

**L'integrazione scolastica
degli alunni con disabilità
dal 1977 al 2007**

HRSG. | A CURA DI | EDS.

Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo, Dario Ianes

MITWIRKENDE | CREDITI | CONTRIBUTORS

Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo e Dario Ianes hanno curato la direzione scientifica della ricerca e scritto il testo introduttivo

Vanessa Macchia ha collaborato all'elaborazione del questionario

Gianmarco Altoé ha svolto l'analisi statistica dei dati

Heidrun Demo ha curato l'analisi dei dati e partecipato all'elaborazione e descrizione delle tabelle

Francesco Zambotti ha partecipato all'elaborazione e descrizione delle tabelle

Ilaria Bertoldi e Gianpaolo Pradi hanno imputato i dati dei questionari

Si ringraziano per la collaborazione ed i preziosi suggerimenti
i colleghi professori e ricercatori in pedagogia speciale della SIPES.

UMSCHLAGGESTALTUNG | DESIGN DI COPERTINA | COVER DESIGN

Dipdruck, Bruneck/Brunico

DRUCK | STAMPA | PRINTING

Dipdruck, Bruneck/Brunico

VERTRIEB | DISTRIBUZIONE | DISTRIBUTION

Universitätsbibliothek Bozen

Biblioteca Universitaria di Bolzano

University Library of Bozen-Bolzano

Bozen-Bolzano University Press

Sernesistraße 1 / via Sarnesi 1

I - 39100 Bozen/Bolzano

T: +39 0471 012 300

F: +39 0471 012 309

www.unibz.it/universitypress

universitypress@unibz.it

© 2009 by Bozen-Bolzano University Press

Bozen/Bolzano

All rights reserved

ISBN: 978-88-6046-023-3

*Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo
e Dario Ianes (a cura di)*

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007

**Risultati di una ricerca attraverso
lo sguardo delle persone con disabilità
e delle loro famiglie**



BOZEN · BOLZANO UNIVERSITY PRESS

AVVERTENZA

Questo testo è un «libro bianco» con l'analisi esplorativa dei dati prodotti della ricerca. I tre ideatori e responsabili della ricerca, i Proff. Andrea Canevaro (Università di Bologna), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica di Milano) e Dario Ianes (Libera Università di Bolzano), si sono impegnati con i colleghi della SIPES (Società Italiana di Pedagogia Speciale) a pubblicare i risultati della ricerca in esteso nel formato del «libro bianco», senza commenti, in modo da rendere disponibili a tutti il materiale originario per specifiche interpretazioni.

Oltre a ciò, il data set elettronico che raccoglie le migliaia di risposte codificate è disponibile ai ricercatori che volessero indagarlo con loro specifiche ipotesi.

In questo modo si possono moltiplicare gli incroci tra variabili e seguire varie piste di analisi e interpretazione dei dati originali, che non intendono essere «proprietà privata» dei ricercatori e dei finanziatori della ricerca (LUB), ma che vengono messi a disposizione della comunità scientifica nel formato accessibile a tutte le elaborazioni statistiche, descrittive, inferenziali e di altro tipo. Chi volesse utilizzare il data set per qualche pubblicazione è tenuto a citare per esteso la fonte nel seguente modo:

«Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo e Dario Ianes
L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità»
Bolzano, Bozen University Press, 2009

Il data set verrà inviato a chi ne faccia richiesta a dario.ianes@unibz.it

Indice

- 7** CAP. 1 L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità
- 19** CAP. 2 La ricerca «L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia dal 1977 al 2007»
- 51** CAP. 3 Descrizione dei partecipanti
- 57** CAP. 4 Percorsi formativi nella scuola
- 123** CAP. 5 Dinamica delle frequenze nei diversi ordini di scuola in relazione all'età
- 133** CAP. 6 Dinamiche della qualità dell'integrazione: i diversi percorsi a confronto
- 137** CAP. 7 Soddisfazione nei diversi ordini di scuola
- 143** CAP. 8 Percorsi post-scuola
- 165** CAP. 9 Famiglia
- 175** Bibliografia

