

La risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità: uno studio nella città di Messina

Educational response to pupils with disabilities: a study in the city of Messina

Josefa Lozano

Universidad de Murcia, España – lozanoma@um.es

Antonia Cava

Università degli Studi di Messina – acava@unime.it

Gianluca Minutoli

Universidad de Murcia, España – gianluca.minutoli@um.es

ABSTRACT

Social and school inclusion is a special research field that is essential for effective educational policies and practices.

The article aims to investigate the educational response towards pupils with disabilities and the proposals to solve problems of inclusion through the perception of teachers.

The research involved 606 class and support teachers of upper secondary schools in Messina, Italy, reconstructing the reasons behind the choice of the current paths of inclusion, the teaching methods applied to the whole class or to the student with disabilities alone, and the advantages which inclusion can bring to class learning, to the socio-affective condition and to professional growth.

Data analysis shows the perception of a greater need for collaboration between those responsible for school courses; it also shows a need to overcome the differences between current occupational roles.

To achieve full school-based inclusion, the good will of those working in this field (teachers and managers) is not enough, whilst the institutions should enact specific laws as well as to implement them in everyday practice.

L'inclusione sociale e scolastica si presenta come un orizzonte di ricerca differenziato ed indispensabile per realizzare politiche e prassi educative efficaci. L'articolo si propone di indagare la risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità e le proposte per risolvere i problemi dell'inclusione attraverso la percezione dei docenti. La ricerca ha coinvolto 606 docenti curricolari e di sostegno delle scuole secondarie di secondo grado statali della città di Messina ricostruendo le ragioni alla base della scelta dei percorsi di inclusione utilizzati, le metodologie didattiche applicate con l'intera classe e solo con l'allievo con disabilità, i vantaggi che l'inclusione può portare all'apprendimento della classe, al clima socio-affettivo e alla crescita professionale. Dall'analisi dei dati emerge la percezione di un maggior bisogno di collaborazione tra quanti oggi sono responsabili dei percorsi scolastici e la

richiesta di un superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali. Per la realizzazione di una piena inclusione scolastica non basta la buona volontà degli operatori del settore (docenti, dirigenti..) ma occorre che le istituzioni non solo emanino leggi ad hoc ma mettano i docenti nelle condizioni di poterle attuare nella pratica di tutti i giorni.

KEYWORDS

disability, inclusion, teacher perception, teaching, training.

Disabilità, inclusione, percezione degli insegnanti, didattica, formazione.

Introduzione¹

Conoscere e comprendere più approfonditamente lo stato attuale dell'inclusione scolastica significa muoversi su due linee di approfondimento: in primo luogo vuol dire indagare le opinioni generali e gli atteggiamenti che i docenti manifestano rispetto all'inclusione, per verificare lo stato di salute dei principi che a partire dagli anni Settanta hanno dato vita all'attuale sistema di inclusione, ed esplorare i cambiamenti che necessariamente sono intercorsi in questi decenni. In secondo luogo comprendere l'inclusione significa indagare le prassi metodologiche, programmatiche e didattiche che concretamente vengono messe in atto quotidianamente rispetto a situazioni reali di inclusione da parte degli insegnanti e dall'intero mondo della scuola, per muoversi dal piano dell'opinione e del sentito fino al piano dell'azione concreta in aula e a scuola tra alunno con disabilità, insegnanti e compagni.

La crescita di una persona con disabilità necessita dell'attivazione di una collaborazione tra specialisti, insegnanti, educatori, riabilitatori, genitori. Nella progettazione dell'intervento educativo/didattico si devono cogliere i legami tra tutti gli insegnanti, la famiglia e la rete istituzionale. La progettazione integrata, che la normativa italiana concentra nel PEI (Piano Educativo Individualizzato), ha bisogno di non trasformarsi nella programmazione didattica dell'insegnante di sostegno; la scuola non può partecipare investendo esclusivamente su questo insegnante, ma deve emergere un rapporto adeguato tra gli obiettivi pensati per l'alunno con disabilità e quelli ipotizzati per la classe. Può succedere che, se gli obiettivi prefissati per l'alunno con disabilità non tengono conto di quelli prefissati per gli alunni della classe, si assista all'emarginazione della coppia insegnante di sostegno/alunno; se, invece, gli obiettivi sono pensati per entrambi e, quindi, sono inclusivi, la didattica sarà promotrice di modelli di insegnamento e apprendimento flessibili, disponibili all'adeguamento e allo scambio (lanes, 2004; Moya, 2012).

