

Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica

L'esperienza dell'integrazione scolastica ha mostrato come vi possano essere diversi livelli di qualità dell'integrazione dovuti a differenti circostanze, legate alle situazioni locali delle scuole, alla formazione del personale, alla maggiore o minore presenza ed efficienza dei servizi sul territorio, nonché ai diversi flussi finanziari investiti. Sempre più, in questi ultimi anni, la riflessione pedagogica e quella giuridica hanno concentrato i loro sforzi nel tentativo di individuare degli indicatori che consentano di valutare i livelli di qualità dell'integrazione scolastica realizzati nelle singole scuole¹. Alcuni tra i più importanti studiosi che hanno individuato degli indicatori per la qualità dell'integrazione scolastica sono: **Salvatore Nocera, Andrea Canevaro, Dario Ianes**.

Gli indicatori di Qualità dell'Integrazione scolastica secondo S. Nocera

Nocera² individua dieci indicatori di qualità, divisi in tre ordini di aspetti. Ogni indicatore ipotizza tre livelli di qualità: minimo, medio, ottimale, a ciascuno dei quali è attribuito un coefficiente numerico. Nocera, sostiene che occorre individuare livelli minimi di qualità, intesi come "livelli essenziali" delle prestazioni dell'integrazione scolastica, tenuto conto che ve ne sono alcuni comuni a tutti i casi d'integrazione e altri aggiuntivi o specificativi dei primi, che riguardano singole tipologie di minorazione. Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica comuni, devono riguardare tre ordini di aspetti:

Indicatori strutturali, relativi alle precondizioni organizzative del servizio scolastico e degli altri servizi territoriali che garantiscono in prospettiva una maggiore o minore qualità dell'integrazione:

1. Formazione di classi con un numero massimo di alunni. Un livello di qualità migliore, anche se intermedio, è rappresentato da classi con meno di 25 alunni sino a 21. Il livello ottimale di qualità è rappresentato da classi con 20 alunni o meno.

2. Assegnazione fin dall'inizio dell'anno scolastico di un insegnante specializzato per le attività di sostegno. Un livello intermedio di qualità è rappresentato da un docente di ruolo. Un livello ottimale è rappresentato da un docente che abbia svolto corsi di "alta qualificazione" o di aggiornamento sulla specifica tipologia di minorazione di cui è affetto l'alunno seguito.

3. Consiglio di Classe composto da insegnanti che abbiano frequentato almeno un corso di aggiornamento sull'integrazione scolastica. Un livello intermedio di qualità è rappresentato dalla presenza di qualche insegnante curricolare specializzato. Un livello ottimale di qualità è dato dalla presenza di insegnanti curricolari, tutti specializzati e/o aggiornati sulla specifica tipologia di minorazione seguita.

4. Presenza nella scuola di collaboratori scolastici di ambo i sessi per l'assistenza materiale e igienica agli alunni con disabilità. Un livello intermedio di qualità è rappresentato da collaboratori scolastici che abbiano frequentato l'apposito corso di aggiornamento. Un livello ottimale di qualità è dato dalla circostanza che tali collaboratori abbiano effettuato anche un discreto periodo di esperienza.

5. Costituzione in ogni scuola di un gruppo di lavoro d'istituto. Un livello intermedio di qualità è rappresentato dalla presenza di tutte le componenti previste per legge. Un livello ottimale è rappresentato dalla presenza anche di genitori di alunni non disabili.

6. Esistenza di rapporti, formalizzati o meno, fra la singola scuola e i servizi socio sanitari del territorio, concernenti l'integrazione scolastica. Un livello intermedio di qualità è rappresentato da un'intesa formalizzata. Un livello ottimale è costituito da un accordo di programma.

7. Stanziamento in bilancio di risorse finanziarie idonee per l'eventuale acquisto o leasing, o godimento in uso, di sussidi e ausili didattici. Un livello intermedio di qualità è rappresentato dalla

¹ Attualmente, non esiste comunque un protocollo ufficiale circa gli indicatori di qualità dell'integrazione.

² S. Nocera, *Gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica di alunni con disabilità*, in "L'integrazione scolastica sociale", Sett. 2002, n. 1/4, pp. 363-372

presenza di ausili tecnologicamente avanzati. Un livello ottimale si manifesta con la presenza anche di software aggiornati.

Indicatori di processo, riguardanti le modalità attraverso le quali si realizza dall'inizio alla fine di un anno scolastico lo svolgimento dell'integrazione:

8. Formulazione di una diagnosi funzionale comprendente non solo le disabilità ma anche l'individuazione delle potenzialità e delle capacità da attivare a livello educativo-didattico. Un livello intermedio è rappresentato dalla previsione anche di suggerimenti sulle aree da attivare. Un livello ottimale è invece rappresentato dall'individuazione delle capacità e degli interventi insieme ai docenti di classe.

