

INDICE

<i>Introduzione</i>	7
---------------------	---

SEZIONE 1 La necessità di comprendere la realtà dell'integrazione

Capitolo 1

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e gli atteggiamenti degli insegnanti	13
---	----

SEZIONE 2 Analisi descrittiva dei dati delle ricerche

<i>Introduzione</i>	47
---------------------	----

Capitolo 2

Le opinioni generali su efficacia, ruoli professionali e ipotesi di percorsi separati	49
--	----

Capitolo 3

La soddisfazione rispetto al percorso di integrazione descritto	67
---	----

Capitolo 4

Le scelte metodologiche e le pratiche quotidiane di integrazione	71
---	----

Capitolo 5

La socialità degli alunni con disabilità	81
--	----

SEZIONE 3 Relazioni tra opinioni, soddisfazione, pratiche e socialità

Capitolo 6

Le opinioni e le diverse caratteristiche degli insegnanti 89

Capitolo 7

La soddisfazione, le caratteristiche dell'alunno,
le pratiche e le opinioni 105

Capitolo 8

Le pratiche e le opinioni 133

Capitolo 9

La socialità, le caratteristiche dell'alunno,
le pratiche e le opinioni 147

Conclusioni generali 207

Bibliografia 213

Appendice

Questionario (Università di Bolzano) 225

Introduzione

Questo libro nasce dalla seconda fase di una ricerca indipendente sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, finanziata dalla Libera Università di Bolzano (Progetto BW5026). La prima fase iniziò nel 2007, nel trentennale dell'integrazione scolastica nel nostro Paese: fu costruito un questionario rivolto alle famiglie con al loro interno una persona disabile e alle persone disabili stesse, questionario che fu pubblicizzato da molte riviste del settore e pubblicato in Internet sul sito www.pedagogiaspeciale.it. Circa 2000 questionari furono compilati e inviati a Bressanone.

I dati furono analizzati dallo staff di ricerca (Heidrun Demo, Vanessa Macchia e Francesco Zambotti) e pubblicati nel 2009 in un libro bianco presso la Bozen-Bolzano University Press: *«L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: lo sguardo delle famiglie»* (Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo e Dario Ianes).

I risultati furono presentati a Vienna nel settembre 2009 al Convegno *Theory and Evidence in European Research* – ECER (European Conference on Educational Research), al Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica» a Rimini nel novembre 2009 e nel febbraio 2010 a Innsbruck nel convegno sull'educazione inclusiva.

Furono inoltre pubblicati due articoli: D. Ianes e H. Demo (2008), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 14, n. 2 e H. Demo e F. Zambotti (2009), *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5.

In questa prima fase della ricerca vennero dunque esaminate le risposte dei familiari, principalmente, e ove possibile quelle direttamente delle persone con disabilità: attraverso le loro esperienze cercammo di capire come avessero vissuto la loro storia di integrazione scolastica, lavorativa e sociale. Le persone con disabilità avevano un'età compresa tra i 6 e i 55 anni e fu possibile ricostruire così un percorso longitudinale, evidenziando alcune linee di tendenza che richiesero approfondimenti specifici. Ricontrammo, ad esempio, che aumentava, anno dopo anno, la tendenza a costruire percorsi di integrazione «misti», cioè solo parzialmente in classe con i compagni, e decidemmo di capire meglio che caratteristiche avessero oggi questi percorsi, se fossero un'evoluzione benigna o maligna dell'integrazione scolastica, e da dove traessero origine. Era quindi necessario che le risposte venissero dal mondo della scuola, e non più dalle famiglie: dunque seconda fase della ricerca, quella di cui si presentano in questo libro alcuni risultati.

Per questa seconda fase della ricerca fu costruito un altro questionario online, riportato in appendice, a cui risposero più di 3000 persone, ben distribuite geograficamente e professionalmente. Il questionario generò un'impressionante mole di informazioni, anche perché al gruppo originale di ricerca (Canevaro, d'Alonzo e Ianes) si aggiunse Roberta Caldin dell'Università di Bologna con una parte specifica sugli alunni con disabilità stranieri (su questa condizione particolarmente complessa si raccolsero più di 400 soggetti).

Le prime elaborazioni ed evidenze sono state presentate al Convegno *Education and Cultural Change* – ECER di Hel-

sinki nell'agosto 2010 nel paper: D. Ianes, F. Zambotti e H. Demo *The quality of Italian inclusion-oriented school system described by teachers and schools staff: Didactic methodologies and professional competencies* e al convegno LVR di settembre 2010 a Colonia sull'inclusione con il paper di D. Ianes e H. Demo *Der italienischer Weg zur Inklusion*.

