

Sei qui: [Home](#) > L'inclusione scolastica durante la seconda ondata della pandemia di Covid-19. L'esperienza di un Servizio territoriale di salute mentale dell'infanzia e dell'adolescenza

Volume 23 - 10 Maggio 2022

L'inclusione scolastica durante la seconda ondata della pandemia di Covid-19. L'esperienza di un servizio territoriale di salute mentale dell'infanzia e dell'adolescenza

Autori

Mauro Camuffo^{*}, Maria Maddalena Acchiappati^{**}, Valentina Carla Burzi^{**}, Antonella De Luca[°], Lucia Radice^{**}, Francesco Toninelli[°], Giulia Valvo^{**}

^{*} Direttore UOC Neuropsichiatria Infantile, Responsabile UFSMIA Grosseto-Amiata Grossetana-Colline Metallifere

^{**} Neuropsichiatra Infantile UFSMIA

[°] Psicologo UFSMIA

Destinatario corrispondenza: Dr. Mauro Camuffo, Via Uranio 45, 58100, Grosseto; mail: mauro.camuffo@uslsudest.toscana.it; cell: 3385089266

Parole chiave: inclusione scolastica, qualità, soddisfazione genitori, pandemia Covid-19

Key words: school inclusion, quality, parental satisfaction, Covid-19 pandemic

Ricevuto il 4 ottobre 2021 – Accettato il 30 ottobre 2021

Riassunto

Gli specialisti di un servizio territoriale di salute mentale infanzia e adolescenza della Provincia di Grosseto hanno partecipato agli incontri scuola-famiglia-A.USL-enti locali previsti dalla L.104/92 per i disabili inseriti nelle scuole di ogni ordine e grado utilizzando una griglia di quesiti concepita e condivisa per valutare la qualità dell'inclusione. La valutazione, condotta da ottobre a dicembre 2020, quindi nel corso della seconda ondata della pandemia di Covid-19, ha compreso 462 alunni/e - studenti/esse. Vengono presentati e discussi i risultati, anche alla luce delle diverse modalità organizzative scelte dalle scuole per rispondere ai bisogni dei/le bambini/e- ragazzi/e e alle limitazioni imposte dalla pandemia.

Abstract

The specialists of a territorial child and adolescent mental health service of the Province of Grosseto participated in the school-family-health service meetings provided for by Law 104/92 for the disabled inserted in schools of all types and levels using a shared question grid designed to assess the quality of inclusion. The evaluation, conducted from October to December 2020, therefore during the second wave of the Covid-19 pandemic, included 462 pupils/students. The results are presented and discussed, also in light of the different organizational methods chosen by the schools to respond to the needs of children and young people and the limitations imposed by the pandemic.

Introduzione

La qualità dell'inclusione scolastica dei minori con disabilità nelle scuole del nostro paese è apparsa, negli ultimi anni, condizionata da una serie di fattori negativi. Tra questi, la stessa Corte dei Conti, con una relazione del 2018 (1), ne ha elencati alcuni: l'aumento progressivo delle certificazioni di disabilità e del correlato numero di insegnanti di sostegno; la disomogeneità dei dati (e delle procedure che li generano) tra aree geografiche diverse e tra i differenti ordini di scuola; l'alta percentuale di ricorsi in tribunale (di solito vinti) per il riconoscimento di un maggior numero di ore settimanali di sostegno; la "non sempre sufficiente" disponibilità delle risorse tecnologiche e del materiale per la programmazione personalizzata, nonché dei finanziamenti per la realizzazione di progetti di inclusione; l'esaurimento delle graduatorie del personale docente di sostegno e il ricorso sempre più frequente ad insegnanti privi di formazione specifica; la difficoltà di coesistenza, sul terreno dell'integrazione, di scuola, enti locali e servizi sanitari.

La maggior parte di tali elementi non pare aver subito di recente modificazioni in senso migliorativo. L'ultimo, quello della difficile collaborazione tra enti diversi ai fini della tutela della qualità dell'inclusione, rimane non generalizzabile alla totalità delle situazioni e degli ambiti territoriali.

