

Tuttoscuola

Dossier sulla disabilità nella scuola statale

L'inserimento di alunni disabili nella scuola costituisce da tempo un vanto del sistema scolastico del nostro Paese.

Non mancano tuttavia critiche sull'efficacia dell'integrazione, nonostante il notevole impegno pubblico che coinvolge a diverso titolo l'Amministrazione scolastica, gli Enti locali e le Aziende sanitarie.

Nell'anno scolastico 2009-10 gli alunni disabili inseriti nelle scuole statali di ogni ordine e grado hanno superato le 181mila unità, con un incremento di oltre 5mila unità rispetto all'anno precedente.

L'aumento del numero di alunni disabili è una costante del nostro sistema che porrà presto nuovi problemi di razionalizzazione e verifica. Nel 1995-96, con una popolazione scolastica complessiva superiore a quella attuale, gli alunni con disabilità inseriti nelle scuole statali erano circa 108mila unità. In quindici anni sono aumentati di quasi il 70%.

I docenti di sostegno, che in quell'anno erano circa 35mila, sono diventati ora più di 90mila con un incremento superiore al 150%. Allora vi era un docente di sostegno ogni tre alunni disabili; oggi c'è un docente ogni due. Eppure...

Eppure, nonostante lo sforzo anche finanziario sostenuto *in primis* dallo Stato (il personale docente di sostegno costa annualmente circa 3 miliardi di euro), il sistema dell'integrazione viene valutato più per le sue ombre che per le sue luci. Si parla spesso di interventi insufficienti o inadeguati.

È vero tutto questo?

Con questa breve analisi del sistema dell'integrazione nazionale, Tuttoscuola intende offrire una lettura più attenta e approfondita della disabilità nel mondo della scuola, nella speranza di contribuire al suo miglioramento.

Sommario:

- 1. Accertamenti e inserimenti scolastici dei disabili**
- 2. I posti di docente per il sostegno ai disabili**
- 3. Quel 70% di posti di sostegno in organico di diritto per la stabilità del sistema**
- 4. Nomine in ruolo sui posti di diritto del sostegno**
- 5. Il sostegno, una scorciatoia per il ruolo**

L'inserimento di alunni disabili nella scuola passa attraverso due fasi sostanziali:

- l'accertamento della disabilità da parte dell'autorità sanitaria,
- l'assegnazione di docenti di sostegno da parte dell'amministrazione scolastica.

Si tratta di due momenti di estrema importanza per realizzare inserimenti efficaci, per i quali diverse normative specifiche hanno definito regole e procedure. Non sempre, però, regole e procedure vengono seguite con uguale modalità e con i medesimi criteri sul territorio nazionale, determinando effetti di sperequazione delle risorse e di squilibrio nella fruizione dei diritti.

Esaminiamo di seguito le varie fasi di questo complesso procedimento di inserimento, non prima di un breve excursus storico sull'inserimento dei disabili nella scuola italiana e di uno sguardo su come è organizzato il sostegno agli studenti disabili nel resto d'Europa.

Direzione e redazione:

Via della Scrofa, 39 - 00186 Roma

☎ 06/68802163 - 68802326 - 68307851 📠 06/68802728

e-mail: redazione@tuttoscuola.com web: www.tuttoscuola.com

Le tappe del “modello italiano”

L’inserimento di alunni disabili nella scuola di tutti rappresenta da tempo un fiore all’occhiello del sistema scolastico del nostro Paese.

Fino a poco più di trent’anni fa gli studenti disabili vivevano separati dagli altri in scuole speciali o classi differenziate. Dopo alcune coraggiose e contestate esperienze di inserimento di alunni disabili nella scuola ordinaria, la legge 517 disponeva nel lontano 1977 che nelle attività integrative delle scuole dell’obbligo si potessero attuare forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati.

Dieci anni dopo, una sentenza della Corte Costituzionale estendeva il diritto di integrazione anche agli alunni disabili degli istituti di istruzione secondaria superiore.

Era l’inizio di un lungo processo legislativo, contrassegnato da un certo travaglio culturale ed etico, che, dopo circa quindici anni, si concludeva con l’approvazione in Parlamento di una legge-quadro per l’integrazione delle persone disabili: la n. 104 del 1992, che ancora oggi costituisce la pietra miliare dell’integrazione.

Ma facciamo un passo indietro. Già negli anni sessanta e settanta dello scorso secolo, attraverso una serie di sperimentazioni, l’Italia scelse la strada del superamento delle scuole speciali e delle classi differenziali mediante l’inserimento degli alunni disabili nelle classi normali.

Il primo passo legislativo importante fu la legge n. 118 del 1971, contenente norme in favore dei mutilati e invalidi civili, che stabilì che agli invalidi non autosufficienti iscritti alla scuola dell’obbligo fossero assicurati il trasporto gratuito, l’accesso alla scuola eliminando le barriere architettoniche, e l’assistenza durante gli orari scolastici nei casi più gravi. La stessa legge stabiliva inoltre che sarebbe stata “*facilitata*” la frequenza degli invalidi alle scuole secondarie superiori e all’università, aprendo la strada alla successiva sentenza n. 215/1987 della Corte Costituzionale a cui giudizio tale frequenza doveva invece essere “*assicurata*”.

Fondamentale fu, come detto, la legge n. 517/1977 che decise la soppressione delle classi differenziali con la conseguente utilizzazione di insegnanti di sostegno specializzati nella scuola elementare e media, e fissò il limite di venti alunni per le classi che accoglievano disabili.

La legge n. 270/1982 estese la norma sul sostegno anche alla scuola materna, mentre con il Decreto Ministeriale 24 aprile 1986 furono riorganizzati i corsi biennali di specializzazione per il personale operante in attività di sostegno.

La legge n.104/1992 (*Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*) riorganizzò poi in forma sistematica e compiuta tutta la normativa ponendo attenzione particolare alla continuità educativa tra i diversi gradi di scuola, ai gruppi di lavoro per l’integrazione scolastica e alla stipula di accordi tra le scuole, gli Enti Locali e le Usl (poi Asl) per l’attuazione e verifica di progetti educativi riabilitativi e di socializzazione.

Grazie a quella legge il sistema di istruzione italiano ha fatto suo definitivamente il principio dell’inserimento e dell’integrazione dell’alunno disabile nella scuola comune, affermando 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”⁽¹⁾.

Negli anni successivi quel principio è stato tradotto in atti e in fatti concreti non senza difficoltà.

Il DPR 24 febbraio 1994 riordinò le attribuzioni tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti, fornendo anche precise definizioni della *Diagnosi funzionale* (di competenza dell’unità

1

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

Art. 12 - 1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l’inserimento negli asili nido.

2. È garantito 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.

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

4. L’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all’handicap.

multidisciplinare composta da medici e operatori sociali), del *Profilo dinamico funzionale* (nella cui definizione intervengono anche gli insegnanti curricolari e specializzati), e del *Piano educativo individualizzato* (PEI), di prevalente competenza della scuola e degli insegnanti, in collaborazione con i genitori.

Con il tempo si è andata così consolidando in Italia la figura dell'insegnante di sostegno come soggetto integralmente inserito all'interno delle classi ordinarie e operante in stretta collaborazione con i docenti curricolari, ma comunque esterno, aggiuntivo rispetto a questi ultimi. Una strada parzialmente alternativa è stata sperimentata negli Istituti professionali di Stato con il progetto *Cigno*, cofinanziato tra il 1994 e il 2000 dal Fondo Sociale Europeo, che puntava sulla formazione di competenze specifiche e l'intervento attivo di tutti gli insegnanti in presenza di alunni disabili. Ma la via italiana per gli studenti disabili si è definitivamente confermata quella dell'integrazione nelle classi ordinarie con il sostegno di un insegnante specializzato.

Il sostegno in Europa

L'esempio dell'Italia è stato seguito da diversi Paesi dell'Unione. Secondo una ricerca dell'Agenzia Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa, sono quasi una decina i Paesi europei che hanno adottato la linea italiana dell'integrazione scolastica dei disabili, cosiddetta monodirezionale con inserimento generalizzato dei disabili nel sistema scolastico ordinario.

In base alla politica di integrazione adottata sul proprio territorio nazionale, vi sono Paesi europei che hanno adottato la linea dell'Italia, come, ad esempio, la Spagna, la Grecia, il Portogallo, la Svezia, l'Islanda, la Norvegia e Cipro, nei quali le politiche educative e le prassi di attuazione tendono ad inserire quasi tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario, con una grande varietà di servizi incentrati sulla scuola.

Altri Paesi, come ad esempio il Belgio, mantengono distinti i due interventi: da una parte la scuola comune per gli alunni normodotati e dall'altra scuole e classi speciali per i disabili. È il cosiddetto approccio bidirezionale.

La maggior parte dei Paesi europei adotta soluzioni miste (approccio multidirezionale).

La situazione dei Paesi europei, relativamente all'approccio all'integrazione, è rappresentata sinteticamente dalla seguente tabella, ricavata da uno studio di Eurydice.

Approccio all'integrazione dei disabili nei Paesi dell'Unione Europea

Monodirezionale (inserimento generalizzato dei disabili nel sistema scolastico ordinario)	Bidirezionale (inserimento generalizzato dei disabili in scuole o classi speciali)	Multidirezionale (soluzione mista: inserimento dei disabili in una pluralità di servizi ordinari e differenziati)
Italia, Spagna, Portogallo, Grecia, Svezia, Islanda, Norvegia, Cipro	Svizzera, Belgio, Germania*, Paesi Bassi* * in evoluzione verso approccio multidirezionale	Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Finlandia, Regno Unito, Lituania, Austria, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia.

In appendice un'analitica comparazione fra Paesi europei.

1. Accertamenti e inserimenti scolastici dei disabili

Da quando la legge 104/1992 ha affermato il pieno diritto all'integrazione scolastica delle persone affette da handicap sensoriali, fisici o psichici, è andato crescendo di anno in anno il numero degli alunni disabili inseriti nelle scuole, soprattutto statali.

Nel tempo si sono determinate situazioni notevolmente differenziate, in termini di quantità, nel numero di alunni disabili inseriti, lasciando supporre che i criteri seguiti per individuare l'handicap fossero molto diversi da un territorio all'altro.

La difformità quantitativa degli inserimenti sul territorio e, in particolare, la diversità nei modi e nei criteri per procedere all'accertamento della natura e della gravità dell'handicap da parte del servizio sanitario nazionale, hanno convinto il legislatore a cercare modalità uniformi per tali accertamenti.

Poiché gli alunni disabili inseriti comportano impiego di risorse umane (docenti di sostegno) a carico dello Stato, la ricerca di criteri di accertamento oggettivi e l'esigenza di assicurare maggiore uniformità avevano e hanno tuttora l'obiettivo di controllare la spesa e assicurare equità tra i territori.

La legge finanziaria 2003 ha previsto che l'individuazione dell'alunno, come soggetto portatore di handicap, avvenga da parte delle aziende sanitarie locali sulla base di **accertamenti collegiali**.

La legge ha anche disposto che le modalità e i criteri per l'individuazione collegiale dell'alunno disabile fossero definiti da apposito **regolamento** approvato dal Consiglio dei Ministri.

Tale regolamento, approvato solo all'inizio del 2006, ha previsto che la commissione medico-collegiale indichi la patologia stabilizzata o progressiva dell'alunno, accertata con riferimento alle **classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità**, nonché la specificazione dell'eventuale **carattere di particolare gravità** della medesima.

Ad oggi la situazione di inserimento di alunni con disabilità dovrebbe registrare maggiore uniformità tra i diversi territori, superando i forti squilibri territoriali accertati nei primi anni del 2000, quando ogni Asl procedeva all'individuazione della disabilità secondo criteri propri oppure si verificavano inserimenti di alunni il cui handicap era stato diagnosticato da medici di fiducia della famiglia oppure in forma non collegiale.

Collegialità di accertamento e riferimento alle classificazioni internazionali hanno dunque prodotto i risultati attesi?

C'è da dubitarne, perché, in caso diverso, non si spiegherebbe la necessità della nuova previsione normativa, inserita nella manovra finanziaria di inizio estate (legge di conversione n. 122/2010) che ha ribadito la collegialità di accertamento da parte delle Asl ⁽²⁾, l'eventuale carattere di gravità della patologia e l'applicazione delle classificazioni internazionali, prevedendo, in caso di mancato rispetto delle norme, la responsabilità per danno erariale da parte dei medici preposti.

Un modo per verificare la situazione è quello di accertare, per i vari territori regionali, la quantità di inserimenti di alunni disabili rispetto al totale della popolazione scolastica.

