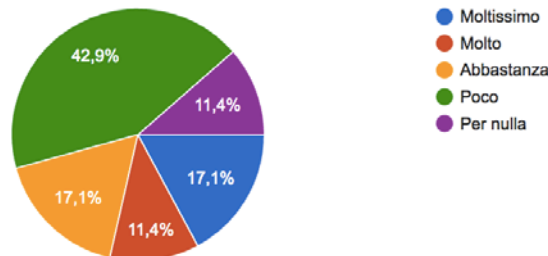


Le percezioni dei genitori sulla efficacia della organizzazione territoriale sono in misura maggioritaria di insoddisfazione.

Il 42,9% la ritiene poco efficace e l'11,4% per nulla efficace mentre soltanto il 17,1% la ritiene moltissimo efficace e l'11,4 molto efficace ed infine l'11,4 abbastanza efficace.

12. L'organizzazione territoriale per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD è efficace

(70 risposte)

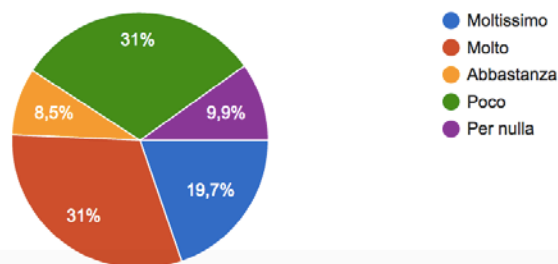


Le percentuali sull'utilità della organizzazione territoriale rimangono con una percezione negativa anche se in misura inferiore rispetto all'efficacia.

Il 31% la ritiene poco efficace e il 9,9% per nulla efficace mentre il 19,7% la ritiene moltissimo efficace e il 31% molto efficace ed infine l'8,5 abbastanza efficace.

13. L'articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è utile

(71 risposte)

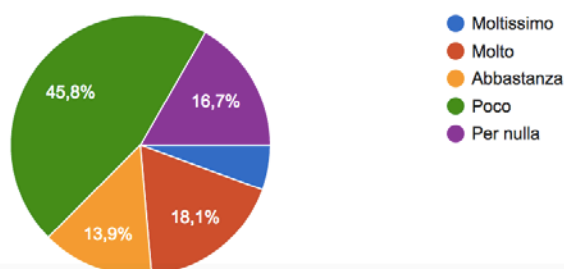


La percezione di una articolazione della organizzazione territoriale non chiaramente definita si coglie dalle risposte dei genitori all'item 14 in misura ancora maggiore rispetto allo item rilevato tra i docenti.

Il 45,8% del campione giudica poco chiaramente definita la specificità dell'organizzazione della rete, il 16,7% addirittura per nulla definita e soltanto il 5,6% ha una percezione di definizione specifica al massimo grado. Il resto si divide tra molto e abbastanza.

14. La specificità di GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è chiaramente definita

(72 risposte)

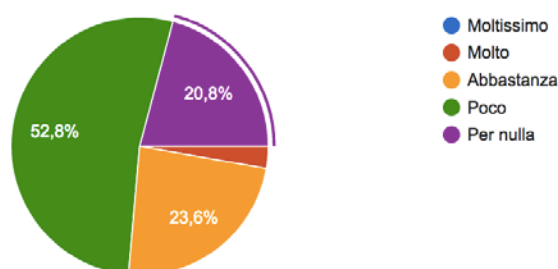


Gli item 15 e 16 mostrano l'assenza di azioni formative promosse per migliorare i percorsi inclusivi degli alunni con ASD e l'importanza che esse rivestono nella percezione dei genitori.

Il 52,8% del campione dichiara che nella scuola frequentata dal figlio si svolgono poche azioni formative ed il 20,8% che non ne vengono svolte per nulla ed infine il 23,6% che ne vengono svolte abbastanza e solo il 2,8% che ne vengono svolte molte.

15. In che misura la scuola frequentata da suo figlio promuove azioni formative per migliorare i percorsi inclusivi degli alunni con ASD

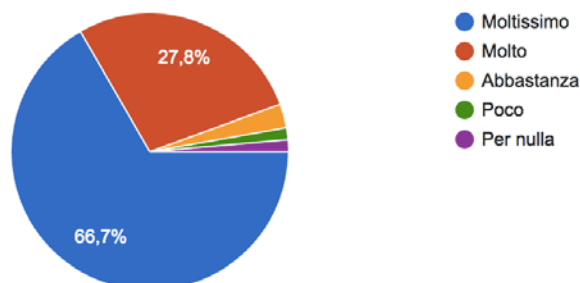
(72 risposte)



Dall'item 16 si rileva la percezione dell'importanza che i genitori annettono alle azioni formative.

Il 66,7% le ritiene importantissime ed 27,8% molto importante. Le altre percentuali sono trascurabili.

16. È importante la promozione di tali azioni formative? (72 risposte)

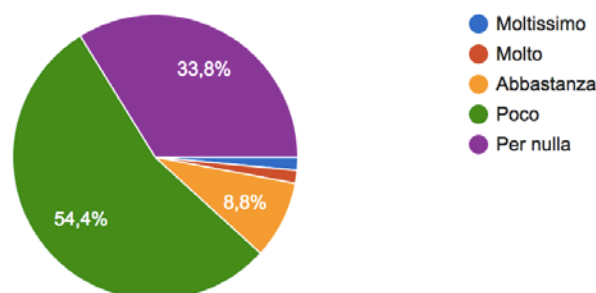


Dagli item 17 e 18 si evidenzia lo scarso utilizzo degli sportelli per l'autismo da parte delle scuole frequentate dai figli e di contro la percezione di grande importanza che i genitori annettono a questo strumento.

Il 54,4% dichiara che la scuola frequentata dal figlio utilizza poco gli sportelli ed il 33,8% che non li utilizza per niente. Solo il 19,1% dichiara che la scuola li utilizza abbastanza.

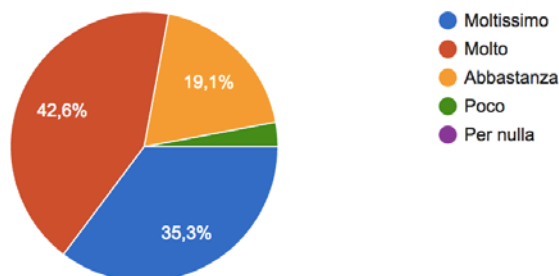
17. In che misura la scuola frequentata da suo figlio utilizza gli sportelli ministeriali per la consulenza ai docenti che hanno alunni con ASD

(68 risposte)



Il 35,3% ritiene importantissimo l'utilizzo degli sportelli per l'autismo, il 42,2% lo ritiene molto importante ed il 19,1% abbastanza importante.

18. È importante l'utilizzo degli sportelli ministeriali (68 risposte)

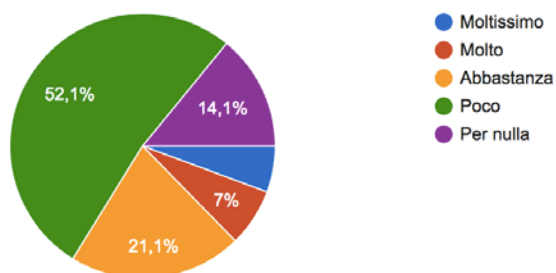


Gli item 21 e 22 mostrano una percezione di elevata insoddisfazione rispetto alla efficacia della normativa sulla integrazione scolastica e di altrettanto elevata insoddisfazione sulla efficacia della normativa per l'integrazione scolastica sul piano dello sviluppo globale dell'alunno con ASD.

Il 52,1% ritiene la normativa per l'integrazione scolastica poco efficace ed il 14,1% per nulla efficace mentre il 21,1% la ritiene abbastanza efficace ed il 7% molto efficace.

21. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica è efficace sul piano dell'integrazione degli alunni con ASD

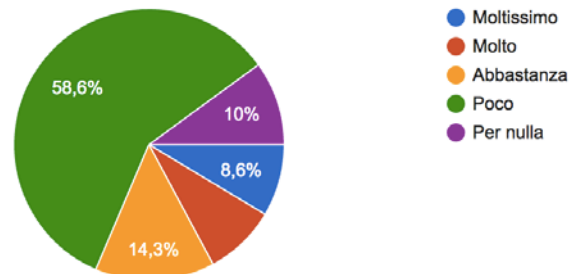
(71 risposte)



Il 58,6% ritiene poco efficace la normativa per l'integrazione scolastica sul piano dello sviluppo globale dell'alunno con ASD, il 10% per nulla efficace mentre il 14,3% abbastanza efficace e moltissimo e molto efficace soltanto l'8,6%.

22. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica è efficace sul piano dello sviluppo globale degli alunni con ASD

(70 risposte)



Questionario somministrato ai genitori

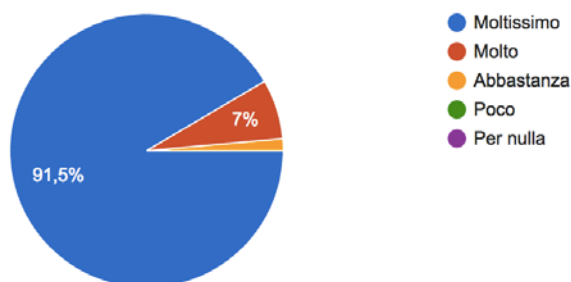
Nella tabella seguente sono raccolte le risposte dei genitori e le relative percentuali rispetto ad ogni item indicato nel questionario:

Tabella 6. Percentuale Risposte Questionario Genitori

Percentuale Risposte Questionario Genitori						
	nd	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Domanda1. Ai fini dell'integrazione scolastica ...	1%	0%	0%	1%	7%	90%
Domanda2. Ai fini dello sviluppo globale ...	1%	0%	0%	0%	13%	86%
Domanda3. Ai fini dell'integrazione scolastica ...	3%	0%	0%	7%	17%	74%
Domanda4. La continuità nell'attribuzione ...	1%	0%	0%	1%	15%	82%
Domanda5. Ai fini dello sviluppo ...	1%	0%	0%	6%	19%	74%
Domanda6. Ai fini dell'integrazione scolastica ...	1%	0%	0%	0%	18%	81%
Domanda7. Il processo di integrazione scolastica ...	1%	0%	6%	13%	17%	64%
Domanda8. Sul piano dello sviluppo intellettuale ...	1%	0%	6%	13%	19%	61%
Domanda9. Sul piano dello sviluppo linguistico ...	1%	0%	4%	8%	17%	69%
Domanda10. Sul piano dello sviluppo motorio ...	1%	0%	4%	8%	21%	65%
Domanda11. Sul piano dello sviluppo sociale ...	4%	0%	3%	7%	15%	71%
Domanda12. L'organizzazione territoriale ...	3%	11%	42%	17%	11%	17%
Domanda13. L'articolazione in GLHO ...	1%	10%	31%	8%	31%	19%
Domanda14. La specificità di GLHO ...	0%	17%	46%	14%	18%	6%
Domanda15. In che misura la scuola frequentata ...	0%	21%	53%	24%	3%	0%
Domanda16. È importante la promozione ...	0%	1%	1%	3%	28%	67%
Domanda17. In che misura la scuola frequentata ...	6%	32%	51%	8%	1%	1%
Domanda18. È importante l'utilizzo ...	6%	0%	3%	18%	40%	33%
Domanda19. In che misura la scuola frequentata ...	3%	32%	50%	10%	4%	1%
Domanda20. È importante che una scuola ...	0%	0%	0%	7%	32%	61%
Domanda21. L'attuale normativa ...	1%	14%	51%	21%	7%	6%
Domanda22. L'attuale normativa ...	3%	10%	57%	14%	8%	8%

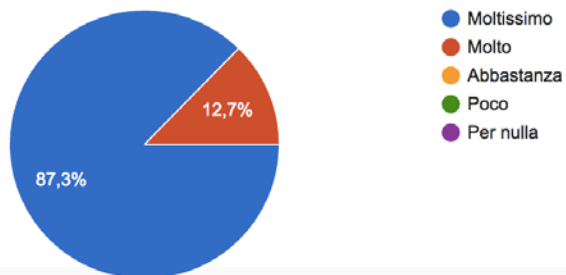
1. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e la famiglia

(71 risposte)



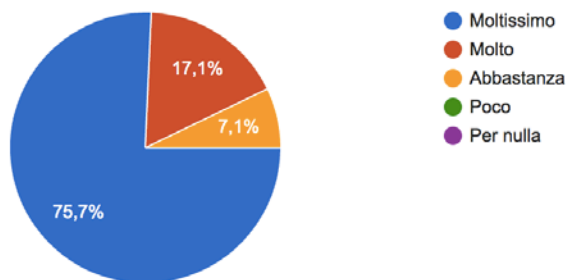
2. Ai fini dello sviluppo globale dell'alunno con ASD, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e la famiglia

(71 risposte)



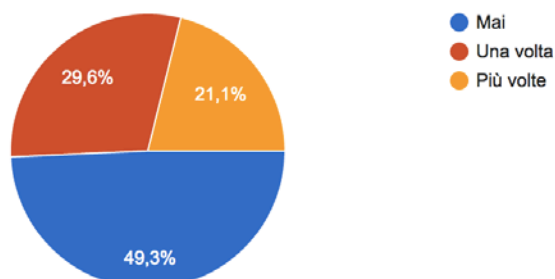
3. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

(70 risposte)



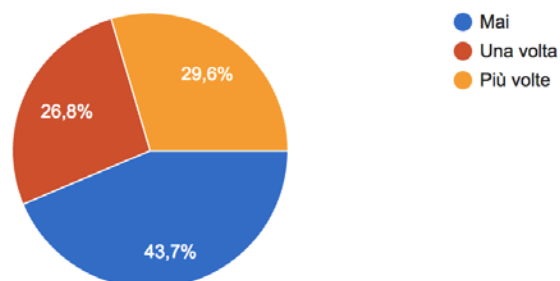
3.b. In che misura è successo che durante l'anno scolastico a suo figlio è stato cambiato l'insegnante di sostegno?

(71 risposte)



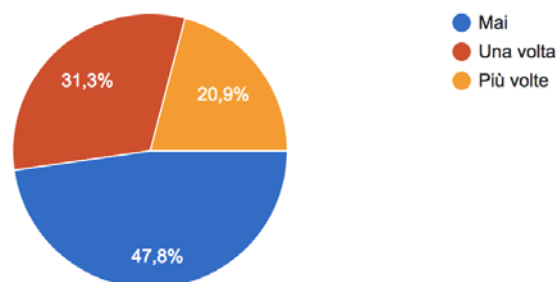
3.c. In che misura è successo che nell'anno scolastico successivo a suo figlio è stato cambiato l'insegnante di sostegno?

(71 risposte)



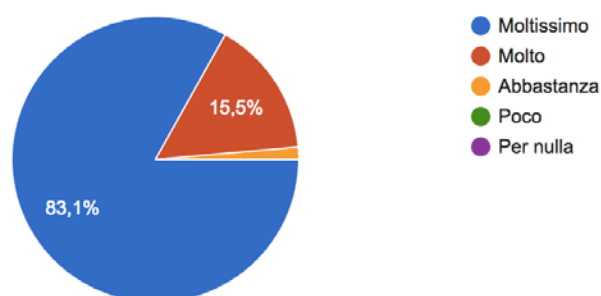
3.d. E' successo che a suo figlio durante l'anno scolastico il monte ore è stato diviso tra più insegnanti di sostegno

(67 risposte)



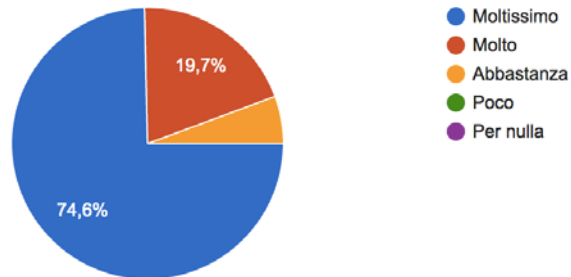
4. La continuità nell'attribuzione di uno stesso insegnante specializzato a un alunno con ASD è importante

(71 risposte)



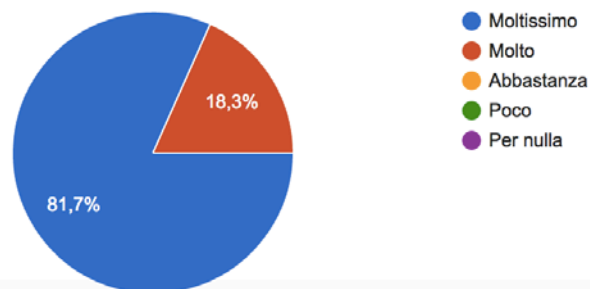
5. Ai fini dello sviluppo, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

(71 risposte)



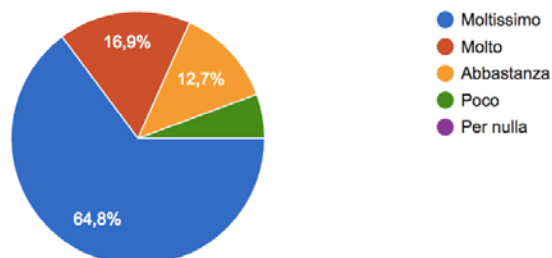
6. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante il ruolo di altre figure professionali nel contesto scolastico (es. assistente alla comunicazione e all'autonomia...)

(71 risposte)



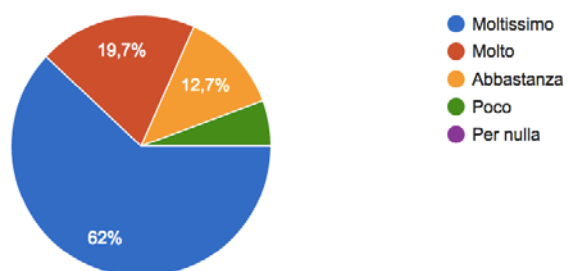
7. Il processo di integrazione scolastica influenza l'inclusione dell'alunno con ASD nel gruppo di compagni in attività extra-scolastiche (attività sportive pomeridiane, attività ricreative in orario extrascolastico, feste...)

(71 risposte)



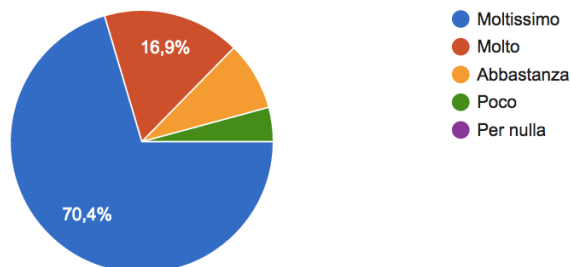
8. Sul piano dello sviluppo intellettuale, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(71 risposte)



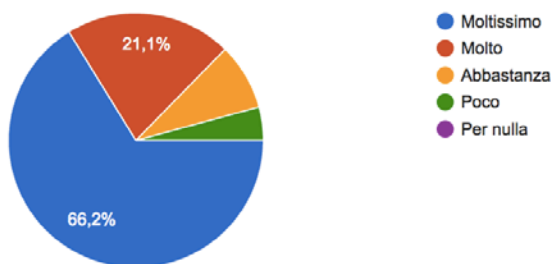
9. Sul piano dello sviluppo linguistico e comunicativo, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(71 risposte)



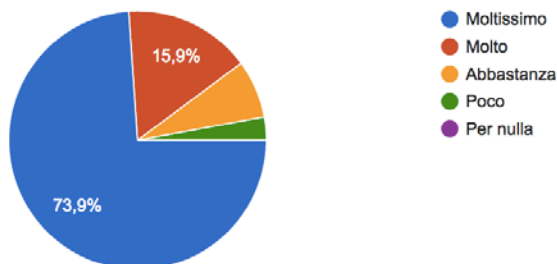
10. Sul piano dello sviluppo motorio, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico?

(71 risposte)



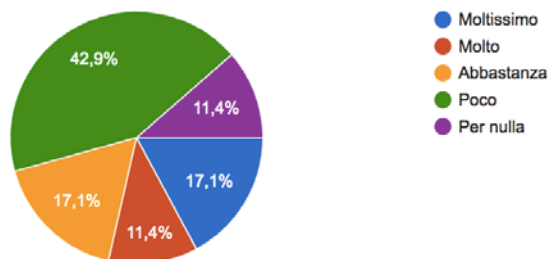
11. Sul piano dello sviluppo sociale, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

(69 risposte)



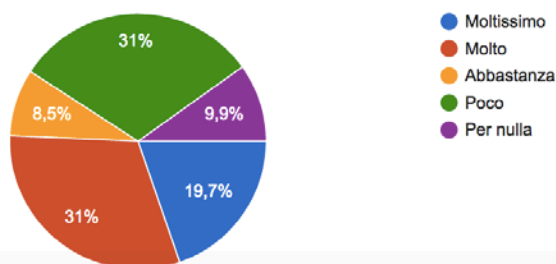
12. L'organizzazione territoriale per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD è efficace

(70 risposte)



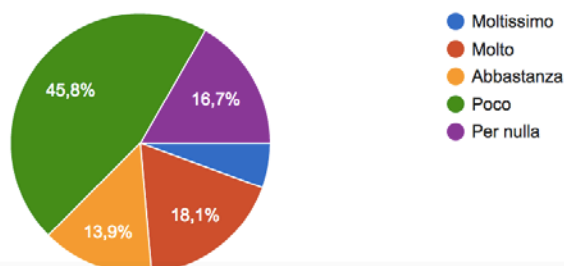
13. L'articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è utile

(71 risposte)



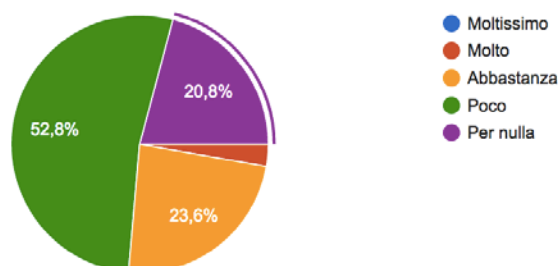
14. La specificità di GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è chiaramente definita

(72 risposte)

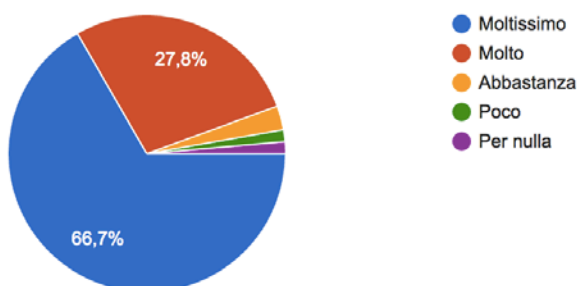


15. In che misura la scuola frequentata da suo figlio promuove azioni formative per migliorare i percorsi inclusivi degli alunni con ASD

(72 risposte)

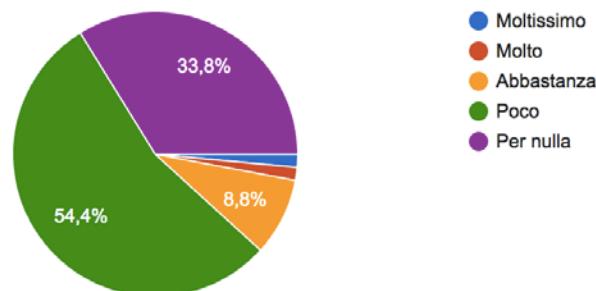


16. È importante la promozione di tali azioni formative? (72 risposte)

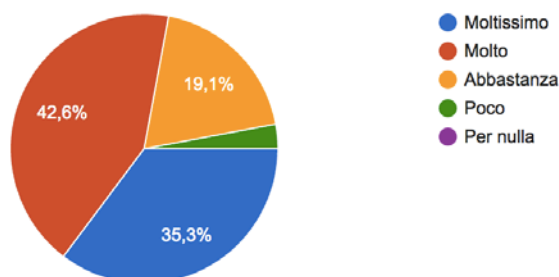


17. In che misura la scuola frequentata da suo figlio utilizza gli sportelli ministeriali per la consulenza ai docenti che hanno alunni con ASD

(68 risposte)

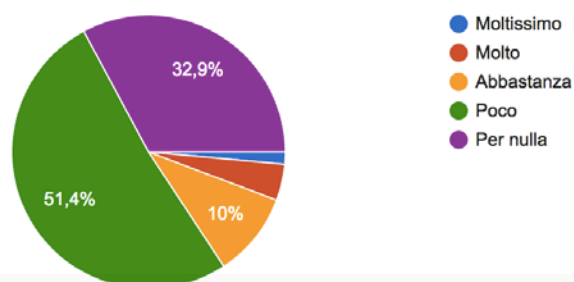


18. È importante l'utilizzo degli sportelli ministeriali (68 risposte)



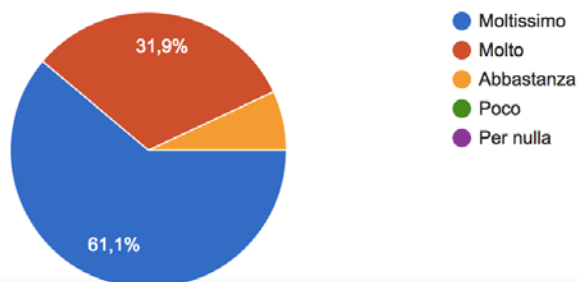
19. In che misura la scuola frequentata da suo figlio fa parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni di integrazione rivolte ad alunni con ASD

(70 risposte)



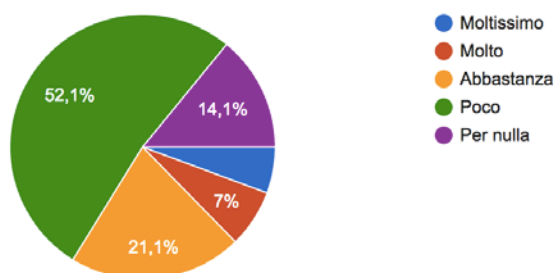
20. È importante che una scuola faccia parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni inclusive per alunni con ASD

(72 risposte)



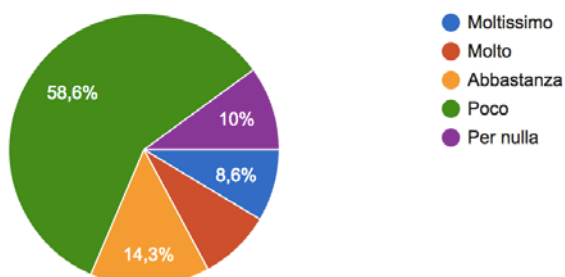
21. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica è efficace sul piano dell'integrazione degli alunni con ASD

(71 risposte)



22. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica è efficace sul piano dello sviluppo globale degli alunni con ASD

(70 risposte)



In conclusione dall'esame delle risposte date dai genitori con alunni con disturbo dello spettro autistico ai questionari ad essi somministrati si può ricavare:

- Grave discontinuità didattica non solo nell'anno successivo ma anche durante lo stesso anno scolastico e percezione di grande rilevanza per la continuità didattica;
- Percezione di insoddisfazione per la efficacia della organizzazione di rete e percezione di una articolazione non chiaramente definita;
- Assenza di azioni formative per gli insegnanti e percezione di rilevanza delle azioni formative ai fini delle pratiche di integrazione;
- Percezione di scarso utilizzo degli sportelli per l'autismo e percezione della loro rilevanza in caso di corretto ed efficace funzionamento;
- Percezione di elevata insoddisfazione rispetto alla efficacia della normativa sulla integrazione scolastica e di altrettanto elevata insoddisfazione sulla efficacia della normativa per l'integrazione scolastica sul piano dello sviluppo globale dell'alunno con ASD.

