



PROVINCIA DI RAVENNA

PER UNA INTEGRAZIONE DI QUALITÀ

**PROGETTO DI RICERCA PER LA DEFINIZIONE DI UN
SISTEMA DI INDICATORI UTILI PER VALUTARE LA
QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA**

*Insieme
f verso
il futuro 3*

Progetto di ricerca

Per una integrazione di qualità in Provincia di Ravenna

Assessore alle politiche scolastiche

- Nadia Simoni

Componenti del Comitato tecnico scientifico

- Andrea Canevaro
- Dario Janes
- Paola Alessandri
- Maria Silvia Ghetti
- Cesarina Floriana Pasi
- Giuseppe Toschi

Ha collaborato all'elaborazione dei dati e al commento dei risultati

- Federica Bartoletti

INDICE

INTRODUZIONE

Una ricerca in Provincia di Ravenna <i>(di N. Simoni)</i>	pag.	5
Quale qualità dell'integrazione scolastica <i>(di A. Canevaro e Dario Ianes)</i>	»	9

PARTE PRIMA

La metodologia seguita: dimensioni e indicatori <i>(di A. Canevaro, D. Ianes)</i>	»	16
Le fasi della ricerca <i>(di P. Alessandri, F. Bartoletti)</i>	»	23

PARTE SECONDA

Variabili e indicatori di qualità <i>(di G. Toschi)</i>	»	28
--	---	----

PARTE TERZA

I risultati della ricerca <i>(di P. Alessandri, F. Bartoletti)</i>	»	34
Note conclusive <i>(di D. Ianes)</i>	»	70

PARTE QUARTA

Dalla ricerca alla proposta:cinque priorità <i>(di G. Toschi)</i>	»	82
Una ipotesi di inclusione del sistema di rete dei servizi <i>(di Maria Silvia Ghetti)</i>	»	92

INTRODUZIONE

Una ricerca in Provincia di Ravenna

(di Nadia Simoni)

Nel dicembre 2001 la Provincia approvò un progetto di massima, definito “Per una integrazione di qualità”, che si proponeva di realizzare una ricerca all’interno del sistema scolastico ravennate, con l’obiettivo di definire un sistema di indicatori utili per valutare la qualità dell’integrazione scolastica degli alunni disabili, affidata ad un Comitato tecnico scientifico, presieduto da Andrea Canevaro e Dario Janes. L’iniziativa, promossa dall’Assessorato alle politiche educative, aveva lo scopo di avviare una riflessione sul tema della qualità e della valutazione degli interventi, con la volontà di realizzare e dotare le nostre scuole di uno strumento utile per il monitoraggio e l’autovalutazione.

Contemporaneamente il nostro sistema locale si arricchiva di alcuni importanti accordi, che hanno favorito una maturazione in termini di gestione integrata, coordinata e condivisa degli interventi in campo educativo, a partire dalla Convenzione tra la Provincia e i Comuni, per la gestione coordinata delle funzioni in materia di istruzione, che ha costituito il primo passo di un percorso verso una gestione collegiale delle materie in capo ai singoli enti locali, fino all’Accordo di programma siglato il 15 aprile 2003 tra la Provincia, l’Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia Romagna, i Comuni e le Istituzioni Scolastiche statali e paritarie della provincia di Ravenna, che ha sancito la volontà comune di perseguire una promozione della qualità del sistema scolastico ravennate, attraverso la cooperazione di tutti i soggetti che hanno competenze nell’ambito provinciale in materia di istruzione e formazione professionale.

Questa Provincia ha perseguito tenacemente l’obiettivo di assumere la dimensione provinciale come la più ottimale per realizzare accordi e progetti per l’arricchimento dell’offerta formativa, la lotta all’insuccesso e alla dispersione scolastica, la valorizzazione di ciascuno e di tutti, nel rispetto dei tempi di vita, delle differenze delle diversità e delle identità personali.

Questo progetto si inserisce quindi coerentemente nel percorso di crescita di una collettività, che vuole superare la frammentarietà degli interventi per favorire

sussidiarietà e interazione di tutte le istituzioni coinvolte, coordinando anche l'uso delle risorse finanziarie, strumentali e professionali che complessivamente il territorio investe nel campo dell'istruzione.

L'integrazione scolastica delle persone disabili costituisce uno dei percorsi più qualificanti del nostro sistema formativo.

Una scuola che "ricerca" l'integrazione è una scuola migliore per tutti, perché è una scuola che sa accogliere ed accettare e che si attrezza per tenere insieme e dare risposte ad un'utenza scolastica oramai caratterizzata da una forte diversificazione dei bisogni.

La scuola ha saputo affrontare questa sfida innovando la didattica e sviluppando interventi individualizzati, flessibili, con un innalzamento complessivo della sua capacità di affrontare il tema dell'integrazione non solo dei disabili, ma più in generale di ogni diversità e di tutti gli allievi.

Se è vero che l'esperienza dell'integrazione scolastica degli alunni disabili nasce a partire dagli anni '70, quando fu sancito l'avvio di una volontà di integrazione in tutti i settori della vita sociale, a partire dalla scuola, è pur vero che questo percorso è in continua evoluzione e da tempo avverte la necessità di un passo ulteriore, per migliorare l'efficacia delle risposte ai bisogni del disabile e per superare la frammentazione degli interventi che, in assenza di un quadro unitario condiviso sul livello minimo di garanzie che una comunità intende assicurare e salvaguardare, rischia di produrre risultati differenziati e troppo condizionati dalle particolarità dei singoli contesti, dalle condizioni più o meno favorevoli che si sono create nel tempo in una certa scuola o in un particolare territorio, spesso determinate da comportamenti individuali, dalla vocazione e dall'impegno volontario di alcuni che, all'interno e all'esterno delle istituzioni, hanno speso idee, tempo e risorse per perseguire e realizzare l'obiettivo di una società inclusiva.

Rispetto alla massa notevole di energie e risorse, umane e materiali, che quell'idea di integrazione, partita oltre trenta anni fa, ha messo in circolo, istituzionalmente la Provincia ha e deve svolgere un ruolo importante.

Ha il compito fondamentale di promuovere azioni di indirizzo e coordinamento per lo sviluppo della comunità locale, creando e valorizzando sedi unitarie per la promozione di azioni condivise, per definire standard di qualità nelle prestazioni e nei servizi ai cittadini che possano essere raggiunti, mantenuti e garantiti su tutto il territorio provinciale.

Garantire i pieni diritti di cittadinanza a tutti i cittadini è certamente compito innanzitutto della politica e di chi governa le istituzioni, ma è motivo di confronto

e di impegno per una intera comunità dove le idee e gli sforzi di chi lavora per una società inclusiva producono una crescita culturale e personale per tutti.

Il campo dei bisogni educativi speciali con cui la scuola deve misurarsi è ormai talmente vasto da generare una miriade di interventi, spesso troppo parcellizzati e legati al singolo contesto; a volte persino alla determinazione e all'azione perseguita da un singolo insegnante o da un piccolo gruppo.

Nella relazione sullo stato di attuazione della legge 104/92 che il Ministero della Pubblica Istruzione inviò al Parlamento nella primavera del 2001 ¹ si parla di "Italia randomizzata" affermando che "la qualità dell'integrazione scolastica è fortemente connessa ai comportamenti individuali e collettivi delle singole scuole piuttosto che a fattori geografici...o a fattori demografici (grandi o piccole città). Nella stessa città vi possono essere istituti del medesimo ordine scolastico con comportamenti molto diversi tra di loro....La qualità è data dal caso, o meglio dai soggetti reali che compongono la professionalità di ogni singola scuola".

Queste osservazioni riferite ai comportamenti degli operatori scolastici possono essere trasferite anche ai responsabili di altre istituzioni pubbliche, ad esempio all'interno degli enti locali e delle aziende sanitarie locali.

Certamente anche nel nostro territorio non possiamo non rilevare come la presenza di alcune personalità particolarmente trainanti all'interno della scuola e le scelte di alcune amministrazioni, abbiano creato condizioni di contesto più favorevoli allo sviluppo di esperienze positive di integrazione.

Nel pensare a questo progetto, l'Amministrazione provinciale si è posta innanzitutto l'obiettivo di monitorare la situazione esistente creando uno strumento di rilevazione che unisse, oltre ai dati quantitativi, i dati qualitativi e i diversi vissuti delle persone coinvolte nel processo dell'integrazione scolastica.

La lettura di questi dati ci consente una conoscenza della nostra realtà, nei suoi punti di forza e di debolezza e ci aiuta in una riflessione che si avvierà negli organismi costituiti per la gestione dell'Accordo, per giungere alla definizione di un Programma Provinciale per l'integrazione scolastica degli allievi disabili, che non risulti un semplice adempimento di legge, ma che invece sia il frutto di un percorso condiviso in cui tutti i soggetti coinvolti si impegnano a costruire un quadro strutturato unitario, a sottoscrivere un patto che sia fondato su valori e obiettivi condivisi dalla nostra comunità, che si basi sulle leggi ma anche sulle pratiche di vita proprie del nostro territorio.

Un modello di garanzie minime e riconosciute unanimemente a livello centrale ed unitario, per attivare opportunità, risorse, responsabilità e processi sempre e comunque osservabili, valutabili, lasciando poi ai singoli contesti la possibilità di realizzare ulteriori sviluppi in ambito locale.

Queste pagine ci consegnano molti temi su cui lavorare nel prossimo futuro e che dovremo affrontare insieme.

(1) “ L’handicap e la scuola, i dati dell’integrazione” Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge quadro sui diritti delle persone in situazione di handicap. Legge 5.2.1992 L. 104, art. 41 comma 2 . Anno 2000.

Quale qualità dell'integrazione scolastica

(di A. Canevaro, D. 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 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 fannul-

loni. 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.

Azioni e obiettivi di lavoro che riguardano tutti

Ci sono nella Scuola azioni e obiettivi, che sono o dovrebbero essere di tutti gli adulti, in particolare di chi ha responsabilità nel campo dell'organizzazione o della didattica. Costituiscono, dopo più di trent'anni di politiche per l'integrazione, le basi di un percorso che riguarda sia il presente che il futuro. Connotano una Scuola perché ne definiscono l'identità. Rendono stabili le scelte. Ne indichiamo cinque.

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, 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.

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).

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.

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.

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).

PARTE PRIMA

La metodologia seguita per la costruzione dei questionari: dimensioni e indicatori

(di A.Canevaro, D.Ianes)

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; 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 evidente 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, ad esempio, 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.

La pluralità degli indicatori

Una buona integrazione non può essere segnata dalla presenza di uno o due indicatori, seppur importanti, ma da una pluralità di indicatori, che diano il senso di un sistema articolato e attivo.

Ci sono dei punti fermi, che ci aiutano a distinguere e a differenziare le varie situazioni. Ogni processo di integrazione deve disporre di alcuni riferimenti per aiutarci ad analizzare quello che sta succedendo e per dare un nome alle "azioni", che si stanno facendo. Diversamente tutto diventa ingiudicabile, sia come sfondo generale da cui partire, sia come qualità delle azioni di cui tenere conto.

Dalle buone azioni alle buone prassi

Quando si parla di integrazione 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. 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 non sia necessario 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.

La stessa cosa la dobbiamo sostenere a proposito di strutture e servizi. Dobbiamo considerare l'organizzazione materiale (qualità degli accessi, delle attrezzature e dei servizi, mensa, laboratori) e l'organizzazione della didattica (la didattica plurale, che si serve di diverse strategie per un traguardo comune, con diversi mediatori) quali elementi fondanti una buona prassi.

La didattica, che abbia una impostazione prevista unicamente per livelli alti di intelligenza, con buone prestazioni fisiche ed altre caratteristiche definite a priori e che propone 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 della scuola di riferirsi ad una realtà completa e non ad 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 l'aspetto dinamico delle buone prassi, ovvero che le buone prassi siano un modello condiviso con possibilità di aggiornamenti e che siano realizzate con un processo continuo, secondo opportunità ed occasioni. Nessuna bacchetta magica, ma una capacità di tenere una direzione progettuale da realizzare giorno dopo giorno.

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.

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 inserire dentro questo indicatore – riduzione degli handicap – la possibilità di organizzare il bilancio della scuola secondo fattori di ordinarietà e non di eccezionalità, dovuti ad eventi straordinari; vale a dire che la scuola operi secondo processi di una programmazione continua, che non può essere definita unicamente per “incidenti” o per fattori emergenti, ma secondo principi e una previsione di spesa stabile, ovvero stabilmente dedicata.

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.

Esempio importante 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 esperienze che vanno nello stesso senso, relativamente ad altri codici o comunicativi o linguistici.

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. Il controllo dei ritmi dell'organizzazione scolastica a volte sono lasciati all'intuizione

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 è, al contrario, un'abilità sociale, che va appresa da parte di tutti.

Un soggetto deve avere la possibilità, nel conoscere e controllare le azioni, di fare delle scelte e di finalizzarle al risultato che vuole raggiungere.

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, 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.

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 accettabile 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.

Sette dimensioni particolari di qualità

Con queste premesse di carattere generale, **nel contesto specifico della 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.

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 COLLEGIALITÀ 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.

Le fasi della ricerca

(P. Alessandri, F. Bartoletti)

La gestione della ricerca è stata affidata ad un Comitato Tecnico Scientifico coordinato dal Prof. Andrea Canevaro e composto dal Prof. Dario Ianes, dal Prof. Giuseppe Toschi, coordinatore del Centro di Documentazione per l'Handicap e lo svantaggio e dall'Ispettrice Maria Silvia Ghetti, Presidente del GLIP di Ravenna.

Per la Provincia di Ravenna hanno partecipato al gruppo di lavoro la Dott.ssa Cesarina Floriana Pasi, Dirigente del Settore Istruzione, Sanità e Servizi Sociali e la Dott.ssa Alessandri Paola, funzionaria del Servizio Istruzione.

Il Comitato Tecnico si è inoltre avvalso della collaborazione della Dott.ssa Federica Bartoletti, che ha svolto un prezioso lavoro di elaborazione dei dati di ritorno dei due questionari e di commento analitico dei risultati.

Il gruppo si è confrontato sul significato di qualità dell'integrazione, definendo l'impostazione teorica e metodologica della ricerca, e successivamente ha effettuato una presentazione dell'intero progetto ai Dirigenti degli istituti scolastici ravennati.

L'indagine si è sviluppata in due fasi, coinvolgendo le diverse figure professionali presenti nella scuola e utilizzando questionari differenziati e orientati su una duplice prospettiva e per una durata temporale, che è andata **dalla metà del 2003 agli inizi del 2005**.

La prima fase della ricerca ha interessato i Dirigenti Scolastici di tutte le scuole della Provincia, di ogni ordine e grado, che sono stati invitati a compilare un voluminoso questionario composto da 140 domande.

L'indagine intendeva fotografare la realtà esistente sul nostro territorio, con particolare riguardo alle variabili strutturali e di processo.

Tra le variabili strutturali sono state considerate le risorse umane e finanziarie, la situazione degli edifici, il livello di competenza e formazione del personale, la disponibilità di strutture (intese come spazi attrezzati e ausili) all'interno della scuola e, più in generale, nel territorio.

Tra le variabili di processo sono stati esaminati i rapporti con i servizi esterni, il livello di integrazione tra i diversi enti, il tipo di organizzazione attivata all'interno dei singoli istituti e il grado di collaborazione e collegialità tra le diverse professionalità.

Le domande sono state strutturate in modo da rilevare le dimensioni quantitative utili ad una valutazione del contesto dell'istituto, ma anche considerazioni personali, vissuti ed opinioni, utilizzando molte domande aperte che permettessero di

raccogliere maggiori informazioni sulle variabili strutturali e di processo.

Il questionario ha preso in considerazione le diverse professionalità che operano all'interno della scuola (Dirigenti, insegnanti curricolari e di sostegno, collaboratori scolastici, educatori, tutor).

La prima parte dell'indagine si proponeva di monitorare non solo gli aspetti interni all'istituzione scolastica ma anche di allargare la visuale all'intero progetto di vita del disabile; vi si trovano perciò domande che vertono sulla realtà extrascolastica, sui centri territoriali conosciuti ed utilizzati, sui rapporti fra le diverse strutture ed enti che operano in provincia, nell'obiettivo di valutare il funzionamento della rete di risorse disponibili.

Diversi temi vengono approfonditi con domande orientate a cogliere percezioni e valutazioni di ordine qualitativo, al fine di evidenziare punti di forza e criticità.

Nell'ultima parte del questionario sono state richieste alcune opinioni personali su quali siano gli aspetti che maggiormente possono facilitare o ostacolare una buona integrazione.

Il questionario è stato inviato ai 56 Dirigenti Scolastici degli istituti di ogni ordine e grado presenti nel territorio della Provincia di Ravenna.

Sono tornati compilati 47 questionari, pari all'84%; l'indagine si basa quindi su un campione certamente rappresentativo della realtà provinciale, tenuto conto che nelle 47 scuole monitorate si concentra l'85% degli studenti disabili presenti in provincia.

Tab. 1: % rappresentatività del campione in base al numero studenti disabili

	campione	totale provincia	% rappresentatività
scuole di base	450	535	84%
scuole superiori	179	208	86%
Totale	629	743	85%

La disponibilità alla partecipazione dimostrata dai Dirigenti Scolastici ha quindi assicurato una elevata rappresentatività e significatività dei risultati che vengono analizzati nella prima parte di questa pubblicazione, che si riferiscono ad un quadro costituito per il 62% da scuole di base e per il 38% da scuole superiori.

Dall'analisi della partecipazione per ordini scolastici e per distretti territoriali emerge il seguente quadro:

Tab. 2: % restituzione del questionario per distretti e ordini di scuola

	Scuole di base	Scuole superiori	Totale
Lugo	82	100	87
Faenza	100	75	88
Ravenna	69	100	79

Per le scuole di base va segnalato che il 43% è costituito da istituti comprensivi, in cui prevale principalmente il distretto lughese sul quale è presente solo questa tipologia, per il 13% da direzioni didattiche e per il 6% da scuole medie.

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale il 40% è costituito da scuole del distretto di Ravenna, il 32,4% dal distretto di Faenza e il 27,6% dal distretto di Lugo.

Tab. 3 Questionari compilati per tipologie di scuole e distretti

	istituti comprensivi		direzioni didattiche		medie inferiori		istituti superiori		totale	
	totale	risposte	totale	risposte	totale	risposte	totale	risposte	totale	risposte
Lugo	11	9	0	0	0		4	4	15	13
faenza	6	6	2	2	1	1	8	6	17	15
ravenna	8	5	5	4	3	2	8	8	24	19
totale	25	20	7	6	4	3	20	18	56	47

La lettura dei risultati è stata svolta riorganizzando le domande e le relative risposte sulla base delle sette macroaree individuate dal Comitato Tecnico Scientifico. Questa suddivisione non è netta e univoca, diverse domande infatti si prestano ad una pluralità di chiavi di lettura e i relativi risultati vengono quindi ripresi in più dimensioni interpretative.

La seconda fase della ricerca è stata particolarmente focalizzata sulla didattica e sulle azioni individualizzate ed ha coinvolto quindi i docenti curricolari e di sostegno, cercando di coglierne anche la percezione rispetto al tema della qualità e dell'efficacia del proprio lavoro.

La scelta dei soggetti da coinvolgere e la modalità di somministrazione del questionario hanno seguito una diversa impostazione rispetto alla prima parte della ricerca.

Una volta selezionate le 18 scuole, scelte in modo da assicurare la massima rappresentatività, sia in termini di ordini scolastici che per tipologie di istituto, sia in base ai diversi contesti territoriali, si è chiesto ai Dirigenti Scolastici di individuare

6 insegnanti per istituto, di cui 3 curricolari e 3 di sostegno, possibilmente con anzianità di servizio differenziate.

Chiaramente aver lasciato ai capi di istituto la facoltà di selezionare gli insegnanti da coinvolgere ha determinato un livello indubbiamente elevato nella qualità delle risposte, rispetto a quanto si sarebbe ottenuto con un metodo di selezione casuale.

Dalle risposte ottenute si percepisce chiaramente la motivazione e la competenza di un personale professionalmente preparato e di notevole esperienza, con un'anzianità di servizio e una stabilità di ruolo superiore alla media emersa nella prima parte dell'indagine.

E' questa una doverosa premessa, che va tenuta presente nella interpretazione dei risultati che emergono e che vengono di seguito analizzati.

Questo secondo monitoraggio ha coinvolto 99 insegnanti, di cui 50 curricolari e 49 di sostegno, così distribuiti:

	Ravenna	Faenza	Lugo	Provincia
materna	3	4	1	8
elementare	16	8	7	31
Media inferiore	9	10	10	29
Media superiore	15	10	6	31
totale	43	32	24	99
curricolari	22	16	12	50
sostegno	21	16	12	49

Ne consegue che il campione è composto per il 70% da insegnanti della scuola di base per il restante 30% da docenti delle scuole medie superiori.