Abbiamo calcolato per l'anno scolastico 2009-10 il numero di alunni disabili rispetto alla totalità degli alunni iscritti, utilizzando i dati ufficiali tratti dalla Sintesi della situazione di fatto pubblicata dal Miur. Per comodità il riferimento territoriale è quello delle regioni.

²

Legge 30 luglio 2010, n. 122, art. 10, comma 5 – “La sussistenza della condizione di alunno in situazione di handicap di cui all'articolo 3, comma 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, è accertata dalle Aziende Sanitarie, mediante appositi accertamenti collegiali da effettuarsi in conformità a quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della medesima legge. Nel verbale che accerta la sussistenza della situazione di handicap, deve essere indicata la patologia stabilizzata o progressiva e specificato l'eventuale carattere di gravità, in presenza dei presupposti previsti dall'art. 3, comma 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104. A tal fine il collegio deve tener conto delle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. I componenti del collegio che accerta la sussistenza della condizione di handicap sono responsabili di ogni eventuale danno erariale per il mancato rispetto di quanto previsto dall'articolo 3, commi 1 e 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104”.

Ogni quanti alunni c'è un alunno disabile?

La situazione tra le regioni è complessivamente equilibrata?

Vediamo da vicino le situazioni, cominciando con un punto di riferimento: l'anno scolastico 2005-2006, cioè l'anno che ha preceduto l'approvazione del Regolamento sulla collegialità dell'accertamento e sulla assunzione dei parametri internazionali dell'OMS.

In quell'anno, considerando nell'insieme tutti gli ordini scuola, vi era mediamente un alunno disabile ogni 48 alunni (pari al 2,1% di disabili sul totale alunni). Rispetto, però a quel dato medio nazionale, si registravano sensibili scostamenti, come, ad esempio, per la Basilicata (media 69 alunni ogni alunno disabile, pari all'1,4% di disabili sul totale alunni), l'Umbria (58), la Puglia (57), le Marche (55). Il Lazio era la regione che faceva registrare un maggior scostamento negativo rispetto alla media (41 alunni ogni alunno disabile), ossia la Regione dove in proporzione c'erano più alunni disabili (2,4% del totale).

L'area geografica con il più basso numero di alunni per alunno disabile (e quindi con la maggior incidenza di disabili) era quella delle Isole (uno ogni 45, pari al 2,2% di alunni disabili).

Nei diversi settori scolastici gli scostamenti erano notevoli e generalizzati.

Dopo cinque anni la situazione è cambiata?

Nel 2009-10 la media nazionale di alunni per ogni disabile inserito si è abbassata a 43 (un punto all'anno), passando quindi dal 2,1% del 2005-06 al 2,3%. Infatti il numero di alunni disabili inseriti è aumentato in modo sensibile: erano 161.342 e sono diventati 181.177, quasi 20 mila in più in un quinquennio.

I disabili sono aumentati in cinque anni del 12,3%, mentre nello stesso periodo la popolazione scolastica, passando da 7.714.557 a 7.804.711, aumentava dell'1,2%.

Lo scostamento rispetto alla media (che nel 2005-06 era compreso tra un valore di 21 punti in più e un valore di 7 punti in meno) nel 2009-10 è stato di 15 punti in più (Basilicata) e di 8 punti in meno (Lazio).

Nella scuola dell'infanzia (media 74 bambini per ogni disabile inserito) lo scostamento è stato compreso tra un +22 del Molise e un -20 del Veneto, confermando l'ampia banda di oscillazione già registrata cinque anni prima.

Nella scuola primaria (media 39) gli scostamenti hanno oscillato da un +14 della Basilicata e del Friuli Venezia Giulia a un -10 del Lazio, peggiorando, se pur di poco, la situazione del quinquennio precedente. Nella secondaria di I grado (media 30) gli scostamenti sono risultati compresi tra un +20 della Basilicata e un -7 del Lazio, peggiorando la precedente situazione.

Infine la scuola secondaria superiore (numero medio 56 alunni per ogni disabile) ha fatto registrare uno scostamento di +25 in Veneto e di -17 in Abruzzo, sostanzialmente sulla stessa linea del quinquennio precedente.

La situazione di due regioni attigue come la Campania e il Lazio prova nel dettaglio, ad esempio, questa rilevante disomogeneità nell'accertamento e nella certificazione della disabilità.

Gli alunni disabili della Campania e del Lazio nel 2009-10 sono in numero quasi pari: 20.812 per la prima e 20.817 per la seconda.

Dovrebbe esserci una popolazione scolastica complessiva di pari entità. Invece...

Mentre la popolazione scolastica entro cui sono inseriti i 20.812 disabili campani raggiunge quasi il milione (964.955), determinando un rapporto del 2,16% di disabili rispetto alla totalità degli alunni (o, se volete, 46 alunni normodotati ogni alunno disabile), nel Lazio la popolazione scolastica complessiva supera di poco le 700 mila unità (719.301), determinando un rapporto del 2,89% (35 alunni normodotati per un alunno disabile).

In sintesi si può dire che nel quinquennio le situazioni, già molto differenziate, non sono state modificate da fattori esterni (norme legislative), confermando, pertanto, la notevole differenziazione territoriale nel numero medio di alunni per ogni alunno disabile inserito.

Inoltre, come si può constatare, sono le regioni del Centro Italia ad avere il maggior numero di alunni disabili rispetto alla popolazione scolastica complessiva, mentre le regioni del Sud hanno il minor numero di alunni disabili rispetto al totale degli alunni iscritti.

Numero alunni per ogni alunno disabile a.s. 2009-10

<i>Regioni sopra la media</i>	
Basilicata	58
Friuli Vg	55
Umbria	51
Molise	51
Calabria	50
Sardegna	50
Puglia	50
Toscana	49
Campania	46
Veneto	45
Nazionale	43

<i>Regioni sotto la media</i>	
Nazionale	43
Marche	43
Emilia R.	42
Lombardia	42
Liguria	41
Piemonte	41
Sicilia	39
Abruzzo	37
Lazio	35

<i>Aree</i>	
Sud	47
Nord Est	45
Nazionale	43
Nord Ovest	41
Isole	41
Centro	40

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

I dati della tabella sopra riportata possono essere letti anche in termini di incidenza di alunni disabili sul totale degli alunni:

Percentuale alunni disabili su totale alunni a.s. 2009-10

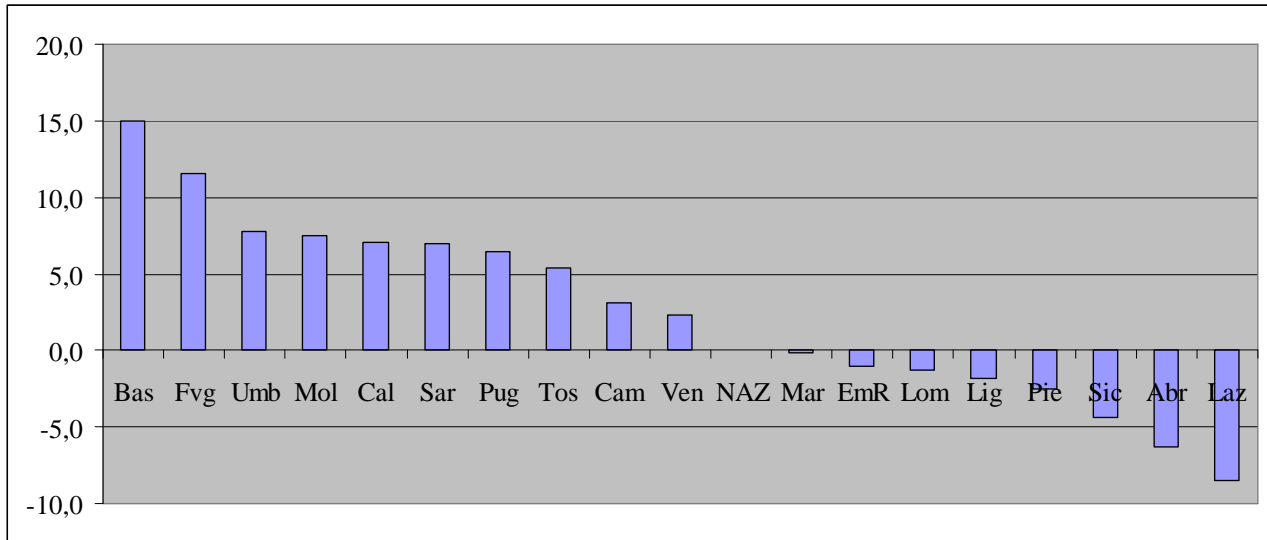
<i>Regioni sotto la media</i>	
Basilicata	1,7%
Friuli Vg	1,8%
Umbria	2,0%
Molise	2,0%
Calabria	2,0%
Sardegna	2,0%
Puglia	2,0%
Toscana	2,0%
Campania	2,2%
Veneto	2,2%
Nazionale	2,3%

<i>Regioni sopra la media</i>	
Nazionale	2,3%
Marche	2,3%
Emilia R.	2,4%
Lombardia	2,4%
Liguria	2,4%
Piemonte	2,4%
Sicilia	2,6%
Abruzzo	2,7%
Lazio	2,9%

<i>Aree</i>	
Sud	2,1%
Nord Est	2,2%
Nazionale	2,3%
Nord Ovest	2,4%
Isole	2,4%
Centro	2,5%

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Scostamento dei valori regionali rispetto alla media nazionale di 43 alunni per ogni alunno disabile



Nella comparazione tra le singole regioni risulta evidente la forbice tra i valori estremi e la distribuzione differenziata dei valori medi del rapporto **tot.alunni/alunno.h**, mettendo in evidenza una situazione complessiva non omogenea.

Pur sapendo che alla determinazione del numero di alunni disabili concorrono anche specifiche situazioni individuali, fattori genetici e patologie particolari e che, pertanto, il dato complessivo non dipende soltanto dagli accertamenti medici, ancorché efficaci ed oggettivi, non si può non constatare che le presenze di alunni disabili sul territorio abbiano differenze eccessive non sempre pienamente giustificabili.

Una constatazione che rileva come **l'obiettivo di armonizzare e riequilibrare il sistema di accertamento e di rilevazione della disabilità sia ancora lontano** e che sembra giustificare la disposizione normativa inserita nella manovra finanziaria (legge 122/2010).

Ma se si vuole che le disposizioni legislative abbiano efficacia e non restino soltanto delle "grida", occorre che il sistema sanitario nazionale definisca, per l'accertamento della disabilità, modalità e criteri univoci, vincolanti e validi per tutte le Asl del territorio nazionale, assumendo, senza discrezionalità alcuna, i parametri internazionali definiti dall'OMS.

2. I posti di docente per il sostegno ai disabili.

Una volta che gli alunni disabili vengono inseriti nel sistema scolastico, nei termini e nei modi previsti dalle disposizioni in materia, inizia la seconda fase, quella dell'assegnazione di apposite risorse umane (docenti di sostegno in primis) per favorirne l'integrazione.

La legge finanziaria 2008 è intervenuta per regolare questa particolare fase, prevedendo, tra l'altro che vengano assegnati docenti di sostegno in quantità equa, cioè rapportata al numero degli alunni disabili secondo un rapporto medio di un docente ogni due disabili inseriti ⁽³⁾.

Considerata la notevole sperequazione territoriale in atto al momento dell'approvazione della legge, è stata prevista una graduale compensazione tra le regioni con un numero elevato di docenti di sostegno rispetto ai disabili inseriti e quelle che si trovano, invece, in posizione diametralmente opposta.

Questa operazione di perequazione a che punto è?

Sulla base dei dati ufficiali pubblicati dal Ministero dell'istruzione relativamente all'organico di fatto dell'anno scolastico 2009-10, che riportano il numero degli alunni disabili presenti nelle scuole statali delle diverse regioni e il numero dei docenti di sostegno assegnati, è possibile calcolare il rapporto disabili/docente, avendo a riferimento il parametro previsto tendenzialmente dalla legge finanziaria 2008 (2 alunni disabili per ogni docente di sostegno).

Nella media nazionale il rapporto, aumentato negli ultimi anni per effetto dell'incremento del numero di alunni disabili, nel 2009-10 è arrivato esattamente a 2 alunni disabili per ogni docente di sostegno.

Con riferimento alle diverse aree del Paese risulta, tuttavia, evidente la notevole sperequazione tuttora esistente tra le aree del Centro-Nord e quelle del meridione. Le regioni del Centro Italia hanno avuto nel 2009-10 un rapporto disabili/sostegno di 2,23 contro l'1,76 delle Isole.

