



Pier Paolo Tarsi

School Principal for the Ministry of Education and Merit

Sara Rizzo

Scientific Coordinator of the DRC, Disability Research Center, University International Studies of Rome, Unint

Le sfide dell'inclusione nella scuola secondaria di II grado: dai nodi critici alle riforme in atto

The Challenges of Inclusion in Upper Secondary School: From Critical Issues to Ongoing Reforms

Call

On the occasion of the thirtieth anniversary of Law 104/92 and in light of the reforms planned by the PNRR concerning disabilities, we have decided to delve into the current critical issues related to inclusion processes in upper secondary schools.

The analysis of the literature on this topic (Del Bianco et al., 2022; Aiello, Giaconi, 2024) has allowed us to frame the critical issues within the school context, classifying them as intrasystemic, meaning related to the very organization of upper secondary schools, and inter-systemic difficulties, as they are determined by the functioning of the school-territory network.

This perspective has guided the research towards the reconstruction of the perceptions and outlook of support teachers who have been experiencing the context of upper secondary schools over the past thirty years. The research protocol is characterized as a mixed-method (Creswell, Plano Clark, 2007; Doyle, 2009) following both quantitative and qualitative data collection procedures, according to the perspectives of Exploratory Design (Greene, Caracelli, 1997). Specifically, our study analyzes quantitative and qualitative data obtained through semi-structured questionnaires administered to 110 in-service support teachers. The investigation reveals various perspectives to rethink the levels of school inclusion, which will be discussed in this contribution.

Keywords: school inclusion; inclusive teaching; teachers' perceptions.

In occasione del trentesimo anniversario della Legge 104/92 e alla luce delle riforme previste dal PNRR in materia di disabilità, abbiamo deciso di approfondire le attuali criticità relative ai processi di inclusione nelle scuole secondarie di secondo grado. L'analisi della letteratura su questo tema (Del Bianco et al., 2022; Aiello, Giaconi, 2024) ci ha permesso di inquadrare le problematiche all'interno del contesto scolastico, classificandole come difficoltà intrasistemiche, ovvero legate all'organizzazione stessa delle scuole secondarie di secondo grado, e difficoltà intersistemiche, in quanto determinate dal funzionamento della rete scuola-territorio. Questa prospettiva ha orientato la ricerca verso la ricostruzione delle percezioni e delle prospettive dei docenti di sostegno che vivono il contesto delle scuole secondarie di secondo grado da trent'anni. Il protocollo di ricerca è caratterizzato da un approccio misto (Creswell, Plano Clark, 2007; Doyle, 2009) che segue sia procedure di raccolta dati quantitative che qualitative, secondo le prospettive del Design Esplorativo (Greene, Caracelli, 1997). In particolare, il nostro studio analizza dati quantitativi e qualitativi ottenuti attraverso questionari semi-strutturati somministrati a 110 docenti di sostegno in servizio. L'indagine rivela diverse prospettive per ripensare i livelli di inclusione scolastica, che verranno discusse in questo contributo.

Parole chiave: inclusione scolastica; docente inclusivo; percezioni dei docenti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Tarsi, P.P., & Rizzo, S. (2024). The Challenges of Inclusion in Upper Secondary School: From Critical Issues to Ongoing Reforms. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 216-230. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-19>

Corresponding Author: Pier Paolo Tarsi | MAIL

Received: 19/10/2024 | **Accepted:** 12/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-19



1. Introduzione

Come emerso in precedenti studi (Giaconi, 2020; Galanti, Giaconi & Zappaterra, 2021; Del Bianco, 2022; Aiello & Giaconi, 2024), il contesto scolastico italiano pone in essere alcune sfide, in ottica inclusiva, che chiamano in causa una serie di riflessioni di natura pedagogica.

L'analisi dei processi inclusivi richiede uno studio dettagliato dell'organizzazione scolastica e delle strategie progettuali e gestionali, al fine di comprendere il funzionamento interno della scuola e le potenziali collaborazioni con il territorio. L'organizzazione scolastica, infatti si articola in diversi livelli (dai consigli di classe, al collegio docenti e alle sue articolazioni (i dipartimenti multidisciplinari), fino ai gruppi di lavoro specifici GLO, GLI) che implicano una corresponsabilità educativa. Il coinvolgimento costante dei diversi attori rende possibile una progettazione strutturalmente dinamica ed efficacemente orientata (Del Bianco et al., 2022).

