



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA  
APPLICATA FISPPA

Corso di Laurea Magistrale

in CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

**UNA SCUOLA PER TUTTI: DALL'ESCLUSIONE DI IERI  
ALL'INCLUSIONE DI OGGI**

**Un'analisi dei valori dell'educazione fisica inclusiva**

**Relatrice:** Prof.ssa Giordana Merlo

**Laureanda:** Silvia Lista

ANNO ACCADEMICO 2022/2023



## INDICE

ABSTRACT

INTRODUZIONE .....	1
1. DALL'ESCLUSIONE ALL'INTEGRAZIONE .....	4
1.1. L'ESCLUSIONE SCOLASTICA .....	4
1.1.1. L'esclusione totale .....	5
1.1.2. Le scuole speciali e le classi differenziali .....	6
1.1.3. L'esperienza di Maria Montessori .....	7
1.2. L'INSERIMENTO .....	12
1.2.1. La Legge 118/71.....	12
1.2.2. L'esperienza di Don Lorenzo Milani.....	13
1.3. L'INTEGRAZIONE.....	16
1.3.1. La normativa di riferimento .....	16
2. DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE .....	26
2.1. INTEGRAZIONE VS INCLUSIONE: QUALI DIFFERENZE? .....	26
2.2. LE TAPPE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA .....	29
2.2.1. La normativa di riferimento .....	30
3. UNA DIDATTICA INCLUSIVA ATTRAVERSO IL MOVIMENTO.....	49
3.1. GIOCHI PARALIMPICI .....	52
3.2. PARALYMPIC SUMMER CAMP.....	53
3.2.1. L'approccio utilizzato: il Peer Tutoring .....	53
3.2.2. Suddivisione e modalità di scelta dei ruoli .....	55
3.2.3. Baskin .....	56
3.2.4. Equitazione.....	60
3.2.5. Danza Inclusiva .....	62
3.2.6. Bocce Inclusive .....	64
3.2.7. Sitting Volley.....	66
3.2.8. Metacognizione finale .....	67
CONCLUSIONI .....	68

BIBLIOGRAFIA .....	70
SITOGRAFIA .....	72

## ABSTRACT

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità è un elemento fondante della scuola, oltre che un principio stabilito dalla Costituzione italiana. Lo scopo di questo elaborato è quello di analizzare l'importanza di promuovere tale inclusione attraverso l'educazione fisica. In un primo momento, si esplorerà il processo storico che ha visto il passaggio dalle scuole speciali all'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi. Si spiegherà, quindi, come si è arrivati a parlare di inclusione all'interno del contesto scolastico, specificando le differenze tra questo concetto e quello di integrazione. Infine, si proporrà un'analisi sui valori dell'educazione fisica inclusiva, partendo dallo studio di attività motorie pensate affinché rispondano ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno: osservare, infatti, e mettere in pratica progetti formativi di educazione fisica e sportiva inclusiva, consente di realizzare una didattica personalizzata, veramente attenta alla valorizzazione delle particolarità di ogni studente, non solo negli alunni con disabilità.

## INTRODUZIONE

Il presente elaborato si prefigge come obiettivo la promozione dell'inclusione scolastica attraverso l'educazione fisica.

Ho scelto questo argomento perché unisce due mie grandi passioni, lo sport e l'insegnamento. Da tre anni a questa parte insegno, infatti, alla scuola primaria: mi sono ritrovata prima a ricoprire il ruolo di insegnante curricolare, in classe prima e seconda; ora, invece, sono un'insegnante di sostegno in due classi terze. In questi anni ho scoperto di avere una grande passione per questa professione ma, al contempo, ho avuto modo di osservare quanto alcuni contesti scolastici siano ancora lontani dall'essere scuole inclusive.

Grazie a due professoressa, Sira Miola e Caterina Daniela Lago, che ho incontrato lungo il mio percorso, ho conosciuto e mi sono avvicinata all'educazione fisica inclusiva. In particolare, ho colto l'opportunità di partecipare ad un centro estivo, da loro organizzato, durante il quale ho respirato l'aria inclusiva di un contesto originale, innovativo, e soprattutto accogliente, nei confronti di tutti i ragazzi, di età compresa tra gli 11 anni e i 13 anni, in situazione di disabilità e non. Questa esperienza mi ha fatto raggiungere la consapevolezza che la pratica sportiva garantisce molte implicazioni nello sviluppo globale dei ragazzi. Oltre a garantire una crescita fisica e psicologica armonica, che aumenta il livello di socializzazione e di coinvolgimento emotivo di ogni individuo, costituisce un mezzo privilegiato per sviluppare e ricostruire la propria identità personale; inoltre favorisce anche la compensazione degli effetti organici e psicologici negli alunni con disabilità. Ho anche capito che, se si vuole tenere veramente conto delle diversità e unicità di ciascuno, è necessario adattare l'attività sportiva all'individuo, e non viceversa. Attraverso la suddivisione in ruoli e l'adattamento delle regole, ciascun alunno, con o senza disabilità, più o meno «bravo», veloce o forte, può esprimere le sue potenzialità al massimo e contribuire in egual misura al risultato della squadra, in un clima di sana competizione.

Per poter parlare di inclusione e produrre una riflessione adeguata, è stato indispensabile analizzare con attenzione il percorso, storico e normativo, che ne ha gettato le fondamenta.

Questo elaborato, dunque, prende avvio con un primo capitolo incentrato sul passaggio dall'esclusione totale all'integrazione a scuola degli alunni con disabilità.

Nel secondo capitolo, quindi, l'analisi procede: l'attenzione è qui posta sul passaggio dal concetto di integrazione a quello di inclusione. Quest'ultimo, nel contesto italiano, è relativamente recente e rappresenta l'ultima tappa dell'evoluzione nel dibattito sulla pedagogia inclusiva. Integrazione ed inclusione, pur essendo spesso utilizzati come sinonimi, si basano su un punto di vista e una prospettiva diverse. L'integrazione guarda al singolo ed interviene prima sull'individuo diversamente abile piuttosto che sul contesto. Una scuola, invece, può dirsi inclusiva se riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane, e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di Bisogni Educativi Speciali, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano uguali. È una scuola che (si) pensa e (si) progetta tenendo a mente proprio tutti.

Nel terzo e ultimo capitolo mi sono concentrata, infine, sull'importanza dell'educazione fisica inclusiva, riportando, come già anticipato, la mia esperienza osservativa al "Paralympic Summer Camp". L'educazione fisica adattata, consentendo la partecipazione attiva di tutti, tutelando le fragilità e valorizzando le potenzialità di ognuno, si pone come strumento facilitante l'inclusione scolastica. Inoltre, spesso migliora il livello di autostima dei ragazzi che sono in difficoltà di apprendimento in classe, ma che possiedono abilità sportive; una volta rientrati in classe, sono in grado di affrontare con maggior fiducia le problematiche che le discipline possono presentare loro. Al contempo, chi magari riesce bene in classe, può non essere abile nelle attività sportive; perciò, è in grado di comprendere le difficoltà di qualche compagno in classe. Ciò genera un nuovo punto di vista e un nuovo rapporto nel gruppo classe. Tutti sono comprensivi e disponibili a lavorare cooperando, perché con la pratica inclusiva in palestra hanno capito che ogni singolo individuo ha dei punti di forza, ed è soltanto cooperando che si ottiene un gruppo classe coeso e unito.

Per concludere questo elaborato, ho voluto inserire una breve descrizione degli sport in cui ho visto cimentarsi tutti i ragazzi che hanno preso parte al Camp, dal basket alla danza, dalle bocce inclusive all'equitazione, per arrivare al sitting volley.



## PRIMO CAPITOLO

### 1. DALL'ESCLUSIONE ALL'INTEGRAZIONE

#### 1.1. L'ESCLUSIONE SCOLASTICA

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”: così recita l’articolo 3 della Costituzione. La stessa continua affermando che “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”<sup>1</sup>.

A mio parere questo articolo è fondamentale perché definisce con chiarezza il concetto di libertà dell'individuo e di uguaglianza e si riferisce ad ogni soggetto nella sua interezza: parla infatti di lingua così come di religione, di opinioni politiche, ma anche, e soprattutto, di “condizioni personali”, che fanno pensare già in termini di “funzionamento”. Il testo dell'articolo fa capire che la libertà di una persona e l'affermazione di un'identità non sono un concetto scontato. Lo Stato, per questo motivo, ha il dovere di garantirle. A questo proposito, quel “rimuovere gli ostacoli” sottintende il fatto, innanzitutto, di riconoscerli, per poi agire in ottica di valorizzazione delle diversità, di collaborazione tra attori, al fine di favorire il successo formativo di ciascuno. Si tratta, tra l’altro, di un aspetto che verrà poi ripreso nell’ICF, dove si parlerà a questo proposito di “barriere”. Più nello specifico, è l’art. 34 a sancire che “la scuola è aperta a tutti”<sup>2</sup> e l’art. 38 ad aggiungere che “gli inabili ed i minorati hanno diritto all’educazione e all’avviamento professionale”<sup>3</sup>.

La stessa Costituzione, dunque, conferisce agli alunni con disabilità la possibilità di ricevere un’istruzione.

---

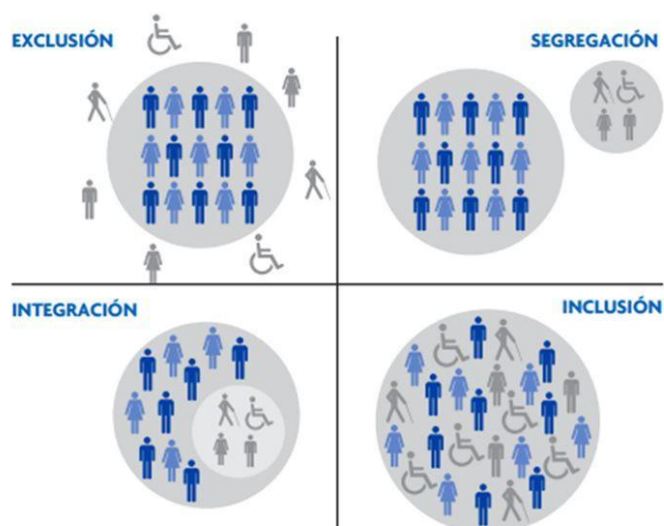
<sup>1</sup> Articolo 3, Costituzione Italiana, in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>2</sup> Articolo 34, Costituzione italiana, in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>3</sup> Articolo 38, Costituzione italiana, in [www.governo.it](http://www.governo.it).

All'epoca ciò significava che gli alunni con disabilità potessero usufruire dell'istruzione all'interno di classi speciali.

Bisognerà, infatti, attendere il 30 marzo 1971, e dunque la Legge n.118, per assistere all'inserimento degli alunni con disabilità all'interno delle classi normali della scuola pubblica.



Però, per procedere con ordine, spieghiamo con l'immagine precedente a quali passaggi abbiamo assistito: da esclusione totale si è passati al "separare una parte dalla massa, dal tutto"<sup>4</sup>; si è giunti, poi, all'integrare le persone "diverse" nel grande gruppo dei "normo-dotati", mantenendoli però chiusi in un gruppo a sé stante; solo in tempi più recenti le persone con disabilità sono state incluse a tutti gli effetti nel grande gruppo delle persone.

### 1.1.1. L'esclusione totale

Per poter spiegare il processo che ha portato dalla totale esclusione all'inserimento dei bambini con disabilità nel contesto scolastico, è necessario prima esplicitare la differenza tra menomazione, disabilità e handicap.

<sup>4</sup> Definizione che si trova in [www.treccani.it](http://www.treccani.it) di "segregazione".

La menomazione è “qualsiasi perdita o anomalia di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche”<sup>5</sup>.

La disabilità, invece, è “una qualsiasi restrizione o perdita (conseguente alla menomazione) della capacità di svolgere un’attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano”. L’handicap “è una situazione di svantaggio sociale conseguente a menomazione o disabilità che limita o impedisce l’adempimento di un ruolo normale per un individuo in funzione di età, sesso, fattori culturali e sociali”<sup>6</sup>.

Maurizio Sibilio, nel suo “Le abilità diverse”, racconta che all’origine la situazione per le persone con disabilità era di completa esclusione da qualsiasi tipo di intervento educativo. In passato, infatti, “i bambini con malformazioni fisiche venivano eliminati con riti a dir poco crudeli” mentre “con l’avvento del Cristianesimo venivano abbandonati in mezzo alla strada e affidati alla pietà dei passanti o abbandonati dietro le porte della chiesa”<sup>7</sup>. È solo nel Medioevo che “cessarono le soppressioni fisiche dei disabili, ma continuarono, comunque, ad essere emarginati e non considerati parti integranti della società e tra il XVI e il XVII secolo vennero addirittura internati nelle carceri”<sup>8</sup>. “Il sistema di pubblica istruzione prende l’avvio in Italia nella seconda metà dell’Ottocento, in particolare con l’approvazione della legge Casati nel 1859” ma “non si trova alcuna previsione circa le persone con disabilità”<sup>9</sup>.

### **1.1.2. Le scuole speciali e le classi differenziali**

È tra la fine del XIX secolo e l’inizio del XX secolo che, in Italia, l’educazione dei bambini portatori di handicap viene affidata a strutture specializzate, gestite dai Comuni. Con la Riforma Gentile del 1923 si inizia a tenere in considerazione “l’esistenza di alunni con diverse tipologie di menomazioni, in particolare ciechi e sordomuti”<sup>10</sup>. Vengono, quindi,

---

<sup>5</sup> D.S. Martino Gaffuri, *Qualità dell’integrazione/inclusione, La normativa di riferimento per una visione d’insieme*, 2015 in [www.scuolecantu2.it](http://www.scuolecantu2.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> M. Sibilio, *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Gruppo Editoriale Ellissi Libri, 2003.

<sup>8</sup> T. Caronna, *Dall’esclusione all’inclusione e integrazione degli alunni con disabilità: per una ricognizione storica nella scuola italiana*, 2022 in [www.orizzontescuola.it](http://www.orizzontescuola.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>9</sup> G. Merlo, *L’attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico welfare locale*, Maggioli Editore, 2015, pag. 41.

<sup>10</sup> G. Merlo, *L’attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico welfare locale*, Maggioli Editore, 2015, pag. 41.

create delle scuole speciali riservate esclusivamente a questi soggetti. La legge Gentile prevede, inoltre “percorsi di specializzazione ad hoc per gli insegnanti delle scuole speciali per le persone con disabilità sensoriale”<sup>11</sup>.

Nel frattempo, si diffondono l’azione e le idee educative di Maria Montessori, che dedicherà prima “ampio spazio all’educazione dei bambini portatori di handicap all’interno della scuola”, per poi “allargarsi a tutti i bambini”.

### **1.1.3. L’esperienza di Maria Montessori**

Trovo, a questo punto, interessante andare ad approfondire quella che è stata una figura rivoluzionaria per la scuola e, in particolare, per il processo che ha portato all’inclusione di tutti gli alunni.

Maria Montessori nasce a Chiaravalle il 31 agosto 1870. Montessori è stata una pedagoga ed educatrice italiana e la terza donna in Italia a conseguire la laurea in medicina (1896). Subito dopo la laurea, lavora nella clinica psichiatrica universitaria, il manicomio romano di Santa Maria della Pietà, dove studierà un metodo di cura per i bambini con problemi psichici. Il metodo avrà, successivamente, molto seguito e saranno diversi gli studiosi che si interesseranno ai bambini “anormali”. Sostanzialmente il metodo prevede che, con il trattamento educativo, si possono ottenere maggiori risultati rispetto alle cure mediche tradizionali. Diventa, poi, direttrice della Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma (1898) e inizia ad insegnare Antropologia e Igiene all’Istituto Superiore di Magistero Femminile della capitale (1904). Nel 1906 fonda la prima “Casa dei Bambini”, dove ospiterà i figli di operai del quartiere romano di San Lorenzo. La Montessori partì, in sostanza, dall’intuizione per cui “la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica anziché medica”, facendone “un argomento di educazione morale”<sup>12</sup>. Il suo pensiero si spostò, poi, sulla consapevolezza che il metodo avesse effetti positivi e, probabilmente, maggiori se applicato anche per l’educazione di bambini normali.

---

<sup>11</sup> Riforma Gentile del 1923, in [www.treccani.it](http://www.treccani.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>12</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1970, p. 26.

Si è detto prima che Montessori decide di fondare la prima “Casa dei Bambini”, aperta a tutti i fanciulli, non solo ai portatori di handicap. In questa casa, “la cura dell’ambiente assume valenze autenticamente pedagogiche”<sup>13</sup> Per spiegare più precisamente questo concetto, “sarebbe opportuno osservare che è la stessa



attraattiva estetica ad assumere un ruolo propriamente pedagogico”. Pesci spiega, infatti, che “la bellezza dell’arredo, la presenza di piante, rendono accogliente lo spazio in cui vive il bambino”, che “si sente accolto e protetto in un ambiente bello e confortevole”. Il docente sottolinea due aspetti essenziali di questa “confortevolezza”: da una parte un ambiente scolastico che diventa quasi domestico, e dall’altra la possibilità di muoversi liberamente e di esplorare. “Non si tratta, insomma, di offrire ai bambini, e alle loro famiglie, solamente un ambiente curato nei particolari (questo, di per sé, potrebbe significare ben poco sul piano educativo, e talvolta risultare persino d’ostacolo), ma di garantire un contesto adeguato all’espressione delle potenzialità di ciascuno”<sup>14</sup>.

