

The paths of students with disabilities in high schools in Bergamo: the voice of teachers

I percorsi degli studenti con disabilità negli Istituti Superiori della città di Bergamo: la voce degli insegnanti

EMANUELA ZAPPELLA

The presence of students with disabilities in mainstream schools has a long tradition in Italy. The objective of this research is to investigate this experience in four high schools in Bergamo. After analyzing the POF we prepared a questionnaire which was administered to the teachers. Then we realized in depth interviews and two focus groups with support teachers and school assistants. The analysis shows the importance of four key elements: the central role of the student with disabilities and his family, the co-responsibility between all the actors involved in the project, the vocational guidance and the role of the peers.

Dalla scuola speciale alla scuola per tutti

L'Italia è stata tra i primi paesi al mondo ad attuare l'integrazione dei soggetti disabili all'interno delle classi comuni tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta, grazie alla legge n. 118 del 1971. Rondanini (2012: 46) evidenzia l'importanza dell'articolo 28, in cui si afferma che:

L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive e da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle classi normali.

Con questa normativa inizia a farsi largo l'idea che sia possibile superare il modello delle scuole speciali in favore di un'istituzione scolastica capace di accogliere ogni bambino. Un passaggio successivo in questa direzione è stato compiuto, nel 1975, con la Relazione Falcucci, considerata una pietra miliare nella storia dell'integrazione scolastica italiana. Nella premessa alla Relazione, si sostiene la convinzione che tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, devono essere protagonisti della propria crescita; la scuola, quindi, deve favorire lo sviluppo delle

potenzialità di ciascun allievo. Inoltre, all'interno di questo documento vengono affrontati alcuni nodi cruciali come la programmazione, la valutazione e l'organizzazione didattica che sappiano tener conto delle diverse esigenze degli alunni. Alla base dell'integrazione scolastica viene posta, quindi, l'istanza di un nuovo progetto educativo in cui si perviene alla valorizzazione di differenti bisogni educativi e di diverse forme di intelligenza. Infine, la Relazione Falcucci rimarca l'importanza di un impegno forte e convergente da parte di tutte le figure coinvolte nel percorso di integrazione:

Famiglie, forze sociali, enti locali sono chiamati a sentire come propria la complessa problematica educativa, prevedendo una serie articolata di interventi e di competenze. Occorre coinvolgere la società in questo impegno, giacché l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali del costume (Relazione, 1975).

La Relazione Falcucci è stata terreno favorevole per l'approdo nel 1977 della Legge n. 517, considerata la più importante riforma in tema di integrazione degli allievi disabili nella scuola italiana. L'articolo 2 di tale legge, riguardo alla scuola elementare, sottolinea che:

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori d'handicap con la prestazione di insegnanti specializzati. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali. (Rondanini, 2012: 61).

Questa legge ha consolidato l'inserimento, e la successiva integrazione, dei soggetti con disabilità nella scuola comune. Si volevano abolire, in modo ufficiale, scuole speciali e classi differenziali, viste come forme di estrema discriminazione e segregazione. I tempi necessari per la soppressione di questi luoghi sono stati molto diversi e sono dipesi dalle scelte dei Provveditori agli studi e delle autorità civili locali. La legge 517 ha cambiato la prospettiva di vita di molti giovani disabili, delle loro famiglie, della scuola italiana e dei servizi coinvolti in questo processo. Inoltre, si è superata l'idea di "unicità della deficienza", che vedeva tutti i disabili accomunati nella stessa categoria di soggetti inferiori. I grandi meriti della normativa sono stati quelli di aprire la strada verso il superamento di una concezione esclusivamente medica della disabilità e di sottolineare il fatto che solo grazie al riconoscimento delle differenze può scaturire un vero e proprio apprendimento. Con questo spirito, ha evidenziato Canevaro (2007: 40), sono iniziate le prime esperienze di evasione dagli istituti speciali, con il conseguente inserimento scolastico, anche se la disorganizzazione e l'inadeguato approfondimento culturale resero il tutto sconsiderato. L'impreparazione generale di tutto il corpo docente a supportare anche solo metodologicamente la novità, non ricevette alcun aiuto da parte dei pochi insegnanti "di sostegno" che l'Amministrazione si era affrettata a istituire. Siamo nella fase dell'inserimento brado, selvaggio, riferito alla sola presenza degli allievi disabili all'interno di una classe di una scuola comune,

segno di un primo superamento dell'esclusione fatta di separazione fisica. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo persone che, in passato, erano individuate unicamente attraverso il parametro della disabilità (Canevaro et al., 2011: 162).

In seguito alla legge 517 del 1977, in Italia, sono stati attuati numerosi interventi legislativi sul tema dell'integrazione scolastica che sono stati raccolti e integrati nella legge 104/1992, "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". La legge 104 è diventata il punto di riferimento normativo per l'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità ed ha portato alcuni elementi di novità. Per prima cosa ha sostituito il termine inserimento con quello di integrazione e, successivamente, ha ampliato il principio dell'integrazione scolastica e sociale e l'ha collocato nell'ambito dei diritti della persona e del cittadino, dando compito allo Stato di rimuovere le condizioni che ne impediscono il godimento. Utilizzando il termine integrazione invece di inserimento, è maturata la consapevolezza che una scuola a misura di tutti richiedeva qualcosa in più rispetto all'ambito dell'organizzazione e della didattica, era necessario porsi il problema della gestione della diversità in classe (Canevaro, 2007: 39-40). In secondo luogo, la legge 104 ha posto a garanzia dello sviluppo dell'alunno disabile il diritto all'educazione e all'istruzione. Rondanini (2012) ha riassunto i principi enunciati nel modo seguente:

- al bambino da 0 a 3 anni disabile è garantito l'inserimento negli asili nido;
- è garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona disabile nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie;
- l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione;
- 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.

Già con la legge 517/1977, ma ancor più con la 104/1992, si è superata definitivamente la concezione di scuole

speciali e classi differenziali.

In seguito, in anni più recenti, passi in avanti sono stati fatti grazie alla pubblicazione, nel 2001, dell'ICF a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) non sostiene più, a differenza di altri modelli precedenti, una netta separazione tra salute e disabilità, ma promuove una visione sistemica in cui tutti possono avere una disabilità. Il benessere, il funzionamento del soggetto e le sue difficoltà, secondo il modello ICF, dipendono da influenze reciproche tra una serie di aspetti che riguardano la vita del soggetto, come aspetti biologici, familiari, sociali, culturali e ambientali (Ianes & Canevaro, 2008: 16-17). Il modello ha carattere universale, è una rassegna delle "componenti della salute", non fa più riferimento ad una minoranza di persone portatrici di disabilità, ma propone modalità per valutarne l'impatto sociale e fisico sul funzionamento di tutti gli individui. Come sottolinea Borgato (2002:1):

[...] l'ICF intende descrivere ciò che una persona malata o in qualunque condizione di salute può fare e ciò che non può fare. La chiave infatti non è più la disabilità, ma la salute e le capacità residue. In altre parole si può dire che mentre prima quando incominciava la disabilità, la salute finiva e quindi una persona disabile si veniva a trovare automaticamente in una categoria separata, oggi, con l'ICF, abbiamo voluto elaborare uno strumento che rovesci radicalmente questo modo di pensare, misurando le capacità sociali. Uno strumento molto più versatile, con un ventaglio assai più ampio di applicazioni possibili, che non una classificazione tradizionale. Insomma, si tratta di una rivoluzione culturale, che passa dall'enfatizzazione della disabilità a quella della salute delle persone.

Successivamente alla pubblicazione dell'ICF, è stata fornita una versione riferita prevalentemente all'infanzia e all'adolescenza, l'ICF-CY (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-Versione per bambini e adolescenti; OMS, 2007). L'ICF-CY considera che l'ambiente in cui il bambino e l'adolescente vivono, condizioni il loro sviluppo e il loro benessere, diventando sia una possibile barriera che un elemento facilitatore. Inoltre, è uno strumento funzionale alla pianificazione degli interventi educativi e riabilitativi,

per questo può essere utilizzato da specialisti, insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari. Infine, è volto alla promozione della salute, dello sviluppo e del benessere di bambini e adolescenti attraverso politiche e pratiche che si avvalgono di un linguaggio comune e condiviso (Canevaro, 2007: 228-229).