Non si tratta di un semplice dato statistico, perché, dietro quella differenza di rapporti c'è una diversa distribuzione delle risorse di docenti, come si potrà vedere più avanti.

Rapporto disabili/doc.sostegno a.s. 2009-10 per Aree

Aree geografiche	Alunni disabili	Docenti sostegno	H/sost.
	a	b	c=(a:b)
Centro	37.416	16.760	2,23
Nord Ovest	43.595	19.758	2,21
Nord Est	27.345	13.091	2,09
Sud	47.700	26.580	1,79
Isole	25.121	14.280	1,76
Totale	181.177	90.469	2,00

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Ovviamente la forbice tra le regioni è notevolmente ampia. Va, infatti, dal rapporto di 1,62 della Basilicata a quello di 2,50 dell'Abruzzo.

Sono sostanzialmente nel rapporto medio previsto dalla legge (2 h/doc) soltanto tre regioni: Toscana, Emilia Romagna e Friuli Venezia Giulia.

Otto regioni, quasi tutte meridionali, hanno un rapporto inferiore a 2; sette regioni, quasi tutte del centro e del nord hanno invece un rapporto al di sopra della media.

³ **Legge 24 dicembre 2007, art. 2, comma 420** - "Il Ministro della pubblica istruzione, con decreto adottato di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, definisce modalità e criteri per il conseguimento dell'obiettivo di cui al precedente periodo. Tali criteri e modalità devono essere definiti con riferimento alle effettive esigenze rilevate, assicurando lo sviluppo dei processi di integrazione degli alunni diversamente abili anche attraverso opportune compensazioni tra province diverse ed in modo da non superare un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni diversamente abili".

Il confronto tra due regioni con quasi uguale numero di alunni disabili riconosciuti, Campania e Lazio, rispettivamente 20.812 per la prima e 20.817 per la seconda, fa risaltare la non omogeneità di criteri utilizzati nell'assegnazione dei docenti di sostegno.

Alla Campania sono stati assegnati quasi 12mila docenti di sostegno (11.956) con un rapporto medio di 1,75 alunni disabili per docente; al Lazio, invece, sono stati assegnati meno di 9mila docenti di sostegno (8.826) con un rapporto medio di 2,36 alunni disabili per ogni docente di sostegno.

L'analisi per provincia mette in luce alcune differenze abissali: a Salerno e a Bari il rapporto è di 1,67 disabili per ogni docente di sostegno; a Nuoro si arriva addirittura a 1,59; all'estremo opposto, Pescara e Latina hanno un rapporto di 2,58: mediamente il docente di sostegno di Pescara ha a carico un disabile in più rispetto a quello di Nuoro. La provincia di Napoli ha una quantità di alunni disabili (12.475) che si avvicina a quella dell'intero Piemonte (12.745) ma ha avuto assegnati 674 (+11%) docenti di sostegno in più (6.778 rispetto a 6.104).

A Milano il rapporto è di 2,35, a Roma di 2,26, mentre a Napoli è di 1,84 disabili per ogni docente di sostegno.

Rapporto disabili/doc.sostegno a.s. 2009-10 per Regioni

Regioni	Alunni disabili	Docenti sostegno	H/sost.
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c=(a:b)</i>
ABRUZZO	4.936	1.974	2,50
LAZIO	20.812	8.826	2,36
LOMBARDIA	26.738	11.552	2,31
UMBRIA	2.279	995	2,29
MARCHE	5.016	2.289	2,19
VENETO	12.883	5.900	2,18
PIEMONTE	12.745	6.086	2,09
FRIULI VG	2.593	1.291	2,01
EMILIA R.	11.869	5.900	2,01
TOSCANA	9.309	4.650	2,00
Totale	181.177	90.469	2,00
LIGURIA	4.112	2.120	1,94
MOLISE	898	467	1,92
SARDEGNA	4.366	2.485	1,76
SICILIA	20.755	11.795	1,76
CAMPANIA	20.875	11.956	1,75
PUGLIA	13.205	7.535	1,75
CALABRIA	6.232	3.691	1,69
BASILICATA	1.554	957	1,62

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Quanti posti di sostegno dovrebbero essere spostati dal Sud al Centro-Nord per riequilibrare la distribuzione territoriale secondo la quantità di alunni disabili presenti?

È evidente che per realizzare l'obiettivo di equità territoriale (rapporto di due disabili per docente in tutte le regioni) occorrerebbe continuare a togliere posti di insegnante da una parte e assegnarli ad altra parte. Una operazione complessa e non breve.

Si possono, comunque, ipotizzare gli sviluppi di questa possibile previsione. I risultati sono rappresentati di seguito.

Ricalcolo del rapporto H/doc per regioni e previsione di compensazione territoriale

Regioni	Alunni disabili	Docenti sostegno	H/sost.	Dotazione sostegno su rapporto 1 a 2	Compensazione virtuale
	a	B	c=(a:b)	d=a:2	e=b-d
LOMBARDIA	26.738	11.552	2,31	13.351	1.799
LAZIO	20.812	8.826	2,36	10.392	1.566
VENETO	12.883	5.900	2,18	6.433	533
ABRUZZO	4.936	1.974	2,50	2.465	491
PIEMONTE	12.745	6.086	2,09	6.364	278
MARCHE	5.016	2.289	2,19	2.505	216
UMBRIA	2.279	995	2,29	1.138	143
EMILIA R.	11.869	5.900	2,01	5.927	27
FRIULI VG	2.593	1.291	2,01	1.295	4
TOSCANA	9.309	4.650	2,00	4.648	-2
MOLISE	898	467	1,92	448	-19
LIGURIA	4.112	2.120	1,94	2.053	-67
BASILICATA	1.554	957	1,62	776	-181
SARDEGNA	4.366	2.485	1,76	2.180	-305
CALABRIA	6.232	3.691	1,69	3.112	-579
PUGLIA	13.205	7.535	1,75	6.594	-941
SICILIA	20.755	11.795	1,76	10.364	-1.431
CAMPANIA	20.875	11.956	1,75	10.424	-1.532

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Se si ricalcola (col. *d*) il rapporto disabili/sostegno sulla base del rapporto medio nazionale (2 h/doc), si ottiene la situazione nazionale perequata auspicata dalla legge e si può rilevare (col. *e*) quale compensazione si dovrebbe operare per riequilibrare la distribuzione territoriale dei posti di sostegno secondo la quantità di alunni disabili presenti.

Come si vede, la Lombardia avrebbe diritto ad avere circa 1.800 docenti di sostegno in più (il 16% in più di quelli effettivamente oggi assegnati), il Lazio più di 1.500 e, a seguire, il Veneto, l'Abruzzo (che avrebbe diritto addirittura al 25% in più dei posti di sostegno assegnati) e altre regioni quasi tutte del Centro e del Nord.

All'opposto la Campania, avendo una dotazione di 11.956 docenti di sostegno contro i 10.424 che le spetterebbero in base al rapporto di 2 a 1, dovrebbe restituire 1.532 posti (il 13% di quelli assegnati); la Sicilia ne dovrebbe restituire 1.431, la Puglia poco meno di mille, la Basilicata 181 (pari al 19% dei posti assegnati).

Con riferimento alle aree del Paese, si può rilevare che il Nord Ovest avrebbe diritto ad una compensazione di oltre 2mila posti di sostegno (+10%) e il Centro di poco meno di 2mila (+11,5%). Per contro il Sud dovrebbe restituire più di 2.700 (-10%) posti e le Isole più di 1.700 (-12%). Il Nord Est avrebbe un credito di compensazione di 563 posti di sostegno (+4%).

Ricalcolo del rapporto H/doc per aree e previsione di compensazione territoriale

Aree geografiche	Alunni disabili	Docenti sostegno	H/sost.	Dotazione sostegno su rapporto 1 a 2	Compensazione virtuale
	A	B	c=(a:b)	d=a:2	e=b-d
Nord Ovest	43.595	19.758	2,21	21.769	2.011
Centro	37.416	16.760	2,23	18.683	1.923
Nord Est	27.345	13.091	2,09	13.654	563
Isole	25.121	14.280	1,76	12.544	-1.736
Sud	47.700	26.580	1,79	23.819	-2.761

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Per comprendere se la situazione rappresentata è definitiva o in via di assestamento, si può sinteticamente effettuare un confronto con la situazione ante, cioè con i rapporti esistenti prima che la Finanziaria 2008 varasse la norma per la stabilizzazione del settore.

Nell'anno scolastico 2007-08 il rapporto medio nazionale H/doc.sostegno era pari a 1,97. Le differenze regionali del rapporto erano più marcate, tanto che la Basilicata faceva registrare un rapporto di 1,46 (attualmente salito a 1,62), la Sicilia 1,62 (attualmente 1,76).

Per contro l'Abruzzo, all'estremo opposto, faceva registrare un rapporto di 2,59 (ora sceso a 2,50), il Lazio 2,42 (sceso ora a 2,36).

Questo cambiamento, in ossequio alla norma di legge, è avvenuto nell'arco di un biennio, ma contemporaneamente, come si dirà più avanti, si è conclusa anche con il 2010-11 la fase di assestamento prevista dalla medesima legge, determinando una situazione pressoché compiuta e definita che sarà difficile modificare concretamente e rapidamente.

La distribuzione delle risorse umane risulta, quindi, tuttora notevolmente sperequata e la norma di legge che prevedeva la compensazione tra province per realizzare tendenzialmente per tutto il territorio nazionale un rapporto equo ed omogeneo tra alunni disabili inseriti e docenti di sostegno preposti è molto lontana dall'essere realizzata.

L'Amministrazione scolastica dovrà continuare nell'opera di compensazione avviata, incidendo maggiormente e in tempi più contenuti sulle situazioni negative o positive dove maggiormente si riscontra lo scostamento dal rapporto medio nazionale di due disabili per docente.

3. Quel 70% di posti di sostegno in organico di diritto per la stabilità del sistema

Per anni la percentuale degli insegnanti di sostegno precari è andata crescendo, fino a sfiorare (e in alcune province a superare largamente), nel 2007, il 50% del totale. Un tasso di precarietà così elevato è particolarmente dannoso nel caso della disabilità, dove sarebbe ancora più importante mantenere una continuità nell'accompagnamento dell'alunno nell'ambito di un programma individualizzato.

Nei cinque anni di scuola elementare, ad esempio, un alunno disabile che si imbatta in un posto "in deroga" (cioè non coperto da un insegnante titolare della cattedra di sostegno) può vedersi cambiare il docente di sostegno ogni anno, con tutti i disagi del caso. Fino al 2007 ciò capitava in media in un caso su due.

La legge finanziaria 2008 (Governo Prodi), oltre a prevedere una distribuzione più equa delle risorse umane tra i diversi territori, ha cercato di realizzare una maggiore stabilità del sistema, riducendo il più possibile le situazioni precarie e provvisorie in deroga, che avevano quasi raggiunto la metà del numero di docenti di sostegno impiegati.

Ha determinato innanzitutto un organico complessivo nazionale predeterminato e ha disposto che il 70% di quell'organico sia stabile e di diritto, insomma non precario e non soggetto dunque a cambiare sede ogni anno, interrompendo la continuità didattica⁴).

Quel 70% di posti di sostegno, stabili e di diritto, doveva essere conseguito gradualmente entro l'anno 2010-11. Ed è quanto è puntualmente avvenuto con l'annuale decreto interministeriale sugli organici.

Ma questa distribuzione di stabilità al 70% è avvenuta equamente su tutto il territorio nazionale?

Se si considera che organico di diritto (70%) significa stabilità e continuità del personale impiegato, e che, al contrario, il restante organico di fatto (30%) non assicura continuità, utilizza personale precario e con contratto fino al termine delle attività (30 giugno), si può ben comprendere che un'equa distribuzione di quell'organico di diritto su tutto il territorio nazionale assicura anche una equa situazione qualitativa dell'integrazione.

Prendendo in esame la tabella E degli organici di diritto allegata al decreto interministeriale sugli organici di diritto per l'a.s. 2010-11, si può constatare che nella media nazionale l'obiettivo è stato puntualmente raggiunto: dei 90.469 posti di sostegno previsti, 63.348 (70%) sono in organico di diritto e i restanti 27.121 (30%) in organico di fatto.

Ma nei singoli territori il rapporto sembra discostarsi inspiegabilmente dai valori di 70% e 30%.

Prima della legge finanziaria 2008 che fissava al 70% il limite dell'organico di diritto, vi erano già quattro regioni che avevano raggiunto e superato quel limite. Si trattava dell'Abruzzo (75,6% di organico di diritto dei posti di sostegno 2007-08), della Campania (74,2%), della Basilicata (71,4%) e della Sardegna (70,4%).