### Pensiero pedagogico

Come già anticipato, le idee di Maria Montessori si sono concretizzate, nel corso del tempo, in un pensiero pedagogico a sé stante. Il pensiero pedagogico montessoriano si fonda su alcuni concetti di base. Innanzitutto, la Montessori sostiene che l’educazione deve essere eguale per tutti, e deve essere dettata dalla natura<sup>15</sup>. Il contatto con la natura e la sua funzione educativa sono, secondo lei, indispensabili per uno sviluppo completo del bambino. La scienziata afferma che il bambino, soprattutto da 0 a 3 anni,

---

<sup>13</sup> F. Pesci, *Lo spazio al centro*, in MOMO rivista montessoriana, 2017 in [www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it) pp 5-8, in part. p. 5, (u.c. 26/01/2023).

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Montessori net, *Natura e Ambiente*, in [www.montessorinet.it](http://www.montessorinet.it) (u.c. 26/01/2023).

ha la capacità di “assorbire” l’ambiente che lo circonda e da ciò derivano processi come la comparsa del linguaggio e l’acquisizione della letto-scrittura, che sono fasi proprie della crescita umana. Questo metodo di apprendimento spontaneo costruisce per l’individuo un comportamento adatto non soltanto al momento e al luogo, ma anche alla mentalità della società in cui vive. Dopo, dai 3 ai 6 anni, il bambino diventa cosciente dell’apprendimento, e quindi ha bisogno di indipendenza, supporto e strumenti giusti per crescere. In generale, i principi di base sono: l’attenzione particolare ai primi anni dello sviluppo (0-6 anni/ 3-6 anni); l’indipendenza e l’autonomia del bambino, che ottiene sperimentando il mondo; l’importanza di un ambiente e di materiali di apprendimento adatti alle possibilità e ai bisogni del bambino; il ruolo “nuovo” della maestra, che fa scoprire al bambino sé stesso senza opprimerlo.

### Critiche e repliche

Le principali critiche al metodo educativo montessoriano sono la “mancanza di scientificità dei principi generali del metodo”<sup>16</sup>, la poca attenzione alla socialità, la troppa libertà e poca disciplina e il ruolo passivo della maestra. Nella sua epoca, Montessori si scontra con i pedagogisti cattolici che “vedono nel suo metodo una minaccia alla loro tradizionale pedagogia fondata in gran parte sul metodo delle sorelle Agazzi”<sup>17</sup> e con il fascismo, perché non vi può essere infatti accordo tra un metodo che mira alla liberazione del bambino e un regime che esalta l’autoritarismo e l’obbedienza. Al problema della disciplina, la Montessori risponde in modo pratico. Nelle Case dei bambini, infatti, i piccoli potevano sviluppare la forza di volontà con la libera scelta, ottenendo una “disciplina spontanea” e dimostrando “un potere inibitorio assai più forte di molti adulti”<sup>18</sup>. Questo risultato non si aveva con castighi o prediche, ma con metodi come “l’isolamento”<sup>19</sup>, che fa apprezzare al bambino il vantaggio di stare con gli altri, puntando sul senso del dovere e sul desiderio di far come gli altri, che è naturale nel bambino. Per quanto riguarda la criticata passività della maestra, Montessori spiega

---

<sup>16</sup>M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008, p.13.

<sup>17</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008, p.13.

<sup>18</sup> M. Montessori, C. Grazzini, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, 2000, p. 138.

<sup>19</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008., p.37.

che la cosiddetta direttrice montessoriana “deve essere creata ex novo, dopo che si sia liberata da ogni pregiudizio pedagogico”<sup>20</sup>.

In risposta alle critiche sulla presunta mancanza di scientificità, è possibile rispondere che la dottoressa stessa definisce il metodo come “metodo dell’osservazione”, poiché i principi del metodo derivano da un atteggiamento osservatorio tipico della cultura scientifica, ovvero da “osservazioni sistematiche”<sup>21</sup>. Infatti, lo sviluppo del bambino è considerato un “fenomeno”.

Per quanto riguarda la scarsa socialità, i comportamenti e le attività dei bambini nelle scuole montessoriane dimostrano che i piccoli hanno sviluppato un “sentimento sociale”, poiché “i bambini lavorano nell’ambiente nel quale vivono in comunità senza badare se lavorano per sé o per il vantaggio comune. Essi correggono infatti con la stessa prontezza e con lo stesso entusiasmo tutti gli errori – i propri come quelli degli altri – senza fermarsi a cercare il colpevole per fargli riparare il malfatto.”<sup>22</sup> Montessori dice anche che la libertà del bambino “deve avere come limite l’interesse collettivo. [...] Dobbiamo quindi impedire al bambino tutto quanto può offendere o nuocere agli altri o quanto ha significato di atto indecoroso o sgarbato”<sup>23</sup>. Anche i sentimenti e le emozioni del bambino, e i suoi rapporti con i compagni sono garantiti e si possono vedere visitando le Case dei bambini e osservando i comportamenti dei bambini e le attività che si propongono.

Come afferma Giovanni Merlo, l’opera della Montessori trova inizialmente appoggio dal regime fascista. Nel 1934, però, quest’ultimo ordina la chiusura di tutte le scuole Montessoriane. Questa esperienza troverà, comunque, ampio spazio nel mondo e in Italia a partire dal secondo dopoguerra. È nel 1934 che la scuola diviene realmente statale. Proprio in questo anno, infatti, assistiamo al passaggio delle scuole elementari dai Comuni allo Stato. “La chiusura formale e sostanziale del lungo ciclo dell’esclusione dei minori con disabilità dal sistema educativo avverrà solo con l’entrata in vigore della Costituzione Italiana”. Come accennato sopra, meritano attenzione particolare l’articolo

---

<sup>20</sup> M. Montessori, C. Grazzini, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, 2000, pp. 143-144.

<sup>21</sup> Montessori net, Che cos’è il Montessori, in <https://www.montessorinet.it/montessori/che-cos-e-il-montessori.html#.X7aMfS9aav4> (u.c. 26/01/2023).

<sup>22</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008, p. 71.

<sup>23</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008, pp. 22-23.

34 e l'articolo 38. Entrambi gli articoli hanno mirato "all'effettiva realizzazione del diritto all'istruzione in condizioni di uguaglianza, pluralismo e libertà di espressione"<sup>24</sup>.

È nel secondo dopoguerra, però, che si assiste allo sviluppo di scuole speciali, dove i bambini, fin da piccoli, potevano accedervi e, in caso di abbandono, anche viverci. Nel 1952, con la legge del 26 ottobre, n.1463, "l'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si adempie, per i fanciulli ciechi, nelle apposite scuole speciali di cui al successivo art. 2 o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole. In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti locali preposti"<sup>25</sup>.

Con la Circolare Ministeriale n. 1771/12 dell'11/03/1953, viene a delinearsi e a chiarirsi la differenza tra classi speciali per minorati e scuole di differenziazione da un lato, e classi differenziali dall'altro. Infatti, la Circolare così spiega:

"Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari"<sup>26</sup>.

"Il percorso di individuazione dei bambini destinati a percorsi di scuola separata può avvenire su segnalazione degli insegnanti o degli stessi familiari, per essere poi formalizzato dal personale medico in forza allo Stato"<sup>27</sup>. Aumentano in modo esponenziale sia le classi differenziali che le scuole speciali. Per poter analizzare la

---

<sup>24</sup> S. Mangiameli, *Il contributo dell'esperienza costituzionale italiana alla dottrina europea della tutela dei diritti fondamentali*, in Corte costituzionale e processo costituzionale, a cura di A. Pace, Milano 2006, p. 269.

<sup>25</sup> Legge 26 ottobre 1952, n. 1463, in [www.edizionieuropee.it](http://www.edizionieuropee.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>26</sup> Circolare Ministeriale n. 1771/12 dell'11/03/1953 in [www.didaweb.net](http://www.didaweb.net) (u.c. 26/01/2023).

<sup>27</sup> G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico welfare locale*, Maggioli Editore, 2015.



situazione con un dato concreto, “si passa da 1.133 classi differenziali nella scuola elementare nel 1963 a 6.199 nel 1970”<sup>28</sup>.

I ragazzi venivano generalmente divisi in questo modo: nelle scuole speciali vi erano bambini con menomazioni psicofisiche; nelle classi differenziali, invece, c’erano alunni con problemi del comportamento non troppo gravi, per i quali si puntava ad un reinserimento nella classe.

## **1.2. L’INSERIMENTO**

Il passaggio verso l’inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole si afferma negli anni Sessanta. È importante, a questo proposito, ricordare il contributo di Don Lorenzo Milani, colui che ha fondato una sua scuola “dal nulla e nel nulla”<sup>29</sup>: la scuola di Barbiana.

### **1.2.1. La Legge 118/71**

La prima legge nel nostro ordinamento repubblicano, ad affrontare il problema dell’inserimento dei ragazzi con disabilità nelle scuole pubbliche è la legge n.118 del 30 marzo 1971, la quale prevede “l’inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell’obbligo, senza alcun accenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L’allievo con disabilità che fa il suo ingresso nelle classi comuni, deve adeguarsi ad esse” ma poi precisava “salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l’apprendimento o l’inserimento nelle predette classi normali”<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> S. Nocera, *Il diritto all’integrazione nella scuola dell’autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, 2001, p. 43.

<sup>29</sup> Istituto comprensivo Don Milani, in [www.donmilaniprato.edu.it](http://www.donmilaniprato.edu.it) (u.c. 31/01/2023).

<sup>30</sup> Legge n.118 del 30 marzo 1971.

### 1.2.2. L'esperienza di Don Lorenzo Milani

*“Ci sono maestri che masticano bambini e sputano uomini: Don Lorenzo era uno di questi”<sup>31</sup>.*



Lorenzo Milani, figlio di Albano Milani e di Alice Weiss, nacque a Firenze il 27 maggio 1923, da una famiglia “estremamente vivace dal punto di vista intellettuale”<sup>32</sup>. Divenne sacerdote nel 1947 e fu nel 1954 che, “a causa di screzi con la Curia di Firenze che lo riteneva troppo franco e poco felpato nei toni e troppo vicino agli emarginati, venne mandato a Barbiana”<sup>33</sup>. Barbiana è una minuscola cittadina di montagna nel comune di Vicchio, in Mugello: fu proprio lì che Don Milani entrò in contatto con la povertà e l'emarginazione.

Già dopo pochi giorni dal suo arrivo a Barbiana, “cominciò a radunare i giovani della nuova parrocchia in canonica con una scuola popolare”<sup>34</sup> e, nel pomeriggio, si dedicò ad aiutare i ragazzi della scuola elementare statale. Creare una scuola a tempo pieno per “coloro che, per mancanza di mezzi, sarebbero stati quasi inevitabilmente destinati a rimanere vittime di una situazione di subordinazione sociale e culturale”<sup>35</sup> fu il suo intento primario.

---

<sup>31</sup> F. Silei, S. Massi, *Il maestro*, edizione Orecchio Acerbo, 2020.

<sup>32</sup> Cit. da Wikipedia, pagina della sua biografia, in Lorenzo Milani - Wikipedia (u.c. 26/01/2023).

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Fondazione Don Lorenzo Milani, <https://www.donlorenzomilani.it/biografia-2/> (u.c. 26/01/2023).

<sup>35</sup> Cit. da Wikipedia, pagina della sua biografia, in Lorenzo Milani - Wikipedia (u.c. 26/01/2023).

*“Il mondo ingiusto l’hanno da raddrizzare i poveri e lo raddrizzeranno solo quando l’avranno giudicato e condannato con mente aperta e sveglia come la può avere solo un povero che è stato a scuola”<sup>36</sup>.*

La scuola di Barbiana “era una scuola di avviamento industriale”, “poverissima, organizzata in Canonica”<sup>37</sup>, “diversa da tutte le altre: diversa negli orari, diversa nei contenuti, diversa nei metodi di insegnamento”<sup>38</sup>. Si trattava, infatti, di una scuola che rifiutava “le metodologie e le tecniche d’insegnamento nozionistico e trasmissivo”<sup>39</sup>. In quelle circostanze, ogni occasione si presentava infatti come una possibilità di insegnamento: don Milani “non aveva a disposizione testi scolastici, perciò utilizzò il giornale che, oltre ad essere utile per gli esercizi di lettura, serviva per tenersi informati su ciò che succedeva loro intorno”<sup>40</sup>. I ragazzi, dunque, leggevano e il loro maestro unico, don Lorenzo, ne spiegava e ne approfondiva i contenuti.

Nella scuola di Barbiana non c’era la ricreazione. Era una scuola aperta, viva, stimolante, non certo facile. Si sviluppava “l’autonomia, la riflessione critica, si acquisivano conoscenze e abilità, si realizzava la didattica per competenze: sapere e saper fare”<sup>41</sup>.

Il maestro amava i suoi alunni e chi “era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe [...]; finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti”<sup>42</sup>. Alla scuola di Barbiana l’obiettivo era di far appassionare tutti alle discipline e gli allievi erano portati ad aiutarsi reciprocamente.

Don Milani porta l’esperienza di un suo ragazzo, Gianni, per far notare la differenza di approccio tra la scuola statale e quella di Barbiana: “dalla vostra scuola era uscito analfabeta e con l’odio per i libri. Noi per lui si fecero acrobazie. Si riuscì a fargli amare non dico tutto ma almeno qualche materia”<sup>43</sup>.

In sostanza, don Milani aveva fin da subito raggruppato i ragazzi delle famiglie attorno a sé e in una scuola e così “li liberò subito dalla passività e li rese responsabili”<sup>44</sup>. L’impatto

---

<sup>36</sup> Fondazione Don Lorenzo Milani, <https://www.donlorenzomilani.it/lha-detto-don-lorenzo/> (u.c. 26/01/2023).

<sup>37</sup> Fondazione Don Lorenzo Milani, <https://www.donlorenzomilani.it/scuola/> (u.c. 26/01/2023).

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Scuola di Barbiana, in <https://www.barbiana.it/barbiana.html> (u.c. 26/01/2023).

<sup>40</sup> Istituto comprensivo Don Milani, in [www.donmilaniprato.edu.it](http://www.donmilaniprato.edu.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>41</sup> T. Germani, *Don Milani e il suo messaggio a proposito dell’inclusione*, in <https://ilvelodimaya.eu/ricordo-di-don-milani/>, 2017 (u.c. 16/02/2023).

<sup>42</sup> Don Lorenzo Milani, *Lettera ad una professoressa*, 1965.

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Scuola di Barbiana, in <https://www.barbiana.it/barbiana.html> (u.c. 26/01/2023).

con la cultura contadina e, soprattutto, con l'analfabetismo dei montanari lo convinse della necessità di dare più centralità alla scuola. Inoltre, le numerose bocciature dei ragazzi e la consapevolezza di un sistema scolastico che attuava ingiustizie sociali a danno delle fasce più deboli, fecero maturare in Don Milani l'idea di dover fare qualcosa per denunciare quella condizione pubblicamente. Così, insieme ai suoi scolari iniziò la stesura di "Lettera ad una professoressa". Il libro "denuncia l'arretratezza e la disuguaglianza presenti nella scuola italiana che, scoraggiando i più deboli e spingendo avanti i più forti, sembra essere ispirata da un principio classista e non di solidarietà"<sup>45</sup>. Si tratta, in sintesi, di "un atto d'accusa verso l'intero sistema scolastico"<sup>46</sup> e nei confronti del "pregiudizio di alcuni docenti nei riguardi di alunni che ad essi vanno poco a genio", delle "antipatie e le simpatie basate sulla provenienza familiare", sul "voto ed il registro usati come una mannaia giustizialista", e soprattutto sulle "incomprensioni per alcune difficoltà degli alunni"<sup>47</sup>.

Secondo Crescenza, "il successo pedagogico della Scuola di Barbiana sta nell'aver creato negli allievi, figli di contadini e di operai del Mugello, poco fortunati con la scuola, l'interesse a leggere, a scrivere, a saper fare i conti, a confrontare tabelle statistiche"<sup>48</sup>. E, per ricollegarmi al tema di questa Tesi, penso sia importante riconoscere alla Scuola di Barbiana "la capacità di innescare un processo di istruzione in gruppi che sfuggono alle altre istituzioni scolastiche del Paese", e al maestro la sensibilità di aver creduto in quei ragazzi che, pur potenzialmente competenti, avrebbero avuto pochissime possibilità di successo nella scuola statale. Più in generale, don Lorenzo Milani è stato uno dei precursori di una grande rivoluzione, pedagogica così come culturale, contro l'indifferenza e la passività e a favore, invece, dell'ascolto e della motivazione dell'allievo.

Quello della scuola di Barbiana è stato un primo passo verso quella che sarà chiamata inclusione. Come afferma Giovanni Merlo "si assiste all'avvio della cosiddetta fase dell'inserimento che si basava sull'assunto (...) che la semplice presenza di un alunno

---

<sup>45</sup> Istituto Comprensivo Don Milani, in [www.donmilaniprato.edu.it](http://www.donmilaniprato.edu.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Crescenza G. (2020), *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"*. Rivista di Storia dell'Educazione n. 7(2), pp.99-108.

<sup>48</sup> Ibidem.

con disabilità nella scuola di tutti avrebbe reso necessari quei cambiamenti per trasformare la scuola italiana in scuola di tutti”<sup>49</sup>.

### **1.3. L’INTEGRAZIONE**

Il passaggio dall’inserimento all’integrazione degli alunni con disabilità all’interno delle scuole e delle classi è segnato da diversi momenti, sanciti da importanti riforme del sistema normativo scolastico, italiano, europeo ed internazionale.