Per quanto concerne l'ambito internazionale, dalla seconda metà del Novecento, è cresciuta l'attenzione ai diritti delle persone disabili, fino ad arrivare, nel 2006, all'adozione da parte dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite della Convenzione Internazionale sui diritti umani delle persone con disabilità. Questo accordo ha coinvolto i rappresentanti di 192 Paesi ed è stato ratificato dall'Italia nel 2009. Tale Convenzione intende promuovere, proteggere e garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto della loro dignità. Alla fine di questo percorso, durato quasi quarant'anni, la disabilità è vista come una condizione che può colpire l'esistenza di tutte le persone, quindi le società devono impegnarsi per la prevenzione delle situazioni "disabilitanti".

Inserimento, integrazione, inclusione

"Inserimento", "integrazione", "inclusione" sono tre termini che, comparsi in successione, hanno rappresentato tre fasi diverse della riflessione pedagogica che ha interessato il nostro Paese. Pur senza la pretesa di esaurire qui un dibattito che meriterebbe ampio spazio, ripercorriamo brevemente i significati che i concetti hanno assunto.

Il termine "inserimento" ha scandito il momento iniziale della storia dell'integrazione scolastica degli alunni disabili, ha quindi a che fare con il processo di de-istituzionalizzazione delle scuole speciali e delle classi differenziali. L'inserimento ha preso il via negli anni Settanta, quando gli alunni disabili sono stati inseriti nella scuola normale, senza che questa attuasse modifiche al suo interno. Inizialmente sembrava bastasse questa collocazione fisica dei soggetti all'interno della scuola comune per avere dei vantaggi, ma la situazione caotica che si era venuta a creare ha condotto alla formazione di due schieramenti, uno a favore e uno contro l'inserimento.

A tal proposito, Canevaro (2007: 137-138) ha parlato di “inserimento selvaggio”, perché la frequenza scolastica degli alunni disabili non era supportata da interventi adeguati a questa nuova situazione come, ad esempio, la presenza di insegnanti specializzati per il sostegno o un’adeguata formazione dei docenti. Questo tipo di inserimento stava solo a significare una concreta presenza fisica nelle classi di soggetti che, fino ad allora, ne erano stati esclusi, ma il rischio era di una banalizzazione della situazione, in cui l’alunno disabile poteva essere visto come qualcuno che assisteva passivamente agli eventi, una presenza da tollerare e accettare.

Questa situazione non era certo un traguardo, ma comunque rappresentava un punto di partenza positivo, una svolta rispetto alla precedente concezione emarginante; finalmente si riconosceva il diritto di ogni persona a vedersi come gli altri, indipendentemente dalle condizioni di partenza (Crispiani & Giaconi, 2009: 57). È bastato poco tempo, però, per capire che non era sufficiente una disponibilità da parte della scuola, ma era necessario intervenire sul piano organizzativo e didattico e l’istituzione scolastica doveva mettersi in gioco (Associazione TreeLLLe et al., 2011; Booth & Ainscow, 2008). Come accennato in precedenza, è stata la Relazione Falcucci a segnare il passaggio da una concezione assistenziale, tipica dell’inserimento, ad una che ha messo al centro la relazione d’aiuto, che caratterizza l’integrazione. Questa si fonda su alcuni pilastri fondamentali. Innanzi tutto deve essere il contesto, e quindi la scuola, a cambiare ed evolvere e devono essere messi in discussione i suoi principi consolidati a livello di organizzazione, didattica e gestione della classe. In questa visione di scuola si è sottolineata primariamente la centralità dello studente e il suo diritto alla piena educazione, l’adozione della programmazione curricolare e di un’organizzazione flessibile alle varie esigenze. La responsabilità del soddisfacimento di questo obiettivo è collettiva, non solo degli insegnanti, ma anche di tutte le altre componenti coinvolte, partendo dalla famiglia dell’alunno. Le scuole sono invitate ad intrattenere relazioni con tutti i soggetti istituzionali e a seguire una serie di procedure al fine di attuare una corretta politica dell’integrazione (Canevaro, 2007: 139-144). Riassumendo, quindi, l’integrazione può essere definita

come la situazione in cui il soggetto che presenta una disabilità o una diversità è partecipe degli atti della comunità, intesa come società, gruppo o scuola (Crispiani & Giaconi, 2009: 56-57; Striano, 2010).

Negli ultimi anni, però, si è fatto largo il concetto di inclusione, termine che si presta a differenti interpretazioni. Una prima definizione del termine inclusione è stata fornita da Ianes (2005: 145):

integrazione si rivolge agli alunni disabili, cioè a una parte di quelli con Bisogni Educativi Speciali, mentre l’inclusione fa riferimento alle varie prassi di risposta individualizzata realizzate su tutti i vari bisogni educativi di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Una scuola inclusiva, secondo questa prospettiva, deve saper dare risposte individualizzate ai molteplici bisogni speciali di tutti gli alunni, quindi anche di quelli disabili. Sostanzialmente si tratta di imparare a confrontarsi con le varie differenze, dando attenzione sia ai BES (Bisogni Educativi Speciali) che ai vari disturbi dell’apprendimento o del comportamento. Una visione più ampia del termine inclusione, invece, non fissa dei parametri rispetto ad un particolare tipo di presunta disabilità, ma riguarda piuttosto una filosofia dell’accettazione, ovvero la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica, possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola (Dovigo, 2007: 39; Ghedin, 2009). L’approccio inclusivo, in quest’ottica, vede in ogni singolo alunno potenzialità illimitate di apprendimento e chiede di impegnarsi per la creazione di un ambiente che sia accogliente e di supporto per ogni singolo studente. Non si limita, quindi, a dare attenzione all’insieme delle differenze “deficitarie”, al sostegno da fornire agli alunni che presentano Bisogni Educativi Speciali o all’adattamento del contesto in vista della loro accoglienza, ma supera tutto questo e si interessa delle abilità differenti, intese come gli stili, i modi con cui ciascun alunno si presenta e opera nei processi di apprendimento. L’approccio inclusivo, secondo Medeghini (2009: 65):

fornisce uno sfondo adeguato per tutte le abilità differenti in

ambienti di apprendimento e di relazione: il suo valore e il suo tratto distintivo stanno nell'assunzione di un concetto di differenze che anziché ridurre l'attenzione sulle specificità le amplia e le modifica, trasformandole da distanza dalla norma a modi personali degli alunni di porsi nelle diverse situazioni.

Le ricerche sull'inclusione scolastica: atteggiamenti, opinioni e percezioni degli insegnanti

Gli studenti disabili hanno iniziato a frequentare le scuole comuni circa quarant'anni fa, ma le esperienze sono molto diverse tra loro a seconda delle realtà territoriali e dei diversi ordini di scuole. Negli ultimi anni, alcuni studi sono risultati essere particolarmente significativi. L'Università di Bolzano ha raccolto dati sulle opinioni di insegnanti e di altre figure professionali in merito al loro coinvolgimento all'interno dei percorsi scolastici degli studenti con disabilità. Il campione era formato da 3200 persone, tra cui insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, educatori professionali, collaboratori all'integrazione, psicopedagogisti e dirigenti a cui è stato somministrato un questionario on line (Ianes et al., 2010). La Fondazione Agnelli (Treille et al., 2011) sempre mediante questionario on line, ha invece indagato le opinioni di 7700 docenti (sia curricolari che di sostegno) neoassunti in ruolo durante l'anno scolastico 2009-2010. Infine, il Comitato di Valutazione del Trentino ha studiato gli effetti dell'applicazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (Allulli, 2008). Il questionario è stato compilato da 613 soggetti, tra cui insegnanti curricolari e di sostegno, assistenti educatori e facilitatori della comunicazione, operanti nei diversi ordini di scuole. Queste tre ricerche hanno mostrato che il mondo della scuola crede nell'efficacia dei percorsi scolastici per i ragazzi con disabilità e la maggioranza degli attori coinvolti ha giudicato positivamente l'esperienza che ha vissuto. In particolare, la presenza di uno studente disabile ha contribuito al miglioramento del clima socio affettivo della classe e ha permesso agli insegnanti di crescere professionalmente. Inoltre, gli insegnanti sono convinti che anche l'apprendimento dell'intera classe abbia avuto un beneficio grazie alla cooperazione che si instaura tra gli