Oltre ad una collaborazione tra insegnanti, occorre una collaborazione reale tra la scuola e la famiglia e tra la scuola e gli operatori che agiscono nelle istituzioni, ma soprattutto è fondamentale un rapporto tra compagni. Nelle scuole in

1 Il lavoro è frutto di una riflessione comune tra i tre autori. Tuttavia, per questioni accademiche, devono essere attribuiti a Josefina Lozano l'introduzione ed il paragrafo 3, ad Antonia Cava il paragrafo 1 e le conclusioni e a Gianluca Minutoli i paragrafi 2 e 3.

cui la proposta formativa è basata sul rinnovamento didattico, sull'accoglienza delle diversità, sull'apertura ai contributi esterni e sul lavoro in team, si è garantita nella pratica l'inclusione scolastica e il diritto dei soggetti con disabilità di essere rispettati come persone, diritto sancito dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

Alcuni indicatori importanti evidenziano come la scuola italiana in alcuni contesti abbia perso quell'attenzione ai bisogni che, invece, in passato le aveva permesso di vincere sfide importanti:

- Malessere degli insegnanti specializzati.
- Limitata continuità dell'insegnamento.
- Aumento del numero degli allievi certificati.
- Disomogenea distribuzione delle risorse tra nord d'Italia e sud d'Italia.
- Crescente richiesta di un sempre più alto numero di ore di sostegno da parte delle famiglie.
- Eccesso di documentazione contenente i dati sulla Diagnosi Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP).
- Mancanza di collaborazione con i servizi sanitari e sociali.

Data la rilevanza dell'argomento e alla luce di tale quadro preoccupante, il nostro lavoro intende indagare le metodologie applicate nei percorsi di inclusione in classe e fuori dalla classe (Signorelli, 2015), al fine di dimostrare che se si include l'insegnante di sostegno con il resto dei docenti della classe nelle stesse condizioni, si includeranno anche gli studenti con disabilità e si realizzerà una vera inclusione, così come prospettata dalla teoria e dalla normativa.

1. Le problematiche in Italia nella realizzazione dell'inclusione scolastica per gli alunni con disabilità

La percezione che attualmente i dirigenti e gli insegnanti curricolari hanno degli insegnanti di sostegno è, purtroppo, spesso critica, in quanto non li considerano adeguati ad affrontare i casi assegnati o perché sono giovani alla prima esperienza o perché soggetti a continui spostamenti che impediscono di consolidare competenze ed esperienze. A queste valutazioni si aggiungono delle effettive carenze che riducono l'efficacia dell'attività di sostegno: contrariamente a quanto stabilito dalla normativa, che prescrive che l'insegnante di sostegno venga incaricato molto prima dell'inizio della attività didattiche, queste risorse vengono spesso assegnate ad anno scolastico iniziato. Vi è da dire, poi, che non esiste un codice deontologico dell'insegnante di sostegno, né un profilo professionale specifico e, conseguentemente, una valutazione delle prestazioni professionali dello stesso.

Tra i maggiori elementi di criticità vi sono la mancata collaborazione tra docenti in servizio su posto comune e docenti su posto di sostegno (Chiappetta, 2007; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) ai fini della progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e l'aumento delle attività svolte con modalità separate fuori dalla classe (Demo, 2014).

La legge 104/1992 afferma che il soggetto con disabilità non appartiene all'insegnante di sostegno, ma è membro effettivo della classe, e, quindi, merita tutte le attenzioni dovute agli altri allievi. L'insegnante di sostegno, infatti, non è l'insegnante del soggetto con disabilità, ma come recita all'art. 13, comma 6, la legge 104/1992: *"Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarietà delle classi in cui*

operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla rielaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti”.

Ad oggi, la delega all’insegnante specializzato in tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità, in particolare nel compito educativo riferito ai singoli allievi, comporta una deresponsabilizzazione del restante corpo docente curricolare, ed è questa una delle questioni aperte che merita di essere approfondita (Gelati, 1996).

Una sola figura non può farsi carico di tutti i processi di insegnamento-apprendimento volti all’inclusione di un allievo nel gruppo classe e all’interno dei percorsi scolastici dedicati all’autonomia di vita o di metodo di studio e all’incremento dell’autostima per ragazzi con programmazione semplificata (Crescioli, 2016). Se l’unico responsabile dell’alunno diversamente abile è il docente di sostegno, la piena inclusione educativa non può essere raggiunta (Moya Maya, 2012; Sandoval, Simon e Echeita, 2012; Canevaro, 2002). Le microespulsioni e microesclusioni dalla classe, dalle attività e dal gruppo dei pari non contribuiscono alla realizzazione degli obiettivi dell’inclusione fisica, psicologica e affettiva dell’alunno disabile, perché è dentro la classe il luogo positivo della normalità e dell’appartenenza al gruppo (Ianes, 2015; Moya Maya, 2015; Canevaro, D’Alonzo, Ianes, 2009).