Tra gli aspetti principali che emergono in letteratura (Giaconi, 2020; Galanti, Giaconi & Zappaterra, 2021; Del Bianco, 2022; Aiello & Giaconi, 2024) vi è la strutturazione di una progettazione educativa realmente condivisa con la rete extrascolastica, in grado di realizzare un Progetto di Vita in continuità tra tutti i contesti di appartenenza della persona con disabilità. Un'effettiva visione sistemica ed ecologica che possa sostenere il percorso di vita dello studente dentro e fuori la scuola si allinea con la normativa di riferimento (L. 104/92, D.Lgs 66/2017; D.Lgs 96/2019; D.I. 182/2020; D.M. 153/2023).

L'uscita dal mondo scolastico presenta allo stato attuale diverse criticità dettate da carenze di progettualità pedagogica. Il momento transitorio non risulta, infatti, essere adeguatamente progettato e preparato nel tempo e per tempo (Giaconi, 2015; Pavone, 2014).

Questa complessità si manifesta nella difficoltà degli studenti ad assumere ruoli e vivere spazi e tempi che vanno oltre quelli scolastici. Sulla criticità di tale transizione si riflettono le vulnerabilità dei sistemi coinvolti per la realizzazione del Progetto di Vita e i limiti degli strumenti creati per garantire un coordinamento efficace tra i diversi ambiti di intervento e responsabilità.

In questa analisi, ci proponiamo di comprendere come i docenti di sostegno percepiscano i passaggi trasformativi della Legge 104/1992 nonché come vivano il loro ruolo all'interno delle dinamiche scolastiche, in particolare nel contesto della scuola secondaria di II grado. Il nostro obiettivo è quello di raccogliere dati sulle loro esperienze, opinioni riguardo all'attuazione degli interventi previsti dalla Legge per realizzare processi di inclusione in materia di disabilità.

2. La ricerca

Alla luce delle considerazioni emerse dalla letteratura di riferimento sopracitata si è progettato un questionario semi-strutturato che è stato somministrato a 110 docenti specializzati sulle attività di sostegno della scuola secondaria di II grado. Il protocollo adottato dal disegno di ricerca complessivo – che ha coinvolto uno degli autori nella prima fase di indagine (Del Bianco et al., 2022) e di cui questo lavoro costituisce il completamento – si caratterizza come un *mixed method* (Creswell & Plano Clark, 2007; Doyle, 2009) che parte da analisi di tipo qualitativo per giungere a quelle di tipo quantitativo (Creswell et al., 2003), in linea con l'*Exploratory design* (Greene & Caracelli, 1997).

2.1 Lo strumento

Per raccogliere le opinioni dei docenti sulla Legge 104/92 il questionario è stato costruito sui riferimenti dell'inclusione scolastica. Gli items stati formulati per esplorare l'applicazione della legge a oltre trent'anni dalla sua introduzione ed esplorano cinque aree tematiche: 1) «accessibilità e mobilità»; 2) «pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato»; 3) «raccordo tra sistema scolastico e territorio per l'in-



clusione e il supporto al Progetto di Vita»; 4) «attività per l'orientamento»; 5) «formazione e aggiornamento del personale docente».

2.2 Il campione

L'indagine ha coinvolto un campione di 110¹ docenti di sostegno di cui 15 maschi (13,6%) e 95 femmine (86,4%). La netta prevalenza nel campione di docenti donne è un dato in linea con il quadro nazionale². Altrettanto sovrapponibili sono i dati relativi all'età dei partecipanti rispetto all'indagine dell'anno scolastico 2020/21 (tab. 1).

Età docenti intervistati			Età docenti di sostegno II grado a.s. 2020/21	
Da 25 a 35 anni	17	15,5%	7.648	15,42%
Da 36 a 45 anni	32	29,1%	14.900	30,04%
Da 46 a 55 anni	43	39,1%	16.890	34,05%
Oltre 55 anni	18	16,4%	10.165	20,49%

Tabella 1 – Variabili socio-demografiche del campione

La maggioranza del campione (58,1%) è costituita da personale che svolge l'attività di docente di sostegno da più di 3 anni, con quote significative di intervistati che insegnano rispettivamente nel medesimo ruolo da oltre 13 anni (20%) e tra i 3 ed i 6 anni (22,7%). Una piccola quota (4,5%) vanta un'esperienza professionale tra 10 e 13 anni, mentre il 10,9% un'anzianità di servizio tra 6 e 9 anni. I docenti che hanno partecipato all'indagine operano per il 10,91% al Nord, per il 33,64% al Centro e per il 55,45% al Sud.