Il secondo questionario² ha una struttura molto articolata, mirata ad analizzare il processo educativo, didattico e le buone prassi quotidiane, nell'intento di far emergere, pur salvaguardando l'anonimato dei soggetti intervistati opinioni personali, vissuti, percezioni e valutazioni soggettive sulla qualità dell'integrazione e sulla didattica individualizzata.

Si compone di 67 domande a risposta multipla e/o aperta, che vertono su una molteplicità di argomenti che spaziano dalla formazione dei docenti, ai rapporti con le altre figure all'interno dell'istituto, all'organizzazione della didattica e della classe, al tempo scuola, all'utilizzo delle varie forme di tutorato e delle risorse, ai rapporti con l'extrascuola e con il territorio, al tema della valutazione della continuità tra ordini scolastici.

PARTE SECONDA

Variabili e indicatori di qualità dell'integrazione

(di G. Toschi)

La ricerca, di cui vanno ricordate l'ampiezza e l'analisi approfondita, si proponeva prima di tutto come scelta di un modello valoriale di riferimento, che riguarda il Patto formativo che le nostre Istituzioni hanno assunto per i bambini e i ragazzi con difficoltà del nostro territorio: una integrazione scolastica di qualità.

La funzione dei questionari sottoposti all'attenzione dei Dirigenti scolastici e degli Insegnanti aveva perciò lo scopo di indagare e capire a che punto sta questo impegno di civiltà, di tutela e rispetto delle persone in difficoltà e di valorizzazione delle risorse (di tutte le risorse disponibili).

La prima riflessione sui risultati però deve partire dalle domande poste per verificare se queste possono essere assunte stabilmente e nel tempo come **base di indicatori utili** per approfondire e definire la qualità di un sistema chiamato a proporre integrazione.

La loro articolazione, non scritta nei questionari, ma pensata al momento di elaborare il progetto di ricerca, prevedeva una serie di domande sulle:

variabili strutturali e organizzative

- La formazione culturale e professionale
- La conoscenza dell'alunno (la diagnosi funzionale)
- La disponibilità e continuità/stabilità/adequazione di risorse (umane, finanziarie, di attrezzature, ecc)
- L'edilizia scolastica
- I Servizi professionali per gli insegnanti (CIS, CDH, ecc)
- L'organizzazione delle Risorse

variabili di processo

- La formazione delle classi con alunni disabili
- L'organizzazione finalizzata degli spazi e delle strutture
- La didattica differenziata e il ruolo dell'insegnante di sostegno
- Il GLH d'Istituto (interazioni e comunicazioni interne alla Scuola)
- I rapporti con le famiglie (costruzione di partnership con le famiglie)
- I rapporti con l'Azienda sanitaria (costruzione di partnership con i servizi sociosanitari)
- Management scolastico sui problemi dell'integrazione
- L'integrazione della Scuola nella comunità (rapporto con il sistema educativo allargato degli Enti locali, del Privato sociale ONLUS, ecc.)

variabili di prodotto

- Il clima di solidarietà e di collaborazione della Scuola
- Il miglioramento dell'apprendimento individuale
- L'apprendimento cooperativo e le competenze apprese
- Il benessere diffuso di tutti gli alunni ed in particolare degli alunni disabili

- Diffusione e conoscenza di nuove pratiche didattiche e delle tecnologie da parte di tutti ragazzi
- Elevazione della professionalità dei docenti
- La Documentazione dei progetti e dei percorsi

che è risultata più che opportuna, perché ha consentito di avere indicatori di sistema:

- utili e comprensibili (per i dati rilevati)
- validi (per la congruenza e la pertinenza con lo scopo della ricerca)
- comparabili (per la possibilità di osservare e confrontare nel tempo dati, situazioni, contesti di lavoro).

La ricerca, una volta individuati gli indicatori di qualità per l'integrazione, doveva mostrare e dimostrare se, come, quando e dove le risorse a disposizione (strutturali, di processo) sono state trasformate, tenuto conto della loro adeguatezza, in un sistema organizzato capace di manifestarsi con risultati e contenuti pertinenti allo scopo previsto (miglior apprendimento, nuove competenze, nuove professionalità, benessere diffuso, nuovi servizi e opportunità).

La lettura generale dei dati riferibili sia alle risposte dei Dirigenti scolastici che degli Insegnanti conferma in questo l'intero sistema di indicatori prescelto, ma ripropone anche la necessità – a breve termine – di approfondire alcuni punti, che riguardano sia le variabili cosiddette strutturali o organizzative (la formazione, la specializzazione e il turn-over), che di processo (la marginalità o la centralità dei progetti di integrazione) e di prodotto (i risultati di apprendimento, la documentazione).

Da una lettura sempre di carattere generale ciò che appare sullo sfondo è ancora la difficoltà di una **governance** complessiva dell'integrazione, contrassegnata da una parte da una forte aspettativa nei confronti degli Enti locali, in termini quasi risolutivi (ma dovremmo dire dei nostri Enti locali già molto sensibili e attenti a queste problematiche) e dall'altra dalla difficoltà di consolidare in maniera diffusa buone prassi organizzative.

L'organizzazione scolastica, infatti, come sistema di trasformazione delle risorse assegnate in buone prassi, mostra una "stabilità" (rigidità ?) di situazioni, perché tende a ri-posizionare tutto attorno alla persona disabile, manifestando una grande difficoltà (per alcuni gradi e ordini di Scuola) a gestire come una " normale specialità" il contesto classe.

Le risposte ai questionari rivolti agli Insegnanti sono in questo assai importanti da confrontare per conoscere e capire come si debba tornare ad approfondire e a discutere degli indicatori e delle variabili di processo per analizzarne la loro ricaduta complessiva sulla "qualità" del "prodotto".

I dati complessivi dei due questionari inoltre rimandano di fatto all'idea che **una integrazione di qualità è sempre *in divenire***, che la sedimentazione delle esperienze, se è utile da una parte, è limitante dall'altra, perché rischia la loro "cementificazione".

Perché questo sia evitato o comunque ridotto crediamo che debbano essere trasparenti per tutti (dalle Istituzioni, alle Scuole e alle famiglie) gli indicatori di qualità di una buona integrazione. Non è sufficiente che tutto sia rimandato al Piano dell'Offerta formativa (P.O.F.) perché il problema vero è la diffusività di un progetto che riguarda l'intera collettività e non solo la Scuola.

Se la ricerca ha avuto il merito di scandire il grande insieme di variabili da approfondire per conoscere la qualità dell'integrazione delle nostre Istituzioni scolastiche, tuttavia il passo successivo che deve essere compiuto è quello di non far restare l'integrazione dentro una nicchia, ma di conferirle quella **trasparenza, politica, sociale e culturale**, che molto sicuramente può trovare una sua base d'appoggio nei Piani di Zona.

Le considerazioni dei Dirigenti scolastici

E' utile, nel momento in cui si fanno alcune valutazioni generali sulle risposte fornite dai Dirigenti scolastici (ha risposto l'84%), rimandare sempre e comunque alla lettura analitica delle singole parti, per non correre il rischio di proporre sintesi troppo stringate.

Ciò che è opportuno evidenziare è (ma questo deve considerarsi un dato storico già preventivabile) un diverso approccio alle tematiche dell'integrazione a seconda dei gradi e ordini di scuola.

Alcuni dati e valutazioni comunque sembrano appartenere a tutti i Dirigenti:

- la necessità e il valore aggiunto di una collegialità diffusa
- il positivo rapporto di collaborazione con gli Enti locali
- il supporto degli "specialisti" (interni ed esterni alla Scuola)
- l'attenzione riservata agli educatori o agli assistenti educativi

Il tema della collegialità, da intendersi comunque diverso dalla corresponsabilità educativa di tutti gli insegnanti nel progetto di integrazione (l'insegnante di sostegno rimane pur sempre il riferimento più esplicito di tutte le procedure e le azioni), è certamente una delle variabili maggiormente sentite dalle Scuole. Al pari l'altra questione rilevata come qualificante è quella espressa dal ruolo degli "specialisti" o dalla funzione esercitata dagli educatori, come a sottolineare una realtà della Scuola, che può o sa gestire solo una parte del processo d'integrazione, anche in considerazione di un aumento del turn-over del personale e di un'attività di formazione sempre più debole o carente.

Il rapporto con gli Enti locali, per lo più giudicato buono o molto positivo, si sta ora indirizzando – e questo è da vedere come un passo in avanti - verso nuovi livelli di concertazione come quelli rappresentati dai Piani di Zona o da Accordi provinciali entro cui sono inseribili anche i Centri Risorse, quale supporto allo sviluppo della professionalità dei docenti ed alle scuole autonome.

Il ruolo e la funzione esercitata dai Dirigenti scolastici, anche se è difficile proporre delle generalizzazioni, hanno tempi e modalità di svolgimento che tendono a configurarsi diversamente a seconda degli ordini e gradi di Scuola. Comune a tutti i Dirigenti sembra un'attenzione particolare posta all'inizio del percorso di integrazione (conoscenza delle problematiche, incontro con i familiari, incontri con il personale docente, azioni per l'accoglienza, verifica degli atti ,ecc.) per poi lasciare la gestione dei processi di integrazione alle “figure di sistema” (funzioni obiettivo) o più direttamente agli insegnanti di sostegno e questo con tutte le potenzialità e i limiti dell'azione delegata su una questione tanto importante .

Le considerazioni degli Insegnanti

Agli insegnanti erano indirizzate in particolare domande che si riferivano all'importanza delle variabili di processo e di prodotto quali indicatori utili per comprendere la qualità dell'integrazione.

E' opportuno, come analizzatore, fare riferimento alla classe, quale luogo di vita che accomuna ragazzi e adulti, per comprendere se le variabili strutturali e organizzative e quelle di processo si sono “trasformate” in prodotti, esiti e contenuti di rilevanza didattica ed educativa per i bambini/ragazzi disabili e per i loro compagni.

La classe o il gruppo dei pari pongono in essere, di loro, un valore aggiunto per l'integrazione, che va opportunamente analizzato proprio perché fondato su elementi di collegialità (quella degli insegnanti, dei bambini/ragazzi, dei genitori), ma anche di differenziazione di compiti e di ruoli (chi fa.. che cosa, chi fa ..con chi, chi fa ..dove).

Il passaggio da situazioni di intensa collegialità alla differenziazione-distinzione dei ruoli è il dato che emerge con evidenza, se collegato ai vari gradi e ordini di Scuola. Come pure si fa evidente sempre in considerazione della Scuola frequentata il passaggio dall'aula-classe al laboratorio attrezzato, ovvero al bisogno di specialità, come luogo in cui operare con i ragazzi disabili. La classe viene prevalentemente vissuta come il luogo della socializzazione, mentre per le attività più specifiche e legate più direttamente agli apprendimenti diventa preferibile avere a disposizione laboratori attrezzati o particolarmente attrezzati, secondo le specifiche necessità degli alunni.

La specificità della Scuola determina la specificità dell'integrazione, anche se non mancano interferenze positive o contraddizioni, che è utile approfondire andando direttamente alla lettura analitica delle parti (si vedano le risposte alle attività

didattiche svolte all'interno o all'esterno della classe). Come si vede rimane aperto il problema del rapporto fra normalità e specialità o di una gestione di "normale specialità", come elemento nuovo dell'integrazione degli alunni disabili.

L'analisi delle risposte fornite sulle competenze acquisite dagli alunni disabili (le variabili di prodotto), ma anche dai loro compagni, riflette le considerazioni svolte a proposito della specificità delle Scuole, con un dato unificante assai positivo: l'attenzione alle abilità sociali, quasi a voler sottindere, che alcune riflessioni portate avanti in sede di formazione del personale (l'apprendimento cooperativo, il tutoring) hanno dato o stanno dando buoni frutti).

Ultima questione, che qui si vuole avanzare, è appunto quella della **formazione del personale docente**, quale indicatore di qualità essenziale per capire i molti processi di integrazione leggibili nelle pagine della ricerca. I ritardi, le perplessità, la mancanza di un piano specifico di formazione in servizio su queste problematiche ed in particolare sui **"bisogni educativi speciali"** che riguardano tutti i bambini e tutti i ragazzi (il concetto di diritto – dovere alla formazione è quanto mai evanescente), stanno mostrando una situazione dove le ombre , nel breve tempo, potrebbero offuscare le luci, prova ne sia la volontà o la scelta di abbandonare l'insegnamento di sostegno o di considerarlo subordinato, se non si modificano le situazioni generali del funzionamento generale delle scuole e delle classi (turnover, discontinuità, ecc).

I questionari rivolti ai Dirigenti scolastici e agli insegnanti della Provincia di Ravenna sono stati riportati sul sito dell'Amministrazione Provinciale e del Centro Risorse CDH di Faenza www.racine.ra.it/cdhs

PARTE TERZA

I risultati della ricerca

(di P. Alessandri, F. Bartoletti)

La lettura e l'analisi dei dati della ricerca è avvenuta per punti.

Le 10 situazioni evidenziate riguardano gli elementi fondamentali (di valore o di criticità) di una integrazione di qualità.

Sommario

1. Le aspettative verso gli Enti Locali e territoriali
2. Gli insegnanti e la qualità dell'integrazione: il tema delle risorse
3. La collegialità e le collaborazioni all'interno dell'istituzione scolastica
4. Il tutorato: educatori e tutor
5. Le buone prassi per favorire una buona integrazione (la formazione delle classi, l'assegnazione del personale, le diagnosi, l'accoglienza)
6. Il turn-over, la stabilità e la continuità educativa
7. La formazione e il livelli di competenza professionale
8. La documentazione
9. La didattica per l'integrazione
10. Il progetto di vita

1. LE ASPETTATIVE VERSO GLI ENTI LOCALI E TERRITORIALI

Breve introduzione

Uno dei macrofattori della qualità dell'integrazione viene individuato di fatto dalle Scuole della provincia di Ravenna nella rete di relazioni e di servizi messi in campo dagli Enti locali, dal CSA e dall'Azienda Sanitaria locale.

La collaborazione interistituzionale è ritenuta indispensabile, non solo per trovare soluzioni ai problemi, quanto soprattutto per mantenere integro il tessuto sociale dell'integrazione scolastica.

Le diversità e la differenziazione delle aspettative fra le diverse scuole sono sempre più spesso da mettere in relazione a situazioni di prossimità di un servizio.

E' questo uno dei punti su cui riflettere, perché sta ad indicare che ***la disponibilità di servizi e di risorse vicine rassicura le Scuole e gli Insegnanti sugli esiti degli interventi***.

Nel confronto fra territori della Provincia le Scuole del Territorio faentino lughese e cervese si dimostrano più soddisfatte della rete di servizi presenti o vicini rispetto alle scuole ravennati.

Tale vicinanza di servizi sembra incidere anche sui livelli di sensibilità e di partecipazione ai Piani di Zona sociale.

Le risposte in diretta dal questionario...

I Dirigenti...

L'ultima parte del questionario destinato ai Dirigenti Scolastici, ed anche alcune domande rivolte agli insegnanti, è dedicata ai rapporti con il territorio, inteso sia come l'insieme di Enti ed istituzioni pubbliche e dell'associazionismo, che come offerta di strutture a supporto delle scuole (centri di documentazione, ausilioteche ecc.).

Si chiedeva agli intervistati di valutare, rispetto al tema dell'integrazione, la collaborazione con le istituzioni, la qualità dei servizi offerti dal territorio, e di suggerire proposte di miglioramento.

I Dirigenti valutano complessivamente adeguata e positiva la collaborazione in essere **con il Comune**. Non vi sono differenze sostanziali fra la percezione dei Dirigenti delle scuole di base e quelli degli istituti superiori.

I suggerimenti indicati per migliorare la collaborazione con l'Ente comunale si dividono sostanzialmente in due tipi di richieste:

- la prima, e più sentita, è l'esigenza di potenziare la collaborazione interistituzionale, per favorire sinergie e integrazione di risorse
- la seconda esprime una richiesta di maggiori servizi e risorse.

I rapporti con l'ASL sono valutati adeguati dalla maggioranza dei Dirigenti. Si rileva però uno scostamento significativo tra i diversi ordini scolastici, dal quale emerge un giudizio delle scuole di base maggiormente orientato verso una parziale soddisfazione.

Tra le proposte di miglioramento le scuole dell'obbligo esprimono l'esigenza di intensificare gli incontri fra operatori, un aumento delle risorse per personale e la necessità di potenziare l'approfondimento delle diagnosi.

La maggioranza dei Dirigenti, pur esplicitando una soddisfazione nei riguardi dei **rapporti con la Provincia**, pare più critica, probabilmente anche in funzione di una minore visibilità dell'ente sul tema dell'integrazione, in quanto non diretto interlocutore per l'erogazione di servizi e risorse.

Dall'esame delle proposte avanzate per migliorare la collaborazione, emerge la richiesta di giocare un ruolo nei Tavoli provinciali interistituzionali, oltre alla richiesta di maggiori risorse finanziarie.

La **collaborazione con i servizi territoriali** è valutata positivamente; due terzi delle scuole hanno attivato, progettato e/o collaborato a progetti in sinergia con le strutture attivate.

Analizzando la dimensione territoriale, si osserva che nelle aree dove è presente una struttura dedicata (Faenza, Cervia, Lugo) questa collaborazione ha coinvolto la quasi totalità delle scuole, mentre più carente appare la situazione del distretto di Ravenna.

La valutazione sulla qualità di tali esperienze è estremamente positiva.

Esse vengono considerate di grande utilità e andrebbero valorizzate anche per incentivare le scuole ancora poco coinvolte nel lavoro di rete.

Il coinvolgimento della scuola nella **programmazione territoriale, politica e sociale**, presenta ampi margini di miglioramento: solo una parte delle scuole viene coinvolta nell'elaborazione dei Piani di Zona.

Da una lettura più analitica emerge una forte partecipazione nel distretto di Faenza, sia per le scuole di base che per gli istituti superiori, e in alcuni comuni dell'area lughese (Lugo, Bagnacavallo, Fusignano, Cotignola).

Risulta più scoperta l'area di Ravenna, che sconta forse la numerosità delle scuole

e la forte dispersione territoriale che rende più difficoltose le consultazioni.

Complessivamente però si ritiene che l'esperienza dell'integrazione abbia contribuito a migliorare i rapporti della scuola con il territorio, incrementando le collaborazioni interistituzionali.

Non emerge un particolare orientamento ad utilizzare il veicolo della scuola per costruire opportunità extrascolastiche dedicate agli allievi disabili. Dalle risposte ricevute non risulta che i progetti nati in collaborazione con la scuola contribuiscano ad aumentare l'**offerta di attività extrascolastiche** per gli alunni in generale e per gli alunni disabili in particolare.

Gli insegnanti....

La quasi totalità degli **insegnanti** si dichiara d'accordo con l'affermazione che il territorio deve svolgere un ruolo per l'integrazione e la continuità educativa.

Tra i servizi che il territorio dovrebbe mettere a disposizione della scuola, per favorire l'integrazione risultano segnalati:

SERVIZI	Materne	Elementari	Medie inferiori	Medie superiori
Incontri pubblici di sensibilizzazione	50%	26%	30%	23%
Formazione per gli insegnanti	75%	58%	43%	63%
Attività per il tempo libero	50%	87%	84%	47%
Collaborazione con associazioni	50%	49%	43%	47%
Centri risorse	62,5%	52%	43%	54%
Ausilioteca regionale	37,5%	26%	7%	23%
Percorsi formativi con le famiglie	75%	74%	67%	47%

I corsi di formazione per gli insegnanti e le attività per il tempo libero sembrano essere le necessità più sentite. Si nota che negli ordini scolastici iniziali e in quelli finali le richieste sono finalizzate a risolvere esigenze interne all'istituto, mentre per le elementari e le medie inferiori si guarda maggiormente a collaborazioni interistituzionali.

La scuola percepisce il mondo esterno, inteso come Enti Locali, Associazioni, servizi sociali e sanitari, come una risorsa che arricchisce la qualità della didattica rivolta all'integrazione, mettendo a disposizione laboratori, centri risorse, attività integrative e di supporto.

2. Gli insegnanti e la qualità dell'integrazione: il tema delle risorse

Breve introduzione

Le situazioni e gli elementi fondamentali che rimandano ad una buona integrazione sono considerati dalle Scuole della provincia quelli riferibili all'adeguatezza delle risorse disponibili ed in particolare agli insegnanti specializzati nel sostegno, agli educatori o assistenti educativi e ai collaboratori scolastici opportunamente formati.

La formazione del personale è considerata da tutte le Scuole come la condizione che consente di sostenere e di qualificare l'integrazione scolastica.

