

“Per una integrazione di qualità”

Progetto di ricerca della Provincia di Ravenna

Quale Qualità dell'integrazione scolastica: dimensioni e indicatori

Andrea Canevaro e Dario Ianes

L'integrazione scolastica degli alunni disabili: a qualcuno potrebbe sembrare strano, ma è forse il tema di vita scolastica che, ancora oggi, attira e movimentata di più il mondo degli insegnanti, al di là dei dibattiti sulle riforme e controriforme. Corsi, convegni, riviste, libri. Ancora oggi, dopo quasi trenta anni di lotte, sperimentazioni, successi, frustrazioni, cambi generazionali di insegnanti...come è possibile?

Crediamo che la continua e incessante ricerca di Qualità dell'integrazione sia in realtà, per gli insegnanti, la ricerca di una Qualità del fare scuola quotidiano per tutti gli alunni, e che ci sia (per fortuna) una continua e caparbia affermazione del fatto che la Qualità dell'integrazione dia un senso profondo, inclusivo, alla Qualità della Scuola, a quella Scuola italiana che in questi trenta anni si è costruita un DNA inclusivo (la scuola pubblica e dell'obbligo), che ha sviluppato, per gran parte, il carattere democratico di una Scuola che avrebbe diminuito le disuguaglianze, che avrebbe alfabetizzato, che avrebbe liberato... E che liberò effettivamente i bambini disabili dalle istituzioni speciali e li accolse nella propria normalità. Allora erano da poco passati gli anni 60, c'erano Don Milani, Mario Lodi, Bruno Ciari, Sergio Neri, le battagliere maestre del MCE e tanti altri convinti del valore democratico della Scuola.

Il bambino disabile, diventato alunno tra gli altri alunni, fu il chiodo sporgente che non venne ribattuto, ma che strappò i pantaloni delle false certezze didattiche, della rigidità del nozionismo, delle astruserie e della selezione. Quei chiodi furono le riforme più incisive della nostra scuola.

Vi è stato un avvio dell'integrazione scolastica negli anni che concludono il decennio 1960-1970, che è dovuta ad una volontà di integrazione in tutta la vita del paese e in tutti i settori della vita sociale. Questa situazione si è creata in termini caratterizzati da una grande iniziativa fatta di piccole iniziative, ciascuna delle quali agiva con presupposti comuni alle altre ma ignorando – in gran parte dei casi – le altre. Questo ha voluto dire una grande attività, molto polverizzata, caratterizzata dalle figure locali che prendevano in mano la situazione e che potevano avere ruoli molto diversi. Potevano essere associazioni locali ma anche un assessore di un Comune, oppure un parroco.

Vi erano iniziative che riguardavano il superamento delle istituzioni segreganti, dei grandi istituti e il superamento della proliferazione delle scuole speciali e delle classi differenziali. Questo tentativo che nacque coralmemente – senza sapere di essere tale – ha portato una valorizzazione delle realtà e dei contesti locali. Era inevitabile che ci fosse poi la necessità di dare unità, e quindi coscienza unitaria, a tutto questo vasto movimento, creando una strutturazione anche legislativa – ma non solo legislativa – e un'impronta culturale per tutto il paese.

Ora, c'è da domandarsi se questo percorso ha portato realmente ad un quadro unitario, capace di valorizzare in modo coerente le realtà locali; o se l'aspetto che abbiamo denominato 'quadro unitario' è rimasto tutto sommato molto debole e le realtà locali si trovano a gestirsi in assenza di un riferimento strutturante, strutturato, unitario. La domanda è quindi: "E' riuscito a pieno questo percorso di valorizzazione delle realtà locali in un quadro strutturato unitario oppure è

riuscito solo parzialmente?”. La ricerca permette di capire quanto sia importante nel governo locale, nel sistema dei governi locali, il ruolo della Provincia e se è possibile intravedere una strutturazione che potremmo ipotizzare su vari modelli.

Vi potrebbe essere il modello delle bambole russe, in cui un contenitore unitario nazionale – e forse adesso dovremmo richiederlo europeo – contiene, come è giusto che sia per un contenitore, momenti più specifici però ben contenuti.

Potrebbe esserci il modello della cordata, in cui vi è un capocordata che potrebbe rappresentare l'elemento unitario nazionale e poi vi sono successivi elementi della cordata che sono uno legato all'altro e non possono che procedere se non nell'ordine in cui la cordata si è composta. Un diverso modo di procedere potrebbe creare non pochi pericoli.

Vi può essere il modello delle unità operative autonome, ciascuna delle quali prende e interpreta la prospettiva integrativa con la propria autonomia. Vi potrebbe essere il modello dell'evangelico seme gettato nei vari terreni, ed è quello che sembra potrebbe essere accaduto, essendo l'integrazione un seme che ha avuto, a seconda di dove è stato accolto, una possibilità di produrre ottimi frutti o di essere lasciato seccare e marcire, con tutti gli stati intermedi che possono esservi.

Vi può essere infine il modello della garanzia minima, ovvero la possibilità di stabilire un minimo di integrazione garantito, e poi a ciascuno è data la possibilità di realizzare, in un ambito locale, ulteriori sviluppi a partire dal garantito a livello centrale, unitario.

Abbiamo, quindi, questi cinque possibili modelli. Quale è quello che percepiamo come più reale? Forse non abbiamo un modello che stiamo vivendo ma abbiamo cinque possibilità di percepire quello che stiamo vivendo. Però la domanda successiva a questa considerazione potrebbe essere quanto il fatto di percepire un certo modello o un altro influenzi poi la costruzione della prospettiva integrativa.

Sono domande che trovano in questa ricerca motivi di riflessione.