- 1 Considerando una popolazione costituita da 23382 docenti di sostegno in servizio a tempo indeterminato nella scuola secondaria di secondo grado, alla numerosità del campione intervistato si associa un livello di confidenza del 90% e un intervallo di confidenza del 7.8%.
- 2 OECD (2021), "Italia", in Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.17-87/1144aaa6-it>. Consultando il Portale Unico dei Dati della Scuola (<https://dati.istruzione.it/opendata>), fonte a cura del Ministero dell'Istruzione, dei 49.603 docenti di sostegno in servizio nella sola scuola secondaria di secondo grado nell'anno scolastico 2020/2021 (26.221 dei quali a tempo determinato), 36.212 risultano infatti essere donne (73%), a fronte di 13.391 docenti uomini; prendendo in considerazione l'intera classe dei docenti di sostegno in servizio nello stesso anno in tutti gli ordini e gradi, la percentuale delle insegnanti giunge all' 84,1% (155.085 su un totale di 184.405), un dato quasi sovrapponibile a quello che caratterizza il campione.



2.3 Presentazione dei dati

Di seguito i dati ottenuti in ciascuna area tematica del questionario.

2.3.1 Accessibilità e mobilità

Entrando nel merito dell'area tematica "accessibilità e mobilità"³ (Grafico 1) i risultati mostrano che gli ambienti e gli spazi scolastici, configurandosi *sempre* (41,9%) o *spesso* (34,5%) accessibili alle persone con disabilità, risultano funzionali per la consistente quota del 76% degli intervistati.

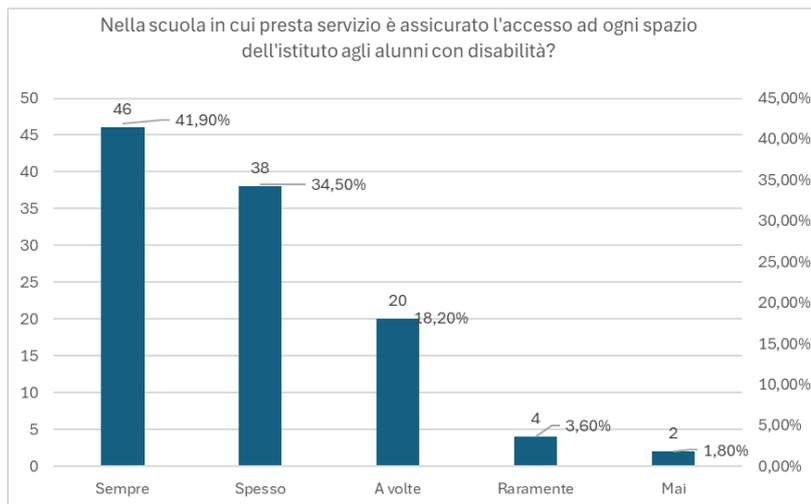


Grafico 1

Anche il trasporto pubblico scolastico agli alunni con disabilità (Grafico 2) sembra garantito. Il 61,9% del campione ritiene *sempre* (35,4%) e *spesso* (26,4%) garantita la mobilità.

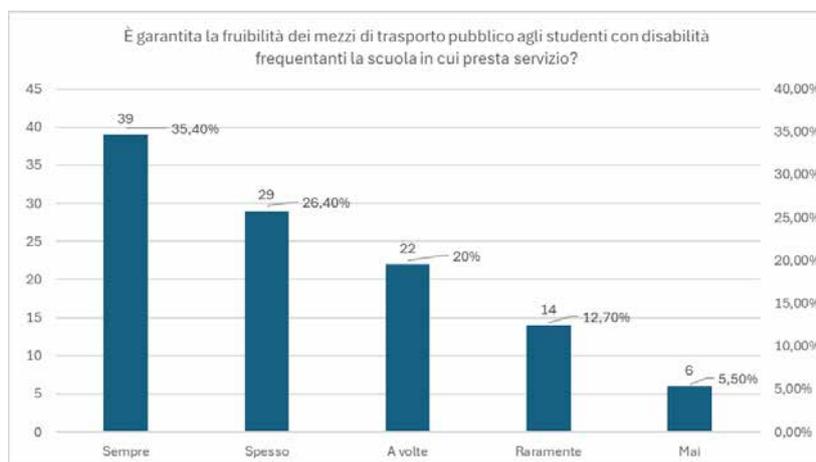


Grafico 2

3 In relazione al dettato normativo, il quesito vuole indagare la corrispondenza con quanto definito dall'art.8, comma 1, lettera c della L. 104/1992: «L'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante [...] c) interventi diretti ad assicurare l'accesso agli edifici pubblici e privati e ad eliminare o superare le barriere fisiche e architettoniche che ostacolano i movimenti nei luoghi pubblici o aperti al pubblico».



Rispetto a eventuali barriere fisiche/architettoniche dei contesti esterni alla scuola per svolgere attività formative, la percezione degli intervistati si rovescia. Oltre un terzo del campione segnala un nodo problematico. Il 40% degli intervistati risponde al medesimo quesito *a volte*, mentre solo il 17,3% opta per *raramente* e il 9,1% per *mai*.