In questo libro presentiamo quasi tutte le elaborazioni fatte, ma molto altro ancora può essere tratto dall'esplorazione sempre più sofisticata dei dati. Crediamo che i dati raccolti non siano «proprietà privata» di noi ricercatori che abbiamo avuto la possibilità di produrli, crediamo che debbano essere messi liberamente a disposizione della comunità scientifica, dei colleghi che vorranno interrogarli da altre prospettive di analisi. Per questo il *data set* è a disposizione e invitiamo i colleghi a richiederlo all'indirizzo Dario.Ianes@unibz.it, auspicando che anche altri gruppi di ricerca indipendenti vogliano condividere i loro dati.

La terza fase della ricerca, appena iniziata, cercherà di raccogliere le voci degli alunni con disabilità, esplorando le loro percezioni, opinioni, atteggiamenti, speranze e obiettivi. Non sarà facile, naturalmente, e per questo suggerimenti e collaborazioni con altri ricercatori saranno molto gradite.

In conclusione: un ringraziamento di cuore, a nome di tutto lo staff di ricerca, alle persone che hanno risposto ai questionari, leggendo la loro esperienza, riflettendo, comunicando opinioni, idee, valori e valutazioni. Senza il loro paziente contributo non sarebbero possibili ricerche esplorative indipendenti su grandi numeri come queste. Grazie e buon lavoro!

Capitolo 1

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e gli atteggiamenti degli insegnanti

Abbiamo bisogno di una nuova generazione di teorie aperte, razionali, critiche, riflessive, auto-critiche, capaci di autoriformarsi, se non di auto-rivoluzionarsi. Abbiamo bisogno di trovare i meta-punti di vista della noosfera, il cui avvento è possibile solo con l'aiuto delle idee complesse, in cooperazione con le nostre menti che a loro volta cercano i meta-punti di vista per auto-osservarsi e concepirsi.

(Morin, 2008, p. 270)

Esplorare, analizzare, cercare di comprendere e non evitare il conflitto

Come arriverà ai 40 anni? Nata nel 1977, l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità ha compiuto da poco 30 anni, ma talvolta è difficile capire se stia ancora crescendo, se stia invecchiando, se sia nel pieno della maturità... Se abbia espresso tutto il suo potenziale, o se invece lo stia lentamente perdendo, se sia ancora desiderata, cercata, ammirata... Talvolta ci sembra affaticata, disorientata, costretta da difficoltà

crescenti, senza risorse sufficienti, addirittura ignorata se non rifiutata... Quasi fosse una vecchia segretaria, che il capoufficio non vede più, che fa parte dell'arredo e a cui si dimentica di aumentare lo stipendio; è scontato che ci sia e non è un gran pregio dell'ufficio. Ma noi invece la amiamo, e sentiamo bene l'importanza del suo lavoro, spesso oscuro e nascosto; per questo vorremmo aiutarla nella svolta dei 40 anni, per vederla entrare splendidamente nei suoi secondi 40 anni, a testa alta, con un'identità diversa, con il sorriso del futuro e non con le lamentazioni continue per le piccole e grandi offese subite.

Qualche dato aggiornato e qualche domanda

Da recentissime fonti MIUR apprendiamo che il numero di alunni con disabilità certificata è passato tra l'anno scolastico 2001-02 e quello 2009-10 da 138.600 a 200.464. L'aumento è dunque del 45%. Le nostre culture, politiche e pratiche rivolte a una buona qualità dell'integrazione si sono evolute in questi nove anni di un corrispondente 45%?

Nello stesso lasso di tempo, nella scuola secondaria di secondo grado l'aumento di alunni con disabilità è stato del 118%: quanto si è evoluta in questo livello scolare la didattica per rendere positiva l'integrazione?

L'incidenza più alta di alunni con disabilità era e resta nella scuola secondaria di primo grado (dal 2,6 % al 3,3% nei nove anni considerati): quanto si è investito e si intende investire in questo debole segmento di scuola? Non fa ben sperare il percorso di studi universitari previsto, che dedicherà soltanto 2,5% delle attività formative dei futuri professori alle competenze necessarie per l'integrazione!

L'incidenza media degli alunni con disabilità nelle scuole statali (2,4%) è largamente superiore a quella nelle scuole paritarie (circa 1%): è in atto qualche politica pubblica riequilibratrice?

La preponderanza degli alunni maschi con disabilità sulle alunne femmine è del 60% sul 40% e addirittura del 70%

sul 30% se consideriamo l'intero gruppo degli alunni e delle alunne con Bisogni Educativi Speciali: stiamo considerando questa differenza nelle nostre politiche e pratiche integrative?

La percentuale di disabilità tra gli alunni stranieri arriva al 20%: come affrontiamo l'intreccio complesso delle due situazioni, quella dell'immigrazione e quella della disabilità?

Il numero di insegnanti di sostegno è aumentato, dal 2001-02 al 2009-10, da 71.000 a 90.000, un aumento dunque del 27%: come mai l'aumento di questa risorsa umana è inferiore a quello degli alunni con disabilità? Forse in questi 9 anni si sono coinvolti e formati maggiormente gli insegnanti curricolari e le altre risorse della normalità del fare scuola, quelle che avrebbero le responsabilità primarie dell'integrazione?