Oggi dobbiamo stare molto attenti e vigilare, perché il clima culturale e politico non è più quello che diede l'avvio all'integrazione. Oggi alla Scuola, e più in generale all'Educazione, si crede sempre meno, ci credono sempre meno i cittadini, ci credono meno i politici (che ci hanno creduto sempre un po' pochino). Oggi il valore solidale e ugualitario della Scuola viene messo in discussione, così come il carattere pubblico dell'Istituzione Scuola. Oggi si parla sempre più di Istruzione e non di Educazione. Oggi, in nome della libertà, si “personalizza” a favore di chi è più forte, in un policentrismo formativo talvolta caotico e disorientante. Oggi, spesso, gli insegnanti vengono delegittimati, ridicolizzati come ignoranti e fannulloni. Oggi gli insegnanti fanno più fatica, le classi sono più numerose, i bisogni educativi aumentano, sia normali che speciali, le Scienze dell'Educazione non hanno miracolosamente risolto i problemi professionali dei docenti, la complessità aumenta.

Eppure sembra quasi che, in questo scenario di difficoltà, l'integrazione scolastica degli alunni disabili sia l'unico catalizzatore di sforzi di cambiamento, di tentativi di rendere più significativa la didattica, il lavoro scolastico, l'emozione della relazione e dell'apprendimento. La diversità ancora oggi è il fulcro di un movimento evolutivo verso la Qualità; certo difficoltoso, problematico, sofferto, ma reale, quotidiano, che riceve conferma negli sguardi e nei volti degli alunni. Oggi l'integrazione è un potente generatore di senso professionale, e non solo per gli insegnanti di sostegno. L'alunno disabile ci interroga continuamente, ogni giorno ci chiede qualità, e, per fortuna, la gran parte degli insegnanti risponde positivamente a questa domanda.

Oggi dobbiamo attentamente studiare l'evolversi dell'integrazione, con lo strabismo tipico dell'insegnante, che deve guardare sempre da più parti. Un occhio alla tutela dei diritti degli alunni disabili, faticosamente conquistati, che non devono perdersi nella strada delle riforme e controriforme. E si possono indebolire anche non nutrendoli, non parlandone, dandoli per scontati, non affermandoli, facendoli morire d'inedia. L'altro occhio deve guardare alla Qualità dei processi di integrazione, puntando con chiarezza ad alcuni obiettivi che diventano fattori costitutivi di Qualità. Proveremo a definirne cinque.

1. Raccogliere e valorizzare i frutti dell'integrazione.

Si diceva (e si dice ancora!) che le diversità nella scuola sono una risorsa, ma questo essere risorsa, essere un vantaggio e un beneficio, va costruito, lo si deve cercare e non dare per scontato o invocare ideologicamente o emotivamente. Si deve capire bene che tipo di vantaggio è e per chi. Chi beneficia realmente del fatto che l'integrazione ci fa capire meglio la differenza tra insegnamento e apprendimento e tra istruzione e educazione? Chi beneficia del fatto che con l'integrazione abbiamo capito meglio le varie differenze individuali? Chi si avvantaggia di quello che abbiamo scoperto sulla pluralità dei linguaggi, sul significato del corpo, sulle varie modalità di comunicazione, pensiero e apprendimento? Chi trae vantaggio dal fatto che siamo più capaci di osservare con finezza, con uno sguardo più sottile, per usare un'espressione di Sergio Neri, che tentiamo di comprendere una realtà umana riconoscendone la sua più intricata complessità? Chi gode i frutti della nostra più alta capacità di semplificare un concetto o un testo, di arricchirlo, di motivare, di usare gli errori come opportunità di apprendere, di esplorare i limiti e riconoscere i deficit? Chi avrà qualcosa di più perché ha appreso assieme ad un compagno che ha di meno? Chi sarà contento di apprendere con insegnanti e compagni che sanno attendere e che perdono tempo per guadagnarne?

L'integrazione non è un peso, da portare più o meno ideologicamente contenti, è invece un vantaggio competitivo per la qualità della scuola: sta a tutti noi dimostrarlo e documentarlo.

2. Trasformare l'integrazione in inclusione.

L'integrazione riguarda soltanto gli alunni disabili, l'inclusione risponde invece in maniera adeguata, individualizzata, ai vari e diversissimi Bisogni Educativi Speciali mostrati da tanti alunni, anche non certificati come disabili. In una classe di Scuola Media, niente affatto atipica, ci sono 12 alunni con vari Bisogni Educativi Speciali su 23! Per molti insegnanti questo non sembrerà affatto strano. Includere vuol dire attivare varie forme di individualizzazione in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni dell'alunno con disturbi specifici dell'apprendimento, ritardo mentale, disturbi emozionali, del comportamento, differenze culturali e linguistiche, difficoltà familiari, ecc. Naturalmente questo è possibile soltanto qualificando metodologicamente e sul piano organizzativo e delle risorse la didattica ordinaria. Altrimenti avremo alunni con Bisogni educativi speciali di serie A (con le risorse speciali, spesso soltanto insegnanti di sostegno) e di serie B (senza risorse).

3. Integrare le risorse speciali nella "speciale normalità"

L'integrazione cresce e fruttifica se la normalità del fare scuola diventa sempre più speciale, competente, tecnica e non se si consolidano meccanismi di delega dell'alunno speciale alla risorsa speciale (insegnante di sostegno, educatore o tecnica-materiale speciale) con conseguente

disimpegno, deresponsabilizzazione e impoverimento della normalità dei rapporti educativi e didattici. Le specificità e le specialità tecniche vanno valorizzate soprattutto nel loro migliorare le qualità inclusive delle normalità: le tecnologie multimediali utilizzate da tutta la classe, i piccoli gruppi cooperativi, i testi arricchiti e modificati, le didattiche metacognitive e costruttiviste, gli interventi motivazionali e psicoeducativi nel gruppo, ecc. L'insegnante specializzato, in questo modo, fa diventare un po' più speciali tutti i colleghi, che lo includono nella loro normalità.