Tale formazione (livelli di competenza specialistica) tuttavia non è uniformemente diffusa in tutta la Provincia e per tutti gli ordini di Scuola.

Un'aspettativa molto forte e crescente è rivolta agli educatori, a cui viene accordato un ruolo ed una funzione molto crescenti, anche perché in molti casi sono gli unici ad assicurare la continuità educativa adeguata nell'intervento di sostegno. Nella realtà faentina è positivamente percepita e vissuta anche la figura del "tutor" (ex studente).

Altro elemento di qualità dell'integrazione è considerato il supporto dei materiali didattici e delle attrezzature per l'integrazione. I dati attestano un uso molto diffuso del supporto informatico, seguito da quello audiovisuale e musicale, messi a disposizione dei ragazzi disabili. Nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola elementare i materiali sono spesso a disposizione di tutti i bambini della classe.

Sul ruolo e sulla necessità di disporre di "aule per il sostegno" i dati sono contrastanti a seconda dei diversi ordini di scuola.

Le risposte in diretta dal questionario...

Le risorse

Questa dimensione prende in considerazione tutte le risorse strutturali e organizzative di cui la scuola dispone per realizzare l'integrazione scolastica.

Le domande proposte intendevano esaminare i rapporti tra il numero di alunni disabili, gli insegnanti di sostegno, gli educatori, il personale ata, i tutor; valutare l'adeguatezza e l'utilizzo degli spazi e dei servizi e il livello di superamento delle barriere architettoniche.

Per l'analisi delle barriere architettoniche ed i dati quantitativi delle risorse strutturali si rimanda ai dati di dettaglio presenti sul sito www.racine.ra.it/cdhs.

Le 47 scuole che hanno compilato il questionario costituiscono un campione rappresentativo della realtà provinciale, con una frequenza di **alunni disabili** pari all'85% del totale presente in provincia.

studenti disabili			
	campione	totale provincia	%rappresentatività
scuole di base	450	535	84%
scuole superiori	179	208	86%
Totale	629	743	85%

Al momento della rilevazione prestavano servizio in queste scuole 3.080 **insegnanti curricolari**, 292 **insegnanti di sostegno**, 89 **educatori**, e 617 **collaboratori scolastici** di cui 117 con funzioni di assistenza, e in 16 scuole era presente la figura del **tutor**.

Per comprendere l'entità delle risorse a disposizione delle scuole è utile una lettura dei **dati in rapporto con gli allievi disabili**.

	allievi disabili	docenti di sostegno	Rapporto allievi docenti
area Faenza	117	61	1,9
area lugo	104	58	1,8
area ravenna	229	102	2,2
totale scuola di base	450	221	2,0
area faenza	63	23	2,7
area lugo	39	15	2,6
area ravenna	77	33	2,3
totale scuola superiore	179	71	2,5
totale provincia	629	292	2,2

Tenendo conto delle risposte fornite dai Dirigenti scolastici si riscontra mediamente un docente di sostegno ogni 2,2 allievi disabili, con un rapporto inferiore nella scuola di base (2) e più elevato nella scuola superiore (2,5). Si rileva inoltre una certa differenziazione all'interno dei distretti, che evidenzia una maggiore copertura nell'area di Faenza e Lugo per la scuola di base ed una situazione inversa nella scuola superiore, dove è l'area di Ravenna ad evidenziare un rapporto più basso.

Una ulteriore e fondamentale risorsa proviene dal numero di **insegnanti curricolari che hanno acquisito il titolo di specializzazione per il sostegno**, che nelle scuole coinvolte nell'indagine risultano essere 92, così ripartiti:

allievi disabili*	docenti curricolari specializzati	rapporto allievi docenti specializzati
-------------------	-----------------------------------	--

area Faenza	102	27	3,8
area lugo	104	6	17,3
area ravenna	171	36	4,8
totale scuola di base	377	69	5,5

area faenza	62	6	10,3
area lugo	39	6	6,5
area ravenna	47	11	4,3
totale scuola superiore	148	23	6,4
totale provincia	525	92	5,7

* il totale degli allievi è inferiore alla tabella precedente perché tiene conto degli allievi inseriti nelle scuole che hanno risposto alla domanda

Ancora una volta l'area di Faenza appare particolarmente rafforzata nella scuola di base, con il rapporto di un insegnante specializzato ogni 4 studenti, mentre più carente sembra il distretto di Lugo, che migliora invece considerevolmente nel passaggio alla scuola superiore.

Per quanto riguarda il rapporto tra il **numero complessivo degli allievi disabili e quello degli educatori presenti nelle scuole**, in genere l'educatore è specificatamente assegnato ad uno o più alunni. La situazione è piuttosto omogenea ed evidenzia un rapporto medio di un educatore ogni 1,6 bambini per 11,4 ore settimanali.

I valori risultano piuttosto stabili per ordini scolastici, mentre permane la differenziazione per distretto, che conferma la maggiore copertura sull'area di Faenza.

Per la scuola superiore va inoltre evidenziato che il distretto di Faenza non utilizza tanto la figura dell'educatore quanto piuttosto quella del tutor, attivato tramite un progetto pluriennale che copre tutta l'area di Lugo e Faenza, mentre su Ravenna l'esperienza è più recente e limitata a tre soli istituti professionali. Nella maggioranza dei casi il tutor segue da uno a cinque alunni.

Per quanto riguarda la funzione di assistenza svolta dai **collaboratori scolastici** il quadro provinciale appare il seguente:

	allievi disabili*	ATA con funzioni di assistenza	rapporto allievi ATA
area faenza	90	29	3,1
area lugo	104	26	4,0
area ravenna	229	39	5,9
totale scuola di base	423	94	4,5
area faenza	40	5	8,0
area lugo	37	5	7,4
area ravenna	77	13	5,9
totale scuola superiore	154	23	6,7
totale provincia	577	117	4,9

*il numero degli alunni è inferiore alla tab. precedente in quanto rapportato ai soli istituti che hanno risposto alla domanda

Ancora una volta si segnala la notevole disparità tra distretti al livello delle scuole di base, che tende a capovolgere sugli istituti superiori.

Dall'esame di questi dati sembra di poter cogliere una differenziazione di fondo tra le diverse realtà distrettuali:

- **Sul distretto di Faenza** si coglie un buon livello di supporto nella scuola dell'obbligo, grazie ad un rapporto più favorevole tra docenti di sostegno, educatori e alunni disabili, ad una formazione specialistica diffusa tra gli insegnanti curricolari, e ad un numero più elevato di collaboratori scolastici adibiti a funzioni di assistenza; nel passaggio alla scuola superiore sembra diminuire l'assistenza specialistica a favore di un tutoraggio che tende verso un accompagnamento di tipo amicale e di supporto alla costruzione di una maggiore autonomia;
- **Il distretto di Lugo** si posiziona su un livello intermedio, con una migliore copertura a livello di insegnanti di sostegno, a cui corrisponde un minor ricorso ad educatori, ma registra un numero molto basso di docenti curricolari specializzati, un fattore che può garantire continuità e normalità al percorso di integrazione, mentre l'assistenza di base si colloca su un rapporto inferiore rispetto a Faenza, ma migliore rispetto alla media provinciale; nel passaggio alla scuola superiore troviamo un maggior numero di docenti curricolari specializzati e una buona copertura garantita da un mix tra insegnanti di sostegno, educatori ed in alcuni casi il tutor;
- **Il distretto di Ravenna** appare il più sofferente in termini di risorse strutturali: si rileva un minor numero di insegnanti di sostegno e di educatori, che solo in

parte è compensato da insegnanti curricolari specializzati, e anche il numero di collaboratori scolastici adibiti a funzioni specialistiche risulta più carente. La situazione migliora invece nella scuola superiore dove risulta una maggiore copertura di insegnanti di sostegno e assistenti di base, e un buon numero di insegnanti curricolari con formazione specialistica, determinato dall'ottimo rapporto rilevato sull'IPC-IPSIA di Ravenna.

Soddisfacente sembra essere la situazione circa la presenza di **spazi dedicati alle attività didattiche** esterni alla classe, generalmente costituiti da biblioteche, laboratori, aule dedicate a progetti e ad attività particolari.

Tra le aule per progetti ed attività prevalgono gli spazi per psicomotricità ed attività motoria, aule dedicate al sostegno e laboratori per immagine, lingua, musica e multimedialità.

Le risposte inerenti la disponibilità di **ausili per l'autonomia** non consentono una lettura completa della situazione; sembra però prevalere l'ausilio informatico, la cui diffusione è oramai generalizzata, mentre appaiono ancora piuttosto carenti strumentazioni più sofisticate e i sussidi per l'attività motoria, tra cui vengono indicati anche ascensori, servoscale, bagni attrezzati.

Dal confronto fra i diversi ordini scolastici, per quanto riguarda la disponibilità di **materiali didattici** finalizzati ad una didattica plurale, rileviamo che nella scuola dell'obbligo si utilizzano svariati materiali, con una prevalenza di sussidi rivolti alle attività psicomotorie e di gioco nell'età infantile, per poi differenziarsi con l'introduzione di materiali più orientati alla didattica (schede autocorrettive e testi semplificati) a partire dalla scuola elementare e a seguire negli ordini successivi. Nella scuola superiore tende invece a concentrarsi un uso di materiali informatici ed audiovisivi.

Il 75% di tutti gli intervistati crede che sia **utile acquisire di volta in volta ciò che risponde maggiormente alle esigenze degli studenti disabili** che frequentano la scuola. Tale affermazione così condivisa sembra far propendere per spese mirate e non a regime, supportando una visione che tende ad interpretare la disabilità come una emergenza a cui rispondere e non come prassi consolidata. Dall'altra parte considerando che sono soprattutto le insegnanti delle scuole dell'obbligo ad esprimersi in tal senso, si può leggere tale dato come una loro scelta orientata a rispondere ai bisogni individualizzati e personalizzati.

3. LA COLLEGIALITA' E LE COLLABORAZIONI ALL'INTERNO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

Breve introduzione

La capacità di fare sistema è considerata a tutti i livelli come una delle dimensioni più importanti per una integrazione di qualità.

La gestione collegiale è una delle variabili di processo più diffuse, anche se vi sono diversità e differenziazioni fra Scuole e fra gli ordini scolastici.

Merita un approfondimento la distinzione (doverosa, da fare) fra “collegialità e “corresponsabilità” nell’azione educativa e didattica che riguarda l’integrazione.

La collegialità viene individuata, nelle Scuole, soprattutto nel quadro delle **azioni di processo** (analisi, valutazioni, conoscenza, accoglienza, procedure, assegnazione di incarichi, gruppi di lavoro, incontri), che vengono messe in atto insieme o distintamente dagli insegnanti curricolari e di sostegno. La corresponsabilità didattica ed educativa è invece qualcosa di più importante e profondo e unisce sostanzialmente un gruppo di docenti, spesso legato dai soli vincoli della contitolarità.

Le risposte in diretta dal questionario...

Fare sistema...

La capacità di fare sistema dentro la classe, la scuola, fra enti ed istituzioni diverse, è stata valutata come una delle dimensioni più significative ai fini di una buona qualità dell’integrazione. Circa il 30% delle domande dei due questionari è dedicato a questo tema, che va a sondare il livello di collegialità dei gruppi di lavoro e degli organismi istituzionalmente previsti, il grado di coinvolgimento delle varie figure, soggetti ed enti, il rapporto con le famiglie e con il territorio.

A livello istituzionale si è preso in considerazione il **GLH di Istituto**, che risulta presente nella quasi totalità delle scuole in cui vi sia la frequenza di allievi disabili. Generalmente la composizione di questo organismo rispetta il dettato legislativo. Emergono positivamente alcune situazioni, situate soprattutto nell’area di Cervia e di Faenza ed in alcune altre scuole sparse nei distretti di Ravenna e Lugo, in cui si è tentato di attivare una maggiore collegialità.

Proseguendo nelle attività previste dalle norme vigenti, sono state esaminate le modalità di collaborazione nell’ambito **dell’elaborazione del profilo dinamico funzionale**.

Dalle risposte emerge un generale rispetto della normativa, che prevede la collaborazione tra gli operatori delle ASL e i docenti della scuola, e un’estensione

piuttosto diffusa della partecipazione di altri soggetti quali i familiari, il Dirigente scolastico, altre figure quali educatori, tutor, assistenti sociali, il GLH di istituto e la funzione obiettivo.

Il numero di soggetti coinvolti nella elaborazione del profilo dinamico funzionale si aggira su una media di 4,7, espressione di un buon livello di collegialità.

Il piano educativo individualizzato viene redatto, nella quasi totalità dei casi, dall'insegnante di sostegno e da quello curricolare; il concorso di altre professionalità comprende referenti ASL, familiari, il Dirigente scolastico, il GLH e la funzione obiettivo.

Mediamente le figure coinvolte risultano 4,2, confermando una forte collegialità. Insegnanti di sostegno e curricolari sono presenti in uguale misura, dato che va sottolineato positivamente.

Aumenta il peso del GLH rispetto all'elaborazione del PDF ed è diminuito il peso dell'ASL, mentre appare invece ancora troppo poco presente **l'educatore e la famiglia**.

Passando all'esame delle prassi attivate nelle nostre scuole nell'organizzazione di alcuni momenti particolarmente significativi, quali l'accoglienza e il passaggio tra i diversi ordini, si riconferma una forte collegialità e il coinvolgimento di una pluralità di figure.

Il momento dell'accoglienza viene normalmente gestito dall'insegnante di sostegno e da un insegnante curricolare, spesso affiancate da un altro docente (funzione obiettivo, coordinatore di classe); in alcuni istituti presente una commissione accoglienza e in altri viene segnalato il coinvolgimento del GLH o di una commissione continuità.

In molte scuole risulta istituita un'apposita "commissione accoglienza" composta da una pluralità di figure professionali.

Anche **la continuità** è affrontata nello spirito di una forte collegialità e con l'apporto di diverse professionalità.

Agli incontri con gli insegnanti degli ordini scolastici precedenti e successivi partecipano nella maggioranza dei casi docenti di sostegno, generalmente coadiuvati da quelli curricolari o da altre figure quali il coordinatore di classe, la funzione obiettivo, il referente per l'orientamento.

Il Dirigente scolastico non è quasi mai presente e raramente vengono coinvolte figure esterne alla scuola.

Rispetto all'analisi dei bisogni e alla programmazione delle spese, si nota una forte collegialità, la media dei soggetti coinvolti è di 6 unità.

Dall'analisi delle risposte si rileva che Dirigente, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari sono i più partecipi nell'analisi dei bisogni, ma un ruolo importante sembrano avere, almeno numericamente, anche i genitori, le insegnanti incaricate di funzioni strumentali (ex F.O.) e i referenti dell'ASL. Questa ampia condivisione, o per lo meno tale ampio tavolo di confronto sui bisogni, è sicuramente indice di qualità di integrazione, di una compartecipazione allargata anche ad altre figure quali educatori, rappresentanti del comune ecc..

Rispetto all'importanza della collaborazione e collegialità ai fini di una buona integrazione scolastica, il giudizio di valore espresso dai Dirigenti privilegia in particolare l'affiatamento del team docente e a seguire la collaborazione fra i diversi attori sociali.

Fra gli altri fattori che concorrono ad una buona integrazione troviamo la collaborazione tra i diversi gruppi di lavoro dell'istituto e la presenza di tavoli tecnici di concertazione per la progettazione educativa e l'integrazione scolastica.

Sul piano della collaborazione interistituzionale, ed in particolare tra scuola e comune, la situazione presenta ancora ampi margini di miglioramento. Risulta infatti piuttosto carente il coinvolgimento della scuola nella programmazione, in particolare sui piani di zona, e pressoché inesistente nella definizione delle specifiche per le gare di appalto per la convenzione con gli educatori, impostata forse più per contenere la spesa, che per qualificare il servizio.

4. IL TUTORATO: EDUCATORI E TUTOR

Breve introduzione

L'azione di integrazione scolastica viene supportata in tutte le Scuole della Provincia dall'attività di tutorato e sostenuta da figure qualificate : educatori professionali, assistenti educativi, collaboratori scolastici, ex studenti (istituti secondari superiori).

Non sempre l'attività degli educatori, mediamente apprezzata, viene valorizzata e fatta propria dal sistema scuola.

Anche se poco diffuso vi è pure un tutorato fra pari, che assolve a compiti prevalentemente di aiuto (spostamenti nell'edificio, semplici collaborazioni) rivolto a compagni di classe disabili. Rimane un aspetto da approfondire e da colmare a relazione d'aiuto più diffusa e articolata verso i compagni disabili, che trova riscontri particolarmente deboli sia nella Secondaria di 1° e 2° grado.

Le risposte in diretta dal questionario...

La valutazione dei Dirigenti scolastici rispetto **alla professionalità degli educatori** appare complessivamente positiva.

Gli **educatori** acquisiscono normalmente le informazioni sugli alunni disabili attraverso incontri con l'insegnante di sostegno, il coordinatore del gruppo H, il Dirigente scolastico e il team docenti.

Appare una certa differenziazione tra le prassi adottate nelle scuole di base rispetto agli istituti superiori. Nella scuola dell'obbligo, in particolare negli istituti comprensivi, il rapporto con gli educatori pare gestito in modo più collegiale e coinvolge l'intero team docente, mentre nelle scuole superiori la relazione investe quasi esclusivamente con gli insegnanti di sostegno e i coordinatori del gruppo H.

I docenti dichiarano che gli studenti di tutti gli ordini scolastici riconoscono la **differenza fra la figura professionale dell'insegnante di sostegno**, che ha un ruolo più collegato all'insegnamento ed agli apprendimenti, e quella dell'**educatore**, più collegato al gioco ed all'aiuto agli studenti con difficoltà.

La quasi totalità degli insegnanti ritiene importante e utile che l'**educatore professionale partecipi al collegio docenti ed ai consigli di classe**, e **valuta come indispensabile la sua presenza per favorire una integrazione di qualità**, anche se tale convinzione ha un andamento decrescente inversamente proporzionale all'ordine scolastico degli intervistati, alto alle materne e basso alle medie superiori.

La presenza del **tutor**, ormai consolidata nelle scuole superiori dei distretti di Faenza e di Lugo, si sta affermando anche a Ravenna in alcuni istituti professionali e in qualche scuola di base.

La selezione di queste figure avviene con modalità differenziate; in alcuni casi è svolta dal Dirigente Scolastico, in altri interviene il GLH, oppure il docente di sostegno o il coordinatore di classe.

Solo in un istituto superiore si segnala la modalità del bando di concorso e l'istituzione di una commissione apposita.

Sul tipo di **formazione richiesta** le risposte sono le più variegate, anche se normalmente prevale la figura dell'ex allievo.

La diversificazione delle risposte suggerisce comunque che su tale figura coesistono varie interpretazioni che probabilmente sottintendono anche un utilizzo in compiti e ruoli piuttosto differenziati.

Occorrerebbe forse precisare meglio il ruolo e le competenze necessarie, e magari attivare una sorta di protocollo per la selezione dei candidati.

Va evidenziata la necessità di un maggior chiarimento **fra educatore e tutor**, in particolare negli ordini scolastici superiori, dove emerge come la figura del tutor sia alquanto controversa, con professionalità e compiti molto variegati ed ancora poco chiari. Si varia da tutor psicologi a tutor coetanei che svolgono le funzioni che spetterebbero agli educatori.

Ciò porta a pensare che spesso si utilizzi il tutor per supplire ad una carenza di educatori.

I collaboratori scolastici con funzioni aggiuntive per l'assistenza di base emergono come una risorsa importante in particolare per il sostegno all'autonomia e alla cura personale, attraverso l'aiuto negli spostamenti dentro edificio scolastico, l'accoglienza al mattino, la cura per igiene personale e l'aiuto nella gestione degli ausili.

Talvolta instaurano relazioni affettive, aiutano i ragazzi nella comunicazione e nelle relazioni amicali con i compagni dentro istituto, mentre è più raro il loro coinvolgimento nei momenti educativi.

Diverse domande hanno sondato il livello di coinvolgimento degli studenti e delle loro associazioni sui temi dell'integrazione, le azioni di tutorato organizzato e/o di volontariato spontaneo.

Pochi i casi di **forme di associazionismo studentesco** che siano coinvolte negli organismi che si occupano di integrazione; generalmente ciò avviene attraverso la partecipazione al GLH di istituto.

Il coinvolgimento degli studenti appare più dipendere da particolari situazioni di istituto più che una logica conseguenza dell'integrazione.

Il 77% degli insegnanti intervistati valuta che **il numero di studenti che hanno incarichi specifici di tutorato e di cooperazione fra pari**, rappresenti un indicatore di qualità dell'integrazione di una scuola o di una classe. Sono soprattutto gli insegnanti di sostegno ad affermare con più convinzione le ricadute positive di tali attività. Il giudizio si differenzia inoltre anche in relazione agli ordini scolastici, più convinto nelle scuole materne, meno nelle medie inferiori.