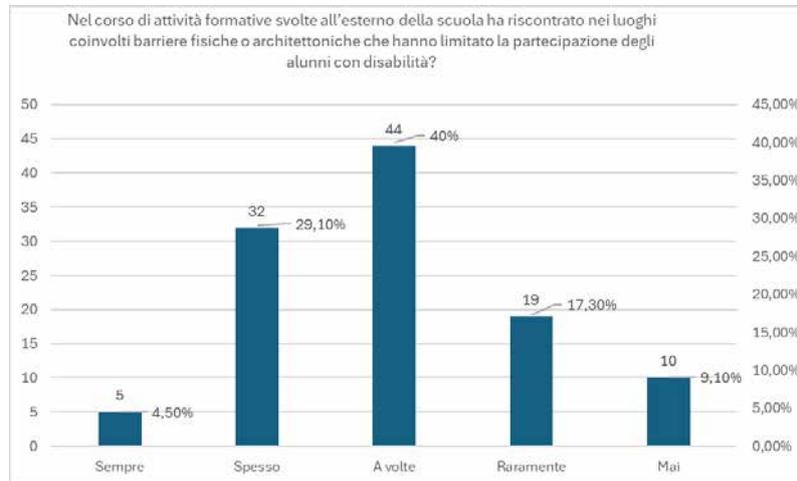


Grafico 3

2.3.2. Pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato

Snodo centrale nell'azione educativa e formativa, così come indicato dal legislatore, è la pianificazione e attuazione del PEI (D.Lgs 66/2017; D.I. 182/ 2020; D.M. 153/2023). Rispetto alla dimensione dello sviluppo delle potenzialità degli alunni con disabilità un netto 57,4% del campione ritiene necessario migliorare l'adeguatezza dell'azione realizzata dalla scuola *nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione ed il 28,2% nello sviluppo dell'autonomia, cui si aggiunge un 9,1% del campione che opta per l'Orientamento*⁴ (tab. 2).

4 Costituiscono le coordinate normative primarie di tale nodo l'art. 12 c.3 della L. 104/1992 («L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione») in combinato disposto con l'art. 7 del D.Lgs n. 66/2017 (il quale, in particolare al comma c, recita che il PEI: «individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie»).



"In quale dimensione dello sviluppo delle potenzialità degli alunni con disabilità ritiene sia necessario migliorare l'azione educativa e formativa della scuola?"	
<i>Dimensione</i>	<i>% risposta</i>
Apprendimento	4,5
Comunicazione, relazioni e socializzazione	57,3
Autonomia	28,2
Orientamento	9,1
Nessuna	0,9

Tabella 2

Si ritiene, inoltre necessaria una maggiore partecipazione dei consigli di classe (nell'ordine, per il 41,8% e dal 33,6% dei docenti del campione) nella fase di attuazione e progettazione del PEI (Tab.3).

"In quale fase della realizzazione dei PEI ritiene sia necessario migliorare e potenziare il coinvolgimento del collegio docenti e dei gruppi per l'inclusione attivi nell'istituto?"	
<i>Dimensione</i>	<i>% risposta</i>
<i>Progettazione</i>	33,6
<i>Elaborazione e definizione</i>	20,9
<i>Attuazione</i>	41,8
<i>Monitoraggio e verifica</i>	2,7
<i>Nessuna</i>	0,9

Tabella 3

Un ulteriore elemento di garanzia per l'attuazione del Piano educativo individualizzato è la coerenza del momento valutativo rispetto alla progettazione formativa⁵. Il testo normativo esplicita la finalità nel «valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali» attività che trova fondamento pertanto «sulla base del piano educativo individualizzato» (art. 16, c. 1). Per sondare tale aspetto abbiamo rivolto al campione intervistato un quesito i cui riscontri (tab. 4) restituiscono una declinazione attenta all'attività valutativa dei consigli di classe: il 54,5% riscontra *spesso* tale coerenza, il 15,5% *sempre*. Al contrario un 22,7% segnala incertezze sul nodo della valutazione, optando per *a volte*, mentre solo il 7,3% del campione segnala criticità riscontrando *raramente* (5,5%) o *mai* (1,8%) una pratica valutativa coerente con la pianificazione individualizzata e i bisogni formativi dell'alunno con disabilità.

5 Il nodo normativo è relativo all'art. 16 della L. 104/1992 che regola il tema della "Valutazione del rendimento e prove d'esame". In attuazione del medesimo, riferimenti attuativi essenziali sono gli articoli 11 e 20 del D.Lgs 62/2017.