alunni. Tale opinione è particolarmente evidente soprattutto negli insegnanti di sostegno, più che di quelli curricolari. L'ottimismo cala, però, quando al campione è stato chiesto di valutare la capacità del sistema scolastico di rispondere ai bisogni degli alunni disabili. Questa criticità sembrerebbe essere collegata con interventi di natura tecnica, riguardanti, per esempio, il bisogno di rinnovamento delle prassi didattiche e delle metodologie, e al bisogno di una maggiore e più efficace specializzazione di fronte alle richieste che la presenza di un alunno con disabilità fa emergere (Ianes et al., 2010: 47-66; Sandrone, 2011). Rispetto a questo ultimo punto, analizzando nello specifico la ricerca della Fondazione Agnelli (2011), si è evidenziata una piccola percentuale di insegnanti che, di fronte alle carenze del sistema scolastico, sembra preferire un'ipotesi separatista che preveda il raggruppamento in classi speciali di quegli alunni con patologie particolarmente complesse. Invece la frequenza, da parte di questi stessi studenti, di scuole o centri specializzati che possano aiutarli nello sviluppo delle loro capacità cognitive, viene percepita come un'opportunità dalla maggior parte del campione. Quest'opinione potrebbe essere una chiave di lettura per interpretare le percezioni degli insegnanti rispetto alle difficoltà che incontrano nel fornire risposte adeguate agli alunni.

Nonostante la soddisfazione dichiarata, quindi, è nel passaggio tra la teoria e la pratica che si registra la maggiore insoddisfazione. Gli insegnanti, hanno notato Canevaro e colleghi (2011), rivendicano la necessità di una maggiore collaborazione tra i vari attori coinvolti nei percorsi degli studenti, anche iniziando a pensare a un possibile annullamento delle differenze tra i ruoli professionali dell'insegnante curricolare e quello di sostegno. Gran parte dell'efficacia e della qualità dei percorsi sembrano dipendere, infatti, dal funzionamento di queste collaborazioni, ma non mancano gli elementi di criticità attorno a questo punto, nello specifico nei rapporti tra insegnanti curricolari e di sostegno. I primi, insieme ai dirigenti, hanno talvolta un'immagine poco positiva del collega, per esempio non lo reputano adeguato per via della giovane età o dell'alto turnover che coinvolge i docenti. A sua volta, il docente di sostegno può sentirsi escluso e considerarsi "di serie B." La maggior parte di queste persone, infatti, ha dichiarato di non avere un ruolo

ben definito e di essere un semplice assistente del ragazzino che gli viene affidato. Un secondo nodo critico, presente in tutte le ricerche, è rappresentato dalla fuga verso le cattedre da parte dei docenti di sostegno che vedono questo impegno più come una scorciatoia per ottenere il ruolo piuttosto che una scelta convinta. Tutto ciò, ovviamente, ha un negativo impatto sull'organizzazione scolastica, caratterizzata da alta mobilità e cronica mancanza di figure specializzate. Per far fronte a questo problema, spesso le scuole hanno necessità di allentare i criteri di selezione del personale e il delicato ruolo del sostegno è affidato a personale inesperto, nominato magari ad anno scolastico già iniziato. Infine, all'interno della scuola, un ultimo ruolo significativo nei percorsi scolastici dei ragazzi con disabilità è svolto dai dirigenti scolastici, presenze attente e capaci di cambiare le opinioni e gli atteggiamenti delle persone con cui si relazionano. È compito dei dirigenti promuovere forme di collaborazione tra tutte le componenti della scuola, consolidare i rapporti e le intese sia con l'interno (dove è la guida) che con l'esterno (dove è responsabile di un'istituzione che partecipa al cambiamento migliorativo della comunità di cui fa parte) (Rondanini, 2012: 137; Ianes et al., 2010).

Un altro elemento fondamentale per la qualità dei percorsi scolastici sono i rapporti di collaborazione tra scuola e rete di sostegni e risorse esterni alla scuola, in primis la famiglia e poi l'equipe sociosanitaria. I rapporti con le famiglie sono stati descritti in modo molto positivo, soprattutto all'interno dei contesti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e gli insegnanti sono convinti di saper soddisfare la maggior parte delle aspettative dei genitori. Questo dato, però, sembra essere smentito dai racconti dei genitori stessi che hanno evidenziato il conflitto che vivono con l'istituzione scolastica quando reputano che essa non sia in grado di garantire le risorse adeguate al proprio figlio. Le famiglie hanno sostenuto l'esistenza di un doppio ruolo: combattivo verso le istituzioni a cui sottopongono continue richieste di risorse previste dalla normativa e collaborativo, intorno al progetto formativo che coinvolge il proprio figlio e che richiede un'effettiva interazione con tutti gli altri attori coinvolti. Per questo motivo sembra essere fondamentale la costruzione di maggiori occasioni di incontro e

confronto tra scuola e famiglia. Il ruolo dei genitori dovrebbe essere sempre più preminente, sia perché sono direttamente responsabili della definizione del progetto di vita del figlio, sia perché portano una conoscenza dell'alunno che gli altri attori non possono avere (Canevaro et al., 2011: 128-131).

Infine, le ricerche hanno descritto un quadro piuttosto desolante rispetto ai rapporti con gli specialisti, che sono non soddisfacenti per quasi metà del campione coinvolto nelle statistiche. Particolarmente critica è l'opinione degli insegnanti di sostegno, che sono coloro che gestiscono in prima persona la rete di relazioni. Questi hanno dichiarato di non percepire gli specialisti come supporti validi e di non avvertire il contributo che possono dare ai progetti.

Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca è stato oggetto del programma "Tirocini di Eccellenza" del Corso di Laurea Magistrale in Consulenza Pedagogica e Ricerca Educativa grazie alla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo ed i responsabili del Servizio Sociale del suddetto comune.

Obiettivo principale del progetto è stato quello di osservare le modalità con cui la città di Bergamo si sta collocando nell'attuare politiche inclusive per gli studenti con disabilità. A tale scopo si è effettuato un confronto qualitativo fra i Piani dell'Offerta Formativa degli istituti scolastici, le percezioni degli insegnanti circa l'attuazione degli stessi, e le opinioni degli educatori che di fatto attuano questi piani.

Il lavoro ha previsto tre fasi, due delle quali sono state oggetto di approfondimento in un altro articolo, mentre la terza è il focus di questo lavoro. Inizialmente, mediante una serie di interviste non strutturate ad interlocutori privilegiati, è stata analizzata la rete entro cui sono inserite le persone con disabilità grave e gravissima che afferiscono al Servizio Interventi in favore dei Disabili del comune di Bergamo. Successivamente, sono stati mappati gli utenti attualmente in carico alla Neuropsichiatria Infantile di Borgo Palazzo, residenti nella cittadina, che termineranno la loro frequenza agli istituti superiori nei prossimi tre anni e saranno quindi verosimilmente presi in carico dal Servizio Interventi. È stata contattata l'assistente

sociale, la Dottoressa Paola Carrara, ed è stata consegnata una scheda di rilevazione dati appositamente predisposta. Dall'analisi è emerso che la maggior parte dei ragazzi iscritti era concentrata in 4 istituti scolastici cittadini: un liceo delle scienze umane, un istituto tecnico per i servizi sociali, un centro di formazione professionale (con corsi personalizzati per allievi disabili) e un istituto comprensivo (con sezione potenziata). Dopo aver contattato i referenti di queste istituzioni scolastiche, si è proceduto ad un'analisi dei percorsi che questi studenti con disabilità stanno vivendo. In particolare sono stati identificati tre focus:

- lo studente con disabilità (caratteristiche anagrafiche, aspetti legati alla sua patologia e storia personale);
- il progetto scolastico (raccolta dei percorsi attuati nelle singole scuole attraverso la voce dei referenti scolastici per la disabilità, degli insegnanti curricolari e di sostegno, degli assistenti educatori);
- il progetto di vita e l'orientamento futuro (analisi dei progetti in uscita, delle collaborazioni attive e delle aspettative).