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano per la collaborazione nella compilazione dei questionari le tante famiglie che hanno aderito alla ricerca e gli Enti, le Associazioni e le Scuole che hanno partecipato alla diffusione e raccolta dei questionari, scusandoci fin d'ora per le eventuali omissioni:

A.I.A.S. Milano
A.I.A.S. S.Bortolo, Vicenza
A.I.A.S. Torino
A.I.A.S., Palermo
A.I.A.S., Roma
ANFFAS Onlus, Cagliari
ANFFAS Onlus, Padova
Associazione Sogni e Cavalli Onlus, Pavia
C.i.p.s.s. società cooperativa, Narni Scalo, Terni
C.T.L.A., Milano
Centro di Documentazione per l'Integrazione, Ravenna
Centro Territoriale Integrazione Alta Padovana
Centro Territoriale Integrazione Foscarini, Venezia
CEOD «Giovani amici» (ULSS 17), Padova
Circolo Didattico di Conselve, Padova
Consorzio per i servizi sociali, Ravenna, Cervia, Russi (Ravenna)
Cooperativa La rete, Trento
Cooperativa Polis Nova, Padova
Cooperativa Sociale In Cammino, Faenza
CSE di Soresina, Cremona
Dipartimento di Scienze Umane, Università degli studi di Perugia
Direzione Didattica Statale-2° circolo di Albenga, Savona
Direzione Didattica Statale-2° circolo di Formia, Latina
Facoltà di Scienze della Formazione, Padova
Istituto Comprensivo di Calvisano, Brescia
Istituto Comprensivo di Galliera Veneta, Padova
Istituto Comprensivo di Piazzola sul Brenta, Padova
Istituto Comprensivo di S.Martino di Lupari, Padova
Istituto Comprensivo Statale di Orgiano, Vicenza
Istituto Comprensivo Statale di Zero Branco, Treviso
Istituto d'istruzione Superiore «Leibniz» di Bormio, Sondrio
Istituto d'Istruzione Superiore Statale «A. Meucci», Cittadella, Padova
Istituto don Calabria, Verona
O.A.M.I., Onlus
Regione Veneto Osservatorio Regionale Handicap (dott.ssa Francesca Succu)
RILIC (Rete Italiana Impianti Cocleari), Latina
Scuola Carraresi, Padova
Scuola Elementare Statale di Roncade, Treviso
Scuola Media «Parenzo» e «Casalini», Rovigo
Scuola Media «Pierobon», Cittadella, Padova
Scuola Media di Badia Polesine, Rovigo
Scuola Media Statale «G. Mameli», Padova
Scuola Primaria Este, Padova
Servizio Disabilità Università di Padova
Servizio Integrazione e Consulenza Scolastica dell'Intendenza Scolastica di Bolzano
Servizio Integrazione Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Servizio Integrazione Università degli Studi di Bologna
Servizio Istruzione Provincia Autonoma di Trento
Unione Italiana dei ciechi e degli Ipovedenti ONLUS, sezione provinciale di Pordenone

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità

Andrea Canevaro, Luigi d'Alonzo e Dario Ianes

Nel 1971, il 30 marzo, veniva definitivamente approvata dal Parlamento italiano la legge 118, che sanciva per la prima volta, all'articolo 28, comma 2, il principio secondo il quale per gli allievi con disabilità¹ «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica». Da allora sono passati ben 38 anni e la situazione si è molto evoluta, sotto il profilo culturale, metodologico-didattico, operativo e organizzativo delle prassi scolastiche, ma non altrettanto dal punto di vista normativo. Esiste soprattutto esiste ancora poca ricerca che valuti gli esiti dell'integrazione scolastica sulla qualità della vita dei soggetti con disabilità, sul loro *human functioning* e sul benessere psico-sociale delle loro famiglie.