Ritiene che i criteri valutativi e le tipologie di verifiche adottate nella scuola in cui presta servizio per la valutazione degli alunni con disabilità siano in linea con quanto prospettato nei relativi PEI?	
Risposta	% risposta
Sempre	15,5
Spesso	54,5
A volte	22,7
Raramente	5,5
Mai	1,8

Tabella 4

Il legislatore esplicita inoltre il nodo della contitolarità dei docenti che operano nella comunità scolastica per garantire l'efficacia della *pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato*. Per sondare l'effettività di tale nodo abbiamo chiesto agli intervistati se la loro partecipazione alle attività dei consigli di classe sia oggettiva. La partecipazione è *sempre* effettiva solo per il 34,5% e *spesso* per il 18,2%. Un significativo 24,5% di docenti replicano *a volte*, cui si aggiunge il 18,2% che optano per *raramente* e il 4,5% degli intervistati che risponde *mai* evidenzia criticità sul punto in molti contesti scolastici (tab.5).

Ritiene che sia effettiva la partecipazione degli insegnanti di sostegno nella programmazione, elaborazione e verifica delle e del collegio docenti (rivolte a tutti gli studenti) sia:	
Risposta	% risposta
Sempre	34,5
Spesso	18,2
A volte	24,5
Raramente	18,2
Mai	4,5

Tabella 5

2.3.3. Raccordo tra sistema scolastico e territorio per l'inclusione e il supporto al Progetto di Vita

Limitata risulta secondo gli intervistati l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione (tab.6): solo il 5,5% del campione ritiene che le consultazioni con i colleghi del ciclo precedente siano *sempre diffuse e di semplice attuazione* ed il 18,2% le ritiene frequenti (*spesso*), un'allarmante quota del 30% le indica come prassi *raramente* attuate ed un significativo 9,1% come addirittura assenti.



"Nel passaggio degli alunni con disabilità tra gradi diversi di scuola, ritiene che le consultazioni con i colleghi del ciclo precedente siano diffuse?"	
Risposta	% risposta
Sempre	5,5
Spesso	18,2
A volte	37,3
Raramente	30
Mai	9,1

Tabella 6

Meno percepite, sono le ricadute delle opportunità per la realizzazione di una progettualità inclusiva svolta dai gruppi per l'inclusione che operano a livello territoriale e regionale (tab.7): il 26,4% ha riscontrato *raramente* forme di supporto dovute all'attività dei gruppi regionali per l'inclusione ed il 29,1% addirittura *mai*. Solo il 5,5% dichiara di averne *sempre* riscontrato un'azione di supporto, a fronte di un 25,5% che risponde *a volte* e di un 13,6% che opta per *spesso*.

Nel corso di attività legate all'orientamento, ai PCTO o in azioni formative che implicavano sinergie con altri enti o soggetti sul territorio in cui opera la sua scuola, ha riscontrato forme di supporto dovute all'attività dei gruppi regionali per l'inclusione?"	
Risposta	% risposta
Sempre	5,5
Spesso	13,6
A volte	25,5
Raramente	26,4
Mai	29,1

Tabella 7

Rispetto alle attività scolastiche ed extrascolastiche emerge il quadro di un tessuto incerto di reti di supporto in grado di agevolare la piena attuazione del PEI. Per il 34,5% *a volte, sempre* per il 10% e *spesso* per il 24,5%), a questo dato si accosta il 30,9% residuo del campione che considera infine *raramente* (23,6%) e *mai* (7,3%) efficace la sua azione (tab. 8).



In generale, ritiene che le forme di integrazione tra attività scolastiche e attività extrascolastiche realizzate nel territorio in cui opera la sua scuola siano efficaci per la predisposizione, attuazione e verifica del PEI, nonché per la realizzazione di altre azioni inclusive?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	10
Spesso	24,5
A volte	34,5
Raramente	23,6
Mai	7,3

Tabella 8

Inoltre, sebbene il 40,9% del campione di docenti dichiara di interfacciarsi *sempre* (11,8%) o *spesso* (29,1%) con altre figure professionali del territorio per la predisposizione, attuazione e verifica dei progetti educativi e di inclusione, risulta che un intervistato su cinque (20%) ha avuto *raramente* (11,8%) o *mai* (8,2%) questa opportunità (tab. 9).

Nel suo lavoro, si interfaccia con altre figure professionali del territorio per la predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di inclusione?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	11,8
Spesso	29,1
A volte	39,1
Raramente	11,8
Mai	8,2

Tabella 9

Tra l'altro una quota quasi sovrapponibile (21,9%) è quella degli intervistati che registrano *raramente* (15,5%) o *mai* (6,4%) un proprio coinvolgimento nella programmazione coordinata tra servizi scolastici e quelli del territorio gestiti da enti pubblici o privati (tab. 10).