Le informazioni all'interno delle scuole sono state raccolte attraverso l'analisi della documentazione prodotta dalle scuole, come il Piano dell'Offerta Formativa (POF), e mediante l'utilizzo di questionari, interviste e *focus groups*.

Il questionario, come descritto da Trincherò (2004:19-37) è uno strumento di ricerca che mira a descrivere una data realtà educativa sulla base di parametri statistici dati e si avvale di procedure formalizzate. Le principali domande hanno riguardato l'attenzione della scuola rispetto a: accoglienza, rispetto dei diritti umani, sviluppo di valori condivisi, accessibilità degli spazi, riduzione delle forme di discriminazione, partecipazione degli alunni, approccio comune nei confronti degli studenti disabili, incoraggiamento dell'aiuto reciproco, rimozione degli ostacoli all'apprendimento e valorizzazione del contributo di ciascun alunno.

I questionari sono stati distribuiti all'interno delle quattro scuole a tutti gli insegnanti curricolari accompagnati da una breve presentazione del progetto; la partecipazione è stata libera e sono state ottenute 125 adesioni.

L'intervista, invece, è uno strumento d'indagine della ricerca interpretativa; il soggetto, le sue ragioni, i suoi

scopi, divengono specifici oggetti di studio. L'intervista è uno scambio verbale tra due persone e l'intervistatore, mediante domande o stimoli, raccoglie informazioni sul tema d'interesse. Ad essere intervistati sono stati i referenti per la disabilità dei quattro istituti e 20 tra insegnanti di sostegno e assistenti educatori afferenti sempre ai quattro plessi. Anche in questo caso la partecipazione è stata libera e le tempistiche sono state concordate a seconda delle esigenze dei soggetti. Le principali tematiche toccate durante le interviste, riprese poi successivamente anche nei *focus groups*, sono state: organizzazione della scuola in merito alla disabilità, valori condivisi all'interno della scuola, progetti di vita dei singoli studenti disabili, ruolo della funzione strumentale e della Commissione Disabilità, orientamento in entrata e passaggio in uscita di questi ragazzi.

Infine, sono stati realizzati due *focus group* che hanno visto la partecipazione di sei/sette tra insegnanti ed assistenti educatori. Il *focus group*, secondo Trincherò (2004), coinvolge un numero limitato di soggetti e ha come obiettivo far sì che si instauri tra i soggetti una discussione sul tema che ci si è prefissati. È prevista la presenza di un facilitatore che ha il compito di stimolare le interazioni, favorire la circolazione delle informazioni e agevolare la partecipazione di tutti. Se l'intervista è uno strumento che permette di andare in profondità, il *focus group* consente invece la condivisione delle informazioni e lo scambio dei punti di vista. Proprio per questo è stato utilizzato sia per validare i principali risultati emersi dall'analisi dei dati che per ottenere informazioni aggiuntive.

I dati quantitativi sono stati oggetto di analisi statistica effettuata mediante pacchetto SPSS 20, un software particolarmente utile per l'analisi delle variabili. Interviste e *focus group*, con il consenso dei partecipanti, sono state audioregistrate e trascritte e, successivamente, analizzate secondo il meticcamento di *Grounded Theory* e il metodo fenomenologico proposto da Mortari (2007). L'approccio fenomenologico sposta l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che assume per i partecipanti. Inoltre, promuove le strategie emancipative che possono contribuire al miglioramento delle loro esperienze. Il metodo della *Grounded Theory* proposto da Glaser e Strauss (1969), invece, è uno degli

orientamenti che meglio interpreta la preoccupazione di cogliere il fenomeno nella sua unicità. Gli autori sostengono che, sin dall'inizio, dai dati si sviluppa una teoria a cui il ricercatore deve garantire rigore (Mortari, 2007; Hammond & Smith, 2006).

Il materiale è stato letto più volte. Inizialmente si è proceduto intervista per intervista, cercando di evidenziare le unità di testo significative rispetto all'oggetto di ricerca, di attribuire loro delle etichette descrittive (capaci di restituirne con poche parole il senso) di far lentamente emergere i temi e le categorie dai testi stessi (aggregando etichette affini e attribuendo un titolo ai raggruppamenti in quel processo di progressiva concettualizzazione che è l'analisi *grounded oriented*). Non si è partiti da un sistema di categorie predefinito, con cui andare a pescare nei dati, ma si è cercato di far emergere i temi e le categorie dai testi stessi, secondo il principio fenomenologico della fedeltà al dato. I passaggi sono stati ripetuti più volte ed essenziali sono stati i *focus group* con i partecipanti che hanno potuto validare l'analisi e fornire indicazioni aggiuntive (Tacconi, 2011).

Risultati

I risultati sono stati suddivisi in tre blocchi chiave: i valori espressi nei Piani dell'Offerta Formativa, le informazioni emerse dai questionari ed i principali temi scaturiti dall'analisi delle interviste e dai *focus group*.

1. I valori espressi in tutti i Piani dell'Offerta Formativa sono:

- Accoglienza e benessere

Gli istituti scolastici promuovono l'accoglienza di tutti gli studenti nel rispetto e nelle peculiarità di ciascuno. Il benessere di ciascun allievo è un fine irrinunciabile insieme con la serenità nei rapporti con coetanei e adulti e la gratificazione per i successi nelle attività culturali e lavorative. Le scuole attuano poi iniziative nei confronti dei soggetti diversamente abili sotto forma di attività culturali e ricreative svolte sia all'interno della classe di riferimento che nel territorio.

- Lavoro di rete

L'istituzione scolastica promuove un lavoro di rete con la

famiglia e con i servizi del territorio sia per quanto riguarda il periodo di permanenza all'interno dell'istituto che in previsione dell'orientamento lavorativo oppure occupazionale. Per questo si prevedono tirocini presso enti esterni costruiti in collaborazione con Cooperative, Enti Pubblici e Servizi che si occupano dei percorsi professionali delle persone disabili. Ciò avviene con l'obiettivo di perseguire tutte le strade possibili per giungere a una forma di lavoro adeguata per il giovane alunno.

- Sviluppo delle capacità individuali

Gli istituti intendono dare attenzione ai ritmi peculiari di ciascuno e valorizzare le potenzialità dei singoli nel campo dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni, della socializzazione e dell'autonomia.

L'impulso a incentivare lo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo prevede, per gli alunni con disabilità, la predisposizione di interventi mirati e la presenza di figure di supporto. Una prima possibilità per lo studente è il percorso tradizionale da seguire con il supporto dell'insegnante di sostegno. Diversamente sono previsti percorsi differenziati (definiti B) che prevedono, oltre alla presenza in classe, anche la partecipazione a laboratori e tirocini in cui lo studente viene inserito dopo un'osservazione, in base ai suoi bisogni e caratteristiche. Nel caso della scuola potenziata, che accoglie ragazzi con pluri-menomazioni, si parla di "sviluppo delle residue potenzialità" e la maggior parte degli interventi, quindi, assume carattere riabilitativo. Qualora lo studente segua il percorso tradizionale, può avere accesso alle prove per il conseguimento del titolo, esattamente come per i compagni. Al termine del percorso individualizzato, invece, è previsto il rilascio di un attestato di frequenza.

- Solidarietà

Gli istituti definiscono percorsi e procedure didattiche per dare a tutti gli alunni la possibilità di riconoscere, rispettare e valorizzare le diversità, recependo e sviluppando atteggiamenti di mutuo aiuto e sentimenti di solidarietà. All'interno delle scuole sono incoraggiate varie forme di supporto come, per esempio, il tutoring tra pari, un'attività extrascolastica a favore di coloro che vivono una situazione di svantaggio socio familiare, di

apprendimento o di ordine linguistico.