Era logico, quindi, attendersi che, al massimo, quelle situazioni che avevano già conseguito l'obiettivo del 70% venissero mantenute. Invece...

Come si può notare nella tabella che segue, in cui sono riportati i rapporti percentuali delle tipologie di posti di sostegno (diritto e fatto) per l'anno scolastico 2010/2011, non solo le quattro regioni che avevano già raggiunto nel 2007 l'obiettivo del 70% dell'organico di diritto per posti di sostegno hanno mantenuto il livello raggiunto, ma l'hanno addirittura incrementato, raggiungendo e superando in due casi anche il 90%.

Non solo. Vi sono altre regioni che hanno raggiunto e ampiamente superato quel limite del 70%, quali la Puglia (80,9%), la Calabria (77,5%), la Sicilia (72,2%).

Per contro, altre regioni che nel 2007-08 avevano un organico di diritto al di sotto del 50% dei posti di sostegno assegnati (Emilia Romagna, Lombardia, Marche e Veneto) e per le quali era logico

⁴ **Legge 24 dicembre 2007, n. 244, art. 2, comma 421** – "La dotazione organica di diritto relativa ai docenti di sostegno è progressivamente rideterminata, nel triennio 2008-2010, fino al raggiungimento, nell'anno scolastico 2010/2011, di una consistenza organica pari al 70 per cento del numero dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007".

attendarsi una consistente assegnazione di posti di diritto, non hanno raggiunto nemmeno il 57% di organico di diritto, rimanendo, pur nella quantità positiva dei posti assegnati, sostanzialmente in una situazione di precarietà per quanto riguarda la natura degli organici.

Vi sono altre regioni, come il Piemonte e la Toscana, che hanno superato di poco il limite del 60% dei posti di sostegno in organico di diritto.

Se si vuol leggere la situazione alla rovescia, si può constatare che vi sono diverse regioni che hanno un tasso di precarietà dei posti (cioè con docenti assunti in organico di fatto con contratto a tempo determinato fino a giugno) intorno al 10% o poco più (Basilicata, Sardegna, Campania e Puglia) e altre regioni, tutte del Nord o del Centro, che hanno un tasso di precarietà intorno al 40% e più. Il totale nazionale si attesta sulla percentuale prevista dalla legge del 30% di precari, ma è come la media del pollo di Trilussa...

Per avere una misura dello squilibrio, basti pensare che al Sud e alle Isole sono stati assegnati il 52% dei posti di diritto nonostante gli studenti disabili di queste aree geografiche rappresentino solo il 40% del totale. E' doveroso chiedere: in virtù di cosa?

Posti di sostegno per l'anno scolastico 2010-11 per regioni

<i>Regioni</i>	<i>Di diritto 10-11</i>	<i>Di fatto 10-11</i>	<i>Totale 10-11</i>	<i>% diritto</i>
Basilicata	869	89	958	90,7%
Sardegna	2.162	264	2.426	89,1%
Campania	10.597	1.334	11.931	88,8%
Puglia	6.069	1.434	7.503	80,9%
Abruzzo	1.639	426	2.065	79,4%
Calabria	2.865	834	3.699	77,5%
Molise	358	106	464	77,2%
Sicilia	8.247	3.183	11.430	72,2%
Umbria	713	288	1.001	71,2%
Lazio	6.245	2.641	8.886	70,3%
Nazionale	63.348	27.121	90.469	70,0%
Friuli Vg	903	394	1.297	69,6%
Liguria	1.479	657	2.136	69,2%
Piemonte	3.886	2.271	6.157	63,1%
Toscana	2.857	1.833	4.690	60,9%
Veneto	3.378	2.582	5.960	56,7%
Lombardia	6.578	5.086	11.664	56,4%
Marche	1.279	1.031	2.310	55,4%
Emilia R.	3.224	2.668	5.892	54,7%

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Se la situazione delle regioni viene raccolta nella sintesi delle aree geografiche del Paese, si rileva con maggiore immediatezza la differenza tra i territori.

Come si può rilevare dalla tabella che segue, l'Italia è divisa nettamente in due parti nella distribuzione dei posti di sostegno in organico di diritto.

Sotto il 70% – limite stabilito dalla legge – vi sono il Centro e il Nord; sopra tale limite il Sud e le Isole.

Posti di sostegno per l'anno scolastico 2010-11 per aree

<i>Aree geografiche</i>	<i>diritto 10-11</i>	<i>fatto 10-11</i>	<i>Totale 10-11</i>	<i>% Diritto</i>
Sud	22.397	4.223	26.620	84,1%
Isole	10.409	3.447	13.856	75,1%

Nazionale	63.348	27.121	90.469	70,0%
Centro	11.094	5.793	16.887	65,7%
Nord Ovest	11.943	8.014	19.957	59,8%
Nord Est	7.505	5.644	13.149	57,1%

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Quale dovrebbe essere una corretta distribuzione dei posti di diritto per il sostegno?

Applicando correttamente la prevista articolazione degli organici in 70% di diritto e 30% di fatto su tutto il territorio nazionale, la situazione verrebbe notevolmente cambiata, come risulta dalla tabella appositamente elaborata da Tuttoscuola.

La Lombardia avrebbe avuto 8.165 posti in organico di diritto, anziché 6.578, con un incremento di 1.587 posti in diritto (24% in più di quelli assegnati) che avrebbero fatto diminuire di un uguale valore l'organico di fatto assegnato.

L'Emilia-Romagna ne avrebbe avuto 900 in più, il Veneto quasi 800 in più, le Marche 338 in più (pari al 26% in più di quelli assegnati).

Per contro la Campania, anziché avere un organico di diritto di 10.597 posti di sostegno ne avrebbe avuto 8.352, cioè 2.245 in meno (-21% rispetto a quelli effettivamente assegnati). La Puglia ne avrebbe avuto 817 in meno, la Basilicata 198 in meno (pari al 23% in meno).

Ripartizione per regione organici di diritto secondo percentuale del 70%

<i>Regioni</i>	<i>posti di diritto assegnati</i>	<i>posti di diritto spettanti (70%)</i>	<i>differenza +/-</i>
Lombardia	6.578	8.165	+ 1.587
Emilia R.	3.224	4.124	+ 900
Veneto	3.378	4.172	+ 794
Toscana	2.857	3.283	+ 426
Piemonte	3.886	4.310	+ 424
Marche	1.279	1.617	+ 338
Liguria	1.479	1.495	+ 16
Friuli Vg	903	908	+ 5
Umbria	713	701	- 12
Lazio	6.245	6.220	- 25
Molise	358	325	- 33
Abruzzo	1.639	1.446	- 194
Basilicata	869	671	- 198
Sicilia	8.247	8.001	- 246
Calabria	2.865	2.589	- 276
Sardegna	2.162	1.698	- 464
Puglia	6.069	5.252	- 817
Campania	10.597	8.352	-2.245

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Ancora una volta, se si osserva la situazione della distribuzione degli organici di diritto per docenti di sostegno secondo le aree geografiche di assegnazione, si constata una netta divisione del Paese in due parti ben distinte. I posti di diritto mancano per oltre 3.700 unità nel Nord Italia (rispetto al parametro del 70%), pari al 19% in più di quelli assegnati; sono quasi esattamente i posti di diritto in eccedenza nel Sud.

In ugual modo i posti di diritto mancanti al Centro Italia corrispondono a quelli in più delle Isole.

Ripartizione per area organici di diritto secondo percentuale del 70%

<i>Aree geografiche</i>	<i>posti di diritto</i>	<i>posti di diritto</i>	<i>differenza +/-</i>
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-----------------------

	<i>assegnati</i>	<i>spettanti (70%)</i>	
Nord Ovest	11.943	13.970	2.027
Nord Est	7.505	9.204	1.699
Centro	11.094	11.821	727
Sud	22.397	18.634	-3.763
Isole	10.409	9.699	-710

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

La differente distribuzione dei posti di diritto ha conseguenze non da poco.

Molti posti in organico **di diritto** (70%) significano più stabilità, più continuità didattica, più potenziali posti di ruolo o annuali, più disponibilità per i trasferimenti interprovinciali.

Molti posti in organico **di fatto** (30%), invece, vogliono dire più discontinuità, più contratti a tempo determinato fino al termine delle attività, più personale precario.

In prospettiva sarà necessario invertire le situazioni puntando al 70% per tutti territori, trasformando i posti di diritto vacanti in organico di fatto nelle situazioni in cui vi sia eccedenza rispetto al 70%; in corrispondenza i posti di fatto dei territori sotto il 70% vanno trasformati in organico di diritto.

4. Nomine in ruolo sui posti di diritto del sostegno

Posti in organico di diritto vogliono dire, tra l'altro, disponibilità per i trasferimenti interprovinciali e per le immissioni in ruolo. Disponibilità che è direttamente proporzionale all'organico di diritto riconosciuto, anche se determinato senza tener conto, come si è visto nel capitolo precedente, del parametro fissato dalla legge del 70% rispetto all'intera dotazione di posti di sostegno.

In questo modo la distribuzione dei posti di ruolo su posti di sostegno favorisce le situazioni territoriali dove l'organico di diritto è abbondante.

Nelle regioni con più elevato organico di diritto la percentuale di posti di ruolo è inferiore alla media nazionale. In quelle regioni che hanno fruito di una distribuzione di posti di diritto più favorevole c'è, insomma, ancora un maggior potenziale di posti vacanti, utili per le immissioni in ruolo o per i trasferimenti interprovinciali.

Negli ultimi anni, con la riduzione delle cattedre per effetto della razionalizzazione, il posto di sostegno ha rappresentato un canale di scorrimento privilegiato per entrare in ruolo nella scuola. Basti considerare che nel 2009-10 sono stati immessi in ruolo 4.303 docenti di sostegno su 8 mila immissioni in ruolo (54%) e che nel 2010-11, dei 10mila posti di docente per le nuove immissioni in ruolo 2010-11, più della metà (5.022) sono per posti di sostegno. E va ricordato che dopo 5 anni il docente entrato come insegnante di sostegno può richiedere di passare all'insegnamento tradizionale. Negli ultimi anni lo hanno fatto in tanti.

Ne consegue che uno sbilanciamento nell'assegnazione dei posti di diritto di docenti di sostegno crea anche una sproporzione nelle opportunità di accesso alla scuola tra chi è in graduatoria in certe aree rispetto ad altre.

L'aver applicato il parametro del 70% in termini non omogenei ha favorito l'occupazione stabile nelle regioni privilegiate.

Per il 2010-11 come sono stati distribuiti i posti in ruolo?

L'anno scorso sono stati immessi in ruolo 4.303 insegnanti di sostegno. Di questi il 33% è toccato alle regioni del Sud e il 14% alle Isole. Alle regioni settentrionali e centrali sono stati assegnati complessivamente 2.274 posti di sostegno, cioè il 53% del totale.

Dei 10mila posti di docente per le nuove immissioni in ruolo 2010-11, più della metà (5.022) erano per posti di sostegno. Ne sono stati assegnati 1.456 (il 29% del totale) alle regioni del Sud, 1.232 (quasi il 25%) a quelle del Nord Ovest. Al Centro poco meno di mille posti, alle regioni del Nord Est poco più di 700 e il resto (12%) alle Isole.

Con le ultime immissioni in ruolo, dei 63.348 posti in organico di diritto per il 2010-11 sono ora coperti da docenti di ruolo 58.870 posti, pari al 93%.

Dei quasi 59mila docenti di sostegno in ruolo al 1° settembre 2010, il 16,5% si trova in Campania, il 12,9% in Sicilia e il 10,5% in Lombardia.

Posti di sostegno coperti da docenti di ruolo

<i>Regioni</i>	<i>Docenti di ruolo 2009-10</i>	<i>Immissioni in ruolo 2010-11</i>	<i>Totale docenti di ruolo al 2010-11</i>	<i>%</i>
Abruzzo	1.400	124	1.524	2,6%
Basilicata	733	72	805	1,4%
Calabria	2.488	146	2.634	4,5%
Campania	9.095	637	9.732	16,5%
Emilia R.	2.710	338	3.048	5,2%
Friuli VG	758	81	839	1,4%
Lazio	5.211	549	5.760	9,8%
Liguria	1.242	150	1.392	2,4%
Lombardia	5.508	675	6.183	10,5%

Marche	1.098	98	1.196	2,0%
Molise	303	33	336	0,6%
Piemonte	3.252	407	3.659	6,2%
Puglia	5.153	444	5.597	9,5%
Sardegna	1.825	185	2.010	3,4%
Sicilia	7.158	440	7.598	12,9%
Toscana	2.424	271	2.695	4,6%
Umbria	616	63	679	1,2%
Veneto	2.874	309	3.183	5,4%
Totale	53.848	5.022	58.870	100,0%

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Cosa sarebbe successo se gli organici di diritto fossero stati omogenei per ogni regione?