Da queste premesse la nostra ricerca intende, pertanto, capire quali sono le metodologie didattiche usate con tutto il gruppo classe e con l’alunno con disabilità quando si trova in classe e fuori dalla classe; per quali motivi l’alunno con disabilità esce fuori dalla classe e con quale frequenza.

L’insegnante di sostegno è spesso delegato alla formulazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e ciò accentua il suo senso di isolamento e di insoddisfazione (Canevaro, D’Alonzo & Ianes, 2009). Secondo Piazza (2009), l’insegnante di sostegno è considerato, all’interno della categoria professionale degli insegnanti, la figura a maggior rischio di burn out. Questo disagio può andare a discapito dell’apporto che questa figura professionale può fornire alla realizzazione di una didattica inclusiva, vantaggiosa per tutti gli allievi.

La mancanza di vocazione e di formazione necessaria da parte di chi copre il posto di docente di sostegno è uno dei problemi sul quale si sono interrogate anche le associazioni italiane F.I.S.H. (Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap) e F.A.N.D. (Federazione tra le Associazioni Nazionali delle Persone con Disabilità), intervenute sul dibattito circa le competenze sui temi dell’integrazione e dell’inclusione che ogni insegnante debba possedere alla fine del suo percorso formativo iniziale. Vi è, poi, l’ulteriore problema della mancanza di docenti specializzati, in particolare nel nord Italia, per cui molti alunni disabili sono seguiti da insegnanti non specializzati senza alcun tipo di continuità didattica per l’eccessivo turn over. In merito è, inoltre, intervenuto il decreto legislativo n. 96/2019 di integrazione e correzione del decreto legislativo n. 66/2017, attuativo della legge 107/2015 che, all’articolo 14, dedicato alla continuità educativo-didattica, da garantire agli alunni con accertata condizione di disabilità, ai fini dell’inclusione scolastica, ha previsto che al docente con contratto a tempo determinato possa essere proposta la conferma per l’anno scolastico successivo, qualora ricorrano le condizioni di seguito riportate:

- il docente sia in possesso del titolo di specializzazione di cui all’articolo 12 del decreto;
- sia stato valutato, da parte del dirigente, l’interesse dell’alunno con disabilità.

Non è specificato, però, se tale continuità didattica agevolata dal docente supplente in quale grado di istruzione sarà prevista. Le modalità attuative di quanto detto sopra saranno definite con apposito decreto del Ministero dell'Istruzione, pertanto non è ad oggi applicabile.

“La continuità – secondo Evelina Chiocca (2017) Presidente del Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno – è pensata solo per il docente specializzato precario, come se l’inclusione derivasse dalle relazioni dell’alunno con un unico insegnante. La norma sottolinea questo legame fra l’alunno e l’insegnante specializzato, legittimando la delega e la divisione fra gli specializzati e i curricolari, come se l’alunno non stesse in classe con gli insegnanti curricolari”.

A causa della mancanza di investimenti pubblici nella scuola italiana, numerose famiglie di discenti disabili sono state costrette a ricorrere alla magistratura per lamentare lo scarso numero di ore di sostegno assegnato ai loro figli. Solo con l’approvazione del decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 di revisione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante *“Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articoli 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”*, in vigore dal 12 settembre 2019 e pertanto applicabile dall’anno scolastico 2020/2021 sempre che non siano previste proroghe dei tempi di applicazione, anche i genitori e, dove possibile, se maggiorenni, gli stessi alunni con disabilità, potranno partecipare al processo di attribuzione delle misure di sostegno didattico; fino a quel momento gli stessi non erano completamente coinvolti.

Tutte queste problematiche rendono difficile il lavoro del docente di sostegno, sempre più spesso, purtroppo, scarsamente riconosciuto professionalmente e relegato in ruoli più assistenziali che di docenza (Ianes, 2015).

2. Il progetto di ricerca

Il nostro progetto di ricerca si basa sull’analisi dei dati di una ricerca condotta nel 2009 (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D’Alonzo, Ianes e Caldin, 2011), ma limitata ad una fase educativa che considera solo gli istituti superiori di secondo grado e solo le due figure di docenti, di sostegno e curricolare. La presente ricerca è stata avviata nell’anno scolastico 2018/2019 nelle scuole secondarie di secondo grado di Messina ed ha analizzato l’evoluzione delle opinioni, degli atteggiamenti, delle credenze e delle idee degli insegnanti messinesi in fatto di inclusione scolastica di alunni con disabilità. Si è cercato di capire cosa è cambiato dal 2009 ad oggi. L’obiettivo principale riguarda la necessità di comprendere in maniera più approfondita il sistema dell’inclusione scolastica, raccogliendo le voci non più dei professionisti di tutto il mondo della scuola, come prevedeva la ricerca del 2009, ma solo di quella degli insegnanti di sostegno e della classe.