Le percezioni degli insegnanti curricolari

Attraverso il questionario sottoposto agli insegnanti curricolari è stato possibile indagare le percezioni degli insegnanti e vedere se questi valori trovano concretizzazione nel contesto scolastico. Il primo quesito interrogava gli insegnanti in merito alla capacità della scuola di promuovere l'accoglienza di tutti gli alunni (grafico 1):

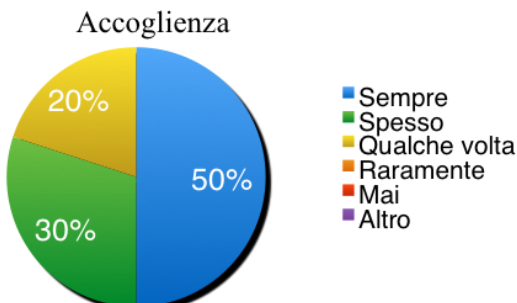


Grafico 1. Il grado di accoglienza degli studenti all'interno della scuola

Gli insegnanti si sono espressi in modo complessivamente positivo circa il grado di accoglienza della propria scuola; la maggior parte (50%) ha scelto il valore più positivo (sempre), mentre un altro 30% il secondo (spesso). Solo il 20% ha evidenziato che la scuola solo qualche volta riesce ad essere accogliente per tutti. Il secondo elemento indagato, collegato al precedente, è stato il rispetto dei diritti umani (grafico 2):

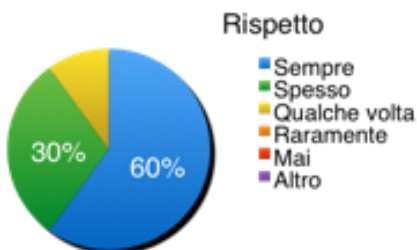


Grafico 2. Il grado di rispetto degli studenti all'interno della scuola

Anche in questo caso il dato è estremamente positivo; il

60% degli insegnanti è convinto che la scuola promuova sempre il rispetto per tutti e un altro 30% ritiene che ciò avvenga spesso. Anche in questo caso, un 10% si è invece dichiarato più cauto e ha sostenuto che questo rispetto sia presente solo qualche volta. Il terzo quesito riguardava la capacità della scuola di sviluppare valori che fossero condivisi da tutti (grafico 3):

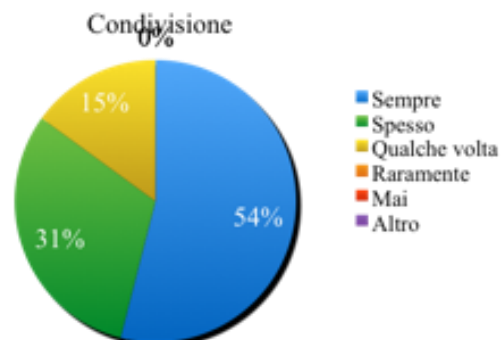


Grafico 3. Il grado di condivisione dei valori all'interno della scuola

Ancora una volta il dato è estremamente positivo: il 54% ha sostenuto che i valori sono sempre condivisi da tutti e il 31% che lo sono spesso. Rimane un 15% di persone che ha evidenziato che i valori sono condivisi solo qualche volta. Dopo aver indagato i valori che caratterizzano le scuole, è stata approfondita l'organizzazione in merito alla presenza degli studenti con disabilità. Il primo tema che è stato analizzato, particolarmente sentito quando si parla di disabilità, è stato l'accessibilità degli ambienti (grafico 4):

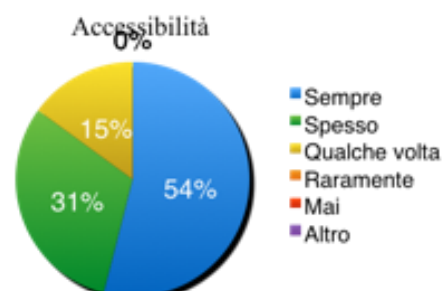


Grafico 4. L'accessibilità degli spazi della scuola

Anche rispetto a questo aspetto non sembrano esserci particolari problemi: solo il 15% del campione ha evidenziato che, qualche volta, possono esserci delle difficoltà nella fruizione degli spazi. La situazione sembra essere più critica quando si discute del grado di

condivisione delle scelte rispetto alle modalità attraverso cui viene offerto sostegno agli studenti in difficoltà (grafico 5):

Modalità di offrire sostegno condivise

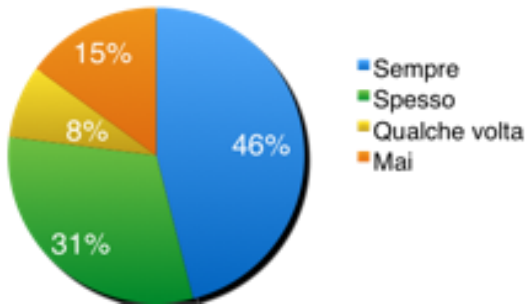


Grafico 5. Il grado di condivisione delle modalità di sostegno offerte agli studenti

La maggior parte del campione ha risposto che le forme di sostegno sono sempre condivise (46%) e un altro 31 % che lo sono spesso; è presente però per la prima volta anche un dato negativo. Infatti, all'8% di coloro che hanno scelto l'opzione "qualche volta" si unisce il 15 % di chi ha denunciato che le scelte non vengono mai condivise. Questo elemento, quindi, sembra essere in deciso contrasto con quanto descritto in precedenza. Collegato a questo aspetto c'è un passaggio ulteriore, indagato mediante la domanda successiva, che ha analizzato le percezioni degli insegnanti circa la capacità delle scuole di valorizzare ciascun alunno (grafico 6):

Valorizzazione degli alunni

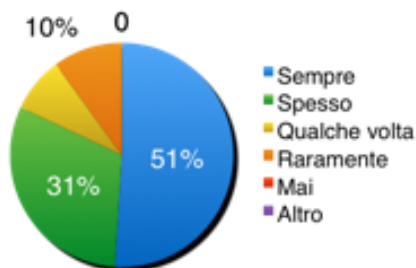


Grafico 6. Il grado di valorizzazione degli studenti all'interno della scuola

I valori rispecchiano quanto si è evidenziato in

precedenza; la metà delle persone che ha partecipato all'indagine è convinta di valorizzare sempre gli alunni ed il 31% di valorizzarli spesso. Accanto a queste persone soddisfatte del loro lavoro, esiste un 20% di insegnanti che ha affermato che la sua scuola ha valorizzato solo qualche volta, oppure raramente, gli studenti. Questo fattore può essere condizionato dalle aspettative che i docenti hanno nei confronti degli studenti stessi che determinano poi, almeno in parte, i comportamenti (grafico 7):

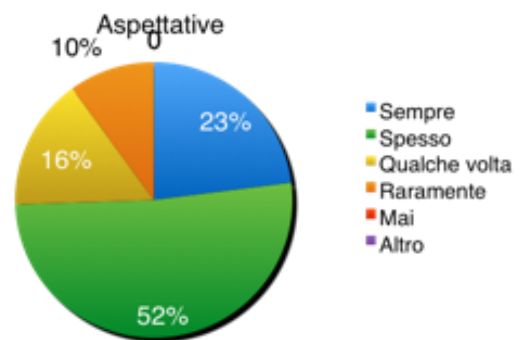


Grafico 7. Aspettative dei docenti all'interno della scuola

Il valore più alto si mantiene positivo, però il 51% degli insegnanti ha evidenziato che le aspettative nei confronti degli studenti con disabilità sono spesso uguali ed il 23 % che lo sono sempre. È in crescita (25%) il dato di coloro che hanno ammesso che le aspettative nei confronti degli alunni non sono uguali. Partendo da questo quadro diviene ancor più significativo il tema affrontato successivamente, ovvero la presenza di forme di discriminazione nei confronti degli studenti disabili (grafico 8):

Forme di discriminazione

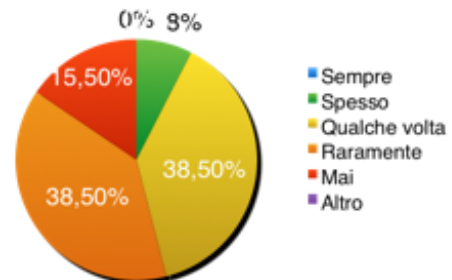


Grafico 8. Forme di discriminazione degli insegnanti nei confronti degli studenti all'interno della scuola

Il 77% del campione ha confermato che almeno qualche volta si sono verificati episodi di discriminazione e un altro 8% che ciò è accaduto spesso. Solo il 15% ha al contrario convenuto che tali situazioni non sono mai accadute. Ridurre gli episodi negativi è sicuramente uno dei fattori decisivi per promuovere un cambiamento, ma è altresì necessario lavorare per fare in modo che gli studenti con disabilità siano coinvolti nelle attività. Questo tema è stato oggetto dell'ultima domanda che ha voluto indagare il grado di coinvolgimento di tali alunni nelle lezioni (grafico 9):

Politiche di sostegno per la disabilità

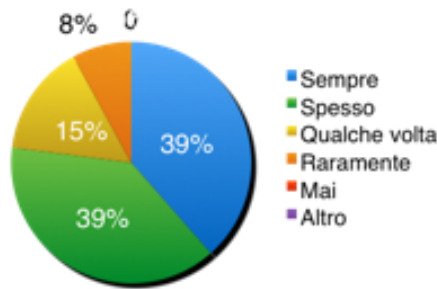


Grafico 9. Politiche di sostegno agli studenti all'interno della scuola

Anche per questo ultimo aspetto i risultati sembrano essere confortanti: il 77% degli insegnanti ha dichiarato di attuare sempre o spesso politiche a vantaggio degli studenti con disabilità; solo il 23% ha invece messo in evidenza di riuscire a farlo solo qualche volta o raramente.