Gli Autori hanno descritto, in un precedente lavoro (2), i risultati di un'indagine condotta per valutare la qualità dell'inclusione nelle scuole della Provincia di Grosseto attraverso la verifica della soddisfazione dei genitori. Tale verifica ha evidenziato un livello di soddisfazione inaspettatamente alto, confermando, nonostante i limiti di una ricerca non anonima, una tradizione di buoni rapporti tra il servizio territoriale di salute mentale infanzia e adolescenza (l'UFSMIA Grosseto-Amiata Grossetana-Colline Metallifere) e la scuola (gli specialisti partecipano ad almeno due incontri scuola- famiglia-Servizio-enti locali durante

l'anno scolastico, presenziano a turno ai lavori delle Commissioni per l'handicap e l'invalidità, redigono in tempi rapidi le certificazioni e le relazioni richieste, partecipano alle iniziative formative sul tema dell'inclusione) ed una più che sufficiente presa in carico da parte del servizio stesso di tutti i minori con disabilità in età scolare (circa 600 nell'A.S. 2019/2020).

La pandemia di Covid-19 ha poi radicalmente cambiato tutti gli scenari, con la chiusura delle scuole (DPCM 4 marzo 2020), già in vigore in alcune Regioni dal 23 febbraio, l'estensione a tutto il territorio nazionale del divieto di spostamento per motivi non necessari (DPCM 9 marzo 2020), la chiusura della maggior parte delle attività commerciali, economiche e sportive e l'inizio vero e proprio del "lock-down" (DPCM 11 marzo 2020). La scuola ha così iniziato un faticoso percorso di riadattamento della propria attività, sperimentando per tutta la restante parte dell'A.S. 2019/2020 le possibilità della didattica a distanza (DAD), mentre l'UFSMIA si è confrontata con una profonda modificazione delle proprie modalità operative: visite di NPIA in presenza per le sole urgenze (poi per accessi filtrati e contingentati), Psicologi e Operatori della Riabilitazione in smart-working, misure preventive sempre più stringenti, uso obbligato degli incontri in remoto per le riunioni e le discussioni sui casi ecc.

Nonostante le difficoltà e le limitazioni contingenti, il servizio e la scuola hanno riannodato i contatti e tra maggio e giugno 2020 sono state regolarmente svolte, in videoconferenza, oltre 150 riunioni per altrettanti bambini/ragazzi disabili. Questi incontri hanno evidenziato da un lato un comune deficit di risorse tecnologiche, dall'altro la difficoltà delle famiglie più fragili e nelle condizioni socio-economiche più svantaggiate di affrontare sia la DAD (per carenza di strumenti, di connessioni, di conoscenze) sia gli incontri stessi con insegnanti, servizio sanitario e servizio sociale in modalità online.

Con il ritorno a scuola a settembre, l'esperienza accumulata nella prima parte dell'anno e il miglioramento progressivo dei mezzi e dei dispositivi necessari per rendere gli incontri in remoto efficaci oltre che possibili hanno permesso di riprendere le riunioni in video già il 15 ottobre, con una programmazione finalizzata al loro completamento entro il mese di dicembre 2020. Gli Operatori dell'UFSMIA hanno allora condiviso l'opportunità di raccogliere una serie di informazioni con le quali provare a monitorare, durante gli incontri, alcuni elementi considerati lo "standard minimo" per una buona inclusione; tra questi: la disponibilità dell'insegnante di sostegno già all'inizio dell'anno scolastico, la continuità della/e figura/e di sostegno rispetto all'anno precedente, la corrispondenza delle ore di sostegno assegnate con quelle attese, l'orario di frequenza scolastico pari a quello dei compagni, lo svolgimento delle attività di sostegno in classe piuttosto che altrove, le misure di prevenzione per l'emergenza Covid-19 uguali a quelle adottate per il resto della classe (in assenza di esigenze particolari), una buona integrazione con i compagni (valutata dallo specialista con giudizio soggettivo ma motivato), la soddisfazione dei genitori rispetto alla gestione dell'inclusione e del percorso didattico e formativo (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10). I quesiti individuati hanno finito per realizzare una sorta di intervista semi- strutturata che ogni specialista si è impegnato a compilare durante ciascun incontro con scuola e genitori.