2.1 Campione e contesto

Il campione della ricerca è costituito dai docenti curricolari e di sostegno delle scuole superiori statali di secondo grado del comune di Messina, comune italiano di 237.603 abitanti, capoluogo dell’omonima città metropolitana della regione Sicilia. Sono stati 606, tra curricolari e specializzati, i docenti in servizio presso le scuole diverse per indirizzo scolastico (Istituto Professionale, Liceo Classico, Liceo Scientifico, Istituto Tecnico Commerciale, Istituto Tecnico Industriale) che hanno compilato il questionario.

Il campione di docenti che ha volontariamente partecipato all'iniziativa di ricerca risulta molto ampio. Tale notevole coinvolgimento ci ha consentito di compiere interessanti analisi dal punto di vista professionale, con il 77,8% di docenti curricolari e un'ottima percentuale di docenti di sostegno (22,2%) rispetto a quella esistente nella provincia di Messina e resa nota dall'Ufficio VIII – Ambito Territoriale di Messina per l'anno scolastico 2019/20. La percentuale di genere scaturita dall'analisi a nostra disposizione ha visto partecipare una popolazione femminile pari al 65,2%, superiore a quella maschile pari al 34,8%. Tale maggioranza di genere femminile può fare pensare a un forte sbilanciamento del campione, invece essa rispecchia le percentuali di genere presenti nella scuola superiore di secondo grado della scuola italiana. L'età media del nostro campione è 52 anni, con un intervallo che va dai 20 ai 67 anni d'età. La notevole diversità di discipline ha imposto il raggruppamento secondo la vecchia corrispondenza fra aree disciplinari e classi di concorso ai fini dell'insegnamento del sostegno nella scuola secondaria di secondo grado, oggi non più applicata. Si nota che a prevalere sono le discipline umanistiche – linguistiche – musicali con il 41,6% (Tab.1).

Docenti	Validi	%	% valida
Docenti discipline tecniche-professionali-artistiche	153	25,2	29,7
Docenti discipline scientifiche	118	19,5	22,9
Docenti discipline umanistiche – linguistiche - musicali	214	35,3	41,6
Docenti discipline motorie	30	5,0	5,8
Totale	515	85,0	100,0
Non validi	91	15,0	
Totale	606	100,0	

Tabella 1. Ripartizione docenti per area disciplinare

Per quanto riguarda gli anni di svolgimento della professione di insegnante all'interno dell'attuale istituto scolastico risulta significativa la percentuale di chi lavora da più di 10 anni con il 34,5% e dalle due fasce da 1 a 3 anni e da 3 a 6 anni corrispondenti al 38,9%, che evidenzia ancora un elevato turnover di docenti all'interno dell'istituzione scolastica.

Anni di insegnamento nella scuola attuale	Validi	%	% valida
Meno di 1	67	11,1	11,2
Da 1 a 3	126	20,8	21,1
Da 3 a 6	106	17,5	17,8
Da 6 a 10	92	15,2	15,4
Più di 10	206	34,0	34,5
Totale	597	98,5	100,0
Non validi	9	1,5	
Totale	606	100,0	

Tabella 2. Anni di svolgimento della professione nell'attuale istituto scolastico

2.2 Il questionario come strumento di raccolta delle informazioni

È stato progettato un questionario ad hoc di tipo likert; sono state verificate la validità del contenuto e l'affidabilità dello strumento attraverso rispettivamente l'analisi di esperti ed il coefficiente di alfa di Cronbach. Lo strumento di raccolta dei dati utilizzato è costituito da 51 domande a risposta multipla e una domanda a risposta aperta composto dalle seguenti sezioni o dimensioni:

1. Informazioni personali (sociodemografiche).
2. Informazioni relative all'alunno con disabilità che è stato scelto come oggetto di descrizione all'interno del questionario;
3. Descrizione dei percorsi di inclusione (con partecipazione piena, parziale o assente) delle metodologie didattiche utilizzate con la classe, e nello specifico con l'alunno con disabilità.
4. Informazioni sulla collaborazione extrascolastica tra scuola, famiglia e Servizi.
5. Informazioni relative alla socialità dell'alunno con disabilità in classe, a scuola e in minima parte nell'extrascuola.
6. Informazioni in profondità rispetto alla presenza di alunni con disabilità di origine non italiani o adottivi.
7. Soddisfazione relativa all'esperienza di inclusione scolastica descritta nel questionario.
8. Percezione di cambiamento rispetto ad alcuni indicatori generali dell'inclusione.
9. Indice di accordo e disaccordo rispetto ad alcune opinioni relative a tematiche chiave per l'inclusione scolastica attuale e in divenire.