Dopo aver analizzato i Piani dell'Offerta Formativa e indagato le percezioni degli insegnanti curricolari, il terzo focus ha puntato l'attenzione, mediante un'analisi qualitativa, sulle opinioni delle figure maggiormente coinvolte nei percorsi scolastici dei ragazzi con disabilità.

L'opinione delle figure maggiormente coinvolte: referenti per la disabilità, insegnanti di sostegno e assistenti educatori

Dalle interviste e dai focus groups sono emersi alcuni temi chiave che contraddistinguono il percorso scolastico degli alunni con disabilità. Il trascritto degli interventi dei

referenti per la disabilità, degli insegnanti di sostegno e degli assistenti educatori è stato analizzato nei suoi contenuti utilizzando un meticcio tra *Grounded Theory* e approccio fenomenologico.

Tema 1: corresponsabilità

Il primo elemento imprescindibile è presa di consapevolezza che tutti i docenti della classe devono essere coinvolti nei percorsi dei ragazzi con disabilità. Questo cambiamento sembra essere stato favorito dalla presenza crescente degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), che non sono affiancati da figure specialistiche, come gli insegnanti di sostegno:

Soprattutto con la nascita dei BES, si è visto come sia davvero importante la presa in carico dell'intero consiglio di classe rispetto alle problematiche dei ragazzi, una presa in carico anche educativa rispetto a situazioni di disabilità. È una fatica molto grande perché la scuola sta diventando consapevole che certi passi deve assumerseli, non può delegare. (Insegnante Istituto Professionale).

Nonostante il riconoscimento dell'importanza del contributo di tutti, i vari impegni rendono talvolta difficile la condivisione:

Anche se si hanno ruoli diversi è importante lavorare in sinergia. La condivisione del lavoro con il Consiglio di classe è molto importante. Non sempre però nel Consiglio di classe ci sono spazi e tempi per scrivere insieme il Pei, anche se nei Consigli di classe di novembre si trova la voce "Stesura PEI"! (Insegnante di sostegno Scuola Professionale).

Un ulteriore elemento di difficoltà sembra essere legato all'alto turnover dei docenti:

Il problema dei docenti è che entrano ed escono da scuole diverse dovendo continuamente costruire e decostruire. Più che di resistenza sarebbe meglio parlare di fatica. Una fatica legata a uno stato di precarietà che destabilizza sia la possibilità di costruire (mancando un senso di continuità) sia la frammentazione dei ragazzi rispetto alla non continuità di una relazione. Io metterei dei paletti: fissare, per esempio, il precariato di tre anni, qualcosa che crei una

minima continuità nella scuola e che consenta a noi di costruire (Insegnante Istituto Professionale).

Gli insegnanti coinvolti hanno riferito che questo precariato crea problemi nel riuscire a costruire progetti che siano dotati di continuità, c'è la difficoltà del riuscire a costruire qualcosa di duraturo se tutti gli anni i docenti cambiano. I problemi nella collaborazione, infatti, sembrano essere legati più che altro ai nuovi docenti, non a quelli che operano stabilmente nella scuola. Questo significa che, mediamente, se le persone hanno il tempo di entrare nei meccanismi della scuola e di relazionarsi con i colleghi, è possibile lavorare serenamente e in comunione d'intenti. Tale collaborazione, però, non può limitarsi agli attori interni alla scuola, ma deve coinvolgere anche il territorio se vuole essere efficace:

Nel momento in cui prendiamo in carico un allievo, prendiamo in carico il territorio, la neuropsichiatria, il servizio sociale, il parroco del paese se necessario, se c'è lo psicopedagogo, quello che fa il domiciliare, tutta la rete insomma e cominciamo a lavorare insieme finché si arriva al terzo anno (Insegnante Centro Formazione Professionale)

Particolarmente significativo è il contatto con la Neuropsichiatria, che può essere un riferimento:

Su Bergamo lavoriamo molto bene nel senso che con la neuropsichiatria di Bergamo siamo come una famiglia. E anche con tanti servizi sociali, anche quelli dei paesi. Con quella di Bergamo lavoriamo di più in assoluto anche perché tanti paesi intorno fanno riferimento a Bergamo. Per noi è un po' come una seconda casa. C'è questo scambio bellissimo; per dirvi, oggi ho fatto due incontri e i ragazzi non me li ha mandati né la media né chissà chi, ma la neuropsichiatria (Insegnante Centro Formazione Professionale).

La Neuropsichiatria può offrire indicazioni operative e tecniche per la progettazione del percorso e può essere un punto di riferimento per tutti gli attori coinvolti a patto che monitori la crescita dei ragazzi stessi. Tale rapporto non è però sempre idilliaco:

I rapporti con la NPI si hanno circa una volta all'anno. Le

collaborazioni con questo servizio sono proficue quando le NPI vedono i ragazzi (es. passaggi da un ordine all'altro di scuola). Se succede in altri momenti, ad esempio quando la NPI non vede il ragazzo da un poco di tempo, l'incontro diventa più che altro un riferire da parte degli insegnanti. Non sempre si trovano risposte, ma questo non dipende da nessuno, è il protocollo che c'è (Insegnante di sostegno Istituto Professionale).

Tema 2: Gli alunni al centro del progetto

Per ciascun ragazzo è previsto quindi uno specifico progetto che si avvale del supporto di diverse figure e si estende lungo tutto il periodo formativo:

A settembre inizia l'osservazione, in seguito verso fine ottobre, inizio novembre si costruisce il PEI (Piano Educativo Individualizzato). Il PEI si costruisce quindi sulle prime osservazioni ed è uno strumento sempre modificabile (Insegnante Scuola Potenziata).

I percorsi vengono quindi definiti in base alle esigenze degli alunni e possono prevedere semplificazioni oppure differenziazioni rispetto al tradizionale programma:

L'offerta formativa è relativa sia a percorsi di semplificazione e di riduzione di contenuti per alunni che seguono percorsi curricolari, sia percorsi che si radicano prevalentemente nella didattica laboratoriale e nei tirocini pre-lavorativi a favore di alunni che non sono in grado di seguire i curricoli dei Corsi (Referente Istituto Professionale).

Quando l'alunno non è in grado di seguire il percorso standard, viene costruito un contenitore personalizzato, ad hoc, e l'obiettivo è sempre quello di favorire la crescita del soggetto e immaginare il suo futuro:

Il POF dell'istituto dichiara che si lavora per la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno per alunni in difficoltà, come per la definizione di progetti educativi e didattici per gli alunni in situazione di handicap (gli alunni della sezione potenziata usufruiscono di progetti individualizzati come musicoterapia e pet-therapy), si mettono a disposizione ore di docenti per l'accoglienza di alunni stranieri e attività di alfabetizzazione, è attivo anche

uno sportello per genitori per la consulenza, ore di una psicopedagoga per la prevenzione precoce dei disturbi dell'apprendimento, progetti promossi dalle insegnanti di sostegno della sezione potenziata per l'integrazione/inclusione degli alunni disabili (Referente Scuola Potenziata).

Un'altra referente dei servizi per la disabilità ha dichiarato che:

I percorsi personalizzati si sono consolidati per gestire il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. Un progetto di crescita, in collaborazione con la famiglia e la rete (Referente Centro Formazione Professionale).