Materiali e metodi

Tra ottobre e dicembre 2020, dunque in piena seconda ondata della pandemia di Covid-19, cinque Neuropsichiatri Infantili e due Psicologi, in attività presso l'UFSMIA Grosseto-Amiata Grossetana-Colline Metallifere, hanno effettuato la maggior parte degli incontri previsti, in videoconferenza, con le famiglie e i consigli di classe, con o senza le altre figure coinvolte nella gestione dei casi (Operatori della Riabilitazione, Assistenti Sociali, Educatori). I questionari a domanda aperta, predisposti per le occasioni (Nota 1), sono stati compilati e firmati da ciascun specialista e i dati e le risposte sono state inserite in semplici fogli di calcolo.

Il campione finale è risultato composto da 462 alunni/e e /studenti/esse con disabilità inseriti nelle scuole della Provincia di Grosseto, di ogni ordine e grado (scuola dell'infanzia: 46; scuola primaria: 137; scuola secondaria I grado: 111; scuola secondaria II grado: 168), fortemente rappresentativo quindi della popolazione di alunni/e e studenti/esse con disabilità residenti nel territorio di riferimento dell'UFSMIA e in età scolare (ca. 600 nel 2020).

Nota 1

Dati anagrafici/scuola/classe

Lo studente ha iniziato la frequenza scolastica il 14-9-2020? Se no, perchè?

Ha già l'insegnante/gli insegnanti di sostegno previsti?

Gli stessi dello scorso anno, in continuità?

Per le ore di sostegno previste?

Se no, perchè?

Frequenta per un numero di ore ridotto rispetto al resto della classe? Se sì, perchè?

Le attività vengono svolte sempre in classe?

Se no

perchè?

quante ore sono dedicate ad attività fuori dalla classe?

si tratta di attività individuali o di gruppo?

il gruppo eventuale è composto da:

Le misure di prevenzione per emergenza Covid sono le stesse adottate per il resto della classe?

Se no

perchè?

quali misure specifiche sono state adottate?

A tuo giudizio, la qualità del percorso inclusivo dello studente è sufficiente?

Se no, perchè?

La famiglia è soddisfatta?

Se no, perchè?

Nome e firma compilatore

Risultati

SCUOLE DELL'INFANZIA (46)

Praticamente tutti i bambini hanno iniziato a frequentare la scuola il 14-9-2020, come i compagni, con l'insegnante di sostegno già assegnato (solo in 6 casi l'assegnazione è stata ritardata di 2-3 settimane). Sebbene frequentassero la stessa scuola da almeno un anno e avessero già beneficiato del sostegno nell'anno/negli anni precedenti, 16 (35%) hanno trovato al loro arrivo un insegnante diverso dal precedente (perchè questo, nella grande maggioranza dei casi, aveva perso l'incarico a tempo determinato).

A tutti (con una sola eccezione) è stato assegnato il numero atteso di ore di sostegno settimanali.

11 alunni (24%) frequentano con un orario ridotto rispetto agli altri (alcuni per gli impegni riabilitativi in orario scolastico). 3 non frequentano affatto per iniziativa familiare (paura del contagio). In 6 casi (13%), le attività vengono svolte al di fuori della classe di appartenenza, almeno parzialmente (per attività mirate o per alleviare il disagio provocato dal rumore e dalla confusione).

In 8 casi (17%) vengono segnalate dallo specialista difficoltà di integrazione (perchè un bambino "grande" è inserito in una sezione di medi e piccoli, che non gradisce; perchè i comportamenti-problema e/o le difficoltà di linguaggio ne condizionano la gestione in assenza dell'insegnante dedicata; per la ridotta frequenza scolastica).

Solo 1 famiglia, comunque, si dichiara non soddisfatta (per il ritardo con cui l'insegnante di sostegno è stato assegnato, nonostante si trattasse di un bambino in condizioni di gravità). Una famiglia non partecipa sistematicamente agli incontri con la scuola e il servizio sanitario.