2.3 L'analisi dei dati

Le analisi sono state condotte utilizzando il programma statistico SPSS (Versione 19.0/20.0) e il programma Atlas-ti per analizzare i dati qualitativi della domanda aperta di cui non ci occuperemo in questo articolo.

Per valutare le relazioni fra variabili sono stati utilizzati, a seconda della scala di misurazione, il test del Chi-quadrato e l'analisi della varianza (Anova). Si è deciso di considerare, come riferimento per la verifica delle ipotesi, un livello di significatività critico-tradizionale del 5%. Dai dati sono stati costruiti grafici e tabelle, per poi procedere con l'elaborazione statistica degli stessi grazie a una serie di procedure parametriche e inferenziali estremamente accurate.

Sono stati volutamente utilizzati dei parametri molto rigidi non solo per assicurare la generalizzazione del risultato ottenuto ma anche per aiutare e facilitare la replicabilità dello studio.

3. I risultati

I dati generali riguardanti gli alunni descritti nel questionario indicano che la maggioranza delle risposte riguarda casi di disabilità di tipo cognitivo (31,7%) o di disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD) (17,9%). Numerose descrizioni sono state fornite anche per quanto riguarda le altre tipologie in esame, in particolare modo i disturbi dello spettro autistico (16,3%) e i disturbi comportamentali (12,3%). È confermata anche nella nostra ricerca, rispetto a quella condotta nel

2009 (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011), la scelta di un'esperienza relativa ad un caso complesso. Infatti, la maggioranza delle descrizioni riguarda casi di media (52,6%) o di grave entità (30,1%) con solo poco più del 17% per situazioni di lieve entità questo anche perché i soggetti con disabilità di lieve entità, molto spesso, non hanno accesso alle risorse aggiuntive all'interno del sistema scolastico attuale.

		Grave	Medio	Lieve	Totale
Disabilità motoria	N	8	11	1	20
	%	1,5%	2,1%	0,2%	3,8%
Disabilità mentale	N	47	88	30	165
	%	9,0%	16,9%	5,8%	31,7%
Disabilità sensoriale	N	5	9	2	16
	%	1,0%	1,7%	0,4%	3,1%
Pluridisabilità	N	37	19	3	59
	%	7,1%	3,6%	0,6%	11,3%
Disturbi comportamentali	N	8	40	16	64
	%	1,5%	7,7%	3,1%	12,3%
Disturbi di personalità	N	4	11	4	19
	%	0,8%	2,1%	0,8%	3,6%
Disturbi dello spettro autistico	N	32	46	7	85
	%	6,1%	8,8%	1,3%	16,3%
Disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD)	N	16	50	27	93
	%	3,1%	9,6%	5,2%	17,9%
Totale	N	157	274	90	521
	%	30,1%	52,6%	17,3%	100,0%
Significatività		$X^2 (14) = 62,499; (p < 0,05)$			

Tabella 3. Tipologia di disabilità e gravità del caso

Il questionario indaga anche su chi realmente fa la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità. A rispondere che sia 'solo l'insegnante di sostegno' è quasi la maggioranza con il 48,8%, seguita da 'tutto il consiglio di classe' con il 43,8% e 'alcuni colleghi' con l'8,1%. Una piccola percentuale dell'1,8% ha indicato entrambe le risposte 'insegnante di sostegno e alcuni colleghi'. Con questo dato emerge la maggiore criticità dell'intero sistema inclusivo, poiché le aspettative di una maggiore condivisione all'interno del team docenti della programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità, come previsto dalla normativa, erano auspicabili. Resta, pertanto, attuale il problema della delega all'insegnante di sostegno sulla pianificazione e redazione del PEI, poiché se sommiamo anche il dato sulla condivisione solo tra 'alcuni colleghi' e tra 'insegnante di sostegno e alcuni colleghi' avremo il 58,7%. Emerge, dunque, la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra docenti, che in questa importante fase dovrebbero, invece, collaborare maggiormente. Sorprende in questo contesto come i docenti percepiscano positiva la situazione concreta in classe, ma deleghino al docente di sostegno la stesura del PEI.

Anche il confronto di questi dati con i percorsi di inclusione ci fornisce un quadro non confortante, dato che i docenti, che attuano una piena partecipazione dell'alunno con disabilità in classe e che hanno indicato 'tutto il consiglio di classe' come soggetto realizzatore della programmazione individualizzata, è pari al 30,9% e un preoccupante 25,4% solo per 'l'insegnante di sostegno'.

Se, poi, ad indicare che a realizzare la programmazione individualizzata è 'solo il docente di sostegno' è il 44,4% dei docenti curricolari e il 53,8% dei docenti di sostegno, si conferma sempre di più l'attuazione della mancanza di collaborazione e delega continua al docente specializzato.