Interviste semistrutturate

La scelta dell'approccio qualitativo e, all'interno di questo, di tecniche come l'intervista (semistrutturata)¹²⁴ si basa sulla necessità di adottare una prospettiva che si confronti con la natura interpretativa del percorso di ricerca.

L'indagine ha adottato, pertanto, anche strumenti di tipo esclusivamente qualitativo, seguendo il convincimento che, per indagare le rappresentazioni e le valutazioni di osservatori così qualificati (Ministri, Sottosegretari di Stato e rappresentanti apicali della Pubblica Amministrazione) e per far emergere le riflessioni sulla efficacia della normativa sui processi di integrazione, fossero necessari anche strumenti più flessibili e modalità meno direttive e strutturate rispetto a quelle di tipo quantitativo.

124 ☐ Per le modalità di svolgimento dell'intervista vedi nel capitolo precedente relativo al campione ed alla popolazione.

Le interviste si sono rivelate strumenti imprescindibili nell'azione di ricerca, in quanto in grado di innescare un processo di riflessione individuale capace di far emergere nuove consapevolezze.

Il metodo di indagine attraverso le interviste, specialmente a osservatori privilegiati, pur non consentendo conclusioni di tipo statistico, permette di far emergere problemi rilevanti, che assumono un valore tendenziale-generale per il fenomeno preso in esame.

Si possono così approfondire gli elementi e le situazioni problematiche del contesto indagato dal punto di osservazione dell'intervistato.

La modalità qualitativa consente, in questo modo, di rispettare la totalità, la complessità, e la ricchezza del campo in cui si sviluppa l'indagine.

Le interviste semi-strutturate sono state disegnate in modo da garantire le opinioni e le percezioni di precisi target che rispondevano alle esigenze della ricerca.

I destinatari sono stati quindi individuati per le loro precise caratteristiche e appartengono a vario titolo al mondo degli operatori sanitari e scolastici, al mondo delle famiglie con bambini con disturbo dello spettro autistico ed infine al mondo della Politica di Governo (Nazionale e Regionale) .

Dirigenti scolastici

Sono stati contattati dieci Dirigenti Scolastici, che nel nostro ordinamento corrispondono al vertice apicale della scuola primaria, scelti in base alla collocazione territoriale della scuola per garantire la voce dei diversi quartieri della città dai territori più poveri e popolati a quelli più residenziali e centrali.

Le scuole interessate alla ricerca sono state:

1. Scuola Elementare Abba Alighieri;
2. Scuola Elementare Buonarroti;
3. Scuola Elementare Cavallari;
4. Scuola Elementare Garzilli;
5. Scuola Elementare Monti Iblei;

6. Scuola Elementare Orestano;
7. Scuola Elementare Pestalozzi Cavour;
8. Scuola Elementare Rapisardi;
9. Scuola Elementare Sciascia Leonardo;
10. Scuola Elementare Ugo Antonio.

La lettura e l'esame delle interviste¹²⁵ hanno evidenziato che la percezione dei dirigenti scolastici intervistati riguardo alle criticità del sistema ha come oggetto temi ricorrenti già peraltro messi in luce dalle precedenti ricerche sul tema dell'integrazione scolastica dei disabili accresciuti dal tipo di disabilità indagata nel presente lavoro.

I Dirigenti Scolastici intervistati mettono in evidenza i seguenti problemi come ostacoli più ricorrenti ai processi di integrazione scolastica:

- Mancanza di risorse;
- Rete territoriale con organico sotto dimensionato e con una inefficace collaborazione interistituzionale e con le famiglie;
- Mancanza di operatori qualificati;
- Mancanza di pianificazione per garantire unitarietà tra progetto educativo e socio-sanitario.

I Dirigenti Scolastici oltre a ritenere necessaria una adeguata formazione anche per gli insegnanti curricolari che non possono e non devono rimanere estranei al processo di integrazione delegando all'insegnante di sostegno il rapporto con l'alunno disabile, in particolare poi, con riguardo all'Insegnante di sostegno, pur considerandola una grande risorsa ne evidenziano i limiti nella efficacia dell'intervento ai fini dell'integrazione del bambino con disturbo dello spettro autistico per le seguenti motivazioni :

- a) Mancanza di specializzazione;
- b) Mancanza di continuità didattica;
- c) Ore insufficienti;

125 ☐ Le interviste integrali sono riportate in appendice

d) Necessità di ruoli e carriere separate per garantire la motivazione.

Ho raccolto e riportato alcune significative espressioni del pensiero dei Dirigenti Scolastici che ripercorrono le criticità sopra evidenziate.

“Al fine di migliorare l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità frequentanti le scuole di ogni ordine e grado e di ottimizzare la costante interazione tra le agenzie, si rende sempre più necessaria una maggiore pianificazione delle attività interistituzionali, per garantire nel territorio di riferimento l’unitarietà tra il progetto educativo e quello socio-sanitario. Inoltre, è indispensabile realizzare progetti integrati scuola-lavoro, che consentano un passaggio concreto dal progetto didattico ed educativo al più generico “progetto di vita” per gli alunni con disabilità”.

“Negli ultimi anni alcune criticità sono rimaste inalterate. Anche per effetto delle ultime manovre finanziarie, i fondi per la scuola si sono sensibilmente assottigliati, il numero degli insegnanti di sostegno e gli AEC non sempre sufficienti, il sovraffollamento delle classi, la discontinuità didattica. Le criticità che evidenziano quanto complessa sia per i disabili e le loro famiglie la strada della vera integrazione riguardano direttamente i comportamenti degli Enti Locali (Comune, Provincia e Regione), delle Aziende Sanitarie e della Scuola: i servizi e il supporto organizzativo all’integrazione socio-educativa sono, talvolta, negati, nonostante si tratti di veri e propri diritti soggettivi. Le questioni riguardano specificatamente: la scuola (normativa/strategie inclusive /didattica), le dimensioni esistenziali (contesto familiare/collaborazione con le altre figure di cura), l’integrazione sociale in un’ottica più generale di progetto di vita. Affinché avvenga l’integrazione-inclusione, nei fatti e non a parole, occorre la responsabilità di tutta la comunità territoriale”.

“La normativa dovrebbe richiedere necessariamente la preparazione specialistica (sviluppo delle competenze, teorie cognitivo-comportamentali, Pecs..) dell’insegnante per lo specifico bisogno dell’alunno con il Disturbo dello spettro autistico.”

“Da tempo la norma sostiene che l’intervento nei bambini con Autismo deve essere precoce e intensivo, anche se non esiste un intervento che vada bene per tutti. L’intervento elettivo deve essere quello psicoeducativo, inserito in una strategia di rete: operare prima possibile in tutti i contesti di vita del bambino creando un progetto individualizzato, cominciando dalla scuola dove l’integrazione e il tempo scuola sia

modulato a seconda della gravità e dal grado di percezione dell'interazione sociale, e dove accanto al tempo scuola ci sia, in modo alternato, un tempo per le terapie, che si intersechino, durante le ore di scuola”.

“Bisogna evidenziare che l'organico di sostegno dato in dotazione, talvolta mette i dirigenti scolastici in difficoltà: nella distribuzione delle ore di sostegno, in quanto non sufficienti a coprire il reale fabbisogno della scuola, ove è possibile trovare alunni con docenti arrivati con notevole ritardo, o con pochissime ore di sostegno, o alunni con più insegnanti contemporaneamente, o con tanto di cambio di docente in corso d'anno. E' chiaro che queste modalità non predispongono ad un reale e proficuo processo di integrazione.”

“Purtroppo in questi ultimi anni si sta assistendo ad un calo di attenzione da parte dell'amministrazione competente verso il complesso problema dell'inclusione scolastica.

Nella realtà scolastica dei nostri territori solo in alcuni casi l'integrazione degli allievi con disabilità avviene nel modo sperato, e ciò a mio parere per diversi motivi:

- troppo spesso su posto di sostegno vengono utilizzati docenti privi del titolo di specializzazione e, in alcuni casi, sprovvisti delle competenze professionali necessarie ad affrontare le problematiche proprie degli alunni con disabilità;

- le ore di sostegno e di assistenza specialistica assegnate sono talvolta insufficienti a fornire tutto il supporto di cui l'alunno con disabilità avrebbe bisogno.”

“Non sempre tutti i soggetti della rete territoriale si rivelano in grado di lavorare in sinergia.”

“La continuità didattica e l'attribuzione delle necessarie ore di sostegno continuano ad essere i principali problemi che rendono difficoltoso il processo d'inclusione e d'apprendimento degli alunni disabili frequentanti le nostre Istituzioni scolastiche, sebbene il nostro sia uno dei migliori sistemi di inclusione a livello europeo. Quindi, assolutamente si anche questa continuità spesso è in contrasto con l'esigenza di garantire i diritti del lavoratore legati alle graduatorie e ad altre prerogative, parimenti tutelate dalla legge.”

“Certamente, necessaria deve essere la richiesta di una preparazione specialistica dell’insegnante per lo specifico bisogno dell’alunno con Disturbo dello spettro autistico.”

“L’alunno autistico dovrebbe essere supportato da un solo docente di sostegno. Purtroppo nell’assegnazione dei docenti di sostegno, il D.S. dovrebbe seguire semplici regole di buon senso. Non è raro che a un alunno disabile siano assegnati più docenti di sostegno, dipende dalle risorse che sono assegnate alla scuola.”

“Occorre che vi siano docenti di sostegno opportunamente formati sulla specificità della didattica con alunni che soffrono di disturbo dello spettro autistico. Occorrerebbe anche formare opportunamente tutti gli altri docenti.”

“L’integrazione degli allievi con disabilità è strettamente collegata alle risorse economiche ma anche e soprattutto alle risorse umane dotate di alta formazione specifica , tutto ciò ,a mio avviso, non corrisponde alla realtà del nostro Paese.”

” La rete territoriale di assistenza deve fronteggiare con un crescente numero di richieste di servizi e non sempre è adeguatamente dotata di personale sufficiente.”

“I servizi sociali e sanitari mostrano serie difficoltà a rispondere alle molteplici richieste provenienti dalle istituzioni scolastiche ma anche dalle famiglie e sempre più frequentemente giustificano la propria inefficienza col sottodimensionamento dell’organico.

L’Amministrazione locale non riesce ad organizzare in modo efficace il servizio di assistenza specialistica ad personam e gli operatori specializzati inviati alle scuole non sempre hanno le competenze professionali pertinenti.”

Il Garante Regionale per la Disabilità Dottoressa Giovanna Gambino e il Referente Regionale per la Disabilità-USR Dott. Maurizio Gambino

Ho voluto mettere insieme nell’esame queste due interviste perché rappresentano la visione del tema visto da due punti di osservazione nevralgici (sanitario e scolastico) con rispettive qualificazioni tecniche.

La lettura e l'esame delle interviste¹²⁶ hanno evidenziato che la percezione degli intervistati riguardo alle criticità del sistema riflette un quadro diagnostico per lo più sovrapponibile.

Gli intervistati concordano sulla grande apertura e sensibilità della nostra legislazione nei confronti della disabilità e sull'importanza sociale ed educativa dell'esperienza dell'inserimento/integrazione/inclusione realizzata in Italia da quando sono state abolite le classi speciali. “Si è trattato di una vera e propria svolta paradigmatica che ha consentito a migliaia di minori disabili e alle loro famiglie di uscire dal “ghetto emarginativo” in cui si trovavano con il sistema delle classi speciali”.

Un primo dato significativo che emerge riguarda il numero di disabili che frequentano regolarmente.

I dati relativi al trend di “inserimento” all'interno delle cosiddette classi ordinarie parlano chiaramente : nell'a.s. 2016-2017 sono inseriti nelle scuole pubbliche statali della Sicilia 24777 studenti disabili individuati dal Servizio Sanitario Nazionale ai sensi dell'art. 3 commi 1 e 3 della Legge 104/92.

A fronte della evidenza della qualità delle linee programmatiche della nostra normativa sull'integrazione vengono però evidenziate delle carenze che ricorrono anche nelle percezioni delle altre componenti del campione intervistato:

- a) Mancanza di specializzazione
- b) Mancanza di continuità didattica per gli insegnanti di sostegno
- c) Mancanza di una adeguata formazione per gli insegnanti di sostegno e per gli insegnanti curricolari
- d) Disfunzioni nella rete assistenziale.

Viene quindi evidenziata la necessità di un piano formativo specialistico in progress per i docenti di sostegno e curricolari nonché per tutte le figure che assistono in ambito scolastico il minore con Disturbo di spettro autistico.

Le disfunzioni nella rete riguardano soprattutto la mancanza di una relazione/interazione costruttiva con i familiari ed i referenti delle agenzie territoriali e

126 ☒ Le interviste integrali sono riportate in appendice

dei differenti settori del sistema curante per la realizzazione del progetto individuale di vita. Manca cioè una effettiva integrazione tra sistema sanitario e sistema scolastico.

Ho raccolto e riportato alcune significative espressioni del pensiero dei due intervistati che ripropongono le criticità sopra evidenziate.

“Purtroppo ancora l’attuale sistema scolastico e sanitario non essendo integrati, non avendo continuità dei servizi e né adeguata programmazione, né grandi risorse, non garantiscono adeguatamente il progetto individualizzato di vita”.

“Altri elementi interferenti sono la carenza di programmazione/pianificazione delle attività annuali con il minore come destinatario, la carente relazione/interazione costruttiva con i familiari ed i referenti delle agenzie territoriali e dei differenti settori del sistema curante per la realizzazione del progetto individuale di vita”

“In atto il minore con disturbo dello spettro autistico e la sua famiglia vengono sostenuti dai servizi sanitari territoriali e dai servizi dedicati ma le interazioni con servizi scolastici e riabilitativi sono molto frammentari e pertanto spesso si perde la visione sistemica del progetto”.

“Uno dei punti critici che dovrebbe essere affrontato con urgenza all’interno della scuola riguarda soprattutto la formazione mirata dei docenti cosiddetti “curricolari” che – notoriamente – non ricevono una formazione universitaria iniziale adeguata in ottica inclusiva che li metta nelle condizioni operative di affrontare significativamente in classe le situazioni complesse attivate dalla presenza di uno studente disabile.”

“Bisogna creare spazi reali in cui i diversi operatori possano incontrarsi per progettare e condividere le prassi operative che ciascuno metterà in campo nell’ambito del suo specifico professionale e/o istituzionale. Questo spazio esiste virtualmente all’interno del GLHO ma così come l’organismo è gestito non può funzionare. Mi risulta che questi gruppi si riuniscano, nella migliore delle ipotesi, due volte all’anno. Non sono spazi “reali” di operatività condivisa...”.

“Ritengo che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all’insegnante di sostegno e ritengo che questa sia una grande esigenza dei genitori e dei docenti stessi. Sarebbe anche espressione di autentico e profondo rispetto per le persone”.

“Il problema della formazione è uno dei nodi fondamentali da affrontare e risolvere. La formazione iniziale degli insegnanti è carente. Quella dei docenti “curricolari” inesistente sul versante dell’inclusione. Va ripensato a fondo il modello formativo di tutti i docenti nell’ottica del paradigma inclusivo. E’ necessario che le università si avvicinino maggiormente ai reali bisogni formativi dei docenti lasciandosi coinvolgere da un “sapere della pratica” che può venire soltanto da coloro che vivono quotidianamente l’esperienza complessa dell’integrazione. Va da sé che anche per i docenti già in servizio bisogna pensare a veri momenti formativi che riescano a promuovere non soltanto sapere e saper fare ma che sappiano raggiungere anche “l’essere nel sapere”.

Il Sottosegretario di Stato alla Salute del Governo Italiano Onorevole Davide Faraone

Questa intervista¹²⁷ merita di essere analizzata a parte, perché ha una valenza particolare.

Si tratta di considerazioni ed opinioni che provengono da chi ha la visione del mondo del disturbo dello spettro autistico con lo sguardo del genitore ma anche da chi ha in parte lo strumento per apportare correttivi alle criticità che da più parti vengono evidenziate sulle prassi di integrazione scolastica previste dalla normativa.

Vorrei partire da una frase estrapolata dalla sua intervista per analizzare il dato complessivo che emerge dalle considerazioni del Sottosegretario di Stato:

“Come dice Donata Vivanti, “Forse dovremmo riconoscere onestamente che l’integrazione scolastica non è stata “pensata” per l’autismo, ma per altre disabilità meno problematiche da integrare. L’autismo è troppo diverso, non si può integrare se non lo si conosce a fondo, se non si comprende quanto sia difficile per un bambino, adolescente o adulto con autismo sopportare il brusio della classe, le spiegazioni degli insegnanti, che per lui sono solo un fastidioso rumore di fondo, la mancanza di indizi chiari su quali siano le cose da fare o non fare, la confusione di braccia, gambe, corpi in movimento senza ordine né scopo».”

127 ☒ L’ intervista integrale è riportata in appendice

Questa intervista, con le opportune attenzioni, sembra confermare l'ipotesi generale di questo lavoro : “Le norme sulla integrazione scolastica nel caso di bambini con disturbo dello spettro autistico non producono gli effetti attesi e desiderati”.

Percorrendo i passaggi dell'intervista emergono con chiarezza le criticità ricorrenti e ricavate anche dai dati già esaminati ma anche la consapevolezza della inadeguatezza di alcuni rimedi nonostante le loro potenzialità.

Le grandi fragilità di questo sistema ancora una volta sono rappresentate da:

- Necessità di insegnanti specializzati e con formazione specifica sul ASD;
- Necessità di formazione di base per tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) e formazione in progress;
- Continuità didattica;
- Rete di assistenza funzionante con operatori qualificati per le famiglie;
- Necessità di strutturazione degli ‘Sportelli per l’Autismo’ e potenziamento delle sue attività.

Il superamento di queste criticità rappresenta ancora oggi la direzione in cui muoversi, nel solco di una grande tradizione che comunque vede il nostro Paese all'avanguardia nel campo dell'inclusione.

Ho raccolto e riportato alcune significative espressioni del pensiero del Sottosegretario di Stato che evidenziano le criticità sottolineate.

“Come padre di una ragazzina autistica ho cercato di portare la mia esperienza quando sono stato investito di una responsabilità istituzionale al ministero dell'istruzione. L'autismo era poco conosciuto, se ne parlava poco e non vi erano azioni specifiche a ciò dedicate.

E' anche da queste premesse che nasce la Fondazione Italiana per l'Autismo, con l'intento di mettere insieme gli sforzi delle istituzioni e delle associazioni verso un fine comune. Personalmente ho raccolto tante testimonianze da parte di insegnanti e genitori: storie di buona integrazione ma anche di scarsa integrazione, storie di ragazze e ragazzi vissute nei corridoi delle scuole, in azioni di contenimento, non certo di inclusione. Occorrevano interventi concreti, supporto agli insegnanti, più

formazione, una rete di assistenza per le famiglie. È questa la direzione in cui muoversi, nel solco di una grande tradizione che comunque vede il nostro Paese all'avanguardia nel campo dell'inclusione.”

“Certo che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali . Il coordinamento e la sinergia tra le istituzioni costituiscono il valore aggiunto che può dare efficacia all'azione. L'aver avuto responsabilità di governo nel campo dell'istruzione prima e della sanità ora, mi consentono di osservare le cose da diverse prospettive e di avere un quadro di insieme più completo, così da poter ricercare soluzioni realmente migliorative.”

“Il sistema scolastico nel suo complesso, dall'organizzazione degli spazi al tempo scuola, dalla valutazione ai piani di studio, non sono stati pensati per le disabilità più gravi. E, soprattutto, la formazione non era stata pensata per fornire le competenze adeguate a far fronte a casi di disabilità grave o gravissima.”

“Non si può pensare ad insegnanti specializzati su una sola tipologia di disabilità ma, d'altro canto, non si possono neanche approcciare disabilità complesse, quale l'autismo, con una preparazione generalista o generica. Occorre un denominatore comune, che è dato da una preparazione di base con una forte impostazione di carattere metodologico, ma poi è importante approfondire e conoscere le specificità delle situazioni che andiamo ad affrontare. Tutto ciò comporta una revisione dei percorsi di studio iniziali, ma ancor più un aggiornamento costante. Torniamo quindi al tema della formazione in servizio.”

“Purtroppo nella mia esperienza di governo al MIUR, ed anche prima da genitore, ho raccolto moltissime testimonianze di genitori che lamentavano i problemi derivanti dalla mancanza di continuità didattica. Si tratta di qualcosa che, nel caso dell'autismo, è avvertito con ancora maggior disagio e credo non sia difficile comprendere come, per una ragazza o un ragazzo che non ha comunicazione verbale, la discontinuità di una persona di riferimento con la quale si è riusciti ad instaurare un canale di comunicazione alternativa, causi danni gravissimi per la sua interazione e il suo sviluppo.”

“Sono convinto che tali strutture (sportelli per l’autismo) vadano potenziate e sono lieto di sapere che il nuovo decreto previsto dalla legge 107/2015 prevede la costituzione di scuole-polo per l’inclusione nelle quali potranno continuare a funzionare gli sportelli per l’autismo.”

Il Ministro dell’Istruzione del Governo Italiano Senatrice Valeria Fedeli e l’Assessore alla Salute per la Regione Sicilia Onorevole Baldo Gucciardi

La visione di questi due attori Istituzionali e le loro percezioni sulla efficacia del sistema di integrazione previsto dall’attuale normativa rilevato dalle loro interviste¹²⁸ mostra delle differenze che sembrano dovute in particolar modo al ruolo rivestito nelle Amministrazioni pubbliche da loro guidate

Entrambi sembrano avere la consapevolezza di alcune criticità che globalmente sono risultate evidenti nelle varie analisi fin qui prospettate ma mentre L’Assessore alla Salute tende maggiormente a dichiarare le sue percezioni, il Ministro vede e dichiara le prospettive di un processo attualmente in itinere anche se alcune criticità di sistema emergono anche dalle sue risposte.

Non c’è dubbio che la percezione di una rete non adeguatamente funzionante ed efficace sia di entrambi ma mentre l’Assessore alla Salute lo rileva e lo dichiara con maggiore apertura: *“In realtà entrambi i sistemi , sanitario e scolastico, vivono in atto alcune criticità che non rendono soddisfacenti i livelli di integrazione delle attività ,interferendo sui percorsi di presa in carico.”* ed ancora *“occorre potenziare i servizi dedicati presenti sul territorio e le risorse umane che dovrebbero essere parte dell’organico. Pertanto ancora ad oggi le linee guida con le prassi individuate dalle Raccomandazioni non sono pienamente realizzate.”* nelle dichiarazioni del Ministro, invece, vi è solo una indiretta ammissione di mal funzionamento con una visione prospettica di miglioramento: *“Siamo nella fase iniziale della strutturazione strategica di questa rete territoriale che, spesso in passato, era risultato di volontà specifiche e*

128

☒ Le interviste integrali sono riportate in appendice

della spontaneità delle aggregazioni e del coinvolgimento di scuole, famiglie e associazioni”.

Sulla necessità di percorsi formativi per gli insegnanti curricolari e di sostegno c'è da parte di entrambi una presa di coscienza ed una consapevolezza di criticità sul quadro attuale.

“La complessità delle situazioni in gioco, dichiara il Ministro, è tale da richiedere un rafforzamento delle competenze delle insegnanti e degli insegnanti specializzati, oltre che di quelli curricolari. Anche in questo caso, il decreto sull'inclusione ci ha portato a ragionare sui temi della formazione iniziale e in servizio. Abbiamo puntato a formare insegnanti sempre più preparate e preparati. Per questo motivo è stata rivista la formazione iniziale delle e dei docenti di sostegno dell'infanzia e della primaria, attraverso l'istituzione di un Corso di specializzazione ad hoc al quale si può accedere dopo aver conseguito la laurea in Scienze della formazione primaria”.

Il sistema scolastico, osserva dal suo punto di osservazione l'Assessore alla Salute, dovrebbe detenere tutte le risorse specialistiche (insegnanti e assistenti alla comunicazione ed alle autonomie dotate di un profilo professionale e specialistico adeguato per questo target di utenti).

Tenuto conto delle evidenti necessità di formazione specialistica del corpo docenti e delle figure impegnate in percorsi rivolti alla implementazione di competenze sociali e di autonomia, nonché delle carenze formative e di operatori dei servizi territoriali le procedure di integrazione tra servizi territoriali sanitari e scolastici non possono che risentirne con le ricadute sui progetti individuali.

Entrambe le affermazioni dell'Assessore alla Salute manifestano la sua opinione sull'assenza di personale specialistico e adeguatamente formato.

Sulla questione della necessità di una specializzazione sul tipo specifico di disabilità da parte dell'insegnante di sostegno (questione trattata per competenza soltanto dal Ministro dell'Istruzione) si deve osservare che le prospettive e le percezioni del Ministro appaiono conformi a quelle del Sottosegretario sopra esaminate.

Il Ministro ed il Sottosegretario sostengono una formazione generalista necessaria per tutti ma integrata da una formazione specialistica per una disabilità così complessa quale è il disturbo dello spettro autistico.

Si tratta in entrambe le visioni di una osservazione che porta alla constatazione di una attuale formazione non adeguata.

Il Presidente dell'Associazione di genitori di bambini con disturbo dello spettro autistico ParlAutismo Onlus Dottoressa Rosi Pennino

Le percezioni e le opinioni della Presidente di ParlAutismo rilevate dalla sua intervista¹²⁹ non si discostano molto da quelle degli altri intervistati soprattutto rispetto a quelli che sono stati gli elementi di criticità rilevati dalle analisi dei dati emersi.

Naturalmente le percezioni sono maggiormente negative in quanto provengono non da una osservatrice esterna e distaccata ma da un genitore che vive l'inefficienza del sistema all'interno della sua famiglia, caricata dalla responsabilità di portare avanti con l'associazione che presiede le istanze di tanti genitori con la medesima situazione.