Ciò che attualmente conosciamo bene è che migliaia di persone adulte con disabilità lavorano, si alzano presto la mattina, usufruiscono dei mezzi pubblici e raggiungono il loro posto di lavoro come qualsiasi cittadino. Molti vivono ancora in famiglia, ma tantissimi risiedono in case di accoglienza/

¹ Per non appesantire la lettura del testo, come da convenzione nella lingua italiana, utilizziamo la forma al maschile per riferirci in modo generale al ruolo delle persone (allievo, alunno, bambino, operatore, ecc.). Concettualmente intendiamo naturalmente includere anche tutte le bambine, le ragazze e le donne che incarnano quello stesso ruolo.

Abbiamo inoltre scelto di utilizzare l'espressione «alunno/persona con disabilità» al posto di «alunno/persona disabile» per evitare di *etichettare* l'intera persona. Ci scusiamo per le possibili sviste incorse nel testo in questo senso.

comunità alloggio e sono felici perché hanno trovato un ambiente stimolante, una nuova casa-famiglia che li ha accettati e presi in carico quando i genitori sono deceduti o prima che le loro forze venissero meno nella cura quotidiana del loro figlio con deficit. È a tutti noto che moltissime persone con disabilità vanno al cinema, a teatro, si recano al mare o in montagna, praticano sport anche se presentano deficit gravi.

La «normalità» della presenza attiva di persone con disabilità nei contesti sociali, culturali, lavorativi e sportivi è sempre più una realtà, ma ciò è dovuto al fatto che queste persone hanno incontrato nell'arco della loro vita, fin dai primi attimi della loro esistenza, un contesto sociale e educativo in grado di promuovere e di coordinare attività abilitative/riabilitative e specialistiche indispensabili alla loro crescita e sono state inserite in un campo affettivo e pedagogico capace di dare senso compiuto agli sforzi profusi, alla luce di un progetto di vita che fin dall'inizio occorre pensare in modo dinamico ed evolutivo.

Dopo questi anni di integrazione scolastica, dopo le molteplici esperienze di inclusione nella società, sappiamo come agire, conosciamo le esigenze e siamo in grado di corrispondere ai bisogni specifici della persona con deficit, ma, purtroppo, spesso siamo impossibilitati a farlo. I cambiamenti repentini che in questi anni hanno investito il nostro sistema educativo e scolastico, le novità che ogni governo della Repubblica intraprende per migliorare il welfare del Paese, non hanno portato alla costruzione di un vero percorso strutturato, globale e unitario capace di proporre a tutte le persone con disabilità un progetto di vita idoneo. La precarietà della situazione è evidente: una persona con disabilità deve vivere in contesti abilitativi per poter sviluppare al massimo le proprie potenzialità; alcune zone dell'Italia hanno una capacità di cura migliore rispetto ad altre, ospedali e specialisti della riabilitazione più qualificati, un sistema scolastico più efficace con un'esperienza di integrazione migliore. Ma anche nel medesimo contesto sociale e civile, purtroppo, una persona con disabilità non ha la sicurezza di trovare sempre la competenza necessaria; se inserita in un programma formativo e riabilitativo idoneo, deve augurarsi che lo specialista che l'ha presa in carico sia assunto a tempo indeterminato e, quindi, possa impostare un'azione riabilitativa continuativa nel tempo; e nel contesto scolastico, deve sperare che gli insegnanti del proprio team docente siano di ruolo per poter avere la stabilità e la continuità educativa che la sua condizione richiede.

Se guardiamo al nostro Paese, è inevitabile soffermarsi su tutte le storture e le difficoltà che pesantemente lo investono, sia a livello politico che a livello sociale ed economico. Siamo abituati a vedere più gli aspetti

negativi che quelli positivi, forse perché percepiamo le grandi potenzialità esistenti nella nostra nazione che spesso però non possono esprimersi a causa di problematiche che con una buona volontà e un senso civico maggiore potrebbero essere risolte.

Tuttavia esiste qualcosa che ci porta da sempre ad essere orgogliosi dell'Italia: è il suo modello di integrazione scolastica o, meglio, la sua prospettiva pedagogica inclusiva, che, sorretta da una considerazione antropologica di valore è stata capace, quasi quarant'anni fa, di scardinare un sistema scolastico rigido, chiuso, monolitico e selettivo. Il nostro Paese nel 1971 accettava una scommessa molto importante per la sua crescita civile, sociale e culturale; la scommessa dell'integrazione, nelle classi e nella scuola, di tutti gli alunni, anche di coloro che presentavano una disabilità, anche di coloro che fino ad allora erano relegati in istituzioni chiuse come le scuole speciali o in forme istituzionali solo apparentemente meno emarginanti, come le classi differenziali.