SCUOLE PRIMARIE (137)

Praticamente tutti i minori hanno iniziato a frequentare la scuola il 14-9-2020, come i compagni (in due casi con un ritardo di una-due settimane per problemi di salute; in un caso con un mese di ritardo per la paura familiare del contagio), con l'insegnante di sostegno già assegnato (solo in un caso con assegnazione ritardata di un mese).

Sebbene non frequentassero per il primo anno e si fossero già avvalsi del sostegno nell'anno/negli anni precedenti, 43 (31%) hanno trovato al loro arrivo un insegnante diverso dal precedente (perchè questo, nella grande maggioranza dei casi, aveva perso l'incarico). In un caso, l'alunno ha trovato il terzo insegnante di sostegno diverso per il terzo anno consecutivo.

Ben 30 alunni (22%) frequentano con orario ridotto per ragioni varie (motivi organizzativi familiari, impegni riabilitativi, rinuncia alla mensa); 46 (34%) svolgono almeno una parte della loro attività al di fuori dell'aula, sempre in presenza dell'insegnante di sostegno, individualmente o in piccolo gruppo, per attività mirate (di recupero, di potenziamento o consolidamento, al pc) o per comportamenti-problema non gestibili in classe. Due alunni restano a casa e seguono le lezioni in DAD, in un caso per la paura familiare del contagio, nell'altro per problemi di salute.

In 10 casi (7%) vengono segnalate difficoltà con i dispositivi di protezione dal Covid- 19; 7 di questi hanno ottenuto l'esonero dall'uso della mascherina (uno è a casa in DAD per evitare il contagio).

In 19 casi (14%), lo specialista ritiene la qualità dell'inclusione insufficiente (il minore è considerato pericoloso dai compagni; i comportamenti aggressivi o provocatori condizionano l'integrazione; mancano momenti di condivisione delle attività).

15 famiglie (11%) si dichiarano insoddisfatte della qualità dell'inclusione del/la figlio/a (in un caso per: assenza di comunicazioni scuola-famiglia, mancato coinvolgimento del figlio in attività specifiche e mirate, presenza discontinua dell'insegnante di sostegno; negli altri casi: proposte didattiche non adeguate perchè troppo impegnative o troppo semplificate, troppo gravosi o troppo pochi compiti da svolgere nel pomeriggio a casa, ore di sostegno insufficienti, difficoltà della madre ad affiancare alla DAD il figlio rimasto a casa, difficoltà dei genitori a gestire l'ansia del figlio innescata dai compiti a casa, rifiuto della scuola interpretato come segnale di incompetenza degli insegnanti).

SCUOLE SECONDARIE DI I GRADO (111)

I minori hanno iniziato a frequentare la scuola il 14-9-2020, come i compagni, con le eccezioni di 5 casi in classe dopo 15/30 giorni e di altri 6 che non frequentano affatto (due a casa per problemi di salute, uno ritirato e 3 in DAD per iniziativa familiare), tutti con l'insegnante di sostegno già assegnato. In un solo caso le ore settimanali di sostegno sono state ridotte (da 18 a 9), senza che la famiglia avesse condiviso la scelta.

Nonostante non frequentassero per il primo anno e avessero già beneficiato del sostegno nell'anno/negli anni precedenti, 29 (26%) hanno trovato al loro arrivo un insegnante diverso dal precedente (perchè questo, nella grande maggioranza dei casi, aveva perso l'incarico). Degli insegnanti sostituiti, due sarebbero stati avvicendati su richiesta della famiglia. In altri 4 casi, in cui il monte ore del sostegno era stato diviso l'anno precedente tra due insegnanti, è stato sostituito uno solo dei due.

20 alunni (18%) frequentano con orario ridotto per motivi vari (proposta della scuola condivisa con i genitori, impegni riabilitativi); 39 (35%) svolgono almeno una parte della loro attività al di fuori della classe di appartenenza, sempre in presenza dell'insegnante di sostegno, individualmente o in piccolo gruppo, per attività mirate (di recupero, di potenziamento o consolidamento, di laboratorio) o per comportamenti- problema non gestibili in classe (un caso si rifiuta attivamente di entrare in aula). Due minori frequentano la scuola in presenza mentre la classe è in DAD.