4. Programmare globalmente (Progetto di Vita) e agire localmente (Piano educativo individualizzato)

Anche in questo caso torna lo strabismo educativo: con un occhio individualizziamo tenendo conto del percorso scolastico di integrazione in questa specifica classe, in questo anno scolastico, ma con l'altro occhio teniamo ben in vista una dimensione di vita più larga, più estesa dal punto di vista esistenziale, che comprenda l'adulthood, la partecipazione sociale, i ruoli comunitari, il lavoro e la cittadinanza. La vita non è solo la scuola, e non è solo l'infanzia e la giovinezza: dobbiamo tener ben conto dell'evoluzione demografica e della sempre maggiore longevità delle persone disabili.

5. Rendere disponibili (ed esigibili) buone prassi e non buone azioni.

Il successo di un'esperienza di integrazione scolastica non può dipendere dalla fortuna di capitare con un'insegnante di sostegno motivata e brava e con altri colleghi collaborativi. L'alunno disabile non può sperare nella Dea bendata, deve poter essere sicuro che nella Scuola sono definiti, esistono e sono esigibili standard essenziali minimi, strutturali e di processo, di qualità dell'integrazione. Queste sono le buone prassi strutturate, istituzionali, sicure e stabili, e non affidate all'aleatorietà del buon cuore e della dedizione volontaristica del singolo docente.

L'integrazione scolastica ha dato tanto alla Scuola italiana e potrà dare ancora molto di più se però verrà considerata fino in fondo un fiore all'occhiello del nostro sistema formativo, da esibire sempre con orgoglio e da utilizzare in positivo in tante occasioni, anche quando, ad esempio, si cercano parametri per valutare la qualità delle istituzioni scolastiche che non siano soltanto i livelli di rendimento degli alunni (non disabili).

Con queste premesse quindi, nel contesto specifico di questa ricerca sulla Qualità dell'integrazione in Provincia di Ravenna, abbiamo identificato sette dimensioni particolari di Qualità, che hanno ispirato la costruzione e la successiva lettura dei due questionari.

1. FORMAZIONE E LIVELLI DI COMPETENZA DEL PERSONALE

Questa dimensione di qualità dei processi di integrazione è costituita fondamentalmente dai livelli di competenze professionali specifiche acquisite attraverso la formazione di base, la specializzazione per le attività di sostegno e varie iniziative specifiche di aggiornamento in service. Nel caso dei dirigenti, le componenti valutate sono state la loro formazione iniziale di base e la frequenza a corsi rivolti allo sviluppo di competenze specifiche in relazione a diversi aspetti, metodologici o riferiti ai diversi livelli di scolarità, dei processi di integrazione. Nel caso dei docenti si è voluto valutare la presenza del titolo di specializzazione per le attività di sostegno, sia nei docenti impiegati in queste attività, sia in quelli curricolari. Di particolare importanza è il possesso del titolo di specializzazione nei docenti che attualmente svolgono attività di sostegno.

A livello di istituzione scolastica si è poi valutata la realizzazione di iniziative di formazione e aggiornamento sui temi della disabilità e dell'integrazione. Un aspetto importante a livello di formazione risulta essere anche la percezione di quante competenze su questi temi andrebbero possedute dagli insegnanti curricolari, da quelli specializzati e da altre figure fondamentali nella comunità scolastica: collaboratori, educatori, tutor, familiari, ecc.

2. COLLABORAZIONE E COLLEGIALITA' TRA LE VARIE FIGURE E ISTITUZIONI

La capacità di fare sistema, di collaborare, di costruire assieme, con una pluralità di persone e istituzioni, progetti, azioni, verifiche, ecc. è una dimensione fondamentale del fare qualità dell'integrazione scolastica. Questa reticolazione sinergica e costruttiva di varie figure professionali (e non) dovrebbe avvenire ai vari livelli degli ecosistemi di vita e di relazione dell'alunno disabile: la classe, la scuola, fra enti e istituzioni nel territorio. In questa dimensione di qualità troviamo i gruppi di lavoro, la collaborazione tra i docenti, il coinvolgimento operativo di vari enti, servizi e amministrazioni, la collaborazione con la famiglia e, in senso più allargato, con la comunità. Di particolare importanza ci è sembrata la collegialità e la più ampia possibile partecipazione alle prassi di documentazione dei processi, in cui anche il soggetto disabile dovrebbe avere un ruolo da protagonista, concorrendo all'elaborazione del suo Pei-Progetto di vita, che si evolve poi in un curriculum vitae. L'altra forte dimensione di collegialità e collaborazione è quella con gli Enti locali, i servizi sociali e sanitari e i centri di documentazione territoriale.

3. ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA, DEFINIZIONE DI PROCEDURE E RISPETTO DELLE NORME

La terza dimensione di qualità che è stata considerata fondamentale riguarda l'attività complessiva dell'organizzazione scolastica, che si articola in precise procedure e prassi previste a livello normativo e regolamentare e dunque esigibili dall'utente dell'istituzione scolastica. Tra queste prassi troviamo l'accoglienza, la comunicazione con la famiglia, il sistema di assegnazione degli incarichi (funzione obiettivo e funzioni aggiuntive), le modalità di formazione delle classi, le strategie di continuità e di autovalutazione. Una attenzione particolare è stata data alle prassi di elaborazione e scambio di informazioni e alla costruzione di una progettazione comune attraverso i gruppi di lavoro per l'integrazione (diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, Piano educativo individualizzato, ecc.)