Nonostante l'esistenza di questa delega, il 70% del campione dei docenti dichiara che la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità è completamente (19,2%) o molto (45,7%) ancorata alla programmazione della classe, con un 18% che invece non trova un raccordo. I dati dimostrano che, secondo i docenti, la progettazione della programmazione è un compito esclusivo dell'insegnante di sostegno e di alcuni colleghi, e che il consiglio di classe debba ritenersi coinvolto solo nell'approvazione della documentazione e nella realizzazione del processo di apprendimento dell'alunno con disabilità. Se incrociamo questi dati con i percorsi di inclusione vedremo che, nonostante la presenza di un raccordo tra programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità e programmazione della classe sia fondamentale per la realizzazione di percorsi di piena partecipazione in classe, esiste un 31,6% dei docenti che la praticano, ma che dichiarano che non esiste contatto tra esse: si evince, pertanto, che questi alunni con disabilità, pur essendo presenti in classe, non partecipano alle attività didattiche dei compagni.

Al campione è stato anche chiesto se l'alunno con disabilità svolge le sue attività di apprendimento 'sempre in classe' oppure con un percorso 'in parte in classe, in parte fuori' oppure 'sempre fuori'. Il 62,4% del campione ha risposto di attuare un percorso di inclusione per l'alunno con disabilità 'in classe', un 35,4% ha dichiarato di svolgerlo 'in parte in classe e in parte fuori', mentre il 2,2% 'sempre fuori'. Esiste ancora oggi una buona percentuale di percorsi di inclusione 'in parte in classe, in parte fuori' probabilmente dovuta alla tipologia di disabilità, alla scarsa collaborazione tra insegnanti, alla delega all'insegnante di sostegno o alla condivisione. Per approfondire sempre di più l'analisi, si è voluto indagare anche in ordine ai percorsi di inclusione distinguendo per tipologia di disabilità dell'alunno (Tab. 4). La tabella che segue dimostra un dato inequivocabile: le attività di apprendimento fuori dalla classe sono svolte prevalentemente dagli alunni con pluridisabilità; gli alunni che presentano disabilità mentale e disturbi dello spettro autistico sono entrambi, al pari in percentuale, coloro che svolgono meno attività fuori dalla classe. Da questo quadro emerge con chiarezza che la pluridisabilità e i disturbi della personalità mettono a dura prova la pratica di percorsi di inclusione con piena partecipazione, oltre a richiedere un grande sforzo e notevoli competenze da parte degli insegnanti. Si può supporre che questo possa essere dovuto alla difficoltà di tenere uniti, in progetti di apprendimento comuni, percorsi individualizzati così fortemente diversificati per il diverso livello cognitivo dell'alunno.

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Disabilità motoria	N	8	11	0	19
	%	42,1%	57,9%	0%	100%
Disabilità mentale	N	103	59	2	164
	%	62,8%	36%	1,2%	100%
Disabilità sensoriale	N	11	5	0	16
	%	68,8%	31,3%	0%	100%
Pluridisabilità	N	20	33	5	58
	%	34,5%	56,9%	8,6%	100%
Disturbi comportamentali	N	43	21	0	64
	%	67,2%	32,8%	0%	100%
Disturbi di personalità	N	15	4	1	20
	%	75%	20%	5%	100%
Disturbi dello spettro autistico	N	52	30	1	83
	%	62,7%	36,1%	1,2%	100%
Disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD)	N	64	23	3	90
	%	71,1%	25,6%	3,3%	100%
Totale	N	316	186	12	514
	%	61,5%	36,2%	2,3%	100%
Significatività		$X^2 (14) = 38,898; (p<0,05)$			

Tabella 4. Percorsi di inclusione per tipologia di disabilità

Il questionario ha posto ai docenti domande sulla collaborazione tra figure professionali. È stato domandato quanto sia soddisfacente la frequenza degli incontri con il dirigente, i colleghi, le associazioni, la famiglia dell'alunno con disabilità e gli specialisti che seguono quest'ultimo. Se risulta alta la soddisfazione degli incontri con il dirigente e tra i colleghi, mantenendosi sotto il 50% quella riguardante la famiglia, si assiste, invece, ad una vera e propria insoddisfazione nei confronti della frequenza e operatività degli incontri con gli specialisti e le associazioni.

Tenendo conto che la collaborazione tra docenti è importante ai fini della realizzazione di una buona inclusione, sono stati incrociati i dati sulla soddisfazione degli incontri collaborativi con i percorsi utilizzati in classe, fuori e misti. È indubbio che l'equilibrio tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, nella realtà dei fatti, non è semplice da instaurare. Tuttavia, è risultato che i docenti che si considerano completamente soddisfatti della frequenza con cui incontrano i colleghi praticano percorsi di inclusione sempre in classe per il 66,8% e solo per il 2% percorsi sempre fuori dalla classe, mentre chi sostiene di non essere per nulla soddisfatto pratica per l'80% percorsi di piena inclusione e per il 20% percorsi fuori, con nessuna percentuale per i percorsi misti.