In soli 3 casi vengono segnalate difficoltà con i dispositivi di protezione dal Covid-19. In 23 casi (21%), lo specialista ritiene insoddisfacente la qualità dell'inclusione (perchè il minore lega solo con uno o due compagni; è isolato; è in conflitto permanente con i pari; non si relaziona con adulti e compagni). In 5 casi lo specialista ritiene l'integrazione ancora insufficiente ma in miglioramento.

15 famiglie (14%) si dicono insoddisfatte del percorso scolastico del/la figlio/a (per il cambiamento dell'insegnante di sostegno; per le ore di sostegno insufficienti; per la didattica non adeguata alle possibilità del figlio; perché l'insegnante di sostegno si dedica anche ad altri; per la scarsa comunicazione scuola-famiglia; per il supporto eccessivo fornito dall'insegnante di sostegno).

SCUOLE SECONDARIE DI II GRADO (168)

Dei 168 studenti con disabilità delle superiori, solo 6 non frequentano affatto (per paura del contagio, per le condizioni cliniche), mentre uno ha iniziato a frequentare in ritardo. Praticamente tutti hanno trovato l'insegnante/gli insegnanti di sostegno già all'inizio dell'anno, con le ore di sostegno previste.

24 (14%), sebbene frequentassero già da almeno un anno e si fossero giovati del sostegno nell'anno/negli anni precedenti, hanno trovato al loro arrivo un insegnante di sostegno diverso dal precedente (o almeno due dei tre insegnanti che prima si dividevano il monte-ore).

25 (15%), per quanto in presenza, con la propria classe in DAD, frequentano per un numero di ore ridotto (in genere, per il numero di ore settimanali corrispondenti all'ammontare delle ore di sostegno).

14 (8%), per quanto in presenza, svolgono almeno parte della loro attività al di fuori della propria classe (quindi non in collegamento con i compagni), per motivi vari (potenziamento, preparazione alla verifica, difficoltà di interazione con i compagni, rifiuto ad entrare in aula).

Solo 4, tra quelli che frequentano in presenza, manifestano difficoltà ad indossare regolarmente la mascherina.

71 (42%) si avvalgono della DAD, la maggior parte per scelta condivisa scuola/studente/famiglia, alcuni per scelta della scuola (apparentemente non condivisa con la famiglia), due per la presentazione in ritardo della richiesta di frequentare in presenza. Altri 15 (9%) sono inseriti a tutti gli effetti in un percorso di didattica mista (presenza e DAD), variabile nella sua articolazione, ma legata soprattutto all'attività laboratoriale prevista per i compagni un giorno a settimana.

I restanti 82 (49%) frequentano in presenza, per la gran parte assistendo in classe alle lezioni in DAD dei compagni, in presenza del docente di turno e dell'insegnante di sostegno; in pochissimi casi in compagnia di uno o due compagni, a loro volta con o senza sostegno.

Gli specialisti segnalano una condizione di insufficiente integrazione in 46 casi (27%), per motivi diversi (caratteristiche personalologiche dello studente, legame con il solo sostegno o con un solo compagno, conflittualità con la classe, scarsità di contatti con i compagni accentuata dalla DAD, partecipazione alla DAD passiva se non sollecitata). Gli stessi specialisti individuano nella DAD una condizione di svantaggio ulteriore per 37 dei 71 ragazzi (52%) che la stanno sperimentando, perchè: riescono a restare connessi per periodi di tempo brevi, anche inferiori complessivamente al monte-ore del sostegno; non hanno a casa chi possa affiancarli e aiutarli nella gestione della didattica da remoto; la qualità degli strumenti utilizzati e/o della connessione è talmente scarsa da rendere inutile l'impegno.

31 famiglie (18%) si dichiarano insoddisfatte (perchè preferirebbero il programma curricolare o il programma differenziato, perchè ritengono che la DAD non sia d'aiuto o non motivi all'apprendimento o abbia causato una regressione delle competenze, per il cattivo rapporto con l'insegnante/gli insegnanti di sostegno, perchè il/la figlio/a non è sufficientemente stimolato ecc.).