Purtroppo nonostante il sistema normativo Italiano sia avanzato e abbia anticipato con soluzioni innovative le istanze di tante famiglie che hanno al loro interno disabili gravi l'esame della intervista alla Presidente dell'Associazione ParlAutismo Onlus evidenzia una percezione generale di inadeguatezza del sistema di integrazione scolastica previsto dalla normativa vigente per i bambini con disturbo dello spettro autistico.

Rispetto alle opinioni precedentemente riportate viene evidenziata la necessità di spostare il baricentro delle attività sotto la guida dei distretti socio-sanitari.

Il dato sull'extrascuola, è riferito e percepito come un dato seriamente preoccupante, che mostra una realtà incapace di garantire una vita sociale tra pari al di fuori del tempo scolastico per la maggior parte degli alunni con questa grave disabilità.

Le percezioni di negatività riguardano complessivamente il sistema che si ritiene inadeguato ma vengono alla luce i problemi ricorrenti:

- a) La formazione dei docenti;

129 ☒ L' intervista integrale è riportata in appendice

- b) La specializzazione per i docenti su alcuni tipi di disabilità;
- c) La continuità didattica;
- d) La incoerenza del sistema di rete senza una regia ai distretti socio-sanitari;
- e) La specializzazione e le competenze professionali degli operatori di rete;
- f) Il potenziamento e la messa a regime degli sportelli per l'autismo;
- g) La presa in carico dei soggetti con disturbo dello spettro autistico garantita dal sistema sanitario, dal sistema scolastico e con una sinergia che garantisca il tempo di vita.

Ho raccolto e riportato alcune significative espressioni delle percezioni manifestate dalla Presidente Pennino.

“Nessuno può mettere in discussione i principi ed il modello di integrazione degli alunni con disabilità previsto dalla normativa Italiana. Il problema è che ogni cosa ha una storia e si inquadra nel suo momento storico. Molte cose vanno cambiate, altre integrate e soprattutto non si può avere un modello generalista ovvero adatto per tutte le disabilità. Nonostante l'enorme sforzo profuso dalla scuola pubblica le potenzialità del sistema rimangono inesprese fondamentalmente per due motivi:

a) La mancanza di una regia delle azioni di supporto che andrebbe affidata ai distretti socio-sanitari;

b) La mancanza di specializzazione di molti degli operatori della rete.”

“I bambini con disturbo dello spettro autistico e le loro famiglie hanno bisogno di una assistenza organica e soprattutto di un progetto che tenga conto di una visione di insieme. Manca il coordinamento tra le varie espressioni della rete mentre servirebbe una grande sinergia tra gli operatori del settore sanitario, riabilitativo e scolastico.”

“La specializzazione degli insegnanti di sostegno per la specifica disabilità dei bambini con disturbo dello spettro autistico è una necessità che più volte mi viene segnalata dai genitori con i quali quotidianamente ci confrontiamo per avere per i nostri figli un adeguato supporto. Quello che noi riteniamo è che oggi non solo non è garantita questa specializzazione ma a parte singoli casi di docenti che sentono

personalmente e moralmente questa necessità non esiste neppure una formazione adeguata che a nostro parere dovrebbe essere garantita sia dai docenti di sostegno ma anche da quelli curricolari.”

“La continuità didattica è un problema serio che va affrontato con decisione. Alcuni tipi di disabilità richiedono complicità che si realizzano attraverso la fiducia e lo scambio di sensibilità. Senza una continuità di lavoro, senza una partecipazione vera e sentita che può crearsi con attività senza soluzioni di continuità i progressi nello sviluppo saranno più lenti e talvolta anche assenti.”

Dai dati descrittivi sulle opinioni che sono state raccolte fra i soggetti che hanno partecipato alla ricerca emerge:

- *una percezione generalmente positiva della normativa sull'integrazione per quello che riguarda i principi e i valori;*
- *Una percezione maggioritaria del campione generalmente negativa sulla efficacia della normativa sull'integrazione per i bambini con disturbo dello spettro autistico;*
- *Una percezione maggioritaria del campione generalmente negativa sulla discontinuità delle attività degli insegnanti di sostegno per i bambini con disturbo dello spettro autistico;*
- *Una percezione maggioritaria del campione generalmente negativa sulla mancanza di formazione di base ed in progress dei docenti curricolari e di sostegno per l'integrazione dei bambini con disturbo dello spettro autistico;*
- *Una percezione maggioritaria del campione generalmente negativa sulla efficienza della rete assistenziale per l'integrazione dei bambini con disturbo dello spettro autistico;*
- *Una percezione maggioritaria del campione generalmente negativa sulla mancanza di attività extrascolastiche ai fini dell'integrazione e dell'inclusione dei bambini con disturbo dello spettro autistico.*

Limiti dell'indagine.

Questa ricerca ha avuto come oggetto la percezione di docenti e genitori e quelle di osservatori privilegiati, che sono indicati nella parte relativa alla popolazione e al campione, relativa alla efficacia delle norme attualmente in vigore in Italia sull'integrazione scolastica dei bambini con disturbo dello spettro autistico nella scuola primaria della città di Palermo.

La ricerca aveva l'intendimento di testare la percezione di soggetti che operano sul campo in un territorio che oltre ad avere la dimensione circoscritta di una città, è espressione di un territorio che ha una sua intrinseca fragilità.

Non c'è dubbio pertanto che i limiti territoriali dell'indagine e le condizioni del territorio possono avere una incidenza nella rilevazione dei dati che scontano fattori di partenza socio-economici già di per sé problematici.

Nelle conclusioni che sono state tracciate nel paragrafo successivo si è tenuto quindi conto di questi elementi e si sono valutati i dati in un quadro generale che aveva una cornice di dati rilevati a livello nazionale e che facevano riferimento ad altre ricerche fatte sullo stesso argomento.

Un limite di tipo diverso ma altrettanto significativo è relativo al campione dei genitori che hanno risposto in numero inferiore alle aspettative.

Questo dato è giustificato da ragioni legate in parte ad una riluttanza generalizzata a compilare questionari da parte della popolazione oggetto dell'indagine e, ho avuto modo di verificare con confronti diretti con genitori che hanno partecipato alla distribuzione, è anche dovuto ad una sfiducia maturata in tanti anni di istanze disattese per la sfida quotidiana che queste persone portano avanti.

A questo limite abbiamo cercato di fare fronte raccogliendo l'opinione di osservatori privilegiati che potevano avere una percezione del mondo dei genitori diretta essendo essi stessi genitori di bambini con disturbo dello spettro autistico ma avendo nel contempo esperienza del mondo associativo portatore di questi interessi (presidente ParlAutismo Onlus associazione Genitori) o addirittura svolgendo attività istituzionali da genitore di bambino con ASD con un punto di osservazione di ampio raggio (Sottosegretario di Stato prima all'Istruzione poi alla Salute e contemporaneamente

Presidente della FIA, Fondazione Italiana Autismo).

L'ultimo limite che mi sento di segnalare è relativo al momento che stiamo vivendo che è un momento di profonde e radicali modificazioni legislative che riguardano proprio il campo di indagine e che non saremo, per ragioni legate ai tempi obbligati della deadline della ricerca, di potere rappresentare compiutamente.

Anche in questo senso le interviste semi-strutturate al Ministro dell'Istruzione ed al Sottosegretario di Stato sono state molto utili per anticipare alcuni degli esiti di questi processi.

Conclusioni

Come dice Donata Vivanti, “Forse dovremmo riconoscere onestamente che l'integrazione scolastica non è stata “pensata” per l'autismo, ma per altre disabilità meno problematiche da integrare. L'autismo è troppo diverso, non si può integrare se non lo si conosce a fondo, se non si comprende quanto sia difficile per un bambino, adolescente o adulto con autismo sopportare il brusio della classe, le spiegazioni degli insegnanti, che per lui sono solo un fastidioso rumore di fondo, la mancanza di indizi chiari su quali siano le cose da fare o non fare, la confusione di braccia, gambe, corpi in movimento senza ordine né scopo».

Per trarre le conclusioni di questa indagine partirei proprio dalla frase sopra riportata tratta dall'intervista del Sottosegretario di Stato che racchiude il cuore del problema.

L'Italia ha una legislazione inclusiva e rispetto ad altre Nazioni è stata anche anticipatrice e precursore di valori e principi ma l'Autismo è purtroppo una disabilità alla quale non si può fare fronte con le attuali norme di sistema.

Si tratta di dovere prendere consapevolezza di questa realtà che non significa dovere affermare l'inadeguatezza ‘tout court’ del sistema che per le altre disabilità funziona e potrà funzionare meglio quando saranno adottati i correttivi che da più parti sono richiesti, come è stato rilevato dall'analisi dei dati, ma significa continuare nel percorso intrapreso con la Legge 107/2015 incrementando le buone prassi (lo sportello dell'autismo, la formazione del personale specializzato e rafforzando l'interazione

all'interno della rete).

Quello della Legge 107/2015 ha segnato un mutamento di prospettiva, come ha sottolineato il Sottosegretario di Stato alla salute, ma è soltanto una tappa, di un cammino che deve continuare.

È proprio la legge 107/2015 ad istituire le reti d'ambito, le scuole polo per la formazione e quelle per l'inclusione e a creare dei raccordi strutturali tra l'amministrazione centrale e periferica (Uffici scolastici regionali) e le scuole.

La valorizzazione dell'autonomia scolastica ed un maggior protagonismo delle istituzioni scolastiche possono davvero fare la differenza.

Con la nuova legge, peraltro, si avranno linee di indirizzo aggiornate ogni tre anni, più ricerca in materia e soprattutto inserimento dell'autismo nei Livelli Essenziali di Assistenza.

Significa, insomma, creare percorsi di integrazione ed inclusione che tengano conto delle caratteristiche di questa grave disabilità che ha bisogno di una vera e programmata interazione con le strutture sanitarie di riferimento.

Proprio in questi giorni le nuove norme in materia, con il decreto attuativo della Buona Scuola appena approvato hanno definito i nuovi Gruppi per l'inclusione scolastica.

È una novità di non poco conto, fondamentale per garantire una partecipazione comune ai processi di inclusione e accoglienza dei ragazzi disabili ma nel caso studenti con disturbo dello spettro autistico occorrono correttivi per rendere ancora più efficace la collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali.

Come è stato evidenziato dal Garante per la disabilità nella sua intervista sarebbe necessario iniziare dal rinnovamento del sistema di comunicazione tra i diversi settori del sistema curante, iniziare dal sistema culturale e dalla possibilità di porre in rete le due istituzioni che si interfacciano, al fine di facilitare le interazioni e il supporto alla squadra.

E' necessario rivedere la integrazione dei ruoli di ciascun operatore dei diversi sistemi, che si interfaccia nonché i differenti strumenti essenziali alla organizzazione di rete. Bisogna riuscire a governare il sistema di processo e controllarne la qualità

generata (efficacia ed efficienza).

La Legge per l'Autismo nasce a garanzia del riconoscimento di uno stato di diritto della Persona con la disabilità intellettiva, ma anche per l'individuazione dei diritti.

E' un importante passo culturale avanti nella cui direzione l'Italia è adesso proiettata e dalla quale non è possibile fare passi indietro se si vuole rispondere alle aspettative dei disabili con disturbo dello spettro autistico e delle loro famiglie.

Tutte le volte che il nostro Parlamento legifera a favore delle persone deboli, fragili, in difficoltà, noi tutti come Paese facciamo un passo avanti verso la "Civiltà" che – come già ci ricordava S. Freud – significa tentare di superare i nostri egoismi, narcisismi, auto-etno-centrismi.

La Legge sull'autismo, dunque, ci aiuta a fare dei passi avanti nella direzione dell'Inclusione.

Di fatto, dopo tanti anni di "oscuramento" si assiste oggi a un interesse pubblico e sociale nei confronti delle persone con spettro autistico e delle loro famiglie mai visto prima.

Se a questo "interesse" seguiranno anche dei fatti concreti (risorse, indicazioni operative, miglioramento dei servizi di cura ed assistenza) allora vuol dire che ci sarà coerenza fra il dettato normativo e la presa in carico dei bisogni reali delle persone con autismo.

Sul piano scolastico credo ci sia ancora molto da fare : favorire la formazione di base per gli insegnanti curricolari e la specializzazione per specifiche disabilità per gli insegnanti di sostegno, favorire la continuità didattica, imparare a leggere i bisogni educativi delle persone con Spettro autistico, organizzare le classi e il contesto per favorire il superamento dei comportamenti-problema specifici, favorire la comunicazione fra la famiglia e i docenti, far entrare in sinergia efficace insegnante di sostegno-assistente alla comunicazione-esperto esterno, ri-organizzare il gruppo-classe in ottica cooperativa, etc

Proposta di nuova investigazione

Il limite di questa indagine è la sua dimensione e collocazione territoriale ed i processi in corso di modificazioni strutturali della normativa in tema di integrazione scolastica.

Una nuova ricerca potrebbe estendere alle altre città capoluogo della Regione o meglio all'intero territorio nazionale il campo di indagine ma soprattutto sarebbe essenziale riproporre la metodologia di indagine, dopo la definitiva approvazione degli strumenti legislativi all'esame del Parlamento Italiano e dopo un periodo di sedimentazione degli effetti, per verificare le percezioni alla luce dei cambiamenti operati.

Riferimenti Normativi

- R.D. 4.5.25, n. 653: Mutilati e invalidi.
- Legge 30.3.71 n. 118: Mutilati e invalidi civili.
- D.P.R. 31.10.75 N.970: Scuole aventi particolari finalità.
- D.P.R. 24.7.77 n. 616: Delega alle Regioni ex art. 117 della Costituzione.
- Legge 4.8.77 n. 517: Norme sulla valutazione degli alunni.
- D.P.R. 27.4.78 n. 384: Regolamento di attuazione art. 27 legge 30.3.71 n. 118.
- Legge 21.12.78 n.845: Legge-quadro in materia di formazione professionale.
- Legge 11.7.80 n. 312: Responsabilità insegnanti.
- Legge 20.5.82 n. 270: Reclutamento personale, istituzione Dotazione Organica Aggiuntiva.
- Legge 16.7.84 n. 326: Modifiche ed integrazione alla legge 20.5.82 n. 270.
- D.P.R. 12.2.85 n. 104: Programmi della scuola primaria.
- Legge 5.6.90 n. 148: Riforma scuola elementare.
- Legge 8.6.90 n. 142: Autonomie locali.
- Legge 5.2.92 n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale ed i diritti delle persone handicappate.
- D.L. 27.8.93 n. 324 convertito dalla legge 27.10.93, n. 423: Attestazioni dell'handicap, per la scuola, da parte delle UU.SS.LL.
- D.P.R. 24.2.94: Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle UU.SS.LL. in materia di alunni portatori di handicap.
- D.L.vo 16.4.94 n.297: Approvazione del Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.
- Legge 23.12.94 n. 724: Misure di razionalizzazione della finanza pubblica D.P.C.M. 7.6.95: Carta dei servizi scolastici.
- D.P.R. 24.7.96 n. 503: Regolamento per l'eliminazione delle barriere architettoniche in edifici e spazi pubblici.
- D.P.R. 31.7.96 n. 470: Regolamento dell'ordinamento didattico della scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria.
- D.P.R. 31.7.96 n. 471: Regolamento dell'ordinamento didattico del corso di laurea in

scienze della formazione primaria.

Legge 23.12.96 n. 662: Misure di razionalizzazione della finanza pubblica.

Legge 15.3.97 n. 59: Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali e per la riforma della pubblica amministrazione.

Legge 27.12.97 n. 449: Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica.

D.L.vo 31.3.98 n.112: Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed enti locali (ex legge 15.3.97 n.59).

Legge 21.5.98 n. 162: Modifiche alla legge 104/92.

D.P.R. 23.7.98 n. 323: Regolamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore.

Legge 23.12.98: Misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo.

Legge 20.1.99 n.9: Disposizioni per l'elevamento dell'obbligo di istruzione.

Legge 20.1.99 n.17: Integrazione e modifica legge n. 104/92.

Legge 9.2.99 n. 30: Ratifica ed esecuzione della Carta sociale europea.

D.P.R. 8.3.99 n. 275: Regolamento recate norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Legge 12.3.99 n. 68: Norme per il diritto al lavoro dei disabili.

Legge 3.5.99 n. 124: Disposizioni in materia di personale scolastico.

Sentenze della Corte costituzionale

Sentenza 3.6.87 n. 215: Diritto degli handicappati alla iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado.

Sentenza 31.1.90 n. 50: Diritto degli handicappati psichici al collocamento obbligatorio.

Pareri del Consiglio di Stato

Parere n. 348/91: Quesito in materia di valutazione degli allievi portatori di handicap psichico, nelle scuole secondarie di II grado.

Parere n. 1610/96. Legge n. 104/92

Parere n. 2018/96. Legge n. 104/92

Provvedimenti regolamentari

C.M. 8.8.75 n. 227: Interventi a favore degli alunni handicappati.

C.M. 5.9.75 n. 235: Iscrizione alla scuola materna di bambini handicappati.

C.M. 11.9.75 n. 256: Applicazione dell'art. 1 della legge 9.9.71, n. 820.

C.M. 19.3.77 n. 88: Aggiornamento del personale in materia di integrazione scolastica degli handicappati.

C.M. 3.8.77 n. 216: Inserimento alunni handicappati nelle scuole comuni.

Attività dei "Gruppi di Lavoro".

C.M. 21.7.78 n. 169: Programmazione educativa. Applicazione art. 2 legge 4.8.77 n. 517.

C.M. 31.7.78 n. 178: Applicazione art. 7 legge 4.8.77 n. 517: Interventi individualizzati agli alunni svantaggiati. Formazione classi.

D.M. 9.2.79: Programmi ed orari d'insegnamento della scuola media.

C.M. 28.7.79 n. 199: Sostegno agli alunni portatori di handicap.

C.M. 4.8.79 n. 206: Applicazione art. 7 legge 4.8.77 n. 517: programmazione educativa a favore degli alunni portatori di handicap.

D.M. 26.8.81: Modalità di svolgimento delle prove d'esame per gli alunni portatori di handicap.

C.M. 16.6.83 n. 163: Prove d'esame di maturità da parte degli alunni portatori di handicap.

C.M. 22.9.83 n. 258: Intese tra scuola ed enti locali per l'integrazione dei portatori di handicap.

C.M.T. 18.10.84 n.309: Nomine docenti forniti di titolo di specializzazione.

D.M. 10.12.84 n.386: Svolgimento prove esami licenza media per alunni portatori di handicap.

C.M.T. 12.6.85 n. 189: Prove d'esame licenza media alunni portatori handicap.

C.M. 28.06.85 n. 207: Insegnanti di ruolo frequentanti corsi biennali di sostegno.

C.M. 3.9.85 n. 250: Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.

D.M. 24.04.86: Programmi dei corsi biennali di specializzazione.

O.M. 24.6.86 n. 194: Programmi dei corsi biennali di specializzazione.

C.M. 4.1.88 n. 1: Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap.

C.M. 22.9.88 n. 262: Attuazione sentenza Corte Costituzionale n. 215 del 3.6.87.
Iscrizione e frequenza alunni portatori di handicap nella scuola secondaria di II grado.

C.M. 8.9.89 n. 301: Insegnamento degli stranieri nella scuola dell'obbligo.

Nota 25.7.90 prot. n. 7809: Corsi serali di qualificazione negli istituti professionali.

C.M. 26.7.90 n. 205: La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.

D.M. 16.11.90: Continuità del processo educativo tra scuola materna, elementare e media.

O.M. 16.5.91 n. 127: Corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75.
Formazione insegnanti di sostegno.

D.M. 3.6.91: Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne.

C.M. 3.7.91 n. 184: Posti di sostegno, in organico di fatto, per progetti individualizzati.

D.M. 2.8.91 n.237: Nuove figure professionali.

C.M. 31.12.91 n. 400: Iscrizione degli alunni alle scuole di Stato.

O.M. 16.1.92 n. 10: Sospensione dei corsi di specializzazione.

C.M. 18.6.92 n. 199: Valutazione rendimento e prove d'esame alunni portatori di handicap.

O.M. 26.6.92 n. 215: Applicazione art.14 legge 148/90.

C.M. 26.6.92 n. 216: Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali.

D.M. 26.6.92: Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali.

D.I. 9.7.92: Accordi di programma sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

D.M. 31.7.92: Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali.

C.M. 22.9.92 n. 270: Determinazione organici e posti di sostegno.

O.M. 22.9.92 n. 269: Determinazione organici e posti di sostegno.

C.M. 14.10.92 n. 291: Visite guidate e viaggi d'istruzione con alunni portatori di handicap.

C.M. 16.11.92 n. 339: Continuità educativa ed interventi individualizzati.

D.M. 16.11.92: Applicazione L. n. 148/90

C.M. 23.3.93 n. 79: Consolidamento posti di sostegno.

O.M. 23.3.93 n.78: Consolidamento posti di sostegno.

C.M. 26.4.93 n. 133: Suddivisione classi di concorso per aree disciplinari di sostegno.

D.M. 26.4.93 n. 132: Suddivisione classi di concorso per aree disciplinari di sostegno.

D.M. 5.5.93: Programmazione educativa e nuovo modello di scheda di valutazione.

C.M. 5.6.93 n. 181: Abolizione del certificato medico di sana e robusta costituzione.

Nota 13.7.93 prot. n. 19226: Sperimentazione scuole integrate per alunni minorati della vista.

D.M. 19.11.93: Mobilità personale della scuola. Trasferimenti su posti di sostegno. Precedenze per il personale in situazione di handicap.

O.M. 20.11.93 n. 321: Mobilità personale della scuola. Trasferimenti su posti di sostegno. Precedenze per il personale in situazione di handicap.

O.M. 20.11.93 n. 322: Mobilità personale della scuola. Trasferimenti su posti di sostegno. Precedenze per il personale in situazione di handicap.

O.M. 20.11.93 n. 323: Mobilità personale della scuola. Trasferimenti su posti di sostegno. Precedenze per il personale in situazione di handicap.

C.M. 4.12.93 n. 342: Mobilità personale della scuola. Trasferimenti su posti di sostegno. Precedenze per il personale in situazione di handicap.

C.M. 11.4.94 n. 123: Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali.

D.M. 11.4.94 n. 122: Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali.

C.M. 22.12.94 n. 363: Iscrizione degli alunni nelle scuole statali.

O.M. 29.12.94 n. 371: Disciplina conferimento supplenze personale docente.

C.M. 25.5.95 n. 173: Incremento dei posti di sostegno.

D.M. 25.5.95 n. 170: Incremento dei posti di sostegno.

D.M. 27.6.95 n. 226: Nuovi programmi dei corsi biennali di specializzazione.

O.M. 6.5.96 n. 169 n. 72: Organizzazione corsi biennali di specializzazione.

C.M. 24.12.96 n. 766: Finanziamenti legge 104/92: utilizzo delle risorse.

O.M. 17.3.97 n. 185: Sospensione procedure riconoscimento corsi di specializzazione.

D.M. 5.6.97 n. 350: Corsi intensivi di sostegno.

C.C.D.N. 2.6.97: Corsi intensivi di sostegno.

O.M. 20.6.97 n. 387: Continuità nell'insegnamento di sostegno nella scuola elementare.

O.M. 9.12.97 n. 782: Istituzione corsi di alta qualificazione.

O.M. 20.3.98 n. 65: Norme per lo svolgimento di scrutini ed esami nelle scuole di Stato.

C.M. 16.4.98 n. 190: Organici: formazione classi in presenza di allievi in situazione di

svantaggio.

O.M. 30.4.98 n. 208: Contratti a tempo determinato per i docenti forniti di titolo di specializzazione.

D.M.U.R.S.T. 26.5.98: Disciplina scuole di specializzazione.

D.M. 24.7.98 n. 331: Determinazione organici e formazione classi in presenza di alunni in situazione di handicap.

C.M. 10.9.98 n. 383: Assunzioni a tempo indeterminato su posti di sostegno.

Nota 15.10.98 prot. n. 6144/A 110: Progetti sperimentali per l'integrazione scolastica. Finanziamenti.

D.I. 24.11.98 n. 460: Norme transitorie per il passaggio alle università delle abilitazioni all'insegnamento nelle scuole secondarie di II grado.

C.C.D.N. 7.1.99: Mobilità del personale della scuola. Precedenze. Posti di sostegno.

D.M. 8.1.99 n. 3: Mobilità del personale della scuola. Precedenze. Posti di sostegno.

C.M. 8.1.99 n. 4: Mobilità del personale della scuola. Precedenze. Posti di sostegno.

D.M. 18.1.99 n. 8: Programma d'esame per le prove del concorso magistrale.

C.M. 21.1.99, Prot. n. 35024/BL: Trasmissione D.I. n. 460 del 24.11.98

O.M. 22.1.99 n. 15: Mobilità del personale della scuola. Precedenze. Posti di sostegno.

D.M. 4.2.99 n. 26: Programma d'esame per le prove del concorso nella scuola materna.

C.M. 10.2.99 n. 32: Rendicontazione spese per interventi integrativi a favore dei disabili.

O.M. 11.2.99 n. 38: Esami di maturità per allievi in situazione di handicap.

C.M. 19.3.99 n. 69: Compiti connessi con l'attuazione dell'autonomia: area dell'integrazione delle persone in situazione di handicap.

C.M. 19.3.99 n. 70: Comandi presso associazioni che svolgono attività di prevenzione, assistenza, cura e reinserimento di tossicodipendenti.

D.M. 22.3.99 n. 72: Formazione classi con alunni in situazione di handicap.

D.D.G. 31.3.99: Concorsi ordinari per ambiti disciplinari: preferenze ed insegnamenti su attività di sostegno.

D.D.G. 1.4.99: Concorsi ordinari per classi di concorso: preferenze ed insegnamenti su attività di sostegno.

C.M. 12.4.99 n. 99: Organico funzionale nella scuola materna.

DIR. M. 16.4.99 n. 105: Competenze Ufficio studi M.P.I. in tema di svantaggio ed

integrazione.

C.M. 19.4.99 n. 108: Competenze Ufficio studi M.P.I. in tema di svantaggio ed integrazione.

C.C.D.N. 7.5.99: Contratto mobilità personale accademie e conservatori.

Precedenze ed agevolazioni per il personale in situazione di handicap.

O.M. 14.5.99 n. 128: Scrutini ed esami nelle scuole statali.

D.M. 17.5.99 n. 130: Mobilità personale accademie e conservatori.

Precedenze ed agevolazioni per il personale in situazione di handicap.

C.M. 24.5.99 n. 135: Mobilità personale accademie e conservatori.

Precedenza ed agevolazioni per il personale in situazione di handicap.

C.C.N.L. 26.5.99: Potenziamento offerta formativa e “zone rischio”.