Per capire meglio gli effetti sui posti di ruolo determinati dalla sperequata distribuzione degli organici di diritto abbiamo predisposto la tabella che segue, nella quale si riporta a organico di diritto corretto (al 70%) l'organico di ogni regione e si rileva se e quanto le immissioni in ruolo abbiano superato tale livello.

La risposta è: ben sette regioni hanno avuto un numero di docenti di ruolo superiore al livello di organico di diritto calcolato, secondo legge, al 70%.

La Campania, in questo modo, ha avuto 1.380 docenti in ruolo più di quanto vi sarebbe stato con un organico di diritto corretto a norma. La Puglia ne ha avuto 345 in più, la Sardegna 312 e così via per un totale di eccedenza pari a 2.305.

Posti di sostegno di ruolo eccedenti rispetto all'organico di diritto virtuale

<i>Regioni</i>	<i>Posti di diritto spettanti (70%)</i>	<i>Docenti di ruolo effettivi al 2010-11</i>	<i>Eccedenze</i>
Campania	8.352	9.732	1.380
Puglia	5.252	5.597	345
Sardegna	1.698	2.010	312
Basilicata	671	805	134
Abruzzo	1.446	1.524	78
Calabria	2.589	2.634	45
Molise	325	336	11
Totale	20.333	22.638	2.305

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Quei 2.305 posti in eccedenza rispetto al diritto sarebbero stati dirottati per compensazione sulle regioni con organico di diritto determinato in base ad un parametro inferiore al 70%.

La Lombardia avrebbe avuto 438 posti di ruolo in più; la Sicilia 429, il Lazio 333 e così via fino a utilizzare i 2.305 posti di ruolo assegnati alle regioni con organico di diritto al di sopra della norma.

Posti di sostegno di ruolo compensati rispetto all'organico di diritto virtuale

<i>Regioni</i>	<i>Posti di diritto spettanti (70%)</i>	<i>Docenti di ruolo effettivi al 2010-11</i>	<i>Compensazioni virtuali</i>
Lombardia	8.165	6.183	438
Sicilia	8.001	7.598	429
Lazio	6.220	5.760	333
Piemonte	4.310	3.659	231
Veneto	4.172	3.183	224
Emilia R.	4.124	3.048	221
Toscana	3.283	2.695	176
Marche	1.617	1.196	87
Liguria	1.495	1.392	80
Friuli Vg	908	839	49
Umbria	701	679	38
Totale			2.305

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur 2010

Per riequilibrare l'assegnazione dei posti di ruolo, oltre a ridurre l'organico di diritto delle regioni con percentuale al di sopra del 70% sulla base dei posti che si renderanno vacanti, sarà necessario non assegnare altri posti di ruolo a quelle regioni per i prossimi anni.

I 4.458 posti che ancora mancano per completare le immissioni in ruolo dell'intero organico di diritto dovranno essere tutti assegnati alle regioni con il parametro sotto il 70%.

5. Il sostegno, una scorciatoia per il ruolo

Un posto di ruolo per il sostegno ogni quattro. È questa mediamente la proporzione di immissioni in ruolo riservata ai docenti di sostegno nella scuola statale negli ultimi quattro anni, che sale a uno ogni due se si considerano solo gli ultimi due anni. Un dato che, a pensar male, sembra chiudere il cerchio.

Nei 50mila posti di ruolo per docente della finanziaria 2007 al sostegno è stata riservata la quota dell'11%, ma negli anni successivi, a fronte della drastica riduzione di posti per nuove immissioni in ruolo, quelli di sostegno (ad una media annua di 5.400 unità) sono stati una crescente provvidenziale "salvezza", tanto da rappresentare negli ultimi due anni scolastici più della metà delle nomine in ruolo di docenti.

In totale, nelle immissioni in ruolo degli ultimi quattro anni scolastici, su 93mila posti di docente ben 21.602 (il 23,2%) sono stati riservati al sostegno.

Immissioni in ruolo di docenti dal 2007 al 2010

	<i>posti docente</i>	<i>di cui sostegno</i>	<i>%</i>
a.s 2007-08	50.000	5.387	10,8%
a.s 2008-09	25.000	6.890	27,6%
a.s 2009-10	8.000	4.303	53,8%
a.s 2010-11	10.000	5.022	50,2%
Totale	93.000	21.602	23,2%

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur

È comprensibile, quindi, l'interesse dei docenti precari a cercare vie preferenziali per il ruolo, e oggi la principale è diventata proprio quella del titolo di specializzazione richiesto per attività di sostegno ai disabili.

Come si diventa docenti di sostegno?

Fino alla metà degli anni '90 la specializzazione per docenti di sostegno richiedeva la frequenza di corsi biennali con esame finale.

La gestione dei corsi era affidata soprattutto a istituti privati sottoposti alla vigilanza del ministero dell'istruzione. La qualità della preparazione era, come si suol dire, a "macchia di leopardo".

Non erano rari i casi di diplomifici che assicuravano, pagando, il possesso del titolo di specializzazione che diventava, anche allora, il mezzo per il posto di lavoro assicurato.

Anche per questa ragione il ministero decise di passare alle università la competenza per la formazione dei docenti di sostegno. Competenza confermata anche per la nuova formazione iniziale il cui regolamento è attualmente in fase di definizione.

Un'altra modifica intervenuta è che la durata biennale dei corsi si è ridotta. La legge 4/06/04 n. 143 ha previsto infatti che in attesa dell'entrata in vigore del decreto legislativo attuativo dell'articolo 5 della legge n. 53 del 2003, le università potevano istituire corsi speciali di **durata annuale**, per il conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno agli alunni disabili, all'interno dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, attraverso la frequenza di un semestre aggiuntivo di 400 ore.

Per quanto concerneva la scuola secondaria di primo e secondo grado, era stato previsto un corso aggiuntivo di 400 ore per i non abilitati che frequentavano le SISS oppure un corso di 800 ore all'interno delle SISS per gli abilitati.

A seguito della chiusura delle SISS, per coloro che erano già in possesso dell'abilitazione all'insegnamento è stata prevista solo per l'anno accademico 2009/2010 l'attivazione del semestre

aggiuntivo di sostegno (400 ore). Per l'anno accademico 2010/2011 si resta in attesa del varo del regolamento sulla formazione iniziale dei docenti.

Non esistono rilevazioni nazionali sui livelli di preparazione dei docenti di sostegno, ma, in base a segnalazioni soprattutto da parte di dirigenti scolastici, non sempre si riscontrano livelli di competenza adeguati ad una funzione di così elevata delicatezza.

Per il sostegno ad alunni con disabilità visiva, ad esempio, non è raro imbattersi in docenti di sostegno che non conoscono o non praticano l'uso del Braille, la particolare scrittura per ciechi.

C'era anche la scorciatoia per il posto normale

Il posto di sostegno non è soltanto una strada più sicura e veloce per arrivare al ruolo, ma, fino a qualche anno fa, costituiva anche una vera e propria scorciatoia per arrivare a sedi di posto normale prima di altri docenti.

Quando un docente di sostegno entra in ruolo, ha l'obbligo di rimanere in questa particolare tipologia di posto per un quinquennio, dopo di che può passare al ruolo normale partendo dalla sede di titolarità.

In questo modo, succedeva che se il docente di sostegno stava occupando una sede in un determinato comune (ad esempio, il comune capoluogo di provincia molto ambito nei trasferimenti da chi è titolare fuori comune), nel momento in cui lasciava il sostegno, dopo il quinquennio, per passare a posto comune, partiva da titolare nella sede, cioè dentro al comune stesso, precedendo tutti coloro che si trovavano fuori comune.

Ora le regole sulla mobilità non lo consentono più, ma molti hanno goduto di quel privilegio.

Oggi chi entra in ruolo nel sostegno mantiene, come è sempre avvenuto, soltanto l'obbligo quinquennale di permanenza. Passato il quinquennio, può accedere a un posto cattedra normale. Agli occhi di molti vale la pena.

Tuttoscuola - Roma, 31 agosto 2010

Appendice normativa essenziale

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"

Art. 12. Diritto all'educazione e all'istruzione

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.
2. E' garantito 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.
3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.
4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.
5. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed 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. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà 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.
6. Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.
7. I compiti attribuiti alle unità sanitarie locali dai commi 5 e 6 sono svolti secondo le modalità indicate con apposito atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'articolo 5, primo comma, della Legge 23 dicembre 1978, n. 833.
8. Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.
9. Ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica. A tal fine il provveditore agli studi, d'intesa con le unità sanitarie locali e i centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con i Ministeri della sanità e del lavoro e della previdenza sociale, provvede alla istituzione, per i minori ricoverati, di classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale. A tali classi possono essere ammessi anche i minori ricoverati nei centri di degenza, che non versino in situazioni di handicap e per i quali sia accertata l'impossibilità della frequenza della scuola dell'obbligo per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione. La frequenza di tali classi, attestata dall'autorità scolastica mediante una relazione sulle attività svolte dai docenti in servizio presso il centro di degenza, è equiparata ad ogni effetto alla frequenza delle classi alle quali i minori sono iscritti.
10. Negli ospedali, nelle cliniche e nelle divisioni pediatriche gli obiettivi di cui al presente articolo possono essere perseguiti anche mediante l'utilizzazione di personale in possesso di specifica formazione psico-pedagogica che abbia una esperienza acquisita presso i nosocomi o segua un periodo di tirocinio di un anno sotto la guida di personale esperto.

Art. 13. Integrazione scolastica

1. L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle Leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:
 - a) 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. A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della Legge 8 giugno 1990, n. 142. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del Ministro della pubblica istruzione, d'intesa con i Ministri per gli affari sociali e della sanità, sono fissati gli indirizzi per la stipula degli accordi di programma. Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche. Negli accordi sono altresì previsti i requisiti che devono essere posseduti dagli enti pubblici e privati ai fini della partecipazione alle attività di collaborazione coordinate;
 - b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;

c) la programmazione da parte dell'università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;

d) l'attribuzione, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti;

e) la sperimentazione di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, da realizzare nelle classi frequentate da alunni con handicap.

2. Per le finalità di cui al comma 1, gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.

3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

4. I posti di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado sono determinati nell'ambito dell'organico del personale in servizio alla data di entrata in vigore della presente legge in modo da assicurare un rapporto almeno pari a quello previsto per gli altri gradi di istruzione e comunque entro i limiti delle disponibilità finanziarie all'uopo preordinate dall'articolo 42, comma 6, lettera h).

5. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno, con priorità per le iniziative sperimentali di cui al comma 1, lettera e), realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato.

6. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle 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 (*1 bis*).

6 - bis. Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5 -bis dell'articolo 16. (*1 ter*)

(*Ibis*) Vedi anche il D.M. 9 luglio 1992.

(*1 ter*) Comma aggiunto dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17

Art. 14. Modalità di attuazione dell'integrazione

1. Il Ministro della pubblica istruzione provvede alla formazione e all'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica degli studenti handicappati, ai sensi dell'articolo 26 del D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399, nel rispetto delle modalità di coordinamento con il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di cui all'articolo 4 della Legge 9 maggio 1989, n. 168. Il Ministro della pubblica istruzione provvede altresì:

a) all'attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;

b) all'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata;

c) a garantire la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore ed il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica della persona handicappata in tutti gli ordini e gradi di scuola, consentendo il completamento della scuola dell'obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età; nell'interesse dell'alunno, con deliberazione del collegio dei docenti, sentiti gli specialisti di cui all'articolo 4, secondo comma, lettera l), del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, su proposta del consiglio di classe o di interclasse, può essere consentita una terza ripetenza in singole classi.

2. I piani di studio delle scuole di specializzazione di cui all'articolo 4 della Legge 19 novembre 1990, n. 341, per il conseguimento del diploma abilitante all'insegnamento nelle scuole secondarie, comprendono, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione dei suddetti piani di studio, discipline facoltative, attinenti all'integrazione degli alunni handicappati, determinate ai sensi dell'articolo 4, comma 3, della citata Legge n. 341 del 1990. Nel diploma di specializzazione conseguito ai sensi del predetto articolo 4 deve essere specificato se l'insegnante ha sostenuto gli esami relativi all'attività didattica di sostegno per le discipline cui il diploma stesso si riferisce, nel qual caso la specializzazione ha valore abilitante anche per l'attività didattica di sostegno.