Altre domande incalzano: come mai abbiamo percentuali così alte di docenti di sostegno a tempo determinato (oltre il 40%) rispetto ai docenti curricolari (circa il 10%)?

Come mai non si sa con esattezza quali e quante sono le altre risorse umane a supporto dell'integrazione, come ad esempio gli educatori, gli assistenti personali, alla comunicazione, ecc.?

Come mai la situazione sull'accessibilità architettonica delle scuole è ancora così arretrata (dati Istat 2010: solo il 30,7% delle scuole statali ha i servizi igienici a norma!)?

Queste domande, e tante altre, rimangono da anni senza risposte affidabili e le responsabilità sia della classe politica che dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e delle famiglie sono tante, anche se non sempre chiare e univoche. Ma il nostro piano d'analisi sarà diverso, in questo piccolo libro. Vorremmo infatti «grattare sotto la superficie», esplorare un po' qualche atteggiamento, opinione, idea di chi è protagonista, tutti i giorni, dell'integrazione scolastica.

Una riflessione ancora insufficiente

Nel 2007, la ricorrenza dei 30 anni della realtà dell'integrazione scolastica nel nostro Paese non ha prodotto esiti soddisfacenti in termini di dibattito culturale e scientifico (Ianes,

2009): a parte il notevole volume curato da Andrea Canevaro (Canevaro, 2007), che raccoglie saggi dei principali esperti italiani sul tema, l'occasione non ha suscitato una riflessione capace di portare un sostanziale rinnovamento delle chiavi di lettura. Non sembra dunque che si riesca a riflettere in modo veramente nuovo sulla grande realtà dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

Nei termini poi della qualità reale, quotidiana, dei processi di integrazione nelle scuole, appena passato il 2007 si è assistito, dopo il cambio di governo, a una fitta serie di interventi sulla scuola che indirettamente hanno peggiorato i livelli reali di integrazione.

I danni sono stati causati tacitamente e in modo strisciante, perché ovviamente l'obiettivo dichiarato non poteva, e non può essere quello del danneggiare l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ma nei fatti concreti gli effetti sono da tempo sotto gli occhi di tutti: maestro unico e meno compresenze, classi sempre più numerose, aumento anche vertiginoso del numero di alunni con disabilità certificata per classe, riduzione consistente delle risorse alle scuole, taglio agli organici, ecc. Nelle dichiarazioni ufficiali, però, comprese le Linee Guida per l'integrazione del MIUR dell'agosto 2009, l'integrazione scolastica non viene mai messa in discussione, anzi! Una tipica realtà schizofrenica, dunque, dove l'integrazione vissuta dagli alunni e dagli insegnanti viene danneggiata nei fatti e celebrata a parole. E chi cerca di praticarla tutti i giorni cosa pensa, come la vive? Questo sarà il piano su cui orienteremo le analisi di questo volume.

L'integrazione scolastica è una gigantesca realtà della nostra scuola, ma non è ancora adeguatamente studiata, monitorata e compresa. Sappiamo bene che il nostro Paese non brilla per attività diffuse e sistematiche nel campo della ricerca scientifica, e tanto meno nel campo dell'educazione e della didattica.

I ricercatori nel campo della pedagogia speciale e della didattica speciale si danno molto da fare, ma si sono fatti con-

taminare ancora troppo poco dalle discipline di area psicologica e sociologica. C'è ancora troppo poca interdisciplinarietà.

C'è ancora poca ricerca specifica sul tema, eppure sono migliaia e migliaia le persone coinvolte a vario titolo nell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: alunni, insegnanti, dirigenti, educatori, famiglie, amministratori locali. Talvolta sembra quasi di percepire un atteggiamento di fastidio, ben poco popperiano e molto ideologico, verso quei rari tentativi di grattare sotto la superficie dell'integrazione, per capire meglio e più a fondo.

Lo sviluppo di vari tipi di ricerche esplorative crediamo sia una realtà sempre più urgente. Abbiamo bisogno di dati affidabili, di solide documentazioni sulle numerose buone prassi, abbiamo bisogno di comprendere ciò che succede realmente, di definire modalità e strategie che funzionino e che creino evidenza oggettiva di risultati positivi, abbiamo bisogno di capire come i vari attori dell'integrazione vivano i diversi aspetti, come realtà e percezioni cambino nel tempo, e perché.

Non dobbiamo sentirci sicuri delle nostre conoscenze e delle nostre prassi perché esse discendono da valori certamente nobili e importanti (e non negoziabili), oppure pensare che la cosa prioritaria sia soltanto rimboccarsi le maniche e lavorare per migliorare sempre di più la realtà. Certo, questo è quello che si fa, ma per migliorare realmente la realtà dobbiamo conoscerla a fondo, molto meglio di quanto la si conosca oggi.