Discussione

Il quadro che emerge dalla ricerca, certamente poco sofisticata ma polarizzata sui requisiti minimali di una buona inclusione, sembra evidenziare molti elementi positivi e qualche criticità.

Tra i primi, certamente il fatto che gli alunni e gli studenti della Provincia di Grosseto hanno iniziato l'anno tutti insieme il 14 settembre e la novità che quasi tutti quelli con disabilità hanno trovato ad accoglierli gli insegnanti di sostegno per le ore settimanali previste.

Le scuole dell'infanzia e le scuole primarie, laddove tutte (100% alle scuole dell'infanzia) o quasi tutte le famiglie (90% ca alle scuole primarie) esprimono la loro soddisfazione per la qualità del percorso inclusivo dei figli, non rispettano però il criterio della continuità del sostegno: in un terzo dei casi l'alunno ha trovato all'inizio dell'anno un insegnante di sostegno diverso da quello dell'anno precedente, che nella quasi totalità delle situazioni ha perso il posto perchè il suo incarico (provvisorio) è terminato. Lo stesso problema si osserva alle scuole medie (in un caso su quattro), mentre alle superiori sembra meno presente (14%).

Almeno un quarto degli alunni con disabilità delle primarie frequenta con orario ridotto, quindi non a tempo pieno, come dovrebbe essere nella grande maggioranza dei casi con le sole eccezioni delle limitazioni derivanti dalle gravi condizioni cliniche. La percentuale si abbassa alle medie (18%) e alle superiori (14%), ma in quest'ultimo caso il dato appare poco attendibile per la difficoltà di calcolare gli orari che derivano da soluzioni molto diverse tra loro (DAD, didattica mista, presenza). Il dato generale sembra rimandare ad una strategia organizzativa molto presente e tanto forte da travalicare bisogni e diritti: alle primarie, quando la condizione è grave, l'orario minimo di frequenza corrisponde al monte-ore del sostegno; alle medie e soprattutto alle superiori, l'assegnazione di più insegnanti di sostegno allo stesso studente o la presenza di più insegnanti di sostegno nella stessa classe per più alunni con disabilità garantisce spesso la copertura totale dell'orario "normale", salvo rappresentare un ostacolo a volte insormontabile per una vera integrazione.

Degli alunni e degli studenti che frequentano in presenza, il 34% alle primarie e il 35% alle medie svolgono parte delle attività scolastiche fuori dalla propria classe, nell'aula del sostegno o in aula multimediale o in palestra (o in corridoio), contravvenendo ad uno dei gold-standard dell'inclusione ("tutto il tempo-scuola in classe"), con casi estremi che trascorrono all'esterno della classe tutte le ore del sostegno e concretizzano in questo modo il paradosso della coppia (alunno-insegnante di sostegno) che si auto-esclude.

Degli studenti delle superiori, ben il 42% è in DAD con la sua classe, il 9% è in didattica mista (DAD e presenza), a fronte del restante 49% che frequenta in presenza. Eppure la raccomandazione (del Governo, ministeriale, della pedagogia più illuminata) era che agli studenti con disabilità fosse consentita comunque la frequenza scolastica in presenza, limitando la DAD al minimo indispensabile ed organizzando lo stare a scuola nel modo più proficuo e meno emarginante possibile. E la DAD, per il livello di attenzione sostenuta e il grande controllo emotivo che richiede per essere efficace, non appare proprio la forma di insegnamento più utile per gli studenti disabili, soprattutto se adottata come modalità esclusiva di partecipazione alla vita scolastica. In più, pare proprio che nessuna scuola si sia avvalsa della possibilità, peraltro consentita, di sollecitare gli alunni/studenti con disabilità a frequentare la scuola in presenza con il proprio compagno, proprio per non lasciarlo solo.

Sia alle primarie che alle secondarie, il rispetto delle misure anti-Covid-19 (mascherine, lavaggi frequenti delle mani, distanziamento, monobanchi o banchi con rotelle) risulta assoluto. Alla scuola dell'infanzia, laddove i bambini non possono essere obbligati all'uso delle mascherine, e nelle scuole di ordine

superiore, quando le condizioni cliniche dei loro alunni/e e studenti/esse non garantiscono l'osservanza delle regole, gli insegnanti di sostegno ricorrono, rigorosamente, a livelli superiori di protezione (guanti, visiere).