4. PRECARIETA', TURN OVER E STABILITA'

Le varie figure professionali della scuola e dei sistemi connessi possono subire un turn over elevato, con situazioni di notevole precarietà e discontinuità della loro opera, oppure possono essere stabilmente impiegate in un'istituzione scolastica, con indubbi vantaggi, generalmente, dal punto di vista della continuità, dell'effettiva efficacia del loro lavoro, della soddisfazione personale e professionale, della predisposizione ad investire nel futuro in prassi che rimangano nell'organizzazione della scuola, della solidità dei legami con gli alunni e i colleghi, ecc. Il gran numero di insegnanti precari, non di ruolo, è una piaga endemica della scuola italiana, che diventa drammatica nel caso degli insegnanti impiegati nelle attività di sostegno, che cambiano frequentemente sede. Lo stesso vale per il frequente turn over evidenziato dalle figure obiettivo che si occupano di integrazione, con evidenti riflessi negativi sulla progettualità a lungo termine.

5. LE DIFFERENZE DI GENERE NEGLI ALUNNI E NEL PERSONALE SCOLASTICO

Un altro elemento di qualità è stato identificato nel rapporto tra le distribuzioni di maschi e femmine tra gli alunni disabili e tra gli insegnanti e i collaboratori scolastici. Le distribuzioni del genere dovrebbero tendenzialmente rispettare quelle presenti nella popolazione generale, altrimenti è probabile osservare difficoltà sia in ambito psicologico (nell'identificazione, nelle dinamiche affettive, ecc.) che nell'ambito dell'assistenza quotidiana e della privacy. E' ben nota la prevalenza del sesso maschile tra i soggetti disabili e di quello femminile tra il personale scolastico.

6. QUALITA' DELLE RISORSE: NORMALI O SPECIALI?

Un fattore fondamentale di qualità è ovviamente anche quello dell'attivazione di risorse per realizzare percorsi realmente efficaci di integrazione. Ma le risorse ricercate e attivate provengono da ambiti di "specialità" tecnica, esclusivamente dedicate all'alunno disabile, oppure provengono dalle sfere della "normalità" relazionale, didattica, educativa? Riteniamo che le risorse che più costruiscono la qualità dei processi di integrazione siano quelle che provengono dalla normalità, ma che si arricchiscono fortemente di quegli elementi tecnici di specialità in grado di migliorarne l'efficacia per l'alunno disabile e per gli altri alunni. Una normalità non delegante, a livello di attività didattica, di apprendimento, di relazioni, che però si arricchisce delle specializzazioni necessarie a rispondere ai vari bisogni educativi speciali è un fattore basilare di qualità dell'integrazione. In quest'ottica si è voluto valutare il coinvolgimento normale dei compagni di classe, la programmazione delle spese ordinarie, le ricadute della diagnosi funzionale sulla didattica ordinaria, la percezione della quantità di ore "speciali" di sostegno in rapporto ai bisogni percepiti, l'uso diffuso della documentazione, i rapporti con le famiglie, le ricadute dell'integrazione sui vari attori dei processi, il collegamento dei PEI con la programmazione della classe.

7. RISORSE STRUTTURALI

In questa area si identificano, come indicatori di qualità, le risorse strutturali che mediano le attività educative, didattiche e di riduzione degli handicap. Ciò significa il personale, le attrezzature, gli spazi, l'accessibilità, gli ausili, ecc.

GLI INDICATORI DELLA BUONA INTEGRAZIONE PER GLI STUDENTI DISABILI

1. Cosa vogliamo intendere quando parliamo di indicatori

La parola 'indicatore' dice con molta semplicità un modo di segnalare qualche cosa. L'indicatore che ci permette di sapere se abbiamo sufficiente benzina è un elemento permanente, oscillante tra il segno di pieno e di vuoto del serbatoio della benzina. Vi sono indicatori che invece si "accendono", manifestando la loro presenza, quando anche il problema si manifesta; e quindi hanno la funzione particolare di apparire e in questo modo avvisare di un rischio per potere rimediare ad un possibile danno. Di conseguenza possiamo distinguere tra indicatori permanenti, che hanno una visibilità costante, e indicatori che si manifestano unicamente in particolari situazioni.

Riguardo l'integrazione, vi sono indicatori che permettono di segnalare la presenza di un possibile danno quando, ad esempio, l'intero svolgimento dell'attività didattica di un soggetto disabile è disancorato, sia come spazio fisico sia come modalità di intreccio di programmi e del

lavoro di apprendimento e insegnamento, dal gruppo classe a cui fa riferimento il soggetto disabile stesso. Questo è un indicatore che si manifesta qualora per un lungo tempo vi sia una manifesta assenza di contatto tra l'individuo e il gruppo classe, sia fisicamente – assenza dal gruppo classe per un lungo periodo – sia con le modalità di intreccio a cui facevamo richiamo.

E' chiaro che vi sono delle situazioni in cui l'assenza è dovuta a una necessità di forza maggiore, legata, per esempio, ad uno stato fisico che impedisce la presenza nello stesso luogo, nella stessa aula, di un soggetto disabile. Ma in questi casi vi è la possibilità di segnalare invece la presenza di una fattiva collaborazione fra il soggetto e i coetanei e quindi anche un intreccio che permette di parlare ugualmente di buona qualità dell'integrazione perché l'assenza è stata colmata per quello che è possibile.

E' chiaro che l'indicatore – come si dice a volte – “stupido” fornisce il dato: il tal soggetto non è presente nell'aula. L'interpretazione dell'indicatore, però, ci permette di mettere in chiaro se l'assenza e la lontananza non hanno invece favorito una possibile migliore integrazione del piano didattico, del progetto educativo di tutto il gruppo classe.