Spesso si sente dire ai convegni che la scuola italiana non tornerebbe mai indietro rispetto alla scelta dell'integrazione, che è un dato ormai acquisito, e che tutte le diversità sono una ricchezza. Ma siamo davvero sicuri che queste posizioni siano sinceramente condivise dalla maggioranza degli insegnanti e dei dirigenti? E con che percentuale? Ed è una percentuale che cresce o diminuisce? Sarebbe poi molto interessante sapere se queste opinioni e questi atteggiamenti sono altrettanto diffusi nel Paese, nella cittadinanza. Alcune recenti prese di posizione

da parte di amministratori locali del Nord a favore di percorsi scolastici separati non promettono certamente bene.

Sarebbe utile sapere molto bene anche come le famiglie degli alunni con disabilità vivono l'integrazione scolastica e come la vivono gli alunni stessi, con o senza disabilità. Sarebbe interessante rilevare questi vissuti, ma non è facile: motivo in più per tentare di farlo.

Sarebbe interessante cogliere le reali dimensioni di alcuni macrofenomeni che vengono molto spesso lamentati: ad esempio, il disimpegno degli insegnanti curricolari e la delega del lavoro didattico con l'alunno con disabilità all'insegnante di sostegno.

Sarebbe molto utile, anche per il dibattito politico italiano ed europeo, conoscere e comprendere bene i vari tipi di benefici portati dalle prassi di integrazione agli alunni con disabilità, agli altri alunni, alle famiglie, agli insegnanti, alla scuola come organizzazione, ecc.

Nella primavera del 2010 suscitarono ampia preoccupazione alcune opinioni di familiari che, di fronte alle difficoltà delle scuole normali nel realizzare un'integrazione di buona qualità, richiamavano i pregi delle scuole speciali. Forse emerse allora la punta di un iceberg sommerso. Il settimanale «Vita» dedicò, in maggio, un'inchiesta alle scuole speciali, riportando il dato 2005-06 dell'esistenza di 83 scuole speciali (65 pubbliche e 18 private), per un totale di 2.302 alunni con disabilità. Una realtà dunque che resiste, e che sembra incontrare un crescente favore. Di fronte a questo apparente orientamento verso percorsi separati, crediamo sia necessario comprenderne i motivi e i problemi che lo hanno spinto alla luce, senza stigmatizzarlo o peggio condannarlo moralisticamente.

Indubbiamente esistono oggi voci e vissuti critici sull'integrazione, opinioni che spingono anche verso percorsi separati (vedremo poi nei prossimi capitoli i dati della nostra e di altre ricerche), ma queste voci critiche o dubbiose non devono essere ignorate, rimosse o delegittimate. Crediamo che si debba invece aprire una stagione «conflittuale», onesta

intellettualmente e personalmente, e il più possibile ancorata all'evidenza, rispetto ai temi portanti, quelli che ci stanno a cuore, dell'integrazione: il valore della partecipazione sociale alla normalità, il valore degli apprendimenti, il valore del portare le tecniche speciali nella normale didattica, ecc.

Cosa potrebbe sostenere oggi, in scienza e coscienza, chi non crede nell'integrazione scolastica, cosa porterebbe come alternativa e perché? Non dobbiamo evitare questo «conflitto», rimuovendolo e nascondendolo sotto il tappeto ideologico dell'integrazione come realtà incontestabile.

Non dobbiamo ritenere il conflitto aperto e onesto come un male, se ci spinge verso la conoscenza della realtà e il suo miglioramento continuo.

Altro invece è lo scontro, che copre le vere ragioni delle cose e diventa regressivo, ideologico. Benasayag e Del Rey (2008) ci invitano a non sterilizzare il dibattito, il confronto, il conflitto.

Ci sembra invece che, dagli anni Ottanta, il tema dell'integrazione non sia stato apertamente un tema conflittuale (come invece è ancora oggi e sempre di più negli altri Paesi europei), che non abbia suscitato ampi conflitti culturali, se non nei primi anni.

Popper ci ha insegnato a mettere in dubbio le nostre idee, se veramente le amiamo, ma Morin ci mette però in guardia rispetto all'*ecologia dell'azione*. Dobbiamo cioè porre molta attenzione al fatto che un'azione (nel nostro caso accettare il dubbio e il conseguente conflitto), mossa dalle migliori intenzioni, lanciata in una determinata ecologia culturale, sociale, politica, storica, ecc. possa produrre effetti anche diametralmente opposti a quelli della intenzione originaria. Dunque cosa potrebbe accadere se davvero si avviasse un conflitto serio sui fondamenti dell'integrazione? Da chi sarebbe strumentalizzato? In che scenari di attuale mutazione del senso profondo della scolarizzazione esso cadrebbe (il lento passaggio dalla scuola di massa alla scuola d'élite)?

Nonostante tutte queste avvertenze, crediamo tuttavia che sia peggio non concepire neppure la possibilità di far confliggere positivamente le idee, nella convinzione che tale conflitto significherebbe necessariamente arretrare sul piano dei valori e delle idealità. In un conflitto onesto le parti si misurano apertamente, con idee, valori, dati ed esperienze. Vedremo allora, forse, uscire allo scoperto chi non crede all'integrazione. E vedremo chiaramente quali argomenti porta.