#### **1.3.1. La normativa di riferimento**

Diverse sono state le tappe dell’evoluzione della normativa scolastica in merito agli alunni in situazione di disabilità, che hanno apportato significativi cambiamenti anche nel modo di pensare e di considerare la disabilità stessa.

#### **La c.m. 277 dell’8 agosto 1975, il Documento Falcucci**

La Circolare ministeriale 277 dell’8 agosto 1975, passata alla storia con il nome di “Documento Falcucci” segna una svolta perché porta con sé un vero e proprio cambio di prospettiva. Si legge, infatti, che “la possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita”<sup>50</sup>. Questo perché in essi “esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale”<sup>51</sup>. Di conseguenza emerge, finalmente, l’idea che non esistano alunni non educabili.

“Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane”, “anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi

---

<sup>49</sup> G. Merlo, *L’attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico welfare locale*, Maggioli Editore, 2015.

<sup>50</sup> Circolare ministeriale 277 dell’8 agosto 1975.

<sup>51</sup> Ibidem.

sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo". La circolare specifica che "questo impegno convergente si impone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione anche in senso diagnostico, terapeutico ed educativo da realizzarsi fin dalla nascita ed in tutto l'arco prescolare, specialmente nei confronti del bambino che abbia particolari difficoltà"<sup>52</sup>.

Oltre alla generalizzazione della scuola materna, spiega la Commissione, "è tutta la struttura scolastica, particolarmente quella della fascia dell'obbligo, che può e deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana e culturale e sociale"<sup>53</sup>.

In concreto, alcune indicazioni operative si rifanno ai criteri di valutazione che, si legge, devono "fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella". Poi, anticipando quanto verrà definito in termini di differenziazione didattica, "fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità che sino ad ora sono state lasciate prevalentemente in ombra"<sup>54</sup>.

La circolare, inoltre, pone l'accento su un aspetto che anche oggi, oltre quarant'anni dopo la sua pubblicazione, non sempre e non da tutti è concepito: si tratta della "tendenza a separare il meno possibilmente le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo". In altre parole, si cerca, in questo modo, "di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni «normali».

Infine, in un'ottica che subito fa pensare all'Universal Design for Learning, il Documento Falcucci afferma che "occorre favorire quelle soluzioni edilizie (anche con accorgimenti provvisori) che consentano l'accesso a tutti gli allievi, quali che siano le loro difficoltà motorie"; al contempo, "è appena superfluo sottolineare che le necessarie e profonde modificazioni strutturali della scuola non sono per sé sufficienti a superare i rischi

---

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> Ibidem.

dell'emarginazione scolastica e sociale dei bambini handicappati"<sup>55</sup>. Quindi, "occorre coinvolgere la società in questo impegno, giacché l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali del costume", così da offrire "una seria possibilità di operare per un mutamento di sensibilità, di moralità, di comportamento. Famiglia, forze sociali, enti locali sono chiamati a sentire come propria la complessa problematica educativa, prevedendo una serie articolata di interventi, di competenze, non sempre decisionali, ma non per questo privi di significato e di incidenza"<sup>56</sup>.

Il Documento Falcucci, una sorta di magna charta dell'integrazione degli alunni portatori di handicap, contiene, come in parte già anticipato, i principi ispiratori delle culture inclusive che hanno preso piede negli anni ad esso successivi, così come della L. 517/1977 e della stessa L. 104/1992.

### **La Legge 517/1977**

Il passaggio dall'inserimento all'integrazione scolastica è segnato proprio dalla legge 517 del 4 agosto 1977, dove il termine inserimento è sostituito con quello di integrazione. La legge "stabilisce con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero Consiglio di Classe e attraverso l'introduzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno (...) Segna, inoltre, un profondo salto di qualità rispetto al modello tradizionale di scuola e di classe, non solo nel senso di superamento dei concetti di classe speciale e di classe differenziale, ma anche come esaltazione del concetto di collegialità, di programmazione, di progettualità, di interdisciplinarietà e di interazione con il contesto sociale"<sup>57</sup>. La legge 517 prevede delle norme anche sulla valutazione degli alunni, sull'abolizione degli esami di riparazione e sulla necessità di adoperare per ogni singolo alunno una programmazione educativo-didattica. Aspetto sostanziale della 517, è la formulazione e la realizzazione della programmazione educativo-didattica attuando le classi aperte, la flessibilità d'orario, eliminando i voti che vengono sostituiti da giudizi motivati, abolendo

---

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> R. Cuoco, G. Savarese, *L'integrazione scolastica nella legislazione italiana*, in Microsoft Word - articolo\_rosangela\_2.docx (santacaterina-amendola.it) (u.c. 26/01/2023), 2010.

le classi differenziali ed ogni forma di ghettizzazione ed assegnando il docente di sostegno per una realizzazione idonea del disabile.

"Se un bambino" scrive Andrea Canevaro "viene ammesso in una scuola, che non procede a nessun cambiamento, egli viene assimilato. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di "integrazione"<sup>58</sup>. A maggior ragione, la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze "incorporate".

L'individuazione dei soggetti portatori di handicap spetta alla Regione anche se l'integrazione di tale situazione viene devoluta dalla Regione al Comune e da questo alle U.S.L. che seguono sistematicamente i soggetti segnalati dalle scuole per rilasciare poi le certificazioni mediche. Tali certificazioni, previste dalla Circolare Ministeriale n. 258 del 22/09/1983, sono d'importanza fondamentale per l'iscrizione dell'alunno alle scuole pubbliche come soggetto portatore di handicap. La Circolare 258, infatti, così attesta: "se le difficoltà dell'alunno vengono individuate dai docenti, la scuola dovrà prendere i dovuti contatti con i genitori prima per acquisire informazioni ed eventuali certificazioni per poi sottoporre i casi alla valutazione del servizio sanitario"<sup>59</sup>.

Con la successiva Circolare Ministeriale n. 250/85 viene evidenziata l'importanza della certificazione, denominata Diagnosi Funzionale ed intesa come un'attenta descrizione, posta in essere da una scrupolosa osservazione delle carenze, ma anche delle potenzialità del portatore di handicap al fine di poter giungere ad adeguati interventi. Gli interventi, atti al recupero di soggetti portatori di handicaps, vengono attuati da una figura professionale altamente specializzata: l'insegnante di sostegno.

Già nella Circolare Ministeriale 199 del 28/07/1979 si raccomanda il pieno coinvolgimento dell'insegnante di sostegno nell'opera educativa. Costui deve possedere alcune caratteristiche particolari: professionalità, conoscenze, competenze ed

---

<sup>58</sup> A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Canes, *l'integrazione degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, 2009, p. 18.

<sup>59</sup> Circolare Ministeriale n. 258 del 22/09/1983.



atteggiamenti. L'insegnante di sostegno è considerato all'interno del sistema scolastico come un "esperto" che mette a disposizione del Consiglio di Classe tutta la sua specializzazione culturale e professionale. Questa figura professionale non deve essere considerata come sostegno del singolo alunno bisognoso di interventi specifici, ma dato che il suo scopo è quello di poter realizzare la piena integrazione dell'alunno handicappato, il compito dell'insegnante di sostegno sarà quello di coordinare le varie forme di intervento, orientando, informando ed assistendo tutte le persone che ruotano intorno al soggetto a lui affidato.

Se la specializzazione del docente di sostegno viene oggi a configurarsi come "garanzia" del diritto allo studio dell'alunno portatore di handicap, giustificata è la richiesta di una sempre più chiara identificazione del suo ruolo e dei suoi compiti. Il processo di integrazione, infatti, non consente generalizzazioni e richiede un'azione di sostegno "creativa", affidata cioè alla professionalità del docente. Nella Circolare Ministeriale 250/85 è già rinvenibile qualche elemento atto a caratterizzare tale professionalità: "Si può ribadire che l'insegnante di sostegno partecipa, a pieno titolo, alla elaborazione e alla verifica di tutte le attività di competenza del Consiglio d'Interclasse o del Collegio dei Docenti. La responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazioni di handicap e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e dalla comunità scolastica nel suo insieme"<sup>60</sup>. Ciò significa che non bisogna delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione dei P.E.I. poiché in tale modo l'alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe, ma tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e dell'attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano individualizzato. Spetta agli insegnanti di classe, in accordo con l'insegnante di sostegno, realizzare detto progetto anche quando quest'ultimo insegnante non sia presente in aula.

L'insegnante di sostegno è quindi un membro effettivo del Consiglio di Classe con tutti i poteri attribuiti ai suoi componenti. A tale riguardo è utile citare il comma 6 dell'art. 13 della legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone

---

<sup>60</sup> Circolare Ministeriale 250/85.

handicappate, emanata il 5 febbraio 1992. Tale articolo ribadisce quanto già affermato nella Circolare Ministeriale 250/85: "Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e della classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei Consigli di Interclasse, dei Consigli di Classe e dei Collegi dei Docenti"<sup>61</sup>. Possiamo così concludere che in accordo con l'art. 1 della già citata legge 104, la problematica relativa alle persone in situazione di handicap ha lo scopo di garantire "il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia" e di "promuovere la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società"<sup>62</sup>.

### **Legge quadro dei diritti delle persone con disabilità: L. 104 del 1992**

La legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate inizia con l'affermare (art. 1) che compito della Repubblica è garantire "il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata"<sup>63</sup>, promuovendone la piena integrazione nella società. Ancora – con chiari riferimenti alla Costituzione – si legge che un altro compito della Repubblica è prevenire e rimuovere "le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile". Inoltre, deve "perseguire il recupero funzionale e sociale della persona", assicurando "i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata", e predisponendo "interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale"<sup>64</sup>.

Con l'articolo 3, poi, viene definito, una volta per tutte, chi sono i soggetti aventi diritto. Al comma 1 si legge che è "persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o senso-riale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione"<sup>65</sup>. Il comma 3 specifica che "qualora

---

<sup>61</sup> Circolare Ministeriale 250/85.

<sup>62</sup> R.A. Borzetti, *Le radici dell'integrazione scolastica*, in "La giornata del disabile", 2003.

<sup>63</sup> Articolo 1, Costituzione Italiana, in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> Articolo 1, Costituzione Italiana, comma 3 in [www.governo.it](http://www.governo.it).

la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità”<sup>66</sup>.

All’art. 5 vengono spiegati gli obiettivi attraverso i quali perseguire “la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomie e la realizzazione dell'integrazione sociale”<sup>67</sup>: ad esempio, sono citati il sostegno psicologico e psicopedagogico garantiti alla famiglia, oppure la promozione di iniziative permanenti di informazione.

Però l’articolo “prettamente scolastico” è il 12. In esso si legge che, innanzitutto, è garantito l'inserimento negli asili nido al bambino con disabilità, così come viene ribadito “il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie”. Diritto che “non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”<sup>68</sup> (comma 4).

Al comma 3 si trova che “l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”<sup>69</sup>. Importante è, poi, il comma 5, all’interno del quale si legge che “all'individuazione dell'alunno come persona handicappata, e all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione”<sup>70</sup>. In tale profilo vengono delineate “le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno”; sono poste “in rilievo sia le difficoltà

---

<sup>66</sup> Ibidem.

<sup>67</sup> Articolo 5, Costituzione Italiana, in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>68</sup> Articolo 12, Costituzione Italiana, comma 4 in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>69</sup> Articolo 12, Costituzione Italiana, comma 3 in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>70</sup> Articolo 12, Costituzione Italiana, comma 5 in [www.governo.it](http://www.governo.it).

di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata”<sup>71</sup>. Assieme all’articolo 12, anche l’articolo 13 si occupa di scuola, di integrazione scolastica in particolare. Vi si trova, allora, la definizione di come deve avvenire tale integrazione, ovvero attraverso “la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati”. Infine, si arriva ad un punto fondamentale per gli insegnanti di sostegno poiché, dopo aver specificato che l’assegnazione di docenti specializzati è garantita nelle scuole di ogni ordine e grado (comma 3), la Legge afferma che “gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano”<sup>72</sup> (comma 6). Questa legge, nonostante sia nata senza un’effettiva copertura di bilancio, ha sicuramente gettato le basi del processo di attuazione e difesa dei diritti delle persone con disabilità.

### **Dichiarazione di Salamanca (1994)**

Un paio di anni dopo si tiene a Salamanca una Conferenza mondiale, durante la quale viene approvato il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali: è la prima volta che si sente parlare in questi termini delle diverse necessità che gli alunni possono manifestare nel loro percorso di apprendimento. La speranza, si legge, è che “lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni” al fine di confermare l’impegno a favore dell'educazione per tutti.

La Dichiarazione proclama, quindi, che “ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri”<sup>73</sup>: l’educazione è diritto fondamentale di ciascuno, e perciò ciascuno deve avere la possibilità di acquisire e di mantenere un livello di conoscenze accettabili. Dati questi presupposti, “i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo

---

<sup>71</sup> Ibidem.

<sup>72</sup> Articolo 13, Costituzione Italiana, comma 6 in [www.governo.it](http://www.governo.it).

<sup>73</sup> U.N.E.S.C.O., Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali, 1994.

da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni”<sup>74</sup>. Le scuole devono fondarsi su un sistema pedagogico centrato sul bambino e hanno il compito di integrare anche (e soprattutto) coloro che manifestano necessità particolari.

Di conseguenza, afferma la Dichiarazione, saranno quelle scuole che avranno assunto tale orientamento di integrazione a costituire “il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione”<sup>75</sup>.

### **ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute**

A partire dal 2001, con l'introduzione di questo strumento, si inizia a parlare di funzionamento, intendendolo come la “relazione dinamica tra le componenti corporee, l'attività e la partecipazione di un individuo in interazione con il suo contesto di riferimento”<sup>76</sup>. Tale funzionamento, aggiunge la docente, è “inteso non come statico e decontestualizzato, bensì in proiezione e progettazione dinamica”<sup>77</sup>.

Altri termini e concetti che accompagnano quello di funzionamento sono la qualità della vita e il benessere, e ciò che si arriva a formulare è “la possibilità di mantenerli” anche qualora vi siano “possibili malattie, che esigono una riorganizzazione della quotidianità”<sup>78</sup>.

Un aspetto di fondamentale importanza è che l'orientamento alla lettura del funzionamento che propone l'ICF è rivolto a tutti, non solo a coloro che sembrano possedere “bisogni educativi speciali”. E, in riferimento a queste parole, interessante ed incisiva è l'affermazione di Oliver: “insegnare è insegnare, indipendentemente dalla gamma e dalle necessità degli alunni, e un prerequisito essenziale per l'inclusione, nel nuovo senso della parola, è l'acquisizione di responsabilità da parte di tutti gli insegnanti a lavorare con tutti i bambini, che abbiano o meno bisogni educativi speciali.

---

<sup>74</sup> Ibidem.

<sup>75</sup> Ibidem.

<sup>76</sup> E. Ghedin. *ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. In F. G. Paloma (Ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*, Trento: Erickson.pp..189-207.

<sup>77</sup> Ibidem.

<sup>78</sup> A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Canes, *l'integrazione degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, 2009, pag. 18.

Solo quando gli insegnanti si assumeranno tale responsabilità allora l'inclusione potrà essere realmente raggiunta”<sup>79</sup>.

Per concludere – anche se le riflessioni richiederebbero pagine e pagine – “pensare inclusivamente” significa riflettere a fondo sul fatto che l'ambiente di apprendimento può facilitare o al contrario ostacolare la crescita e l'apprendimento del bambino<sup>80</sup>. Perciò, qualsiasi sia la nostra veste, orientiamoci verso un'azione di modellamento e costruzione di un contesto che sia accessi-bile a tutti e a misura di ciascuno!

### **Index for Inclusion**

Poco sopra, si è toccato il tema dei bisogni educativi speciali. E se utilizzassimo, invece, “il concetto di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione” anziché, appunto, “Bisogni Educativi Speciali per parlare delle difficoltà che gli alunni si trovano ad affrontare”<sup>81</sup>? Infatti, “secondo il modello sociale, gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione possono dipendere [...] dal contesto educativo o sorgere dall'interazione degli alunni con l'ambiente ossia con le persone, le regole, le istituzioni, le culture e le caratteristiche socioeconomiche che influenzano le loro vite”<sup>82</sup>. Quindi, una volta riconosciuti tali specifici bisogni, è importante passare all'azione e modificare il contesto educante affinché diventi per davvero “la scuola per tutti e per ciascuno”<sup>83</sup>.

Al fine di andare a ricercare questi ostacoli e di esplorare, valutare e monitorare il grado di inclusività di una scuola, a partire dagli anni 2000 ci si è orientati verso una nuova metodologia di lavoro. Attraverso una serie di domande guida e di questionari di rilevazione, adattabili alle specifiche realtà scolastiche, l'Index permette ad ogni scuola di stilare i propri Rapporto di Autovalutazione (RAV) e Piano annuale per l'Inclusività (PAI).

---

<sup>79</sup> M. Oliver, *Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva*, In Medeghini e Fornasa (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli, 2011.

<sup>80</sup> E. Ghedin. *ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. In F. G. Paloma (Ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia a istituzionale al progetto di vita*, Trento: Erickson, p. 194.

<sup>81</sup> Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Boston: CSIE (trad. it. *Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008). p. 115.

<sup>82</sup> Ibidem.

<sup>83</sup> Ibidem.