L'80% degli intervistati dichiara che **il tutorato fra pari assolve la sua funzione occupandosi principalmente dell'aiuto nelle funzioni e nei compiti della vita quotidiana**.

Le risposte esprimono una certa coerenza con le diverse metodologie applicate e le diverse finalità educative che caratterizzano le varie fasi del percorso scolastico. Nelle scuole del primo ciclo il tutorato è finalizzato anche agli apprendimenti, mentre nelle medie inferiori e superiori, dove aumentano di importanza le discipline, viene relegato quasi esclusivamente nell'ambito della socializzazione e delle relazioni.

A conferma di quanto già detto in precedenza si nota che **le azioni di tutorato svolte con più frequenza nei confronti di compagni disabili** sono quelle di aiuto nella comunicazione con altri compagni ed adulti, assistenza negli spostamenti dentro l'istituto scolastico e sostegno nelle relazioni affettive.

La maggioranza degli insegnanti esprime accordo circa l'affermazione che **le attività di volontariato spontaneo siano utili per permettere ai coetanei di capire meglio le strategie di apprendimento**.

Graduando le azioni di volontariato spontaneo attuate dai coetanei nei confronti dei compagni disabili in base alla frequenza di realizzazione, si nota che le più praticate, anche se in maniera sporadica, avvengono in occasione di attività laboratoriali, nell'uso di materiali scolastici e didattici, durante l'intervallo e il gioco, negli spostamenti dentro l'edificio scolastico e nell'accoglienza al mattino. I compagni risultano meno coinvolti nell'aiuto nella cura dell'igiene personale e nelle relazioni al di fuori della scuola, in particolare nell'aiuto sui compiti.

5. LE BUONE PRASSI PER FAVORIRE UNA BUONA INTEGRAZIONE (LA FORMAZIONE DELLE CLASSI, L'ASSEGNAZIONE DEL PERSONALE, LE DIAGNOSI, L'ACCOGLIENZA)

Breve introduzione

L'attenzione ai livelli organizzativi di buon funzionamento è una delle costanti più diffuse nelle nostre scuole.

E' difficile nella valutazione complessiva sostenere se si tratta sempre di buone prassi, perché in alcuni situazioni la prevalenza accordata ad una situazione piuttosto che ad un'altra, non dà il senso compiuto o completo dell'azione di integrazione. L'interpretazione degli aspetti formali e procedurali (l'analisi delle diagnosi, la compilazione dei documenti) propri di ogni processo di integrazione differenzia una scuola dall'altra, un territorio dall'altro, i vari ordini di scuola fra loro.

Sembra prevalere un'attenzione diffusa ai primi momenti dell'inserimento (formazione delle classi, accoglienza, piano educativo individualizzato, pdf) rispetto al *continuum* dell'integrazione. E' diffusamente presente il senso dell'inadeguatezza delle risorse disponibili (umane e finanziarie), pur in presenza di dati e situazioni a volte molto differenziate. Di qui la necessità di una riflessione ulteriore sul tema delle risorse a disposizione, con un'ottica più mirata alla complessità e all'organicità degli interventi, che non al singolo "caso", che inevitabilmente può far correre tutti i rischi di un fabbisogno "senza limiti".

Le risposte in diretta dal questionario...

Le principali procedure adottate

Nella maggioranza dei casi **la formazione delle classi** avviene sulla base di criteri stabiliti nel regolamento di istituto, anche se occorre evidenziare che soprattutto negli istituti superiori emerge l'assenza di criteri formalizzati.

Si tratta certamente di un buon indicatore, perché indica una routine che è entrata a far parte del funzionamento ordinario della scuola e non una gestione condizionata dall'emergenza, che tende ancora a caratterizzare la scuola superiore, dove l'esperienza dell'integrazione è più recente.

Prevale in genere una **pluralità di criteri**, che associano alle valutazioni sulla gravità e tipologia del deficit altre considerazioni che spaziano dal numero di alunni per classe, all'attenzione a garantire eterogeneità ed equilibrio sotto il profilo cognitivo e relazionale.

Il mantenimento della relazione con i compagni è un criterio applicato in modo pressoché generalizzato.

Nella quasi totalità degli istituti vi sono prassi consolidate da tempo per gestire il momento dell'**accoglienza**.

Nei **rapporti con le famiglie** si è rilevata una relazione più orientata verso colloqui e contatti informali, non gestita in prassi consolidate, secondo una flessibilità che tende a rispondere ai singoli bisogni.

Gli incontri per la **continuità educativa** che riuniscono gli insegnanti degli ordini scolastici precedenti e successivi si svolgono nel 95% degli istituti, ma il dato merita di essere scomposto perché presenta alcune differenziazioni.

Nella scuola di base questa modalità accomuna pressoché tutti gli istituti e nella metà dei casi prevede due o più incontri; molti indicano anche un incontro ad inizio programmazione didattica o durante l'anno o quando emergono esigenze particolari.

Nelle scuole superiori sembra trasparire una minore assiduità, e in genere sembra prevalga la prassi di effettuare un unico incontro a inizio anno.

L'assegnazione degli incarichi, sia per la **funzione obiettivo**, che per le **funzioni aggiuntive** avviene prevalentemente sulla base di autocandidature, spesso sollecitate dal Dirigente Scolastico o dal Collegio Docenti.

Nell'assegnazione dell'insegnante di sostegno alla classe prevale di norma il criterio della continuità educativa, seguito dalla coerenza tra le competenze specifiche dell'insegnante e la tipologia del deficit dell'alunno. Mediamente comunque l'assegnazione è frutto di una pluralità di considerazioni, che prendono in considerazione almeno due o tre criteri, tenendo conto di valutazioni di ordine pedagogico, psicologico e di contesto.

Rispetto al numero di insegnanti di sostegno, l'insoddisfazione appare più marcata nelle scuole di base e nell'area faentina, mentre su Ravenna e Lugo prevale un giudizio di parziale adeguatezza.

E' evidente l'**insoddisfazione per il numero delle ore di sostegno assegnate**, che appaiono sempre poche e insufficienti, ma tale dato potrebbe indicare anche la difficoltà a trasformare la figura dell'insegnante di sostegno in un risorsa positiva più ampia, facendo prevalere una visione "specialistica" rispetto alla "normalità" che dovrebbe puntare sulla professionalizzazione di tutti gli insegnanti curricolari sui temi dell'integrazione e della disabilità.

Circa **i tempi di risposta degli enti** competenti alle richieste di personale aggiuntivo emerge una certa soddisfazione anche se si rileva che questo aspetto potrebbe essere migliorato.

La diagnosi funzionale viene regolarmente inoltrata alle scuole, in genere al momento dell'iscrizione dell'allievo.

Talvolta, specie nelle scuole superiori, perviene solo ad inizio anno scolastico o in fase successiva. In alcuni casi quindi si verifica ancora un ritardo che può influire su una programmazione accurata.

La scuola, di norma, acquisisce la diagnosi secondo le prescrizioni legislative, cioè dagli uffici ASL per il tramite della famiglia, o come allegato alla domanda di iscrizione.

Talvolta la diagnosi viene anche illustrata dal neuropsichiatra dell'ASL, specialmente in alcuni istituti superiori.

Si evidenzia il fatto che in 18 casi, di cui 10 riscontrati nelle scuole superiori, sono state dichiarate più modalità di acquisizione della diagnosi funzionale, il che può far pensare ad una certa difficoltà nel mettere stabilmente a regime il flusso dei documenti assicurando una tempistica adeguata.

Gli intervistati sono stati invitati ad esprimere un parere **circa il contenuto della diagnosi funzionale, in particolare se riporti o meno indicazioni utili per la programmazione didattica.**

Il 62% dei Dirigenti Scolastici, senza differenziazioni per ordini scolastici, risponde in senso affermativo.

E' interessante rilevare che su 12 risposte negative, 8 provengono dall'area faentina; ciò potrebbe essere indice di una carenza nella compilazione delle diagnosi funzionali, oppure espressione di una maggiore esigenza qualitativa espressa dalle scuole del distretto.

Tra i suggerimenti per rendere questo documento più utile al lavoro dei docenti troviamo la necessità di disporre di indicazioni concrete e consigli pratici, collegati alle reali potenzialità dell'alunno.

Uno strumento quindi molto più pratico e meno teorico, che aiuti ad individuare percorsi didattici e a facilitare la relazione.

Il **profilo dinamico funzionale (PDF)** nella maggior parte dei casi viene redatto nei primi mesi scolastici e **aggiornato** in occasione di cambiamenti rilevati durante il percorso scolastico o in occasione del passaggio fra i vari ordini di scuole.

Le verifiche in genere coincidono con l'aggiornamento del PDF.

Il Piano educativo individualizzato (PEI) viene generalmente redatto ad inizio anno in linea con quanto avviene per il PDF.

L'aggiornamento avviene soprattutto in occasione di cambiamenti rilevati durante il percorso scolastico o annualmente; solo in alcuni casi si svolge nel

passaggio dell'allievo fra i vari ordini di scuole (obiettivo minimo indicato dalla legge quadro).

Le verifiche in itinere hanno cadenza quadrimestrale nella maggioranza delle risposte o in relazione ai cambiamenti rilevati durante l'anno scolastico.

Riguardo alle **prassi di autovalutazione** si rileva che nel 68% dei casi la scuola si preoccupa di rilevare il grado di soddisfazione delle famiglie degli alunni disabili, un dato che appare positivo anche se in genere manca di specificare con quali strumenti.

Quasi assente appare invece l'attenzione delle scuole superiori nel valutare la coerenza tra il percorso scolastico e il progetto di vita individualizzato.

Si è chiesto ai Dirigenti di esprimere la loro **opinione su quanto incida una consolidata organizzazione scolastica ai fini di una buona integrazione**. Tale aspetto non sembra riconosciuto come una variabile fondamentale; è considerata importante, ma molto al di sotto di altri elementi che emergono con percentuali più elevate.

La programmazione delle spese per l'integrazione avviene sulla base di una analisi dei bisogni che può rispondere a due logiche di fondo.

Una visione tende a favorire la costituzione all'interno dell'istituzione scolastica di una dotazione standard, che può essere rinnovata periodicamente, ma che considera la disabilità e l'integrazione in una logica di "normalità".

Un secondo approccio tende a far prevalere le esigenze individuali che di volta in volta si presentano, per cui gli investimenti e le dotazioni finiscono più per inseguire le emergenze.

Chiaramente il primo approccio non può escludere la necessaria flessibilità nel saper corrispondere ad emergenze e specificità, ma quanto più prevalgono le esigenze individuali, tanto più si intende l'integrazione in un'ottica di "specialità" e quindi di risposta ad un bisogno contingente, mentre se prevale una visione di istituto, è ragionevole pensare che i bisogni connessi all'integrazione sono entrati a far parte di una routine consolidata nella gestione ordinaria della scuola.

Anche la **proiezione temporale della programmazione** suggerisce alcune considerazioni rispetto alla filosofia di fondo: la presenza di una pianificazione pluriennale è indice di una consapevolezza e di una capacità di valutare i bisogni al di là della contingenza, e risulta quindi più orientata verso un regime di normalità.

All'interno delle scuole prevale una programmazione annuale basata sui bisogni individualizzati, anche se nei vari ordini emergono alcune differenziazioni.

Programmazione delle spese per l'integrazione

	provincia	scuole di base	scuole superiori
annuale su bisogni individualizzati	70,7%	76,9%	60,0%
annuale su bisogni di istituto	39,0%	46,2%	26,7%
pluriennale su bisogni individualizzati	34,1%	30,8%	40,0%
pluriennale su bisogni di istituto	31,7%	38,5%	20,0%

Il panorama che emerge fa pensare ad una programmazione delle spese che tende a dare risposta ai bisogni più immediati, ma non in un'ottica di dotazione stabile di istituto da rinnovare periodicamente impegnando regolarmente quote di bilancio a favore dell'integrazione.

In considerazione anche di questo quadro generale, va forse ripensata in un'ottica diversa anche la modalità con cui si assegnano e si utilizzano le risorse destinate all'integrazione, che provengono da più fonti (ministero, regione, comuni e bilanci delle scuole), al fine di favorire la massima razionalizzazione nella spesa e un utilizzo plurimo da parte di più utenti, incentivando una programmazione più lungimirante supportandola con risorse stabilmente destinate a tale scopo.

6. IL TURN-OVER, LA STABILITA' E LA CONTINUITA' EDUCATIVA

Breve introduzione

Uno degli aspetti di maggior criticità di un sistema scolastico può essere dato dall'elevato tasso di *turn-over* del suo personale docente (curricolare e di sostegno).

Un altro elemento di difficoltà per operare in continuità può esser legato al ricambio frequente delle figure con funzioni di responsabilità, che si occupano di integrazione con evidenti riflessi sulla progettualità a lungo termine.

L'analisi della situazione mostra una situazione di forte preoccupazione circa il *turn-over* del personale di sostegno, che si accompagna anche al desiderio di trascorrere in questo ruolo un tempo limitato.

Potremmo parlare di una precarietà diffusa e sofferta sia nella realtà che nella percezione del ruolo.

Le risposte in diretta dal questionario...

Questa dimensione prende in considerazione il livello di precarietà delle varie figure professionali presenti nella scuola.

La stabilità delle figure di riferimento garantisce continuità nel percorso pedagogico e favorisce la costruzione di una relazione positiva tra alunno e docente.

La presenza di insegnanti di ruolo, la possibilità di contare su un gruppo stabile di docenti con diverse professionalità che garantiscano continuità nei gruppi di lavoro, nell'attività di documentazione, che consentano di consolidare buone prassi all'interno dell'istituto, rappresentano indubbiamente fattori di qualità.

Per quanto riguarda il **turn-over dei Dirigenti Scolastici**, la Provincia di Ravenna presenta una situazione di relativa stabilità.

Circa un terzo dei capi di istituto ricopre l'incarico nella sede attuale da meno di tre anni, ma si rileva una quota consistente che vanta tempi di permanenza oltre i 10 anni, tali da garantire stabilità e continuità nell'organizzazione dell'istituto.

L'analisi per ordini di scuola evidenzia che nelle scuole di base è avvenuto un maggiore ricambio negli anni più recenti.

Circa il 77% degli **insegnanti curricolari risulta di ruolo**; guardando agli ordini scolastici si rileva una percentuale più elevata nelle scuole elementari e medie, mentre negli istituti comprensivi la quota scende; tenendo conto di queste differenziazioni, il dato complessivo della scuola dell'obbligo non si discosta da quello della scuola superiore.

L'analisi per istituti evidenzia un panorama molto differenziato:

- nelle scuole di base si rilevano molti casi in cui l'organico è quasi interamente di ruolo,
- nelle scuole superiori si rileva una maggiore precarietà negli istituti professionali.

Passando alla figura **dell'insegnante di sostegno** la precarietà aumenta in modo significativo: complessivamente risultano di ruolo il 50% dei docenti, ma le differenziazioni per ordini appaiono piuttosto consistenti.

Nelle scuole elementari e medie si rilevano le quote più elevate di insegnanti di ruolo.

Nella scuola superiore la quota di ruolo nel sostegno scende al 37%, frutto di una media di situazioni molto diversificate, che vede una maggiore precarietà soprattutto in alcuni istituti professionali, proprio nelle situazioni in cui si concentra il maggior numero di studenti disabili.

Anche la **stabilità presso il medesimo istituto** è piuttosto bassa: la percentuale di insegnanti di sostegno con una permanenza di almeno tre anni nella stessa scuola è del 41%; si registra ancora maggior stabilità nella scuola di base e maggiore precarietà di questa figura nelle scuole superiori.

E' stato chiesto ai dirigenti di dare **un'indicazione sul periodo medio di assegnazione di un insegnante di sostegno alla stessa classe**.

Si rileva che in un terzo dei casi permane per due-tre anni, un altro terzo per un anno, negli altri casi in genere meno di un anno.

Tali risposte evidenziano la nota precarietà e discontinuità educativa, o almeno il succedersi di diversi insegnanti di sostegno durante il percorso scolastico di ogni allievo disabile.

Un notevole turn-over si rileva anche tra i **docenti che ricoprono l'incarico di "funzione obiettivo per l'integrazione"**.

Il panorama conferma la grande precarietà che caratterizza la figura dell'insegnante di sostegno, e questo va a discapito della continuità educativa, della possibilità di attuare progetti che abbiano una scansione adeguata alla crescita dell'alunno disabile, pregiudicando lo sviluppo di una progettualità più complessiva, che sarebbe efficace sul lungo periodo.

Va segnalato che i Dirigenti Scolastici non ritengono che la continuità delle figure di riferimento sia una delle dimensioni più importanti per assicurare una buona qualità dell'integrazione, mostrando di prediligere altri aspetti, in particolare la competenza e la capacità di lavorare in team.

Molte delle domande riferite a questa dimensione sono state poste sia ai Dirigenti

Scolastici che al campione di 99 docenti coinvolti nel secondo questionario. Le risposte degli insegnanti talvolta divergono, anche in modo significativo, da quelle fornite dai Dirigenti Scolastici.

Ci deriva in parte dal ruolo diverso e dall'esperienza "di prima linea" che caratterizza la professione docente, ma anche dalla specificità del campione coinvolto, che stato selezionato dai Dirigenti Scolastici tra docenti curricolari e di sostegno particolarmente sensibili e motivati rispetto al tema dell'integrazione.

Circa **l'anzianità di servizio** emergono grosse differenze fra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, questi ultimi lavorano da meno tempo, sono più giovani, anagraficamente e/o professionalmente, spesso provengono da altre professioni.

Per quanto riguarda **l'anzianità di servizio presso lo stesso istituto**, si conferma la maggiore precarietà che caratterizza l'insegnante di sostegno.

Il fenomeno della mobilità fra diversi istituti è ancora molto diffuso; la realtà spesso non consente una continuità educativa e didattica e sottopone gli allievi disabili ad una pluralità di figure di sostegno durante il proprio percorso scolastico.

Un terzo degli insegnanti prima di svolgere la loro attuale professione, **ha avuto altre esperienze lavorative**, riconducibili all'area sociale e ciò riguarda soprattutto gli insegnanti di sostegno.

Per gli insegnanti curricolari il precedente lavoro citato con più frequenza è l'insegnamento di sostegno, a conferma che il sostegno continua a rappresentare la modalità più frequente per accedere alla disciplina e all'entrata in ruolo.

Buona parte degli insegnanti, soprattutto quelli di sostegno delle scuole elementari e delle medie superiori, ritengono che sia alta la percentuale di **insegnanti di sostegno che dopo alcuni anni di lavoro passerebbe all'insegnamento disciplinare**.

Un terzo degli intervistati dichiara però che se vi fossero condizioni diverse molti continuerebbero ad operare sul sostegno.

7. LA FORMAZIONE E I LIVELLI DI COMPETENZA PROFESSIONALE

Breve introduzione

La formazione professionale acquisita dal personale della scuola in materia di integrazione scolastica costituisce la base di riferimento per verificare la diversa sensibilità e attenzione al problema (normativa, pedagogica generale, specialistica).

Il dato diffuso è quello che riguarda tutte le componenti scolastiche: negli ultimi cinque anni hanno partecipato a iniziative di formazione e aggiornamento.

La competenza professionale e specialistica degli insegnanti di sostegno e degli educatori vengono percepite da Dirigenti e Insegnanti come il dato imprescindibile di una buona qualità dell'integrazione.

Una discreta percentuale di insegnanti curricolari ha un titolo di specializzazione nel sostegno, anche se non sempre utilizza le conoscenze e le pratiche didattiche specialistiche, nell'ordinarietà dell'insegnamento.

Le risposte in diretta dal questionario...

Generalmente il Dirigente scolastico è un laureato, segue un 8,5% di Dirigenti con diploma universitario e un residuale 4,3% con diploma di scuola superiore: prevalgono le lauree umanistiche, ma si riscontrano anche lauree di carattere tecnico/scientifico.

Una percentuale altissima di Dirigenti ha partecipato ad **aggiornamenti su temi inerenti la disabilità e l'integrazione**.

Dall'analisi della **tipologia degli argomenti trattati nei corsi svolti negli ultimi 5 anni** si nota una formazione piuttosto diffusa ed in molti casi svolta su più temi.

La lettura separata per ordini scolastici rileva una certa differenziazione sulle tematiche privilegiate, che si dimostra coerente con il contesto in cui si opera.

La scuola superiore risulta infatti più orientata verso l'integrazione lavorativa mentre le scuole di base tendono ad accrescere le competenze sugli ausili specifici per la riduzione dell'handicap, sulle metodologie didattiche e sul tema dell'integrazione scolastica.