Nella logica dello scontro, le identità sono infatti ben distribuite, e a noi non resta che subirne gli effetti o farcene scudo per reagire contro l'avversario. Nella logica del conflitto, al contrario, siamo costretti ad assumerci dei rischi, a inventare ipotesi e strategie di azione con cui rispondere alle sfide impreviste della situazione. (Benasayag e Del Rey, 2008, p. 92)

Forse è dunque venuto il momento di pensare a un buon conflitto, piuttosto che continuare a resistere faticosamente a un brutto scontro strisciante (e ipocritamente nascosto e negato). L'integrazione scolastica non realizzerà altri 40 anni splendidi se ci limiteremo a difenderla dal logoramento e dagli attacchi indiretti; va compresa a fondo per evolverla radicalmente, per inventarsi prospettive nuove, per uscire dalle vecchie logiche e dalle vecchie prassi (certificazioni mediche, ore di sostegno, ecc.).

Una scuola che fa bene l'integrazione farà bene anche l'inclusione

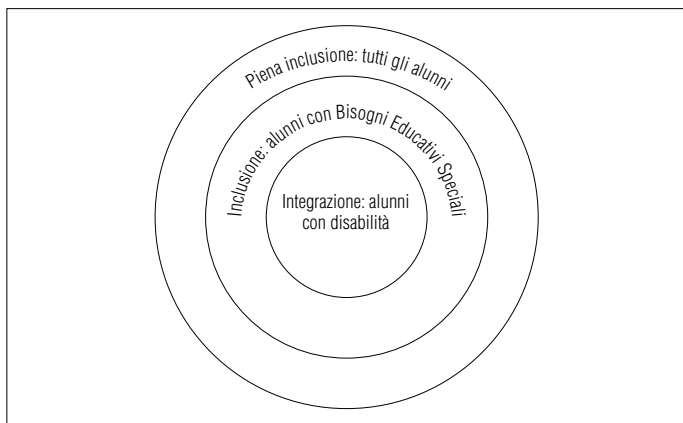
Analizzare oggi le varie dimensioni dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è forse una battaglia di retroguardia, perché ben altro si dovrebbe perseguire, e cioè una scuola finalmente inclusiva? Chi si occupa di inclusione scolastica con un approccio anglosassone (Booth, Ainscow, Medeghini, Dovigo, solo per citare i più noti) segue spesso radicalmente il modello sociale della disabilità, non vuole sentir parlare di politiche speciali per la disabilità e tanto meno per i

Bisogni Educativi Speciali, di pedagogia e didattica speciale (che sarebbero etichettanti e stigmatizzanti) e punta dritto alla piena inclusione, a una scuola cioè che non ponga barriere, ma anzi faciliti l'apprendimento e la partecipazione sociale di tutti gli alunni.

Molto bene, questo lo prevede perfino la nostra Costituzione. La piena inclusione è una prospettiva ottima, ma si sa che l'ottimo può essere il nemico del bene e, senza entrare in argomenti critici rispetto al modello sociale della disabilità (per un'analisi critica completa, si veda Terzi, 2008) né valutare l'attuale utilità politica e strategica di questa visione inclusiva radicale, proponiamo invece una visione complessiva, essa stessa inclusiva e conseguente, che costruisca una *road map* fattibile e paziente dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, fino alla piena inclusione di tutti gli alunni.

Queste tre dimensioni devono coesistere, rinforzarsi vicendevolmente e non opporsi in nome di una presunta «superiorità» di una sull'altra (per i teorici dell'inclusione ovviamente l'inclusione vale di più dell'integrazione).

Proviamo ad approfondire questa prospettiva partendo da uno schema che ne illustra i rapporti reciproci.



Capitolo 4

Le scelte metodologiche e le pratiche quotidiane di integrazione

Nel questionario della LUB una lunga serie di domande nella parte centrale chiedeva all'insegnante di descrivere le scelte metodologiche sue e dei colleghi. Nello specifico si chiedeva di fare riferimento alla concreta situazione di un proprio alunno con disabilità e la sua classe e di descrivere con quali metodologie venivano gestiti insegnamento e apprendimento.

Una prima domanda fondamentale verteva sul luogo dove l'alunno con disabilità svolge le proprie attività di apprendimento. Le risposte possibili erano tre: 1. sempre in classe, 2. in parte in classe, in parte fuori 3. sempre fuori dalla classe.

Da una precedente ricerca in cui abbiamo raccolto il punto di vista delle famiglie sui percorsi di integrazione scolastica degli alunni con disabilità è emerso che il percorso «in parte in classe, in parte fuori» è un percorso in grande crescita in tutti gli ordini di scuola (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009) fino a diventare negli ultimi anni quello più praticato. Con la ricerca sugli insegnanti avevamo l'obiettivo, in primo luogo, di avere conferma della sua diffusione e, in secondo luogo, di capire più a fondo a quale modo di fare scuola e a quali intenzioni didattiche corrispondesse questa scelta.