Lucio Cottini (2004, p. 280) ritiene che la qualità dell'integrazione scolastica sia data da alcuni indicatori:

- il progressi specifici sugli obiettivi definiti dal PEI;
- le modalità utilizzate per valutare questi progressi;
- la generalizzazione degli apprendimenti acquisiti;
- le connessioni fra la programmazione individualizzata e quella della classe;
- il tempo che l'allievo trascorre all'interno della classe;
- il coinvolgimento dei compagni nell'integrazione.

E' interessante collegare questi indicatori a quelle che Luigi D'Alonzo (2003, p. 68) chiama direttive per realizzare un'azione educativa-didattica di qualità:

- *“soddisfazione del bisogno di successo*: occorre proporre un'attività educativo-didattica alla portata delle capacità dell'allievo;
- *generalizzazione della differenziazione*: l'individualizzazione del percorso formativo deve essere una metodologia che si applica a tutti gli allievi della classe, non esclusivamente al soggetto disabile;
- *impegno relazionale-affettivo*: il rapporto fra educatore ed educando disabile deve essere intenso e basato su un'attenzione alla persona colma di accettazione e di rispetto”.

Sulla copertina allo scritto/strumento di Giancarlo Cottoni (2003), dedicato al Profilo Dinamico Funzionale, attorno al titolo dedicato al tema, vi è una corona circolare in cui sono iscritte quattro frasi: “Se è finto è inutile/se è completo è molto utile ma faticoso/ se è solo dinamico è quasi sufficiente/ se è solo funzionale è poco utile”. Ci sembra un buon esercizio ricavare gli indicatori di qualità da queste frasi. Quello che ne ricaveremo, sarebbe in buona sintonia non solo con le indicazioni già citate, ma anche con quelle che A. Kummer Wiss (2004) deduce da una serie di studi di casi:

- strutture flessibili;
- collaborazione fra personale insegnante e insegnanti specializzati;
- differenziazione e individualizzazione
- attribuire importanza al lavoro relativo alle competenze sociali e personali
- organizzazione accurata delle transizioni.

Ce ne sarebbe abbastanza per accontentarsi. Ma, a rischio di rindondanze pericolose, vorremmo dedicare una certa attenzione, in buona compagnia con gli autori citati, a quegli indicatori che permettono di esaminare il singolo soggetto in riferimento al gruppo classe e lo vorremmo fare tenendo conto delle indicazioni ma soprattutto della logica che emerge dall'I.C.F. L'I.C.F. – Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute – proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S., 2002) ha una logica richiamata più volte in vari scritti che riguarda la necessità di stabilire rapporti con i contesti. Scegliamo quindi – come gli studiosi richiamati - indicatori che devono sempre essere rapportati a dei contesti e non acontestabili, astratti, assoluti o con pretesa di essere assoluti.

Vediamo dunque di scendere in alcuni indicatori che ci sembrano permettere una valutazione legata alla logica dell'I.C.F.

2. L'integrazione nel linguaggio

Il linguaggio è un elemento fondamentale per collegarsi alla realtà. Abbiamo bisogno di tenere distinta la parola 'linguaggio' dalla parola 'comunicazione'. Più volte abbiamo segnalato l'equivoco che si può ingenerare se si estende alla comunicazione non verbale l'espressione linguistica. La comunicazione non verbale può essere la mimica spontanea, la prossemica, il comunicare attraverso oggetti e molte altre manifestazioni di tipo spontaneo o a codificazione ridotta, vale a dire che riguarda unicamente il soggetto e alcune persone che hanno consuetudine a vivere con il soggetto stesso; potrebbero essere i familiari come anche gli educatori che hanno un lungo periodo di impegno accanto a un soggetto.

La comunicazione non verbale in tal caso è sicuramente un fatto positivo ma non è il linguaggio. Noi vorremmo indicare nel linguaggio un elemento che ha una codifica estesa, che riguarda un'intera comunità e può far vivere un'autonomia del soggetto all'interno di vincoli precisi che sono propri del linguaggio (codificato). Un indicatore importante consiste nel verificare se vi è un'evoluzione nella conquista dell'autonomia nel linguaggio, ovvero un'autonomia che sa permettere al soggetto di entrare in rapporto con una comunità estesa attraverso o il linguaggio della stessa comunità o attraverso elementi che permettono la decodifica e la ricodifica con il linguaggio della stessa comunità. I codici vicarianti possono in qualche modo accostarsi a questa indicazione.

Il soggetto ha un proprio linguaggio, e quindi ha una propria autonomia linguistica, che sta dentro dei vincoli mobili propri di ogni linguaggio. Questo aspetto è un indicatore interessante perché aggiunge alcune condizioni che hanno avuto un ampio dibattito, con opinioni anche contrapposte - e duramente - nella storia. Ci si potrebbe riferire a diversi esempi che riguardano gli autismi oppure la condizione della sordità.

Il linguaggio del soggetto sordo può essere interpretato o come quello di una minoranza linguistica che utilizza la Lingua Italiana dei Segni o LIS [ci sarà una LPS, Lingua Padana dei Segni? Cosa ne dice la nuova Costituzione in cantiere?]; oppure può essere intesa come una necessità tecnica per accedere al linguaggio dei parlanti attraverso la lettura labiale o altre più sofisticate modalità.