Relativamente ai docenti, si è voluta sondare la diffusione del titolo di specializzazione, per valutare se anche gli insegnanti curricolari possiedano le competenze per affrontare assieme al docente di sostegno la realtà della disabilità.

Sul totale degli insegnanti curricolari solo il 3,2% risulta specializzato.

Anche se in termini ideologici è diffusa la convinzione che tutti gli insegnanti deb-

bano possedere le conoscenze e competenze sulla disabilità, a livello pratico sono ancora troppo pochi gli insegnanti che possiedono queste conoscenze.

Disaggregando i dati sulla base dei diversi ordini scolastici, il panorama risulta però piuttosto diversificato. Emerge una percentuale elevata di specializzazione dei curricolari nelle scuole di base e bassa negli istituti comprensivi e nelle superiori.

Spicca particolarmente positiva la situazione di alcuni circoli (2°, 3° e 9° di Ravenna, 3° Cervia e 5° Faenza) e di una scuola media in cui l'incidenza degli insegnanti curricolari specializzati arriva anche a quote del 15/20%.

Tra gli istituti superiori emerge l'IPC-IPSIA di Ravenna, con una incidenza di insegnanti specializzati del 6,8%.

Un numero elevato di **insegnanti curricolari con specializzazione ha svolto in precedenza funzioni di sostegno.**

L'incidenza risulta particolarmente alta tra insegnanti di scuola media e degli istituti superiori e minore presso circoli e istituti comprensivi, a conferma ancora una volta di come il sostegno rappresenti spesso il canale di accesso all'insegnamento.

Spicca positivamente la presenza di alcuni insegnanti che **hanno acquisito un titolo di specializzazione pur non avendo mai svolto un ruolo specifico di sostegno.** Un dato importante che esprime una volontà di arricchimento della propria formazione.

Circa 2/3 degli **insegnanti di sostegno** ha acquisito la specializzazione. Il dato risulta più elevato nella scuola di base per scendere nella scuola superiore.

Se consideriamo le caratteristiche del campione selezionato, questo dato non appare particolarmente positivo e risulta ancora troppo basso in rapporto ad una buona qualità dell'integrazione.

La lamentela sull'inadeguatezza e la scarsità di fondi stanziati per la formazione degli insegnanti è indubbiamente motivata; risultano ancora troppi gli insegnanti di sostegno che non possiedono una adeguata formazione iniziale, sebbene dalle risposte successive emerge che la grande maggioranza di insegnanti pone rimedio, o cerca di farlo, partecipando autonomamente a corsi di aggiornamento ed approfondimento, spesso a proprie spese. Per supportare la qualità bisogna ripensare ed attuare un'efficace ed efficiente formazione iniziale, incentivando, anche economicamente, la formazione in itinere.

Non si notano differenze significative nella preparazione iniziale fra insegnanti uomini e donne, né fra i diversi ordini scolastici.

L'insegnante incaricato della "funzione obiettivo" per l'integrazione degli allievi disabili, è presente nel 70% delle scuole oggetto dell'indagine.

Nella metà dei casi la funzione è svolta da un insegnante di sostegno.

L'assunzione della funzione anche da parte di insegnanti curricolari, benché minoritaria, può essere interpretata positivamente come un segnale verso la "normalità" dell'integrazione, superando la delega specialistica all'insegnante di sostegno.

La metà delle **scuole si sono fatte promotrici, negli ultimi 5 anni, di iniziative di formazione sui temi della disabilità e dell'integrazione.**

Particolarmente propositive risultano essere le scuole di base, soprattutto circoli e istituti comprensivi e le scuole superiori ad indirizzo professionale, mentre l'iniziativa da parte delle scuole medie risulta pressoché assente.

Gli **argomenti trattati** esprimono un ventaglio di temi ampio e variegato, con attinenze specifiche e correlate ai diversi ordini di scuola. Si rileva un maggiore orientamento degli istituti superiori verso i temi legislativi e dell'integrazione lavorativa, mentre le scuole di base risultano più interessate alla continuità educativa, alle diverse metodologie di gestione della classe e degli apprendimenti (es. cooperative learning).

La **partecipazione** dei docenti alla **formazione** risulta equamente divisa fra curricolari e sostegno; seguono poi attività formative estese anche ad altre figure, generalmente educatori, genitori (specie nella scuola di base) e referenti ASL.

La maggioranza dei Dirigenti Scolastici dichiara che la formazione e la competenza degli insegnanti di sostegno e le competenze professionali degli educatori sono **gli elementi** che contribuiscono maggiormente alla realizzazione di una buona integrazione scolastica.

Dalle risposte fornite dal campione selezionato di insegnanti curricolari e di sostegno emergono i seguenti dati.

Per quanto riguarda **la formazione iniziale degli insegnanti**, rileviamo che il 62% degli intervistati è costituito da laureati, segue un 23% di diplomati, infine un 10% con diploma universitario.

E' importante rilevare che il 47,5% del campione possiede **titolo di specializzazione sul sostegno**; di questi 81% sono insegnanti di sostegno, ma ben il 19% sono insegnanti curricolari. Un dato sembra positivo nell'ottica del lavoro di equipè, di una collegialità non delega al solo insegnante di sostegno il tema della disabilità.

Va evidenziato che questo dato è molto diverso da quanto emergeva nel questionario rivolto ai Dirigenti scolastici, dove solo il 3,2% degli insegnanti curricolari risultava in possesso del titolo di specializzazione. Ciò conferma che il campione di docenti che i Dirigenti hanno interpellato per il secondo questionario rappresenta l'area più preparata, coinvolta e motivata.

Il 77,5% degli insegnanti di sostegno ha una specifica ed adeguata formazione iniziale, soprattutto all'interno delle scuole materne ed elementari.

Circa l'80/85% degli insegnanti ha effettuato corsi di aggiornamento sui temi inerenti la disabilità e l'integrazione scolastica.

Osservando la **tipologia degli argomenti trattati nei corsi svolti durante gli ultimi 5 anni**, risulta una formazione che vede prevalere i corsi che trattano dei deficit e dei disturbi specifici, seguono quelli sulla legislazione e sull'integrazione scolastica e lavorativa.

La maggioranza degli insegnanti ritiene che **l'aggiornamento continuo sulle tematiche della disabilità** sia fondamentale per svolgere un buon lavoro come insegnante, e che **le precedenti esperienze lavorative nel campo dell'integrazione** siano una risorsa molto importante per il proprio ruolo professionale.

L'86% degli insegnanti, senza differenze di ruolo o di ordine, ritiene che una **buona formazione iniziale che includa conoscenze sull'integrazione** sia indispensabile per attuare una buona integrazione scolastica.

Gli insegnanti che credono che la **professionalità si acquisisca sul campo** rappresentano il 70% degli intervistati. Non emergono grosse differenze fra le risposte degli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, si nota però un maggior consenso tra le insegnanti delle scuole materne.

Complessivamente quindi, pur considerando molto importante la professionalità acquisita sul campo, una buona formazione iniziale emerge come un valore indispensabile per la realizzazione della qualità dell'integrazione.

8. LA DOCUMENTAZIONE

Breve introduzione

Il successo di un percorso di integrazione viene sempre più affidato dalle Scuole alla possibilità di documentarlo.

Negli ultimi anni questa pratica si è particolarmente diffusa anche se riguarda ancora la metà degli Istituti e delle esperienze scolastiche ed è prevalentemente curata dai soli insegnanti di sostegno, con qualche positiva collaborazione di insegnanti curricolari.

Rendere disponibili buone prassi (e non buone azioni) diventa uno strumento di qualità che consente non solo di rendere conto, ma di innalzare complessivamente la qualità dell'integrazione di un territorio molto vasto come quello ravennate.

Da segnalare il lavoro di documentazione dei percorsi integrati realizzato in particolare dagli Istituti professionali della Provincia e raccolto nel volume *Insieme verso il futuro 2*; edito dalla Provincia di Ravenna, CSA e CDH.

Le risposte in diretta dal questionario...

Una serie di domande verteva ad accertare l'esistenza di una documentazione di istituto relativa alle esperienze di integrazione realizzate, per individuarne curatori e il livello di diffusione.

La documentazione, presente nella metà degli istituti, di norma, in capo ad una sola figura, l'insegnante di sostegno, l'incaricato della funzione obiettivo o il referente per l'handicap. In alcune scuole frutto di un gruppo di lavoro composto da più professionalità.

Il dato sulle scuole di base non particolarmente positivo, se si considera la pratica ormai pluridecennale e la diffusione pressoché totale dell'esperienza dell'integrazione.

Appare incoraggiante il fatto che il 50% degli istituti superiori produca documentazione dell'integrazione, perché coinvolge quasi tutti gli istituti che hanno presenze significative di allievi disabili, e soprattutto se si pensa che l'integrazione nella secondaria superiore un fenomeno molto più recente.

Si segnala però che l'attività di documentazione appare maggiormente delegata all'insegnante di sostegno (60%) rispetto alle scuole di base dove prevale invece una maggiore collegialità.

Negli istituti in cui è presente la documentazione viene, di norma, aggiornata annualmente.

Il dato è estremamente positivo ed espressione di una documentazione viva, in continua espansione e aggiornata attraverso diversi strumenti che vanno dalla raccolta cartacea ed informatica dei progetti, dei PDF e dei PEI, utilizzando relazioni scritte ma anche fotografie e videoregistrazioni effettuate dagli insegnanti e dagli allievi. In alcuni casi, soprattutto nelle scuole dell'obbligo, gli allievi partecipano attivamente alla costruzione della documentazione, anche se il loro coinvolgimento appare ancora troppo scarso, in particolare negli istituti superiori.

Tra le scuole che svolgono attività di documentazione, circa la metà **divulga all'esterno la documentazione prodotta**, generalmente a un centro risorse e talvolta ad altre scuole.

La **documentazione di istituto** relativa alle esperienze di integrazione viene **utilizzata** nel 46% dei casi sia dagli insegnanti di sostegno che da quelli curricolari, sono abbastanza rari i casi in cui si indica solo l'insegnante di sostegno, mentre un 19% segnala l'interesse anche delle famiglie.

Negli ultimi due anni hanno usufruito del **CDHS di Faenza** 26 scuole (55%) di cui 23 per più di un servizio, e 15 per più di tre.

Le prestazioni usufruite risultano la consultazione, la formazione, il prestito, la documentazione e l'utilizzo di sussidi didattici.

Come ovvio la maggiore fruizione del centro avviene da parte delle scuole situate nell'area faentina e lughese, mentre l'attività di formazione è utilizzata diffusamente da tutte le scuole del territorio.

Il **Centro risorse di Cervia** ha un raggio d'azione naturalmente limitato alla zona sud. Accedono pertanto per usi plurimi le scuole del Comune di riferimento, oltre all'istituto comprensivo di S.P. in Vincoli, situato in una zona limitrofa.

Risulta invece un solo accesso, per attività di formazione, al **centro risorse di Ravenna**.

9.LA DIDATTICA PER L' INTEGRAZIONE

Breve introduzione

L'integrazione scolastica acquisisce valore e qualità *se la normalità del fare scuola diventa sempre più speciale*, competente, tecnica e se riguarda tutti gli insegnanti e non il solo insegnante di sostegno.

Le metodologie specialistiche, l'uso di attrezzature informatiche, multimediali e di sussidi didattici, i gruppi cooperativi, i testi modificati e semplificati costituiscono la base di una normale specialità, che al momento viene più apprezzata e praticata dalle Scuole come sostegno "sociale" e non come valore aggiunto per favorire l'apprendimento specifico dell'alunno disabile e di tutti gli alunni della classe.

Il tema di una didattica per l'integrazione di tutti è il nodo più importante da sciogliere in una realtà di classi sempre più complesse.

Le risposte in diretta dal questionario...

Il 92% degli insegnanti dichiara di **utilizzare diverse modalità di gestione degli apprendimenti**; un dato molto positivo anche perché pur essendovi lievi differenze fra ordini scolastici, dove primeggia la scuola media inferiore, l'uso di diverse modalità di gestione è molto diffuso.

L'aiuto reciproco è centrato sullo svolgimento di attività quotidiane, ed è valutato come una metodologia di lavoro che ha ricadute prevalentemente, se non quasi esclusivamente, a livello sociale e relazionale.

Dalle risposte alla richiesta di **graduare in base alla frequenza di utilizzo le metodologie didattiche per far acquisire gli apprendimenti curricolari**, riscontriamo che le metodologie più frequenti sono le attività laboratoriali, le attività di piccolo gruppo eterogeneo, seguono le lezioni frontali e le attività individuali con schede, ed infine attività di cooperazione.

Risultano invece meno utilizzate le attività svolte in grande gruppo eterogeneo, in interclasse e soprattutto in grande gruppo omogeneo.

Non si notano differenze notevoli fra ordini scolastici ma significativa è la situazione delle medie, sia inferiori che superiori, dove va sottolineato lo scarso uso di attività di gruppo sia di grandi che di piccole dimensioni che di interclasse.

L'integrazione fra PEI e didattica della classe viene riconosciuta necessaria ed utile da una buona percentuale del campione.

Un'alta percentuale di intervistati (88%) **ritiene sia proprio compito occuparsi degli studenti che, pur non avendo una certificazione, necessitano di essere seguiti dall'insegnante di sostegno e dall'educatore**; appare inoltre positivo che non vi siano differenze fra le risposte degli insegnanti curricolari e quelle degli insegnanti di sostegno.

In base alla frequenza di utilizzo si nota che le metodologie didattiche più applicate per far acquisire gli apprendimenti curricolari agli studenti in difficoltà, sono le attività laboratoriali, le attività di cooperazione, a seguire le attività individuali 1:1 e quelle con il computer.

Risultano invece meno utilizzate le attività di grande gruppo sia omogeneo che eterogeneo, di interclasse e le lezioni frontali.

Collegando le risposte alle due domande notiamo che, in linea di massima, vengono utilizzate le stesse metodologie didattiche sia con alunni disabili che con gli alunni in difficoltà. E' un aspetto che consideriamo positivo perché l'uso di diverse metodologie appare ormai consolidato e normale nel lavoro quotidiano dei docenti.

Buona parte degli insegnanti intervistati, soprattutto nelle medie inferiori, è convinto che sia **utile svolgere attività all'esterno della classe per gli studenti per cui sono state previste attività individualizzate**. Il lavoro fuori dal contesto classe continua ad essere molto, forse ancora troppo, diffusa.

Dalle risposte del campione si rileva che tutti gli insegnanti, senza differenze di ordine scolastico, tra le varie **modalità le metodologie didattiche** prediligono le attività di aiuto reciproco, i lavori di piccolo gruppo ed attività al computer, da svolgere sia all'interno che all'esterno della classe.

La quasi totalità degli intervistati dichiara che gli **ambiti in cui è importante rilevare un miglioramento delle competenze degli studenti disabili** sono quelli delle **abilità sociali** e delle **capacità relazionali** con i coetanei e con gli adulti, seguono le autonomie personali.

Meno prioritario sembra rilevare miglioramenti negli apprendimenti specifici nei vari ambiti disciplinari e nell'uso di tecnologie informatiche o di altri mediatori multimediali.

Per quanto si riferisce ad una ricaduta di competenze sui compagni di classe per metodologie di lavoro messe in campo o utilizzate per i ragazzi disabili, si conferma il dato di una scarsa propensione a valutare questa possibilità soprattutto nella Scuola secondaria di 1° e di 2° grado.

Infatti tra **le competenze che restano nell'ombra** come utilizzazione generale e

come possibilità di pensarle **per tutti** vi sono:

- la capacità espositiva di una materia, con termini e con un linguaggio semplificato;
- la capacità di utilizzare esempi, schemi, mappe concettuali;
- la capacità di utilizzare testi semplificati, adattati, facilitati;
- la capacità di organizzare l'attività per piccoli gruppi:

Quest'ultimo dato segna, a dire il vero, una linea di demarcazione fra la Scuola primaria e la Scuola secondaria, essendo molto diffuso nella prima (l'elementare) e poco nelle altre. Tra **le competenze diffuse e acquisite da tutti i compagni di classe** in considerazione della presenza di alunni disabili dobbiamo elencare i seguenti dati positivi:

- l'intelligenza emotiva, vista come capacità di riconoscimento e di controllo delle emozioni;
- la capacità di riconoscere e valorizzare le competenze degli altri (questo dato consente di organizzare attività di aiuto, di coppia, di tutorato fra pari);
- la capacità di servirsi di sussidi informatici e multimediali presenti nella classe e a disposizione degli alunni disabili.

I miglioramenti più evidenti e di maggior diffusività fra tutti i compagni di classe toccano la sfera emotiva, di condivisione di una situazione di deficit e quindi di aiuto da portare. Quelli meno evidenti invece si riferiscono alla sfera didattica e separano nettamente le Scuole dell'infanzia ed elementare da quelle Secondarie.

10. IL PROGETTO DI VITA

Breve introduzione

La vita non è solo la scuola, non è solo l'infanzia o la preadolescenza.

Pensare l'alunno disabile oltre la scuola (*pensami adulto*) sembra una costante diffusa, che trova maggior esplicazione progettuale nella Scuola secondaria superiore rispetto alla Scuola di base.

Il Progetto di vita costituisce la base di riferimento per ogni percorso di integrazione e questo comincia a essere abbastanza sentito anche a partire dalla Scuola primaria. Una visione estremamente centrata sul solo PEI rischia di limitare l'orizzonte di lavoro della stessa Scuola perchè riferibile all'immediato.

Il Progetto di vita non dovrebbe riguardare solo gli alunni disabili, ma anche gli altri alunni e gli adulti della scuola, ovvero la vita che pensano di dover vivere e costruire, oggi e domani, accanto a persone disabili.

Le risposte in diretta dal questionario...

L'87% degli insegnanti **ritiene importante, per la propria professione, conoscere la vita extrascolastica degli studenti disabili che seguono a scuola.**

Anche se caratterizzata da una certa saltuarietà, la **modalità privilegiata dalle insegnanti per informarsi sull'extrascolastico** è il colloquio con lo studente e con la famiglia, seguono le informazioni ricavate dal colloquio con le insegnanti di sostegno e con gli educatori. Risulta inoltre elevata la conoscenza delle strutture extrascolastiche.

Il 73% dei docenti **ritiene utile conoscere le tappe di vita dei propri studenti successive all'uscita dalla scuola dell'obbligo.**

La principale fonte è lo studente stesso e la famiglia, seguono informazioni ricavate attraverso colloqui con le insegnanti delle scuole intraprese successivamente ed infine con gli educatori dei centri di formazione professionale. Un terzo degli intervistati cita anche gli educatori dei centri di aggregazione e gli operatori dei centri riabilitativi e socio-occupazionali.

Bisogna evidenziare che sono soprattutto gli insegnanti di sostegno a mantenere i rapporti con i ragazzi disabili e lo fanno attingendo ad una molteplicità di fonti informative.

La maggioranza degli insegnanti valuta che vi sia una **coerenza parziale fra il percorso scolastico e il progetto di vita.**

Il Progetti di vita ... di tutti

Una serie di domande intendeva inoltre cogliere **la percezione dei** Dirigenti e dei docenti in merito al valore aggiunto che l'esperienza dell'integrazione ha prodotto nelle competenze degli alunni e del personale scolastico e sul livello di soddisfazione delle famiglie.

Rispetto agli alunni compagni di classe di un ragazzo disabile, si ritiene che il maggior risultato prodotto dall'integrazione si esprima in un aumento della capacità relazionale, di socializzazione e della sensibilità nei confronti della disabilità, oltre a maggiori competenze specialistiche determinate dall'introduzione di nuove tecnologie e di particolari modalità didattiche. Un 38% indica anche un aumento delle conoscenze rispetto al deficit.

Gli insegnanti notano miglioramenti innanzitutto nella capacità di riconoscere e valorizzare le competenze altrui, nell'intelligenza emotiva che si realizza in una maggiore capacità di espressione, nel riconoscimento e controllo delle emozioni. Si osservano inoltre miglioramenti nella capacità di organizzare gli spazi rispettando il lavoro degli altri e nel servirsi di sussidi multimediali e/o informatici.

Non si rilevano particolari miglioramenti nella capacità espositiva di una materia di studio, nello sviluppo di un linguaggio orale più chiaro e semplice, nella capacità di utilizzare esempi, schemi e mappe concettuali ed infine nella capacità di integrare il progetto individualizzato del compagno disabile.

Rispetto al ragazzo disabile, gli insegnanti, indicano un aumento delle abilità sociali e delle capacità relazionali verso gli adulti ed i coetanei e un miglioramento nelle autonomie personali.

Correlando le risposte con quelle relative alle valutazioni, l'impressione è che vengano effettivamente cercati e riconosciuti i miglioramenti negli ambiti che si ritengono valutabili, con una prevalenza quasi assoluta degli aspetti socio relazionali rispetto agli ambiti disciplinari.