Nel questionario si chiedeva poi agli insegnanti di indicare da una lista di metodologie con quale frequenza queste fossero

utilizzate per la classe, con l'alunno con disabilità in classe ed eventualmente con l'alunno con disabilità fuori dalla classe (sempre, spesso, raramente, mai).

Il primo dato che presentiamo conferma la tendenza che si era mostrata nella ricerca sui punti di vista delle famiglie. Da quei dati emergeva come in tutti gli ordini di scuola, ad eccezione della scuola dell'infanzia, vi fosse una diffusione sempre maggiore nel corso degli anni di un'integrazione parziale, dove lo studente con disabilità passava del tempo in classe con i compagni e del tempo fuori, mentre calava la frequenza dei percorsi di piena integrazione.

I dati attuali raccolti dal punto di vista degli insegnanti confermano che il 54,8% degli alunni con disabilità, dunque la maggior parte, vivono attualmente percorsi di integrazione parziale. In media, questi alunni trascorrono fuori dalla classe il 30% del totale dell'orario scolastico. Solo il 39,5% passa l'intera giornata scolastica con i compagni, mentre il restante 5,7% sta fuori della classe per l'intero orario delle attività (N 3230, mancanti 0).

I dati mostrano differenze significative fra gli ordini di scuola (tabella 4.1), suggerendo perciò che la presenza nel gruppo dei compagni dell'alunno con disabilità implichi dinamiche differenti a seconda dell'età degli alunni. Le percentuali più alte della piena integrazione si incontrano nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di secondo grado, mentre la più bassa si trova nella scuola secondaria di primo grado. Tenzialmente, quindi, sembrerebbe essere più facile praticare la piena integrazione con bambini più piccoli e in una situazione di organizzazione di spazi e tempi più flessibili come quelli della scuola dell'infanzia. Con il crescere dell'età gli alunni entrano via via in istituzioni sempre più strutturate (si pensi agli orari delle attività di una scuola dell'infanzia, scuola primaria e infine secondaria di primo grado). Inoltre la forbice delle competenze si allarga e questo sembra portare ad un via via crescente utilizzo della pratica di un'integrazio-

ne parziale. Le cose cambiano poi dopo la scuola secondaria di primo grado, dove con la fine della scuola dell'obbligo i percorsi si differenziano: alcuni alunni smettono di andare a scuola, altri scelgono percorsi di formazione professionale. Questo ci fa ipotizzare che la scuola secondaria di secondo grado si confronti con classi meno eterogenee di quelle della scuola dell'obbligo e proprio a questo si potrebbe attribuire una maggiore pratica della piena integrazione.

Tabella 4.1

Ordine di scuola di appartenenza del soggetto rispondente,
per percorsi di integrazione

	Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Asilo Nido	6	8	1	15
	40,0%	53,3%	6,7%	100,0%
Scuola dell'Infanzia	176	168	10	354
	49,7%	47,5%	2,8%	100,0%
Scuola Primaria	576	811	83	1470
	39,2%	55,2%	5,6%	100,0%
Scuola Secondaria di primo grado	223	453	49	725
	30,8%	62,5%	6,8%	100,0%
Scuola Secondaria di secondo grado	276	295	34	605
	45,6%	48,8%	5,6%	100,0%
Istituto professionale	20	35	6	61
	32,8%	57,4%	9,8%	100,0%

N validi 3230, mancanti 0, N 3230; significatività $\chi^2(10) = 53.733$; $p < 0.01$

Come si può immaginare ci sono differenze significative sul percorso anche rispetto alla tipologia di disabilità e alla gravità della disabilità. Le percentuali più alte di piena integrazione si trovano legate ai casi di disabilità motorie e sensoriali, le più basse si riscontrano invece per le pluridisabilità (tabella 4.2). Anche l'analisi legata alla gravità della disabilità conferma sostanzialmente ipotesi prevedibili, e cioè che la piena integrazione viene praticata con frequenza decisamente maggiore nel caso di alunni con disabilità percepite come lievi (tabella 4.3).