## SECONDO CAPITOLO

### 2. DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE

Il concetto di inclusione nella scuola italiana è relativamente recente e rappresenta l'ultima tappa dell'evoluzione nel dibattito sulla pedagogia inclusiva. Per conoscere e comprendere la fase del processo in cui si trova oggi la scuola italiana, ritengo sia necessario, in principio, chiarire un aspetto: integrazione e inclusione non sono sinonimi e, per poter parlare *veramente* di inclusione, bisogna intraprendere una strada che è ancora lunga. Lunga e complessa, perché una scuola *veramente* inclusiva è una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di Bisogni Educativi Speciali, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano uguali.

#### 2.1. INTEGRAZIONE VS INCLUSIONE: QUALI DIFFERENZE?



Fino a qualche decennio fa si parlava solo di “inserimento” degli alunni diversamente abili nella scuola comune. Questo termine fa riferimento ad un processo in base al quale si “aggiunge” un soggetto ad un gruppo, con il sottinteso intento di fare in modo che questi riesca in qualche modo a adattarsi al “funzionamento” del resto del gruppo. L’inserimento è, dunque, semplicemente “un numero in più nel registro e si sostanzia nella coesistenza nello stesso luogo fisico, non pone interesse alla qualità degli scambi

relazionali tra i soggetti compresenti”<sup>84</sup>. Questo ha portato, per molto tempo, ad identificare la socializzazione come unico obiettivo dell’inserimento di studenti con disabilità in un gruppo-classe: “l’alunno non ha imparato, ma ha socializzato”<sup>85</sup>, si diceva, e questo sembrava essere, appunto, sufficiente. Se parliamo di “integrazione”, invece, facciamo riferimento ad un rapporto biunivoco tra il soggetto integrato ed il gruppo integrante, quindi “sottolineiamo il valore di uno scambio interattivo”. Il soggetto “integrato”, e quindi parte integrante del sistema, “riceve dal gruppo e a sua volta dà qualcosa al gruppo stesso. L’integrazione presuppone il fatto che l’alunno *diverso* guadagni qualcosa nel contesto dei *normali*, ma a sua volta anche i compagni hanno qualcosa da ricevere”<sup>86</sup>. Effettivamente, come spiega C. Leo, “il contatto con un coetaneo caratterizzato da un diverso funzionamento impegna i compagni in uno sforzo cognitivo ed empatico altamente stimolante da diversi punti di vista, sicuramente arricchente”<sup>87</sup>. L’obiettivo dell’integrazione scolastica, quindi, è quello di trovare una strategia per inserire le persone con disabilità all’interno del contesto classe, affinché possano stare assieme ai coetanei, condividendo con loro almeno in parte la didattica. Con il termine “inclusione”, invece, si fa riferimento a una strategia finalizzata alla partecipazione e al coinvolgimento di tutti gli studenti, con l’obiettivo di valorizzare al meglio il potenziale di apprendimento dell’intero gruppo classe. L’obiettivo, infatti, è quello di mettere al centro della scuola il valore della diversità, come occasione di crescita data dall’apporto di ciascuno, che sia “normodotato” o in situazione di disabilità, e con un funzionamento, quindi, particolare, singolare e delicato. Una didattica che si possa dire inclusiva, dunque, deve prevedere una “trasformazione dell’ambiente educativo” e deve coinvolgere e favorire “l’intera comunità scolastica, non solamente l’alunno con disabilità”<sup>88</sup>.

Il passaggio da integrazione a inclusione si osserva, in sostanza, quando “si supera l’idea di una “normalità” pedagogica basata sull’omogeneità degli studenti, e si tiene conto della classe come una realtà caratterizzata da un’ampia varietà di esigenze e richieste

---

<sup>84</sup> P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia 2012, p. 18.

<sup>85</sup> Ibidem.

<sup>86</sup> Ibidem.

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> Redazione, *Wisdom University, il futuro nelle tue mani*, in «Albania Economia. La rivista degli imprenditori italiani in Albania», 20 dicembre 2021, <https://www.albaniaeconomia.com/wisdom-university-il-futuro-nelle-tue-mani/> (u.c. 17/01/2023).



individuali”, dove si dà l’opportunità a tutti di partecipare, dove la didattica non separa e non esclude, anzi, al contrario, include e valorizza le differenze di ciascuno.

Se si parla di inclusione, quindi, non si pensa di “normalizzare” il diverso, ma ci si orienta verso il ripensare il contesto, e dunque l’ambiente di apprendimento, affinché sia fruibile da più persone possibile, ciascuna col suo specifico funzionamento. Inclusivo, di conseguenza, è un ambiente che “si fonda su un’idea dell’apprendimento che porta ad una costruzione attiva e creativa delle proprie competenze, che sappia integrare e potenziare tutti i linguaggi, anche quelli diversi, in cui ci sia collaborazione e cooperazione, che riesca a promuovere il benessere di tutti”<sup>89</sup>.

A questo punto dovrebbe essere più chiaro che integrazione ed inclusione sono due concetti simili, ma con finalità e obiettivi diversi. Come già ribadito, l’integrazione si pone l’obiettivo di dare “delle risorse per consentire il raggiungimento di risultati nell’ambito dell’autonomia, socializzazione, comunicazione.”<sup>90</sup> L’inclusione ha come scopo il “superamento reale ed efficace delle barriere alla partecipazione e all’apprendimento”<sup>91</sup>. Come affermano Felicity Armstrong e Len Barton, l’inclusione, “pur essendo sensibile alle diversità individuali, riguarda la comunità nel suo complesso e ha come obiettivo la rimozione delle barriere sociali, economiche e politiche che possono ostacolare l’accessibilità al sapere e alla partecipazione di tutti ai contesti di vita”<sup>92</sup>. Si tratta di un processo continuo, quotidiano, in cui tutti gli insegnanti e i percorsi di apprendimento devono poter rispondere alle differenze e alle esigenze dei vari soggetti, in un’ottica di “sostegno distribuito”.

A questo proposito, nell’articolo steso da Redazione, si afferma che non basta integrare le diversità, ma “occorre fare spazio alla ricchezza della differenza, adeguando, di volta in volta, gli ambienti, le prassi, in base ad ogni specifica singolarità.”<sup>93</sup> È chiaro il bisogno “di un pensiero costruttivo e compartecipe tra i diversi attori all’interno dei contesti

---

<sup>89</sup> Laboratorio Apprendimento, *Integrazione o Inclusione?*; 2019, in [www.laboratorioapprendimento.com](http://www.laboratorioapprendimento.com).

<sup>90</sup> R. Panaccione, *L’apprendimento nello spettro autistico e nelle disabilità intellettive*, Sassari, Book Sprint edizioni, 2020, p. 101.

<sup>91</sup> Redazione, *Integrazione e inclusione: quale differenza nell’ambito di apprendimento?*

<https://www.laessetv.it/2020/10/04/integrazione-e-inclusione-quale-differenza-nellambiente-di-apprendimento/> (u.c. 17/01/2023).

<sup>92</sup> F. Armstrong, L. Barton, *Policy, Experience and Change and the Challenge of inclusive Education: The case of England*, in L. Barton (Eds.), *F. Armstrong, Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*, Dordrecht, Springer 2008, pp. 5-18.

<sup>93</sup> Redazione, *Integrazione e inclusione: quale differenza nell’ambito di apprendimento?*

<https://www.laessetv.it/2020/10/04/integrazione-e-inclusione-quale-differenza-nellambiente-di-apprendimento/> (u.c. 17/01/2023).

scolastici, che determini la creazione di ambienti accoglienti e facilitanti le diversità, attraverso strategie educativo-didattiche che possano contribuire fortemente allo sviluppo e alla crescita cognitiva e psicosociale dei ragazzi in situazioni di difficoltà”<sup>94</sup>. Per fare ciò, però, sono necessari un dialogo costante nel tempo con le famiglie e con il territorio, ma soprattutto una formazione mirata e continua che porti tutti gli attori coinvolti ad acquisire competenze specifiche. Per rendere un contesto inclusivo, infatti, Sandri sostiene che vi sia la necessità di “guidare, sostenere (scaffolding) ogni allievo” affinché sia in grado di “mobilitare tutte le sue risorse per imparare a imparare e ad autovalutarsi, riflettendo sui propri punti di forza e di debolezza, anche mediante l’organizzazione di gruppi di lavoro cooperativi (cooperative learning, peer tutoring, ecc.)”.<sup>95</sup> Una didattica inclusiva, dunque, lavora prima di tutto sulla classe, intesa come gruppo di studenti che cooperano e che, prima ancora, accoglie ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo funzionamento in senso globale. Una scuola inclusiva cerca progressivamente di superare una didattica standard, uguale per tutti gli alunni, preferendo una didattica della differenziazione “strutturale”: diversi modi di apprendere, diversi modi di insegnare, diversi materiali, diversi percorsi, diverse risorse.

Concludendo, l’idea è di superare via via il concetto di integrazione che, come detto, guarda al singolo individuo in situazione di disabilità, per sopraggiungere, seppur con fatica, ad una reale inclusione che pone attenzione al contesto, prima, e, in seconda battuta, a tutti gli alunni, promuovendone le potenzialità.

## **2.2. LE TAPPE DELL’INCLUSIONE SCOLASTICA**

Anche in questo caso, il cambiamento culturale che ha portato dall’integrazione al più ampio e complesso concetto dell’inclusione scolastica degli alunni in situazione di disabilità, è avvenuto di pari passo ad una trasformazione giuridica e legislativa che coinvolto il concetto stesso di disabilità. Vediamo brevemente le principali tappe evolutive.

---

<sup>94</sup> Ibidem.

<sup>95</sup> P. Sandri, Elementi di didattica speciale per l’inclusione, in «L’integrazione scolastica e sociale», vol.14, n. 1, febbraio 2015, pp. 61-71, in part. p. 68.

### **2.2.1. La normativa di riferimento**

Come ho accennato nel primo capitolo, la prima legge che ha segnato una svolta politica e culturale a favore delle persone con disabilità è la Legge 104, la quale risulta essere il primo intervento legislativo relativo all'intero orizzonte esistenziale della persona disabile. La Legge 104 prevede l'assegnazione di compiti specifici ai diversi attori che entrano nel processo d'inclusione e, inoltre, individua gli strumenti indispensabili a tale processo, in particolare: Profilo di Funzionamento (PF) e Piano Educativo Individualizzato (PEI). Per meglio comprendere l'importanza di questa normativa, vorrei entrare nel vivo dei due documenti appena citati.

#### **Diagnosi Funzionale**

La diagnosi funzionale descrive la situazione di funzionamento clinico al momento della valutazione; deve quindi evidenziare non solo il, o i, deficit, ma anche le potenzialità (a livello cognitivo, relazionale-affettivo, linguistico, sensoriale, ecc.) di tale individuo. Si tratta di un documento dettagliato, redatto dai servizi specialistici preposti al minore e consegnato alla famiglia, che a sua volta lo invia alla scuola, sulla base del quale verranno poi redatti congiuntamente il PF e il PEI. La diagnosi funzionale "include le informazioni essenziali utili per l'integrazione scolastica, tra cui la specifica del livello di gravità e tipo di disabilità e delle eventuali tipologie di assistenza necessarie, onde consentire alla scuola e all'ente locale l'attribuzione delle risorse necessarie"<sup>96</sup>. All'interno delle linee guida previste per la definizione della diagnosi funzionale viene anche sottolineato che per gli studenti che si iscrivono al primo anno di scuola, la compilazione va effettuata entro la scadenza delle iscrizioni a gennaio; per gli studenti già inseriti a scuola e inviati ai collegi di valutazione, la compilazione va effettuata entro la fine di maggio. La diagnosi viene, inoltre, "aggiornata al passaggio di ciclo scolastico o in qualunque momento vi siano cambiamenti significativi del quadro di base, tali da richiedere modifiche relative alle tipologie di assistenza necessarie."<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> Decreto Direttoriale 21 dicembre 2007, *Linee operative per l'integrazione scolastica dei minori con disabilità: approvazione del modello di diagnosi funzionale* (D.P.R. 24 febbraio 1994, D.P.C.M. 23 febbraio 2006, n. 185).

<sup>97</sup> *Ibidem*

## **Profilo di funzionamento**

Molto importante è, poi, il Profilo di Funzionamento (PF) sostituisce, ricomprendendoli, la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale (PDF). Il PF è redatto dopo l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva, ai fini dell'inclusione scolastica, sulla base dei criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ai fini della formulazione del Piano Educativo Individualizzato. Proprio questo tipo di valutazione del funzionamento della persona ha fatto sì che lo sguardo non si concentrasse più solo sulle "mancanze" e sulle "difficoltà" di ciascuno, ma che si aprisse ad un orizzonte più ampio, ovvero alle caratteristiche del contesto in cui la persona vive.

Penso che l'elemento fondante di quest'ottica, che emerge dall'analisi del PF, sia l'attenzione alla partecipazione attiva di ognuno al contesto sociale in cui è inserito, che conduce al suo benessere, obiettivo ultimo per tutti.

Per tornare, però, alle note tecniche, il Profilo di Funzionamento è steso da un'unità di valutazione multidisciplinare, nell'ambito del SSN, "composta da uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista, esperto nella patologia che connota lo stato di salute del minore", poi "da un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva e/o un assistente sociale in rappresentanza dell'Ente locale di competenza"<sup>98</sup>.

Si tratta del documento introduttivo e necessario alla predisposizione del PEI, così come del Progetto Individuale. Si sviluppa in collaborazione con i genitori e con la partecipazione del Dirigente Scolastico; viene aggiornato con il progredire di ogni livello di istruzione dalla Scuola dell'Infanzia o in qualunque momento vi siano dei cambiamenti significativi; viene inviato dai genitori o da chiunque eserciti la responsabilità genitoriale alle scuole e agli enti locali per la preparazione separata del PEI e del Progetto Individuale, se richiesto.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> N. Sabella, *Riforma sostegno, profilo di funzionamento: cos'è e chi lo redige*, 2019 in <https://www.orizzontescuola.it/riforma-sostegno-profilo-di-funzionamento-cosa-e-chi-lo-redige/> (u.c. 26/01/2023).

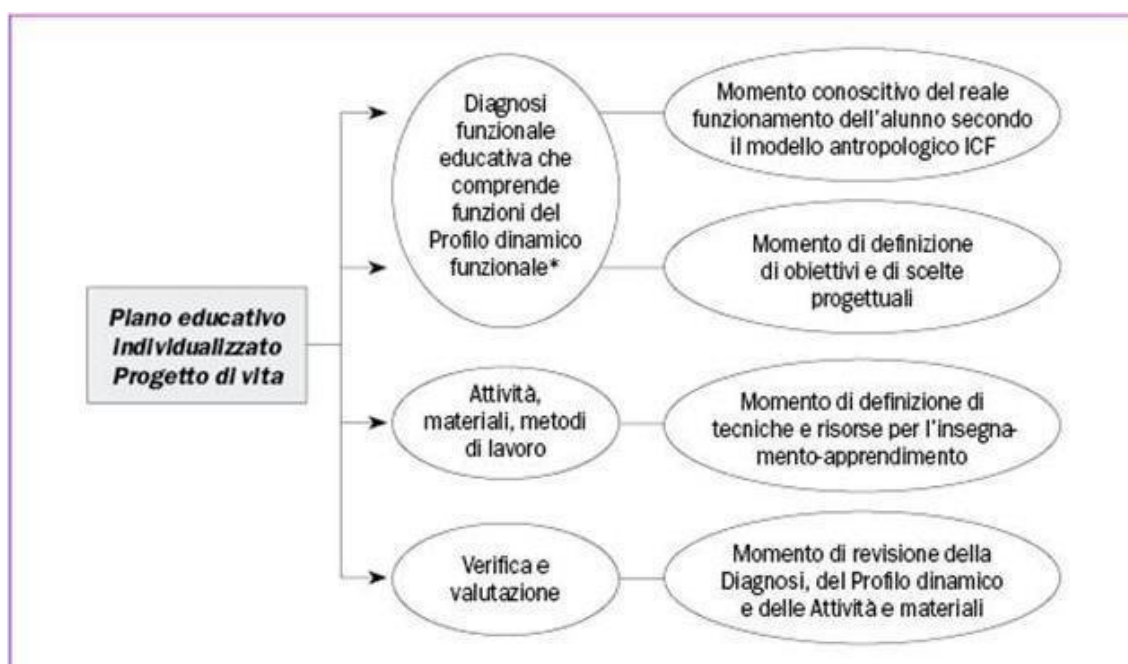
<sup>99</sup> Ibidem.

## Piano Educativo Individualizzato (PEI)

Per concludere questa, secondo me, importante analisi della documentazione che accompagna, negli anni, il percorso educativo-didattico ma anche di vita di una persona con disabilità, arriviamo al Piano educativo individualizzato (PEI).

Si tratta, anche in questo caso, di un documento molto importante, perché raccoglie gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro di tutti gli enti che collaborano per assistere, sostenere ed educare l'alunno in situazione di "handicap", ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

Attraverso il PEI si ha la possibilità di predisporre obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi "su misura" per la singola e specifica peculiarità di quell'alunno, ponendo particolare attenzione ai suoi punti di forza, dai quali si potrà partire per impostare il lavoro. In sintesi, credo che la forza di questo documento stia proprio nel tenere assieme tutte queste azioni, così che ciascuno degli attori che entrano nella vita del bambino o ragazzo possano collaborare con gli altri.



100

### Da chi è redatto il PEI?

<sup>100</sup> Ianes, Cramerotti, *Le fasi di programmazione e di lavoro del Piano educativo individualizzato*, 2009 in Indire Edu - unità didattica (u.c. 26/01/2023).