C.M. 31.5.99 n. 139: Quesiti relativi al nuovo esame di Stato per alunni in situazione di handicap.

O.M. 15.6.99 n. 153: Abilitazioni riservate: servizio su sostegno e prove d’esame per posti di sostegno.

D.M. 12.7.99 n. 169: Piano di spesa per interventi di prevenzione delle tossicodipendenze e per l’educazione alla salute.

C.C.N.I. 3.8.99: Formazione del personale e zone a rischio.

Nota 5.8.99 prot. 41082/BL: Corsi biennali di specializzazione per l’insegnamento su attività di sostegno.

D.M. 9.8.99 n. 323: Regolamento per l’elevamento dell’obbligo dell’istruzione.

Pareri del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione

Parere 2.7.86: Revisione normativa sull’integrazione scolastica.

Parere 23.4.92: Educazione interculturale.

LE DISPOSIZIONI MINISTERIALI IN MATERIA DI BES

DIRETTIVA MINISTERIALE 27 DICEMBRE 2012: “STRUMENTI DI INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L’INCLUSIONE SCOLASTICA”, documento emanato dal Dipartimento per l’Istruzione. Direzione generale per lo studente, l’integrazione, la partecipazione e la comunicazione firmato dal Ministro Profumo;

C.M. N.8 DEL 6 MARZO 2013: INDICAZIONI OPERATIVE PER LA DIRETTIVA, emanata dal Dipartimento per l’Istruzione, a firma del capo Dipartimento, Lucrezia Stellacci.

ORDINANZA MINISTERIALE N. 13 DEL 24 APRILE 2013, Esami di Stato 2012/2013: art. 18. c.4 “alunni con difficoltà di apprendimento di varia natura”.

NOTA prot. n, 2563 del 22 novembre 2013 – Chiarimenti

LINEE GUIDA PER L’ACCOGLIENZA E L’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI, prot. n. 4233 del 19.02.2014

SCHEDA per lo svolgimento PROVE NAZIONALI INVALSI a.s. 2013-2014

ORDINANZA MINISTERIALE N.37 del 19 MAGGIO 2014, Esami di Stato 1013/2014: art. 7, 13, 18 “candidati con BES”

NOTA prot. n. 3587 DEL 3 GIUGNO 2014 – Svolgimento dell’Esame di Stato conclusivo del I ciclo di istruzione per alunni con BES

LINEE DI INDIRIZZO PER FAVORIRE IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI ADOTTATI, prot. 7443 del 18 dicembre 2014

Riferimenti bibliografici

Agati M. T., Zuliani A., Solipaca A., Sulla strada dell'inclusione sociale: problemi e proposte, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2003.

Aggio, F. (2012). Inquadramento psicopatologico dei comportamenti dirompenti associati ai Disturbi dello Spettro Autistico e diagnosi differenziale con i comportamenti problema

American Psychiatric Association (APA), 2002. DSM IV, Diagnostic Statistical Manual IV.

Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento 2011.

Atkinson J. W., La motivazione (trad. it.), Società editrice il Mulino, Bologna 1973.

Bandura A., Il senso di autoefficacia personale e collettivo, in Bandura A. (a cura di), Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione (trad. it.), Erickson, Trento 1996.

Baraldi S., La pedagogia speciale nella Svizzera Romanza, in Lascioli A. (a cura di), Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca, Franco Angeli, Milano 2007.

Baratella P., Littamè E., I diritti delle persone con disabilità, Erickson, Trento 2009.

Baratella P., Littamè E., Premessa, in Baratella P., Littamè E., I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche, Erickson, Trento 2009.

Barnes C., Oliver M., Barton L., Disability Studies Today, Polity, Cambridge 2002.

Barton L., Disabilità, identità e lotta per l'inclusione, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), L'educazione inclusiva, Franco Angeli, Milano 2011.

Bernard Rimland, Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior , Prentice Hall 1964.

Bettelheim B.,1978, "La Fortezza Vuota", Garzanti.

Bertagna G., Gli ordinamenti scolastici dalla legge Casati (1859) alla riforma Gelmini (2010), in Bertagna G. (Ed.), Dirigenti per le scuole, La Scuola, Brescia 2010.

- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli 2011.
- Bobbitt F., *The Curriculum*, Houghton Mifflin Company, Boston-New York-Chicago 1918.
- Booth T., Ainscow M., *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008.
- Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.
- Bortolot S., Pradal M., *La Classificazione ICF-CY all'interno di un servizio educativo e formativo*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Buzzelli A., Berarducci M., Leonori C. (AIPD), *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*, Erickson, Trento 2009.
- Cairo M., *Disabilità e integrazione lavorativa*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Caldin R., Cesaro A., Ghedin E., Montani R., *Percorsi formativi con i genitori*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 1, febbraio 2009, Erickson, Trento.
- Caldin R., d'Alonzo L., Ianes D., *La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti*, in Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- Callegari L., *Dieci anni con la Legge 68/99*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- Canevaro A., *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Canevaro A., *Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 4, settembre 2010, Erickson, Trento.
- Canevaro A., *Lavoro e persone con bisogni speciali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.

- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti, Erickson, Trento 2011.
- Cannavò C., E li chiamano disabili, BUR, Milano 2005.
- Cassady Jennifer M., Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education* Vol. 2, No. 7 (Winter/Spring 2011)
- Ceri, OCSE, Personalizzare l'insegnamento (trad.it), il Mulino, Bologna 2008.
- Chiappetta Cajola L., L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato, in Canevaro A. (a cura di), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento 2007.
- Cieza A., Hilfiker R., Chatterji S., Kostanjsek N., Üstün B.T., Stucki G., The International Classification of Functioning, Disability, and Health could be used to measure functioning, in "Journal of Clinical Epidemiology", 62, 2009.
- De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione, Erickson, Trento 2009.
- Corti S., Gillini G., Quando si incontra l'handicap. Disabilità e normalità in famiglia, Edizioni San Paolo, Milano 2003.
- Cottini L., Didattica speciale e integrazione scolastica, Carocci editore, Roma 2004.
- Cramerotti S., Scataglini C., Ianes D., Fare sostegno nelle scuole superiori: strategie, proposte e idee per una didattica inclusiva, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 14, n. 2, dicembre 2008, Erickson, Trento.
- Croce L., Di Cosimo F., Lavorare con famiglie "difficili" di alunni e studenti con disabilità a scuola. Esprimere competenze professionali per condividere modelli operativi, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 1, febbraio 2012, Erickson, Trento.
- D'Alessio S., Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), L'educazione inclusiva, Franco Angeli, Milano 2011.
- D'Alonzo L., Gestire le integrazioni a scuola, La Scuola, Brescia 2008.
- D'Alonzo L., Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative, La Scuola, Brescia 2008.

De Anna L., *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini Studio, Milano 1998.

De Anna L., *Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.

Deflorian S., Leso C., Fornasari T., Mazza I., *La formazione integrata: un indicatore di qualità dell'integrazione scolastica*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 4, settembre 2010, Erickson, Trento.

Demo H., *I percorsi di integrazione degli alunni con disabilità, fra partecipazione piena, parziale e assente*, in Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.

Demo H., Zambotti F., *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.

Di Vita Angela Maria, Pepi Amenta Anna Maria, *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*, Giunti & Lisciani editori, Firenze 1983

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - American Psychiatric Association, 2000

Dovigo F., *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Booth T., Ainscow M., *L'index per l'inclusione* (trad. it), Erickson, Trento 2008.

Esposito A. (a cura di), *Il lungo cammino dell'integrazione. Dall'inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Anicia, Roma 2003.

Ferraboschi L., *Legge 517 del 1977: un varco importante nella politica dell'integrazione scolastica*, in Onger G. (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica*, Vannini, Gussago 2008.

Fornasa W., *Cosa indicano gli indicatori (e perché)?*, in Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.

Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.

Francescutti C., Frattura L., Troiano R., *Protocolli di valutazione della disabilità basati sulla struttura dell'ICF: una proposta di lavoro*, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., R. Troiano, Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e*

Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione, Erickson, Trento 2009.

Franchini R., Disabilità, cura educativa e progetto di vita, Erickson, Trento 2007.

Francia M. G., Famiglia, ente locale e territorio: risorse essenziali per l'integrazione, in Cairo M., Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola, Vita e Pensiero, Milano 2007.

Frith U., "L'autismo, spiegazione di un enigma", 1996 Laterza, Bari.

Gabardo Pellanda C. L., Possibilità di inclusione nel sistema scolastico, in Hierro Parolin I. C. (a cura di), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (trad. it), Erickson, Trento 2010.

Gelati M., Nel mondo dei diversamente abili: formazione continua e nuove tecnologie, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 3, giugno 2002, Erickson, Trento.

Gentile Cosimo Maurizio, Scuola Handicap Integrazione, Quaderno n.5 del Centro Studi Sinascel Cisl, Esperia Sinascel srl editore, Roma 1996

Gheno S., Bolis A. (a cura di), *Il Lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano 2005.

Giannone F., I genitori sono bravi (e vanno accompagnati), in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 1, febbraio 2009, Erickson, Trento.

Goldstein K., Scheerer M. 1941 "Abstract and concrete behaviour: an experimental study with special tests".

Griffo G. E. A., La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., G. Bassi, Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento 2009.

Griffo G., Presentazione, in Baratella P., Littamè E., *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009.

Happé F., Frith U., 2012 *Autismo e talento*, Erickson, Trento

Hierro Parolin I. C., L'inclusione scolastica: lo scenario attuale, in Hierro Parolin I. C. (a cura di), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva* (trad. it), Erickson, Trento 2010.

Ianes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.

Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione: un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erikson, 2005

Ianes D., Tortello M. (a cura di), La qualità dell'integrazione scolastica: disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali, Erickson, Trento 1999.

Ianes D., La Diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti, Erickson, Trento 2004.

Ianes D., Bisogni Educativi Speciali e inclusione, Erickson, Trento 2005.

Ianes D., La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento 2006.

Ianes D., Canevaro A., L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi, Erickson, Trento 2008.

Ianes D., Demo H., Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.

Ianes D., Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.

Ianes D., Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS, in Pavone M. (a cura di), Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta, Erickson, Trento 2009.

Ianes D., La Diagnosi funzionale educativa secondo ICF-CY (International Classification of Functioning – versione per bambini e adolescenti – OMS, 2007), in Ianes D., Cramerotti S., Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro, Erickson Trento 2009.

Ianes D., Demo H., Zambotti F., Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche, Erickson, Trento 2010.

Ianes D., Cramerotti S., L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive operative, in Ianes D.,

Ianes D., Cramerotti S., La Diagnosi funzionale educativa secondo l'ICF-CY, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo, Erickson, Trento 2011.

Ianes D., Demo H., Uno strumento per una identificazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, in Ianes D.,

Cramerotti S. (a cura di), Usare l'ICF nella scuola, Erickson, Trento 2011.

Ianes D., Macchia V., I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), Usare l'ICF nella scuola, Erickson, Trento 2011.

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, settembre 2012.

Instant ebook in occasione del 10 Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» Rimini, novembre 2015

ISTAT, La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale, Istat, Roma 2009.

ISTAT, L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010, Istat, Roma 2011.

ISTAT, Anno scolastico 2010-2011. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2012.

ISTAT, Anno scolastico 2011-2012. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2013.

ISTAT, Anno scolastico 2013-2014. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2014.

ISTAT, Anno scolastico 2014-2015. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2015.

ISTAT, Anno scolastico 2015-2016. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, Istat, Roma 2016.

Kanner, L., 1969, "Psichiatria Infantile", Padova, Ed. Piccin.

Kundera M., Lo scherzo (trad. it), Adelphi, Milano 1986.

Larocca F., Integrazione/inclusione in Italia, in Canevaro A. (a cura di), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento 2007.

L'educazione funzionale / E. Claparède ; traduzione e introduzione di Mario Valeri. - Firenze : Marzocco, 1952.

Leonardi M., Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF, in Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione, Erickson, Trento 2009.

Leonardi M., Meucci P., Classificare la disabilità: cosa è e come è nata la classificazione ICF dell'OMS. Progettare per le persone con disabilità, in Cervellin D. (a cura di), La scuola con l'handicap, Marsilio Editori, Venezia 2009.

- Lombardo B. A., Lo Presti G., Se ti conosco, ti capisco meglio, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 9, n. 2, aprile 2010, Erickson, Trento.
- Mahler (1968), *Infantile Psychosis*, New York: International Universities Press, trad. it. *Psicosi infantili*, Bollati Boringhieri, 1975.
- Manuale di psichiatria del bambino / J. de Ajuriaguerra ; trad. [di] Paolo Gentili e Antonella Marciari. - Milano : Masson Italia, 1979.
- M.I.U.R., Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità del (2009).
- Maviglia M., Inclusione e autoanalisi dell’organizzazione scolastica, in Medeghini R., Fornasa W., M. Maviglia, Onger G., *L’inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Gussago (Bs) 2009.
- Maviglia M., L’integrazione scolastica in Italia: un profilo storico, in Bosio P., Menegoi Buzzi I. (a cura di), *Scuola e diversità in Europa*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Maviglia M., Vedi alla voce: integrazione, in Onger G. (a cura di), *Trent’anni di integrazione scolastica*, Vannini, Gussago (Bs) 2008.
- Medeghini R., *Dalla qualità dell’integrazione all’inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l’inclusione*, Vannini, Gussago (Bs) 2006.
- Medeghini R., Valtellina E., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Medeghini R., *Dall’integrazione all’inclusione*, in Onger G. (a cura di), *Trent’anni di integrazione scolastica*, Vannini, Gussago (Bs) 2008.
- Muggeo, M. (2012). *Verso il dsm-5: il disturbo dello spettro autistico*.
- Nardocci, F. (2014). *I Disturbi dello Spettro Autistico: evoluzioni per la classificazione. Relazione svolta al convegno: Disabilità intellettive e dello sviluppo quadro diagnostico e interventi efficaci*, Milano 10 Marzo 2014.
- Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2001.
- Nocera S., Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, in “L’integrazione scolastica e sociale”, vol. 8, n. 5, novembre 2009, Erickson, Trento.
- Nussbaum M.C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti* (trad. it), Il Mulino, Bologna 2001.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute: ICF versione breve* (trad. it), Erickson, Trento 2004.

Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti (trad. it), Erickson, Trento 2007.

Park Meungguk and Chitiyo Morgan, An examination of teacher attitudes towards children with autism, *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 11 · Number 1 · 2011 70–78

Southern Illinois University Carbondale, USA Pavone M., L'orientamento degli alunni in situazione di handicap, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 3, giugno 2002, Erickson, Trento.

Pavone M., Personalizzare l'integrazione, La Scuola, Brescia 2004.

Pavone M., La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi in Canevaro A. (a cura di), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento 2007.

Pavone M., L'integrazione degli allievi con disabilità, la riforma della scuola e il quadro normativo, in Ianes D., Cramerotti S., Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1. La metodologia e le strategie di lavoro, Erickson, Trento 2009.

Piazza Vito, L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi, Centro Studi Erickson, collana Guide per l'educazione .

Rosati L. (2005), Il metodo nella didattica, Brescia, La Scuola.

Rosato S., Nuove opportunità di inclusione per i "diversamente abili": l'articolo 14 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, in Tiraboschi M. (a cura di), La riforma Biagi del mercato del lavoro, Giuffrè, Milano 2004.

Rutter M., 1980, Autismo infantile e altre forme di psicosi del bambino.

Sagliaschi S., L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 9, n. 5, novembre 2010, Erickson, Trento.

Sandrone G., La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"», Rubettino, Soveria Mannelli 2007.

Sandrone G., L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema, in Bertagna G. (Ed.), Dirigenti per le scuole, La Scuola, Brescia 2010.

Scataglini C., Cramerotti S., Ianes D., Fare sostegno nelle scuole superiori, Erickson, Trento 2008.

Schopler Eric, Gary B. Mesibov e Linda J. Kuncze, 2001, (ed. orig. 1977). Sindrome di Asperger e autismo High-Functioning, Diagnosi e interventi, Erickson

- Simon Baron Cohen, "L'Autismo e la lettura della mente", Astrolabio Ubaldini, 1997
- SIPeS (a cura di), Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte. La posizione della SIPeS sul rapporto dell'Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 11, n. 3, giugno 2012, Erickson, Trento.
- Suzic N., Passi verso una scuola inclusiva, Erickson, Trento 2009.
- Trainito G., Prefazione, in S. Nocera, Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia, Erickson, Trento 2001.
- Trisciuzzi L., Dizionario di didattica, Edizioni ETS, Pisa 2003, p. 288 (sub voce Metodologia).
- Trisciuzzi L., Manuale di didattica per l'handicap, Bari, Laterza, 2005, p. 253.
- Tustin F. (1972), Autism and Childhood Psychosis, Hogart Press, London, trad. it. Autismo e psicosi infantile, Roma, Armando, 1975.
- World Health Organization (WHO), 2007. ICD-10, International Classification of diseases 10th revision.
- World Health Organization, ICIDH-2: International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 draft, Full Version, Geneva, World Health Organization 1999.
- Zambotti Francesco (a cura di), Disabilità intellettiva a scuola, Erickson, Trento 2016
- Zanobini M., Manetti M., Usai M. C., Premessa, in Zanobini M., Manetti M., Usai M. C., La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni, Erickson, Trento 2002.
- Zappella M., 1996, "Autismo Infantile", la Nuova Italia Scientifica, Roma.

APPENDICE

Modello di estratto di Determinazione Sindacale

SETTORE/ SERVIZIO : UFFICIO DI GABINETTO /UFFICIO DI GABINETTO DEL
SINDACO

D.S. n. **134** del **31/03/2010**

Oggetto:	D.S. N. 134 - ADESIONE GIORNATA MONDIALE DELL'AUTISMO.
----------	--

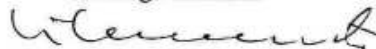
IL SINDACO

Omissis

DETERMINA

aderire alla Giornata Mondiale dell'Autismo che avrà svolgimento il 2 aprile prossimo, unendo la voce della Città di Palermo a quella delle persone affette da autismo e alle loro famiglie, per far sentire il calore della solidarietà dei palermitani e rimuovere i pregiudizi ancora esistenti.

avv. Diego Cammarata





Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia

Ufficio I - Ambito Territoriale per la provincia di Palermo

Via San Lorenzo n. 312/g - 90146 Palermo - Tel. 091 6723011 - C.F. 80012100824

PEC: usppa@postacert.istruzione.it - E-mail: usp.pa@istruzione.it - Sito internet: <http://www.pa.usr.sicilia.gov.it>

Responsabile del procedimento:

E-mail:

giuseppa.lubrano.pa@istruzione.it

tel.

0916723082

Area 1

Palermo, 1 marzo 2017

Ai Dirigenti delle Scuole Primarie

ed Istituti Comprensivi Statali

di Palermo

Ai docenti curriculari e di sostegno

LORO SEDI

Oggetto: Ricerca sulla integrazione scolastica dei bambini con ASD - Dipartimento di Psicologia

dell'Università di Palermo

Si porta a conoscenza delle SS.LL. che il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo sta conducendo un progetto di ricerca sulla integrazione scolastica dei bambini con ASD

frequentanti **le scuole primarie del Comune di Palermo.**

Pertanto, nell'ottica della più ampia collaborazione, si pregano le SS.LL. di dare diffusione della presente nota tra gli insegnanti curriculari e di sostegno delle sezioni di scuola primaria

all'interno delle Loro Istituzioni Scolastiche, con preghiera di voler rispondere al questionario che

è stato predisposto dal Dipartimento sopra citato per l'elaborazione di un campione rappresentativo ai fini dell'indagine **entro e non oltre il 15 marzo 2017.**

Per la compilazione del questionario ed il successivo invio i docenti dovranno collegarsi al sito di cui al link sotto indicato e al termine della compilazione dovranno cliccare su **INVIA.**

[https://docs.google.com/forms/d/17f-_7dfhvNb-](https://docs.google.com/forms/d/17f-_7dfhvNb-3LD0726YdaLSBZWONGP59jiUyfaTkxU/edit?usp=forms_home)

[3LD0726YdaLSBZWONGP59jiUyfaTkxU/edit?usp=forms_home.](https://docs.google.com/forms/d/17f-_7dfhvNb-3LD0726YdaLSBZWONGP59jiUyfaTkxU/edit?usp=forms_home)

Si comunica, altresì, che il link può essere trasmesso anche tramite l'applicazione "whatsApp".

I dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente

normativa sulla privacy.

Si ringrazia per la collaborazione e si porgono cordiali saluti.

Il Dirigente

Marco Anello

(Firma autografa sostituita a mezzostampa ex art. 3, comma 2, D.lgs 39/93)



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI EXTREMADURA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PSICOLOGICHE, PEDAGOGICHE E DELLA
FORMAZIONE

Gentile Insegnante, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione

Ruolo: Insegnante curriculare Insegnante specializzato per il sostegno

Scuola _____ classe _____

Sesso maschio femmina _____

Età _____

Anzianità di servizio _____

Da quanti anni insegna in questa scuola _____

Titolo di studio _____ Laurea si no

specificare quale _____

altri titoli _____

Se non ha il titolo di specializzazione per il sostegno, ha mai partecipato a corsi di formazione specifica per l'integrazione scolastica di alunni con ASD? si no

Ha approfondito la formazione per un tipo specifico di disabilità? si no

Se si, quale? _____

Le affermazioni seguenti si riferiscono a diversi aspetti dell'integrazione scolastica di alunni con ASD.

Per favore, esprima la Sua opinione su ciascuna delle seguenti affermazioni.

Legga ogni frase con attenzione ed esprima il Suo grado di accordo, secondo la seguente scala di risposte e metta una croce (X) sull'alternativa di risposta che ritiene più adeguata.

1. Al termine di un corso di specializzazione la formazione dell'insegnante per lavorare con un bambino con ASD è adeguata

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

2. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

3. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e la famiglia

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

- 3 b In che misura è successo che durante l'anno scolastico ha dovuto cambiare istituto?

Mai	Una volta	Più volte
------------	------------------	------------------

- 3 c In che misura è successo che nell'anno scolastico successivo ha dovuto cambiare istituto?

Mai	Una volta	Più volte
------------	------------------	------------------

4. Ai fini dell'integrazione scolastica è importante la continuità nell'attribuzione di uno stesso insegnante specializzato a un alunno con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

5. Ai fini dello sviluppo, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

6. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante la collaborazione con altre figure professionali (es. assistente alla comunicazione e all'autonomia...)

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

7. Il processo di integrazione scolastica influenza l'inclusione dell'alunno con ASD nel gruppo di compagni in attività extra-scolastiche (attività sportive pomeridiane, attività ricreative in orario extrascolastico, feste...)

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

8. Sul piano dello sviluppo intellettuale, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

9. Sul piano dello sviluppo linguistico e comunicativo, è efficace, l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

10. Sul piano dello sviluppo motorio è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

11. Sul piano dello sviluppo sociale è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

12. L'organizzazione territoriale è efficace per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

13. L'articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è utile

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

14. La specificità di GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è chiaramente definita

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

15. In che misura la sua istituzione scolastica promuove azioni formative per migliorare i percorsi inclusivi degli alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

16. È importante la promozione di tali azioni formative

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

17. In che misura la sua istituzione scolastica utilizza gli sportelli ministeriali per la consulenza ai docenti che hanno alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

18. È importante l'utilizzo degli sportelli ministeriali

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

19. In che misura la sua istituzione scolastica fa parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni di integrazione rivolte ad alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

20. È importante fare parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni inclusive per alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

21. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica sul piano dell'integrazione degli alunni con ASD è efficace

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

22. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica sul piano dello sviluppo globale degli alunni con ASD è efficace

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

23. Quali sono le sue eventuali proposte per migliorare la formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno di alunni con disabilità, in particolare con ASD?

24. Quali azioni propone per implementare programmi di integrazione scolastica per alunni con ASD?

La ringraziamo per la Sua collaborazione.



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI EXTREMADURA

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE PSICOLOGICHE, PEDAGOGICHE E DELLA
FORMAZIONE

Gentile Genitore, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione su tale tematica

Madre Padre

Età del genitore _____

Titolo di studio _____

Professione del genitore _____

Numero di figli _____

Età del figlio con ASD _____

Ordine di genitura _____

Scuola frequentata _____ Classe _____

Insegnante di sostegno SI NO

Diagnosi specifica del figlio _____

La diagnosi è stata fatta all'età di _____

Suo figlio segue trattamenti di

fisioterapia logopedia programmi specifici (TEACHH, ABA
_____) o altri programmi di _____

Suo figlio svolge attività extrascolastiche di

Sport (_____) Musica (_____) altro (_____)

Le seguenti affermazioni si riferiscono a diversi aspetti dell'integrazione scolastica di alunni con ASD.

Per favore, esprima la sua opinione su ciascuna delle seguenti affermazioni.

Legga ogni frase con attenzione ed esprima il suo grado di accordo, secondo la seguente scala di risposte e metta una croce (X) sull'alternativa di risposta che ritiene più adeguata.

25. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e la famiglia

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

26. Ai fini dello sviluppo globale dell'alunno con ASD, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e la famiglia

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

27. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

3b In che misura è successo che durante l'anno scolastico a suo figlio è stato cambiato l'insegnante di sostegno?

Mai	Una volta	Più volte
------------	------------------	------------------

3c In che misura è successo che nell'anno scolastico successivo a suo figlio è stato cambiato l'insegnante di sostegno?

Mai	Una volta	Più volte
------------	------------------	------------------

28. La continuità nell'attribuzione di uno stesso insegnante specializzato a un alunno con ASD è importante

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

29. Ai fini dello sviluppo, è importante la collaborazione tra l'insegnante di sostegno di un alunno con ASD e l'insegnante curricolare

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

30. Ai fini dell'integrazione scolastica, è importante il ruolo di altre figure professionali nel contesto scolastico (es. assistente alla comunicazione e all'autonomia...)

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

31. Il processo di integrazione scolastica influenza l'inclusione dell'alunno con ASD nel gruppo di compagni in attività extra-scolastiche (attività sportive pomeridiane, attività ricreative in orario extrascolastico, feste...)

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

32. Sul piano dello sviluppo intellettuale, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

33. Sul piano dello sviluppo linguistico e comunicativo, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

34. Sul piano dello sviluppo motorio, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico?

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

35. Sul piano dello sviluppo sociale, è efficace l'integrazione dell'alunno con ASD in una classe insieme a bambini con sviluppo tipico

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

36. L'organizzazione territoriale per l'integrazione scolastica dell'alunno con ASD è efficace

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

37. L'articolazione in GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH (Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP

(Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è utile

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

38. La specificità di GLHO (Gruppi di Lavoro sull'Handicap), GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), CTRH Centro Territoriale Risorse Handicap), CTS (Centri Territoriali di Supporto), GLIP (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Provinciali), GLIR (Gruppi di Lavoro Inter-istituzionali Regionali) è chiaramente definita

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

39. In che misura la scuola frequentata da suo figlio promuove azioni formative per migliorare i percorsi inclusivi degli alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

40. È importante la promozione di tali azioni formative?