In entrambe le situazioni, però, il linguaggio del soggetto deve avere una possibilità di essere interpretato, letto, e quindi di raggiungere ed essere raggiunto, in una dimensione di reciprocità. E quindi a sua volta il soggetto deve interpretare, leggere e raggiungere ed essere raggiunto dalla comunità con cui vive una vita da augurare piena, fatta anche di spostamenti sul

territorio, di percorsi dettati dalla necessità ma anche dal desiderio di incontro, di esplorazione. Questo significa che, con una caratteristica propria della minoranza linguistica, anche la LIS vive in una condizione particolare tra le comunità linguistiche: di diaspora, cioè di dispersione in un altro tipo di comunità in cui è necessario che vi sia un addestramento e una cultura dello scambio tale da permettere l'autonomia nel contesto allargato e quindi nella comunità linguistica non propria.

Il grado di integrazione si misura anche da questo elemento. E' un primo momento valutativo dell'integrazione: un indicatore di integrazione che permette di raggiungere il rapporto con l'altra parte del sé riconosciuta dagli altri attraverso l'esplorazione del mondo, la capacità di avere dei processi e delle strategie prevedibili, capaci anche di accogliere gli eventi imprevisi, di far fronte all'imprevedibile e nello stesso tempo avere il linguaggio delle abitudini, ovvero delle attività ricorsive che caratterizzano la vita di tutti i giorni per un'ampia comunità, essendo nella condizione di parteciparne la vita informale.

Queste indicazioni sono importanti perché permettono di avere anche una caratteristica specifica dell'indicatore che è la coevoluzione: non è unicamente il soggetto che deve essere valutato per l'indicatore ma vi deve essere una corrispondenza nel contesto. Questo dovrebbe rappresentare una delle caratteristiche più interessanti nello studiare e proporsi indicatori di integrazione, del suo valore e della sua valutazione.

3. Dalle buone azioni alle buone prassi

Siamo costantemente di fronte al malinteso delle buone prassi e costantemente è necessario ribadire che le buone prassi non sono le buone azioni singole. Sono un'organizzazione complessa per tutti e tale da poter garantire una percorribilità nel tempo. Sono un indicatore di qualità, e nella scuola le buone prassi sono anche la possibilità che vi sia una regolare presenza di insegnanti specializzati per il sostegno dell'integrazione.

Noi riteniamo che sia necessario non avere la presenza dell'insegnante di sostegno per l'integrazione in rapporto riferito esclusivamente alla presentazione della certificazione della diagnosi di un soggetto, facendone un elemento aggiuntivo saldato alla certificazione di disabilità. Riteniamo che una buona prassi non funzioni in questo modo. La buona prassi dovrebbe arrivare – si deve dire “finalmente” – ad avere insegnanti specializzati per il sostegno come organico nelle scuole, con una stabilità maggiore, con la possibilità che non si identifichi il singolo insegnante con il singolo soggetto disabile ma siano – come si è detto e ripetuto e si dovrà continuare a ripetere – risorsa dell'intera struttura scolastica.

Questo è un indicatore che bisogna chiarire con molta precisione: non è solo l'insegnante specializzato per il sostegno che è contenuto nell'indicatore buone prassi. Dobbiamo considerare l'organizzazione materiale che permette la presenza fisica per quanto riguarda accessi, vita quotidiana - e quindi servizi igienici, mensa, laboratori e altre caratteristiche che possono essere nell'organizzazione della scuola secondo l'ordine e il grado; e l'organizzazione della didattica. La didattica plurale, che si serve di diverse strategie per un traguardo comune, con diversi mediatori, è una buona prassi, è nella funzione aperta a presenze plurime. La didattica che abbia una sua impostazione prevista unicamente per livelli alti di intelligenza, con buone prestazioni fisiche ed altre caratteristiche definite a priori, proponendo per un soggetto disabile un percorso totalmente individuale – che sfugge quindi alla organizzazione complessiva –, non risponde alle esigenze delle buone prassi.

Le buone prassi, nella scuola, devono riguardare tanto l'organizzazione della vita materiale che l'organizzazione della vita intellettuale che impegna l'aspetto didattico. Nelle buone prassi vorremmo individuare alcuni elementi che possiamo identificare come la capacità nella scuola di riferirsi ad una realtà completa e non una realtà amputata. Completa. Vale a dire composta di una varietà di soggetti, di generi – maschile e femminile –, di soggetti con capacità differenziate e con l'idea di avere una responsabilità per portare tutto il gruppo al traguardo.

Un secondo punto riguarda un aspetto dinamico delle buone prassi, ovvero che le buone prassi siano un modello condiviso che avrà aggiornamenti e che siano realizzate con un processo continuo, secondo opportunità ed occasioni. Nessuna bacchetta magica, ma una capacità di tenere una direzione progettuale e di realizzare giorno dopo giorno.

Dobbiamo dire che questi indicatori danno, in questo periodo, segnali fortemente negativi in molte delle condizioni in cui si sta svolgendo la scuola, prima tra tutte la precarizzazione. La precarizzazione del corpo docente, la sua frantumazione, la perdita della collegialità con l'indicazione di funzioni che ne rompono la quotidianità, non possono che essere indicatori di cattive prassi.

4. La riduzione di handicap

Un indicatore molto preciso è quello che riguarda la capacità del gruppo scolastico, e quindi della scuola nel suo insieme, di ridurre gli handicap. Questa è una dizione che ha sempre bisogno della precisazione: riduzione di handicap significa creare il presupposto per problematizzare e rendere distinguibili gli aspetti irreversibili (alcune menomazioni di funzioni/strutture corporee, alcune limitazioni di attività personali, per usare la terminologia ICF) e gli aspetti che vanno invece verso una possibile variabilità che sono gli handicap e che dipendono dall'organizzazione del contesto, dalla possibilità di avere risorse e ausili, ecc.