3. La tabella del corso di laurea definita ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della citata Legge n. 341 del 1990 comprende, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione delle tabelle dei corsi di laurea, insegnamenti facoltativi attinenti all'integrazione scolastica degli alunni handicappati. Il diploma di laurea per l'insegnamento nelle scuole materne ed elementari di cui all'articolo 3, comma 2, della citata Legge n. 341 del 1990 costituisce titolo per l'ammissione ai concorsi per l'attività didattica di sostegno solo se siano stati sostenuti gli esami relativi, individuati come obbligatori per la preparazione all'attività didattica di sostegno, nell'ambito della tabella suddetta definita ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della medesima Legge n. 341 del 1990.

4. L'insegnamento delle discipline facoltative previste nei piani di studio delle scuole di specializzazione di cui al comma 2 e dei corsi di laurea di cui al comma 3 può essere impartito anche da enti o istituti specializzati all'uopo convenzionati con le università, le quali disciplinano le modalità di espletamento degli esami e i relativi controlli. I docenti relatori dei corsi di specializzazione devono essere in possesso del diploma di laurea e del diploma di specializzazione.

5. Fino alla prima applicazione dell'articolo 9 della citata Legge n. 341 del 1990, relativamente alle scuole di specializzazione si applicano le disposizioni di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, e successive modificazioni, al Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970 e all'articolo 65 della Legge 20 maggio 1982, n. 270.

6. L'utilizzazione in posti di sostegno di docenti privi dei prescritti titoli di specializzazione è consentita unicamente qualora manchino docenti di ruolo o non di ruolo specializzati. 7. Gli accordi di programma di cui all'articolo 13, comma 1, lettera a), possono prevedere lo svolgimento di corsi di aggiornamento comuni per il personale delle scuole, delle unità sanitarie locali e degli enti locali, impegnati in piani educativi e di recupero individualizzati.

Art. 15. Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica

1. Presso ogni ufficio scolastico provinciale è istituito un gruppo di lavoro composto da: un ispettore tecnico nominato dal provveditore agli studi, un esperto della scuola utilizzato ai sensi dell'articolo 14, decimo comma, della Legge 20 maggio 1982, n. 270, e successive modificazioni, due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate maggiormente rappresentative a livello provinciale nominati dal provveditore agli studi sulla base dei criteri indicati dal Ministro della pubblica istruzione entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni.

2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo.

3. I gruppi di lavoro di cui al comma 1 hanno compiti di consulenza e proposta al provveditore agli studi, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma di cui agli articoli 13, 39 e 40, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

4. I gruppi di lavoro predispongono annualmente una relazione da inviare al Ministro della pubblica istruzione ed al presidente della giunta regionale. Il presidente della giunta regionale può avvalersi della relazione ai fini della verifica dello stato di attuazione degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40 (2).

(2) Vedi, anche, il D.M. 26 giugno 1992.

Art. 16. Valutazione del rendimento e prove d'esame

1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari.

5. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6 -bis. È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato. (2 bis)

5 - bis. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo. (2 ter)

(2 bis) comma così modificato dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17.

(2 ter) comma aggiunto dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17

Legge 27 dicembre 2002, n. 289 (legge finanziaria 2003)

Art. 35

.....

7. ...All'individuazione dell'alunno come soggetto portatore di handicap provvedono le aziende sanitarie locali sulla base di accertamenti collegiali, con modalità e criteri definiti con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri da

emanare, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'art. 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e previo parere delle competenti Commissioni parlamentari, su proposta dei Ministri dell'istruzione, dell'università e della ricerca e della salute, entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 23 febbraio 2006, n. 185 (Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289)

Art. 2 Modalità e criteri

1. Ai fini della individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, le Aziende Sanitarie dispongono, su richiesta documentata dei genitori o degli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno medesimo, appositi accertamenti collegiali, nel rispetto di quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

2. Gli accertamenti di cui al comma 1, da effettuarsi in tempi utili rispetto all'inizio dell'anno scolastico e comunque non oltre trenta giorni dalla ricezione della richiesta, sono documentati attraverso la redazione di un verbale di individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap ai sensi dell'articolo 3, comma 1 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni. Il verbale, sottoscritto dai componenti il collegio, reca l'indicazione della patologia stabilizzata o progressiva accertata con riferimento alle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nonché la specificazione dell'eventuale carattere di particolare gravità della medesima, in presenza dei presupposti previsti dal comma 3 del predetto articolo 3. Al fine di garantire la congruenza degli interventi cui gli accertamenti sono preordinati, il verbale indica l'eventuale termine di rivedibilità dell'accertamento effettuato.

3. Gli accertamenti di cui ai commi precedenti sono propedeutici alla redazione della diagnosi funzionale dell'alunno, cui provvede l'unità multidisciplinare, prevista dall'articolo 3, comma 2 del decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, anche secondo i criteri di classificazione di disabilità e salute previsti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il verbale di accertamento, con l'eventuale termine di rivedibilità ed il documento relativo alla diagnosi funzionale, sono trasmessi ai genitori o agli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno e da questi all'istituzione scolastica presso cui l'alunno va iscritto, ai fini della tempestiva adozione dei provvedimenti conseguenti.

Legge 24 dicembre 2007, n. 244 (Finanziaria 2008)

Articolo 2

.....

420. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 1, comma 605, lettera *b*), della legge 27 dicembre 2006, n. 296, il numero dei posti degli insegnanti di sostegno, a decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, non può superare complessivamente il 25 per cento del numero delle sezioni e delle classi previste nell'organico di diritto dell'anno scolastico 2006/2007. Il Ministro della pubblica istruzione, con decreto adottato di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, definisce modalità e criteri per il conseguimento dell'obiettivo di cui al precedente periodo. Tali criteri e modalità devono essere definiti con riferimento alle effettive esigenze rilevate, assicurando lo sviluppo dei processi di integrazione degli alunni diversamente abili anche attraverso opportune compensazioni tra province diverse ed in modo da non superare un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni diversamente abili.

421. La dotazione organica di diritto relativa ai docenti di sostegno è progressivamente rideterminata, nel triennio 2008-2010, fino al raggiungimento, nell'anno scolastico 2010/2011, di una consistenza organica pari al 70 per cento del numero dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007, fermo restando il regime autorizzatorio in materia di assunzioni previsto dall'articolo 39, comma 3-bis, della legge 27 dicembre 1997, n. 449. Conseguentemente, anche al fine di evitare la formazione di nuovo personale precario, all'articolo 40, comma 1, settimo periodo, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, sono soppresse le parole da: «nonché la possibilità» fino a: «particolarmente gravi», fermo restando il rispetto dei principi sull'integrazione degli alunni diversamente abili fissati dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104. Sono abrogate tutte le disposizioni vigenti non compatibili con le disposizioni previste dal comma 420 e dal presente comma.

Legge 449/1997, n.449, art. 40. *In attuazione dei principi generali fissati dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, è assicurata l'integrazione scolastica degli alunni handicappati con interventi adeguati al tipo e alla gravità dell'handicap, compreso il ricorso all'ampia flessibilità organizzativa e funzionale delle classi prevista dall'articolo 21, commi 8 e 9, della legge 15 marzo 1997, n. 59, nonché la possibilità di assumere con contratto a tempo determinato insegnanti di sostegno in deroga al rapporto docenti alunni indicato al comma 3, in presenza di handicap particolarmente gravi, fermo restando il vincolo di cui al primo periodo del presente comma. Sono abrogati gli articoli 72, 315, comma 3, 319, commi da 1 a 3, e 443 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.*

Legge 30 luglio 2010, n. 122

Articolo 10 - Riduzione della spesa in materia di invalidità

.....

5. La sussistenza della condizione di alunno in situazione di handicap di cui all'articolo 3, comma 1, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, è accertata dalle Aziende Sanitarie, mediante appositi accertamenti collegiali da effettuarsi in conformità a quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della medesima legge. Nel verbale che accerta la sussistenza della situazione di handicap, deve essere indicata la patologia stabilizzata o progressiva e specificato l'eventuale carattere di gravità, in presenza dei presupposti previsti dall'art. 3, comma 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104. A tal fine il collegio deve tener conto delle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. I componenti del collegio che accerta la sussistenza della condizione di handicap sono responsabili di ogni eventuale danno erariale per il mancato rispetto di quanto previsto dall'articolo 3, commi 1 e 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104. I soggetti di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104 (GLH), in sede di formulazione del piano educativo individualizzato, elaborano proposte relative all'individuazione delle risorse necessarie, ivi compresa l'indicazione del numero delle ore di sostegno, che devono essere esclusivamente finalizzate all'educazione e all'istruzione, restando a carico degli altri soggetti istituzionali la fornitura delle altre risorse professionali e materiali necessarie per l'integrazione e l'assistenza dell'alunno disabile richieste dal piano educativo individualizzato.

STUDENTI CON PARTICOLARI NECESSITÀ: COMPARAZIONE FRA PAESI EUROPEI

PAESI	NORMATIVA	Studenti con necessità speciali
Austria	-Compulsory Schooling Act Schulpflichtgesetz	Hanno necessità educative speciali quegli allievi cui è riconosciuta una difficoltà fisica o psichica che non permetta il raggiungimento degli obiettivi scolastici fissati per la fascia di età, senza adeguate misure compensative. La valutazione viene effettuata dal distretto scolastico in base ai contatti con le famiglie e con il dirigente scolastico o dal distretto scolastico stesso con la consulenza di esperti. Gli interventi coinvolgono due categorie di allievi: - con disabilità psichica o fisica certificata in scuole speciali o, con sostegno, nelle scuole pubbliche, giusta la scelta delle famiglie; - senza certificazione, ma con particolari necessità (DSA, problemi comportamentali, deficit visivi o auditivi), con diritto ad interventi da parte dello Special Mobile Service all'interno o all'esterno della classe. La legislazione scolastica corrente norma anche le speciali necessità educative. Resta tuttora in vigore la legge-quadro organica del 1962 (Schulorganisationgesetz). La legge Schulunterrichtsgesetz norma le modalità di iscrizione, trasferimento fra differenti tipologie di scuola, verifica e valutazione degli allievi, compresi quelli con disabilità. Le ultime modifiche alla normativa, nel 1993 e nel 1995, hanno riguardato la riorganizzazione della scuola dell'obbligo, introducendo figure di assistenza pedagogica per allievi con disabilità.
Belgio fiammingo	- Decreto del 1997 e normativa locale della comunità fiamminga	L'educazione speciale è imparita in base a progetti che prevedano interventi scolastici adattati, cure e terapie per allievi il cui sviluppo non può essere, temporaneamente o permanentemente, garantito in via ordinaria. Nel Belgio fiammingo gli allievi con speciali necessità educative sono integrati nelle classi comuni, non esistendo classi speciali. Sono previste 8 categorie di disabilità per altrettanti progetti specifici e per altrettante modalità di finanziamento.
Belgio francese	- Decreto 3 marzo 2004	Il decreto 3 marzo 2004 definisce 8 tipologie di disabilità in base alle quali si possono organizzare attività specifiche con finanziamenti dedicati (disabilità mentali leggere, disabilità medie e gravi, problemi comportamentali e della personalità di grave entità, disabilità fisica, allievi ospedalizzati, disabilità visive, disabilità, uditive, disabilità strumentali).
Bulgaria	- Legge sull'istruzione pubblica (1998) - Legge sull'istruzione pubblica (2003) - Regolamento per l'applicazione della Legge sull'istruzione pubblica(2003)	In ordine alla normative vigente - Legge sull'istruzione pubblica (2003) e Regolamento per l'applicazione della Legge sull'istruzione pubblica (2003) - sono definiti con speciali necessità educative quegli allievi con difficoltà di tipo sensoriale, psichico, mentale, pluriminorazioni, difficoltà di apprendimento o disordini del linguaggio e della scrittura. Vi sono scuole speciali dedicate ad alunni con sordità, con difficoltà visive, con difficoltà di apprendimento. Tuttavia, la maggioranza degli allievi con disabilità sono iscritti nelle scuole pubbliche, sia inseriti in classi comuni che in classi speciali. In ogni regione in cui è diviso il territorio bulgaro, si trova un'unità di supporto alla disabilità con docenti e specialisti in stretto collegamento con le scuole e con gli uffici di ispezzionato e dirigenza tecnica.
Cipro	- Legge per l'educazione e la formazione di allievi con speciali necessità educative 113 (L) 1999	La norma vigente considera allievi con serie difficoltà di apprendimento dovute a problematiche fisiche, mentali, psicologiche o anche non specifiche che abbisognino di adeguati interventi educativi e formativi, rispetto agli allievi di pari età, e/o non siano in grado di utilizzare le comuni strumentazioni di ausilio ordinariamente presenti nelle scuole.
Danimarca	- Act on the Folkeskole (2005 ultima revisione)	La definizione ufficiale per la disabilità si riferisce a studenti con gravi carenze fisiche e/o psichiche. Le linee guida educative, sia per gli studenti con disabilità, sia per tutti gli altri, compresi gli adulti, è contenuta in atti normativi locali basati sul più generale Act on the Folkeskole. A livello locale, vengono effettuate tutte le correzioni e gli adeguamenti necessari in ordine alle discipline insegnate, alla valutazione e agli orari scolastici adottati.
Estonia	- Basic School and Upper Secondary School Act (1993) - Private Education Institution Act	In Estonia non c'è una definizione ufficiale di disabilità. In relazione alle specifiche problematiche evidenziate dagli allievi, gli interventi educativi speciali possono essere effettuati nelle scuole pubbliche e private di ogni ordine e grado, oppure in scuole speciali o in classi in ospedale. La normativa corrente prevede adeguamenti nei programmi di studio, nel numero di lezioni impartite e