L'articolo 5, al comma 2, recita che "il P.E.I. è redatto, ai sensi del comma 5 del predetto art.12, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno"<sup>101</sup>.

Il documento contiene tutte le attività educative e didattiche programmate, con relative verifiche e valutazioni ed è redatto entro il 30 luglio dell'anno scolastico precedente (art. 3 comma 1 DPCM 23 febbraio 2006 n. 185). Tutti gli operatori interessati devono collaborare per il raggiungimento degli obiettivi condivisi e previsti nel P.E.I. A metà anno scolastico vi è una revisione intermedia, dove ci possono essere eventuali adattamenti e dove viene specificato se un obiettivo è stato raggiunto o meno. All'inizio di ogni anno scolastico, il P.E.I. deve essere aggiornato attraverso una verifica dei progressi. Verranno specificati ulteriori obiettivi da raggiungere oppure verranno modificati o mantenuti quelli già previsti.

#### Il PEI nei diversi passaggi di grado scolastico

Come spiega L. Petrone, "nel passaggio da un grado d'istruzione all'altro, il Dirigente Scolastico prende gli opportuni accordi con la scuola prescelta dall'alunno con disabilità per la prosecuzione degli studi, al fine di garantire continuità nella presa in carico, nella progettualità e nell'azione educativa"<sup>102</sup>. Nei passaggi di ciclo, il PEI sarà realizzato con la collaborazione dei docenti del ciclo precedente coinvolti nelle iniziative di sostegno. Al termine della scuola secondaria di primo grado verranno attivate delle proposte di orientamento per gli studenti con disabilità, così da accompagnarli nella scelta formativa che meglio corrisponda alle loro potenzialità e capacità<sup>103</sup>.

---

<sup>101</sup> Legge 104, articolo 5, comma 2, in [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

<sup>102</sup> L. Petrone, *Il PEI o Piano Educativo Individualizzato: come e quando prepararlo*, 2020 in *Il PEI o Piano Educativo Individualizzato: come e quando prepararlo / Soloformazione.it* (u.c. 6/01/2023).

<sup>103</sup> *Ibidem*.

## **DM n.182/2020 - Il “Nuovo PEI”**

Arrivati a questo punto, è secondo me doveroso un salto temporale che ci porta alla versione più recente del PEI: con il decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, sono state definite le nuove modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno, previste dal decreto legislativo 66/2017, e nuovi modelli di piano educativo individualizzato (PEI).

Nella seguente Nota n. 40 del 13 gennaio 2021, il dott. Marco Bruschi ha specificato che l'art. 21 del DM prevede “al termine dell'anno scolastico 2020/2021, un momento di revisione dei modelli di PEI che potranno essere eventualmente integrati o modificati, sulla base delle indicazioni pervenute dalle istituzioni scolastiche”<sup>104</sup>. Si legge che “l'adozione del nuovo strumento e delle correlate linee guida implica di tornare a riflettere sulle pratiche di inclusione e costituisce una guida per la loro eventuale revisione e miglioramento”, e Bruschi aggiunge che “si tratta, infatti, di strumenti, e, come tali, solo l'applicazione pratica può mostrare, o meno, la loro adeguatezza”<sup>105</sup>.

Il Nuovo PEI si fonda, naturalmente, su queste riflessioni e su alcuni principi, “di fatto rimasti immutati dal documento Falcucci del 1975”. “Innanzitutto, è richiamato il principio della corresponsabilità educativa che comporta, ai fini dell'inclusione, una duplice prospettiva: da un lato, l'alunno con disabilità è preso in carico dall'intero team/consiglio di classe; dall'altro, il docente di sostegno è, a sua volta, una risorsa per l'intero ambiente di apprendimento”<sup>106</sup>. In secondo luogo, si legge che “una delle maggiori novità è rappresentata dalla diversa modulazione nell'attribuzione delle risorse professionali e dalla necessità di valorizzare tutte le professionalità presenti”: si parla di “una quadripartizione delle possibili attribuzioni” e di “una correlazione tra risorse e disabilità specifica, sciogliendo l'erronea semplificazione meramente quantitativa”<sup>107</sup>.

Proseguendo, “nell'ambito di una più generale rivisitazione dei processi di inclusione degli alunni con disabilità, la finanziaria per il 2021 prevede, all'articolo 1, comma 961, un incremento del fondo destinato alla formazione obbligatoria del personale docente

---

<sup>104</sup> Nota n.40 del 13 gennaio 2021 in <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (u.c. 26/01/2023).

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> Nota n.40 del 13 gennaio 2021 in <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (u.c. 26/01/2023).

<sup>107</sup> Ibidem.

impegnato nelle classi con alunni con disabilità, finalizzata a garantire il principio di contitolarietà nella loro presa in carico”<sup>108</sup>.

Infine, viene posto l’accento sui processi di integrazione, che “richiedono un accurato lavoro di interlocuzione con soggetti esterni all’istituzione scolastica, pubblici (il comune e l’ASL, principalmente) e privati”, un “lavoro non sempre facile di coordinamento”, ma indispensabile.

Un’interessante nuova sezione del modello di PEI di cui sopra è quella dal titolo “Quadro informativo”. Nel Decreto in questione, viene spiegato che “questa sezione – a cura dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale – è destinata a fornire indicazioni sulla situazione familiare e una descrizione del bambino o della bambina, dell’alunno o dell’alunna, dello studente o della studentessa titolari del PEI”<sup>109</sup>. Si tratta di una novità e di un importante passo in avanti poiché oltre al comparto medico-specialistico e alla scuola, anche la famiglia trova qui lo spazio di dar voce alle proprie, centrali, osservazioni dell’alunno nel contesto extra-scolastico.

Inoltre, “per la scuola secondaria di II grado è prevista la possibilità di riportare elementi desunti dalla descrizione di sé fornita dallo studente o dalla studentessa, attraverso interviste o colloqui”<sup>110</sup>.

Nelle Linee guida per la lettura del DM, vengono esplicitati anche altri importanti fattori di novità: ad esempio, “nella progettazione educativo-didattica si pone particolare riguardo all’indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell’OMS”<sup>111</sup>; “a seguito dell’osservazione del contesto scolastico, sono indicati obiettivi didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo”; “particolare cura è rivolta allo sviluppo di “processi decisionali supportati”, ai sensi della Convenzione ONU (CRPD)”<sup>112</sup>. Seguono alcuni chiarimenti che riguardano, nello specifico, gli obiettivi educativi e didattici, gli strumenti, le strategie e “le modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della

---

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Ibidem.

<sup>110</sup> Ibidem.

<sup>111</sup> Ordinanza n.172 del 4 dicembre 2020 in [www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172\\_4-12-2020.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf) (u.c. 26/01/2023).

<sup>112</sup> Ibidem.



comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati". Queste dimensioni, individuate esplicitamente dal Decreto 66/2017, "divengono elementi fondamentali nella costruzione di un percorso di inclusione da parte della "intera comunità scolastica" e, contestualmente, elementi fondanti della progettazione educativo-didattica"<sup>113</sup>.

#### Le critiche e gli aspetti positivi del Nuovo P.E.I.

Il nuovo PEI non ha trovato l'appoggio e l'approvazione da parte di tutti gli enti e associazioni. Per portare alcuni esempi concreti, come spiega Antonella Falugiani, presidente di Coordown<sup>114</sup>, "nella riforma del PEI sono troppi i punti critici che preoccupano noi associazioni e le famiglie degli alunni con disabilità"<sup>115</sup>. L'associazione Coordown evidenzia, infatti, quattro punti critici che, anziché aiutare il processo di inclusione lo ostacolano. La prima criticità riguarda il concetto di esonero: lasciando aperta questa strada, che permette di esonerare, appunto, gli alunni con disabilità da alcune materie, li si esclude ed emargina, anziché includerli in tutte le attività proposte alla classe. I membri di Coordown si chiedono, infatti, dove andrà e cosa farà l'alunno durante le ore in cui è esonerato, ipotizzando che rimanga da solo con l'insegnante di sostegno e che, di conseguenza, venga escluso dal gruppo classe.

La seconda critica riguarda il GLO (Gruppo di lavoro operativo), in quanto non sarà più composto da "consiglio di classe, esperti esterni del mondo sanitario, professionisti incaricati dalla famiglia e dai genitori in modo paritetico, ma sarà il Dirigente Scolastico a definirne la configurazione nella quale Dirigente Scolastico e Consiglio di Classe saranno membri, mentre i genitori, i rappresentanti del sistema sanitario che hanno in carico l'alunno e altre figure professionali interne ed esterne alla scuola saranno partecipanti"<sup>116</sup>. Così facendo, la famiglia avrebbe solo la possibilità di dare una propria opinione, ma non sarebbe legittimata a prendere decisioni in merito alla stesura del PEI.

---

<sup>113</sup> Ibidem.

<sup>114</sup> Coordinamento Nazionale Associazioni delle persone con sindrome di Down.

<sup>115</sup> Coordown, *Nuovo Pei, le quattro criticità secondo Coordown. "A rischio l'inclusione"*, 2021 in <https://www.redattoresociale.it/> - Redattore Sociale (u.c. 26/01/2023).

<sup>116</sup> Ibidem.

La terza critica riguarda “l’automatismo nell’assegnazione delle ore di sostegno”<sup>117</sup>, secondo cui non ci si basa più sulla certificazione medica ma sul concetto di “debito di funzionamento”. Infine, la quarta e ultima critica riguarda le ore fuori dalla classe. La domanda, presente nel Pei, “L’alunna/o è sempre in classe?” è, secondo Coordown, “uno dei segnali più forti, insieme all’esonero, dell’inversione di rotta. Il nuovo modello di PEI da una parte legittima, infatti, la possibilità di portare fuori della classe un alunno per un certo numero di ore, dall’altra riapre le porte al concetto di “aule di sostegno” e di attività individuali”. “È chiaro”, emerge, “che non siamo contrari ad ogni tipo di forma laboratoriale o attività svolta in modalità cooperativa in piccolo gruppo eterogeneo svolta fuori dalla classe, ma non possiamo accettare la formalizzazione di un tempo scuola individuale in spazi non ben identificati”<sup>118</sup>, conclude il coordinamento.

La presidente Falugiani sottolinea anche alcuni aspetti positivi circa il nuovo PEI, come “la corresponsabilità educativa, l’impostazione su una prospettiva bio-psico-sociale, la partecipazione attiva dell’alunno con disabilità nei processi decisionali che lo riguardano nel rispetto del principio di autodeterminazione e il legame con il Progetto Individuale e la prospettiva più ampia con cui si guarda alla vita dell’alunno”<sup>119</sup>.

#### **Linee Guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità (Nota MIUR 4 agosto 2009, n.4274)**

Dopo questo a mio parere importante approfondimento su uno dei documenti fondamentali nella vita di un bambino o ragazzo con disabilità, torniamo al 2009. A seguito della Legge n.18 di ratifica della Convenzione ONU approvata il 25 agosto 2006, sono state emanate le Linee guida che danno il titolo a questo paragrafo.

Queste Linee guida “raccolgono una serie di direttive che hanno lo scopo, nel rispetto dell’autonomia scolastica e della legislazione (*allora*) vigente, di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità”<sup>120</sup>, secondo cui la disabilità è dovuta dall’interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale. È con

---

<sup>117</sup> Ibidem.

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Ibidem.

<sup>120</sup> M.S. Gelmini, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, pp. 2-20, p. 3 in [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (u.c. 26/01/2023).

questo documento, infatti, che si gettano le basi per l'utilizzo dell'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), modello concettuale di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati, espressa attraverso un linguaggio unificato e standard.

Come afferma l'associazione Asnor, le Linee Guida del 2009 stabiliscono due concetti molto importanti: il primo è "l'accettazione delle diversità presentate dagli alunni disabili come fonte di arricchimento", il secondo è "l'importanza di prestare attenzione ai bisogni di ciascuno, non solamente quindi alle esigenze degli alunni affetti da particolari disturbi"<sup>121</sup>.

La Nota MIUR del 2009 contiene chiari riferimenti al lavoro che l'insegnante può e deve fare per essere inclusivo. Il docente, infatti, deve "assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive"<sup>122</sup>. Anche la progettualità didattica deve essere rivista per poter essere orientata all'inclusione. Per fare questo, occorre adottare "strategie e metodologie favorenti" come "l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici"<sup>123</sup>. È, inoltre, importante che gli insegnanti predispongano il lavoro da svolgere a casa anche in formato elettronico "affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento"<sup>124</sup>. Infine, i docenti devono favorire "la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al "sapere", rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e "assecondando" i meccanismi di autoregolazione"<sup>125</sup>.

---

<sup>121</sup> Asnor, *L'evoluzione dell'inclusione scolastica*, in rivista "L'orientamento" L'evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia | L'Orientamento (asnor.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>122</sup> M.S. Gelmini, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, pp. 2-20, p. 3 in [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>123</sup> Ibidem.

<sup>124</sup> Ibidem.

<sup>125</sup> Ibidem.

## **ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute**

Prima di procedere, vorrei soffermarmi brevemente sull'ICF, acronimo spiegato nel titolo di questo paragrafo, centrale nel percorso di analisi in termini di inclusione. L'ICF è un sistema di classificazione "che mira a descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere tutte quelle difficoltà che nel contesto di riferimento possono causare difficoltà"<sup>126</sup>. Come ho già anticipato, tale strumento "non pone l'accento su una specifica diagnosi e sulle limitazioni ad esse associate bensì mira a valutare in modo preciso e sistematico il grado di funzionamento di una persona (a livello fisico, mentale, sociale)"<sup>127</sup>.

Il 19 ottobre 2020 l'OMS ha pubblicato la seconda edizione dell'ICF. La nuova edizione arriva a 19 anni dalla prima, pubblicata nel 2001. Nel 2007 è uscita la versione per bambini e adolescenti, ICF-CY che, dopo le revisioni del 2017, essa è stata incorporata al documento del 2020. La maggior parte dei codici relativi a bambini e ragazzi sono, dunque, stati inseriti nella revisione in modo che ora l'intera durata della vita sia coperta da ICF.

In questa analisi, penso sia interessante andare a sottolineare quelli che sono gli scopi principali dell'ICF, per far sì che si possa coglierne veramente l'ottica e gli obiettivi. Nel concreto, emerge il fine principale, ovvero quello di "fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate; stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad essa correlate allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, i ricercatori, gli esponenti politici e la popolazione, incluse le persone con disabilità; rendere possibile il confronto fra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi; fornire uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari"<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> S. Riva, *ICF per la qualità di vita. Cos'è?*, 2018, in Redazione AICE <https://aiceonline.org/?p=11831> (u.c. 26/01/2023).

<sup>127</sup> Ibidem.

<sup>128</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, 2001, Erickson, p. 16.

### Quando possiamo usare l'ICF?

L'ICF trova diverse applicazioni. Può essere utilizzato, ad esempio, come strumento statistico per raccogliere e registrare i dati, può essere usato come strumento di ricerca per confrontare i dati raccolti, osservare la qualità della vita e i fattori ambientali, può essere utilizzato anche come strumento clinico nella valutazione dei bisogni, nella riabilitazione e valutazione dei risultati, strumento di politica sociale per la stesura e la realizzazione di progetti politici e, infine, può essere applicato come strumento educativo per il "miglioramento della consapevolezza e delle azioni sociali"<sup>129</sup>.

### **Legge 170/2010**

Continuando l'analisi cronologica del percorso che ha portato a parlare di inclusione, dopo la Nota MIUR del 2009 si ha la Legge 170 del 2010, che contiene le "Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in ambito scolastico". È da questa legge che prende forma un approccio innovativo all'inclusione nella scuola, che definisce tutti gli strumenti e le modalità per consentire lo sviluppo formativo "a partire dalla singolarità e complessità di ogni persona". L'articolo 1 di tale legge riconosce e definisce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento, denominati DSA. La dislessia è "un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura"<sup>130</sup>. La disgrafia è "un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica"<sup>131</sup>. La disortografia è "un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica"<sup>132</sup>. La discalculia è "un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri"<sup>133</sup>. Questi disturbi dell'apprendimento possono esistere sia separatamente che insieme.

---

<sup>129</sup> Ibidem.

<sup>130</sup> Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010, LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, art.1* in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it). (u.c. 26/01/2023).

<sup>131</sup> Ibidem.

<sup>132</sup> Ibidem.

<sup>133</sup> Ibidem.

All'interno dell'articolo 2 sono contenute, invece, le finalità che questa legge intende perseguire. Innanzitutto, la legge 170/2010 garantisce alle persone che soffrono di tali disturbi il diritto all'istruzione, sostenendo e promuovendo il loro successo scolastico. Per far ciò, sono necessarie misure pedagogiche che assicurino una formazione adeguata e che promuovano le potenzialità degli individui. Di conseguenza, è importante "preparare gli insegnanti" ed educare i genitori sulle tematiche relative ai DSA, aumentando la collaborazione e la comunicazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari. Un altro obiettivo è quello di ridurre il disagio relazionale ed emotivo, utilizzando forme di verifica e valutazione adeguate alle esigenze formative dello studente. Infine, la legge mira a garantire pari opportunità per lo sviluppo delle competenze in ambito sociale e professionale.<sup>134</sup>

La diagnosi di questi disturbi specifici dell'apprendimento, come si legge nell'art. 3, è "effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente"<sup>135</sup>.

Infine, la legge 170/2010 prevede delle misure educative e didattiche a supporto degli alunni con DSA come "l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate; l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere; per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero"<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010, LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, art. 2 in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it) (u.c. 26/01/2023).