Il coinvolgimento dei docenti nella programmazione coordinata tra servizi scolastici e quelli del territorio gestiti da enti pubblici o privati (ad esempio: servizi sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi) è costante e incisivo ai fini di una programmazione coordinata?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	13,6
Spesso	30
A volte	34,5
Raramente	15,5
Mai	6,4

Tabella 10

Un quadro questo che peggiora fortemente se si prende in considerazione (tab. 11)⁶, il coinvolgimento degli stessi docenti nella rete di operatori impegnati nella realizzazione di un Progetto Individuale. Rileviamo che ben il 50% degli intervistati non è *mai* stato coinvolto. Tale quadro segnala una lacuna nel ricorso ad un dispositivo di co-progettazione organica coordinata e integrata,

È stato coinvolto nella rete di operatori impegnati nella realizzazione di un Progetto Individuale?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta/</i>
Sempre	6,4
Spesso	7,3
A volte	22,7
Raramente	13,6
Mai	50

Tabella 11

malgrado una quota pari al 62,7% degli intervistati dichiara di aver informato *sempre* (49,1%) o *spesso* (13,6%) le famiglie della possibilità di richiedere all'ente locale la redazione di un Progetto Individuale (tab. 12).

6 I riferimenti normativi del nodo in questione sono definiti dall'art.13 della L.104/92, in particolare al comma 5 relativo al Progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328.



Ha informato la famiglia dell'alunno in condizione di disabilità della possibilità di richiedere all'ente locale la redazione di un Progetto Individuale?	
Risposta	% risposta/
Sempre	49,1
Spesso	13,6
A volte	15,5
Raramente	8,2
Mai	13,6

Tabella 12

Per quanto concerne, infine, l'obbligo per gli enti locali di fornire assistenza per l'autonomia e la comunicazione ove necessario, questo⁷, viene assolto adeguatamente: *sempre* (6,4%) o *spesso* (25,5%) per il 31,9% degli intervistati, una quota quasi coincidente con il 31,8% complessivo replica *raramente* (24,5%) o *mai* (7,3%), il 36,4% del campione indica come solo *a volte* (tab. 13).

Per quanto concerne l'obbligo per gli enti locali di fornire assistenza per l'autonomia e la comunicazione, nel contesto scolastico e territoriale in cui opera l'adozione di misure necessarie sono celeri ed adeguate?	
Risposta	% risposta
Sempre	6,4
Spesso	25,5
A volte	36,4
Raramente	24,5
Mai	7,3

Tabella 13

2.3.4. Attività per l'orientamento

Il quadro descritto mostra che le opportunità, previste dalla legge, per integrare gli sforzi della rete sociale a sostegno dei piani educativi sono state compromesse. Ciò limita le interconnessioni tra scuola e territorio, fondamentali per favorire l'inserimento sociale degli alunni con disabilità. Rispetto a forme qualificate, individualizzate e specifiche di orientamento per gli studenti con disabilità⁸, emerge come siano realizzate *sempre* (17,3%) o *spesso* (30,9%) per meno di metà degli intervistati (48,2%), con una

7 Questo è riferito a quanto disposto dall'art.13, comma 3 della L.104/1992, il quale richiama «l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali».

8 Il quesito intende indagare l'aderenza al dettato dell'art. 14, comma 1, lettera a della L. 104/1992, il quale prescrive la «attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado».



blanda maggioranza (51,8%) che ne segna una diffusione incerta (*a volte*, 23,6%), rara (21, 8%) e persino nulla (6,4%) (tab. 14).

Nella scuola in cui presta servizio sono realizzate forme qualificate, individualizzate e specifiche di orientamento per gli studenti con disabilità?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	19
Spesso	34
A volte	23,6
Raramente	21,8
Mai	6,4

Tabella 14

2.3.5. Formazione e aggiornamento del personale docente

Venendo infine all'area tematica della formazione del personale docente in riferimento a competenze in materia di inclusione degli studenti con disabilità risulta che poco meno di un terzo degli intervistati (29,1%) ritiene che le iniziative per la formazione e l'aggiornamento⁹ siano *sempre* (11,8%) o *spesso* (17,3%) adeguate per elevare i livelli di inclusività della scuola, a fronte di un 40,9% che ritiene le stesse siano invece solo *a volte* efficaci e di un complessivo 30% che le indica come *raramente* (26,4%) o *mai* (3,6%) adeguate (tab. 15).