Si capì l'importanza di aprire le porte delle scuole a tutti agli alunni con disabilità, perché si riconobbe a costoro la dignità di persone nonostante il loro deficit fisico, malgrado le loro difficoltà di ordine sensoriale, sebbene le loro potenzialità cognitive fossero talvolta gravemente limitate. Il rispetto per la «vita» richiedeva l'assunzione di questo dato di fatto: la persona con disabilità è una persona e come tale necessita di rispetto e di educazione in contesti formativi normali. Il «valore della persona» postulava non solo di essere affermato, ma di essere concretamente promosso da un contesto educativo in grado di offrire tutto ciò che la condizione di disabilità richiedeva e questo non poteva che essere l'ambiente scolastico normale.

Il cammino dell'integrazione: la prima fase dell'inserimento

Alla fine degli anni Sessanta il movimento studentesco, la contestazione antiautoritaria e una forte mobilitazione politico-ideologica e sindacale crearono un clima favorevole ai processi di deistituzionalizzazione e «liberazione» dei soggetti deboli, gestiti fino ad allora in modo separato, speciale e segregante. Il clima culturale e politico chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, a prescindere dalla loro situazione personale e sociale, come peraltro era scritto nella Costituzione repubblicana.

Si vollero reinserire nel circuito sociale le persone disabili, assieme a tutte le altre categorie di persone emarginate negli istituti speciali, quali gli orfani e i malati di mente. Si fece approvare la prima legge generale per

10 L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007

l'inserimento lavorativo obbligatorio delle persone disabili, la n. 482 del 1968. (Nocera, 2001, p. 31)

La scuola era attraversata da molti fermenti innovativi e democratici: le sperimentazioni del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), le esperienze di educazione attiva, gli scritti di Don Milani dalla Scuola di Barbiana. In questo contesto scolastico, molto coinvolto nella tensione rinnovatrice, inizia il primo inserimento degli alunni con disabilità nelle classi normali, spesso con molto entusiasmo e forti spinte valoriali, ma con scarsa competenza tecnica e progettazione specifica.

Un passo importante nella storia dell'integrazione scolastica fu la pubblicazione, nel 1983, del testo *Handicap e scuola, manuale per l'integrazione scolastica* (Canevaro et al., 1983), che proponeva per la prima volta in modo sistematico varie strategie originali di pedagogia speciale, su cui fondare il modello italiano di integrazione scolastica.

Ma anche il mondo dell'amministrazione scolastica e della politica non era inattivo e produsse nel 1975 il celebre Documento Falcucci, che traccia gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi:

La scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo. Questo impegno convergente si pone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione. (Documento Falcucci, premessa, 1975)

Nel 1977 viene approvata la legge 517, che generalizza il processo di integrazione e lo norma in modo specifico per i vari livelli di scolarità. La scuola superiore viene coinvolta dalla sentenza della Corte costituzionale del 1987 e da una successiva Circolare Ministeriale del 1988, che affermano il diritto dell'alunno con disabilità a una piena integrazione anche in questo livello di scolarità.

L'integrazione matura

All'inizio degli anni Novanta esistevano ormai tutte le condizioni per elaborare una vera e propria legge quadro sui diritti delle persone con disabilità: tale legge, la 104 del 5 febbraio 1992, definisce le prassi di integrazione scolastica negli articoli dal 12 al 16 e nel 43.