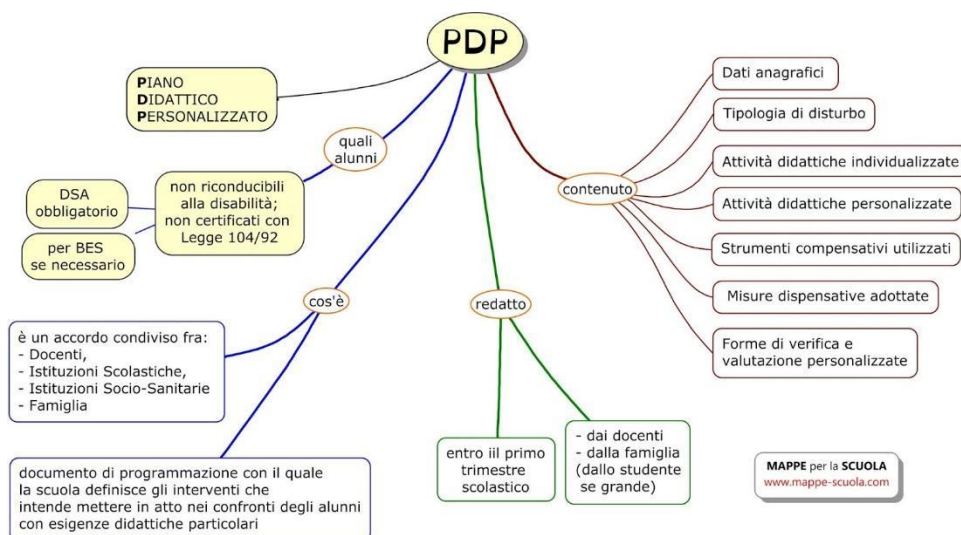
<sup>135</sup> Ibidem – art. 3.

<sup>136</sup> Ibidem – art. 5.

## Cos'è il PDP?

Una volta comprese le difficoltà che alcuni alunni possono incontrare nel loro processo di apprendimento, la scuola si fornisce di un documento specifico, il Piano Didattico Personalizzato (PDP), che possa contenere gli strumenti e le strategie che gli insegnanti intendono utilizzare e mettere in atto per sostenere il loro percorso di studio.

Il PDP è un documento, previsto dal Ministero dell'Istruzione e creato in base al Decreto Ministeriale 5669 del 12/07/2011, che serve per accordarsi sulla didattica specifica che va attuata a scuola per far fronte ai Bisogni Educativi Speciali (BES) e ai DSA.



Il PDP contiene i dati anagrafici dell'alunno, la tipologia del disturbo, le attività didattiche individualizzate e personalizzate che si prevede di attuare e gli strumenti compensativi, le misure dispensative e le forme di verifica e valutazione che si pensa di utilizzare durante l'anno scolastico.

In sostanza, il PDP è il documento che la scuola utilizza per definire gli interventi che intende realizzare per gli alunni con bisogni educativi speciali, ma non riconducibili a disabilità; in caso di disabilità, come abbiamo spiegato sopra, la scuola si serve del PEI.

### Strumenti compensativi e misure dispensative

Talvolta, questi studenti possono aver bisogno di strumenti compensativi sono “strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria”. Fra i più noti vi sono:

1. “la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
2. il registratore, che consente all’alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
3. i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l’affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
4. la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
5. altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc”<sup>137</sup>

Questi strumenti sono progettati per ridurre le difficoltà che gli studenti con DSA incontrano, ad esempio, nel completare i compiti per casa, senza però facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo.

Misure dispensative:

In altri casi, invece, si dimostrano necessarie delle misure dispensative, ovvero “interventi che consentono all’alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l’apprendimento”. Per fare un esempio, non si può costringere un alunno con dislessia a leggere un testo lungo in quanto questo non migliorerà la sua capacità di lettura ma, al contrario, evidenzierà il suo disturbo, diventando diseducativo e inutile per l’apprendimento. Tra le misure dispensative ricordiamo “le interrogazioni programmate, l’uso del vocabolario, poter svolgere una prova su un contenuto comunque disciplinarmente significativo, ma ridotto o tempi più lunghi per le verifiche”. L’adozione delle misure dispensative va valutata oggettivamente in base all’effettiva incidenza del disturbo sul compito richiesto, “in modo tale da non differenziare, in

---

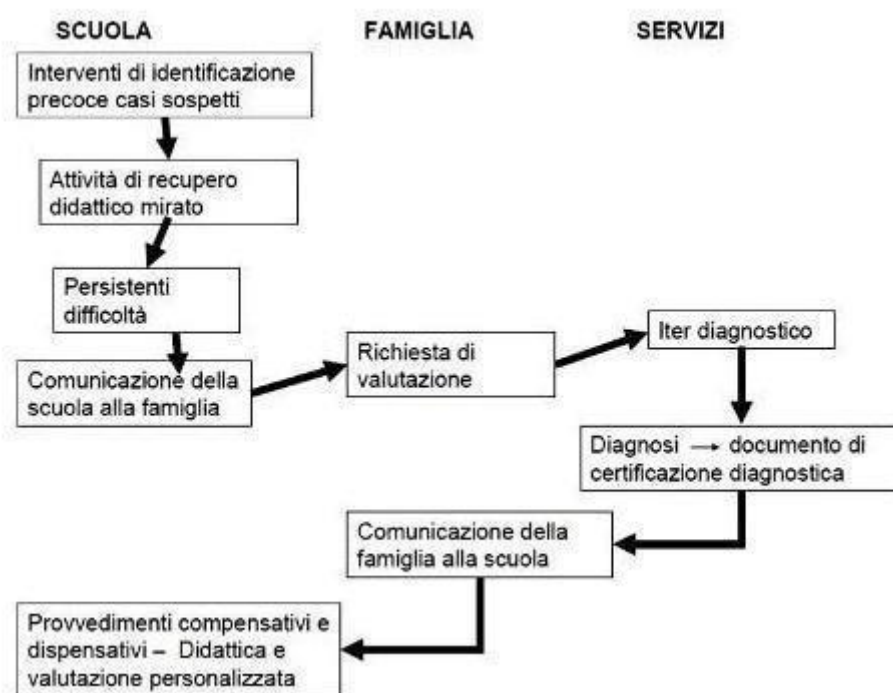
<sup>137</sup> DSA - *Disturbi Specifici di Apprendimento* in [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (u.c. 26/01/2023).



ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione"<sup>138</sup>.

### La Direttiva sui BES del 27/12/2022

Nel 2012, la necessità di dare sempre più centralità agli studenti ha portato il Miur a redigere una specifica Direttiva Ministeriale intitolata "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", in cui si riconosce la possibilità che un alunno presenti esigenze didattiche particolari anche in assenza di DSA. "La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante a tutti i BES"<sup>139</sup>. Questo passaggio ha, a mio parere ma non solo, segnato sicuramente un punto di svolta importante per il potenziamento della cultura dell'inclusione.



<sup>138</sup> DSA - Disturbi Specifici di Apprendimento in [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>139</sup> CM n°8 del 6/03/2013 in La scuola dell'inclusione: tra bisogni educativi e bisogni educativi speciali. Lettera - Orizzonte Scuola Notizie (u.c. 26/01/2023).

## **Legge 107/2015**

Avvicinandoci sempre di più ai giorni nostri, la legge n. 107 del 2015 (c.d. Buona Scuola), delega il Governo, entro diciotto mesi, ad adottare uno o più decreti delegati che dovranno avere come obiettivi la “promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità” e il “riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione”<sup>140</sup>. In particolare, il Governo è chiamato a intervenire nei seguenti ambiti:

- “1) La ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l’istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria.
- 2) La revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l’intero ordine o grado di istruzione.
- 3) L’individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale.
- 4) La previsione di indicatori per l’autovalutazione e la valutazione dell’inclusione scolastica.
- 5) La revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e della legge 8 ottobre 2010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l’integrazione e l’inclusione o agli incontri informali.
- 6) La revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all’inclusione.
- 7) La previsione dell’obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell’integrazione scolastica.

---

<sup>140</sup> Cfr. articolo 1, comma 181, lettera c in CU0290 (senato.it) [www.senato.it](http://www.senato.it).

8) La previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica.

9) La previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della legge 5 febbraio 1992, n. 104.”<sup>141</sup>

### **Il Decreto Inclusione 66/2017 e il Decreto Inclusione 96/2019**

Infine, il documento normativo che penso sia più doveroso è il Decreto Inclusione, che rappresenta l'ultima tappa, in ordine di tempo, del percorso verso la realizzazione dell'inclusione scolastica. La sua prima stesura è del 2017, modificata poi nel 2019. Il primo aspetto da sottolineare è l'importanza che questo documento conferisce al processo di inclusione scolastica attraverso “[...] la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale”<sup>142</sup>. Emerge, quindi, come la progettazione educativa individualizzata non deve limitarsi solamente all'interno della scuola ma deve comprendere tutti i progetti del soggetto così, attraverso questa integrazione, sarà possibile sviluppare un'inclusione scolastica piena e autentica. A sostenere questo processo, vi è un secondo aspetto rilevante connesso alla definizione delle Procedure di certificazione e documentazione per l'inclusione scolastica che prevede “l'invio alle scuole del Profilo di Funzionamento, redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare in riferimento al modello bio-psico-sociale dell'International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF)”<sup>143</sup>. Come affermano G. Amatori, N. Del Bianco, S. Capellini e C. Giaconi, questo è “un passaggio molto significativo che permette di polarizzare l'attenzione sul funzionamento umano e sul ruolo del contesto nella progettazione dei sostegni necessari per partecipazione attiva del soggetto stesso”<sup>144</sup>. Anche il PEI stesso, infatti, prevede la partecipazione della famiglia, degli enti professionali interni ed esterni al contesto

---

<sup>141</sup> S. Carnovali, *Disabilità: che cosa cambia con la “Buona Scuola”?*, in [www.woxdiritti.it](http://www.woxdiritti.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>142</sup> D.Lgs. n. 66/2017, Art. 2, comma 2 in [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it) (u.c. 26/01/2023).

<sup>143</sup> *Ibidem*, comma 3.

<sup>144</sup> G. Amatori, N. Del Bianco, S. Capellini, C. Giaconi, *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, 2021, in *Formare*, pp 25-34, nello specifico p.26.

“scuola” che interagiscono con l’alunno. Così facendo, si avrà la possibilità di condividere obiettivi e valutazioni tra tutti, in modo da avere un quadro più completo della situazione. Inoltre, viene sottolineata l’importanza di includere il soggetto stesso nella realizzazione del suo progetto individuale. Queste dimensioni pedagogiche vengono riprese e evidenziate ancora di più nel D.Lgs. n. 96/2019, denominato “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”. In questo decreto, viene sottolineata, ancora una volta, l’importanza del lavoro congiunto tra la scuola, la famiglia e gli enti sociali per promuovere l’inclusione e, in particolare, viene spiegato come l’inclusione scolastica riguardi “le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita”<sup>145</sup>. In linea con quanto scritto nel D.Lgs. n. 66/2017, il Decreto Legislativo 96/2019 “puntualizza il processo di elaborazione del PEI e delle sue componenti, esplicitando come nella stesura del PEI si debba tener conto di molteplici aspetti, tra cui, le modalità di sostegno didattico, il numero di ore di sostegno, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione, la valutazione e programmazione individualizzata, gli interventi di assistenza igienica e di base, le risorse professionali per l’assistenza, l’autonomia e la comunicazione”.<sup>146</sup>

Concludendo, possiamo affermare che il Decreto Inclusione 2019 rappresenta l’ultima tappa, in ordine di tempo, del viaggio che ha portato all’inclusione scolastica. Attraverso il Decreto Inclusione 2017, successivamente modificato e ripreso dal DM 96/2019, “il governo ha introdotto importanti modifiche, consolidando e approfondendo la scelta per la personalizzazione della didattica”. Viene, inoltre, riconosciuto il ruolo delle famiglie (o esercenti le responsabilità genitoriali) e degli enti sociali esterni ed interni alla scuola grazie ai quali, attraverso un lavoro unito e condiviso, viene favorita la via verso l’inclusione attraverso la stesura di un piano didattico individualizzato per ogni

---

<sup>145</sup> D.Lgs. n. 96/2019, Art. 1.

<sup>146</sup> G. Amatori, N. Del Bianco, S. Capellini, C. Giaconi, *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, 2021 in *Form@re* pp 25-34, nello specifico p.27.

alunno con disabilità. Vengono, infine, creati i Gruppi di Inclusione Territoriale e i Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione.

## TERZO CAPITOLO

### 3. UNA DIDATTICA INCLUSIVA ATTRAVERSO IL MOVIMENTO

Come approfondito nei capitoli precedenti, sono ormai diversi anni che, in Italia, si sente parlare di inclusione. Nel quotidiano, per realizzarla, è necessario porgere lo sguardo non solamente alla persona con disabilità e al suo specifico funzionamento, ma anche e soprattutto al contesto che la accoglie e ospita, facendo particolare attenzione sia ai fattori che rendono tale ambiente facilitante sia a quelli che si presentano, al contrario, come barriere. Nel mondo della scuola, una volta reso il contesto alla portata di tutti e capace di permettere a ciascuno una partecipazione attiva alla vita scolastica, si rende necessaria una personalizzazione del percorso educativo-didattico. Partendo dalle differenze che ciascuno presenta, e alle sue potenzialità, l'obiettivo è valorizzarle nel contesto di gruppo, affinché tutti ne risultino arricchiti.

Prima di parlare di inclusione nelle scienze motorie e sportive curriculari italiane, bisogna chiarire due concetti fondamentali che la riguardano: APA e APE. L'Attività fisica adattata (APA) "individua un'area interdisciplinare di saperi e attività che include le attività di educazione fisica, tempo libero, danza, sport – fitness, riabilitazione per individui con impedimenti di qualunque età e lungo il ciclo della vita"<sup>147</sup>. L'Educazione fisica adattata (APE) è quella praticata nel contesto scolastico dagli studenti con bisogni educativi speciali e disabili. Nasce negli anni Cinquanta negli USA e alcuni la considerano come una specializzazione dell'APA, una "sottodisciplina dell'Educazione Fisica generale, che si occupa in modo particolare dell'educazione fisica per gli studenti con disabilità", che "permette le esperienze di sicurezza, personale soddisfazione e successo agli studenti con differenti abilità"<sup>148</sup>.

Cosa significa *adattare* nelle scienze motorie e sportive? Significa cambiare, modificare in relazione ai dati osservati e alle potenzialità della persona disabile. L'adattamento è "l'arte, la scienza del saper controllare e modificare le variabili del movimento, in modo da ottenere i risultati voluti"<sup>149</sup>.

---

<sup>147</sup> F. Pramaggiore, P. Vicari, *L'inclusione degli alunni disabili*, 2019 in *L'inclusione degli alunni disabili - La ricerca* (loescher.it).

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> Ibidem.

A questo punto, desidero esprimere il mio parere riguardo l'insegnamento dell'educazione fisica: attraverso questa disciplina, di fondamentale importanza, il bambino può far emergere le sue emozioni e i suoi stati d'animo, può imparare a relazionarsi con gli altri e acquisire conoscenze ed esperienze. Come afferma Sira Miola nel suo libro "Gioco anch'io", "il gioco acquisisce un ruolo cruciale per una corretta educazione del bambino"<sup>150</sup>, il quale, divertendosi, apprende, conosce e fa esperienza diretta. Il gioco riveste importanza dal punto di vista emotivo-affettivo, relazionale, ma anche cognitivo, in quanto "incentiva lo sviluppo della memoria, della capacità di mantenere l'attenzione e la concentrazione"<sup>151</sup>. Di conseguenza, l'educazione motoria, migliorando capacità come la concentrazione, la coordinazione e l'attenzione, influisce positivamente anche sull'apprendimento, incrementando le prestazioni scolastiche.

### **Fondamenti pedagogici e sociali per una nuova educazione fisica inclusiva**

Come riportato nei due capitoli precedenti, "fare inclusione" significa tenere conto di tutti i bisogni e le necessità della classe, e per questo va adattato il contesto. E, come si è detto, "inclusione" significa anche cooperare e collaborare al fine di promuovere il benessere di tutti gli alunni. Ogni bambino, infatti, è diverso e presenta dei bisogni particolari: l'insegnante deve perciò prevedere dei percorsi personalizzati per ognuno, così da accrescerne consapevolezza e autostima. Solo in questo modo i bambini potranno sentirsi speciali e amati proprio per la loro unicità. L'inclusione attraverso l'educazione fisica, infatti, "offre la possibilità a tutte le persone, con o senza disabilità, di identificare le proprie capacità e competenze nel loro essere speciali, in quanto uniche"<sup>152</sup>. Ed è proprio qui che, secondo il mio punto di vista, la scuola deve puntare: è necessario formare insegnanti ed educatori che sappiano individuare percorsi motori specifici all'interno di una visione educativa generale, che ha come finalità la valorizzazione di ognuno. L'educazione motoria aiuta un individuo ad avere più consapevolezza di sé stesso: per fare questo, è necessario che i docenti di educazione fisica sappiano "proporre un'offerta aperta, creativa, flessibile e critica per la crescita

---

<sup>150</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch'io: percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 15.

<sup>151</sup> Ibidem.