Oltre la metà degli insegnanti, soprattutto insegnanti delle scuole materne ed elementari, ritiene **che l'integrazione porti ad un aumento delle conoscenze sul deficit dello studente disabile.**

Rispetto al personale scolastico, i Dirigenti ritengono che i maggiori risultati si realizzano soprattutto nell'aver modificato positivamente le relazioni e la collaborazione tra docenti e in un aumento delle conoscenze dei docenti e del personale ATA sulla disabilità.

Seguono le maggiori competenze acquisite dai docenti con l'introduzione di nuove didattiche e tecnologie, l'incremento della collaborazione tra le diverse funzioni all'interno della scuola (dirigente, docenti e personale ATA) e l'aumento delle relazioni con il mondo extrascolastico.

Un 36% ritiene inoltre che l'esperienza dell'integrazione abbia arricchito e migliorato la documentazione di istituto.

Al di là di un dato certamente positivo che deriva dai valori raggiunti sia nel potenziamento di conoscenze e competenze delle varie professionalità presenti nella scuola sia sulle diverse aree di intervento, si evidenzia una notevole differenziazione tra la scuola di base e quella superiore: la collaborazione fra docenti e l'aumento di competenze specialistiche appaiono piuttosto allineati, ma nella scuola di base si rilevano maggiori risultati positivi su tutte le altre dimensioni, con scostamenti anche piuttosto elevati nel confronto con la scuola superiore.

Secondo gli insegnanti le conoscenze sul deficit hanno prima di tutto potenziato la loro professionalità arricchendola di ulteriori conoscenze e competenze, hanno incrementato le competenze degli educatori e dei compagni di classe. Rilevano infine ricadute positive sul Dirigente scolastico ed i collaboratori; mentre appaiono pressochè assenti sui genitori dei compagni di classe.

Emerge quindi il dato incoraggiante di una esperienza che si dimostra ricca di stimoli e di risultati positivi soprattutto nella sfera affettiva e relazionale.

In sintesi i Dirigenti e gli insegnanti concordano nel sostenere che l'integrazione ha aumentato soprattutto la professionalità del personale scolastico, che esperienza ormai pluridecennale maturata nella scuola ha arricchito l'intera comunità scolastica con molteplici ricadute positive che vanno dalle maggiori capacità relazionali dei ragazzi, al miglioramento dei rapporti con le famiglie, al potenziamento della documentazione, dall'integrazione tra PEI, PDF e programmi della classe, per arrivare ad un confronto a più voci su molte prassi organizzative.

Note conclusive

(di D. Ianes)

1. Insegnanti specializzati, curricolari e competenze

Dalla ricerca vediamo le cifre che riguardano *gli insegnanti con la specializzazione per il sostegno all'integrazione*: vi è sempre uno scarto di una certa consistenza tra coloro che sono specializzati e coloro che esercitano una funzione senza avere il titolo, infatti soltanto i 2/3 degli insegnanti impiegati sul sostegno hanno la specializzazione (70% nella scuola di base; il 56% nella scuola superiore). Vediamo nello stesso tempo che vi è una piccola quota, ma sufficientemente rappresentativa, di curricolari che sono anche specializzati per il sostegno all'integrazione (3,2%). Vi è un netto scarto tra uomini e donne, essendo – come di consueto – le donne maggioranza schiacciante.

La possibilità di ragionare su questi dati è importante e dovrebbe permettere di procedere anche sulla possibilità della valorizzazione delle competenze speciali in ruoli ordinari oltre che sulla necessità di avere insegnanti specializzati per il sostegno in numero sufficiente. Normalmente accade – per lo meno noi conosciamo questo tipo di realtà – che chi ha il titolo e ha fatto per un certo numero di anni l'insegnante di sostegno all'integrazione se passa nel ruolo ordinario non ha più nessuna valorizzazione in rapporto al titolo di specializzazione a suo tempo conseguito. Sembra quasi che ci sia una scarsa possibilità di valorizzare le competenze se non sono coincidenti con una funzione.

Questo è un punto debole in una struttura organizzativa che dovrebbe invece farsi carico della valorizzazione delle competenze al di là della funzione che il singolo occupa e di cui si occupa. Tra l'altro questo mette in moto le fughe dal sostegno perché – come si dice in gergo – se da una parte c'è la non valorizzazione questo è il segno anche che non vi è una valorizzazione della funzione di sostegno, nel senso che viene sacrificato e fatto diventare un personaggio non rispettato professionalmente, non molto integrato nella struttura, una figura a volte fortemente emarginata, a volte meno, ma certamente non tale da aspirare alla permanenza nella funzione e nel ruolo; oppure diventa una figura quasi carismatica che non ha tanto la dimensione della professionalità quanto della vocazionalità, a cui tutti portano un grande rispetto ma non come a un collega ma come ad una persona che sta svolgendo una sua missione umana, certamente meritoria.

Noi dovremmo però riflettere – e la ricerca ci da questa possibilità – sul fatto che la qualità della scuola deve corrispondere anche alla valorizzazione delle competenze. E allora questo punto è estremamente interessante e importante perché potrebbe significare avviare una attenzione maggiore alle competenze che permetta di non chiedere un sacrificio, ma impegno professionale di conferma nella propria funzione per un tempo maggiore di quello in cui attualmente è tenuto chi ricopre il ruolo

di insegnante di sostegno con specializzazione per l'integrazione.

Noi avremmo tutti i vantaggi a poter mantenere nell'esperienza specifica, per un numero abbastanza ampio di anni, gli insegnanti specializzati per il sostegno per l'integrazione perché vorrebbe dire aumentare le loro competenze, garantendo una loro valorizzazione. Il 60% degli insegnanti coinvolti nella ricerca ritiene però che quasi tutti gli insegnanti di sostegno passerebbero alle attività curriculari dopo 4/5 anni di sostegno. La percezione di questa "fuga" è dunque alta. Siccome la ricerca è giustamente mirata ad un contesto territoriale, andrebbe studiata la possibilità che lo stesso contesto territoriale attivi una riflessione pragmatica per poter realizzare – magari in forma sperimentale pilota – esperienze organizzative che permettano una maggiore permanenza degli insegnanti con titolo nel sostegno per l'integrazione garantendo nello stesso tempo una valorizzazione delle competenze anche degli insegnanti che sono diventati ordinari e quindi che sono disciplinari e hanno acquisito il titolo di specializzazione. Le due cose sono strettamente connesse ed è utile ragionare perché lo rimangano in un progetto di un certo respiro. Va rilevato che quasi il 90% degli insegnanti indica che la risorsa più importante per la qualità dell'integrazione è la collaborazione concreta e professionalmente evoluta tra insegnanti specializzati e curriculari, tema che rimanda al miglioramento delle prassi didattiche inclusive come ordinarie prassi di vita scolastica.

2. Funzioni dell'insegnante specializzato e ricadute positive dell'integrazione

Si tratta di capire *come possono essere valorizzati gli insegnanti specializzati per il sostegno all'integrazione* e come la funzione dell'insegnante specializzato debba essere collegata ad un passaggio di compiti governati dallo stesso soggetto disabile in modo tale che lui non viva un modo solo di essere sostenuto e aiutato. Bisogna passare da una gestione in cui l'orario del sostegno è indispensabilmente di una certa consistenza ad un alleggerimento dell'orario e alla possibilità che vi sia una pluralità di sostegni il cui governo sia dello stesso soggetto disabile.

Per fare questo non è più necessario pensare ad un orario sul soggetto, ma è un compito che dovrebbe comportare la possibilità di svolgere il monte ore – come si dice in un certo gergo che non è del tutto elegante - del sostegno non direttamente a contatto con il soggetto, avendo però delle necessità di riscontri e quindi di verifiche che permettono di capire quanto l'operazione 'diminuzione del contatto diretto' giovi alla conquista di una padronanza dei sostegni plurali e quindi ad una conquista diffusa nella normalità di elementi per ridurre gli handicap. Dalla ricerca emergono anche dati importanti rispetto alle ricadute positive dell'integrazione sullo sviluppo di competenze nei contesti più prossimi all'alunno disabile: i compagni di classe. Il 43% degli insegnanti ha indicato una ricaduta positiva sui compagni di classe: forse ci si poteva aspettare di più. Alle scuole superiori

il dato si abbassa, e in generale le ricadute positive sono percepite maggiormente nell'ambito delle capacità di riconoscere e valorizzare le competenze degli altri, organizzare gli spazi rispettando il lavoro degli altri e dell'intelligenza emotiva. Meno ricadute positive sono indicate negli ambiti della creatività, metacognizione e innovazione didattica "dal basso".

3. Stabilità dell'insegnante specializzato e formazione specifica

Nella costruzione delle competenze abbiamo già potuto esprimere una convinzione che riguarda la possibilità che ci sia una *stabilità nella funzione dell'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione* e che questa sia valorizzata. Nella valorizzazione vi devono essere le possibilità di acquisire e spendere dei crediti formativi in specifiche competenze. Abbiamo più volte espresso la convinzione che di fronte a determinate necessità di soggetti disabili si debba provvedere avendo cura di dare al personale che occupa dei ruoli professionali il tempo e il modo di conquistare delle competenze spendibili immediatamente con il soggetto disabile. Dalla ricerca si nota che gli insegnanti di sostegno, rispetto a quelli curricolari, lavorano da meno tempo, sono più giovani anagraficamente e/o professionalmente, e complessivamente sono in una situazione di maggiore precarietà e minore stabilità e continuità didattica.

Vi sono alcune condizioni di presenza di soggetti con disabilità di tipo sensoriale – pensiamo ai ciechi e ai sordi – o con pluriminorazioni, che hanno bisogno molto concretamente di competenze specifiche perché, mancando quelle, l'integrazione rimane ancorata a dimensioni sentimentali, fatte di buone intenzioni, ma non riesce a dotare il soggetto di una capacità organizzativa propria. Questo vale per le attrezzature necessarie a chi, crescendo, deve imparare a governarle. Si pensi ad un cieco e alla necessità che ha di mettere a punto delle conoscenze molto pratiche di strumenti ausiliari: registratori sofisticati a barra Braille e altri.

Queste operazioni hanno bisogno di una buona qualità della preparazione degli insegnanti ed in particolare dell'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione. Potrebbe essere un bagaglio presente già nella sua formazione di base, come potrebbe non esserci. Il danno maggiore sarebbe che non ci sia mai, neanche in seguito. Abbiamo la possibilità di avere delle modeste programmazioni e di sapere per tempo che arriverà un certo soggetto disabile, in una certa scuola. C'è quindi la possibilità di dotare di formazione specifica chi accoglierà nel ruolo di insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione quel soggetto. Ed è questo che sarebbe opportuno mettere in moto a partire dalla riflessione della ricerca.

4. Formazione, supervisione e documentazione

Il tema degli aggiornamenti, dei corsi e di tutta la grande partita della formazione in situazione è largamente dibattuto e ha avuto dei momenti in cui vi è stata una

sia pure non fortissima voce che riconfigurava *la formazione come supervisione*. In particolare fu Bollea a indicare il termine “supervisione” come quello adatto a dimostrare l’efficacia in percorsi strettamente connessi alla realtà dell’integrazione non solo di soggetti diagnosticati ma anche delle diversità umane che sono presenti in un gruppo classe.

Dovremmo riflettere nuovamente su queste che sembrano indicazioni più che mai datate ma che non hanno mai avuto uno sviluppo reale. Perché dovremmo rifletterne? Dovremmo riflettere in rapporto all’efficacia e anche al rapporto costi-benefici che la formazione attualmente ha dato. Temiamo che ci sia poco spazio per questa riflessione perché la formazione in situazione lavorativa è diventata – ed ha accentuato questo aspetto negli ultimi tempi – un elemento che viene definito “di mercato”; vale a dire che vi sono forme di formazione che ormai hanno una loro codifica mercantile e quindi hanno creato anche, nel tempo, una piccola economia che è difficile da convertire se non si hanno idee chiare.

Sarebbe auspicabile che il governo amministrativo si associasse ad un governo scientifico, didattico, e provasse a riformulare la buona formazione in termini propri della supervisione. Sarebbe interessante mettere in moto un piano formativo che parta dalle esigenze di riflessione sul campo, relative per esempio ad alcuni casi, e quindi abbia bisogno non solo dei formatori esterni ma del concorso attivo di tutti i soggetti che sono in qualche modo interessati: essi vanno ovviamente dagli educatori familiari - i genitori e i familiari – ai tecnici. Da qui potrebbero nascere esigenze di assumere competenze tecniche più specifiche, legate al singolo professionista, per esempio all’insegnante specializzato per il sostegno all’integrazione, che potrebbe dotarsi di una strumentazione tecnica necessaria e potrebbe andarla a conseguire laddove viene praticata o dove viene insegnata.

Un’operazione del genere quindi avrebbe due elementi che vanno ricordati tra loro: il percorso in situazione di supervisione e l’elemento aggiuntivo del bagaglio tecnico di cui dotarsi.

Una costruzione di questo genere dovrebbe essere in qualche modo governata da un apposito accordo tra ente locale e gestioni nelle scuole dell’autonomia. Varrebbe la pena rifletterci, mettere a punto un progetto e costituire delle esperienze ben documentate che potrebbero permettere anche ad altri di riprenderle e di portarle avanti con un monitoraggio efficace. Dovrebbe essere poi facile, anche attraverso l’azione degli operatori, capire se funziona o meno (mentre gli attuali momenti formativi - che possono essere anche fatti con molta cura - hanno poi una difficilissima controllabilità in termini di ricaduta efficace sulle pratiche quotidiane).

5. Chiarezza sui vari ruoli e compiti professionali (e non) di varie figure

Vi è la necessità di fare una riflessione che permetta di capire in un respiro ampio quali sono *i compiti di alcune figure professionali e di alcuni ruoli*. E’ attualmente una dinamica sistemica. Mettendo a punto i compiti dei diversi ruoli professio-

nali, e vedendo come nella realtà stanno operando ad esempio gli educatori che dovrebbero occuparsi più dell'extrascuola, capiamo come agiscono le altre figure professionali. E' chiaro che pensiamo all'extrascuola a partire dall'interno stesso della scuola. Gli educatori sociali non sono in un altrove poco determinato ma cominciano ad essere operativi già all'interno della scuola, con una proiezione legata non agli apprendimenti formalizzati all'interno della scuola ma ai comportamenti sociali, agli apprendimenti informali, al percorso casa-scuola, alla gestione dei pericoli e tante altre componenti non trascurabili del Progetto di vita.

La figura professionale dell'educatore sociale ha bisogno di essere definita meglio, così come dobbiamo definire meglio altre forme che non sono professionali ma che sono a volte frutto di creatività interessante però, se non sistemata e sistematizzata, a rischio di confusione. Dalla ricerca emerge comunque una buona percezione della professionalità degli educatori, anche se, negli istituti superiori, c'è ancora poca chiarezza sulle figure dell'insegnante di sostegno, educatore professionale e tutor rispetto ai loro ruoli nell'integrazione. Ci riferiamo per esempio al termine "tutor" ed in particolare a quell'utilizzo del termine "tutor" che vuole indicare i soggetti giovani – forse usciti dallo stesso percorso scolastico – che, non avendo ancora trovato una sistemazione, si rendono disponibili per potere assolvere a compiti di accompagnamento nel percorso scolastico di persone della stessa generazione ma di qualche anno più giovani.

Della funzione del tutor scolastico è già stata richiamata la grande differenziazione di impiego, tra zone in cui è ormai prassi consolidata e zone in cui è una sporadica sperimentazione. Vogliamo considerarla nell'ipotesi che possa essere un elemento formativo di alcune professioni. Come tale, andrebbe meglio organizzato sul piano della preparazione e formazione professionale e quindi andrebbe più collegato ai percorsi di formazione professionale, individuando non solo delle figure che è quasi scontato che possano e debbano impegnarsi sul piano educativo formalizzato - insegnanti, psicologi, ecc. – ma anche quelle figure professionali che potrebbero avere poi a che fare con soggetti disabili nel corso della loro professionalità, in azienda e nella vita civile. Se un architetto ha svolto funzione tutoriale, potrebbe avere una qualità professionale più completa. La possibilità è quella che si crei un percorso formativo in attività tutorali che avrebbero bisogno per non sprecarle, per non buttarle su un piano unicamente del risparmio, di un investimento di riflessione su quello che viene fatto. Temiamo che questo non avvenga e che quindi ci sia tanta buona volontà ma scarso costruito per quanto riguarda il futuro degli stessi operatori che, senza preparazione, hanno assolto al compito di tutor.

Questo significa introdurre nella scuola delle forme di aiuto molto interessanti, anche sicuramente di qualità, che però contengono anche elementi esplosivi, perché possono condurre alla precarietà, alla mancanza di qualifica. A volte sono il rimedio un po' avventuroso e rispondente all'emergenza dell'assenza di risorse umane qualificate: si rimedia con quello che si può, con forme che sono vicine

al volontariato senza esserlo pienamente avendo modestissime retribuzioni. Non è certo un'esperienza da trattare con eccessiva severità; però bisogna guardare bene ai ruoli e anche a questi tentativi di aggiustare i bilanci poveri. Bisognerebbe chiarire bene che si tratta di emergenza e nello stesso tempo chiarire bene i compiti e le definizioni dei diversi ruoli professionali.

6. Precarizzazione e stabilità organizzativa

Noi abbiamo un problema in più da affrontare ed è quello della *precarizzazione* di una serie di *figure professionali* presenti nella scuola. Alcune sono precarizzate per una politica frantumata che non ha permesso la stabilizzazione ed è in ritardo continuo. L'altra è derivata dalla scelta che nelle funzioni ausiliarie prevede che vi siano il più sovente degli appalti, delle gestioni affidate, che sono poi sottoposte inevitabilmente – dato che hanno retribuzioni molto modeste – a turn over. E' un elemento che preoccupa perché le *routine della quotidianità* che dà sostanza e prevedibilità all'integrazione si evidenziano come un elemento della massima importanza.

Avere cura dell'ambiente tutti i giorni, tenerlo pulito, non solo quando si fanno le pulizie prima che arrivino gli studenti ma anche nella gestione della quotidianità, sapere venire incontro alle esigenze date dai ritmi scolastici, avere la possibilità di fornire delle assistenze minime per i movimenti ma anche per le interruzioni dovute a ricreazioni e altri aspetti della vita quotidiana: è un insieme di grande importanza. La prospettiva integrativa inclusiva è più o meno credibile anche proprio attraverso la gestione stabile della quotidianità. Nella routine incontriamo anche gli spazi e le attrezzature, e ancora oggi possiamo trovarci di fronte alle barriere: dalla ricerca si è visto che circa un 20% delle scuole sono ancora in ritardo rispetto al superamento delle barriere architettoniche.

A volte bisogna anche dire che sono proprio i riti della normale gestione della quotidianità che danno la possibilità all'integrazione di realizzarsi: sono quelli che permettono, ad esempio, il controllo del tempo. La precarizzazione non permette una buona trasmissione delle attività di routine quotidiana. Ci sono delle piccole cose che possono sfuggire alla formalizzazione ma che fanno parte invece del rapporto di familiarizzazione che un soggetto che cresce ha con l'ambiente; e sono legate proprio alle funzioni del personale ausiliario. I processi complessi, che hanno degli elementi formalizzabili relativi agli apprendimenti formalizzati ma si appoggiano anche ad elementi informali più frutto delle routine quotidiane, devono essere governati con molta attenzione ai due settori, formale e informale, cui fanno riferimento implicito. Facendo un investimento sempre più modesto sull'aspetto della routine e dell'informale si rischia con molta evidenza di attribuire poi all'elemento formale tutto il compito, anche quello che non può assolvere.

Abbiamo bisogno di riflettere bene su questo perché gli indicatori di qualità a volte prescindono dalla buona volontà del singolo e forniscono un risultato o un altro, a

seconda del tipo di organizzazione e di stabilità dell'organizzazione che possiamo garantire.

7. Famiglia: partner, committente o controparte?

La famiglia è un soggetto multiforme. Non ha quindi una definizione che possa raccogliere tutte le modalità di presentarsi, non solo per la composizione ma anche per l'attività e la dinamica di rapporto che può entrare in contatto con il mondo scolastico. Ci si può domandare se la famiglia è un partner, quindi un soggetto che sta operando e assumendo delle responsabilità, in rapporto di complementarietà e dovendo quindi occuparsi di altri tempi e di altri spazi ma degli stessi soggetti e per un progetto che poi può unirsi, e crescendo diventa progetto di vita.

E' quindi un partner oppure è un committente, per cui ha delle esigenze? e come committente del servizio scolastico e della scuola, esige che ci siano delle risposte come lei vuole che siano?