Nel 1994, il DPR del 24 febbraio definisce il ruolo di supporto tecnico-specialistico che i Servizi sanitari devono avere nei confronti delle scuole impegnate nei processi di integrazione. Questi due atti normativi regolano a tutt'oggi le prassi quotidiane di integrazione scolastica: da allora, in questi ultimi 14 anni non è apparso alcun testo normativo specifico, tranne un Decreto della Presidenza del Consiglio dell'agosto 2006, che ridefinisce molto parzialmente e soprattutto in modo restrittivo le procedure di certificazione sanitaria degli alunni con disabilità. Questa inerzia legislativa è un problema serio, e sta ad indicare un pericoloso calo di tensione civile su questo tema. L'integrazione scolastica viene in un certo senso «data per scontata», abbandonata all'impegno quotidiano, costruita pazientemente, più o meno bene, più o meno convintamente, più o meno efficacemente. Alcuni politici, amministratori e anche insegnanti e dirigenti scolastici la considerano però un «costo», probabilmente civile e necessario, ma pur sempre un costo. Un costo che una Scuola sempre più logora e logorata da tanti atti normativi contraddittori, da tanti tagli incoerenti di risorse e mai finalmente riformata in senso costruttivo e democratico, fa fatica a pagare.

Una tappa importante della storia istituzionale dell'integrazione in Italia è rappresentata anche dall'indagine conoscitiva della Camera del 1998, per mezzo della Commissione Cultura, presieduta dall'Onorevole Sbarbati. Fu un'occasione importante, perché riaprì il dibattito, anche acceso, sullo stato dell'arte dell'integrazione in Italia. La relazione Sbarbati sollevò alcuni nodi critici ancora irrisolti, o almeno affrontati con grande disparità di efficacia nelle diverse zone del nostro Paese: i rapporti difficili con i Servizi sanitari, le difficoltà nello stabilire e rispettare Accordi di programma con gli Enti locali e i Servizi sanitari, la scarsa formazione degli insegnanti curricolari e la loro propensione alla delega all'insegnante di sostegno, la grande differenza di qualità dell'integrazione tra le scuole del Nord rispetto a quelle del Sud. La relazione scatenò ampie polemiche perché proponeva di realizzare scuole «particolarmente attrezzate» per l'integrazione di alunni con disabilità in situazione di forte gravità o con patologie specifiche: a molti sembrò un passo indietro rispetto ai principi delle norme precedenti e del Documento Falcucci.

Negli anni immediatamente successivi ci furono tre grandi appuntamenti istituzionali e di elaborazione delle strategie per dare qualità ai processi di integrazione: la prima Conferenza nazionale sull'integrazione scolastica, la prima Conferenza nazionale sullo stato di attuazione della legge 104/1992, il Convegno di Modena del 2001. In queste occasioni elaborazioni normative, culturali, organizzative e pedagogiche affrontarono la tematica dell'inte-

grazione attraverso i grandi cambiamenti che il mondo della scuola stava attraversando. Molte di queste elaborazioni rimangono tuttora attuali e non ancora compiute: l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il superamento di un'organizzazione scolastica nazionale fortemente gerarchica in favore di un sistema territoriale decentrato e integrato con gli enti locali, la formazione iniziale universitaria degli insegnanti con la relativa specializzazione nel sostegno, l'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'obbligo formativo, con le varie esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Questi temi vengono affrontati anche nel documento del Ministro Berlinguer «Orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione», che origina alcuni atti normativi (DM 22 marzo 1999) a tutela del minor numero di alunni per le classi in cui vi è un alunno con disabilità.

Dal 2001 all'estate 2006, i temi dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, e più in generale dell'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sembrano sparire dagli interessi primari del legislatore e dell'amministrazione scolastica, impegnati nell'elaborazione e nella discussione della riforma generale del sistema di istruzione.