<sup>152</sup> Ibidem.

personale, che tenga conto delle possibili attitudini da potenziare in ciascuno studente, con o senza disabilità”<sup>153</sup>. È importante, quindi, “guardare alla persona e non solo al suo deficit, o alla sua scarsa prestazione, significa considerare la sua storia di vita e quindi predisporre dei percorsi integrati in modo che ognuno possa sentirsi riconosciuto”<sup>154</sup>. Così facendo, il percorso motorio diventerà un mezzo per creare interazione tra i ragazzi e far sentire speciale ognuno di essi, nella propria diversità.

Riporto, dunque, una citazione di Canevaro e lanes che può essere considerata la base di tutto il mio discorso:

*“Il mondo della normalità si deve abbassare? Non credo; si tratta piuttosto di sentirsi abitanti di uno stesso mondo: essere alla pari. Questa è la relazione di aiuto”*<sup>155</sup>

L’educazione fisica inclusiva facilita, come abbiamo visto, le relazioni tra gli individui, creando comunità: essa, infatti, allontana l’individuo dal concetto del “io sono meglio, io sono il più bravo” e insegna invece a cooperare, mettendo ciascuno nella condizione di crescere e di autodeterminarsi. Le attività proposte nell’educazione fisica inclusiva non servono solo alle persone con disabilità, ma sono utili anche agli altri bambini e ragazzi perché “permettono ai normodotati di scoprire risorse inesplorate della loro corporeità e riflettere in maniera diversa sui messaggi del loro corpo. Occorre cioè uscire da certi schemi e modalità d’azione, le stesse che mettono oggi in dubbio la possibilità di fare dell’attività sportiva un’azione formativa”<sup>156</sup>. Per essere *educativa*, l’educazione fisica inclusiva non deve creare barriere, anzi, al contrario, deve essere flessibile e allargata alle diverse fragilità che caratterizzano ogni alunno. Come afferma Mirca Benetton, “è proprio nell’incontrare il diverso, nell’interagire, nel testimoniare la differenza che ognuno svela le proprie potenzialità e trova nuovi stimoli alla crescita (...). Non significa dunque lavorare su un solo soggetto e sul suo cambiamento, ma innescare il cambiamento dei due soggetti e/o gruppi di riferimento, in un contesto valorizzante”<sup>157</sup>.

---

<sup>153</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 17.

<sup>154</sup> M. Benetton, *Educazione fisico-sportiva per tutti*, <<Formazione e Insegnamento>>, vol. 14, n. 3, Supplemento, pp. 33-36.

<sup>155</sup> Canevaro, lanes 2003 cit. in Benetton, 2016, p. 39.

<sup>156</sup> M. Benetton, *Educazione fisico-sportiva per tutti*, <<Formazione e Insegnamento>>, vol. 14, n. 3, 2016, Supplemento, p. 42.

<sup>157</sup> Ibidem.



Concludendo questo paragrafo introduttivo, credo che la scuola inclusiva sia quella che abbraccia tutte le diversità e le differenze degli alunni, valorizzando queste ultime e non creando barriere. Per spiegare quello che, a mio parere, deve essere un'insegnante inclusivo mi piacerebbe affidarmi all'abile penna di Daniel Pennac. "Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare", ci fa notare nel suo "Diario di scuola": "la cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia". Ecco, quindi, come deve porsi, secondo me, un'insegnante che voglia essere inclusivo: alla ricerca di armonia tra diversi, unici. Tra questi unici, sottolinea ancora Pennac, può esserci colui che ha ereditato un triangolo o lo scacciapensieri, che sanno fare solo "tintin" o "bloing bloing". Però, "la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile", "che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri" e che "siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme". Alla fine, "anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica".

### **3.1. GIOCHI PARALIMPICI**

I Giochi paralimpici sono l'equivalente dei Giochi olimpici per atleti con disabilità fisiche. Il nome deriva proprio dalla fusione del "prefisso para con la parola Olimpiade e i suoi derivati"<sup>158</sup>. I primi giochi paralimpici riconosciuti come tali si svolsero a Rosa nel 1960. In Italia sono, ancora oggi, chiamati anche Paralimpiadi, che fu il termine usato ufficialmente fino al 2004.

"Norme per la promozione della pratica dello sport da parte delle persone disabili" designa la Federazione Italiana Sport Disabili come Comitato italiano paralimpico (CPI) e usa termini quali attività paralimpica e Paralimpiadi. Anche il successivo decreto di attuazione, pubblicato il 5 maggio 2004 sulla Gazzetta Ufficiale, mantiene la stessa terminologia. Con il decreto di approvazione dello statuto del CIP del 17 dicembre del 2004 anche la normativa italiana recepisce la denominazione Comitato Italiano Paralimpico.

---

<sup>158</sup> Giochi paralimpici, definizione presa da Wikipedia (u.c. 26/01/2023).

Alcuni degli sport riconosciuti e praticati alle Paralimpiadi possono essere sperimentati anche dai più piccoli. Nello specifico, vorrei riportare qui la mia esperienza di osservazione svolta al “Paralympic Summer Camp” a Sovizzo, che ha ospitato ragazzi della scuola secondaria di primo grado, in situazione di disabilità e non. Ognuno di loro ha potuto cimentarsi nel basket, nella danza sportiva, nelle bocce inclusive, nell’equitazione e, infine, nel sitting volley.

### **3.2. PARALYMPIC SUMMER CAMP**

L’estate scorsa ho avuto la possibilità di partecipare al “Paralympic Summer Camp” a Sovizzo (VI), accolta dal CIP<sup>159</sup> e guidata, in particolare, dalle insegnanti, nonché autrici del libro sopraccitato, Sira Miola e Caterina Daniela Lago. Il gruppo era composto da 24 ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, frequentanti le Scuole Secondarie di Primo grado, nei comuni di Sovizzo, Torri di Quartesolo e dintorni.

#### **3.2.1. L’approccio utilizzato: il Peer Tutoring**

La modalità che si utilizza nell’Educazione Fisica Inclusiva è quella del Peer Tutoring. Tra le diverse opzioni metodologiche, l’approccio collaborativo, in coppia o in piccolo gruppo, si presenta come una pratica che facilita l’inclusione degli alunni. All’interno del vasto panorama degli approcci ed interventi di stampo cooperativo, la peer education, o educazione tra pari, è una metodologia di intervento mediata dai pari, alla base di una didattica relazionale, volta a sviluppare e migliorare competenze e capacità nei soggetti, mediante l’attivazione di “un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze da alcuni membri di un gruppo ad altri membri, di pari status e di nuova acquisizione”<sup>160</sup>. Nell’ambito specifico della classe, studenti più competenti aiutano studenti meno competenti ad apprendere, attraverso un lavoro cooperativo in coppia o in piccolo gruppo, attentamente organizzato da un insegnante. Gli alunni più preparati, detti tutor, mentor o senior, vengono dunque responsabilizzati e formati per realizzare

---

<sup>159</sup> Comitato Italiano Paralimpico.

<sup>160</sup> C. G. *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Trento: Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale, Quaderno 57, 2011, p. 9.

precise attività di insegnamento rivolte ad alunni con meno esperienza, chiamati tutee, tutorato, mentee o junior, all'interno di un processo relazionale che diventa occasione di scambio e arricchimento reciproco. La collaborazione avviene, dunque, tra un tutor, alunno competente in un determinato ambito disciplinare, e uno o più tutorati, allievi meno esperti nel suddetto campo.

Il tutor è uno studente che, a titolo volontario, sceglie di svolgere la funzione tutoriale, spinto da una forte motivazione, mettendosi a disposizione del tutee, per venire incontro alle sue esigenze. Egli è supportato da una formazione specifica iniziale e dal coordinamento e monitoraggio in itinere di un docente referente. Tale formazione è centrale, in quanto sostiene l'auto-responsabilizzazione, il rispetto degli impegni, lo sviluppo di qualità comunicative, empatiche e relazionali da parte del tutor.

Il tutee può, invece, essere un alunno in situazione di difficoltà o di minor competenza, con simile status ed età del tutor, che necessita del recupero di conoscenze e competenze in uno o più ambiti disciplinari, oltre che del rafforzamento delle competenze trasversali e dell'acquisizione di un metodo di studio o della motivazione allo studio.

La relazione tutor/tutee è formale, non nasce casualmente, ma si sviluppa con uno scopo di crescita e di miglioramento personali. Essa, tuttavia, può assumere i caratteri di un rapporto personale stretto, segnato da grande fiducia, autenticità e sintonia tra i soggetti coinvolti, oltre che da un sincero dialogo, e si sviluppa nel medio-lungo termine come una relazione reciproca, da cui entrambi traggono beneficio e influenza.

I risultati delle ricerche sul peer tutoring, condotte a partire dagli anni Settanta, mostrano come tali programmi siano strumenti metodologici di estrema utilità e funzionalità per le classi, in quanto consentono di migliorare il clima e la motivazione verso gli impegni scolastici, permettendo al contempo di individualizzare l'istruzione e di usufruire di tempi dilatati. Al docente, cui spetta il compito di progettare, coordinare, indirizzare e supervisionare le attività didattiche, il peer tutoring consente di meglio comprendere le dinamiche e le esigenze del gruppo.

La valenza degli effetti positivi può essere definita "a doppio binario", in quanto coinvolge benefici, formativi e cognitivi, sia per i tutor che per i tutee, che normalmente

non si producono nel rapporto docente-allievo. “Il rapporto tra tutor e tutee non comporta le implicazioni istituzionali e il distacco formale del rapporto insegnante-studente; la trasmissione dei saperi disciplinari tra pari, veicolata in modo non formalmente codificato, emotivo, più libero e spontaneo risulta essere più efficace, grazie principalmente alla vicinanza delle modalità cognitive e comunicative dei soggetti dell’azione”<sup>161</sup>.

### **3.2.2. Suddivisione e modalità di scelta dei ruoli**

Prima di cominciare con la descrizione delle attività proposte, è importante spiegare le modalità di scelta dei componenti dei gruppi. In primis, “si identificano una o due caratteristiche di ciascun alunno e si assegnano a ogni gruppo uno o più alunni con le caratteristiche considerate”<sup>162</sup>. Per fare questo si divide la classe in livelli di competenza e l’insegnante seleziona due capitani tra i giocatori (ruolo 5). I due capitani vengono scelti sulla base delle competenze pregresse in quella disciplina. Questi ultimi, alternandosi, “scelgono in modo autonomo i compagni facendo sì che ciascuna squadra abbia lo stesso numero di giocatori appartenenti ai diversi ruoli”. In questo modo si creano gruppi omogenei rispetto alle competenze necessarie allo svolgimento del compito richiesto”.<sup>163</sup>

Vediamo, nello specifico, i diversi sport e i ruoli che ogni alunno assume all’interno del gioco.

Come ho potuto osservare, il sistema di suddivisione dei ruoli si basa “sulla ricerca di un principio che consente a ogni individuo con o senza disabilità di giocare in base alle personali competenze motorie e alle prassie relative all’uso delle mani, della deambulazione, alla corsa e all’equilibrio”<sup>164</sup>.

L’insegnante, infatti, sceglie il ruolo da assegnare ad ogni individuo sulla base di procedure di osservazione che valutano le capacità effettive del giocatore. Per la scelta

---

<sup>161</sup> M. Clementi, *Il Peer Tutoring e il successo formativo. Gli attrezzi del mestiere. Strumenti di prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Fondazione ISMU, 2018, p. 44.

<sup>162</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 23.

<sup>163</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 24.

<sup>164</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 32.

dei ruoli, viene considerata anche la capacità di utilizzo delle mani e dei piedi, del cammino e della corsa e, infine, dell'equilibrio. La suddivisione dei ruoli ha lo scopo di "consentire una competizione più equa e leale dal punto di vista sportivo, dando la possibilità di partecipare al gioco da protagonisti"<sup>165</sup>. Inoltre, "la presenza di cinque ruoli, non impedisce l'agonismo e non ostacola la competizione perché il potenziale di gioco è dato dalla somma dei ruoli in campo (...) ossia delle competenze individuali"<sup>166</sup>.

Il Summer Camp Inclusivo, a cui ho avuto la possibilità di partecipare, è durato una settimana. I ruoli che l'insegnante aveva stabilito il primo giorno rimasero tali fino al termine del Camp e, in ogni attività proposta, gli alunni sapevano quale ruolo era stato loro assegnato. I ruoli sono 5; vediamo, ora, le caratteristiche di ognuno partendo dallo sport inclusivo per eccellenza: il Baskin.

### 3.2.3. Baskin



Il Baskin nasce, in origine, da due termini: "basket" e "integrazione". Il basket è la disciplina madre e, da essa, si ricavano le regole e i fondamenti del baskin, uno sport nel quale "i giocatori con disabilità sono messi nelle condizioni di poter esprimere le proprie

---

<sup>165</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch'io: percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 32.

<sup>166</sup> Ibidem.

potenzialità senza favoritismi e concessioni che non siano previste dal regolamento”<sup>167</sup>. Le persone che possono partecipare sono individuo con o senza disabilità, di età e sesso differente. Proprio per questo è considerato uno sport inclusivo, in quanto è aperto e fruibile da chiunque. Il baskin “è un gioco di squadra, basato sulla collaborazione, senza tempi morti, durante il quale ciascun giocatore può realizzare un canestro”<sup>168</sup>. Il baskin, quindi, prende spunto dalla pallacanestro, della quale utilizza la struttura generale: mantiene, infatti, gli obiettivi ma cambia le regole, adattandole ai vari tipi di disabilità presenti. È pensato per dare la possibilità a tutti di partecipare, anche se hanno caratteristiche e abilità differenti. L’obiettivo è quello di svolgere attività motoria insieme, nel rispetto delle diversità individuali, “non escludendo l’agonismo, la sana competizione e l’aspirazione alla vittoria”<sup>169</sup>. Il regolamento del baskin si riassume nei punti seguenti:

- **Materiale:** nel Baskin si utilizzano più canestri: non sono, infatti, due come nel campo da basket ma sei con due punti attacco e due di difesa. Due canestri vengono posti nelle linee laterali del centrocampo, in modo da permettere, a chi ha difficoltà motorie, di partecipare ugualmente al gioco. Sotto ai canestri laterali è posto un canestro più basso di altezza 1,10 m. Queste aree sono destinate ai giocatori che rivestono i ruoli 1 e 2. Infine, è permesso sostituire la normale palla con una di dimensione e peso diversi.
- **Regole:** ogni giocatore ha un ruolo definito dalle sue competenze motorie e ha, di conseguenza, un avversario diretto dello stesso livello. Questi ruoli sono numerati da 1 a 5 ed hanno regole e caratteristiche proprie, che saranno descritte nel prossimo paragrafo. Ogni giocatore 4 e 5 deve fungere da tutor a un compagno nel ruolo 1,2,3, “guidandolo, indirizzandolo e incitandolo quando entra in possesso della palla”<sup>170</sup>
- **Tempi di gioco:** una partita di baskin dura quattro tempi di sei minuti ciascuno.

---

<sup>167</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 29.

<sup>168</sup> *ibidem*.

<sup>169</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 30.

<sup>170</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch’io: percorsi e strategie didattiche per l’educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 32.

- Composizione delle squadre: ogni squadra è composta da 14 giocatori, di cui sei in campo. Ad ogni giocatore è assegnato un numero, riportato anche nella casacca. Il primo si riferisce al numero di ruolo (da 1 a 5), mentre il secondo è il numero identificativo del giocatore. In campo devono esserci, di regolamento, un giocatore pivot (ruolo 1 o 2), posizionato vicino ai canestri laterali bassi, almeno due giocatori nel ruolo 5 e un giocatore del ruolo 3. Nei ruoli 4 e 5, deve esserci almeno un giocatore di sesso diverso. La somma indicante i ruoli non deve superare il 23.



## **I diversi ruoli**

### *Ruolo 5*

Nel caso del Baskin, il ruolo 5 è affidato alla persona, con o senza disabilità, che ha una buona conoscenza delle fondamenta del basket. Per il ruolo 5 valgono le regole previste per la pallacanestro. Egli può tirare solamente dai canestri tradizionali, può fare massimo tre tiri per tempo e può marcare solo i giocatori avversari nel ruolo 5. I canestri valgono 2 o 3 punti, a seconda del punto in cui tira (dentro o fuori l'area dei tre punti). Il giocatore nel ruolo 5 ha il compito di accompagnare il compagno nel ruolo 1 davanti al canestro, guidarlo e indirizzarlo durante il suo tiro. Inoltre, deve raccogliere la palla per un eventuale secondo tiro e, infine, riposizionare il giocatore nel ruolo 1 davanti al canestro. "Il gioco riprende solo al termine di queste operazioni"<sup>171</sup>.

<sup>171</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch'io: percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 33.

#### *Ruolo 4*

Il ruolo 4 è, tecnicamente e fisicamente, superiore ad un giocatore nel ruolo 3. Viene affidato a individui che possiedono un uso totale o parziale delle mani, tale da poter tirare tranquillamente al canestro tradizionale. Può marcare i giocatori 4 e 5 ma può essere marcato solo dai ruoli 3 e 4. Prima di tirare, il giocatore nel ruolo 4 deve obbligatoriamente effettuare un arresto.