	(1998)	nel possibile prolungamento del corso obbligatorio di studi.
Finlandia	<p>L'educazione di base è regolata da:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Basic Education Act (628/1998) -Basic Education Decree (852/1998) -Government Decree on the objectives and time allocation in basic education (1435/2001) -National Curriculum by National Board of Education (2004). 	<p>Gli studenti possono accedere a programmi di recupero e/o sostegno in presenza di particolari necessità educative dovute a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -disabilità, malattia, diminuite capacità "operative"; -necessità di sostegno psicologico o sociale o a rischio ; -limitate capacità di apprendimento o di adattamento (sostegno part-time). <p>Se un allievo non è in grado di seguire il programma di studi stabilito a causa di disabilità, malattia, ritardo nell'apprendimento, disordini emotivi o altro, può essere ammesso a programmi di intervento particolari. Tali interventi avvengono prima di tutto all'interno del normale percorso educativo, oppure in classi speciali o presso strutture dedicate.</p>
Francia	<ul style="list-style-type: none"> -Legge n.2005-102 dell'11 febbraio 2005 (pari opportunità, diritti e cittadinanza delle persone disabili). -Ordinanza 9 gennaio 1989 -Decreto n.2008-110 del 6 febbraio 2008 (tabella-guida). 	<p>In Francia non c'è un termine definito per intendere l'insieme della popolazione scolastica che beneficia di misure speciali in base a particolari bisogni educativi: i termini utilizzati (disabili o disadattati, che coprono differenti tipi di situazione) sono tutti molto specifici, collegati a precise caratteristiche ed influenzati dalle vicende storiche nelle quali sono nati.</p> <p>In accordo con la L. 102 dell'11 febbraio 2005 sulle pari opportunità, diritti e cittadinanza delle persone disabili: "d'intesa con il titolo della presente legge, una disabilità è definita come qualsiasi limitazione alle attività o restrizione alla partecipazione alla vita sociale sostenuta da una persona nel suo ambiente dovuta a sostanziale, duratura o permanente alterazione di una o più funzioni fisiche, sensoriali, mentali, cognitive o psichiche, a disabilità multiple o a problemi di salute tali da creare disabilità".</p> <p>La CDA (Commissione sui Diritti e l'Autonomia), in riferimento alla lista di deficienze, disabilità e svantaggi (Ordinanza 9 gennaio 1989) e alla tabella-guida (Decreto n.2008-110 del 6 febbraio 2008) indicherà il grado di deficienza e la tipologia di assistenza educativa, terapeutica, materiale e umana che può essere provvista alla persona disabile. Normalmente l'inserimento avviene nelle scuole normali (classi di integrazione scolastica) primarie e secondarie.</p> <p>Per gli studenti (11-18 anni) con gravissima disabilità è previsto l'inserimento in strutture scolastiche dedicate, a carico sia del Ministero dell'educazione che del Ministero della salute, della famiglia e delle persone handicappate.</p>

Germania		La definizione corrente di speciale necessità educativa indica uno specifico aiuto per gli allievi disabili. Essa individua un'area di intervento all'interno di un esclusivo contesto di disabilità. Per gli allievi con problemi derivanti da determinati handicap o nella necessità di aiuto a causa di situazioni problematiche, come temporanee difficoltà di apprendimento (ritmi più lenti di apprendimento, difficoltà di letto-scrittura), sono previste misure di sostegno differenziate ed individualizzate, anche se all'interno della comune cornice educativa, lungo l'intero processo di apprendimento. La definizione di disabilità, come anche le modalità di aiuto, sono necessariamente ampie in considerazione sia delle differenti situazioni che della differente legislazione dei Länder. L'inserimento è previsto nelle scuole speciali, ma da alcuni anni si incoraggia l'inclusione degli studenti con disabilità nelle scuole normali.
Grecia	-Legge "Unità scolastiche di educazione e pedagogia speciali" -Public Law of May 2000, n.2817 "Education of children with special educational needs" -Draft Law – Special Pedagogy and Education for securing equal opportunities to individuals with disabilities and special educational needs.	Scuole speciali di ogni ordine e grado accolgono allievi con speciali bisogni educativi. Gli allievi con disabilità, in accordo con la nuova legge sulle classi speciali, possono accedere alla scuola primaria a 7 anni e prolungare ivi la loro presenza fino a 14 anni o 15 in casi particolari. Analogamente nella scuola superiore, gli studenti hanno la possibilità di essere seguiti fino ai 18 anni o fino a 23 in casi specifici. Nei laboratori professionali, al termine della scuola primaria, possono essere inseriti allievi, anche con disabilità, dopo valutazione delle loro specifiche necessità. Qui i servizi scolastici e formativi possono essere loro offerti fino al 18° anno di età. Nell'ultima decade, in Grecia sono state applicate numerose leggi riguardanti la disabilità. La Public Law of May 2000, n.2817 "Education of children with special educational needs" ha consentito libertà di intervento educativo sugli alunni disabili nelle scuole greche di ogni ordine e grado, comprese le scuole speciali e professionali. In base a detta legge, si possono individuare sei categorie di disabilità: ritardo mentale; disabilità senso-motorie (cecità e sordità); motricità ridotta e altri problemi di salute; difficoltà di linguaggio; difficoltà di apprendimento; disturbi della personalità. L'istruzione pubblica per gli alunni con disabilità può essere impartita in quattro differenti modalità: nelle scuole di ordinamento; in classi inclusive in scuole pubbliche (previo accertamento della disabilità da parte di una équipe composta da un docente di scuole primaria, uno di scuola secondaria, uno psicologo e un medico); in classi speciali all'interno di strutture ospedaliere; a casa. In Grecia, gli alunni con disabilità grave sono accolti in scuole speciali, sia primarie che secondarie. Così accade per sordi, ciechi, affetti da paresi cerebrale o gravi problemi di apprendimento. È stata di recente (2008) approvata una legge che introduce numerose e significative modifiche nella legislazione corrente sulla disabilità, affermando l'obbligatorietà e gratuità della frequenza scolastica.
Irlanda	- Education for Persons with Special Educational needs Act (2004)	"Per necessità educative speciali si intendono, in relazione ad una persona, limitazioni nella capacità personale di partecipare e beneficiare dell'istruzione in relazione ad una permanente disabilità fisica, sensoriale, mentale o di apprendimento oppure di qualsivoglia rallentamento nell'apprendimento in confronto a persone senza disabilità" (da Education for Persons with Special Educational needs Act - 2004). La maggior parte degli studenti è inserita nelle scuole normali.
Islanda	- Law of the Handicapped (1995) – revisione di un analogo documento del 1992 - The Preschool Act (2008) - The Compulsory Act (2008) - The Upper Secondary School Act (2008)	Vi è legislazione separata in ordine alle persone con disabilità. Essa comprende nella disabilità tutte le difficoltà concernenti il ritardo mentale, la malattia psichiatrica, la disabilità fisica, la disabilità visiva e uditiva, la disabilità derivante da incidenti o malattie croniche. Obiettivo della norma è creare le condizioni e coinvolgere soggetti abilitati perché le persone con disabilità possano essere aiutate a vivere nel contesto civile con le altre persone. All'interno della normativa corrente non si ritrova il termine "educazione speciale" poiché la filosofia sottesa è di offrire la massima inclusione possibile nella scuola di base. Gli interventi educativi possono avvenire nella scuola pubblica frequentata con rapporto 1:1 o per piccoli gruppi, oppure avvenire in scuole speciali, secondo le richieste delle famiglie accompagnate dai pareri di insegnanti e specialisti. Sono previsti insegnanti specializzati per il sostegno agli allievi con disabilità. Il percorso educativo speciale dà la possibilità di realizzare adeguamenti del programma di studio, degli obiettivi, delle attività e dei metodi

		<p>di insegnamento. Esso può svolgersi su periodi brevi, lunghi o essere diluito lungo tutto il corso di studi di base, a seconda delle necessità degli allievi. Le autorità municipali debbono assicurare la frequenza degli allievi con disabilità nelle scuole speciali, se le scuole pubbliche non sono in grado di fornire gli adeguati strumenti di sostegno, e a garantire l'istruzione in ospedale o in famiglia per gli allievi con malattie con un lungo decorso. I principi su cui si basa la politica scolastica islandese sono quattro, all'insegna della più ampia inclusività:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pari opportunità di frequentare la scuola ed accedere all'istruzione secondo le capacità e i bisogni di ciascuno; - la scuola deve adeguarsi alle necessità e alle capacità degli allievi; - gli allievi e/o i loro genitori hanno il diritto di scegliere la scuola dove frequentare; - gli allievi che hanno particolari necessità hanno diritto ad interventi speciali. <p>Il sistema scolastico islandese considera la scuola del grado preparatorio come facente parte di un unico percorso educativo, collegato coerentemente con il grado successivo di istruzione.</p>
Lettonia	- Law of Education (1999)	<p>La legge per l'educazione stabilisce che l'istruzione speciale sia disponibile per le persone con speciali necessità educative e/o con difficoltà dovute a problemi di salute. È previsto un adattamento del corso di studi anche nella scuola superiore e in quella professionale.</p> <p>Normalmente, gli studenti con disabilità possono frequentare scuole speciali, classi speciali in scuole ordinarie o percorsi inclusivi nelle scuole ordinarie.</p>
Lituania	- Republic of Lituania Law on Education (2003)	<p>La necessità di assistenza e servizi derivanti da difficoltà nel seguire programmi e attività a causa di disabilità, comporta automaticamente interventi specifici, in accordo con la normativa citata vigente.</p> <p>Gli studenti con gravi forme di disabilità possono permanere nel sistema scolastico fino a 21 anni, anziché 18.</p> <p>Gli studenti con disabilità sono inseriti nelle scuole speciali ovvero in classi speciali nelle scuole ordinarie.</p>
Lussemburgo	- Law of Special Education (1973) - Law of Special Education (1993)	<p>La legge sull'educazione speciale del 1973 dichiara che " il governo garantisce ad ogni allievo con disabilità mentali, sensoriali, comportamentali o motorie il ricevimento di un'adeguata istruzione, come richiesto dalla sua condizione, in strutture che assicurino un'educazione specifica". La nuova normativa del 1993 prevede che tale istruzione avvenga nelle classi comuni, ma con programmi personalizzati.</p> <p>Solo una minoranza frequenta scuole speciali.</p>
Malta	- Education Act (2006)	<p>La normativa vigente definisce bisognoso di speciali interventi educativi quell'allievo che presenti minorazioni fisiche, sensoriali, intellettive o psicologiche.</p> <p>Normalmente frequentano scuole ordinarie, con percorsi personalizzati, ma possono anche essere inseriti in scuole speciali, dove vengono realizzati anche percorsi di inclusione.</p> <p>Gli studenti con disabilità possono permanere nella scuola fino a 22 anni.</p> <p>Nel 2007/2008 gli studenti frequentanti le scuole speciali erano lo 0,55% della popolazione scolastica in età dell'obbligo.</p>
Norvegia	- Education Act n°5	<p>L'educazione speciale riguarda allievi impossibilitati, in tutto o in parte, a seguire il corso di studi ordinario. Nella valutazione delle problematiche, si tiene conto in particolare della prospettiva futura del percorso di apprendimento. Gli interventi educativi e didattici avvengono in relazione alle specifiche capacità e possibilità degli allievi, in relazione al resto della classe e in considerazione degli obiettivi che realisticamente sono in grado di raggiungere. L'orario scolastico, anche in caso di interventi educativi speciali, non subisce variazioni. A monte, viene effettuata una valutazione da esperti per una specifica programmazione delle attività, privilegiando, ove possibile, interventi all'interno della scuola frequentata. Se le posizioni degli esperti e le decisioni delle autorità scolastiche locali differiscono, è possibile dirimere tali problematiche per consentire che vengano rispettati i diritti degli allievi.</p> <p>Normalmente gli studenti con disabilità (che sono circa il 6%) sono inseriti nelle scuole normali ed usufruiscono di sostegno, se necessario. Solo lo 0,5%</p>