Con l'avvio della nuova legislatura (governo Prodi) e con il cambio di orientamento politico del Governo, i temi dell'integrazione scolastica e dell'attenzione agli alunni con difficoltà tornano sul tappeto con decisione. Ma le cose non sono affatto semplici: il Governo di centrosinistra non riesce a modificare il decreto 185 del 2006 che restringe i criteri per le certificazioni di disabilità e che stava creando non poca confusione nelle Regioni e nei Servizi sanitari. Riparte però l'attività dell'Osservatorio Ministeriale sull'integrazione scolastica e riesce faticosamente a realizzare due iniziative positive: il progetto pluriennale di ricerca-azione e autoformazione di alcune centinaia di scuole denominato I CARE e la stipula di un'Intesa Stato-Regioni-Province-Comuni (Conferenza Unificata del 20 marzo 2008) che definisce alcune modalità innovative di presa in carico globale dell'alunno con disabilità, introducendo il modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute) dell'OMS come base per una diagnosi funzionale maggiormente globale e una serie di misure per facilitare la definizione concertata a livello di Piani di Zona e di territori del fabbisogno quantitativo e qualitativo di risorse aggiuntive, nell'ottica di far incontrare positivamente la qualità del bisogno con quella delle risorse.

Nell'aprile 2008 cambia ancora il Governo e l'Osservatorio Ministeriale non viene mai riconvocato, alcuni membri danno polemicamente le dimissioni, il mondo della scuola è preoccupato per alcune misure del nuovo ministro (ad esempio numerosità delle classi in cui è presente un

alunno con disabilità) e per alcune proposte della maggioranza di governo che suonano minacciose per le caratteristiche inclusive della scuola italiana (ad esempio le «classi ponte» per gli alunni immigrati).

La situazione europea e il dibattito internazionale sulla full inclusion

Negli anni Sessanta l'Italia comincia il suo processo di deistituzionalizzazione delle scuole speciali, che negli anni seguenti coinvolgerà tutti gli alunni e tutte le scuole e anche altri Paesi iniziano a percorrere questa strada, sia in Europa che negli Stati Uniti e in Canada, ma con maggiore lentezza, cautela, sperimentazione empirica e comunque non coinvolgendo tutti gli alunni con disabilità. Le istituzioni europee affermano in varie occasioni (OCSE, 1994; 1995; Carta di Lussemburgo del 1996, Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea di Nizza del 2000, European Disability Forum del 1999) il valore delle pari opportunità per tutti gli alunni, la necessità dell'educazione nelle scuole normali, dell'individualizzazione, anche se, nel contesto europeo, sembra prevalere la tendenza a realizzare classi speciali all'interno delle normali istituzioni scolastiche. In Spagna e Portogallo, invece, la tendenza all'integrazione totale diventa, alla fine degli anni Ottanta, maggioritaria, ponendo questi Paesi molto vicini al modello italiano. Con modalità molto diverse e differenti velocità e convinzioni, il dibattito europeo sull'integrazione, sulla *full inclusion* e sugli *Special Educational Needs* è, come si vedrà più avanti, attuale e vivo (Thomas, Walker e Webb, 1998; Ainscow, 1999; Barton e Armstrong, 2008; Clough e Corbett, 2000; Mittler, 2000; Norwich, 2003, 2008; Topping e Maloney, 2005).

L'ambito culturale e scientifico in cui il dibattito sulla *full inclusion* e sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali sembra essere più ricco è il Regno Unito (il testo più recente è quello di Booth e Ainscow *L'Index per l'inclusione*, 2008), ma anche la Francia discute molto di integrazione scolastica e sociale (Gardou, 2006). Recentemente si è assistito ad un movimento di allontanamento da un modello medico di disabilità per dirigersi verso un modello sociale e educativo di «funzionamento umano» (Bisogni Educativi Speciali), in cui le difficoltà del bambino non vengono viste soltanto come appartenenti al bambino stesso e alla sua disfunzionalità, ma vengono ricondotte all'interazione con i suoi ecosistemi di vita (Mittler, 2000; Terzi, 2008; Skrtic, 1995; Barnes, Oliver e Barton, 2002). Il Regno Unito considera ora uno spettro allargato di chi dovrebbe beneficiare di interventi di educazione speciale individualizzata (*Special Educational Needs and Disability Act* del

2001). Nel Regno Unito si stima oggi una media del 20% di alunni con *Special Educational Needs*, di cui un 2% con disabilità.