Tabella 4.2

Tipologia di disabilità del caso descritto, per percorsi di integrazione

	Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Disabilità motoria	87	50	6	143
	60,8%	35,0%	4,2%	100,0%
Disabilità mentale	334	666	53	1053
	31,7%	63,2%	5,0%	100,0%
Disabilità sensoriale	120	61	3	184
	65,2%	33,2%	1,6%	100,0%
Pluridisabilità	214	426	64	704
	30,4%	60,5%	9,1%	100,0%
Disturbi specifici dell'apprendimento	272	294	25	591
	46,0%	49,7%	4,2%	100,0%
Disturbi comportamentali	137	157	21	315
	43,5%	49,8%	6,7%	100,0%
Disturbi di personalità	68	74	7	149
	45,6	49,7%	4,7%	100,0%

N validi 3139, mancanti 91, N 3230; $\chi^2 (12) = 160.248$; $p < 0.01$ **Tabella 4.3**

Gravità del caso descritto, per percorsi di integrazione

	Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Grave	373	742	120	1235
	30,2%	60,1%	9,7%	100,0%
Medio	683	847	52	1582
	43,2%	53,5%	3,3%	100,0%
Lieve	195	156	8	359
	54,3%	43,5%	2,2%	100,0%

N validi 3176, mancanti 54, N 3230; significatività $\chi^2 (4) = 126.686$; $p < 0.01$

A livello metodologico le tre esperienze di integrazione – sempre in classe, in parte in classe in parte fuori e fuori dalla classe – presentano delle differenze. Se si osservano le percentuali con cui gli insegnanti che descrivono una piena integrazione rispondono alle domande sulle metodologie adottate con l'intera

classe, si nota che in generale essi dichiarano di utilizzare sempre o spesso un numero maggiore di metodologie rispetto agli altri insegnanti. La varietà di metodi di insegnamento e apprendimento proposti caratterizza quindi la piena integrazione.

Il ranking delle metodologie non è invece molto diverso nelle tre tipologie di percorso (tabella 4.4). È da rilevare come in ogni caso le forme di insegnamento largamente più praticate siano la lezione frontale, la discussione nel grande gruppo e le schede didattiche, forme fortemente incentrate sul ruolo protagonista dell'insegnante. Se confrontiamo però le percentuali con cui le diverse metodologie sono rappresentate, si nota come all'interno del percorso di piena integrazione trovano un maggiore utilizzo le diverse forme di laboratorio (creatività e movimento) e tutte quelle metodologie legate all'apprendimento fra pari.

Tabella 4.4

Ranking delle metodologie usate sempre o spesso con la classe,
per percorsi di integrazione

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori		Sempre fuori dalla classe	
1	Lezione frontale	97%	Lezione frontale	94,6%	Lezione frontale	92,6%
2	Discussione del grande gruppo	78,1%	Discussione del grande gruppo	74,5%	Schede didattiche	72,6%
3	Schede didattiche	71,3%	Schede didattiche	73,1%	Discussione del grande gruppo	58,1%
4	Laboratori	55,3%	Laboratori informatici e ICT	55,1%	Laboratori informatici e ICT	42,7%
5	Laboratori informatici e ICT	54,3%	Laboratori	52,8%	Gite e uscite didattiche	42,2%
6	Gite e uscite didattiche	51,3%	Gite e uscite didattiche	49,6%	Laboratori	38,6%
7	Gioco libero	48,5%	Lavoro di gruppo	40,1%	Gioco libero	36,7%
8	Tutoring	47,4%	Gioco libero	39,1%	Lavoro di gruppo	28,5%
9	Lavoro di gruppo	46,1%	Gioco mirato	35,6%	Tutoring	22,3%
10	Gioco mirato	41,2%	Tutoring	35%	Gioco mirato	21,5%
11	Cooperative learning	31,2%	Cooperative learning	23,8%	Cooperative learning	17%

I laboratori, come metodologie didattiche caratterizzate dal fare, sono indicate come utilizzate spesso o sempre da percentuali decisamente più alte (55,3%) di insegnanti che praticano la piena integrazione rispetto a coloro che scelgono di lavorare con l'alunno con disabilità in parte in classe e in parte fuori (52,8%) oppure sempre fuori dalla classe (38,6%). Una tale differenza di dati (seppure su percentuali più basse) si trova anche fra i valori che descrivono l'utilizzo del lavoro di gruppo, del tutoring e del cooperative learning, tutte quelle pratiche di insegnamento e apprendimento che mettono cioè al centro processi di apprendimento collaborativo, fra pari.

Per quel che riguarda le metodologie utilizzate in classe con l'alunno con disabilità, si prendono naturalmente in considerazione solo i percorsi di integrazione piena e parziale (tabella 4.5). Dal ranking delle metodologie che gli insegnanti dichiarano di usare sempre o spesso si vede come all'interno dei percorsi «sempre in classe» la partecipazione alle attività della classe, in autonomia o mediata, è l'elemento che caratterizza le prime tre metodologie citate della classifica. Già al secondo posto del percorso di integrazione parziale vi è invece un'attività di tipo 1:1, dove quindi l'insegnante lavora effettivamente in classe con l'alunno con disabilità, ma non in interazione con i compagni.

Infine, analizzando le attività che vengono praticate fuori dall'aula con l'alunno con disabilità —considerando quindi i percorsi «in parte in classe, in parte fuori» e «fuori dalla classe» — si vede che gli alunni del percorso di integrazione parziale escono dall'aula a volte da soli con l'insegnante di sostegno (69,3%) e a volte con alcuni compagni (30,7%). Molto diversa è la situazione degli studenti che seguono un percorso sempre fuori dalla classe, che per il 97,6% dei casi sono fuori da soli in attività 1:1 con il personale di sostegno.