La famiglia ha dei diritti indiscutibili. Questi diritti vanno messi in rapporto ad un progetto unitario o possono essere esercitati anche se la scuola non li condivide? Per esempio: la famiglia ha il diritto di servirsi di consulenti e scienziati e tecnici di suo gradimento individuandoli dove e come crede. Questa legittima opzione, se è possibile sul piano del principio, può creare delle serie difficoltà se non viene intesa come contributo in un progetto. Se invece viene intesa come diritto esercitato "a dispetto" o senza badare a come si collega agli altri aspetti della vita di un soggetto, tra cui quello determinante della scuola, diventa una conflittualità permanente e la possibilità che a rimetterci sia proprio il soggetto bambino o bambina.

La famiglia va vista nella sua originalità singola e bisogna individuare i diversi modi in cui si può presentare nella realtà la famiglia in rapporto alla scuola e, una volta intravisti i modelli, se ne capisca la congruenza rispetto al progetto e quindi si chiarisca anche la possibilità che un modello poco congruente viva un cambiamento verso un modello più congruente. Questo percorso di elaborazione comune e di alleanza deve trovare spazi e tempi adeguati, e dalla ricerca emerge come spesso vi è una gestione invece estemporanea e "sul bisogno", piuttosto che una normale prassi consolidata di collaborazione.

8. Territorio e Enti locali

Rispetto al rapporto e ai rapporti con *le entità comunali* la riflessione che occorre fare deve mettere in luce le differenze che ci sono tra comuni piccoli, minuscoli anche, e comuni di una certa dimensione. E' significativo il dato emerso secondo il quale il 97% degli insegnanti intervistati dichiara di pensare che il territorio debba svolgere un ruolo fondamentale nell'integrazione e nella continuità educativa (dai corsi di formazione alle opportunità di tempo libero, dalla sensibilizzazione ai centri risorse e ausilioteche). Nonostante l'epoca in cui questa ricerca si è svolta-epoca caratterizzata da una congiuntura molto difficile per gli enti locali, con tutti

i comuni, grandi e piccoli, in gravi difficoltà per la sottrazione delle risorse, e il contemporaneo aumento di bisogni, con la conseguente necessità di mettere in atto politiche di contenimento -, dobbiamo fare una riflessione che permetta di capire le differenze notevoli che esistono tra i comuni di una certa dimensione e i piccoli comuni.

I compiti dei comuni non cambiano, quale che sia la dimensione; allora è evidente che va vista con favore quell'azione politica che ha visto piccoli comuni associarsi e cercare di avere nei *piani di zona* un punto strategicamente unitario per mettere assieme le risorse e ottenere quella che viene chiamata l'ottimizzazione dei servizi. E' ancora un modello diffuso unicamente attraverso le buone volontà e non ancora sufficientemente chiaro da permettere ai piccoli comuni che non l'hanno praticato di capire che cosa accadrebbe se lo adottassero, e crediamo che sia importante, interessante, fornire da questa ricerca qualche indicazione in proposito. Sono le *buone prassi*, intese come buone organizzazioni per tutti.

9. Diagnosi funzionale, ICF e Progetto di vita/curriculum vitae

La diagnosi funzionale ha bisogno di essere messa in rapporto con elementi desumibili dalla logica dell'I.C.F., il nuovo sistema di classificazione del funzionamento e della salute dell'OMS. La diagnosi funzionale risponde alla logica dell'I.C.F., valorizza quindi la *differenza dei contesti*. E la differenza dei contesti potrebbe proprio rientrare in un'operazione che va verso il *progetto di vita* e che vede la necessità di tener conto che ad un certo punto della vita non dovremmo più parlare di diagnosi funzionale, di progetto educativo, ma dovremmo costruire con la persona disabile un *curriculum vitae* degno per essere poi presentato nella società per impegno di lavoro o altro.

L'interessante dovrebbe essere quello di cercare di collegare gli aspetti tecnici della diagnosi funzionale al curriculum vitae che dovrebbe essere una prerogativa in cui la padronanza è data al soggetto e non ai tecnici, per bravi che siano, e per buono che sia il loro contatto con il soggetto disabile. Il curriculum vitae è un elemento proprio di un soggetto ed è quindi interessante che lo viva come costruzione del proprio progetto di vita. Quando arriviamo alla scuola superiore, e arriviamo alla possibilità di costruire nel percorso scolastico dei tempi di stage sul posto di lavoro, nelle aziende e altro, cominciamo a fare il passaggio da documentazione di tipo fortemente educativo e scolastico ad una documentazione propria del singolo soggetto adulto in rapporto all'acquisizione di competenze, che chiamiamo curriculum vitae.

Ci sono indicazioni da parte della Comunità Europea per la costruzione del curriculum vitae, sarebbe utile che anche il mondo scolastico, soprattutto quando parliamo della transizione dalla pre-adolescenza all'adolescenza, tenga conto di questi elementi che sono certamente poco pensati attualmente nel nostro quadro

formativo. Sembra però ancora più difficile trovare scuole che di prassi seguano il percorso di vita del loro alunno anche dopo la frequenza. Molte scuole di base, nella continuità, si interessano di quello che gli succede dopo, molte scuole superiori, invece ne perdono le tracce.

10. Qualità dell'integrazione e qualità della didattica che diventa prassi stabile

Certamente noi abbiamo bisogno di ripensare la qualità, abbiamo avuto e corriamo sempre il rischio che gli indicatori di qualità siano dominati da una visione giuridico-istituzionale che è tutt'altro che trascurabile e tutt'altro che attaccabile, che però non può rimanere la sola. La visione giuridico-istituzionale è importante e va messa in riscontro con gli elementi di realtà sul piano, ad esempio, dell'organizzazione didattica. Abbiamo la possibilità di capire se l'organizzazione didattica funziona in termini utili per l'integrazione o mantiene una visione molto tradizionalista, in cui la scuola è fatta in un certo modo, e quando arriva un soggetto disabile bisogna cavarsela alla meno peggio ma senza modificare il modello didattico di riferimento, facendo giusto qualche aggiustamento ma il minimo indispensabile e malvolentieri. Un dato sorprendente della ricerca è quello che indica una scarsa percezione di importanza data dagli insegnanti alla valutazione dell'alunno disabile rispetto ai suoi apprendimenti specifici disciplinari rispetto alla maggiore importanza attribuita invece alle sue competenze sociali e relazionali. Come se fosse molto più importante la socializzazione rispetto agli apprendimenti.

Noi abbiamo bisogno di pensare invece che l'integrazione deve diventare un movimento maturo di cambiamento della didattica. Maturo perché ha ormai elaborato molti dei presupposti teorici e delle strumentazioni operative e le deve far proprie. Per far questo ha bisogno certamente di ricerche come quella che è stata fatta, ha bisogno di quantificare, ha bisogno di spingere verso la costruzione di indicatori che siano di qualità della didattica non formale, non formalizzata, perché anche l'aspetto informale è di grande interesse. A questo proposito la ricerca ci indica che le metodologie didattiche più utilizzate per gli alunni in difficoltà sono le attività laboratoriali, le attività di cooperazione, le attività individuali 1:1 e quelle con il computer. Queste modalità non si discostano troppo da quelle usate per la generalità degli alunni e questo è un dato positivo se indica una "normalizzazione" inclusiva della didattica per l'integrazione. Rimane ancora alta la percentuale di insegnanti che ritiene utile svolgere attività fuori dalla classe (53% nella scuola media per quanto riguarda l'utilità del lavoro esterno con l'insegnante di sostegno). Abbiamo il rischio che la qualità della didattica, solo intravista attraverso degli indicatori giuridico-istituzionali, abbia come elemento aggiuntivo una valutazione economica anche questa da tenere in gran conto ma non facendola diventare un elemento assoluto. La possibilità che ci sia un ritorno, un ripensamento sul valore

dei tecnici non solo amministrativi è quantomai importante. Noi abbiamo a volte delle situazioni in cui l'unico elemento governabile con precisione è la spesa, e questo è molto poco perché, soprattutto laddove si fanno accordi con cooperative, con associazioni, bisogna che vi sia anche la possibilità di una valutazione di valori contenutistici, che non può che essere fatta da tecnici di fiducia. Ma le difficoltà economiche delle amministrazioni locali hanno reso difficili le possibilità di mantenere i tecnici nel loro ruolo di tecnico, confinandoli in funzioni amministrative.

Questo rende difficile la possibilità di costruirsi degli indicatori di qualità che funzionano non solo sulla quantificazione della spesa. Un rischio grosso che vediamo è proprio quello di non avere gli strumenti tecnici rivolti ai processi e ai risultati di qualità per potere procedere regolarmente ad un monitoraggio dell'integrazione.

L'altra questione che dobbiamo per forza sollevare è quella della possibilità di mantenere nelle buone prassi una memoria di progetto, la documentazione delle esperienze di integrazione si va consolidando, ma si può fare di più e meglio, dato che è una prassi che riguarda ancora soltanto una metà delle scuole. Siamo molto in difficoltà se questo non viene fatto perché ne abbiamo già riportato e trovato alcuni esempi - su cui abbiamo già fatto delle riflessioni - come quello dei tutors juniores cioè i fratelli maggiori che, senza un titolo e senza una strutturazione professionale, quindi un totale precariato e totale improvvisazione e buon cuore, finiscono per essere la sostituzione dei professionisti preparati.

Se questo è il modo di rispondere in momenti di ristrettezze, occorre chiarire sempre la prospettiva, che ha bisogno di ben altro. La buona prassi esige chiarezza di presupposti e possibilità di mantenere *memoria del progetto*.

La responsabilità politica deve potersi avvalere di elementi fiduciari che sono i propri tecnici. Mancando questi anche le emergenze possono essere trasformate in dati stabili, con buona pace delle buone prassi che diventano buone prassi sepolte.

PARTE QUARTA

DALLA RICERCA ALLA PROPOSTA

(di G. Toschi)

I dati della ricerca, evidenziati nelle pagine precedenti, impegnano la Scuola della Provincia di Ravenna a sostenere alcune riflessioni e a fornire alcune risposte.

Noi ne abbiamo identificate cinque, che per la loro importanza e impellenza sottoponiamo come proposte di lavoro a breve.

Cinque impegni per l'immediato:

- *accrescere il valore del territorio come risorsa;*
- *creare più corresponsabilità didattica per trasformare l'integrazione di pochi nell'inclusione di tutti;*
- *pensare la qualità dell'integrazione anche in termini di prodotto e di risultati;*
- *innalzare i livelli di competenza professionale di tutti gli insegnanti in tema di didattica per l'integrazione;*
- *rendere disponibili e fruibili da tutti le buone prassi: il mouse a portata di mano;*

L'attività di ricerca condotta nel corso dell'anno 2004/05 ha portato all'attenzione la necessità di chiarire con una certa urgenza le variabili su cui richiamare la Scuole per qualificare ulteriormente l'integrazione scolastica.

Senza voler prescindere dalle variabili strutturali, che di fatto definiscono assieme al sistema valoriale le premesse dell'integrazione (dall'edilizia scolastica ai trasporti scolastici, ai servizi di supporto educativo e assistenziale), la ricerca ha messo in evidenza quanto siano importanti **le variabili di processo e di prodotto** per definire la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni disabili.

Il contesto e il clima di una scuola sono profondamente segnati dai **processi di collaborazione e di collegialità**, che vengono diffusamente e concretamente realizzati dalle Scuole, anche per sopperire alle diverse problematiche segnate del frequente turn-over e dalla mancanza di continuità didattica del personale di sostegno.

La ricerca dà atto di una Scuola ravennate molto attenta al perseguimento di buone prassi organizzative, viste come esigenza professionale piuttosto che un compito di tipo burocratico-amministrativo, anche se, a seconda delle situazioni e dei livelli scolastici, è ancora abbastanza presente l'azione "in solitudine" di molti insegnanti di sostegno.

Le variabili di processo e le variabili di prodotto

Un altro punto su cui la ricerca ha tentato di condurre l'attività d'indagine riguarda il cosiddetto "prodotto" dell'integrazione.

La storia della Scuola italiana è segnata molto spesso da una particolare attenzione alle azioni e alle variabili di processo e molto meno dal considerare altrettanto importanti *le variabili di prodotto*, ovvero il prodotto stesso dell'insegnamento.

La capacità delle Scuole di definire un "buon prodotto" è stato finora un percorso sempre annunciato, ma con difficoltà declinato e questo sia nel campo dell'innovazione del curriculum e della formazione sia nel campo dell'integrazione, perché abituati a pensare in termini troppo spesso in-definiti o troppo segnati da livelli di competenza a maglie larghe.

La nostra stessa ricerca ha indagato molto, in questa sua prima fase d'indagine, le cosiddette "variabili di processo" (tutto il sistema di procedure e garanzie, che riguarda l'integrazione) e meno, ma con scrupolosità, *le variabili di prodotto, che tuttavia sono sembrate, fin dalla prima lettura dei dati, il traguardo nuovo su cui chiamare al confronto la Scuola ravennate.*

La realtà della nostra Scuola infatti è tale che le azioni di processo e di buone prassi organizzative per inserire e accogliere ragazzi disabili sono soddisfacenti o pienamente soddisfacenti in tutte le Scuole del territorio, mentre ciò su cui si deve tentare un'azione di innovazione riguarda senz'altro il valore da assegnare al cosiddetto concetto di "prodotto".

Ravenna e l'innovazione di prodotto

Parlare di innovazione del prodotto, a proposito di integrazione scolastica, significa assegnare nuovi obiettivi e nuovi traguardi osservabili, controllabili e verificabili in più contesti:

i contenuti d'apprendimento del ragazzo disabile (rispetto ad un prima: che cosa sa, che cosa sa fare - alla fine di un percorso breve, medio, lungo - l'allievo con disabilità, quali autonomie sa esprimere)

i contenuti dell'azione d'insegnamento (rispetto ad un prima: come si è modificato l'azione e il metodo di insegnamento di ogni singolo insegnante e del gruppo classe)

i contenuti del clima di Scuola (rispetto ad un prima: come sono cambiate le prassi organizzative, le modalità di comunicazione e di documentazione, la biblioteca scolastica o il sistema delle attrezzature informatiche o multimediali a disposizione della Scuola);

i contenuti e le risorse del territorio (rispetto a prima: come si è modificato un territorio in termini di nuove occasioni di crescita collettiva, di nuove risorse)

Diversamente il proliferare di nuovi processi tutti interni alle classi o alle Scuole diventa molto significativo dal punto di vista dell'innovazione procedurale, ma meno dal punto di vista dei risultati.

Dal punto di vista metodologico diventa perciò utile, nel discutere di nuovi impegni e di nuove prospettive di lavoro per migliorare l'integrazione scolastica in Provincia di Ravenna, ripartire dal quadro generale per comprendere come possiamo declinare l'innovazione di prodotto:

- il ruolo del territorio *vs* la solitudine dell'insegnamento
- la corresponsabilità educativa *vs* il turn-over e la discontinuità
- la qualità dell'insegnamento *vs* la differenziazione dell'insegnamento
- i prodotti e i risultati dell'apprendimento di ciascuno e di tutti *vs* la socializzazione diffusa

1) Il Territorio come risorsa e come valore

L'idea romantica e ancora diffusa che una buona integrazione si possa realizzare in tutte le situazioni ambientali è certamente praticabile, ma non convincente.

Le politiche degli Enti locali per il diritto allo studio, il contesto territoriale, la presenza di opportunità, di Centri Risorse o di Reti reali (e non virtuali) di Scuole capaci di proporre risposte, di procurare materiali o sussidi o di offrire consulenze costituiscono la cornice essenziale di ogni processo di integrazione perchè incoraggiano gli Insegnanti e le Istituzioni ad affrontare le tematiche dell'integrazione con maggior attenzione a tutti i risvolti e a tutte le possibilità d'azione.

Se *compito dell'integrazione è quello di trasformare le risorse a disposizione in risultati*, risulta molto comprensibile (e condivisibile) il grado di percezione del ruolo delle risorse del Territorio manifestato dagli Insegnanti, quale variabile capace di mettere in moto con più facilità processi e di raggiungere risultati soddisfacenti (i prodotti).

Il fatto che il 75% degli insegnanti assegni un forte valore ai servizi del Territorio e alle opportunità di informazione/formazione, di consulenza su caso o di prestito informatico di sussidi ed espressamente ai Centri Risorse Territoriali e che il 97% degli intervistati dichiarò che risiede nel territorio uno dei punti nevralgici dell'intero processo di integrazione, non deve significare, nella ricerca dell'altro da sé (il Centro Risorse), la soluzione di tutti i problemi, ma la consapevolezza che una buona rete di servizi diffusi e vicini consolidano le probabilità di "successo" e attenuano il timore della solitudine professionale e dell'insuccesso.

Questo dato, che non è di pura percezione, è confermato nella realtà dalle Scuole. Infatti là dove sono presenti e vicini i Centri Risorse (Faenza, Lugo, Cervia) la frequentazione delle Scuole è stata pressoché totale, mentre può apparire diversa e in parte problematica la situazione territorialmente ampia del Comune di Ravenna, che tuttavia ha saputo reagire a questo bisogno sentito e diffuso, creando una rete reale di Scuole elementari per uno specifico scopo di formazione professionale diffusa (Progetto Dislessia).

Questa diversa sensibilità e approccio alle strutture e ai servizi del Territorio, trova una sua conferma (nei dati della nostra ricerca), anche nella partecipazione delle Scuole ai Piani di Zona, che sembra essere stata più convinta e ricca di aspettative nei territori di Faenza e Lugo rispetto alla zona di Ravenna.

L'ampiezza del territorio e le molte Scuole possono spiegare però solo in parte i dati del territorio ravennate, mentre appare più convincente l'idea che il "centro risorse" rappresenti o possa rappresentare il luogo ideale d'incontro/confronto per affrontare le problematiche più sentite.

Il futuro prossimo perciò conferma la necessità che si continui a credere e a far crescere i Centri Risorse, così come è stato finora in un quadro di collaborazioni interistituzionali. La recente individuazione del Centro Risorse di Faenza quale Centro regionale (Area Vasta Romagna) per la diffusione delle nuove tecnologie per l'integrazione dei ragazzi disabili va visto in questo senso.

2) La corresponsabilità didattica e il metodo d'insegnamento *(la normale specialità)*

La questione della *corresponsabilità didattica ed educativa* dell'intera équipe degli insegnanti di classe è uno degli elementi essenziali dell'intero processo di integrazione, anche per una serie di dati negativi che riguardano il turn-over degli insegnanti di sostegno.

Concettualmente e concretamente la collegialità e la contitolarità sono modalità organizzative e di funzionamento dei gruppi, necessarie ma non sufficienti per assicurare e far prevedere la realizzazione di buoni processi d'integrazione, e questo per una serie di motivi che la ricerca ha ben individuato.

- gli insegnanti di sostegno sono per lo più docenti precari, anagraficamente giovani, destinati a vivere condizioni di lavoro discontinue (il 60% degli insegnanti di sostegno rimane da 1 a 5 anni max nella stessa scuola);
- gli insegnanti di sostegno sono percepiti dalla maggioranza degli insegnanti curricolari come docenti "provvisori", che dopo qualche anno di attività in quel ruolo (4-5 anni) vorrebbero ottenere una diversa collocazione funzionale;

- gli insegnanti di sostegno sono percepiti dagli altri ragazzi di classe quali insegnanti “speciali” e a disposizione solo di qualcuno e non di tutti;
- gli insegnanti di sostegno quando modificano il loro “status” e diventano “curricolari”, tendono ad abbandonare i metodi e le pratiche di lavoro precedentemente adottate (questo in particolare nella scuola secondaria di 1° e di 2° grado).

Tutti questi elementi (ad iniziare dallo stato di precarietà percepita e vissuta di molti insegnanti di sostegno) fanno comprendere come sia urgente una assunzione diretta della responsabilità educativa dell’integrazione scolastica da parte dell’intera équipe degli insegnanti, senza deleghe tutoriali verso qualcuno.

Uno degli indicatori a cui prestare molta attenzione riguarda la valutazione degli alunni disabili, che sovente vengono giudicati, (in particolare nella Scuola secondaria), dal solo insegnante di sostegno,(quasi a predefinire e a prefigurare una sua specifica ed esclusiva competenza e responsabilità), a cui, di fatto, non viene poi successivamente riconosciuta la valutazione degli alunni non disabili, con varie motivazioni (poche ore settimanali di intervento diretto in classe) .

Tutte queste situazioni di diffusa contitolarità e di collegialità fanno vedere come sia necessario mettere in campo nuove situazioni che diano il senso concreto della corresponsabilità didattica, che investe la questione dei metodi d’insegnamento, dell’uso delle attrezzature informatiche e multimediali, dell’organizzazione degli spazi.