A fianco di questo trend positivo di riconoscimento dei bisogni e di conseguenti prassi inclusive si assiste però al crescere di altre politiche scolastiche che vanno in senso opposto e mettono in seria difficoltà l'inclusione: l'enfasi governativa sul raggiungimento di standard negli obiettivi di apprendimento, la libera scelta dei genitori sulle scuole da frequentare (normali o speciali), la pubblicazione delle graduatorie di merito delle scuole (*league tables*). Queste politiche spingono le scuole a opporsi all'inclusione per non abbassare il livello del loro rating.

La situazione è dunque controversa e confusa, contraddittoria, con spinte inclusive, sostenute anche dalle azioni legali dei genitori, e spinte regressive, verso una nuova segregazione nelle scuole speciali. Norwich (2003) riporta un progresso estremamente lento verso l'inclusione, a fianco di una situazione in cui, tra il 1997 e il 2001, ben 41 autorità locali scolastiche hanno incrementato il numero di bambini in scuole speciali separate.

Il dibattito oscilla tra posizioni ideologiche, pragmatiche e sperimentali-empiriche:

Molta della discussione sull'inclusione dà per scontato che l'inclusione sia una cosa buona, come la mamma o la torta di mele. Ma questa posizione deriva dall'affermazione dei diritti umani. Naturalmente, la questione dei diritti umani si può vedere anche da un'altra angolazione: se un genitore o un bambino preferiscono una scuola speciale separata (come alcuni realmente fanno) essi dovrebbero avere il diritto umano di poterci andare? Altri seguono una visione più pragmatica, e vorrebbero confrontare empiricamente l'efficacia reale dei due sistemi, inclusivo e speciale, di educazione e di istruzione. (Topping e Maloney, 2005, p. 7)

Le ricerche empiriche si stanno infatti accumulando, e complessivamente sembrano indicare che, in realtà, le differenze siano lievi, con un vantaggio per l'integrazione, sia in termini di competenze acquisite dai bambini, sia in termini di relazioni sociali e di soddisfazione del frequentare ambienti normali (Madden e Slavin, 1983; Baker, Wang e Walberg, 1994; Staub e Peck, 1994; Manset e Semmel, 1997; Salend e Garrick Duhaney, 1999; Peetsma et al., 2001). Le ricerche sui costi relativi delle due situazioni educative, speciali e normali, sono sorprendentemente poche: una di queste (Crowther, Dyson e Millward, 1998) dimostra che l'educazione speciale in contesti separati costa molto di più dell'educazione integrata. Il progresso verso una scolarità inclusiva generalizzata è dunque lento e controverso, e il modello italiano, se ben documentato e sostenuto da dati empirici,

anche di tipo longitudinale, vista la lunga storia italiana dell'integrazione, contribuirebbe in modo molto prezioso al dibattito scientifico e culturale europeo.

La ricerche in Italia sull'integrazione scolastica

In Italia, le ricerche sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità si sono articolate secondo alcune diverse direttrici: ricerche descrittive e valutative delle prassi, ricerche-azione, ricerche rispetto alla definizione di indicatori e ricerche sugli effetti delle prassi di integrazione stesse.

Ricerche descrittive e valutative delle prassi di integrazione

In queste ricerche, solitamente effettuate tramite questionari rivolti agli insegnanti, dirigenti e famiglie, si intende descrivere e valutare i livelli di qualità dell'integrazione scolastica in un momento dato: ciò che si sta facendo, come lo si fa, con quali risorse, con quali vincoli strutturali e il modo in cui queste dimensioni vengono percepite e valutate. In questo tipo di ricerche non viene data la priorità all'analisi dei risultati dei processi di integrazione. Alcuni esempi si possono trovare in: CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili* (2003); Canevaro e Ianes, *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna* (2003); Onger, *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia* (2002); d'Alonzo, *Un'indagine sui bisogni delle famiglie con un figlio disabile integrato a scuola* (2002).