Guardando al ranking delle attività che vengono praticate fuori dall'aula non si notano forti differenze fra i due percorsi

Tabella 4.5

Ranking delle metodologie utilizzate sempre o spesso
in classe con l'alunno con disabilità, per percorsi di integrazione

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori	
1	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	85,1%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	80,6%
2	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	65,5%	Attività 1:1 con materiale semplificato/adattato	69,9%
3	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	65,4%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	67,2%
4	Attività 1:1 con materiale semplificato/adattato	56,9%	Attività 1:1 con schede didattiche	60,2%
5	Attività 1:1 con schede didattiche	54,1%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	42,3%
6	Attività di gioco mirato	47,3%	Attività di gioco mirato	40%
7	Attività 1:1 al computer	31,4%	Gioco libero	35,2%
8	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	25,4%	Attività 1:1 al computer	33,8%
9	Uso di tecniche di tipo abilitativo (TEACCH, ABA, CAA)	14,2%	Uso di tecniche di tipo abilitativo (TEACCH, ABA, CAA)	23,7%
10	Gioco libero	7,7%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	20,9%

(tabella 4.6). Colpisce in entrambi i casi come l'uso di tecniche di tipo abilitativo si trovi in fondo alla classifica, anche se sembrerebbe invece una delle attività che più si presta a un setting 1:1 al di fuori della classe.

Provando allora a dare una descrizione complessiva delle metodologie utilizzate nei tre percorsi, ne nasce un quadro così composto.

- *Percorso «sempre in classe»*. Pur nella dominanza di metodologie di insegnamento e apprendimento centrate sulla figura dell'insegnante nel ruolo di protagonista, vi sono spazi per una varietà di metodologie, dove le forme laboratoriali e

Tabella 4.6

Ranking delle metodologie usate sempre o spesso con l'alunno con disabilità fuori dalla classe, per percorsi di integrazione

	In parte in classe, in parte fuori		Fuori dalla classe	
1	Attività 1:1 con materiale semplificato/adattato	90,3%	Attività 1:1 con materiale semplificato/adattato	90,9%
2	Attività 1:1 con schede didattiche	72,2%	Gioco mirato	71,4%
3	Gioco mirato	62,8%	Attività 1:1 con schede didattiche	55,5%
4	Attività 1:1 col computer	59,2%	Attività 1:1 col computer	54,3%
5	Uso di tecniche di tipo abilitativo (TEACCH, ABA, CAA)	35,2%	Gioco libero	50,4%
6	Gioco libero	30,5%	Uso di tecniche di tipo abilitativo (TEACCH, ABA, CAA)	46,5%

quelle di apprendimento fra pari (tutoring, lavoro di gruppo e cooperative learning) guadagnano un posto più grande che all'interno degli altri due percorsi. Quando l'alunno con disabilità lavora in classe, ove non sia possibile la sua partecipazione in autonomia, si interviene in primo luogo con forme di mediazione attraverso l'adulto o attraverso materiali semplificati. Solo più raramente si organizzano situazioni di lavoro individuale con l'insegnante.

- *Percorso «in parte in classe, in parte fuori»*. Anche qui, come negli altri percorsi, le tre metodologie più praticate sono di tipo frontale: lezione frontale, dialogo nel grande gruppo e schede didattiche. Per quel che riguarda le attività laboratoriali (creatività e movimento) e quelle di apprendimento fra pari, esse sono utilizzate meno che nel percorso «sempre in classe» — appena meno per quel che riguarda i laboratori e invece parecchio di meno per quel che riguarda la risorsa dei pari — ma di più che in quello «fuori dalla classe». Le metodologie utilizzate con gli alunni con disabilità all'interno della classe alternano momenti di partecipazione mediata da un adulto o da materiali aspecifici, a momenti di lavoro 1:1.

Per circa il 30% dell'orario settimanale l'alunno con disabilità esce dalla classe, una volta su tre con alcuni suoi compagni. Quando lavora fuori in setting 1:1 svolge principalmente attività su materiali adattati o schede.

- *Percorso «fuori dalla classe»*. Ancora una volta si confermano al primo posto scelte metodologiche come la lezione frontale e le schede didattiche. A differenza che negli altri due percorsi la discussione nel grande gruppo viene praticata parecchio di meno. Tutte le forme di apprendimento fra pari sono utilizzate sempre o spesso da meno del 30% degli insegnanti di questo percorso. I laboratori sono utilizzati in percentuale minore rispetto agli insegnanti degli altri due percorsi. L'alunno con disabilità è fuori dalla classe per l'intero orario scolastico, quasi sempre senza altri compagni, e svolge attività 1:1 con materiale semplificato, giochi mirati. Solo il 46,5% degli insegnanti di questo percorso scrivono di utilizzare sempre o spesso attività abilitative.