La quota di segnalazioni specialistiche di una non sufficiente qualità dell'inclusione è del 14% alle primarie e sale al 21% alle medie e al 27% alle superiori, confermando l'impressione degli Operatori sanitari coinvolti nel processo che l'inclusione funzioni meglio alle primarie e alle secondarie di I grado laddove l'insegnante di sostegno è unico e, anche se a tempo pieno, non copre la totalità delle ore che l'alunno/studente trascorre a scuola, peggio quando gli insegnanti sono due o più di due (o l'eventuale educatore/assistente copre le ore in cui è assente il sostegno o la collocazione di più soggetti disabili nella stessa classe garantisce la presenza costante di almeno un insegnante di sostegno). Alle superiori, le difficoltà create dalla DAD, utilizzata per oltre il 40% degli studenti con disabilità, si sommano al disagio vissuto da chi continua a frequentare la scuola in presenza, senza i propri compagni, in un isolamento solo attenuato dalla disponibilità dell'insegnante di sostegno.

La stessa insoddisfazione delle famiglie, in salita dall'11% delle primarie, al 14% delle secondarie di I grado fino al 18% delle secondarie di II grado, probabilmente influenzata da dinamiche fisiologiche legate alla stabilizzazione dell'handicap e all'avvicinarsi di un futuro sempre più incerto e meno tutelato, sembra segnalare un certo livello di inappropriata delle misure adottate per favorire l'inclusione che andrebbero individuate caso per caso, sulla base dei bisogni reali e non delle possibili risposte organizzative.

Da notare infine, che nessuna delle famiglie non soddisfatte elenca tra i motivi di tale insoddisfazione la mancata integrazione del/la figlio/a nella rete relazionale della classe e della scuola, quasi che questa, forse ancor di più in un'epoca in cui la sicurezza personale è al primo posto delle preoccupazioni familiari, fosse diventata un elemento trascurabile a confronto di altri criteri, in primis la didattica e la semplice frequenza scolastica.

L'augurio degli Autori è che la scuola italiana possa tornare al più presto a funzionare a pieno ritmo e con le modalità più adatte a favorire lo sviluppo e la crescita culturale di tutti, anche di chi, come i ragazzi e le ragazze con disabilità, ha un bisogno essenziale e ineludibile di partecipazione attiva e di coinvolgimento, senza i quali la parola inclusione è destinata a perdere ogni significato educativo.

Bibliografia

- 1) Camuffo M, Acchiappati M M, Burzi V et al. La valutazione della soddisfazione dei genitori in merito alla qualità dell'integrazione scolastica dei figli con disabilità: studio pilota. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva* 2019, 6,3:265-279.
- 2) Corte dei Conti Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (Anni 2012-2017). Deliberazione 16-7-2018 n.13/2018/G.
- 3) Canevaro A Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione, in (Ianes D, Tortello M eds.), *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. 1999, Trento: Erickson.

- 4) Nocera S, Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità. L'integrazione scolastica e sociale 2002, 1(4):363-372.
 - 5) Ianes D, Canevaro A, Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica. 2008, Trento: Erickson.
 - 6) Ministero Istruzione, Università e Ricerca, Linee-guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. 2009, Roma: MIUR.
 - 7) Ghedin E Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione. 2010, Napoli: Liguori.
 - 8) Lascioli A, Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione. L'Educatore 2011, 2:1-9.
 - 9) Santi M, Ghedin E, Valutare l'impegno verso l'inclusione: un repertorio multidimensionale. Giornale italiano della ricerca educativa 2012, 5:99-111.
 - 10) Booth T, Ainscow M Nuovo Index per l'inclusione – Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola (a cura di F, Dovigo) 2014, Roma: Carocci Faber.
- © 2010-2022 - [Nuova Rassegna di Studi Psichiatrici](#) - [Termini di utilizzo](#) - [Privacy](#) - [Informativa cookie](#) - [Azienda USL Toscana sud est](#)