

# Educare gli alunni con disabilità<sup>1</sup> in classi regolari

Michael F. Giangreco (University of Vermont, Colchester, USA),  
Mary Beth Doyle (St. Michael's College, Colchester, USA),  
Daniela Lucangeli (Università di Padova)

Come possiamo denominare l'inserimento in una classe scolastica di un disabile con un piano educativo individualizzato e un sostegno? Integrazione scolastica, educazione inclusiva, o in altri modi?

Storicamente il termine "integrazione scolastica" è stato (e continua ad essere) il preferito presso gli autori di lingua italiana. Negli ultimi anni quello di "educazione inclusiva" è emerso come alternativa, che alcuni autori hanno cercato di distinguere dall'integrazione scolastica, nonostante la situazione sia complicata dall'assenza di una definizione condivisa del termine, sia a livello nazionale che internazionale. Il dibattito terminologico è stato alimentato da:

a. questioni culturali e linguistiche;

•organizzazione dell'ambiente,  
il coinvolgimento degli insegnanti,  
il sostegno dei pari sono alcuni  
dei temi proposti dagli autori  
per riflettere sulla qualità  
dell'inserimento degli alunni con  
disabilità nelle classi scolastiche

b. il fatto di riferirsi principalmente agli alunni con disabilità o anche ad altre popolazioni (per esempio, immigrati, bambini socialmente svantaggiati, parlanti di lingue non egemoniche);

c. la controversia su

quale termine indichi una prassi più qualificata;

d. esempi parziali, frammentari o scadenti che talvolta sono abusivamente etichettati come educazione integrata o inclusiva (Davern et al., 1997).

<sup>1</sup> Nel presente contributo il termine "Disabilità" viene utilizzato non solo nell'accezione in uso nel nostro Paese, ma anche in quella più ampia in uso nei Paesi anglosassoni: in lingua inglese il termine si riferisce a tutte quelle condizioni in cui l'alunno ha bisogno di un'attenzione individualizzata, e include dunque tutte le difficoltà dello sviluppo e dell'apprendimento.

Non è comunque nostra intenzione affrontare e risolvere qui il problema terminologico. Indipendentemente da come si voglia denominare o definire la situazione e da quale terminologia si preferisca, quello che abbiamo capito è che, in accordo con Nota, Ferrari e Soresi (2006), non basta collocare un soggetto con disabilità in una classe regolare per garantire che abbia adeguato accesso a un'istruzione di buona qualità. In queste pagine ci proponiamo di esporre cinque punti chiave, fra loro collegati, per facilitare un'adeguata istruzione degli alunni con disabilità evolutiva nel contesto della classe scolastica. Benché ci auguriamo che si possa giungere a un comune accordo su questi punti, presenteremo alcuni spunti di riflessione basati sulle evidenze, che altri possano utilizzare al fine di migliorare iniziative locali.

## I CINQUE ASPETTI FONDAMENTALI PER L'INTEGRAZIONE IN CLASSE

### 1. L'ambiente classe

Con quanta facilità riusciamo a individuare, all'interno di un'aula scolastica, un alunno con disabilità? Il suo banco o spazio di lavoro è separato e distinto rispetto alla disposizione standard della classe? Le ricerche svolte negli Stati Uniti mostrano che molti alunni con disabilità evolutiva inseriti in classe regolare sono fisicamente divisi dagli altri, in fondo all'aula o di lato, spesso seduti accanto a un insegnante di sostegno (Giangreco, Edelman, Luiselli e MacFarland, 1997), il che li separa sostanzialmente dalla vita della classe. Questo problema è sempre stato presente, da quando si è cominciato a inserire in classi regolari gli alunni con disabilità. Biklen (1985) per definire il fenomeno usa l'espressione "isola nella corrente" (Fig. 1). Più di recente D'Alessio (2011; in stampa) ha notato nelle scuole italiane un