Ritiene che le iniziative per la formazione e l'aggiornamento del personale docente, per l'acquisizione di conoscenze e competenze in materia di inclusione degli studenti con disabilità, siano adeguate in termini di offerta formativa, qualità ed efficacia per innalzare i livelli di inclusività della scuola?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	11,8
Spesso	17,3
A volte	40,9
Raramente	26,4
Mai	3,6

Tabella 15

9 In conformità a quanto disposto dall'art. 8, comma 1, lettera d ed e della L. 104/1992, ove è prescritto che ai fini dell'inclusione operi rispettivamente «personale appositamente qualificato, docente e non docente», compreso il «personale dei servizi educativi, sportivi, di tempo libero e sociali».



3. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Entrando nel merito dei risultati ottenuti circa il nodo tematico *accessibilità e mobilità*, le percezioni degli intervistati si pongono in linea con il report di indagine Istat dal titolo «L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità A.S. 2020-2021», in cui emerge come siano «ancora molte le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane. Sul secondo aspetto, i risultati sono in linea con il quadro che ci viene recentemente restituito dall'Istat: «La capacità di spostarsi liberamente è molto limitata tra le persone con disabilità. I dati sulla mobilità, relativi al 2019, mostrano che solo il 14,4% delle persone con disabilità si sposta con mezzi pubblici urbani, contro il 25,5% del resto della popolazione. Come testimoniato anche da Mura (2012, p. 97), «Le barriere architettoniche [...] prima ancora che essere un problema tecnico da risolvere con adattamenti di varia natura [...] rappresentano un problema culturale ed etico» (Id., 2), costituendo una manifestazione tangibile della ancora incompiuta interiorizzazione e presa di coscienza collettiva di una concezione responsabilizzante ontologicamente adeguata del tema della disabilità. Il problema conoscitivo e culturale posto così rende manifesto dunque il nodo pedagogico legato alla elaborazione e alla socializzazione di una piena e diffusa consapevolezza delle questioni in gioco, delle quali la comunità scientifica, in primo luogo, è chiamata a farsi carico in uno slancio propulsivo e trasformativo del contesto in cui opera (Mura, 2007; 2011).

I dati relativi al nodo concettuale della *pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato* fanno emergere e confermano l'istanza, rilevata in letteratura (Pugnaghi, 2020; Aiello & Giaconi, 2024), circa l'esigenza di una maggiore continuità e condivisione collegiale nella presa in carico, nella progettazione e nel compimento sinergico delle azioni educative e formative volte organicamente all'inclusione (Aiello & Giaconi, 2024).

Le fragilità del dialogo tra attori e istituzioni coinvolte nella presa in carico, ci conduce inevitabilmente al nodo del *Raccordo tra sistema scolastico e territorio per l'inclusione e il supporto al Progetto di Vita*. In accordo con l'indagine svolta, rintracciamo anche l'attenzione e lo sforzo profuso del Legislatore, orientato alla revisione e al riordino delle disposizioni vigenti¹⁰, con Legge 22 dicembre 2021, n. 227, recante «Delega al Governo in materia di disabilità». In attuazione della stessa, il 15 aprile 2024 è stato infatti approvato il D.Lgs. 62/2024 «Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato», in vigore dal 30 giugno 2024.

In riferimento al nodo tematico riguardante le *attività per l'orientamento*, ancora una volta, il legislatore è recentemente intervenuto sul tema (D.M. 328/2022; D.M. n. 63/2023; D.L. 4 maggio 2023, n. 48), riconoscendone la centralità ai fini dell'inclusione sociale e potenziandole fortemente nel quadro delle innovazioni del sistema scolastico, legate alle nuove figure di sistema che delineano (tutor per l'orientamento, docente orientatore, docente coordinatore di progettazione per i Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento).

In prospettiva di un efficace supporto formativo che possa costituire un «accompagnamento per un autentico Progetto di Vita» (Friso & Caldin, 2022), un ruolo centrale assume la formazione degli insegnanti nel pianificare in prospettiva inclusiva una didattica individualizzata e personalizzata in grado di cogliere i bisogni educativi degli studenti, valorizzandone le potenzialità in una prospettiva orientativa. In relazione al nodo tematico della *formazione del personale docente*, è interessante rilevare come i dati raccolti siano in piena aderenza sia con le criticità e le prospettive di miglioramento auspicabili rilevate nella letteratura più recente (Fiorucci & Zizioli, 2022), sia con i dati dell'ultima indagine TALIS (OECD, 2019, p. 36).

10 L'attuazione della riforma in materia di disabilità e l'adozione dei relativi decreti legislativi sono funzionali al conseguimento della Milestone M5C2-2, prevista nell'ambito della Missione 5 (Inclusione e coesione), Componente 2 (Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore), Riforma 1.1. (Legge quadro per le disabilità) del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).