Ai docenti che hanno indicato per l'alunno con disabilità il percorso di inclusione (sempre in classe, in parte dentro in parte fuori, sempre fuori dalla classe) è stato chiesto quali metodologie didattiche sono utilizzate con maggiore frequenza con tutta la classe e quelle usate solo con l'alunno.

Considerando le metodologie utilizzate con tutta la classe dai docenti, non si notano particolari divergenze nei percorsi. Risultano più usate in tutti i percorsi le lezioni frontali, la discussione nel grande gruppo e le schede didattiche. Le meno utilizzate sono le attività di laboratorio e di gioco mirato e libero (Tab.5).

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori		Sempre fuori dalla classe	
1	Spiegazione nel grande gruppo	86,7%	Spiegazione nel grande gruppo	87,9%	Spiegazione nel grande gruppo	90,6%
2	Discussione nel grande gruppo	82,6%	Schede didattiche	76,9%	Discussione nel grande gruppo	83,2%
3	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	68,5%	Discussione nel grande gruppo	73,6%	Schede didattiche	72,4%
4	Schede didattiche	68,1%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	63,8%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	65,1%
5	Visite e uscite sul territorio	61%	Visite e uscite sul territorio	60,3%	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	61,9%
6	Tutoraggio tra pari	55,9%	Tutoraggio tra pari	59,5%	Visite e uscite sul territorio	61,6%
7	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	53,4%	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	56,2%	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	61,3%
8	Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning	48,5%	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	52,4%	Tutoraggio tra pari	59,4%
9	Laboratori di creatività, espressione, motricità	34,1%	Laboratori di creatività, espressione, motricità	43,5%	Laboratori di creatività, espressione, motricità	41,7%
10	Attività di gioco mirato	24,7%	Attività di gioco mirato	37,3%	Attività di gioco mirato	27,6%
11	Gioco libero	22,9%	Gioco libero	30,7%	Gioco libero	20%

Tabella 5. Ranking delle metodologie usate sempre o spesso con la classe per percorsi di inclusione

Considerando le metodologie utilizzate dai docenti con l'alunno con disabilità, esse risultano quasi identiche sia nel caso in cui l'alunno rimane tutto il tempo insieme ai compagni che nel caso in cui lo stesso apprende all'interno della classe, tranne che per le attività docente alunno al computer, metodologia più utilizzata nei percorsi misti (Tab.6).

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori	
1	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	84%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	81,5%
2	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	79,4%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	81,2%
3	Attività docente-alunno con schede didattiche	79%	Attività docente-alunno con schede didattiche	80,3%%
4	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	75,3%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	76,63
5	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	72,6%	Attività docente-alunno al computer	67,7%
6	Attività docente-alunno al computer	60,4%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	65,5%
7	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	58,3%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	62,8%
8	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer	56%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	56,2%
9	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	40,2%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	53,6%
10	Attività di gioco mirato	30,8%	Attività di gioco mirato	37,5%
11	Gioco libero	28,4%	Gioco libero	25,7%

Tabella 6. Ranking delle metodologie usate con l'alunno con disabilità in classe, nei differenti percorsi di apprendimento

Si tratta ora di esaminare i motivi per i quali l'alunno con disabilità esce fuori dalla classe. I docenti che hanno indicato il percorso 'in parte in classe, in parte fuori' hanno dichiarato che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono legati alla patologia (17,5%) e alle esigenze personali (16,3%) seguiti da motivazioni didattiche. L'impossibilità di attuare la programmazione con le metodologie adottate in classe è la risposta del 11,1% dei docenti, che attuano una scarsa inclusione non rispondendo in modo efficace ai bisogni dell'alunno con disabilità. Non nullo, ma significativo il 3,3% che dichiara che l'alunno è invitato ad uscire dalla classe dall'insegnante curricolare.

I docenti che hanno indicato il percorso 'sempre fuori dalla classe' dichiarano, anche in questo caso, che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono legati non solo ai bisogni dell'alunno in contesti specifici, ma anche e soprattutto ad esigenze didattiche. Tra queste, ad esempio, il fatto che le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione (38%); o per usare tecniche particolari per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (37,6%). Il 35,5% dei docenti dichiara che l'alunno esce per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.), mentre per il 30,5% è l'insegnante di sostegno che preferisce uscire dalla classe per lavorare individualmente con l'alunno con disabilità. I dati che sono emersi dall'indagine potrebbero essere spiegabili con la frequente abitudine di organizzare laboratori per alunni con disabilità gravi e difficilmente gestibili all'interno della classe.