Se si analizzano i risultati della ricerca si capisce come il problema della collegialità (corresponsabilità) educativa sia uno degli snodi più importanti dell’integrazione percepita e vissuta.

Infatti ben l’88% degli insegnanti (curricolari e di sostegno) la individua come una delle maggiori potenzialità che favoriscono l’integrazione, così come l’87% dei docenti sostiene che una delle cause di una difficile integrazione è data dalla scarsa collegialità e collaborazione fra docenti.

Il tema di fondo non può essere solo quello di una convivenza fra docenti o fra docenti ed educatori, che sfocia in collegialità e collaborazione, ma deve essere quella della condivisione soprattutto di metodi, di strumenti di facilitazione dello studio, di attrezzature, di modalità organizzative dei gruppi, di spazi finalizzati ad un’integrazione che riguarda tutti (la normale specialità, materia ancora di dibattiti e convegni e poco di gestione delle classi).

“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, per di più precario, in turn-over*).

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 costruttivistiche, ecc.” (D.Janes).

Che fare? E' giunto il momento di tornare a sperimentare soluzioni e prassi organizzative nuove, che vadano a incidere sui livelli di una mediazione didattica, che si rivolga a tutti .

E' utile allora individuare e scegliere, all'interno della nostra realtà provinciale, poche situazioni (di scuola primaria e secondaria di 1° e 2° grado) su cui operare, rendicontare e documentare, per verificare e avvalorare soluzioni didattiche funzionali, strumenti di mediazione e di facilitazione, modalità cooperative di organizzazione dei gruppi, sistemi di collaborazione con l'esterno (Centri Risorse, ausilioteche).

Se tutto viene giocato sulla figura e su una maggior presenza temporale in classe dell'insegnante di sostegno, può capitare di scoprire che anche là dove il rapporto numerico insegnanti/alunni disabili o educatore/alunni è abbastanza “favorevole” o diverso (distretto scolastico di Faenza) rispetto ad altre realtà (distretto scolastico di Ravenna) , la percezione più diffusa rimane comunque e dovunque quella di avere sempre poche risorse umane a disposizione. Senza voler sconfessare questa necessità tuttavia vi è l'esigenza di affrontare la nuova realtà delle classi con un approccio didatticamente diverso e più ricco di mediazioni.

3) La qualità dell'insegnamento e il prodotto dell'integrazione

Tra gli aspetti positivi e diffusi, rilevati dalla ricerca, ci sono quelli relativi all'organizzazione complessiva dell'integrazione, fatta di procedure, percorsi di accoglienza, di formazione delle classi e di assunzione di responsabilità da parte di insegnanti o collaboratori scolastici.

Le cosiddette “variabili di processo”, che costituiscono la base di una buona integrazione, sono pressoché diffuse in tutte le realtà scolastiche.

Il nodo che nell'attuale situazione resta da sciogliere riguarda il prodotto dell'integrazione ovvero che cosa intendere realmente con questo termine.

Se il significato di una buona gestione delle risorse è quello di trasformarle in

risultati, dobbiamo allora capire e definire il prodotto vero dell'integrazione, che può essere dato senz'altro dalla presenza di buoni processi, ma anche, se non essenzialmente, da **risultati** concreti, quali le conoscenze e le competenze acquisite dell'alunno disabile, dai compagni di classi, dagli insegnanti, dalla Scuola tutta.

Parlare del prodotto dell'integrazione è perciò, proprio alla luce della ricerca ravennate, il dato imprescindibile con cui fare i conti.

Alla richiesta di indicare gli ambiti di risultato atteso da parte della Scuola a proposito dei ragazzi disabili si ripropone una situazione che valuta **la socializzazione** come il dato prevalente su cui attestare l'analisi di una buona integrazione (le abilità sociali, la capacità di relazione con i coetanei e gli adulti e a seguire le autonomie personali).

Preoccupa il fatto, che non si ritenga importante rilevare e attestare miglioramenti nel campo *dell'apprendimento specifico, disciplinare o nell'uso delle tecnologie informatiche*.

L'idea di **una Scuola "utile" all'alunno disabile** sembra di difficile accettazione, forse perché si teme che possa celare il rischio di pratiche addestrative e comportamentistiche.

Lo stesso dato è confermato dalle risposte relative agli ambiti di miglioramento che dovrebbero riguardare i compagni di classe di alunni disabili e che riguardano sempre gli aspetti sociali, di relazione e non l'apprendimento specifico.

Questi elementi portano a dire che soprattutto quando si parla di integrazione scolastica la scuola viene vissuta come ambiente di socializzazione (di educazione alla relazione).

Alla domanda se la presenza di un alunno disabile in classe possa migliorare le competenze (alcune competenze) dei compagni, i dati sono indicativi - pur con le dovute distinzioni fra i vari ordini di Scuola – di didattiche separate presenti e utilizzate nelle classi.

La capacità di utilizzare schemi o testi semplificati, di fruire di mappe concettuali o di servirsi di sussidi multimediali o informatici da parte o a favore di tutti per apprendere meglio ovvero la questione metodologica e didattica, se non tecnica e specialistica, di un insegnamento per tutti, sembra tramontata e rimossa, anche se è stata all'inizio alla base della pedagogia dell'attivismo, dei primi processi di integrazione scolastica negli anni Settanta.

La ricerca ravennate può essere allora l'occasione per riscoprire tutte le pratiche e

le tecniche dell'attivismo pedagogico, la questione dei metodi d'insegnamento (la normale specialità), le modalità di mettere in campo un apprendimento cooperativo (il lavoro in coppia o in piccolo gruppo), in altre parole occorre far ripartire il motore della formazione degli insegnanti, di tutti gli insegnanti, sui metodi e sulle tecniche di insegnamento, sui sistemi di incoraggiamento e di rinforzo dell'apprendimento con l'obiettivo non solo dello "stare bene a scuola", ma dell'imparare tutti e di più.

La nostra Scuola ha sofferto troppo e per troppo tempo **della** politica dei due tempi; prima l'enfasi sui metodi e sulle tecniche, poi sull'accoglienza, lo stare bene, la relazione sociale.

E' tempo di sintesi e soprattutto di un nuovo programma di formazione del personale docente non imposto dall'alto, ma condiviso e sostenuto dagli stessi docenti.

4) I livelli di competenza professionale

I dati sulla formazione professionale sono di difficile interpretazione. Tutti gli operatori della scuola si sono formati o hanno partecipato a **iniziative di aggiornamento sui temi dell'integrazione**. Questo elemento di per sé però costituisce un dato di fatto, che può valere come sensibilizzazione ad un problema, ma non una scelta per rendere l'integrazione scolastica come elemento di qualità per tutti.

L'orientamento diffuso è che la qualità dell'integrazione costituisca un dato valido se riguarda l'alunno disabile e non anche tutti i ragazzi di una classe, quando le situazioni di elevata complessità delle nostre classi sono oramai il dato strutturale presente e non contingente e riguardano tutti i bambini/ragazzi.

La percezione che si ha è quella di un ritardo culturale della Scuola, (per la fatica sempre più pesante del fare scuola), nel cogliere la necessità del cambiamento.

Il riferimento per definire "la diversità" sembra essere quello che ci viene dalla "certificazione" e non da una realtà molto differenziata nelle sue componenti, nelle sue motivazioni verso lo studio, nei differenti stili di apprendimento dei suoi allievi.

L'impegno più immediato è quello di superare culturalmente questa interpretazione, che impedisce di fatto una lettura più diretta della realtà e di lavorare per **innalzare i livelli di competenza professionale di tutti gli insegnanti almeno in tre ambiti e direzioni :**

- **la conoscenza dei disturbi (specifici) di apprendimento;**
- **la conoscenza delle pratiche e delle modalità di lavoro del cooperative learning;**
- **la conoscenza di tutto il sistema di sussidi informatici (un software ormai**

specializzato su tutto) pensati e programmati per aiutare i ragazzi con difficoltà (il pensiero logico, la matematica, il calcolo, la geometria, l'apprendimento della letto-scrittura) e i ragazzi con disabilità.

Il richiamo ad approfondire queste tematiche, che dovrebbero riguardare tutti gli insegnanti è quello di una didattica, che si rivolge ai **bisogni educativi speciali di tutti i bambini/ragazzi**.

Se in una classe di Scuola Media di 23 alunni – come ci ricorda Dario Janes (ma è pratica quotidiana arrivare fino a 25-26 alunni per classe) - ci sono **12 ragazzi con bisogni educativi speciali**, non certificati come disabili (disturbi specifici dell'apprendimento, differenze culturali e linguistiche, disagio e difficoltà relazionali, difficoltà familiari) non è pensabile proporre una “sola” didattica a tutti, gli stessi strumenti di mediazione culturale per tutti (il libro, la lavagna).

Occorre ri-conoscere le differenze e i bisogni speciali di tutti e di ciascuno e adattare le metodologie, le tecniche e i sussidi didattici a ciascuno, fruendo della “specializzazione” degli insegnanti specializzati nel sostegno, chiamati a svolgere compiti di analisti, ricercatori, ideatori di soluzioni.

Un piano intensivo e a breve di formazione per tutti. Sono ormai passati 10 anni dall'ultimo sistematico piano di formazione per tutti.

5) Le buone prassi a disposizione di tutti: i Centri Risorse a portata di mouse (www.racine.ra.it/cdhs)

I dati della ricerca confermano una disponibilità delle Scuole a documentare l'attività di integrazione, che si è consolidata in particolare negli Istituti superiori ed in specifico negli Istituti Professionali con la progettazione dei “percorsi integrati”. Raccogliere e valorizzare le buone pratiche diventa di grande importanza perché consente di creare il senso della presenza e della condivisione di percorsi, che appartengono alla quotidianità delle nostre Scuole. Rendere conto dei processi e dei prodotti dell'integrazione può anche dare un significato alle scelte pedagogiche e didattiche che si stanno facendo, anche per capire la direzione di marcia e la tipologia di interventi che le Scuole attivano.

Uno dei problemi delle Scuole è quello di avere a disposizione per l'immediato le documentazioni di situazioni simili a quelle che si vivono.

Per un intervento educativo qualificato è necessario poter disporre di un patrimo-

nio didattico ricco di esempi, modelli organizzativi, tempi di realizzazione e di risultati raggiunti.

Chi ha la possibilità di confrontare, di leggere più progetti, di conoscere più soluzioni, più buone prassi, ha modo di diventare anche più colto e quindi in grado di scegliere e di selezionare le risposte organizzativamente e didatticamente più adeguate alla sua situazione.

Le Scuole hanno bisogno di un luogo dove tutte le esperienze vengono ricondotte fino a divenire un patrimonio a portata di tutti.

Il bisogno di accumulare memoria, da cui attingere informazioni e conoscenze può essere affrontato e (in parte) risolto facendo ricorso al web, all'informatica, ai Centri Risorse del territorio, a cui inviare e da cui "scaricare" buone prassi.

La disponibilità di un Centro Risorse a portata di mouse (il CDH di Faenza// www.racine.ra.it/cdhs) è un'esperienza ancora poco sentita, che va di pari passo con la scarsa dimestichezza degli insegnanti a navigare su Internet.

L'impegno verso cui andare è invece quello di avvicinare gli insegnanti ad un modo nuovo di proporre e di produrre conoscenza (non stiamo parlando di *formazione e-learning*), utilizzando - da costruttori di memoria - **la rete informatica più vicina come luogo sociale da cui poter far nascere anche incontri reali e non virtuali, gruppi di ricerca e di confronto.**

E' la scommessa che ci sentiamo di proporre e che il nostro territorio deve saper cogliere e vincere.

DALLA RICERCA potrebbe emergere UNA IPOTESI DI INCLUSIONE DEL SISTEMA DI RETE DEI SERVIZI.

(di Maria Silvia Ghetti)

Riflettendo sulle informazioni che ci offre la ricerca provinciale saremmo tentati a commentarne complessivamente ed analiticamente gli esiti. Ci limiteremo, invero, ad esporre alcune riflessioni nel merito della dimensione qualitativa della collaborazione tra le Istituzioni, in direzione di una nuova architettura inter istituzionale che andrebbe a configurare un diverso assetto politico-tecnico tra i Servizi del territorio. Lo scopo è quello di ampliare la riflessione emersa dalle risposte dei Dirigenti Scolastici della provincia che pur definendo buoni i rapporti coi Servizi del territorio, né intravedono possibilità di miglioramento.

Concordando con la valutazione che la provincia di Ravenna sia un territorio attento alle questioni sociali ed orientato alla prevenzione nonché al benessere, la intensità e qualità dei servizi socio-sanitari e scolastici erogati potrebbero essere meglio indirizzati ai risultati se le azioni e le attività concorrenti si traducevano in progetti di effettiva inclusione tra i Servizi. Occorrerebbe individuare quali potrebbero essere i cambiamenti dell'assetto politico-tecnico per alimentare tale processo inclusivo e facilitarlo anche nel contesto scolastico dove ancor troppo debole è la generale percezione di una reale inclusione delle risorse interne alle scuole.

Una condizione sfavorevole ad una politica di inclusione tra i Servizi che si ravvisa nell'assetto organizzativo gestionale e politico esistente nella nostra provincia è configurata dalla assenza di diretta interazione tra La Conferenza Unificata Enti e Scuole e la Conferenza Socio Sanitaria.

Questa divisione non facilita le politiche del territorio nell'impegno di tessere un organico disegno di intervento che includa i variegati aspetti e le "sfumature" con cui si esprime oggi il bisogno sociale. Non solo, nel campo specifico dell'integrazione della disabilità vengono a mancare all'attuale tavolo provinciale di concertazione e di governance alcuni degli Attori, il Servizio Sociale e quello Sanitario, che concorrono direttamente alla realizzazione di qualsiasi progetto di vita si voglia assicurare al disabile. Il richiamo alla Legge 328/2000, ma anche i dati della ricerca provinciale evidenziano quanto gli Attori dell'integrazione scolastica, Dirigenti ed Insegnanti, siano consapevoli che il progetto integrativo scolastico sia solo una esperienza di vita, pur significativamente importante, che va elaborato e collocato all'interno del complessivo disegno esistenziale della persona.

Una diversa architettura dell'assetto attuale potrebbe colmare questa criticità

istituendo un nuovo organismo nella finalità di **concertare** le politiche provinciali per l'integrazione e quindi assolvere a compiti di coordinamento provinciale per i Piani di zona. Il nuovo Tavolo di concertazione provinciale potrebbe avvalersi di una struttura di servizio quale un *Osservatorio per il monitoraggio dei bisogni sociali* ed avvalersi anche di un *Tavolo tecnico per l'integrazione scolastica* che vedrebbe meglio definite le funzioni ed il ruolo che svolge oggi il GLIP.

Oltre a cogliersi nel disegno ipotizzato il rafforzamento del governo politico-strategico per l'inclusione delle persone con disabilità o svantaggiate, verrebbero sicuramente consolidate le capacità di progettazione e di sviluppo delle azioni per l'integrazione scolastica proprie del GLIP/GLH e si realizzerebbe quella sinergia strutturale indispensabile tra l'organizzazione provinciale e distrettuale per la pianificazione socio sanitaria e per la gestione dei Piani di Zona.

Il nuovo assetto infatti consentirebbe la realizzazione, a livello distrettuale, delle politiche e delle strategie proposte a livello provinciale, facilitando la contestualizzazione delle azioni per l'inclusione attraverso il governo dei Piani di Zona.

Inoltre, l'Accordo di Programma provinciale per l'integrazione dei disabili, che sarà prossimamente aggiornato, si avvarrebbe nella fase di applicazione di un sistema di Rete dei Servizi territoriali per l'inclusione (Amm.Prov. AUSL., Enti, Servizi Sociali, CSA, Scuole, CFP, Coop.Sociale..) significativamente configurato in un assetto politico-tecnico in grado di orientare, monitorare e valutare la qualità degli interventi condivisi dei diversi Attori. L'Accordo non rimarrebbe, ovvero, solo un elenco di valori, ma accoglierebbe una selezione di interventi, sia consolidati che innovativi, che strutturerebbero un Piano attuativo annuale, che vedrebbe la sua contestualizzazione attraverso il processo specifico dei Piani di Zona, e la assunzione di criteri qualitativi che offrirebbero garanzia a tutto il sistema, nonché la tutela agli utenti.

Il modello di inclusione interistituzionale ipotizzato offre riflessioni anche per la rivisitazione dell'organizzazione interna alle istituzioni scolastiche. Se la ricerca evidenzia delle punte di criticità in alcuni ordini scolastici (scuole secondarie) conferma comunque una valutazione positiva in merito ai valori quantitativi (e qualitativi) sull'impiego delle risorse umane nella scuola primaria (docenti, educatori, assistenti, medici, collaboratori...).

Tralasciando la considerazione dell'esigenza, non secondaria, di colmare il divario nella garanzia delle opportunità tra i distretti e tra gli ordini scolastici, orientiamo la riflessione sulle modalità procedurali che potrebbero facilitare, sempre all'interno del disegno del sistema provinciale ipotizzato, i processi di inclusione tra gli Attori per migliorare la didattica per tutti e per pervenire a risultati maggiori.

La prima condizione procedurale che andrebbe attivata dovrebbe essere finalizzata alla ricerca intenzionale di strategie per individuare nuove modalità di partecipazione consapevole delle persone disabili o comunque delle persone con particolari bisogni alla progettazione e realizzazione di percorsi per il proprio progetto di vita. Concretamente, la partecipazione si dovrebbe realizzare nella offerta di opportunità e di strumenti informativi e di consultazione utilizzabili dal protagonista del progetto di inclusione.

La percezione di sentirsi attori del proprio progetto di vita e percorso scolastico si raggiunge quando si assume la consapevolezza di essere interlocutori reali di una organica e multiprofessionale unità operativa (docenti, educatori, servizi sociali e sanitari) che sappia orientare nella scelta di percorsi praticabili, che sappia organizzare contesti facilitanti per la valorizzazione delle potenzialità della persona e rivisitarsi sinergicamente nelle sue modalità operative e strumentali per offrire sempre più efficaci opportunità di comunicazione, di progettazione e di realizzazione.

L'unità multiprofessionale della istituzione scolastica dovrebbe operare all'interno del Consiglio di classe anche per la stesura e valutazione degli strumenti che normativamente accompagnano il progetto di integrazione delle persone disabili (D.F., P.D.F., e PEI), ma dovrebbe sentirsi in prospettiva sempre più impegnata alla elaborazione di una documentazione personale di competenze (portfolio) che possa legittimamente accompagnare lo studente in uscita dal percorso formativo per introdurlo nel settore adulto/lavorativo.

Il disegno culturale che dovrebbe sostenere gli interventi di inclusione si assesta su un modello di funzionamento individuale olistico, contestualizzato e bio-psico-sociale dello sviluppo della persona.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità già da alcuni anni ha elaborato lo strumento diagnostico dell'ICF. che si presta a traduzioni in disegni educativi perché indirizza ad una prospettiva unitaria delle complessive potenzialità della persona e perché orienta alla elaborazione di un modello di intervento che dalla dimensione biomedica può tradurre in azioni una progettazione di vita interessata alle multidimensionalità della persona.

Questa ultima considerazione rimanda direttamente ad un'altra questione relativa alla preparazione professionale degli operatori scolastici.

I dati della ricerca riportano che solo i 2/3 circa dei docenti di sostegno sono in possesso di un titolo di specializzazione e ci informano che circa un 3% del personale curricolare è comunque in possesso di conoscenze specialistiche.

La formazione del personale è un indicatore di qualità indiscutibile e sul quale i Dirigenti Scolastici della provincia consolidano la loro convinzione configurandola come l'esigenza prioritaria per una buona integrazione scolastica.

Ipotizzare l'introduzione nella didattica scolastica di uno strumento complesso, ma organico come l'ICF presuppone che ci si attivi in un percorso arduo di formazione di tutto il personale scolastico e dei servizi del territorio con alta incisività sui costi e sugli impegni.

La convinzione nella esigenza di un linguaggio trasversale a professionalità complementari e che si presta alla traduzione in strumenti multidisciplinari potrebbe fare orientare la scelta ad investire in un progetto di formazione comune agli operatori a largo raggio d'azione, pur nella consapevolezza che non si sarebbero risolti tutti i problemi inerenti il miglioramento della didattica inclusiva. Si tratterebbe comunque di un piano di intervento basilare sul quale andrebbero poi articolati percorsi di specificità e specialità differenziati per le diverse professionalità interessate all'inclusione. E' altrettanto evidente che la questione della formazione si inserisce in un ventaglio di questioni molto più ampio che va ben oltre il problema dell'investimento di risorse ed a quello organizzativo, ma che richiama la questione del turn-over del personale, della specificità delle funzioni e, non ultimo in una scala di valore, della reale intenzionalità di tutto il sistema scolastico di indirizzarsi alla collegialità operativa.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

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