		frequenta scuole speciali.
Olanda	Legge "Expertise Centres WEC 2003)"	In via ordinaria gli studenti con disabilità frequentano scuole normali, con assistenza e sostegno aggiuntivo. La legge "Expertise Centres WEC 2003)" stabilisce però che, in presenza di determinate disabilità, i ragazzi possano accedere ad una educazione speciale in scuole speciali. Di seguito vengono riportati i criteri adottati: alunni con disabilità visiva, con capacità di visione inferiore a 0.3 o con ridotto campo visivo inferiore a 30 e limitata partecipazione alla vita della classe in conseguenza della disabilità; alunni con disabilità uditiva e un deficit maggiore di 80 decibel o con deficit tra i 35 e gli 80 decibel. Si considera difficoltà di apprendimento grave se il q.i. rilevato è minore di 60. Si richiedono diagnosi di inabilità/malattia per disabilità fisica e/o malattie croniche. La categoria DSM-IV identifica gli allievi con disturbi del comportamento, sia nell'ambiente scolastico che in quello extrascolastico e in famiglia, con una limitata partecipazione alle attività scolastiche in conseguenza di detti disturbi.
Polonia	- Act on the School Education (1999)	L'educazione speciale si rivolge a studenti che abbisognano di specifiche modalità e metodi operativi, oltre ad attrezzature e strumentazioni adatte. Essa può svolgersi nelle scuole in generale, in classi e scuole integrate o in scuole e classi speciali. È rivolta ad allievi con disabilità mentale di varia gravità da leggera a profonda, con sordità o altre disfunzioni uditive, con disabilità visive, con disabilità fisica o malattie croniche, con problemi psichiatrici, con disadattamento sociale e comportamentale, con problemi di linguaggio e comunicazione. Gli alunni disabili sono assistiti da personale educativo e psicopedagogico messo a disposizione da associazioni di volontari. La valutazione di tale équipe costituisce la base per decidere il tipo di scuola (normale o speciale) che l'alunno dovrà frequentare e la stesura del percorso educativo specifico, in accordo con le famiglie degli allievi interessati. Rispetto al percorso di studi normale, è possibile prolungare di due anni ciascun ciclo scolastico per gli alunni con particolari necessità educative, ma la permanenza nella scuola non può andare oltre i 21 anni.
Portogallo		Gli studenti con disabilità seguono programmi individualizzati nelle scuole normali. Solo lo 0,3% nel 2008 ha frequentato scuole speciali. La legislazione portoghese definisce come soggetti di speciali bisogni educativi i bambini e i giovani che ricevono interventi educativi speciali a causa di difficoltà nel processo di apprendimento e nella partecipazione alle attività educative, tenendo conto di altri fattori correlati e di limitazioni alle proprie capacità
Regno Unito – Galles	- SEN code of practice for Wales (2002)	La normativa vigente individua quali soggetti con particolari necessità educative quegli studenti con significative difficoltà di apprendimento tali da rendere necessari interventi specifici. In particolare, ciò si verifica se: -gli allievi hanno difficoltà di apprendimento molto maggiori di quelle accettabili per gli studenti della loro età, -gli allievi hanno disabilità tali da rendere impossibile l'uso delle strumentazioni didattiche normalmente in uso come supporto educativo; -gli allievi hanno un'età inferiore a quella prevista per l'obbligo e potrebbero ricadere nelle due precedenti categorie senza adeguati interventi. Speciali provvedimenti sono previsti per piccoli allievi a partire dai due anni di età in aggiunta o in sostituzione a quelli normalmente previsti. Aiuti di qualsiasi tipo sono previsti nel caso di bambini più piccoli. Secondo quanto riportato da Euribase – dati 2007-2008, solo lo 0,8% degli studenti con disabilità frequenta scuole speciali.
Regno Unito – Inghilterra	- Education Act (1996) - Special Educational Needs and Disability Act (SENDA), 2001	Le NMSS – Non-maintained special schools (le New model special schools non vengono sovvenzionate con fondi pubblici) sono riconosciute ufficialmente, ma seguono un modello di finanziamento di tipo no-profit. Molte di esse appartengono ad associazioni o gruppi associativi a carattere privato che si rivolgono specificamente a studenti provenienti da famiglie disagiate. È da notare che spesso le autorità locali prenotano alcuni posti in queste scuole, pagando direttamente la retta al posto di studenti che non potrebbero altrimenti

	<p>– England & Wales</p> <p>- Education Order (1996) – N. Ireland</p> <p>- Code of Practice (DFES – 2001)</p>	<p>mantenersi agli studi. In questo modo, le famiglie raramente pagano le rette direttamente all'istituzione scolastica.</p> <p>L'Education Act prevede che la disabilità di uno studente sia identificata quando sussistono una serie di condizioni: che lo studente abbia una difficoltà di apprendimento significativamente maggiore dei suoi pari età; che la disabilità impedisca allo studente l'uso delle comuni strumentazioni didattiche normalmente in uso nelle scuole per gli studenti della stessa età, in particolare in quelle della località in cui risiede; che sia minore di 5 anni e sia, o potrebbe essere, qualora non gli vengano messe a disposizione adeguate misure compensative per la propria disabilità, probabilmente destinato a fallire gli obiettivi scolastici anche ad un'età superiore.</p> <p>La normativa vigente non definisce bisognosi di particolari attenzioni quegli studenti che, come difficoltà scolastica, abbiano una lingua madre diversa dall'inglese; inoltre, viene prevista una precisa graduazione degli interventi verso gli studenti con speciali necessità educative: inizialmente, gli interventi sono effettuati esclusivamente dal personale interno alla scuola. In un secondo momento, oltre all'intervento del personale interno alla scuola, può intervenire uno psicologo dell'età evolutiva. Famiglie e scuola possono richiedere l'intervento di uno specialista esterno alla scuola se ritenuto necessario e l'autorità locale deve provvedere a soddisfare la richiesta</p> <p>Secondo quanto riportato da Euribase – dati 2007-2008, tutti gli studenti con disabilità frequentano scuole normali.</p>
Regno Unito - Scozia	<p>- The Educational (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004</p>	<p>La normativa vigente, the educational Act del 2004, definisce a quale titolo siano messi a disposizione degli studenti con particolari necessità educative gli strumenti aggiuntivi:</p> <p>nel caso in cui, per qualsiasi motivo, gli studenti non potessero valersi della strumentazione didattica normalmente in uso nelle scuole o abbiano necessità di strumentazioni in aggiunta ad essa;</p> <p>di conseguenza, sono previsti interventi educativi che favoriscano il più ampio sviluppo delle potenzialità di ciascun allievo. Interventi educativi e strumentazioni aggiuntive o specificamente studiate sono sotto il controllo delle autorità scolastiche del territorio di appartenenza degli studenti interessati.</p> <p>Di norma gli studenti con disabilità frequentano scuole normali; solo nel caso di gravi difficoltà vengono inseriti in scuole speciali, anche residenziali, o in classi speciali.</p> <p>Comunque, il 99% degli studenti disabili è inserito in scuole normali.</p>
Rep. Ceca	<p>-The School Act n°561/2004</p> <p>- Regulation on education of children, pupils, students with special needs and of gifted and talented children, pupils and students n°73/2005</p>	<p>Gli allievi con speciali necessità educative possono essere accolti in scuole pubbliche o private, in classi speciali o integrati nelle classi comuni, in scuole speciali sia pubbliche che private. La normativa vigente si riferisce a tre categorie di studenti:</p> <p>quelli con serie difficoltà di tipo psicofisico, sensoriale, con pluriminorazioni, con difficoltà di linguaggio, in difficoltà di apprendimento o problematiche comportamentali, autismo;</p> <p>studenti con gravi problemi di salute;</p> <p>studenti in condizioni di svantaggio sociale.</p>

Slovenia	- The Placement of Children with Special Needs Act (2000-2007)	L'inserimento scolastico può avvenire, su decisione di una apposita Commissione sia in scuole comuni che in classi o scuole speciali. Comunque, prevale il principio dell'inclusione, in quanto circa 1/3 dei 6.500 studenti con disabilità è inserito in scuole speciali. Allievi con particolari necessità educative possono prolungare la permanenza nel sistema scolastico, comunque non oltre il 21° anno di età. Successivamente, hanno di diritto di essere ammessi ad attività lavorative che assicurino percorsi professionali adeguati alle singole problematiche. Gli interventi specifici sono rivolti ad allievi con disabilità visive e uditive, disabilità mentali e motorie, malati cronici, con disturbi del linguaggio, dell'apprendimento e del comportamento.
Spagna	LOE: Legge Organica per l'Educazione – 3 maggio 2006 (Tit. II, Cap.I, Allievi/studenti con Sostegno per Speciali Bisogni Educativi)	La legge organica per l'educazione individua tre categorie principali di allievi che necessitano di particolari interventi educativi: allievi con speciali bisogni educativi (disabilità, disordini comportamentali, sia temporanei che perduranti durante lungo il periodo della scolarizzazione. L'Amministrazione cura che gli allievi ricevano le attenzioni dovute e che vengano coinvolti genitori o tutori nelle decisioni assunte dalle scuole. È prevista una valutazione separata e, a richiesta, assistenza e consigli educativi per i genitori); allievi "superdotati"; allievi che entrano in ritardo all'interno del sistema educativo. La scolarizzazione per gli allievi disabili è improntata a principi di normalizzazione ed inclusione, assicura non discriminazione, equità nell'accesso al sistema educativo, flessibilità nelle diverse tappe dell'educazione quando ciò è necessario. Gli allievi possono essere accolti in classi speciali o scuole speciali fino al 21° anno, nel caso in cui le loro necessità non possano essere soddisfatte all'interno di istituzioni pubbliche. È prevista una continua verifica e valutazione dei progressi fatti dagli allievi per consentire un costante aggiustamento negli interventi educativi e una migliore integrazione. Gli interventi educativi possono avvenire sia in scuole pubbliche di ordinamento che speciali. Tuttavia è ritenuto preferibile che essi avvengano nelle istituzioni scolastiche statali, adattando il programma di studio alle capacità di apprendimento di ciascun allievo. Solo nei casi più gravi e complessi è previsto l'inserimento in scuole o classi speciali.
Svezia	-Education Act (1985: 1100) -Curriculum prescolastico (1998) -Curriculum per la scuola non obbligatoria (1994)	In Svezia non esiste una definizione ufficiale di disabilità in quanto le scuole sono informate al principio "una scuola per tutti". Ciò comporta una spiccata individualizzazione degli interventi educativi, indipendentemente dalle diverse situazioni, soprattutto nelle scuole ordinarie. Sono previsti interventi specialistici, ove necessari, mantenendo una linea educativa generale il più possibile corrispondente al curriculum nazionale. Sono previste scuole speciali per allievi con gravi problemi di sordità. La scelta del tipo di scuola, municipale o indipendente, è libera.
Svizzera	- Inter-cantonal Agreement of Collaboration in the Domain of Special Needs Education (2007)	Le persone cui sia riconosciuta una disabilità hanno diritto, dalla nascita ai 20 anni di età, a speciali provvedimenti educativi: prima dell'obbligo, nel caso in cui l'allievo presenti un rallentamento dello sviluppo o se ne preveda l'aggravamento senza un sostegno specifico nella classe ordinaria o in una scuola speciale; durante l'obbligo, se si evidenzia un apprendimento rallentato e difficoltoso tale da far prevedere un ulteriore peggioramento senza interventi educativi e didattici dedicati e strumentazioni specifiche, nella classe ordinaria o in una scuola speciale.
Ungheria	- Act LXXIX on Public Education (1993)	Gli allievi con disabilità vengono ufficialmente raggruppati in due categorie: quelli con difficoltà fisiche, psichiche, sensoriali, intellettive, del linguaggio, autismo, pluriminorazioni, gravi ritardi nello sviluppo per cause fisiche; quelli con permanenti e gravi problemi di sviluppo e di apprendimento per cause non fisiche come DSA, ipercinesie, gravi problemi comportamentali.