Conclusioni

La rilevazione condotta permette di effettuare una riflessione circa la complessità delle connessioni che possono delinarsi tra il piano normativo della 104 del '92 e quello delle prassi attuate nel contesto scuola. Emerge la necessità di una più ampia partecipazione collegiale e di una maggiore condivisione organica della comunità scolastica ed extrascolastica. Pertanto, appare evidente potenziare la funzionalità dei gruppi di lavoro per l'inclusione a livello territoriale al fine di incentivare un raccordo sempre più significativo tra la scuola e l'extra-scuola. Nella medesima direzione ricordiamo come i processi di inclusione scolastica implicino la costruzione di un rapporto sinergico e l'attivazione contestuale e coordinata di specifiche sfere di competenze proprie sia del personale scolastico che delle altre professionalità che si occupano della presa in carico della persona con disabilità. Come ricorda Gaspari (2015, p. 72) «Occorre quindi passare da un'ottica di interventi generici, spontaneisti, compassionevoli e non professionali, ultraspecialistico-tecnicistici, freddi, disumanizzanti, ad una prospettiva di cura e di aiuto di natura personalizzata nei confronti dei soggetti in difficoltà». Ognuna delle figure che ruota attorno alla persona con disabilità ha il suo compito, seppur nella condivisione di informazioni ed obiettivi che concorrono insieme alla realizzazione di percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro (L. 328/2000, art. 14), per il raggiungimento di un sempre più soddisfacente ed emancipativo progetto esistenziale». Nella medesima linea di riflessione appare la formazione del personale docente, il cui profilo deve potersi definire e connotare come inclusivo. A nostro avviso, la possibilità di abitare la complessità dell'attuale sistema didattico-educativo risiede, nell'adesione ai valori che definiscono il profilo del docente inclusivo (Giaconi et al., 2024).

Bibliografia

- Aiello, P., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Baptista, I. & Marlier, E. (2022). *Social protection for people with disabilities in Europe. An analysis of policies in 35 countries*, European Social Policy Network (ESPN). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Caldin, R. & C. Giaconi (eds.) (2022). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage: Thousand Oaks (CA).
- Creswell, J.W. et al. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 209-40). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Doyle, L., Brady, A.M. & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, XIV, 2, 175-185.
- Fedeli, D. & Munaro, C. (2022). ICF as a space for inclusive codesign at school: critical issues and strengths from teachers' perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 2031. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-01>.
- Fiorucci, M. & Zizioli, E. (eds.) (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Friso, V. & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 1, 48-56.
- Galanti, M.A., Giaconi, C. & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9, 1, 7-14.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Giaconi, C. (2015). Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Greene, J. C. & Caracelli, V.J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New directions for evaluation*, 74, 5-17.



- lanes, D. & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento: Erickson.
- ISTAT (2021). *La spesa dei Comuni per i servizi sociali*, Roma, 23 febbraio 2021.
- ISTAT (2021). *Audizione presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma, 24 marzo 2021.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. A.S. 2020-2021, Roma.
- ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. A.S. 2022-2023, Roma.
- Miur (2014). *Linee guida per l'orientamento permanente*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). I principali dati relativi agli alunni con disabilità, luglio 2022.
- Mura, A. (2007). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6/4, 48-56.
- Mura, A. (2011) (ed.). L'accessibilità. Considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura, *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40-60). Milano: Franco Angeli.
- Mura, A. (2012). Architectural barriers and inclusion programs: international experience in primary school. *Revista Educacion Inclusiva*, 3, 2, 95-102.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Patera, S. (2023). *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attivit  di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilit  educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81108.
- World Health Organization (2000). *International classification of Functioning, Disability and health*. Geneva.
- D.lgs. 66/2017. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilit , a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- D.Lgs 96/2019, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilit », a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»
- D.Lgs. 62/2024. Definizione della condizione di disabilit , della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.
- D.l. 182/2020, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonch  modalit  di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilit , ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- D.M. 338/2018, Composizione e articolazione del Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) per il supporto dell'inclusione scolastica
- D.M. 328/2022, adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 «Riforma del sistema di orientamento», nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.
- D.M. 153/2023, Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonch  modalit  di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilit , ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 6.
- D.M. n. 63/2023, Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attivit  di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonch  di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, ai sensi dell'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023.
- D.L. 48/2023 convertito dalla L. 3 luglio 2023, n. 85, Misure urgenti per l'inclusione sociale e l'accesso al mondo del lavoro.
- L. 104/1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate
- L. 227/2021, Delega al Governo in materia di disabilit .