Un buon indicatore è quello che ha nella riduzione degli handicap la possibilità di esaminare l'organizzazione. Anche qui ci riferiamo al doppio aspetto, materiale e intellettuale, dell'attività scolastica. Occorre permettere la riduzione degli handicap attraverso un'organizzazione stabile. Vorremmo mettere alcuni esempi che possono anche spaventare nelle condizioni in cui in questo momento la scuola sta vivendo la sua realtà. Vorremmo mettere dentro questo indicatore – riduzione degli handicap – la possibilità di esaminare l'organizzazione del bilancio della scuola per capire se la voce riduzione degli handicap – non certamente espressa con queste parole – è presente o se è un fattore eccezionale dovuto ad eventi straordinari; vale a dire se la scuola ha capito una volta per tutte che il processo di organizzazione deve essere continuo e che non può essere assunto unicamente per incidenti, per fattori emergenti.

La continuità significa anche possibilità di avere una previsione di spesa stabile, stabilmente dedicata. Come in tutti i bilanci, quello della scuola può avere una riorganizzazione, dei ritocchi, degli spostamenti; i bilanci hanno una previsione, un periodo in cui si agisce e, nell'azione, con il movimento del bilancio si può arrivare anche a spostare le cifre. Ma il bilancio di previsione deve contenere delle voci. Vorremmo sperare che ci sia anche qualche scuola, nella Repubblica Italiana, che ha tra le voci stabili di bilancio qualcosa che può richiamare l'indicazione che abbiamo dato: riduzione di handicap.

L'altro elemento che vorremmo prendere come punto di riferimento di questo indicatore è la presenza di una commissione e di responsabilità stabili nei confronti della disabilità, indipendentemente dalla presenza di alunni disabili nella scuola, con la continua possibilità che vi siano dei momenti dedicati al tema della riduzione di handicap. Un terzo elemento che sta in questo indicatore è il ruolo dei coetanei. Vorremmo anche qui sperare che vi siano non delle dinamiche pietistiche ma una qualità della didattica che valorizzi il ruolo dei compagni in una funzione di apprendimento anche del compagno tutore, anche del compagno o della compagna che mette il suo tempo, le sue capacità al servizio di una riduzione di handicap e – caso che vorremmo indicare come il più alto – la possibilità che vi siano all'interno proprio dello studio disciplinare delle assunzioni di responsabilità nei confronti di problemi che chiamiamo handicap, che possono essere studiati, affrontati, esplorati ed avere dei suggerimenti dallo studio stesso e delle sperimentazioni perché venga ridotto lo svantaggio.

La possibilità che una gita scolastica crei qualche problema per la presenza di un soggetto disabile nella classe può essere affrontata o totalmente all'esterno della classe oppure all'interno, facendo riferimento ad attività di previsione di spesa, e quindi di assunzione di competenze in campo matematico, di copertura di assicurazione, di organizzazione sociale, di strumenti per realizzare al meglio la godibilità della gita da parte del soggetto disabile, compagno o compagna (non è indifferente) e della classe; tutti elementi che hanno la possibilità di essere assunti attraverso lo studio del problema e l'utilizzazione degli strumenti che l'apprendimento disciplinare ha permesso di assumere.

Altro esempio importante, e a nostra conoscenza già in alcune realtà, è quello di una classe che assume, per ridurre l'handicap, la conoscenza del codice Braille. L'intera classe studia il codice Braille e permette quindi una riduzione di distanza con il soggetto cieco che lo utilizza. Vi sono altre vicende che vanno nello stesso senso, relativamente ad altri codici o comunicativi o linguistici.

5. La capacità di controllo del percorso da parte dei soggetti tutti ed anche del soggetto disabile

Questo indicatore di qualità riguarda sostanzialmente la qualità della didattica ma anche alcuni elementi che fanno parte dell'organizzazione materiale della scuola. Non abbiamo una visione che riguarda unicamente la possibilità che ci sia da parte di un soggetto disabile il controllo del proprio percorso di apprendimento, elemento di grande importanza ma a cui non diamo un'importanza unica; vorremmo accompagnare questa capacità e possibilità di controllo con il controllo, ad esempio, del tempo, dei ritmi dell'organizzazione scolastica che a volte sono lasciati all'intuizione e alla capacità di conoscere spontaneamente l'esistenza dei soggetti, non tenendo conto delle soglie percettive dei soggetti stessi.

Occorre fornire più di una possibilità e su questo vi deve essere un lavoro specifico che riguarda l'organizzazione materiale della vita di una classe, permettendo di fare un passo avanti in un'integrazione che risulti beneficio per il soggetto disabile con una ricaduta ancora come beneficio per altri che disabili non sono ma che possono avere difficoltà più o meno nascoste dietro comportamenti di passività o di irrequietezza. Vi è la possibilità che vi sia una incapacità di **conoscere i ritmi della didattica**, con la conseguenza di trovarsi sempre in difficoltà con la distribuzione della propria energia in rapporto allo sforzo di attenzione, di autodisciplina. L'operazione controllo del tempo fa parte di una organizzazione dell'arredo; ma anche i segnali

organizzativi della giornata possono essere riportati sulla attrezzatura di arredo del luogo in cui si lavora e si studia. Ovvero, l'aula può fornire elementi di controllo a chi vi svolge i propri impegni. Ma anche i contorni della classe che vanno dai corridoi ai laboratori, ai bagni, possono avere delle connotazioni di ambiente, di arredo che permette il controllo della direzione, dell'organizzazione dei movimenti e da delle finalizzazioni che sono proprie dell'autocontrollo.