fenomeno simile, che ha definito "micro-esclusione": gli alunni con disabilità sono separati, e potenzialmente isolati, all'interno della classe, seduti accanto all'insegnante di sostegno, anziché partecipare alle attività collettive facilitate dall'insegnante titolare. Disposizioni più produttive sono quelle che vedono l'alunno in mezzo ai compagni. Una disposizione di tale genere è quella che consente una distribuzione dello spazio tale da ridurre la presenza costante dell'operatore di sostegno, così da permettere all'insegnante titolare e ai compagni di classe un'entrata libera. Per esempio, il semplice fatto di non posizionare accanto al banco dell'alunno con disabilità una sedia riservata alla persona che lo assiste, può incoraggiare questa figura a muoversi nell'aula per fornire sostegno ad altri alunni. In alternativa, quando si presenta l'occasione, questi possono essere invitati a partecipare ad attività condotte dall'inse-

Figura 1



caratteristiche che distinguono gli insegnanti più impegnati:

- a. manifestano un atteggiamento di coinvolgimento personale nell'educazione dell'alunno con disabilità, sentita come proprio compito;
- b. sono al corrente del suo livello attitudinale e dei suoi risultati di apprendimento;
- c. collaborano con l'insegnante di sostegno in base a ruoli chiaramente definiti, senza delegare a questa figura specialistica ogni decisione didattica relativa all'alunno in questione;
- d. partecipano alla programmazione e attuazione degli interventi didattici per l'alunno con disabilità non meno che per gli altri alunni;
- e. indirizzano e sorvegliano l'attività di sostegno in classe, cercando di ridurla per quanto possibile nel corso del tempo.

Gli insegnanti meno impegnati operano in varia misura in modo opposto.

Tali dati mostrano inoltre che il modo in cui il personale di sostegno è utilizzato in classe può favorire o scoraggiare l'impegno diretto dell'insegnante

titolare. Per esempio, quando all'alunno viene assegnato un sostegno a tempo pieno, è meno probabile che l'insegnante venga coinvolto. Quando invece la figura di sostegno è assegnata come assistente all'intera classe sotto la direzione dell'insegnante titolare, quest'ul-

varie materie hanno competenze che non possiamo aspettarci dalle figure di sostegno. Solo lavorando insieme potranno applicare le rispettive competenze per assicurare l'accesso degli alunni a un programma didattico ricco e interessante.

### 3. Come concepire l'integrazione in presenza di un grave dislivello intellettuale

Se l'alunno non  
può partecipare  
ad ogni aspetto di  
un'attività questo  
non significa che  
debba esserne  
escluso del tutto

Nei casi di  
disabilità intellettiva  
lieve o media,  
possono essere  
efficaci anche  
metodi comuni

avrà quindi sovrapposizione dei programmi di scienze e di comunicazione, nell'ambito di una stessa attività. Entrambi i metodi richiedono una didattica attiva con piccoli gruppi e

**Il modello di scuola attiva apre molte opportunità per affrontare un'ampia gamma di esigenze di apprendimento in attività di gruppo**

quindi un deciso scostamento dall'impostazione tradizionale, in cui la classe rimane per lo più passiva di fronte all'insegnante che fa lezione. Quando l'istruzione si basa sul modello della scuola

attiva si aprono innumerevoli opportunità per affrontare creativamente un'ampia gamma di esigenze di apprendimento nell'ambito di attività di gruppo (Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, 2002).

#### 4. Sostegno dei pari

I pari possono offrire ampie opportunità, sia programmate che incidentali, di apprendimento sociale e scolastico. Incoraggiare i compagni di classe, con disabilità e no, a darsi reciproco sostegno ... scolastico, sociale e di altro genere ... mentre lavorano nell'ambito di esperienze didattiche di gruppo crea innumerevoli occasioni di apprendimento. Favorire relazioni costruttive fra i compagni è elemento centrale per istituire un senso di appartenenza alla classe scolastica, che può essere il fondamento di un'educazione riuscita. Esiste una solida letteratura scientifica che dimostra l'impatto positivo che il sostegno dei pari ha per gli alunni, sia disabili che no, nell'ambito di classi integrate (Carter, Cushing e Kennedy, 2009).