Nei racconti emergono anche le difficoltà che le scuole si trovano ad affrontare. Un primo aspetto è legato alle risorse economiche:

Le fatiche primarie sono sicuramente riconducibili negli ultimi anni alla diminuzione delle risorse umane ed economiche. Le classi in generale hanno ogni anno un carico sempre maggiore di situazioni problematiche (Referente Scuola Potenziata).

Da un'altra esperienza si evince invece una criticità logistica legata agli spazi:

Dal punto di vista delle fatiche si precisa che gli spazi a disposizione sono limitati, c'è la presenza di barriere architettoniche, si utilizzano tre sedi con conseguenze negative relative alla gestione dei laboratori. Inoltre costituiscono un vincolo il tempo limitato per la formazione in servizio e il confronto in dipartimento, in quanto molte energie sono spese su questioni organizzative (Referente Istituto Professionale).

Infine, l'ultimo nodo problematico fa riferimento alla difficoltà di costruire sinergie positive con gli altri attori che collaborano al progetto:

A volte non è possibile lavorare in sinergia perché non ci sono i servizi sociali e tante famiglie così abbandonate non hanno gli strumenti per gestire la disabilità del figlio...Ci sono anche tempi troppo lunghi (spesso) per avere

appuntamento con NPI e altri servizi (Referente Centro Formazione Professionale).

Tema 3: Orientamento

Una tematica particolarmente cara alle persone che hanno partecipato all'indagine, collegato a quanto emerso in precedenza, è l'orientamento, sia quello in entrata che quello in uscita al termine del percorso scolastico. Nei vari istituti le esperienze di accoglienza sono simili:

Per l'orientamento in entrata c'è una prima fase dove si incontrano gli insegnanti della scuola media inferiore (circa nel momento in cui i ragazzi frequentano la 2ª media) e si prendono contatti con la famiglia. Una volta che è definita l'iscrizione il ragazzo viene nella scuola e fa un percorso di orientamento, può venire sia con l'insegnante di sostegno sia con l'assistente educatore, oppure con entrambi. In questo percorso di orientamento l'alunno partecipa alle attività proposte, può quindi stare alcune ore in classe e nei laboratori (Insegnante di sostegno Istituto Professionale).

I primi contatti avvengono già durante il secondo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado, è una prima forma di contatto e di conoscenza reciproca:

Nel secondo quadrimestre dell'anno precedente a quello di inizio si attua il percorso di accoglienza, dove i bambini con l'insegnante di sostegno entrano nella nostra scuola e fanno attività individuali o di piccolo gruppo. Si conosce il bambino, ci si fa un'idea. Prima di questo è possibile che le insegnanti della nostra scuola vadano nella scuola di provenienza del futuro alunno per osservarlo nel suo contesto (Insegnante Scuola Potenziata).

Già in questa fase le persone che hanno partecipato all'indagine hanno messo in evidenza un elemento critico, ovvero la richiesta molto alta che si concentra solo in alcuni istituti:

Sarà il passaparola, sarà che le famiglie si trovano bene e la voce circola, sarà che ti fai esperienza negli anni, ma alla fine le famiglie e le scuole scelgono pochi istituti e i disabili si trovano tutti nelle stesse scuole. Questo da un lato va bene, perché vuol dire che lavori bene e sei riconosciuto per il lavoro che fai, le famiglie si trovano bene e si fidano.

Questo d'accordo, però sarebbe opportuno creare dei progetti che intercettino anche altri istituti, altre scuole, altre situazioni. C'è, quindi, un'accoglienza molto ampia che rischia però di peccare in qualità; questo perché ci sono poche scuole disposte ad accogliere ragazzi con disabilità (Referente Istituto Professionale).

Dalle tracce di interviste si nota che l'ingresso degli alunni con disabilità segue un percorso simile in tutte le scuole. Dapprima si prendono i contatti con la famiglia del ragazzo, con la scuola precedentemente frequentata dall'alunno e con i suoi insegnanti, tutto ciò allo scopo di "conoscere" il futuro alunno e iniziare a farsi un'idea. In seguito il ragazzo entra nella nuova scuola accompagnato dal suo insegnante di sostegno o dall'assistente educatore e partecipa ad alcune attività proposte dalla scuola, sia in classe che in laboratori. Nel caso della Scuola Potenziata, dove possono giungere alunni con bisogni complessi, è possibile che siano anche gli insegnanti della scuola ad andare nell'istituto frequentato dall'alunno. Anche quando l'alunno approda nel nuovo ambiente, il percorso è simile:

Successivamente, quando l'alunno frequenterà la classe 1°, ci sarà un primo periodo di osservazione che permetterà di valutare quale percorso il ragazzo possa intraprendere (A-B). Questa decisione viene presa dopo un'osservazione accurata, dopo la lettura attenta dei documenti rilasciati dalla scuola media inferiore e dopo l'incontro in NPI, che solitamente vede il ragazzo durante l'estate e prepara una nuova diagnosi per il passaggio in un altro ordine di scuola. Dopo tutto questo lavoro si decide che tipo di percorso dovrà intraprendere il ragazzo (qualora ci fossero casi dubbi). L'osservazione continua tutto l'anno e spesso anche l'anno seguente al fine di poter verificare e tarare il percorso del ragazzo (Insegnante di sostegno Liceo).

Al termine del percorso scolastico è previsto anche un orientamento in uscita:

Quando poi si inizia a parlare di orientamento di vita, i ragazzi vengono dimessi dalla NPI perché a 18 anni si esce. Nel momento delicato dell'orientamento non si ha più supporto da parte loro. Allora si iniziano a incontrare gli enti del territorio, gli assistenti sociali. Quest'anno in questa scuola è stata istituita, per questo delicato momento, una figura che si occupa solo dei tirocini d'orientamento e che

prende tutti i contatti con queste strutture del territorio riferendo poi alla scuola (Insegnante di sostegno Istituto Professionale).

Il momento più delicato, quello che coincide con il termine della permanenza dei ragazzi nelle scuole, sembra rappresentare una sorta di buco nero che gli insegnanti rischiano di dover affrontare da soli:

Infatti, lavorerò anche con il consultorio perché abbiamo scoperto che il nostro dramma era la dimissione dei ragazzi in quanto non avevamo più dietro la neuropsichiatria che ci accompagnava; da due anni c'è appunto il consultorio che funziona benissimo e con il quale collaboriamo veramente tanto per tutti i nostri allievi (Insegnante Centro Formazione Professionale).

Un aspetto interessante che è stato sottolineato nei racconti è che stanno cambiando le aspettative da parte delle famiglie che pongono richieste diverse alle scuole:

È un progetto molto personalizzato. L'uscita naturale per i nostri ragazzi sarebbe una struttura come il CDD, ma le famiglie iniziano ad avere altri desideri e vogliono altre aperture (Insegnante Scuola Potenziata).

Questa situazione porta all'insorgenza di una criticità piuttosto difficile da gestire:

Il problema grosso è che i bisogni che noi identifichiamo rispetto alle possibilità e alle risorse per il ragazzo non corrispondono sul territorio ai servizi. C'è una difficoltà nel trovare ciò che serve. Negli ultimi anni si è aggiunta la fatica del dover adattarsi tanto da non parlare più di orientamento quanto di fare delle scelte realistiche, funzionali alla prestazione dei servizi. Tante volte non c'è sul territorio la realtà che risponde alle esigenze del ragazzo (Referente Liceo).

Tema 4: Il ruolo dei pari

Un ultimo tema che è emerso dai racconti delle persone intervistate è stato l'importanza dei compagni e la consapevolezza che è compito della scuola costruire occasioni di scambio e di conoscenza, ma è poi indispensabile il protagonismo da parte degli alunni stessi:

La scuola sviluppa, favorisce e valorizza la presenza degli alunni proponendo vari momenti la cui finalità è la socializzazione e la sensibilizzazione al tema dell'altro, sicuri della valenza formativa di queste proposte. Per esempio siamo andati in montagna, lì era autogestione, lì c'erano persone che prima neanche si salutavano (Assistente educatore).