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

41. In che misura la scuola frequentata da suo figlio utilizza gli sportelli ministeriali per la consulenza ai docenti che hanno alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

42. È importante l'utilizzo degli sportelli ministeriali

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

43. In che misura la scuola frequentata da suo figlio fa parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni di integrazione rivolte ad alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

44. È importante che una scuola faccia parte di una rete (Enti, Associazioni o altre Istituzioni) per realizzare azioni inclusive per alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

45. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica è efficace sul piano dell'integrazione degli alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

46. L'attuale normativa per l'integrazione scolastica è efficace sul piano dello sviluppo globale degli alunni con ASD

Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
-------------------	--------------	-------------------	-------------	------------------

47. Quali eventuali modalità aggiuntive di collaborazione scuola-famiglia proporrebbe per migliorare l'integrazione scolastica di alunni con ASD?

48. Quali azioni proporrebbe per implementare programmi di integrazione scolastica per alunni con ASD?

La ringraziamo per la Sua collaborazione.



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA : DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata all'Onorevole Davide Faraone Sottosegretario di Stato alla Salute, già Sottosegretario di Stato all'Istruzione e Presidente della Fondazione Italiana per l'Autismo

Sig. Sottosegretario,

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

L'autismo è una disabilità complessa e, fino a qualche tempo fa, era anche una disabilità nascosta. Cinquanta anni fa, le disabilità riconosciute erano quelle della vista e dell'udito (i ragazzi affetti da quelle disabilità che ora definiamo "intellettive" non accedevano agli studi, ma erano segregati in case di cura), ora la più alta percentuale di alunni e studenti con disabilità, pari circa al 67%, è proprio quella della disabilità intellettiva, entro la quale troviamo il ritardo mentale e l'autismo. Come sappiamo i casi di persone con disturbi dello spettro autistico sono in forte aumento. Le statistiche del centro studi di Atlanta (*Centers for Disease Control and Prevention*)¹³⁰, indicano una prevalenza statistica di 1 su 68. In Italia e in Europa i numeri sono più bassi, ma comunque le ricerche epidemiologiche ci confermano una forte presenza di persone interessate da questa problematica. Per tutto ciò, io credo che occorra uno sforzo

130

☞Cfr. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.

congiunto di tutti gli attori istituzionali competenti nella “presa in carico” delle persone con disturbi dello spettro autistico.

Come padre di una ragazzina autistica ho cercato di portare la mia esperienza quando sono stato investito di una responsabilità istituzionale al ministero dell’istruzione. L’autismo era poco conosciuto, se ne parlava poco e non vi erano azioni specifiche a ciò dedicate.

E’ anche da queste premesse che nasce la Fondazione Italiana per l’Autismo, con l’intento di mettere insieme gli sforzi delle istituzioni e delle associazioni verso un fine comune. Personalmente ho raccolto tante testimonianze da parte di insegnanti e genitori: storie di buona integrazione ma anche di scarsa integrazione, storie di ragazze e ragazzi vissute nei corridoi delle scuole, in azioni di contenimento, non certo di inclusione. Occorrevano interventi concreti, supporto agli insegnanti, più formazione, una rete di assistenza per le famiglie. È questa la direzione in cui muoversi, nel solco di una grande tradizione che comunque vede il nostro Paese all’avanguardia nel campo dell’inclusione.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Certo. Il coordinamento e la sinergia tra le istituzioni costituiscono il valore aggiunto che può dare efficacia all’azione. L’aver avuto responsabilità di governo nel campo dell’istruzione prima e della sanità ora, mi consentono di osservare le cose da diverse prospettive e di avere un quadro di insieme più completo, così da poter ricercare soluzioni realmente migliorative. I presupposti ci sono e sappiamo bene che la collaborazione tra famiglia, scuola, servizi sociali e sanitari produce ottimi risultati; occorre crearne le condizioni.

In Italia è prevista la figura dell’insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – ‘specializzati’ e ‘curricolari’?

Vi sono tanti docenti che hanno investito personalmente energie e risorse per il proprio autoaggiornamento e la propria qualificazione professionale. Occorreva però un intervento di sistema, a carattere strutturale, e questo era uno degli obiettivi prioritari della legge su “La Buona Scuola” con la quale è stato introdotto il principio della formazione permanente obbligatoria in servizio. Una buona scuola, una scuola accogliente, è una scuola competente. In tal senso, credo che il nuovo piano nazionale di formazione porterà buoni frutti e contribuirà operativamente ad innalzare la qualità della scuola e dell’inclusione scolastica.

In Italia è prevista la figura dell’insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – ‘specializzati’ e ‘curricolari’? E inoltre, ritiene che l’attuale normativa consenta all’insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell’obiettivo dell’integrazione scolastica dell’alunno con disturbo dello spettro autistico?

Come dice Donata Vivanti, “Forse dovremmo riconoscere onestamente che l’integrazione scolastica non è stata “pensata” per l’autismo, ma per altre disabilità meno problematiche da integrare. L’autismo è troppo diverso, non si può integrare se non lo si conosce a fondo, se non si comprende quanto sia difficile per un bambino, adolescente o adulto con autismo sopportare il brusio della classe, le spiegazioni degli insegnanti, che per lui sono solo un fastidioso rumore di fondo, la mancanza di indizi chiari su quali siano le cose da fare o non fare, la confusione di braccia, gambe, corpi in movimento senza ordine né scopo».

Il sistema scolastico nel suo complesso, dall’organizzazione degli spazi al tempo scuola, dalla valutazione ai piani di studio, non sono stati pensati per le disabilità più gravi. E, soprattutto, la formazione non era stata pensata per fornire le competenze adeguate a far fronte a casi di disabilità grave o gravissima.

Ritiene che l’insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l’integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Su questo punto c’erano posizioni molto distanti, che ora stanno convergendo. Non si può pensare ad insegnanti specializzati su una sola tipologia di disabilità ma, d’altro canto, non si possono neanche approcciare disabilità complesse, quale l’autismo, con una preparazione generalista o generica. Occorre un denominatore comune, che è dato da una preparazione di base con una forte impostazione di carattere metodologico, ma poi è importante approfondire e conoscere le specificità delle situazioni che andiamo ad affrontare. Tutto ciò comporta una revisione dei percorsi di studio iniziali, ma ancor più un aggiornamento costante. Torniamo quindi al tema della formazione in servizio.

Quanto alla formazione iniziale, è un argomento che abbiamo cominciato ad affrontare nell’ambito della delega sull’inclusione. Sono lieto di constatare che l’attuale schema di decreto preveda un rafforzamento delle competenze dei futuri insegnanti di sostegno, con un incremento di 60 CFU rispetto al percorso annuale. Una formazione di base solida con approfondimenti tematici su specifiche disabilità per almeno un semestre accademico sono perfettamente nella logica dell’istruzione universitaria. L’approfondimento di tematiche specifiche, che si regga su quadri di conoscenze ampie, di là dal recludere lo studioso in un campo ristretto, consente di acquisire strumenti metodologici e di ricerca con i quali poi è possibile indagare altri campi, con rigore scientifico.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc.). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell’integrazione e della inclusione scolastica dell’alunno con disabilità ed in particolare dell’alunno con disturbo dello spettro autistico?

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all’insegnante di sostegno?

Purtroppo nella mia esperienza di governo al MIUR, ed anche prima da genitore, ho raccolto moltissime testimonianze di genitori che lamentavano i problemi derivanti dalla mancanza di continuità didattica. Si tratta di qualcosa che, nel caso dell'autismo, è avvertito con ancora maggior disagio e credo non sia difficile comprendere come, per una ragazza o un ragazzo che non ha comunicazione verbale, la discontinuità di una persona di riferimento con la quale si è riusciti ad instaurare un canale di comunicazione alternativa, causi danni gravissimi per la sua interazione e il suo sviluppo. Ma non è facile contemperare le norme fondate su criteri di precedenza e di iscrizione in apposite graduatorie con la necessità di mantenere un insegnante a tempo determinato sullo stesso posto per più anni né, con riferimento agli insegnanti a tempo indeterminato, con le regole sulla mobilità professionale. È questo, tuttavia, lo sforzo che l'attuale governo sta ancora cercando di fare, per tutelare il superiore interesse del bambino.

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"? Come risponde a queste preoccupazioni anche nella sua qualità di Presidente della FIA?

Ogni genitore di una ragazza o di un ragazzo autistico vede davanti a sé lo spettro dell'uscita da scuola dei propri figli e l'orizzonte colmo di preoccupazioni di un futuro incerto: il proprio avanzare negli anni e la mancanza di sicurezze, talora l'impossibilità di un inserimento pieno nel mondo del lavoro e della società. Quest'ansia per il futuro delle persone con disabilità accomuna tutti coloro che hanno a cuore le sorti delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi, futuri uomini e donne, tanto da trovare unanimità condivisa nel varo della legge sul "dopo di noi". Ma molto ancora c'è da fare per garantire la pienezza dei diritti che deve appartenere a ciascuno.

La scuola, pur con le sue problematiche, garantisce un ambiente protetto, un luogo di crescita, di cura educativa, di comunità....poi, cosa aspetta questi ragazzi? Luoghi di accoglienza, centri diurni, in cui il principio di inclusione si affievolisce fino a sparire, laddove tali centri sono frequentati solo da ragazzi con disabilità. E allora, alla scuola dovrebbe sostituirsi un'altra comunità, quella del lavoro. Ma l'inserimento lavorativo dei disabili gravi è difficile. Occorre un sforzo corale.

Per questo è nata la FIA-Fondazione Italiana per l'autismo che mette insieme società scientifiche, associazioni, istituzioni ed enti che si occupano di inclusione e di cura, con tre obiettivi fondamentali: promuovere e finanziare la ricerca biomedica; sostenere progetti di miglioramento dell'inclusione scolastica, principalmente attraverso azioni di formazione del corpo docente e di innovazione metodologico didattica; attuare programmi di utilità sociale. Proprio in quest'ambito abbiamo lanciato un bando tramite il quale sono stati individuati – tra le centinaia che sono pervenuti - una serie di progetti da finanziare. La campagna di raccolta fondi è attualmente in corso (#sfidautismo2017) e contiamo di poter sostenere molte iniziative.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. Ella colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Gli "Sportelli Autismo" si incardinano nei CTS (Centri Territoriali di Supporto), scuole polo per l'inclusione di livello provinciale. Questi centri offrono consulenza, formazione e supporto alle scuole del territorio di appartenenza, fornendo anche software didattici, hardware e ausili in comodato gratuito. Sono 106 i CTS in tutta Italia. È stata creata così una rete di scuole polo per l'inclusione che sviluppa un modello cooperativo di lavoro tra i docenti, con scambio di buone pratiche, esperienze e conoscenze. Lo "sportello autismo" è un servizio ulteriore che sviluppa un interscambio tra i docenti di uno stesso distretto, mediante visite dirette a scuola e incontri tra colleghi. In breve, un gruppo di insegnanti con una particolare esperienza e conoscenza sull'autismo fa capo ad un CTS, aggiungendosi al gruppo di due o tre operatori specializzati che già prestano il servizio. Ciascuno di loro si rende disponibile per un certo numero di ore a settimana o al mese. Quando giunge una segnalazione – o meglio, una 'richiesta di aiuto' – da una scuola, poiché un collega ha difficoltà a gestire una situazione problematica, due insegnanti del centro si recano lì, affiancano il docente, svolgono assieme un'osservazione sistematica e individuano soluzioni operative molto semplici e mirate. Rimangono poi in contatto con il collega, assistendolo con consulenze e, se necessario, ritornando sul posto.

È un'iniziativa che sta riscuotendo un notevole successo tra l'utenza, grazie al linguaggio diretto utilizzato e alla chiara percezione, da parte delle scuole, della funzione di puro aiuto, non di controllo o valutazione, che viene offerta. Lo sportello ha costi modestissimi tutti coperti con fondi ordinari.

Il progetto nazionale "Sportello Autismo" si è sviluppato quindi con l'intento di migliorare e replicare questa esperienza – nata a Vicenza - mediante la creazione di un pool di insegnanti esperti in ciascun CTS.

Sono convinto che tali strutture vadano potenziate e sono lieto di sapere che il nuovo decreto previsto dalla legge 107/2015 prevede la costituzione di scuole-polo per l'inclusione nelle quali potranno continuare a funzionare gli sportelli per l'autismo

Sig. Sottosegretario, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo lei dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Lo confermo. Si è trattato di un mutamento di prospettiva e ora, a distanza di poco tempo, mi appare ancor più importante il traguardo che abbiamo raggiunto. Ma è soltanto una tappa, di un cammino che deve continuare. Con la nuova legge avremo Linee di indirizzo aggiornate ogni tre anni, più ricerca in materia e soprattutto inserimento dell'autismo nei Livelli Essenziali di Assistenza. Il mio impegno, ora, è anche quello di stimolare passi avanti nel campo della sanità pubblica e dell'assistenza a favore delle ragazze e dei ragazzi e delle loro famiglie.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista

Il Sottosegretario di Stato alla Salute

Onorevole Davide Faraone



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata all'onorevole Baldo Gucciardi Assessore alla Salute della Regione Sicilia

Sig. Assessore,

Il sistema curante rivolto alla persona con disabilità intellettiva secondo l'attuale visione bio-psico-sociale è centrato sulla persona e orientato verso il suo progetto individualizzato di vita. Ritiene che il sistema operativo sia scolastico che sanitario sia rispondente alle esigenze di inclusione sociale e scolastica della persona con disabilità?

Il sistema curante , considerato come sistema integrato di risorse rivolte alla presa in carico globale della persona con disturbo di spettro autistico, costituisce l'elemento fondante del percorso riabilitativo-abilitativo della stessa persona verso l'inclusione sociale e lavorativa, verso l'autodeterminazione. Il sistema sanitario secondo linee guida regionali dovrebbe garantire l'attivazione dei servizi dedicati necessari per le differenti fasce di età e rivolti alla concreta erogazione dei LEA, attraverso l'utilizzo dello ,1% dei fondi strutturali delle ASP siciliane.

Il sistema scolastico dovrebbe detenere tutte le risorse specialistiche (insegnanti e assistenti alla comunicazione ed alle autonomie dotate di un profilo professionale e specialistico adeguato per questo target di utenti).

In realtà entrambi i sistemi , sanitario e scolastico, vivono in atto alcune criticità che non rendono soddisfacenti i livelli di integrazione delle attività ,interferendo sui percorsi di presa in carico.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete di assistenza dedicata ai disturbi dello spettro autistico che prevede numerose strutture distribuite sul territorio che interagiscono con il sistema scolastico sia a livello provinciale che regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Il sistema sanitario sta cercando di supportare adeguatamente la persona e la sua famiglia nei livelli essenziali di assistenza, in particolare nelle attività terapeutiche precoci ed intensive che costituiscono l'unica possibilità di prevenzione secondaria, nonché nelle necessità proprie di tutte le fasce di età , occorre potenziare i servizi dedicati presenti sul territorio e le risorse umane che dovrebbero essere parte dell'organico. Pertanto ancora ad oggi le linee guida con le prassi individuate dalle Raccomandazioni non sono pienamente realizzate.

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico anche rispetto alle competenze specialistiche degli operatori della rete?

Tenuto conto delle evidenti necessità di formazione specialistica del corpo docenti e delle figure impegnate in percorsi rivolti alla implementazione di competenze sociali e di autonomia, nonché delle carenze formative e di operatori dei servizi territoriali le procedure di integrazione tra servizi territoriali sanitari e scolastici non possono che risentirne con le ricadute sui progetti individuali

Ritiene che occorrerebbero correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Le interazioni tra agenzie territoriali e sistema scolastico dovrebbero essere ispirati essenzialmente alla visione globale della persona con Disturbi dello spettro autistico ed al suo progetto di vita, e solo sulla base di questo si dovrebbero intraprendere strategie terapeutiche, riabilitative e abilitative , espressione dello sforzo reciproco da compiere per il raggiungimento del maggior livello possibile della sua indipendenza. La garanzia della continuità funzionale sia nell'assistenza sanitaria che nelle attività scolastiche di tutoraggio creerebbero certamente dei presupposti essenziali per la organizzazione di una equipe intermedia stabile nella integrazione e rivolta essenzialmente al Progetto centrato sulla Persona e con possibilità di integrazione con le risorse del territorio(risorse sociali degli enti locali,servizi sociali,famiglia,servizi riabilitativi).

Chiaramente le carenze in organico interferiscono anche su questo livello di attività.

Ritiene che occorrerebbero correttivi per rendere più efficace l'integrazione tra scuola, famiglia, e servizi dedicati alla riabilitazione?

La realtà dei servizi riabilitativi vive ancora la persistenza di modelli operativi non ancora centrati sul target di utenti considerato. I modelli riabilitativi necessariamente dovrebbero essere aggiornati secondo linee guida e acquisirebbero nuove caratteristiche organizzative e funzionali essenziali per gli obiettivi di vita.

Per di più l'integrazione con operatori scolastici e sanitari garantirebbe il perfezionamento del modello integrato di presa in carico. Ad esempio l'affiancamento sul caso dell'insegnante del minore da parte di terapisti delle diverse aree sarebbero un modo per garantire una omogeneità ed una continuità operativa, nonché un linguaggio operativo condiviso, tra i diversi settori del sistema curante

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che coinvolga la rete socio-sanitaria in grado di integrare "il tempo di scuola" con "il tempo di vita"?

Certamente, il Progetto di Vita della Persona con disabilità intellettiva come il disturbo di spettro autistico vive molto l'integrazione delle risorse sociali e sanitarie

Il documento socio-sanitario, il primo della regione Sicilia, deve rispondere alle richieste integrate del Progetto individuale ed in tal senso creare i giusti presupposti per la integrazione di risorse tra ambito sanitario ed enti locali, per la parte sociale, e molto si deve ancora compiere per il rafforzamento delle Politiche di Sostegno sociali, affinché si creino le condizioni di sensibilità sociale alla inclusione della persona con disturbo, e affinché l'inclusione sociale ed il diritto di Cittadinanza sia garantito.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza della rete socio-sanitaria?

Certamente. la valutazione di efficacia e di efficienza della rete socio sanitaria dovrebbe essere garantita, attraverso utilizzo di indicatori di processo e di esito, rilevatori della qualità di vita prodotta per la persona con disabilità nonché del suo livello di autonomia e o indipendenza prodotti, in quanto principale destinatario dei servizi. E' inoltre necessario tenere presente che anche la famiglia diventa destinataria della rete socio sanitaria ed al pari la sua qualità di vita ed il livello di stress nella gestione sono fattori fondamentali come equivalenti del livello di efficacia ed efficienza .

E ancora, il documento socio sanitario costituisce l'espressione di una condizione di avanzamento culturale verso la concezione di un processo di progressiva de-istituzionalizzazione della persona con disturbo di spettro autistico/disabilità intellettiva in senso ampio, e l'avvicinamento, al domicilio della persona, delle attività che radicano sempre più nel territorio di appartenenza i servizi necessari per la realizzazione del " tempo di Vita".

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale e spesso

viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari di quella che è prevista per l'insegnante di sostegno?

Sicuramente la figura dell'assistente alle autonomie e alla comunicazione deve essere una figura dotata di profilo professionale adeguato, affinché ne venga regolamentata l'assunzione e la modulazione del suo ruolo in ambito scolastico accanto al docente di sostegno e non in sostituzione. Questo è quanto avviene di fatto. La specializzazione formativa e la regolamentazione del profilo professionale sono i due fattori che consentono di declinare con precisione e senza confusività il ruolo di questo operatore a scuola. Pertanto è essenziale non solo la formazione ma anche la codifica del profilo.

Sig. Assessore, in questi giorni è approdato all'esame delle Camere l'Atto del Governo (378) contenente lo "Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità". Molte sono state le preoccupazioni espresse da famiglie, organizzazioni sindacali e associazioni che si occupano di disabilità che hanno ritenuto che le norme non rispondono a molte delle esigenze delle persone con disabilità. Come risponde a queste preoccupazioni?

Questa domanda la farei solo al Ministro

Sig. Assessore, In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

La legge sull'Autismo così come le Linee Guida costituiscono un assunto teorico cui far convergere tutti i bisogni ed i servizi necessari e quindi costituisce un'ulteriore carta dei diritti della Persona con Disturbo di spettro autistico. Un sistema legislativo promuove senso di appartenenza nei destinatari, individuazione del disturbo ed individuazione dei bisogni, chiarezza di intenti operativi, avanzamento culturale e guida nella operatività.

L'attuazione progressiva è la prioritaria espressione dell'avanzamento culturale per la definizione e l'affermazione della dignità della persona con disabilità.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista

L'Assessore alla Salute della Regione Sicilia

Onorevole Baldo Gucciardi



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

**LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO**

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

**Intervista semi-strutturata alla Dottoressa Giovanna Gambino Garante per le
disabilità nella Regione Siciliana e componente del Comitato scientifico della FIA
(Fondazione Italiana Autismo)**

Gentile Dottoressa,

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

L'Italia è una Nazione riconosciuta per la grande apertura e sensibilità nei confronti della disabilità. Dopo l'abbandono delle classi speciali, il progetto di integrazione scolastica/inclusione sociale vede ancora oggi un movimento culturale costante per il miglioramento della qualità dei servizi, movimento in atto interferito dal significativo momento critico economico. Di contro viene sottolineata la necessità di un piano formativo specialistico in progress per i docenti di sostegno e curricolari nonché per tutte le figure che assistono in ambito scolastico il minore con Disturbo di spettro autistico. Tale area di criticità è molto significativa e determinante per la qualità del livello di integrazione/inclusione raggiunti. Altri elementi interferenti sono la carenza di programmazione/pianificazione delle attività annuali con il minore come destinatario, la carente relazione/interazione costruttiva con i familiari ed i referenti delle agenzie territoriali e dei differenti settori del sistema curante per la realizzazione del progetto individuale di vita.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritieni che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Il grado di insoddisfazione nel nostro territorio è notevole in quanto non vengono garantiti i servizi essenziali a supporto del diritto allo studio: trasporti, assistente alle autonomie e alla comunicazione e/o igienico personale e docenti di sostegno spesso carenti per numero di ore assegnate, frequentemente nominati ad anno scolastico iniziato e senza alcuna garanzia di continuità, principio essenziale per i minori affetti da disturbo dello spettro autistico. Pertanto lo scontento delle famiglie è molto elevato e la interazione tra le famiglie e le istituzioni scolastiche e o enti locali (preposti alla erogazione dei servizi) è regolata dallo strumento del "ricorso" al fine di ottenere quanto dovuto. Pertanto si registra un clima di profonda sfiducia e diffidenza sentendo traditi proprio i principi ispiratori.

Ritieni che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

In atto il minore con disturbo dello spettro autistico e la sua famiglia vengono sostenuti dai servizi sanitari territoriali e dai servizi dedicati ma le interazioni con servizi scolastici e riabilitativi sono molto frammentari e pertanto spesso si perde la visione sistemica del progetto. Difficile mantenere il concetto di squadra tra gli operatori che hanno in carico lo stesso minore. Difficili le relazioni tra corpo docente e familiari, essendo i ruoli in competizione e ancora frammentari i rapporti tra operatori del settore sanitario, riabilitativo e scolastico.

Ritieni che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Si certamente, e prioritariamente sarebbe necessario iniziare dal rinnovamento del sistema di comunicazione tra i diversi settori del sistema curante, iniziare dal sistema culturale e dalla possibilità di porre in rete le due istituzioni che si interfacciano, al fine di facilitare le interazioni e il supporto alla squadra.

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità specialmente nella scuola primaria trovano un mondo accogliente e inclusivo ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità in grado di coordinare "il tempo di vita" e "il tempo di scuola".

E' essenziale ricordare che gli enti locali erogano i servizi che trovano ragion d'essere nelle diverse tipologie di bisogni dei minori con disturbi dello spettro autistico. Il tempo di vita dovrebbe essere supportato da servizi extra scolastici, ad integrazione delle attività scolastiche, ma di fatto non esistono ancora e pertanto non garantiscono né inclusione, né cultura della disabilità e del progetto di vita, in una visione sistemica del gruppo di operatori

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza dei servizi di base per garantire il diritto allo studio?

Si certamente. Sarebbe necessario utilizzare indicatori di processo e di esito in modo da garantire il rilevamento sistematico della qualità di vita raggiunta dalla persona affetta da disturbo di spettro autistico

Ritiene che il sistema scolastico attuale sia garante del progetto individualizzato di vita per la persona con disturbo dello spettro autistico?

Purtroppo ancora l'attuale sistema scolastico e sanitario non essendo integrati, non avendo continuità dei servizi e né adeguata programmazione, né grandi risorse, non garantiscono adeguatamente il progetto individualizzato di vita.

Ritiene che il sistema di integrazione scolastica ed inclusione sia efficace ai fini dello sviluppo intellettuale, comunicativo e sociale del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Tali sistemi diventano proficui alla evoluzione del profilo funzionale del minore in carico , allorchè riescono a raggiungere un buon grado di integrazione tra loro e riescono ad attivare un buon sistema di evoluzione del progetto individuale di vita.

In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Certamente la Legge per l'Autismo nasce a garanzia del riconoscimento di uno stato di diritto della Persona con la disabilità intellettiva, ma anche per l'individuazione dei diritti. E' un importante passo culturale avanti, anche se le economie a disposizione sono molto carenti per le risorse necessarie a realizzare tale processo. E' necessario rivedere la integrazione dei ruoli di ciascun operatore dei diversi sistemi, che si interfaccia nonché i differenti strumenti essenziali alla organizzazione di rete. Bisogna riuscire a governare il sistema di processo e controllarne la qualità generata (efficacia ed efficienza)

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista

Dott.ssa Giovanna Gambino



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

**Intervista semi-strutturata al Dott. C. Maurizio Gentile, Psicologo e
referente regionale per la disabilità – USR Sicilia**

Gentile Dott. Gentile,

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

Chi – come me – ha avuto la possibilità di osservare la condizione dei minori disabili “prima” della Legge 104, non credo possa avere dubbi sull’importanza sociale ed educativa dell’esperienza dell’inserimento/integrazione/inclusione realizzata in Italia in questi ultimi 25 anni. Si è trattato di una vera e propria svolta paradigmatica che ha consentito a migliaia di minori disabili e alle loro famiglie di uscire dal “ghetto emarginativo” in cui si trovavano con il sistema delle classi speciali. I dati in nostro possesso relativi al trend di “inserimento” all’interno delle cosiddette classi ordinarie parlano chiaramente : nell’a.s. 2016-2017 sono inseriti nelle scuole pubbliche statali della Sicilia 24777 studenti disabili individuati dal Servizio Sanitario Nazionale ai sensi dell’art. 3 commi 1 e 3 della Legge 104/92.