#### *Ruolo 3*

A differenza del ruolo 4, il giocatore nel ruolo 3 presenta capacità di corsa con palleggio discontinuo o interrotto. La corsa, infatti, risulta frammentata e lenta. Come affermano Sira Miola, Lorella Meggiolaro, Maria Pia Rodighiero, Caterina Daniela Lago e Daniele Bordignon, i movimenti “sono poco coordinati con scarso equilibrio”<sup>172</sup>. Deve, comunque, fare almeno due palleggi durante la corsa. Il giocatore 3 può tirare nei canestri tradizionali ma, anche, in quelli alti posti nelle linee laterali del centrocampo. I canestri valgono 2 punti se effettuati nel canestro laterale e 3 se realizzati in quello tradizionale. I giocatori nel ruolo 3 hanno capacità di movimento ma devono essere costantemente orientati. Al Camp Inclusivo, ad esempio, uno dei giocatori che rivestiva il ruolo 3 era ipovedente. Per questo motivo, doveva essere guidato dai compagni nei ruoli 4 e 5 per orientarsi nello spazio.

#### *Ruolo 2*

Il ruolo 2 resta nell'area laterale in attesa che un compagno gli passi la palla per poter effettuare il tiro, in massimo 10 secondi. Prima del tiro deve, di regolamento, fare due palleggi. Il ruolo 2 non può essere marcato. Il suo canestro vale 2 punti se realizzato dal settore centrale e 3 punti se si trova in uno dei due settori laterali. All'interno del ruolo 2 ci sono anche i ruoli 2T e 2R. Il 2T viene assegnato ad un giocatore che non è completamente autonomo e possiede la forza di lanciare la palla nel canestro laterale alto. Il 2R, invece, è un pivot di movimento che possiede la corsa discontinua e impacciata e può tirare al canestro laterale alto.

---

<sup>172</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch'io: percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 34.



### *Ruolo 1*

Il ruolo 1 è previsto per i giocatori che presentano gravi disabilità motorie. Sono individui che non possono spostarsi autonomamente e devono essere accompagnati da qualcuno. Possiedono comunque il tiro. I giocatori nel ruolo 1 sono posizionati nell'area vicino ai canestri laterali. Il compagno nel ruolo 5 ha il compito di prendere la palla di dimensioni più piccole, passarla al giocatore nel ruolo 1, il quale ha 10 secondi di tempo per tirare nel canestro laterale basso. Il suo canestro vale 3 punti se realizzato al primo tentativo, altrimenti ne vale 2.

Come spiegato in precedenza, nel corso della settimana al Summer Camp erano previste diverse attività ogni giorno. Il primo giorno era dedicato al basket; il secondo all'equitazione.

#### **3.2.4. Equitazione**



Anche nel caso dell'equitazione, gli alunni avevano mantenuto i ruoli che erano stati loro assegnati. A differenza del basket, però, in questo sport non vi era un punteggio da realizzare e la valutazione si basava sul comportamento tenuto durante le diverse attività e sulla dimostrazione dello spirito di squadra.

Nel corso della giornata ho potuto notare come, in modo molto naturale e spontaneo, i ragazzi si sono aiutati a vicenda, senza richiedere l'intervento dell'adulto. Tutti, anche gli studenti con una grave disabilità motoria, hanno avuto la possibilità di fare un giro a cavallo all'interno di un recinto, di accarezzarlo e di pettinarlo. Nelle vesti di osservatrice, è stato interessante vedere come i ragazzi riuscivano a superare ogni barriera ed ostacolo che si presentasse loro. In particolare, è stato emozionante assistere ad un episodio, che riporto qui brevemente. Durante l'esperienza con il cavallo, vi è stato un momento in cui una ragazza in sedia a rotelle ha incontrato la difficoltà di procedere sulla sabbia di cui era ricoperto il suolo del recinto. Senza il bisogno che un adulto intervenisse, due ragazzi si sono adoperati per aiutarla: una ragazza, a cui era stato assegnato il ruolo 5, ha preso in braccio la compagna in carrozzina; nel frattempo, un ragazzo, a cui era stato assegnato il ruolo 3, ha portato la sedia a rotelle davanti al cavallo, così che la compagna potesse sedersi ed essere vicina all'animale. In generale, è stato bello osservare come, in modo naturale, siano venute a crearsi relazioni di aiuto, di rispetto e di cooperazione reciproca.



### 3.2.5. Danza Inclusiva



Tra i laboratori sportivi proposti, quello della danza inclusiva mi ha colpita particolarmente.

I ragazzi e le ragazze, guidati da una bravissima danzatrice in sedia a rotelle, hanno mantenuto le squadre e i ruoli scelti il primo giorno. Le attività proposte hanno coinvolto tutti con la musica e hanno fatto sperimentare ai ragazzi la bellezza del giocare con il proprio corpo, di scoprirlo con il movimento e di gestirlo con consapevolezza, soprattutto nel momento in cui il laboratorio è passato dall'attività individuale ad una di gruppo.

Nello specifico, una prima forma di danza mirava a sviluppare nei ragazzi la capacità di controllare il proprio corpo a ritmo di musica (e di assenza di musica): le note dovevano essere interpretate con dei movimenti, mentre il silenzio doveva corrispondere alla staticità del corpo. Nessuno dei partecipanti ha incontrato difficoltà nell'eseguire questa prima attività, e anche la seconda ha coinvolto tutti, dimostrandosi assolutamente adatta alle caratteristiche di ciascuno dei ragazzi. In questo secondo gioco, l'insegnante chiedeva di creare con il corpo forme spigolose, o morbide e delicate, in base alla musica

ascoltata. Una terza proposta, invece, ha divertito i ragazzi e le ragazze con una richiesta particolare: ciascuno doveva, di volta in volta, rappresentare un animale utilizzando più parti del corpo, in sintonia tra loro.

Nonostante tutti questi giochi si siano dimostrati coinvolgenti, emozionanti e inclusivi, la proposta laboratoriale che ho maggiormente apprezzato è stata quella che ha concluso la giornata: un'attività di squadra. Gli allievi, divisi in due gruppi, avevano l'obiettivo di inventare tre forme, da rappresentare con il corpo, che raccontassero una storia. Ciascun gruppo poteva scegliere la tematica che preferiva; ogni storia doveva contare su una situazione iniziale (1° forma), una situazione intermedia, che consistesse nello sviluppo della storia (2° forma) e una forma che descrivesse visivamente la situazione finale. Il primo gruppo ha scelto l'amore, mentre il secondo ha optato per l'aiuto reciproco.

È stato veramente emozionante, per me ma anche per gli stessi ragazzi, protagonisti anche di questa giornata, vedere come, insieme, si possa fare molto. La danza si è dimostrata un vero e proprio veicolo per comunicare con l'altro, osservandolo ed esprimendosi liberamente, senza sentirsi giudicati. Ciascuno, infatti, ha avuto la possibilità di muoversi in libertà e di mettersi in contatto con i compagni senza bisogno della voce: il corpo parla, e la danza ce l'ha dimostrato.

### 3.2.6. Bocce Inclusive



Anche il laboratorio di bocce inclusive è stato davvero interessante. Gli alunni, sempre divisi nelle squadre di partenza, hanno utilizzato delle bocce in gomma. La particolarità di questa forma di gioco delle bocce era che, in base al ruolo<sup>173</sup> assegnato, il giocatore

<sup>173</sup> Vedi paragrafo “I diversi ruoli” per capire la suddivisione dei ruoli.



poteva lanciare la boccia in maniera diversa: il giocatore nel ruolo 5 lanciava da fondo campo; con il ruolo 4, invece, il lancio poteva essere effettuato con i piedi posizionati sulla linea prima del fondo campo; nei ruoli 2 e 3, si lanciava con le mani dalla linea prima del fondo campo; i giocatori a cui era stato assegnato il ruolo 1, invece, lanciavano con l'aiuto di strumenti idonei (ad esempio, la ragazza in sedia a rotelle poteva utilizzare uno strumento che le indirizzasse il tiro, come mostrato nella foto sottostante).



### 3.2.7. Sitting Volley



Il sitting volley è uno sport derivato dalla pallavolo, inventato in Olanda nel 1957 come “sport adattato per la pratica sportiva delle persone diversamente abili, e deriva dalla combinazione della pallavolo tradizionale con un gioco tedesco chiamato “palla seduta” (Sitzbälle)”<sup>174</sup>. È una pallavolo giocata rimanendo seduti sul pavimento, con il campo ridotto e la rete più bassa.

La formazione della squadra è come quella della pallavolo: i sei giocatori sono disposti su due linee (prima e seconda linea); le posizioni in campo sono determinate dall'appoggio del gluteo sul pavimento e non dalla posizione di mani e gambe. Scopo del gioco è quello di inviare la palla nel campo rivale, facendola passare sopra la rete, affinché cada a terra; nel frattempo, si deve cercare di non far cadere il pallone nel proprio campo. La palla si mette in gioco con la battuta e ogni squadra ha a disposizione un massimo di tocchi (un giocatore non può compiere due tocchi consecutivi) per rinviarla nel campo avversario; l'azione di “muro” per intercettare la palla non è conteggiata come uno dei tre tocchi. È possibile effettuare un muro, con una o due mani, quando la palla è nella prima linea del campo avversario, cercando di intercettarla al di sopra della rete. I giocatori di seconda linea devono, invece, difendere i palloni attaccati dagli avversari e passare la palla all'alzatore, ma non possono attaccare in prima linea.

<sup>174</sup> F. Pramaggiore, P. Vicari, *L'inclusione degli alunni disabili*, in <https://laricerca.loescher.it>, 2019 (u.c. 20/02/2023).

In fase difensiva, i giocatori attendono a muro la palla e si posizionano in modo adeguato a intercettare l'attacco avversario, difendere e rigiocare. L'azione termina quando la palla tocca terra, se finisce fuori dal campo o quando l'arbitro fischia un fallo. Viene utilizzato il sistema di punteggio Rally point system (RPS), cioè si assegna ad ogni azione un punto. Quando la squadra sbaglia la battuta, gli avversari guadagnano un punto e il servizio passa alla squadra rivale. Nel momento in cui la squadra in ricezione vince uno scambio e il servizio, le posizioni dei giocatori devono ruotare di un posto in senso orario.<sup>175</sup>

### **3.2.8. Metacognizione finale**

Alla fine della settimana di Camp, tutti i ragazzi si riuniscono per condividere il loro punto di vista sulle esperienze vissute assieme. Grazie ad una metacognizione guidata, ciascuno di loro realizza un disegno oppure annota in una breve relazione ciò che l'ha colpito, entusiasmato, preoccupato e così via (per i ruoli 4 e 5). In questo modo si ha, da parte di tutti, un feedback di quanto sperimentato. I ragazzi, riuniti in gruppo, per concludere l'esperienza scelgono il lavoro (disegno o testo) ritenuto più significativo. In questa fase, è importante che i protagonisti siano i ragazzi. Per questo, la discussione viene lasciata fluire liberamente e gli adulti non prendono decisioni né intervengono, con l'idea che questo sia un modo per responsabilizzarli.

---

<sup>175</sup> F. Pramaggiore, P. Vicari, *L'inclusione degli alunni disabili*, in <https://laricerca.loescher.it>, 2019 (u.c. 20/02/2023).



## CONCLUSIONI

Al termine di questo elaborato mi trovo a riflettere e a ragionare sugli spunti, anche concreti, che esso potrebbe dare. In particolare, l'ultimo capitolo, più intimo e personale, mi ha dato l'opportunità di riportare gli sport adattati che ho potuto osservare durante la mia esperienza al "Paralympic Summer Camp", i quali potrebbero diventare oggetto delle lezioni di educazione fisica in tutte le scuole.

Se volessi, ora, tirare le somme dell'esperienza svolta, direi che il Camp in cui sono stata accolta ha sicuramente permesso ai ragazzi che vi hanno partecipato di sperimentare questi sport in prima persona, e a me la possibilità di coglierne i vantaggi e le potenzialità. Tuttavia, si è trattato per così dire di un assaggio, poiché il tempo a disposizione, una sola settimana, ha concesso a ciascuno di testarsi per una sola giornata, mentre sarebbe necessario un periodo di tempo più lungo e disteso, come può esserlo l'intero anno scolastico, per scoprire e sperimentare appieno ogni sport nelle sue caratteristiche e particolarità.

Nel mio piccolo, penso potrebbe essere utile e interessante proporre agli alunni della scuola in cui lavoro dei percorsi strutturati che diano la possibilità di sperimentare le diverse discipline sportive e, al contempo, che consentano a tutti una effettiva partecipazione attiva. Mi piacerebbe, in questo modo, contribuire alla realizzazione di un ambiente di apprendimento e di un contesto più accoglienti. Più in generale, sarei orgogliosa se la voce si spargesse tra i plessi dell'Istituto, per pianificare lezioni alla scoperta degli sport come il basket o la danza.

Durante la mia seppur breve esperienza alla scuola primaria come insegnante, ho potuto purtroppo constatare che per molti un bambino è "bravo e intelligente" solo se riesce bene in particolare in italiano e in matematica. Sono pochi, pochissimi, gli insegnanti che invece considerano buone abilità in educazione fisica come un vero e proprio sinonimo di intelligenza. Tale disciplina "ha pari dignità e merita di essere coltivata"<sup>176</sup> perché, come abbiamo visto, favorisce il benessere psico-fisico di ogni alunno.

---

<sup>176</sup> S. Miola, L. Meggiolaro, M.P. Rodighiero, C.D. Lago, D. Bordignon, *Gioco anch'io: percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*, Erickson, p. 16.

Come ho già espresso nel corso di questo elaborato, la prospettiva dell'educazione fisica adattata permette di cambiare il punto di vista, superando il comune atteggiamento "assistenziale" nei confronti delle persone con disabilità e creando, invece, rapporti paritari, in cui il successo dipende da tutti.

## BIBLIOGRAFIA

Amatori G., Del Bianco N., Capellini S., Giaconi C., *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, 2021.

Armstrong F., Barton L., *Policy, Experience and Change and the Challenge of inclusive Education: The case of England*, in Barton L. (Eds.), Armstrong F., *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*, Dordrecht, Springer, 2008.

Benetton M., *Educazione fisico-sportiva per tutti*, *Formazione e Insegnamento*, vol. 14, n. 3

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion*, Boston: CSIE, 2002 (trad. it. *Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008).

Borzetti R.A., *Le radici dell'integrazione scolastica*, in "La giornata del disabile", 2003.

Canevaro A., D'Alonzo L., Canes D., *L'integrazione degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, Bozen University Press, 2009.

Chiari G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Trento: Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale, Quaderno 57, 2011.

Clementi M., *Il Peer Tutoring e il successo formativo. Gli attrezzi del mestiere. Strumenti di prevenzione della dispersione scolastica*, Milano: Fondazione ISMU, 2018.

Crescenza G., *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"*, *Rivista di Storia dell'Educazione* n. 7(2), 2020.

Cuoco R., Savarese G., *L'integrazione scolastica nella legislazione italiana*, 2010.

Decreto Direttoriale 21 dicembre 2007, *Linee operative per l'integrazione scolastica dei minori con disabilità: approvazione del modello di diagnosi funzionale* (D.P.R. 24 febbraio 1994, D.P.C.M. 23 febbraio 2006, n. 185)

Gaspari P., *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia, 2012.

Ghedini E., *ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*, in F. G. Paloma (Ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*, Trento: Erickson, 2014.

Mangiameli S., *Il contributo dell'esperienza costituzionale italiana alla dommatica europea della tutela dei diritti fondamentali*, in Corte costituzionale e processo costituzionale, a cura di A. Pace, Milano 2006.

Merlo G., *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico welfare locale*, Maggioli Editore, 2015.

Milani D.L., *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1965.

Miola S., Meggiolaro L., Rodighiero M.P., Lago C.D., Bordignon D., *Gioco anch'io: percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*, Erickson.

Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, 2008.

Montessori M., Grazzini C. *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, 2000.

Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1970.

Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, 2001.

Oliver M., *Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva*, In Medeghini e Fornasa (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli, 2011.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, 2001.

Panaccione R., *L'apprendimento nello spettro autistico e nelle disabilità intellettive*, Sassari, Book Sprint edizioni, 2020.

Redazione, *Integrazione e inclusione: quale differenza nell'ambito di apprendimento?*

Riva S., *ICF per la qualità di vita. Cos'è?*, in Redazione AICE, 2018.

Sandri P., *Elementi di didattica speciale per l'inclusione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol.14, n. 1, 2015.

Sibilio M., *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Gruppo Editoriale Ellissi Libri, 2003.

Silei F., Massi S., *Il maestro*, Edizione Orecchio Acerbo, 2020.

U.N.E.S.C.O., *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, 1994.

## SITOGRAFIA

[www.governo.it](http://www.governo.it)

[www.senato.it](http://www.senato.it)

[www.treccani.it](http://www.treccani.it)

<https://www.laessetv.it>

<https://www.barbiana.it/barbiana.html>

<https://aiceonline.org>

<https://www.albaniaeconomia.com/wisdom-university-il-futuro-nelle-tue-mani/>

[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

[www.orizzontescuola.it](http://www.orizzontescuola.it)

<https://www.montessorinet.it>

[www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172\\_4-12-2020.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf)

[www.laboratorioapprendimento.com](http://www.laboratorioapprendimento.com)

[www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)

<https://laricerca.loescher.it/>

[www.donmilaniprato.edu.it](http://www.donmilaniprato.edu.it)

<https://www.soloformazione.it>

[www.indire.it](http://www.indire.it)

<https://www.donlorenzomilani.it/>

[www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)

[www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it)

<http://www.scuole-cantu2.it/>

[www.didaweb.net](http://www.didaweb.net)

[www.woxdiritti.it](http://www.woxdiritti.it)

[www.asnor.it](http://www.asnor.it)

<https://www.redattoresociale.it/>

[www.edizionieuropee.it](http://www.edizionieuropee.it)