Compito della scuola è quello di costruire e di creare occasioni di cui poi beneficiano tutti, non solo gli alunni con disabilità. È una sperimentazione, più che un concetto che si può descrivere:

Viene abbattuto il muro tra i percorsi nostri e i normo, viene creato tutto nelle classi, sfruttando tutti i momenti possibili e quelli che il bambino riesce a reggere. Anche perché non è semplice parlare, più che altro si sperimenta. Serve a tutti per capire e sviluppare solidarietà, emotività relative a queste situazioni (Insegnante Scuola Potenziata).

Talvolta, poi, le scuole creano anche delle occasioni che esulano dalla normale routine scolastica, ma che vengono da loro promosse all'interno degli spazi scolastici:

Ci sono dei momenti, che vengono chiamati "ampliamenti dell'offerta formativa", nei quali la presenza delle persone con disabilità viene valorizzata proponendo attività che non appartengono prettamente all'ambito scolastico, come l'Arte-terapia o il teatro. Sono attività destrutturate che si svolgono comunque nell'ambito scolastico (Insegnante di sostegno Scuola Professionale).

Simile è anche il racconto di un'assistente educatrice:

Quest'anno, per esempio, con i ragazzi diversamente abili è stato organizzato un laboratorio sul musical, quest'attività, poi riportata in classe, ha visto la partecipazione di alcune compagne di classe per il trucco e la preparazione dei costumi. È stato quindi sfruttato come occasione di sensibilizzazione della popolazione scolastica ai fini dell'incontro e accoglienza dell'altro.

Dai racconti è emersa la consapevolezza dell'importanza di creare dei momenti di condivisione che coinvolgano tutti i ragazzi. Le esperienze che vengono descritte, però,

sembrano riguardare principalmente uno spazio esterno alla consueta attività scolastica. Nessuna delle persone ha messo in risalto momenti di incontro e di scambio avvenuti durante le lezioni anche se è stato ampiamente riconosciuto che non sono solo gli studenti disabili a beneficiare di queste attività.

Conclusioni

Sono passati quarant'anni da quando in Italia si è attivato il percorso che ha condotto gli studenti con disabilità all'interno delle scuole tradizionali. Gli insegnanti coinvolti nello studio hanno una percezione piuttosto positiva della situazione all'interno dei loro istituti. L'80 % dei professori che ha risposto al questionario ha dichiarato di lavorare in un ambiente accogliente che promuove il rispetto (90 %) e in cui le scelte sono condivise da tutti gli attori (85%). Ciò testimonia che alcuni concetti basilari per l'efficacia e la riuscita dei percorsi scolastici degli studenti disabili sono stati assimilati dalle istituzioni scolastiche, ad esempio quelli legati all'importanza del lavoro di rete, al bisogno di corresponsabilità diffusa e alla necessità di sviluppare le potenzialità che ognuno di noi ha attraverso piani personalizzati. Non solo, le istituzioni scolastiche sono preoccupate di porre le basi per garantire ai ragazzi il miglior futuro possibile consapevoli che quello scolastico rischia di essere l'unica alternativa degli alunni alla permanenza in famiglia.

La presenza degli studenti con disabilità sembra quindi essere una questione che gli insegnanti hanno a cuore. Il 77% del campione ha dichiarato di mettere in atto sempre o spesso politiche di supporto per le persone con disabilità e solo il 23% ha sottolineato di riuscire a farlo solo raramente. Questo dato è sicuramente incoraggiante perché denota la consapevolezza del proprio ruolo da parte degli insegnanti curricolari che non delegano più ai loro colleghi di sostegno ma sanno di dover essere protagonisti in prima persona. A fronte di questa grande presa di consapevolezza paiono esserci però ancora dei possibili spazi di miglioramento.

Infatti, il 23% dei docenti ha ammesso che le forme di sostegno messe in atto non sono sempre condivise e ciò può mostrare la necessità di rafforzare la collaborazione tra i vari attori interni ed esterni alla scuola. Dalle interviste è

emerso che, spesso, i tempi per la discussione all'interno dei Consigli di Classe sono risicati e le decisioni da prendere sono molte; per questo potrebbe essere utile ritagliare spazi appositi in cui approfondire le varie questioni relative alla disabilità. Sul fronte esterno, invece, i contatti con la Neuropsichiatria sono a volte difficili per via dell'alto numero di richieste che questa deve gestire e per la non sempre adeguata conoscenza del ragazzo stesso. Un secondo elemento su cui è possibile attuare una riflessione sono le aspettative che, secondo il 25% del campione, non sono le stesse nei confronti di tutti gli studenti. Avere delle basse attese verso gli studenti disabili può avere ripercussioni negative sia sulle scelte relative alle attività interne alla scuola che sul progetto di orientamento. Inoltre, può condurre, anche inconsapevolmente, ad avere un atteggiamento più remissivo e meno esigente. Tale sfiducia, poi, viene spesso percepita dai ragazzi stessi che, a loro volta, riducono il loro impegno innescando un pericoloso circuito negativo. Il terzo spazio di miglioramento è legato alla permanenza di episodi di discriminazione che, almeno qualche volta (77%), si verificano ancora nell'ambiente scolastico. Nonostante i notevoli progressi sembra essere ancora

necessario un lavoro volto a estirpare qualsiasi atteggiamento negativo sia verso i ragazzi disabili che gli altri studenti. Non solo, la scuola dovrebbe attivarsi per fare in modo che ciascun soggetto possa sentirsi accolto e parte integrante del gruppo classe, indipendentemente dalla possibile diversità che lo caratterizza.

Infine, particolarmente interessante è il ruolo che ricoprono i compagni di classe. Da un lato è emersa la consapevolezza che le attività progettate per i ragazzi con disabilità possono in realtà contribuire al benessere anche degli altri studenti, d'altra parte, però, dalle interviste e dai *focus group* si evince che tali esperienze sono per di più collocate in momenti extra-scolastici. Sembra quindi che sia possibile separare ciò che è personale (del ragazzo disabile) dalla quotidiana vita scolastica. Potrebbe essere invece auspicabile una maggior interdipendenza tra i progetti, visto che i benefici possono essere estesi a tutti i soggetti.

EMANUELA ZAPPELLA

Università degli studi di Bergamo
University of Bergamo

Bibliografia

- Allulli G., *Autonomia e valutazione*, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008, 10-11.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Edizioni Erickson, Trento 2008.
- Caldin R., Casarotto G., Zanotto M., *Pratiche ordinarie di didattica inclusiva: gli otto passi per crescere. In difficoltà di apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento 2001, pp. 33-52.
- Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Edizioni Erickson, Trento 2007.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano 2009.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Edizioni Erickson, Trento 2011.
- Canevaro A. Ianes D., *Buone prassi per l'integrazione scolastica*, Edizioni Erickson, Trento 2002.
- Crispiani P., Giaconi C., *Qualità di vita e integrazione scolastica*, Edizioni Erickson, Trento 2009.
- Dovigo F., *Fare differenze*, Edizioni Erickson, Trento 2007.

- Federici S., Olivetti Belardinelli M., Micangeli A., *Dall'inserimento dello "scolaro handicappato" a scuole per tutti accessibili. Psicologia del ciclo di vita. Scritti in onore di Maria Teresa Bozzo*, 2003, pp. 339-355.
- Ghedin E., Santi M., Pupulin R. C., *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*, Liguori 2009.
- Ianes D., *Come cambiano i bisogni: dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali*, in «Rassegna», Bolzano 2003, pp. 23-47.
- Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Edizioni Erickson, Trento 2005.
- Ianes D., *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i bisogni educativi speciali*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2008.
- Ianes D., Canevaro A., *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2008.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione*, Edizioni Erickson, Trento 2010.
- Medeghini R., Fornasa W., *L'educazione inclusiva: culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli, Milano 2011.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Brescia 2009.
- O.M.S. – Organizzazione mondiale della sanità, *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2004.
- O.M.S. – ICF-CY, *Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Edizioni Erickson, Trento 2007.
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 2010.
- Rondanini L., *Ragazzi disabili a scuola*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2012.
- Striano M., *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Silverman D., *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2008.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Edizioni Erickson, Trento 2010.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Smith J.A., Eatough V., *Interpretative phenomenological analysis*, in G. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond J., Smith A. (eds.), *Research Methods in Psychology*, (3rd ed.), Sage, London 2006, pp. 11-20.
- Tacconi G., *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.