Un soggetto ha la possibilità, nel controllare le azioni, di fare delle scelte e di finalizzarle al risultato che vuole raggiungere. E questo è uno degli aspetti che a volte viene totalmente trascurato non permettendo una buona integrazione, perché sembra che ci sia una continua funzione di sorveglianza del personale, anche dell'insegnante specializzato per il sostegno, che in qualche modo non valorizza queste stesse figure professionali e nello stesso tempo rende un servizio molto modesto alla qualità dell'integrazione: sorvegliare per dare i ritmi, per tenere ferma una situazione fino a quando non finisce l'orario in cui si deve fare una certa attività, ecc.

Potremmo fare esempi più dettagliati, ma capiamo in che linea può andare questo indicatore di qualità. Il potere di discriminare tra le proprie azioni istintive e la finalizzazione a cui si vuole arrivare dà luogo a quell'espressione che ci è cara che chiamiamo inibizione costruttiva: la capacità di mettere in moto dei meccanismi che permettano di respingere atteggiamenti istintivi, a volte un po' scombinati e che scombinano, e la pazienza costruttiva verso una finalizzazione.

6. Maternage come scuola guida

Avere una funzione maternante non significa tenere in braccio un soggetto. Può anche significare questo; ma dipende dall'età, dal momento, dal contesto, da molte cose. Noi parliamo invece di un maternage che si svolge con il modello della scuola guida e che permette a chi sta apprendendo di avere delle libertà di azioni con un monitoraggio tale da bloccare quelle azioni che potrebbero essere fortemente compromettenti per la guida stessa, restando nella metafora.

Significa utilizzare un meccanismo caro a Vygotskij, e che ci permette di ragionare intrecciando due dimensioni: intrapsichica e intersichica, ovvero quella modalità di ragionare dentro noi stessi per vedere come riusciamo a conciliare momenti che non sembrano conciliabili proprio dialogando tra noi, e la necessità invece, che si ha in certi momenti più acuta a causa una sofferenza o di una gioia, o perché si è in un contesto che ci è ignoto, di dialogare con l'altro. La dimensione intersichica, dialogo esterno, ha bisogno anche di una capacità di leggere e di scegliere l'altro in modo tale che sia funzionale alle nostre necessità e non diventi il padrone scomodo perché invadente.

Questa operazione è fortemente interessata alla possibilità che vi sia una continua organizzazione che chiamiamo di maternage-scuola guida. E possiamo riprendere dalla scuola guida un elemento che ancora investe l'organizzazione dell'ambiente: quanto il cruscotto è importante per imparare a guidare? Quanto la possibilità di un abitacolo su cui appoggiare i nostri comportamenti complessi – la scuola guida insegna un comportamento molto complesso e con una dinamica finalizzata – quanto è importante non farlo diventare tutto mentale ma organizzare in modo che la nostra mente agisca in rapporto all'organizzazione dell'abitacolo?

La scuola è un abitacolo, come l'intero ambiente didattico: deve permettere ai soggetti di mescolare, mixare la dimensione mentale originale di ciascuno con gli oggetti e l'organizzazione del cruscotto-aula in modo tale da permettere a ciascuno di riuscire a guidare. E chi ha la funzione di istruttore deve sapere organizzare il cruscotto più che non intervenire al posto dell'altro. Un buon indicatore è quindi la possibilità che vi sia un intervento che va riducendosi perché cresce l'abilità

dell'allievo attraverso la scuola guida. E cresce con la capacità di organizzarsi i segni utili per guidare.

7. La presenza di mediatori efficaci nei vari contesti

La possibilità che vi siano dei mediatori è data dalla necessità di funzionare con un elemento che chiamiamo automatismo evolutivo. Non è necessario entrare in troppi dettagli per spiegare che le persone che apprendono – e quindi una classe, ancora ci riferiamo a un gruppo classe – devono percorrere una evoluzione che permetta loro di sapere usare gli oggetti, che sono dei mediatori efficaci per l'organizzazione degli apprendimenti.

L'apprendimento ha varie fonti: le fonti chiamate insegnanti sono estremamente importanti, ma se diventano le uniche fonti notate e notevoli sono appesantiti da un carico enorme. La possibilità che vi siano invece più mediatori – libri, schede, audiovisivi – riporta al livello dell'organizzazione di un ambiente didattico plurimo. I mediatori diventano efficaci quando sono strutturati in modo tale da pensare che possano esserci soggetti con delle limitazioni sensoriali, di movimento, delle limitazioni di intelligenza.

Questa formulazione di indicatori si collega essenzialmente a due fattori: il primo si riferisce all'esperienza che in questi anni ci ha permesso, nonostante le difficoltà attuali, di mantenere una decenza nell'integrazione; l'altro alla possibilità che questa formulazione di indicatori stia in buona compagnia con i due forti spunti che ci vengono dalle iniziative sopranazionali che sono l'I.C.F. e le buone prassi.

Questo è il quadro in cui dovremmo muoverci per permettere alla nostra riflessione applicata di essere comparabile e di fornire qualche elemento positivo ai nostri partner europei. Ragioniamo anche in funzione di un desiderio di sentirci parte dell'Europa.

NOTE BIBLIOGRAFICHE.

Canevaro A. e lanes D. (2005), *Dalla parte dell'Educazione*, Trento, Erickson.

Canevaro A. e lanes D. (2003), *Diversabilità*, Trento, Erickson.

Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.

D'Alonzo L. (2003), *Pedagogia speciale*, Brescia, Ed. La Scuola.

Cottoni G. (2003), *Il Profilo Dinamico Funzionale strumento di innovazione scolastica*, Parma, Centro Provinciale di Documentazione per l'Integrazione scolastica, lavorativa, sociale.

Kummer Wiss A. (aout 2004), *Intégration au secondaire 1*, in «Pédagogie spécialisée», Lausanne-Luzern, Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS).

O.M.S. (2002) [2001], *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.