Tuttavia queste interazioni positive fra i compagni di classe possono essere sia facilitate che ostacolate dall'azione degli adulti che intervengono sul contesto ambientale, sui programmi scolastici e sull'attività didattica. È

importante quindi tener sempre conto dell'impatto che queste azioni possono avere sulle relazioni tra pari e sul sostegno reciproco. Per favorirlo il personale della scuola può:

- individuare gli alunni, con disabilità e no, che potrebbero trarne beneficio;
- orientare gli alunni circa i loro ruoli e le responsabilità reciproche;
- offrire occasioni per collaborare e interagire;
- fornire continuo sostegno agli alunni perché si sentano sicuri e preparati nei loro ruoli;
- seguire i loro progressi per assicurarsi che traggano dal sostegno dei compagni tutti i benefici scolastici e sociali desiderati (Carter et al., 2009).

Spesso gli alunni non disabili sono in grado di offrire ai compagni con disabilità, in maniera efficace e naturale, alcuni sostegni che di solito sarebbero forniti dagli adulti: si tratta di opportunità che meritano di essere conti-

**Le strategie di sostegno reciproco fra pari devono far parte di un quadro più ampio di buone pratiche didattiche di integrazione**

nuamente esplorate (Carter et al., 2009).

È importante chiarire che le strategie di sostegno reciproco fra pari devono far parte di un quadro più ampio di buone pratiche didattiche di

integrazione, devono quindi completare, non sostituire, il sostegno debitamente fornito dal personale della scuola.

#### 5. Autodeterminazione

Nella comunità dei disabili americani è ampiamente diffuso il seguente motto: «Niente su di me, senza di me!». Garantire che i soggetti con disabilità abbiano diritto di parola nelle decisioni sulla propria vita è un lungo processo che dovrebbe cominciare fin da bam-

Educare gli

- Giangreco M. F., Broer S. M., Edelman S. W., (2001) «Teacher engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models» *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 75-86.
- Giangreco M. F., Cloninger C., Dennis R., Edelman S. (2002) «Problem-solving methods to facilitate inclusive education». In J. Thousand, R. Villa, A. Nevin (Eds.), *Effectivity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (2<sup>nd</sup> ed.), Paul H. Brookes, Baltimore, pp. 111-134.
- Giangreco M. F., Dennis R., Cloninger C., Edelman S., Schattman R. (1993) «I've counted Jonž: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities» *Exceptional Children*, 59, 359-372.
- Giangreco M. F., Edelman S. W., Luiselli T. E., MacFarland S. Z. C. (1997) «Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities» *Exceptional Children*, 64, 7-18.
- Nota L., Ferrari L., Soresi S. (2005) «Facilitating school inclusion» *International Journal on Disability and Human Development*, 5 (4), 323-332.
- Rose D., Meyer A. (2002) *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Association for Supervision and Curriculum Development

## PER APPROFONDIRE

I linguaggi per la disabilità. Strumenti per l'uso dell'intelligenza emotiva e sociale a cura di Angelo Gianfranco Bedin  
Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze (2008)

Questo volume vuole essere un contributo di opportunità per chi opera nell'area delle fragilità perché affronta il tema dei linguaggi per operare con persone con disabilità e fornisce strumenti con angolazioni differenti, per utilizzare i linguaggi complessi del corpo, della musica e dell'arte, delle emozioni e della dimensione cognitiva. Il testo entra nei territori delle disabilità complesse, ripercorrendo i contributi di insegnanti, educatori, riabilitatori, psicologi e medici, ma anche ingegneri, e fornisce protocolli di lavoro ottenuti con le metodiche della stimolazione multisensoriale e dei linguaggi di comunicazione aumentativa e alternativa.