A fronte di questa importante presenza di studenti in situazione di disabilità l’USR ha istituito ben 15618 posti di sostegno per favorire e supportare i processi integrativi e inclusivi.

E’ chiaro che si tratta di un impegno notevole in termini di risorse umane ed economiche che configurano una situazione di “complessità” organizzativa che rende difficile il compito affidato agli operatori scolastici (Dirigenti, docenti di sostegno e curricolari, collaboratori).

La “qualità” dell’efficacia dell’integrazione – in una situazione di complessità – dipende, come è ovvio, dal funzionamento sinergico dei diversi servizi previsti dal modello istituito dalla Legge 104/92. Tale modello, come è noto, propone una visione “integrata” e multilevel per favorire lo sviluppo della persona disabile a scuola e nel contesto sociale. Ma se guardiamo alla realtà delle cose, la Scuola – soprattutto in Sicilia – è rimasta l’unica Istituzione a farsi carico pienamente del mandato normativo. Il grave errore che è stato fatto è quello di individuare la Scuola come unica agenzia in cui di fatto si può realizzare l’integrazione : ciò ha determinato una situazione “stressogena” con un progressivo aumento dei livelli di conflittualità e contenzioso. L’aumento vertiginoso di richieste di aumento delle ore di sostegno esprime questa dinamica per certi versi “perversa” (nel senso di Boudon) : la convinzione che più insegnanti di sostegno garantiscano più integrazione. Ma questo non è sempre vero, in quanto possono aumentare i processi di “delega” da parte dei docenti cosiddetti curricolari. E allora si possono innescare circoli viziosi che non promuovono integrazione ma, al contrario, la possono inibire e/o bloccare. Credo che, comunque, la situazione nel nostro territorio sia un “mantello di arlecchino” con significative esperienze di eccellenza integrativa e con luoghi di particolare difficoltà o sofferenza. Anche se con difficoltà, ritengo che globalmente la scuola siciliana sia positivamente impegnata a promuovere inclusione/integrazione. Uno dei punti critici che dovrebbe essere affrontato con urgenza all’interno della scuola riguarda soprattutto la formazione mirata dei docenti cosiddetti “curricolari” che – notoriamente – non ricevono una formazione universitaria iniziale adeguata in ottica inclusiva che li metta nelle condizioni operative di affrontare significativamente in classe le situazioni complesse attivate dalla presenza di uno studente disabile. Altra criticità “interna” riguarda una prospettiva organizzativa che sia pensata sin dall’inizio come “inclusiva” per facilitare il passaggio delle informazioni da un ordine all’altro e per predisporre l’accoglienza nelle classi in modo “pensato” e riflessivo da parte dei diversi attori.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritieni che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell’integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Il sistema previsto dalla Legge 104 e dalle successive modificazioni/integrazioni è sicuramente coerente con i principi ispiratori della Legge stessa : globalità di approccio, interistituzionalità, operatività territoriale. Purtroppo, nella pratica quotidiana, il sistema è gradualmente diventato “farraginoso” e molte procedure (di per sé importanti e utili) hanno appesantito il lavoro dei docenti e degli altri operatori fino a scadere – in alcuni casi – a mero adempimento burocratico (basta leggere alcuni dei documenti prodotti dalle ASP e dalle scuole per rendersi conto che si tratta di strumenti pressoché inutilizzabili a favore delle persone disabili). Si avverte da più parti, pertanto, un intervento migliorativo da questo punto di vista. In particolare, ritengo sia fondamentale riappropriarsi del senso profondo per cui sono nate queste strutture : creare sinergia fra scuola/famiglia/sanità, individuare/definire i reali bisogni speciali delle persone

disabili, individuare piste di lavoro operative significative dentro e fuori la scuola per promuovere inclusione/integrazione.

Per far ciò credo sia importante sia un intervento giuridico-organizzativo sia un profondo coinvolgimento (umano e professionale) degli operatori chiamati a garantire la qualità dell'integrazione delle persone disabili.

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Se la rete dei servizi funzionasse adeguatamente, sì. Il problema della disabilità e dell'integrazione va affrontato globalmente, con una visione unitaria che sia rispettosa delle diverse specificità cliniche ed evolutive. Uno degli errori che intravedo all'orizzonte deriva da una eccessiva "frammentazione" degli interventi condizionata da un eccesso di "specialismo". Una cosa è riconoscere la specificità delle varie sindromi e individuare percorsi terapeutico-educativi sintonici con i bisogni rilevati, altra cosa è cadere in quello che chiamerei "specialismo" che fa perdere di vista l'unicità della persona sottesa alle diverse etichette diagnostiche. Al di là delle classificazioni diagnostiche, infatti, bisogna sempre ricordarsi che la mente ha un suo funzionamento che deve essere riconosciuto nelle sue "varianze" ma anche nella sua "invarianza". Questo presupposto facilita l'integrazione perché riconosce la "comunanza", il koinos.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Sì. Bisogna creare spazi reali in cui i diversi operatori possano incontrarsi per progettare e condividere le prassi operative che ciascuno metterà in campo nell'ambito del suo specifico professionale e/o istituzionale. Questo spazio esiste virtualmente all'interno del GLHO ma così come l'organismo è gestito non può funzionare. Mi risulta che questi gruppi si riuniscano, nella migliore delle ipotesi, due volte all'anno. Non sono spazi "reali" di operatività condivisa...

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

No. Come ho già detto, questo è uno dei nodi fondamentali da affrontare e risolvere. La formazione iniziale degli insegnanti è carente. Quella dei docenti "curricolari" inesistente sul versante dell'inclusione. Va ripensato a fondo il modello formativo di tutti i docenti nell'ottica del paradigma inclusivo. È necessario che le università si avvicinino maggiormente ai reali bisogni formativi dei docenti lasciandosi coinvolgere da un "sapere della pratica" che può venire soltanto da coloro che vivono quotidianamente l'esperienza complessa dell'integrazione.

Va da sé che anche per i docenti già in servizio bisogna pensare a veri momenti formativi che riescano a promuovere non soltanto sapere e saper fare ma che sappiano raggiungere anche “l’essere nel sapere”.

Spesso non c’è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell’insegnante e specifico bisogno dell’alunno. Ritiene che l’attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

La formazione pensata nella sua globalità (orientata, cioè, da modelli bio-psico-sociali) potrebbe già essere una risposta a monte. Sul piano della concretezza quotidiana credo bisognerebbe lavorare per formare (anche in servizio) docenti che siano veramente in grado di saper leggere i bisogni specifici di ciascun alunno e saper “adeguare” le proprie competenze ai bisogni rilevati. Ciò richiede un modello di “formazione-ricerca” in grado di attivare una processualità “a spirale”infinita.

Ritiene che l’attuale normativa consenta all’insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell’obiettivo dell’integrazione scolastica dell’alunno con disturbo dello spettro autistico?

Se l’insegnante di sostegno è adeguatamente formato, sì. Ma...non dicevamo che l’integrazione non passa “solo” dall’insegnante di sostegno?

Ritiene che l’insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l’integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Ritengo che l’insegnante di sostegno debba possedere una “vera” formazione che gli consenta di agire secondo una prospettiva trasformativa di sé, dell’altro, del contesto. Quando un docente possiede queste profonde competenze, diventa capace di affinare e modulare il proprio agire pratico trovando strumenti adeguati per dare risposte significative alla persona che si trova davanti. Questo è vero non soltanto per gli insegnanti di sostegno ma per tutti quei professionisti che si confrontano con una varietà di situazioni problematiche (medici, psicoterapeuti, etc.).

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all’insegnante di sostegno?

Credo che il quadro normativo attuale sia abbastanza chiaro per consentire a tutti i docenti di praticare la “personalizzazione” dei percorsi educativo - didattici. Se questo spesso non avviene dipende dalle difficoltà e dalle incompetenze che abbiamo prima rilevato. La pratica della “delega”, ovviamente, risponde a precise dinamiche interpersonali e istituzionali. E’ sicuramente più facile delegare all’altro la pesantezza e la difficoltà del lavoro educativo con

persone in situazione di disabilità. Siamo in un circolo vizioso : docenti non adeguatamente formati delegano a docenti in possesso di un “supposto sapere” integrativo che in realtà innesca soltanto meccanismi emarginativi....

Per interrompere questi circoli viziosi basta utilizzare gli strumenti normativi esistenti (es. Linee guida MIUR sull'integrazione) e far esercitare ai dirigenti scolastici il loro ruolo di controllo e promozione.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritieni che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Sicuramente si tratta di un sistema “folle” che non facilita assolutamente l'integrazione. Parafrasando le parole di G. Bateson “ogni scolareto sa”che tutti i minori e specialmente le persone disabili hanno un profondo bisogno di stabilità e continuità affettivo - relazionale.

A buon intenditor poche parole....

Ritieni che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Si. Ritengo che questa sia una grande esigenza dei genitori e dei docenti stessi. Sarebbe anche espressione di autentico e profondo rispetto per le persone disabili...

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra “il tempo di scuola” e “il tempo di vita”?

Qualche anno fa uno dei più grandi filosofi francesi contemporanei – Jacques Derrida- ha scritto un bellissimo libro dal titolo “Politiche dell'Amicizia”. Credo che abbia colto nel segno anche per le problematiche che riguardano l'integrazione. Effettivamente gran parte della socializzazione e dell'accoglienza sperimentata a scuola si ferma lì....

Fuori dalla scuola i ragazzi e le ragazze disabili difficilmente vivono autentiche esperienze di “amicizia”. Quanti di noi, del resto, hanno per amico un disabile? Andiamo al cinema, usciamo per passeggiare o per andare a cena con un amico disabile? Ecco, Derrida ha proprio ragione! C'è un deficit di “amicizia” nel contesto sociale che diventa dramma esistenziale quando ci riferiamo alla disabilità. Ciò significa che c'è ancora molto lavoro da fare per creare veramente una cultura dell'inclusione dentro e fuori dalla Scuola. Stiamo parlando di processi molto profondi e complessi che chiamano in causa l'impegno di tutti : Stato, EE.LL., Università, Scuola, Famiglia, Media... Ma dobbiamo sempre ricordarci che la vera accoglienza dell'Altro, quella che diventa “riconoscimento” del suo diritto ad esistere e a vivere nel miglior modo possibile, richiede un grande “lavoro interiore” in ognuno di noi per superare le paure e le

preoccupazioni profonde (inconscie?) nei confronti della “diversità”. Del resto, come ci ricordava Julia Kristeva, “il loro sguardo buca le nostre ombre”Saremo capaci di farci attraversare dal loro “sguardo”? Saremo in grado di abbandonare le nostre “ombre”? E’ questa la vera sfida che dobbiamo raccogliere. E’ questo il vero lavoro di coloro che si definiscono “Educatori” ...

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

Come già detto, il nostro attuale quadro giuridico - normativo consente di fare tante cose che purtroppo non si fanno. Credo che questo “attendere” continuamente che arrivi la “nuova norma” che possa consentirti di fare cose già previste sia un alibi che deriva da una difficoltà a praticare ciò che è implicito in qualsiasi processo educativo : una valutazione significativa del proprio operato, capace di utilizzare il feed-back per migliorarsi e migliorare la propria azione. Questo, va da sé, riguarda tutti coloro che svolgono un’attività pubblica e formativa (Scuola, Università, Sanità,etc).

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l’autismo. In occasione dell’approvazione della Legge sull’Autismo il Sottosegretario di Stato all’Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l’importanza di quella sperimentazione e dichiarò che “il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo “Sportello per l’Autismo” in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Ho partecipato sin dall’inizio a questa esperienza che ritengo – nelle intenzioni – importante e significativa. Ma per poter creare un “sistema di Sportelli” per l’Autismo ci vogliono alcune condizioni fondamentali :

- a) un progetto ampio, integrato, ecologicamente orientato per tener conto delle diverse realtà territoriali;
- b) una formazione profonda e significativa del personale docente da coinvolgere che deve possedere competenze “specifiche” non soltanto sui temi dell’autismo ma anche e soprattutto sulla “dinamica consulenziale” (strategie e tecniche);
- c) una certezza e stabilità di finanziamenti che possano consentire ai CTS (oggi “scuole-polo”?) di programmare e gestire adeguatamente la struttura;
- d) un personale dedicato che possa essere inserito in un sistema di coordinamento decentrato a livello regionale e che possa alimentarsi di una formazione continua e di una supervisione del lavoro svolto.

Ancora una volta, per fare tutto ciò ci vuole un intervento legislativo? In questo caso, forse si....

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

La presenza della figura dell'Assistente alla comunicazione e all'autonomia – prevista dalla Legge 104/92 a carico degli EE.LL. – rischia di introdurre ulteriore confusione nel sistema dell'integrazione scolastica se non ci si decide a chiarire importanti aspetti giuridici, organizzativi, tecnici. La situazione appare oggi molto confusa sul territorio nazionale. In Sicilia vi sono esperienze variegate, con punte di eccellenza nei comuni di Palermo e di Bagheria che hanno adottato un sistema di reclutamento analogo. Una cosa è certa : trattandosi di un compito delicato e "specialistico" richiede competenze di base che non possono esaurirsi con brevi corsi al di fuori di un titolo di accesso che non può che essere la laurea. Ritengo che questa figura debba essere implementata e regolarizzata attraverso un intervento normativo che codifichi un profilo valido sul territorio nazionale.

In questi giorni è approdato all'esame delle Camere l'Atto del Governo (378) contenente lo "Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità". Molte sono state le preoccupazioni espresse da famiglie, organizzazioni sindacali e associazioni che si occupano di disabilità che hanno ritenuto che le norme non rispondono a molte delle esigenze delle persone con disabilità. Ritiene fondate queste preoccupazioni?

In gran parte sì. Vi è ancora in corso un grande dibattito che mi auguro possa contribuire a migliorare il testo definitivo.

Dott. Gentile, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Tutte le volte che il nostro Parlamento legifera a favore delle persone deboli, fragili, in difficoltà, noi tutti come Paese facciamo un passo avanti verso la “Civiltà” che – come già ci ricordava S. Freud – significa tentare di superare i nostri egoismi, narcisismi, auto-etnocentrismi. La Legge sull’autismo, dunque, ci aiuta a fare dei passi avanti nella direzione dell’Inclusione. Di fatto, dopo tanti anni di “oscuramento” si assiste oggi a un interesse pubblico e sociale nei confronti delle persone con spettro autistico e delle loro famiglie mai visto prima. Se a questo “interesse” seguiranno anche dei fatti concreti (risorse, indicazioni operative, miglioramento dei servizi di cura ed assistenza) allora vuol dire che ci sarà coerenza fra il dettato normativo e la presa in carico dei bisogni reali delle persone con autismo. Sul piano scolastico credo ci sia ancora molto da fare : imparare a leggere i bisogni educativi delle persone con Spettro autistico, organizzare le classi e il contesto per favorire il superamento dei comportamenti-problema specifici, favorire la comunicazione fra la famiglia e i docenti, far entrare in sinergia efficace insegnante di sostegno-assistente alla comunicazione-esperto esterno,ri-organizzare il gruppo-classe in ottica cooperativa, etc

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all’intervista.

Il referente regionale per la disabilità – USR Sicilia

Dott .C. Maurizio Gentile



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

**LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO**

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata alla Senatrice Valeria Fedeli Ministra della Istruzione, Ricerca ed Università del Governo Italiano

Gentile Sig.ra Ministra,

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento; posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

L'Italia è un Paese all'avanguardia nell'inclusione scolastica, nella storia e nei fatti. Ancora oggi, nel 2017, ci sono paesi europei che, sebbene figurino nei primi posti delle classifiche internazionali per efficienza del sistema d'istruzione e formazione, mantengono scuole e classi speciali per alunne e alunni con disabilità. Da noi non è più così dagli anni '70 del secolo scorso, grazie alla determinazione e all'impegno di una Ministra che mi ha preceduta, Franca Falcucci. Il processo è iniziato nel nostro Paese nel 1971 – con l'obiettivo di inserire le alunne e gli alunni con disabilità meno gravi nelle classi comuni – e si è compiuto nel 1977, con l'abolizione delle classi speciali. Quest'anno l'Italia celebra 40 anni di integrazione scolastica. Ancora molto possiamo e dobbiamo fare per migliorare la qualità della vita – scolastica ma non solo – delle ragazze e dei ragazzi con disabilità, ma dobbiamo riconoscere che il punto di partenza da cui ci muoviamo è tutt'altro che scontato, è espressione di una società solidale che dobbiamo rafforzare e rendere più inclusiva.

Ci siamo mossi sin da subito verso l'*inclusione*, che vuol dire reale protagonismo delle persone con disabilità nella vita civile del Paese, ciascuna e ciascuno sulla base delle proprie possibilità e abilità, e non solo per il semplice *inserimento* di un'alunna o un alunno con disabilità in una classe. Crediamo che non serva il mero *adattamento* alle dinamiche e agli obiettivi del gruppo classe, ma siamo convinti che sia più efficace un approccio che comporta il mutuo coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica, in un processo di coeducazione, non solo delle alunne e degli alunni con disabilità bensì di tutte e di tutti. È proprio la prospettiva che cambia: la diversità è ricchezza, occasione di crescita per tutta la comunità scolastica. E su questa prospettiva abbiamo impiantato gli interventi di miglioramento dell'inclusione scolastica che stiamo proponendo attraverso il decreto attuativo della Buona Scuola che il Consiglio dei Ministri ha approvato il 7 aprile scorso. Obiettivo: migliorare la qualità dell'inclusione scolastica per tutte e per tutti, affinché nessuno rimanga indietro. Superando quelle situazioni di disomogeneità nell'attuazione di una normativa che pur ci vede all'avanguardia nel mondo in tema di educazione inclusiva.

I risultati di 40 anni di cultura dell'accoglienza e della partecipazione, orientati all'inclusione scolastica, hanno determinato cambiamenti che possono apparire sottili ma sono sostanziali nella sensibilità della comunità educante e della società nel suo insieme. Gunvall, presidente della EASIE (European Agency for special needs and inclusive education), in occasione di una sua visita in Italia, disse di aver riconosciuto non soltanto una scuola, ma una società più accogliente e inclusiva. Credo che se riusciamo a costruire una scuola di pari opportunità e di uguali diritti, definiamo anche gli sviluppi futuri di una società che non emargina e non discrimina, che riesce a fare tesoro delle peculiarità di ciascuna cittadina e di ciascun cittadino. Disabile o no. Senza lasciare nessuno indietro. È a questo che dobbiamo tendere ed è per questo che stiamo lavorando.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Il sistema italiano di assistenza per le persone con disabilità è molto articolato. E – proprio in linea con quanto esprimevo precedentemente sul cambiamento di paradigma nella percezione della disabilità – sono convinta che è giusto che sia così, che ci sia corresponsabilità nella presa in carico delle ragazze e dei ragazzi con disabilità, perché l'inclusione è un affare che riguarda tutte e tutti. Che può portare benefici a ciascuna e ciascuno di noi. È chiaro che la strutturazione del sistema deve concorrere alla creazione di servizi funzionanti a sostegno delle persone con disabilità e alle loro famiglie e non a ingessare le procedure di assistenza e cura più basilari. Ci sono competenze distribuite tra diversi attori istituzionali in senso trasversale e verticale. Si va dalle articolazioni centrali e periferiche di una stessa amministrazione a strutture di amministrazioni diverse che dovrebbero interagire tra loro al fine di costituire un'unica interfaccia con il cittadino. Si tratta di un'architettura istituzionale che, pur nella sua complessità, risponde con efficacia qualora tutte le parti del sistema interagiscono correttamente. Stiamo tuttavia provando a semplificare le procedure e rendere più snella e funzionale la "macchina amministrativa", con l'intento di individuare e risolvere eventuali falle del sistema che inevitabilmente finiscono per penalizzare le persone più deboli. Senza contare,

poi, che l'inclusione non va circoscritta all'ambito scolastico: bisogna agire in sinergia e ciascuno per la propria parte per far sì che una ragazza o un ragazzo disabile possano sviluppare competenze e abilità utili per realizzare il progetto educativo e di vita che risponda ai loro bisogni e alle loro ambizioni. Per riuscire in questo scopo il contributo di tutte e di tutti è fondamentale.

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Siamo nella fase iniziale della strutturazione strategica di questa rete territoriale che, spesso in passato, era risultato di volontà specifiche e della spontaneità delle aggregazioni e del coinvolgimento di scuole, famiglie e associazioni. È proprio la legge 107/2015 ad istituire le reti d'ambito, le scuole polo per la formazione e quelle per l'inclusione e a creare dei raccordi strutturali tra l'amministrazione centrale e periferica (Uffici scolastici regionali) e le scuole. La valorizzazione dell'autonomia scolastica ed un maggior protagonismo delle istituzioni scolastiche possono davvero fare la differenza. Occorre quindi una rete che si organizzi "dal basso", a partire dai bisogni delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi e delle loro famiglie, ma anche del personale della scuola, che ha necessità di essere adeguatamente supportato in un compito così delicato. E a questa va affiancata un'amministrazione centrale che sostenga questi bisogni e questi percorsi, in un'ottica di scambio produttivo e costante.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Come Governo e come Parlamento abbiamo risposto a questa domanda, dopo esserci consultati ampiamente con le famiglie e con le associazioni, con norme specifiche. Con il decreto attuativo della Buona Scuola appena approvato abbiamo definito i nuovi Gruppi per l'inclusione scolastica: al Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) spettano compiti di consulenza e proposta all'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la strutturazione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma; esistono poi a livello più locale i Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT) indispensabili per la definizione delle risorse per il sostegno didattico; in ciascuna istituzione scolastica, poi, viene costituito il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), con compiti di programmazione, proposta e supporto. Chiaramente si tratta di gruppi che lavorano in una dimensione di apertura e di sinergia con famiglie, associazioni, enti locali, aziende sanitarie locali. È una novità di non poco conto, fondamentale per garantire una partecipazione comune ai processi di inclusione e accoglienza delle studentesse e degli studenti con disabilità.

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

Il nostro sistema di istruzione può giovare del contributo di queste figure professionali che con la loro esperienza e con il loro impegno favoriscono i processi di inclusione nelle nostre scuole.

Figure preparate, che vanno lodate per il loro lavoro quotidiano a fianco delle e dei più deboli. Ma pensare che l'inclusione debba passare soltanto attraverso di loro è fuorviante. Per questa categoria di insegnanti siamo partiti con corsi *biennali monovalenti*, cioè dedicati a specifiche disabilità (della vista, dell'udito, motorie..) per passare poi a corsi *biennali polivalenti*, cioè improntate a un approccio generalista. Si trattava comunque di corsi di 1300 ore di lezione, ben organizzati. Nel tempo si è verificata una progressiva diminuzione dell'impegno didattico tanto da essere arrivati a corsi *annuali polivalenti*. Va riconosciuto lo sforzo delle università italiane che hanno supportato con impegno e professionalità la qualità dei corsi, ma la complessità delle situazioni in gioco è tale da richiedere un rafforzamento delle competenze delle insegnanti e degli insegnanti specializzati, oltre che di quelli curricolari. Anche in questo caso, il decreto sull'inclusione ci ha portato a ragionare sui temi della formazione iniziale e in servizio. Abbiamo puntato a formare insegnanti sempre più preparate e preparati. Per questo motivo è stata rivista la formazione iniziale delle e dei docenti di sostegno dell'infanzia e della primaria, attraverso l'istituzione di un Corso di specializzazione ad hoc al quale si può accedere dopo aver conseguito la laurea in Scienze della formazione primaria, comprensiva di 60 crediti sulla didattica dell'inclusione. Ma tutte le future e tutti i futuri docenti, anche nella secondaria, affronteranno nel loro percorso di formazione iniziale materie che riguardano le metodologie per l'inclusione. Misure che verranno estese anche a tutto il personale della scuola, Ata compresi. Solo se tutte e tutti vengono messi in condizioni di fare la propria parte l'inclusione può realizzarsi concretamente ed effettivamente.

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

La normativa è tra le più avanzate al mondo. E, con i correttivi apportati grazie all'approvazione del decreto della Buona Scuola, sono certa faremo importanti passi avanti. Però continuiamo a guardare alla questione da un'ottica sbagliata. L'inclusione di una studentessa o di uno studente con autismo è responsabilità di tutte le componenti della scuola, non solo dell'insegnante di sostegno. I nodi strategici, lo ribadisco, sono da un lato un maggior raccordo tra le istituzioni che si occupano della "presa in carico" della persona con autismo, dall'altro un rafforzamento delle competenze delle docenti e dei docenti – ma anche delle e dei dirigenti scolastici e del personale ATA.