Ricerche-azione su buone prassi di integrazione

In questo caso vengono analizzate esperienze singole, di classi o scuole, e da queste situazioni ne vengono dedotti aspetti generali sugli aspetti strutturali, processuali e di esito dell'integrazione. Ad esempio, nel volume *Buone prassi di integrazione scolastica* (Canevaro e Ianes, 2002) vengono documentate e analizzate nelle loro dimensioni comuni di efficacia venti esperienze di integrazione realizzate in vari ordini di scuola. Negli ultimi dieci anni, varie altre buone prassi sono state documentate e pubblicate sulle riviste «Difficoltà di apprendimento», «Handicap e scuola», «Integrazione scolastica e sociale» e attraverso il concorso nazionale indetto dalla Federazione Italiana Superamento Handicap «Le chiavi di scuola».

Ricerche sulla definizione di indicatori di qualità dell'integrazione

Alcune ricerche si sono orientate alla definizione del concetto di *qualità* dell'integrazione, elaborando varie ipotesi di indicatori osservabili ed eventualmente misurabili su aspetti strutturali, processuali e di esito, da rilevare nelle varie situazioni scolastiche. Alcune delle prime ricerche in questa direzione sono quelle di Canevaro (1999) e di Tortello (1999), che riprende le proposte di Stainback e Stainback (1993) e di Cottoni (1995). Riferita alla situazione dell'integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down è importante la ricerca di Gherardini, Nocera e AIPD (2000), che analizza la situazione di 385 alunni, in diverse zone d'Italia e a diversi livelli di scolarità, proponendo una griglia di indicatori strutturali, di processo e di risultato, utili per il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'integrazione. Questo filone di ricerca è strettamente legato al primo: la definizione di buoni indicatori di qualità è essenziale per una valutazione a largo spettro delle prassi istituzionali e per l'evoluzione di criteri di funzionamento accettabili o Livelli Essenziali di Qualità, esigibili dall'utenza (Dovigo, 2008; Ianes, 2008).

Ricerche sugli effetti delle prassi di integrazione scolastica

I tre livelli precedenti di ricerca affrontavano anch'essi il tema degli effetti, positivi o negativi, dell'integrazione scolastica, ma in modo non principale e prioritario, anche se informazioni sugli esiti erano comunque raccolte. La metodologia, inoltre, non era quella empirica classica, in cui si vuole scoprire se un intervento funziona e perché, osservandone gli effetti e confrontandoli con altri risultati non influenzati dalle stesse variabili sperimentali.

In questo quarto filone di ricerche ci si avvicina alle ricerche empiriche, dato che l'obiettivo principale riguarda il verificare la positività dei processi di integrazione, gli esiti positivi documentati negli alunni con disabilità stessi (a livello cognitivo, affettivo, interpersonale, ecc.), nei compagni di classe, nelle famiglie e negli insegnanti.

Alcuni dati positivi si trovano in Vianello (1999a, 1999b), e in Canevaro (1999), per quanto riguarda i vissuti dei compagni di classe. Altri dati positivi sugli esiti nella sfera dei rapporti interpersonali e delle relazioni sono riportati da Ianes (1999), da Janney e Snell (1999), Salisbury et al. (1999) e Peck, Donaldson e Pezzoli (1999). Piazza (1999) documenta vari effetti positivi a livello cognitivo, culturale ed emotivo degli alunni non disabili,

grazie all'integrazione scolastica, e Rollero (1999) riporta alcune ricerche italiane che dimostrano la positività dell'integrazione scolastica di bambini autistici (Fava Vizziello, Bet e Sandonà, 1990) e di bambini con sindrome di Down (Ferri e Gherardini, 1994).

Nell'ambito di ricerca sugli effetti dell'integrazione, manca però ancora una tradizione di ricerca empirica specifica sulle strategie che si sono dimostrate più efficaci e che caratterizzano il «modello italiano» di integrazione piena: la didattica mediata dai pari e cooperativa, la didattica metacognitiva, la relazione psicoeducativa di aiuto, l'adattamento individualizzato degli obiettivi e dei materiali, lo sfondo integratore, la gestione della classe, ecc.; integrate sinergicamente in un approccio che potremmo definire di «speciale normalità»: la normalità del fare scuola resa più efficace dalla presenza dialogica di aspetti tecnici che la modificano, essendo essi stessi dalla normalità modificati e «umanizzati» (Ianes, 2006).