Conclusioni

I dati emersi dalla ricerca forniscono un quadro del livello di comunicazione e di relazione professionale tra i docenti, le metodologie didattiche affrontate per

l'alunno con disabilità, le strategie efficaci di collaborazione tra i colleghi, l'esistenza delle pratiche di 'pull e push out', situazioni in cui alcuni alunni con disabilità trascorrono parte del proprio tempo a scuola in luoghi diversi da quelli dei compagni di classe, come per esempio l'aula di sostegno (D'Alessio, 2011; Demo, 2014; ISTAT, 2014; Zanobini, 2013). Non si può che concludere che ancora lunga è la strada da percorrere per giungere ad una realtà di piena inclusione scolastica ed indubbiamente grande responsabilità è rivestita non tanto dagli operatori del settore (docenti, dirigenti ...) ma soprattutto dalle istituzioni che dovrebbero non solo emanare leggi ad hoc ma mettere i docenti nelle condizioni di poterle attuare nella pratica di tutti i giorni.

Sicuramente, tanto è l'impegno profuso quotidianamente dai docenti; dalle loro risposte sono state confermate alcune soluzioni efficaci, utili al miglioramento del rapporto di lavoro e alla realizzazione di una completa inclusione dell'alunno con difficoltà. Un dato è emerso in tutto il suo vigore: in merito, in particolare, allo svolgimento delle attività didattiche in classe, esso viene attuato in misura percentuale maggiormente dai docenti con più anni di servizio e con maggiore continuità all'interno del medesimo istituto scolastico.

Emerge senza dubbio la percezione di una maggiore richiesta di collaborazione tra quanti oggi sono responsabili dei percorsi scolastici e la richiesta di un superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali. Questa esigenza emerge da un dato in particolare, un dato che rispecchia in tutta la sua gravità la differenziazione tra i due ruoli e l'ancor lontano traguardo dell'inclusione: la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità viene fatta solo dall'insegnante di sostegno, senza alcuna collaborazione né partecipazione di altri colleghi. La presenza, pertanto, di una delega continua e costante al docente di sostegno, non solo deresponsabilizza l'intero corpo docente, ma sottolinea ancor nettamente la differenza tra gli studenti, disattendendo lo spirito della normativa per il raggiungimento della piena inclusione scolastica. Anche il metodo didattico della presenza in classe del docente di sostegno insieme all'alunno con disabilità non è sempre attuato; benché la maggior parte delle volte in cui non si realizza, l'alunno con disabilità è affetto da pluridisabilità, la cui realtà è sicuramente più complessa da gestire, anche per altre patologie i docenti intervistati hanno risposto che svolgono le attività didattiche anche fuori dalla classe.

Seppur con percentuali diverse si riscontrano ben poche differenze rilevanti tra i dati raccolti dalla nostra ricerca e quelli inerenti a quella condotta nel 2009 (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011). È necessario ed urgente che le istituzioni aiutino concretamente la piena attuazione della normativa, per il bene degli alunni, dei docenti, della comunità civile e del valore insostituibile dell'istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2014). Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 196-199.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'inclusione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press Bozen.

- Canevaro, A., & lanes, D. (Eds.) (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Chiappetta, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (221-248). Trento: Erickson.
- Chiocca, E. (2017). *Formazione di tutti i docenti, è questo il principale fallimento*. Disponibile 17 maggio 2017 da <http://www.vita.it/it/article/2017/05/17/che-delusione-la-nuova-inclusione-per-gli-alunni-con-disabilita/143401/>
- Crescioli, A. (2016). *L'insegnante di sostegno nella legge 107* da <http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/insegnante-sostegno-legge-107>.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy* (Vol.10). Milano: Springer Science & Business Media.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *Integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202-217.
- F.I.S.H. (2019). *Decreto sull'inclusione scolastica: approvato. Ora nuova fase*. Disponibile 1 agosto 2019, da <https://www.fishonlus.it/2019/08/01/decreto-sullinclusione-scolastica-approvato-ora-nuova-fase/>.
- Gelati, M. (1996). *Pedagogia Speciale - Problemi e Prospettive*. Ferrara: Corso.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno – Nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2015). *Insegnanti di sostegno verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2015). Compresenza didattica inclusiva. *Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2016). *Insegnare domani sostegno*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2014, Dicembre 21). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. Disponibile 13 Aprile, 2015, da <http://www.istat.it/it/archivio/143466>.
- Moya Maya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.
- Moya Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(2), 153-170.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche ed aspetti emotivi*. Trento: Erickson.
- Sandoval, M, Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación, número extraordinario*, 117-137.
- Signorelli, A. (2015). Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 67-80.
- Zanobini, M. (2013). Some considerations about Inclusion, Disability, and Special Education Needs: A reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16(1), 83-94.