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

L'approccio che abbiamo scelto in Italia è quello della formazione generalista, sulla quale possono innestarsi competenze più mirate in un campo specifico. Occorre quindi che la docente o il docente specializzato sul sostegno consegua una formazione ad ampio raggio su tutti i temi dell'inclusione, possedendo gli strumenti di intervento professionale per poter supportare la classe in presenza di vari tipi di disabilità. Resta fermo il principio che si diventa prima "insegnanti" e poi "insegnanti specializzati per il sostegno didattico". A tal fine occorre rivedere – come stiamo facendo – i percorsi di formazione iniziale, prevedendo appunto una formazione di base generalista, con momenti di approfondimento su "aree maiores" (disabilità

sensoriali, intellettive, autismo...), privilegiando anche l'attività laboratoriale, gli studi di caso e il tirocinio. Ma a questo deve aggiungersi la formazione in servizio che può dar modo di fornire all'insegnante orientamenti operativi per l'azione educativo-didattica secondo le necessità incontrate nella vita di classe.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutte e di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

Tra le novità introdotte dal decreto attuativo approvato di recente in Consiglio dei Ministri, il Piano specifico per l'inclusione che ogni scuola dovrà predisporre, nell'ambito del Piano triennale dell'offerta formativa. Si tratta di un programma che coinvolge tutta la comunità scolastica, facendo convergere le attività e gli sforzi di ciascuna parte verso un obiettivo comune che è quello dell'inclusione della studentessa e dello studente con disabilità e il concreto sviluppo del suo Progetto educativo individualizzato (PEI). Tutto questo serve, indubbiamente, a contrastare quel "processo di delega" ormai ampiamente noto nella letteratura scientifica internazionale. Si tratta di quella dinamica per cui la docente o il docente curricolare, in ragione della complessità della classe, tende a spostare la "presa in carico" dell'alunna o dell'alunno con disabilità sul docente di sostegno. Già nel 1985, una circolare ministeriale sottolineava che la responsabilità dell'alunna e dell'alunno con disabilità è "al medesimo titolo" della o del docente curricolare, della o del docente di sostegno e di tutta la comunità educante. Non si tratta però di modificare la normativa, ma di creare le condizioni perché la classe sia effettivamente gestibile, con tutti gli elementi che la compongono. Per questo sono importanti le innovazioni introdotte dalla legge 107/2015 quali, ad esempio, l'organico potenziato che consente maggior flessibilità didattica ed anche di supportare più adeguatamente situazioni di difficoltà, dove occorrono interventi personalizzati. L'altra grande leva – come detto – è la formazione in servizio.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità delle e degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc.). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunna o dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico? Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

La continuità didattica è un valore per tutti, tanto più per le persone con disabilità e in particolare per ragazze e ragazzi con disturbo dello spettro autistico. È un aspetto sul quale dobbiamo lavorare e impegnarci per migliorarlo. Primi importanti passi sono stati fatti grazie al decreto sull'inclusione scolastica che stabilisce, per la prima volta, che le e i supplenti potranno avere contratti pluriennali, nel caso in cui abbiano sviluppato un rapporto positivo con l'alunna o l'alunno e su richiesta delle famiglie. Questo consente alle docenti e ai docenti con contratto a termine di essere riconfermati per più anni senza passare dalle annuali trafale di assegnazione della supplenza. Dobbiamo sempre ricordarci qual è l'obiettivo ultimo della nostra azione: garantire uno sviluppo libero e pieno di ogni studentessa e di ogni studente. Per fare questo

dobbiamo predisporre tutte le misure necessarie. Ed è quello che stiamo facendo e continueremo a fare confrontandoci con le famiglie, le associazioni, le scuole e i territori.

Da alcune ricerche è emerso che le alunne e gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata delle bambine e dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra “il tempo di scuola” e “il tempo di vita”?

La scuola è, oggi, uno dei luoghi maggiormente inclusivi della nostra società. Le famiglie sono sicure dell'ambiente in cui le loro figlie e i loro figli crescono, sanno di potersi relazionare con figure professionali attente ai bisogni e alle esigenze dei loro cari, vedono giorno dopo giorno i progressi che compiono. I problemi più seri si riscontrano dopo l'uscita da scuola, quando le studentesse e gli studenti passano - come il più spesso delle volte accade - dal percorso di studi ai centri diurni. Molte e molti, troppi di loro, non trovano un'occupazione dignitosa nella società. Sono davvero poche le persone con disabilità che trovano occupazione nel mondo del lavoro e ciò nonostante le leggi del nostro Paese siano molto avanzate e prevedano l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Troppo spesso si tratta di inserimenti in aziende cui non corrisponde un effettivo impiego, soddisfacente per la lavoratrice o il lavoratore. Credo che bisognerebbe impegnarsi di più sia sul versante dell'orientamento per le studentesse e gli studenti con disabilità, sia per una maggiore informazione da parte delle aziende. Guardando alla funzionalità, alle abilità specifiche che ogni disabilità si porta dietro, in un'ottica di valorizzazione delle competenze e di arricchimento del contesto lavorativo e sociale. Le persone con autismo hanno per esempio capacità di classificazione elevate da un lato, scarsa o nulla comunicazione verbale dall'altro; è chiaro che se il posto di lavoro non valorizza quelle che sono le reali potenzialità, ma richiede alla persona assunta caratteristiche che non sono in suo possesso si determina un processo che mortifica da un lato la lavoratrice o il lavoratore e dall'altro determina un problema per l'azienda. Sono a conoscenza di realtà virtuose, di accordi tra aziende e scuole, dove queste potenzialità vengono individuate ben prima dell'uscita da scuola, determinando poi un incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro che valorizza le effettive capacità delle persone in relazione ai ruoli da svolgere. Ma dobbiamo puntare sempre di più a creare una società inclusiva. Ricordiamo che, proprio per l'autismo, il Governo che ci ha preceduti, ha varato importanti leggi: la legge 134, la prima per questo disturbo, il cosiddetto “dopo di noi”. Sono stati poi da poco varati i nuovi Livelli essenziali di assistenza che all'articolo 60 fanno riferimento esplicito a questa disabilità. Ecco, l'insieme di queste norme, l'insieme delle nostre forze contribuiranno a costruire un tessuto sociale che saprà fare tesoro dell'esperienze di inclusione riuscite maturate nella scuola.

Ritieni che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

Il decreto approvato in Cdm lo scorso 7 aprile prevede che la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica diventi parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, attraverso l'introduzione di appositi indicatori. Sarà l'Istituto Nazionale di Valutazione (INVALSI) a definirli, in collaborazione con l'Osservatorio nazionale per l'inclusione

scolastica - che viene rafforzato - tenendo conto dei piani triennali dell'offerta formativa delle singole scuole, ossia del loro livello di inclusività, che si realizza attraverso: la realizzazione di percorsi per la personalizzazione e differenziazione dei processi educativi e di istruzione; l'elaborazione del Piano per l'inclusione; la realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale scolastico, incluse le specifiche attività formative; l'utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni; il grado di accessibilità e di fruibilità delle attrezzature, delle strutture e degli spazi, inclusi i libri di testo e le risorse informatiche.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". Le docenti e i docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Il progetto "Sportello Autismo" è stato attuato: sono stati aperti, nell'anno scolastico 2015-2016, 106 sportelli, uno per ciascun Centro Territoriale di Supporto. In alcune realtà, dove esistevano già esperienze e competenze consolidate, le attività sono state presto avviate; altrove vi è stata la necessità di fornire di informazioni ad hoc alle formatrici e ai formatori, ossia di rafforzare le competenze del gruppo di insegnanti in servizio presso lo sportello. È stato realizzato un monitoraggio dalla Direzione competente e possiamo dire che in molte realtà gli sportelli funzionano. Certamente è un modello efficace laddove tutti gli elementi apportano il proprio qualificato contributo. Vorremmo potenziarli ed anche in questo caso il nuovo decreto prevede la costituzione di scuole-polo per l'inclusione nelle quali potranno continuare a funzionare gli sportelli per l'autismo. Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi.

Sig.ra Ministra, in questi giorni è approdato all'esame delle Camere l'Atto del Governo (378) contenente lo "Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità". Molte sono state le preoccupazioni espresse da famiglie, organizzazioni sindacali e associazioni che si occupano di disabilità che hanno ritenuto che le norme non rispondono a molte delle esigenze delle persone con disabilità. Come risponde a queste preoccupazioni?

Il decreto è stato approvato dal Consiglio dei Ministri dopo aver consultato le associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, i sindacati, esperte ed esperti del mondo della scuola e dell'università. Lo schema di decreto è stato anche oggetto di parere da parte della Conferenza unificata e delle Commissioni parlamentari. Abbiamo recepito le osservazioni, i pareri e le proposte di modifica. Credo di poter dire che il testo sia molto migliorato. Ritengo inoltre comprensibile che le famiglie abbiano espresso preoccupazioni in fase di elaborazione

del testo, nessuno meglio di loro può sapere cosa serve e di cosa hanno bisogno le loro figlie e i loro figli. È per questo che abbiamo assicurato ascolto e dialogo. L'obiettivo è comune e la collaborazione, come anche il confronto franco e costruttivo, non devono mai mancare se vogliamo costruire interventi efficaci a beneficio delle nuove generazioni e della collettività.

Sig.ra Ministra, quali passi si sono fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura della bambina e del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Credo che, al di là di misure specifiche e di interventi mirati che indubbiamente servono e per i quali stiamo lavorando, ci sia molto da fare in termini di sensibilizzazione e di consapevolezza dell'importanza della differenza nella nostra società. Da un paio d'anni il Ministero, relativamente all'autismo e in occasione del 2 aprile, la Giornata che l'Onu ha dedicato a questo disturbo, invia una circolare alle scuole per sollecitare la riflessione in tutta la comunità educante sul tema. Si chiede anche di aprire le scuole alle famiglie, alle associazioni, alle esperte e agli esperti per discutere ed approfondire questi temi. È un segno di sensibilità nuova verso il tema dell'autismo. Quest'anno abbiamo aperto il Ministero di domenica proprio per attirare l'attenzione e spingere a una riflessione approfondita sulla vita di queste persone, sui loro bisogni, sulle loro specificità e i loro sogni.

A ciò si sono aggiunti fatti concreti, quali l'apertura degli "sportelli autismo" in ogni provincia e l'attivazione di 14 master universitari – finanziati dal MIUR – rivolti a circa 1500 insegnanti, per sviluppare e accrescere competenze di alto profilo in quella che è una delle forme di disabilità più complesse da trattare in ambito scolastico e non solo.

A breve sarà on line il nuovo "portale per l'inclusione scolastica" dove saranno pubblicati materiali didattici, video-lezioni, buone pratiche rivolte a tutte e a tutti gli insegnanti; saranno anche reperibili informazioni per le famiglie. Insomma un strumento innovativo a supporto delle scuole e di tutta la comunità educante.

La novità più forte è l'introduzione della formazione permanente in servizio, prevista dalla legge 107/2015 alla quale stiamo dando piena attuazione.

E, come detto, il nuovo decreto delegato sull'inclusione porterà ulteriori novità e innovazioni di grande impatto sulla comunità scolastica, a partire dai nuovi percorsi di formazione iniziale, che prevedono 150 CFU sull'inclusione, costituendo un base tesa a fornire competenze di alto profilo alle nuove e ai nuovi docenti che faranno ingresso nelle nostre scuole.

A ciò si aggiunga ciò che ho illustrato sulla continuità didattica, sulla semplificazione delle procedure di certificazione e tutte le altre innovazioni che avranno sicuramente impatto positivo sulle famiglie, le studentesse e gli studenti ed anche sul personale della scuola. Stiamo agendo su più fronti, sono convinta che con il contributo di tutte e di tutti riusciremo ad eliminare dal sistema storture che impediscono alle persone con autismo di svilupparsi e crescere liberamente, di trovare il loro posto nel Paese.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

La Ministra dell'Istruzione, della Ricerca e dell'Università

Senatrice Valeria Fedeli



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

**LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO**

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata alla dottoressa Rosi Pennino Presidente dell'Associazione "ParlaAutismo"

Gentile Dottoressa Pennino,

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiagate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

Nessuno può mettere in discussione i principi ed il modello di integrazione degli alunni con disabilità previsto dalla normativa Italiana. Il problema è che ogni cosa ha una storia e si inquadra nel suo momento storico. Molte cose vanno cambiate, altre integrate e soprattutto non si può avere un modello generalista ovvero adatto per tutte le disabilità. Nonostante l'enorme sforzo profuso dalla scuola pubblica le potenzialità del sistema rimangono inespresse fondamentalmente per due motivi:

- a) La mancanza di una regia delle azioni di supporto che andrebbe affidata ai distretti socio-sanitari;
- b) La mancanza di specializzazione di molti degli operatori della rete.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Il sistema sulla carta risponde ai principi della nostra Costituzione ma nella sua pratica attuazione la rete è diventata un luogo dove non esiste sinergia tra le sue componenti.

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

I bambini con disturbo dello spettro autistico e le loro famiglie hanno bisogno di una assistenza organica e soprattutto di un progetto che tenga conto di una visione di insieme. Manca il coordinamento tra le varie espressioni della rete mentre servirebbe una grande sinergia tra gli operatori del settore sanitario, riabilitativo e scolastico.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Absolutamente sì. Bisogna correggere il modello di interlocuzione per garantire che queste entità si parlino effettivamente e le attività non si disperdano in posizioni che non riescono a trovare sintesi.

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

La specializzazione degli insegnanti di sostegno per la specifica disabilità dei bambini con disturbo dello spettro autistico è una necessità che più volte mi viene segnalata dai genitori con i quali quotidianamente ci confrontiamo per avere per i nostri figli un adeguato supporto. Quello che noi riteniamo è che oggi non solo non è garantita questa specializzazione ma a parte singoli casi di docenti che sentono personalmente e moralmente questa necessità non esiste neppure una formazione adeguata che a nostro parere dovrebbe essere garantita sia dai docenti di sostegno ma anche da quelli curricolari.

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

C'è in corso un progetto di riforma che prevede questi correttivi. Ci auguriamo che le norme rispondano alle tante attese dei genitori di bambini con disturbo dello spettro autistico.

Ritiene che l'attuale normativa consente all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Absolutamente no. Occorrono mezzi e strutture e del problema dell'integrazione non può farsi carico il solo insegnante di sostegno.

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Si, è una esigenza avvertita a cui si dovrebbe dare una risposta.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

Purtroppo questo è un problema che si vive quotidianamente nelle scuole di ogni ordine e grado. Nonostante le norme prevedano il contrario le insegnanti curricolari tendono a sottrarsi ai loro adempimenti. Questo dipende dalla mancanza di formazione e anche purtroppo dalla mancanza in generale della cultura della integrazione. Il mondo è cambiato, è cambiata la didattica, ci sono nuovi approcci alle disabilità ma sembra che il problema debba essere sempre di qualcun altro.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

La continuità didattica è un problema serio che va affrontato con decisione. Alcuni tipi di disabilità richiedono complicità che si realizzano attraverso la fiducia e lo scambio di sensibilità. Senza una continuità di lavoro, senza una partecipazione vera e sentita che può crearsi con attività senza soluzioni di continuità i progressi nello sviluppo saranno più lenti e talvolta anche assenti.

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Assolutamente si.

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

Uno dei problemi più sentiti dai genitori di bambini con disturbo dello spettro autistico è quello del tempo fuori dalla scuola. La necessità di attività extra-scolastiche è fondamentale per i nostri figli e ritengo che queste attività dovrebbero essere programmate e definite all'interno del sistema curante, considerato come sistema integrato di risorse rivolte alla presa in carico globale del bambino con disturbo dello spettro autistico.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. Il Sottosegretario di Stato all'Istruzione dell'epoca (oggi Sottosegretario alla Salute) Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo

hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

E' stata una delle operazioni più funzionali ed efficaci realizzate. Come sempre accade però non c'è continuità progettuale. Anche in questo caso ci si è fermati in corso d'opera. Gli sportelli per l'autismo vanno incrementati, dotati di risorse e possono diventare uno strumento di grande efficacia e di grande supporto.

Dottorssa Pennino, in questi giorni è approdato all'esame delle Camere l'Atto del Governo (378) contenente lo "Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità". Molte sono state le preoccupazioni espresse da famiglie, organizzazioni sindacali e associazioni che si occupano di disabilità che hanno ritenuto che le norme non rispondono a molte delle esigenze delle persone con disabilità. Ritiene fondate queste preoccupazioni?

Credo che bisognerà attendere il percorso parlamentare per esprimere giudizi. Le istanze sono chiare ed il Governo conosce le necessità dei bambini con gravi disabilità e conosce altrettanto bene le criticità che questo sistema di integrazione ha per una corretta prassi di integrazione ed inclusione. I problemi sono sul tappeto e sono noti. Attendiamo risposte che diano soluzioni a questi problemi:

1. La formazione dei docenti
2. La specializzazione per i docenti su alcuni tipi di disabilità
3. La continuità didattica
4. La incoerenza del sistema di rete senza una regia ai distretti socio-sanitari
5. La specializzazione e le competenze professionali degli operatori di rete
6. Il potenziamento e la messa a regime degli sportelli per l'autismo
7. La presa in carico dei soggetti con disturbo dello spettro autistico garantita dal sistema sanitario, dal sistema scolastico e con una sinergia che garantisca il tempo di vita.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista

Dott.ssa Rosi Pennino



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico Angela Mineo

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

- 1) Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

Risposta:

- Molto è stato fatto e molto rimane da fare:

la formazione dei docenti e del personale, ha senz'altro apportato miglioramenti ed una visione diversa ed orientata in chiave inclusiva. Tuttavia molto ancora rimane volontà del singolo ed affidato alle sensibilità personali che possono comunque costituire una differenza sostanziale.

- 2) Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che

regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Risposta:

- No, nel senso che comunque a causa dei tagli alle risorse sia economiche che umane dei vari enti, si viene a creare un affollamento tale per cui il tempo dedicato effettivamente ai casi singoli è veramente irrisorio.

3) Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Risposta:

L'integrazione si costruisce soprattutto in classe, pertanto, torno all'assunto precedente... molto dipende dalla sensibilità specifica degli operatori, soprattutto nei casi di autismo, dove ogni alunno è un individuo diverso con caratteristiche diverse, come tutti gli individui, del resto... c'è il rischio serio che una sensibilità meno profonda, tenda ad "accomunare per patologia" e invece, bisogna approfondire e studiare i singoli casi e perseguire soluzioni individualizzate.

4) Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Risposta:

- Certamente è necessario per tutti avere più tempo a disposizione, per prima cosa.

5) In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

Risposta:

tutto dipende, ancora, dalla professionalità, volontà e dedizione professionale.

6) Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

Risposta: no, non esistono obblighi formativi.

- 7) Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Risposta : sì, se l'insegnante è motivato e professionale, grazie anche alle norme sull'autonomia, si possono stipulare accordi con enti pubblici e privati che consentano un buon risultato...sempre con qualche limite, purtroppo...soprattutto per le limitazioni di tempo.

- 8) Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Risposta: sì, infatti molti docenti contattano i centri specializzati ed assumono molte informazioni dalle famiglie e dalle équipes che seguono i bambini.

- 9) Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

Risposta: No, la normativa esiste già... l'insegnante di sostegno segue gli alunni in difficoltà ma è docente della classe anche se è nominato in virtù della presenza di uno specifico alunno. Il D.P.R. 275/99 e la nuova Legge sulla Buona Scuola, esprimono in modo chiaro la necessità della didattica individuale ed inclusiva... semmai, sarebbe opportuno diminuire notevolmente il numero degli alunni nelle classi, a mio avviso, sempre per una questione di tempi distesi e dedicati maggiormente ad ogni singolo alunno...E' da sottolineare anche, che i docenti non possono essere sottoposti a stress inevitabili se le classi sono affollate e problematiche, e non solo...i problemi diventano molteplici ...

- 10) Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Risposta :

No, affatto. Gli insegnanti di sostegno nella nostra scuola sono in realtà abbastanza stabili ma, il problema della contemporaneità su uno stesso alunno di due insegnanti di sostegno, a causa delle problematiche date dal sistema a monte della nostra organizzazione.

- 11) Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Risposta:

Non per forza... ma occorrerebbe garantire la motivazione di base di chi opera.

12) Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra “il tempo di scuola” e “il tempo di vita”?

Risposta:

- In parte c'è già questo tipo di presa in carico... bisognerebbe lavorare in modo più profondo con le famiglie.

13) Ritieni che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

Risposta:

- No, il Dirigente Scolastico può intervenire direttamente.

14) Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che “il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio”. I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritieni che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo “Sportello per l'Autismo” in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Risposta: Potrebbe essere istituzionalizzato...

15) Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritieni che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

Risposta: Sì, sarebbe utile abbinare ad ogni specifico caso, lo specialista necessario...

16) Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Risposta: Nella nostra scuola, ci siamo sempre mossi, prima di tutto, nel rispetto della persona, del bambino in quanto tale ed abbiamo sperimentato attività laboratoriali ed inclusive. Pertanto, rispetto alla legge, poco è cambiato... molto ancora deve essere fatto ma soprattutto nella socializzazione e nella formazione di tutta la società e della comunità scolastica in quanto comunità di intenti... ci proviamo.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

Angela Mineo



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico Melchiorre Terranova.

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

R: Alle singole istituzioni scolastiche non è pervenuta alcuna risorsa.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

R: Ci sono molte disfunzioni sia a livello provinciale che regionale

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

R: No in quanto le reti non sempre funzionano

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

R: Far funzionare le reti

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

R: SI

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

R: Non tutti i docenti sono in possesso del titolo polivalente che consente una competenza specialistica

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

R: Si dovrebbe prevedere una formazione specifica ed un aggiornamento periodico degli insegnanti

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

R: Si

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

R: La normativa c'è già.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

R: E' questa una delle lamentele più diffuse dei genitori. Il cambio continuo di insegnanti di sostegno, a volte anche più di uno nel corso dello stesso anno scolastico, impedisce la piena integrazione ed inclusione.

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

R: Si

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico

complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra “il tempo di scuola” e “il tempo di vita”?

R: Si

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

R: Sì, perché se non previste per legge le scuole non prevedono la valutazione del percorso d'integrazione intrapreso.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che “il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio”. I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo “Sportello per l'Autismo” in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

R: Si

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

R: Sicuramente prevedere una formazione specifica.

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

R: Fondamentale è la formazione del personale, siano essi docenti che operatori dei servizi sociali e sanitari. Così come importante è il sostegno alle famiglie, che spesso si sentono sole ed abbandonate.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico Melchiorre Terranova



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

**LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO**

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

**Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico Iole Ciaccio, in servizio
presso l'IC Michelangelo Buonarroti Palermo**

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione
scolastica di

bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le
chiediamo

cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua
opinione.

**1-Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha
anticipato - nei suoi**

presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a
livello

internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in
quale misura,

a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con

disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

R. L'Italia, rispetto all'Europa, è il paese dove maggiore è l'integrazione delle persone con disabilità nelle scuole. L'integrazione-inclusione scolastica è un valore fondante e culturale che richiede la capacità di promuovere iniziative, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, progetti capaci di coinvolgere i genitori e le varie forze locali, reti di scuole per obiettivi concernenti l'inclusione e partecipazione agli incontri dei GLH, continuità educativo-didattica nonché partecipazione alla stipula di Accordi di Programma a livello dei Piani di Zona, di cui alla legge 328/00 (direttamente o tramite reti di scuole). Una scuola veramente inclusiva dovrebbe essere in grado di leggere tutti i bisogni educativi speciali (quelli con e senza diagnosi) e di individuare il fabbisogno reale di risorse aggiuntive per dare risposte necessarie e adeguate. la scuola dovrà porre una "particolare attenzione" al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Ma è pur vero che tale integrazione in tutto il territorio si mostra ancora a macchia di leopardo e con diverse sfaccettature.

2-Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che

prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale.

Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica

e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

R. Le reti territoriali e le strutture previste, sia a livello regionale, che nelle singole scuole rappresentano una grande risorsa, quando presenti e attive. A partire dalla legge 517/77 si sono adeguate alla normativa vigente, mantenendo una linea coerente con i principi ispiratori. Alcune strutture rappresentano per la scuola una risorsa fondamentale per sostenere ed accompagnare il processo di formazione continuo dei docenti.

3-Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione

scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

R. Al fine di migliorare l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità frequentanti le scuole di ogni ordine e grado e di ottimizzare la costante interazione tra le agenzie, si rende sempre più necessaria una maggiore pianificazione delle attività interistituzionali, per garantire nel territorio di riferimento l'unitarietà tra il progetto educativo e quello socio-sanitario. Inoltre, è indispensabile realizzare progetti integrati scuola-lavoro, che consentano un passaggio concreto dal progetto didattico ed educativo al più generico "progetto di vita" per gli alunni con disabilità.

4-Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

R. Negli ultimi anni alcune criticità sono rimaste inalterate. Anche per effetto delle ultime manovre finanziarie, i fondi per la scuola si sono sensibilmente assottigliati, il numero degli insegnanti di sostegno e gli AEC non sempre sufficienti, il sovraffollamento delle classi, la discontinuità didattica. Le criticità che evidenziano quanto complessa sia per i disabili e le loro famiglie la strada della vera integrazione riguardano direttamente i comportamenti degli Enti Locali (Comune, Provincia e Regione), delle Aziende Sanitarie e della Scuola: i servizi e il supporto organizzativo all'integrazione socio-educativa sono, talvolta, negati, nonostante si tratti di veri e propri diritti soggettivi. Le questioni riguardano specificatamente: la scuola (normativa/strategie inclusive /didattica), le dimensioni esistenziali (contesto familiare/collaborazione con le altre figure di cura), l'integrazione sociale in un'ottica più generale di progetto di vita. Affinché avvenga l'integrazione-inclusione, nei fatti e non a parole, occorre la responsabilità di tutta la comunità territoriale.

5-In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti 'specializzati' e 'curricolari'?

R. L'insegnante di sostegno non è solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione, ma un esperto di "disabilità" e di "dinamiche relazionali" per la classe. La logica deve essere sistemica, cioè quella secondo cui il docente in questione è "assegnato alla classe per le attività di sostegno". Ci deve essere corresponsabilità educativa e formativa continua fra i docenti "tutti" per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

6-Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

R. La normativa dovrebbe richiedere necessariamente la preparazione specialistica (sviluppo delle competenze, teorie cognitivo-comportamentali, Pecs..) dell'insegnante per lo specifico bisogno dell'alunno con il Disturbo dello spettro autistico.

7-Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente

per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello

spettro autistico?

R. Da tempo la norma sostiene che l'intervento nei bambini con Autismo deve essere precoce e intensivo, anche se non esiste un intervento che vada bene per tutti. L'intervento elettivo deve essere quello psicoeducativo, inserito in una strategia di rete: operare prima possibile in tutti i contesti di vita del bambino creando un progetto individualizzato, cominciando dalla scuola dove l'integrazione e il tempo scuola sia modulato a seconda della gravità e dal grado di percezione dell'interazione sociale, e dove accanto al tempo scuola ci sia, in modo alternato, un tempo per le terapie, che si intersechino, durante le ore di scuola.

8-Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per

l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

R. Certamente, necessaria deve essere la richiesta di una preparazione specialistica

dell'insegnante per lo specifico bisogno dell'alunno con Disturbo dello spettro autistico.

9-Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

R. Attualmente nella realizzazione della didattica individualizzata intervengono contributi attivi da parte di tutti i docenti: curricolari e specializzati

10-Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat,

Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene

che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno

con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

R. Bisogna evidenziare che l'organico di sostegno dato in dotazione,tavolta mette i dirigenti scolastici in difficoltà: nella distribuzione delle ore di sostegno, in quanto non sufficienti a coprire il reale fabbisogno della scuola, ove è possibile trovare alunni con docenti arrivati con notevole ritardo, o con pochissime ore di sostegno, o alunni con più insegnanti contemporaneamente, o con tanto di cambio di docente in corso d'anno. E' chiaro che questemodalità non predispongono ad un reale e proficuo processo di integrazione.

11-Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di

sostegno?

R. La continuità didattica e l'attribuzione delle necessarie ore di sostegno continuano ad essere i principali problemi che rendono difficoltoso il processo

d'inclusione e l'apprendimento degli alunni disabili frequentanti le nostre Istituzioni scolastiche, sebbene il nostro sia uno dei migliori sistemi di inclusione a livello europeo. Quindi, assolutamente si anche questa continuità spesso è in contrasto con l'esigenza di garantire i diritti del lavoratore legati alle graduatorie e ad altre prerogative, parimenti tutelate dalla legge.

12- Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola

primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono

problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in

carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una

opportuna integrazione tra “il tempo di scuola” e “il tempo di vita”?

R. Oggi la scuola è chiamata ad operare secondo un approccio sistemico ed ecologico. Tutto ciò, comporta ,così come suggerito dalle Indicazioni Nazionali e dall'O.M.S., il tener conto non soltanto delle caratteristiche fisiche dell'alunno, ma anche dei fattori contestuali e ambientali, attraverso la socializzazione di sinergie con la famiglia e tutti gli stakeholders. Per gli alunni con disabilità proprio perché si tende alla costruzione di un progetto di vita, la scuola non può esimersi dal creare alleanze che possano integrare il tempo di scuola e il tempo di vita garantendo il benessere dei propri alunni.

13-Ritieni che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di

efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

R. Fatti salvi i principi, quali quello dell'Inclusione, nella prassi l'efficacia e l'efficienza già sono valutabili attraverso il raggiungimento degli obiettivi, il cambiamento dei comportamenti e attraverso le azioni del GLHI, GLHO e del GLI.

14-Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli

sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il

Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella

sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe

stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie

lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa,

concreta ed efficace. Ritene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una

diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato

in maniera organizzata e con fondi strutturali?

R. Gradita sarebbe l'organizzazione e l'attivazione dello "Sportello per l'autismo" in ogni scuola a seconda del numero degli alunni con tale disabilità, o all'interno di una delle scuole del CTRH o per le scuole all'interno del Distretto.

15-Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla

comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso

viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e

psicologi. Ritene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per

prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

R. La figura degli AEC regolamentata nell'art.13 della legge 104/92, nasce con funzione diversa rispetto a quella delineata dalla stessa legge per il docente di sostegno e dunque, non avrebbe senso equiparare i due percorsi di specializzazione. Tuttavia ridefinire il profilo professionale degli AEC, introducendo un percorso di formazione anche per queste figure, garantirebbe più sinergia e continuità tra il lavoro di entrambe le figure. Molto importante sarebbe, quindi, che gli AEC possedessero un profilo di specializzazione calibrato per gli alunni con autismo.

16-Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della

Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha

una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un

importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno

altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da

quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare". Quali passi si sono da

allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per

rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di

apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

R. Nonostante la legge per l'Autismo (18/08/15) abbia segnato un importante passo avanti verso l'inclusione ed il rispetto delle persone con ASD,

permangono molti nodi da sciogliere. Nella legge si fa poco riferimento alla scuola. Inoltre, nell'ultimo comma si afferma che la piena attuazione dovrà avvenire senza gravare ulteriormente sulla finanza. Dunque, non ci sono fondi, ad es. per la formazione dei docenti e per il sostegno delle famiglie.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B. Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

Prof.ssa Iole Ciaccio



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA: DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura

Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico Gerlanda Cuschera

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

PARZIALMENTE

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

SOLO IN PARTE

Ritene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

PARZIALMENTE

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

SI

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

NO DEL TUTTO

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

SI

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

SI

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

SI

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

NO LA NORMATIVA ESISTE; VA APPLICATA

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

NO

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

SI

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

SI

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

SI

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

SI

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

POCHI PASSI SI SONO FATTI DA ALLORA E A MIO AVVISO SI DOVRA' PUNTARE SUL MAGGIORE RACCORDO TRA LA SCUOLA, LA FAMIGLIA E LE FIGURE SPECIALISTICHE CHE SEGUONO IL SOGGETTO DISABILE

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

DOTT.SSA GERLANDA CUSCHERA



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico Palma Sicuro

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

Risposta: L'integrazione degli allievi con disabilità è strettamente collegata alle risorse economiche ma anche e soprattutto alle risorse umane dotate di alta formazione specifica , tutto ciò ,a mio avviso, non corrisponde alla realtà del nostro Paese.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritieni che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Risposta : la rete territoriale di assistenza deve fronteggiare con un crescente numero di richieste di servizi e non sempre è adeguatamente dotata di personale sufficiente.

Ritieni che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Risposta: no.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Risposta: il sistema richiede, proprio per la crescente domanda di servizi, più personale con maggiore formazione specifica.

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

Risposta: no, bisogna investire in formazione per tutti i docenti.

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

Risposta: si.

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Risposta : no perché bisogna migliorare/ottimizzare i servizi e formare tutto il personale.

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Risposta: si.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

Risposta: si.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Risposta : assolutamente no.

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Risposta: si

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che

limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra “il tempo di scuola” e “il tempo di vita”?

Risposta: sì, le problematiche legate all'autismo vanno affrontate mirando a servizi “ per la vita”

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

Risposta: sì.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che “il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio”. I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo “Sportello per l'Autismo” in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Risposta: sì.

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

Risposta: sì.

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Risposta deducibile dalle precedenti dichiarazioni.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

Palma Sicuro



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico.....

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

L'Italia, a differenza degli altri Paesi Europei, può vantare un'esperienza trentennale di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla prima legge, datata 1971, fino ad arrivare alla Legge Quadro 104 del 1992. E' indubbio che tanto si è fatto ma tanto ancora si può e si deve fare per migliorare e rendere più fruttuosi i processi inclusivi degli allievi con bisogni speciali.

Purtroppo in questi ultimi anni si sta assistendo ad un calo di attenzione da parte dell'amministrazione competente verso il complesso problema dell'inclusione scolastica.

Nella realtà scolastica dei nostri territori solo in alcuni casi l'integrazione degli allievi con disabilità avviene nel modo sperato, e ciò a mio parere per diversi motivi:

- troppo spesso su posto di sostegno vengono utilizzati docenti privi del titolo di specializzazione e, in alcuni casi, sprovvisti delle competenze professionali necessarie ad affrontare le problematiche proprie degli alunni con disabilità;

- le ore di sostegno e di assistenza specialistica assegnate sono talvolta insufficienti a fornire tutto il supporto di cui l'alunno con disabilità avrebbe bisogno

Solo di recente, probabilmente a seguito delle numerose sentenze di condanna da parte dei tribunali amministrativi, l'amministrazione scolastica ha iniziato ad attribuire alle scuole un organico di sostegno più conforme alle richieste dei Gruppi Misti.

Restano, invece, disattese le prescrizioni normative in ordine al numero massimo di alunni per classe in presenza di alunni con disabilità e questo costituisce, certamente, un grande ostacolo per una vera integrazione che, come si sa, per avviarsi necessita di un clima sereno all'interno di piccoli gruppi .

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Non sempre tutti i soggetti della rete territoriale si rivelano in grado di lavorare in sinergia.

Troppo spesso i servizi territoriali sembrano non voler comprendere le esigenze della comunità scolastica e delle famiglie. E così non di rado la scuola si trova costretta a rivolgersi alla Procura della Repubblica presso il tribunale dei minori per ottenere il loro coinvolgimento.

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Sugli autismi, attualmente c'è una grande attenzione e si stanno mettendo in gioco risorse importanti.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Ritengo proprio di sì. I servizi sociali e sanitari mostrano serie difficoltà a rispondere alle molteplici richieste provenienti dalle istituzioni scolastiche ma anche dalle famiglie e sempre più frequentemente giustificano la propria inefficienza col sottodimensionamento dell'organico.

L'Amministrazione locale non riesce ad organizzare in modo efficace il servizio di assistenza specialistica ad personam e gli operatori specializzati inviati alle scuole non sempre hanno le competenze professionali pertinenti.

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

L'insegnante di sostegno è una grande risorsa sia al fine dell'integrazione dell'alunno con disabilità sia per la classe nel suo complesso e quando è veramente preparato riesce a dare un importante apporto all'intera comunità scolastica, contribuendo anche alla crescita professionale dei docenti curricolari. Purtroppo non sempre gli insegnanti di sostegno, in particolar modo i più giovani specializzati con gli ultimi percorsi formativi, posseggono preparazione e motivazione adeguata. Spesso, infatti, non si sceglie di fare l'insegnante di sostegno ma si tratta solo di un ripiego.

Probabilmente sarebbe meglio tenere le carriere separate, impedendo i passaggi da posto di sostegno a posto comune.

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

La formazione polivalente mette l'insegnante di sostegno nelle condizioni di operare attraverso le metodologie di approccio più adeguate per lo sviluppo dell'apprendimento e della socializzazione non prevedendo interventi di tipo riabilitativo di alcun genere.

Compito principale dell'insegnante di sostegno è quindi la creazione delle condizioni per socializzare e apprendere: "imparare a stare con gli altri", "imparare stando con gli altri" e "facendo con gli altri".

Si potrebbero proporre per patologie particolarmente complesse, come appunto sono i disturbi dello spettro autistico, specifici corsi di aggiornamento del personale docente in servizio su sostegno .

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Non credo che nell'attuale normativa si possano rintracciare limiti a soddisfare i bisogni specifici degli alunni con disturbi dello spettro autistico ma ritengo sia interesse degli operatori scolastici approfondire conoscenze e competenze e compito dell'amministrazione pubblica offrirne l'opportunità.

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

E' assolutamente necessario e si potrebbe intervenire, come detto prima con adeguati percorsi di formazione/aggiornamento.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

Non c'è alcun dubbio sul fatto che l'integrazione, attraverso una didattica individualizzata, competa all'intero Consiglio di Classe e non al solo docente di sostegno, tuttavia le risorse e gli strumenti a disposizione non sempre la consentono. Mancano, soprattutto nelle scuole del primo ciclo, adeguati spazi di autonomia e flessibilità che consentirebbero di lavorare a classi aperte, con gli alunni suddivisi in gruppi in modo funzionale alle diverse attività che si vogliono proporre. Costituirebbe già un importante passo avanti estendere al primo ciclo gli strumenti di autonomia e flessibilità già normativamente previsti per il secondo ciclo. Altrettanto importante sarebbe che alle scuole venisse assegnato un organico di potenziamento effettivamente corrispondente al fabbisogno espresso nel PTOF e funzionale al raggiungimento degli obiettivi programmati, così come previsto dalla L.107/2015.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc.). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Si tratta di una situazione assolutamente negativa che potrebbe essere risolta attraverso una razionalizzazione delle risorse a livello di Ambiti territoriali, ad esempio la dotazione di un organico di sostegno di ambito.

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Sicuramente sì, ma esclusivamente nell'interesse dell'alunno con disabilità. In alcuni casi, infatti, la sostituzione dell'insegnante di sostegno potrebbe essere resa necessaria da situazioni contingenti per rispondere al benessere del minore.

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

Certamente sì. La disabilità è un problema che riguarda l'intero ciclo della vita e pertanto qualsiasi tipo di intervento deve essere visto in un'ottica di miglioramento della qualità della vita nel suo complesso

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

La valutazione serve a conoscere e solo ciò che si conosce può essere migliorato.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Si tratta di un'esperienza in atto nel nostro territorio che sta producendo effetti positivi che potrebbero certamente essere accresciuti se si prevedessero modalità organizzative più adeguate e finanziamenti stabili.

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

La formazione specifica del personale addetto alla cura della persona con disabilità è molto importante e, pertanto, è auspicabile che gli enti locali selezionino operatori adeguatamente specializzati per svolgere questo delicato compito. Solo in questo modo gli enti locali potranno garantire standard adeguati del servizio.

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

E' stata accesa la luce sull'autismo e questo è, di per sé, un fatto importante. Tanta è ancora la strada da compiere, su tutti i fronti, non ultimo quello medico, basti considerare la eterogeneità degli approcci diagnostici a livello territoriale che generano una diffusione del fenomeno "a macchia di leopardo" e la carenza di adeguate strutture pubbliche di riabilitazione che costringe le famiglie, che se lo possono permettere, a rivolgersi al settore privato.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

Riccardo Ganazzoli



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA : DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello Sviluppo e
Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico.....

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

I risultati sono accettabili

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

si

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

si

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

Si, incrementare numero di incontri

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

Si purchè ci sia un costante aggiornamento

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

no

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

si

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

no

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

no

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

no

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

si

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

Si, accorrebbe pensare a delle forme d'integrazione sociale anche al di fuori della scuola; oltre alle terapie riabilitative si dovrebbero organizzare dei percorsi di integrazione, modificare l'atteggiamento culturale sulla disabilità, attivare processi empatici, di solidarietà e di inclusione positiva.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

No, occorre soltanto attivare il coinvolgimento di personale formato in dialogo con le famiglie, con gli esperti di area sanitaria e con i referenti delle associazioni, in modo da avere un confronto costante e ampio sulla realizzazione del processo di integrazione.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Si, è fondamentale garantire una diversa progettualità

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare

un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

No

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Maggiore collaborazione tra scuola, famiglia, sanità e associazioni specifiche Maggiori fondi da destinare a tale patologia.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico Tommaso Gambaro



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA : DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico.....

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiagate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

Ritengo che sicuramente gli obiettivi riguardanti l'integrazione siano stati pienamente raggiunti. I ragazzi disabili adesso fanno parte a pieno titolo della comunità scolastica e hanno relazioni positive con tutti i compagni di classe.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritieni che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

Sicuramente la rete territoriale risponde alle attese delle famiglie e delle scuole, riuscendo a fornire un valido supporto all'integrazione. L'unica criticità osservabile è la scarsità dei mezzi che rendono un po' lenti gli interventi.

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

La rete territoriale è programmata in modo efficace. Non sono a conoscenza del supporto che hanno le famiglie. I tempi di attesa e di intervento sono lenti per mancanza di risorse umane.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

A mio avviso il sistema è ben progettato e risulta abbastanza efficiente nella città di Palermo.

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

La formazione dei docenti di sostegno è cambiata nel corso degli anni. Purtroppo oggi la formazione, secondo i formatori, è meno efficace, per i pochi contatti che i formatori hanno con i corsisti.

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

I docenti di sostegno possono essere formati anche su specifici handicap sensoriali. Il problema è la scarsità dei docenti specializzati rispetto al numero degli alunni, infatti spesso i dirigenti scolastici, sono costretti a nominare docenti non specializzati. I bisogni specifici degli allievi sono analizzati dai gruppi misti (GLIS) che elaborano gli interventi specifici sui bisogni dei singoli alunni.

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

Sicuramente nei casi in cui la rete territoriale funziona. È chiaro che dipende dalla gravità della patologia, poiché può essere necessario che l'integrazione in classe sia limitata a poche ore settimanali, sia per le esigenze del soggetto autistico che per esigenze della classe. I casi che ho potuto osservare personalmente però hanno mostrato una buona se non ottima integrazione.

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

Sarebbe più efficace se ne fosse fornito.

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

Negli ultimi anni si parla di didattica personalizzata su ciascun alunno e un insegnante dovrebbe lavorare sui bisogni formativi di ogni allievo. Nella nostra norma l'insegnante di sostegno, sebbene assegnato all'alunno, è un docente della classe, che lavora insieme agli altri

insegnanti per l'integrazione. All'interno dell'aula è naturale che il docente di sostegno lavori con l'alunno a lui assegnato ma può anche accadere che con gli allievi disabili lavori il docente disciplinare mentre il docente di sostegno lo coadiuva con il resto della classe.

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc.). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritieni che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

L'alunno autistico dovrebbe essere supportato da un solo docente di sostegno. Purtroppo nell'assegnazione dei docenti di sostegno, il D.S. dovrebbe seguire semplici regole di buonsenso. Non è raro che a un alunno disabile siano assegnati più docenti di sostegno, dipende dalle risorse che sono assegnate alla scuola.

Ritieni che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

Sarebbe ideale garantire la continuità agli alunni disabili, ma occorre anche considerare il diritto alla mobilità dei docenti.

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

Purtroppo molti allievi disabili che seguono specifiche terapie non hanno la possibilità di frequentare pienamente le attività didattiche ed è anche vero che se l'orario settimanale di una classe di scuola primaria è mediamente di 27 ore di lezione, il docente di sostegno ne effettua 22. L'integrazione tra tempo scuola e tempo libero dovrebbe essere presa in considerazione, ma non può essere delegata alla scuola. Soltanto l'accordo tra le diverse realtà territoriali (educative, sanitarie, amministrative, sportivo-ricreative, onlus e associazioni di volontariato) può favorire la nascita di un circolo virtuoso che tuteli pienamente l'esistenza di un allievo disabile.

Ritieni che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

Se è finalizzata alla riprogettazione e alla maggiore consapevolezza da parte di chi lavora per l'integrazione scolastica.

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie

lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

Sicuramente sarebbe utile rendere istituzionale l'esperienza del Veneto.

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

Purtroppo non sempre l'assistente all'autonomia risulta essere formato per tale funzione, non esiste una norma che imponga la scelta di una determinata professionalità in relazione ai bisogni dell'allievo disabile.

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

Occorre che vi siano docenti di sostegno opportunamente formati sulla specificità della didattica con alunni che soffrono di disturbo dello spettro autistico. Occorrerebbe anche formare opportunamente tutti gli altri docenti.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

Giuseppe Granozzi

Istituto Comprensivo "Leonardo Sciascia" - Palermo



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico.....

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiagate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

- Non molto

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritiene che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

- Non molto

Ritiene che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

- Non sempre

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

- Sì, una maggiore sinergia di rete

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritieni che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

- Abbastanza

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritieni che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

- Assolutamente sì

Ritieni che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

- Non sempre

Ritieni che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

- Assolutamente sì

Ritieni che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

- Sì

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc.). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritieni che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

- Assolutamente no.

Ritieni che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

- Assolutamente sì

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritieni ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

- Sì

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

- Sì

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

- Sì

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

- Sì

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

- Nella realtà scolastica, a livello di inclusione, molti obiettivi sono stati raggiunti per questi bambini con disturbo dello spettro autistico; rispetto al passato è decisamente migliorata la partecipazione e la loro relazione nel gruppo classe. Bisogna però che ci sia ancor di più un efficace lavoro di rete con tutte le figure di riferimento che ruotano intorno al bambino, per una maggiore condivisione di tutti gli strumenti e delle varie metodologie utilizzate nei vari ambienti (terapeutico, medico, scolastico, familiare ecc..).

Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico
Prof.ssa Irene Marcellino



Universidad de Extremadura
Dpto. de Psicología y Antropología
Badajoz-Cáceres

TESIS DOCTORAL

LE DISABILITA' INTELLETTIVE ED IL MONDO DELLA SCUOLA :
DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO ED INTEGRAZIONE
SCOLASTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA CITTA' DI PALERMO

Doctorando: Prof. Diego Cammarata

*Dirigida por el Dr. D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura*

*Y por : Prof.ssa Marianna Alesi Professore Associato di Psicologia dello
Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Palermo*

Intervista semi-strutturata al Dirigente Scolastico.....

Gentile Sig. Dirigente Scolastico, nell'ambito di una ricerca sull'integrazione scolastica di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella città di Palermo, Le chiediamo cortesemente di volere rispondere ad alcune domande volte ad indagare la Sua opinione.

Il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato - nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi - principi e orientamenti che oggi a livello internazionale costituiscono un paradigma di riferimento, posso chiederle se e in quale misura, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, l'integrazione degli allievi con disabilità abbia nella pratica conseguito i risultati sperati?

R-Ritengo che il modello di integrazione scolastica degli allievi con disabilità, a fronte delle rilevanti risorse economiche e umane dispiegate, ha conseguito nella pratica una buona integrazione degli allievi con disabilità.

Nel nostro sistema è prevista dalla normativa vigente una rete territoriale di assistenza che prevede numerose strutture sia a livello di singola scuola, sia a livello provinciale che regionale. Ritieni che il sistema risponda alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che la pratica sia coerente ai principi ispiratori?

R- Ritengo che il sistema risponda sufficientemente alle aspettative rispetto alla finalità dell'integrazione scolastica e che debba essere implementato; ritengo inoltre che la pratica sia abbastanza coerente ai principi ispiratori.

Ritieni che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

R- Non ritengo che l'attuale rete territoriale e le interlocuzioni previste ai fini dell'integrazione scolastica siano soddisfacenti per le esigenze degli alunni con disturbo dello

spettro autistico, in quanto tale disturbo necessita di figure specializzate, come psicologi e psicoterapeuti con adeguata formazione, che possano fornire adeguate indicazioni all'intera equipe pedagogica operante nella scuola.

Ritiene che occorrono correttivi per rendere possibile una efficace collaborazione scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari e comunità locali?

R – Si ritengo che occorra rafforzare tali reti per una maggiore efficacia degli interventi

In Italia è prevista la figura dell'insegnante di sostegno. Ritiene che si possa essere soddisfatti della qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti – 'specializzati' e 'curricolari'?

R- non ritengo ci si possa ritenere soddisfatti dell'attuale percorso di formazione di dette figure professionali

Spesso non c'è corrispondenza tra tipo di competenza specialistica dell'insegnante e specifico bisogno dell'alunno. Ritiene che l'attuale normativa richieda degli aggiustamenti per rispondere a questa criticità?

R- Come già affermato prima, rispetto alle persone con disturbo dello spettro autistico occorre inserire all'interno del sistema scolastico delle figure con specifica formazione professionale che diano delle indicazioni molto personalizzate rispetto ad ogni bisogno emergente.

Ritiene che l'attuale normativa consenta all'insegnante di sostegno di operare efficacemente per il raggiungimento dell'obiettivo dell'integrazione scolastica dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

R –No, molto spesso si ricorre a figure altre rispetto all'insegnante di sostegno (assistenti all'autonomia ed alla comunicazione) per operare efficacemente rispetto all'obiettivo dell'integrazione scolastica.

Ritiene che l'insegnante di sostegno debba possedere una specializzazione mirata per l'integrazione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico?

R- no

Ritiene che si debba intervenire normativamente per consentire una didattica individualizzata da parte di tutti gli insegnanti e non con delega all'insegnante di sostegno?

R-no

Da più parti viene segnalata la eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno (dati Istat, Censis, ricerca Fondazione Agnelli etc..). Accade anche che uno stesso alunno abbia contemporaneamente più insegnanti di sostegno tra i quali vengono ripartite le ore. Ritiene che questo sistema sia efficace ai fini dell'integrazione e della inclusione scolastica dell'alunno con disabilità ed in particolare dell'alunno con disturbo dello spettro autistico?

R -no

Ritiene che occorrerebbe garantire normativamente la continuità all'insegnante di sostegno?

R – L'insegnante di sostegno, in quanto tale, può avvalersi di tutta la complessa normativa scolastica che regola il suo rapporto di lavoro. La qualità della prestazione professionale non la si può legare ad un obbligo di permanenza nella classe, ma dipende dalla qualità della formazione posseduta e dalla reale presa in carico degli alunni.

Da alcune ricerche è emerso che gli alunni con disabilità, specialmente nella scuola primaria, trovano un mondo accogliente e inclusivo, ma allo stesso modo permangono problemi che limitano la loro integrazione sociale. Ritiene ci sia la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"?

R- Sì, c'è la necessità di una presa in carico complessiva e integrata dei bambini con gravi disabilità che possa assicurare una opportuna integrazione tra "il tempo di scuola" e "il tempo di vita"

Ritiene che si debba intervenire normativamente per una valutazione sistematica di efficacia e efficienza delle prassi di integrazione scolastica?

R –Assolutamente sì; tutto il sistema scolastico, dirigenza compresa, è da sottoporre periodicamente a valutazione

Da una esperienza di buona prassi sperimentata da alcuni docenti in Veneto sono nati gli sportelli per l'autismo. In occasione dell'approvazione della Legge sull'Autismo il Sottosegretario di Stato all'Istruzione Onorevole Davide Faraone colse l'importanza di quella sperimentazione e dichiarò che "il progetto sperimentale 'Sportello per l'autismo' sarebbe stato esteso dalle 13 scuole che lo hanno attivato a tutto il territorio". I docenti e le famiglie lamentano oggi poca attenzione a questo strumento che può essere una risposta innovativa, concreta ed efficace. Ritiene che sia necessario un intervento legislativo per garantire una diversa progettualità per lo "Sportello per l'Autismo" in modo che possa essere implementato in maniera organizzata e con fondi strutturali?

R –Sì, ritengo opportuno prevedere servizi strutturati per potere rispondere adeguatamente a bisogni specifici.

Il sistema scolastico prevede oltre all'insegnante di sostegno la figura dell'assistente alla comunicazione e all'autonomia che non possiede uno specifico profilo professionale ma spesso viene esercitato allo stesso modo da tecnici della riabilitazione così come da pedagogisti e psicologi. Ritiene che si debba intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno?

R- Dalla mia esperienza professionale è emerso che tali figure di assistente alla comunicazione e all'autonomia risultano altamente professionalizzate (psicologi –

psicoterapeuti), vengono reclutate attraverso bandi pubblici e costituiscono una valida risorsa per l'integrazione degli alunni con disabilità in generale, ed in particolare con disturbo dello spettro autistico, anche perché queste figure operano esclusivamente con l'alunno disabile specificamente (mentre l'insegnante di sostegno è assegnato alla classe) garantendo un percorso personalizzato. Alla luce di quanto esposto pertanto ritengo sia necessario intervenire normativamente per codificare un profilo e per prevedere una specifica specializzazione al pari dell'insegnante di sostegno.

Sig. Dirigente Scolastico, in occasione dell'importante traguardo dell'approvazione della Legge sull'Autismo, il Sottosegretario Faraone dichiarò: "Da oggi per la prima volta l'Italia ha una legge che tutela la qualità della vita dei ragazzi autistici e delle loro famiglie. Un importante traguardo" e "un importante primo passo al quale stanno seguendo e seguiranno altri per far sì che si guardi all'autismo non più e non solo dal punto di vista del disturbo ma da quello della persona". E anche "nella scuola molto si può ancora fare".

Quali passi si sono da allora fatti e quali dalla sua posizione di osservazione se ne dovranno ancora fare per rispondere all'esigenza di un efficace sistema di inclusione che coniughi le necessità di apprendimento con le necessità di cura del bambino con disturbo dello spettro autistico?

R- Certamente, come ho già detto, il reclutamento di personale dotato di specifiche competenze in campo psicologico costituisce un importante passo avanti nell'affrontare in classe il problema dell'integrazione e dell'inclusione degli alunni con disturbo dello spettro autistico, ma sarebbe auspicabile una maggiore presa in carico della problematica anche al di fuori delle ore scolastiche, per potere realmente promuovere l'integrazione sociale di tali persone.

Si precisa che i dati saranno impiegati esclusivamente a scopo di ricerca nel rispetto della vigente normativa sulla privacy.

N.B.

Si autorizza espressamente la pubblicazione della presente intervista con le relative risposte nel progetto di ricerca di cui al titolo in testa all'intervista.

Il Dirigente Scolastico

Francesca Ragusa