9. Formulazione Piano Educativo Personalizzato. Un livello intermedio di qualità è rappresentato dal PEI formulato, oltre che dall'insegnante per le attività di sostegno, anche da tutti gli insegnanti curricolari. Un livello ottimale è dato anche dalla presenza della famiglia, dei collaboratori scolastici e dagli operatori sociosanitari di territorio.

Indicatori di risultato, concernenti gli effetti che il processo di integrazione produce sugli alunni con disabilità:

10. Esito della valutazione con riguardo alla crescita del profitto degli apprendimenti, alla comunicazione acquisita, alla socializzazione realizzata, ai rapporti relazionali instaurati con insegnanti e compagni. Un livello intermedio di qualità è rappresentato dalla formulazione di una valutazione orientativa verso ulteriori sviluppi dell'iter scolastico ed extrascolastico dell'alunno, un livello ottimale è fornito anche dall'autovalutazione dei docenti circa l'esito realizzato.

Gli indicatori di Qualità dell'Integrazione scolastica secondo A. Canevaro

Canevaro³ traccia attraverso dieci domande per riflettere, dieci indicatori sulla qualità dell'integrazione scolastica.

1. Dove sono i disabili? Ragionare sullo spazio abituale di chi è disabile permette di capire se l'organizzazione è segregante, cioè allontana dalla convivenza (ad esempio l'allestimento di spazi "dedicati": l'auletta o il laboratorio "di sostegno") oppure se è integrante le differenze, cioè permette di vivere negli stessi spazi dei compagni, per la maggior parte del tempo. Questo implica, fra l'altro, la cura nell'affrontare le problematiche connesse alla strutturazione architettonica degli ambienti (riduzione delle barriere architettoniche, adeguamento delle infrastrutture, ecc.).

2. Con chi sono i disabili? La risposta permette di comprendere se l'allievo disabile è affidato a una sola persona, con cui ha contatti esclusivi, oppure se intrattiene relazioni significative con gli altri insegnanti e con i compagni di classe, e in genere con gli adulti presenti nella scuola.

3. Perché i disabili nella struttura scolastica? Se la scuola ha finalità primarie di apprendimento, questo deve verificarsi anche per il minore con deficit: dunque anche a lui vanno offerte opportunità di istruzione, non accontentandosi del solo traguardo della socializzazione, pur imprescindibile. Da ciò consegue che, in presenza di difficoltà specifiche di apprendimento, dipendenti dalla minorazione, gli insegnanti sono impegnati a intraprendere itinerari di ricerca per adottare strategie di apprendimento plurime, ancorché adeguate, e materiali e infrastrutture idonei a una "didattica plurale".

In base alla risposta alla domanda, è possibile cogliere alcuni elementi strutturali e collegarsi alla strutturazione architettonica degli spazi; cioè si vuole fare riferimento alla scuola come struttura facendo un esame delle strutture scolastiche. Gli indicatori riguardano la riduzione delle barriere architettoniche (pedata per superare i dislivelli, campanelli o interruttori per chi è in carrozzella infrastrutture che prevedano la presenza di persone con deficit motori, servizi igienici adeguati...).

³ M.Pavone, *Personalizzare l'integrazione*, Ed. La Scuola, Brescia, 2004, pp. 77-78. E anche A.Canevaro, *Gli indicatori della Qualità dell'integrazione: dieci domande per riflettere*, 2001 Erickson, Portale Internet, Area: Integrazione scolastica e riduzione dell'handicap, www.erickson.it

4. Come vivono i disabili l'esperienza scolastica? Gli indicatori sono su due versanti. Le stesse persone con deficit e gli altri. Non per dividere, ma per capire se l'attenzione è sistemica, cioè riguarda il sistema integrato. Il bambino deve vivere l'esperienza scolastica come quella che permette di raggiungere obiettivi che la scuola si prefigge: la trasmissione delle conoscenze. Trasmissione della conoscenza attraverso dinamiche plurali che tengano in considerazione l'originalità del soggetto.

5. Quale tipo di individualizzazione? Vengono considerati diversi aspetti: se gli obiettivi formativi previsti nel piano educativo individualizzato sono significativi, cioè se aiutano l'alunno in difficoltà a "dare sapore" alla sua crescita personale, se il progetto individualizzato scorpora l'allievo dall'appartenenza alla classe, oppure se gli permette di percorrere una strada diversa che conduce a obiettivi comuni ai coetanei, se la presenza di un compagno con deficit è occasione per accrescere le conoscenze di tutta la comunità scolastica, e per riformulare le discipline di studio, anche in ottica interdisciplinare.

6. Un indicatore importante: le conoscenze dell'handicap come migliorano le aree disciplinari? Devono essere presenti indicatori molto precisi che riguardano l'integrazione curricolare. Ogni area diventa più ricca e accessibile se integra le conoscenze che l'occasione offre di esplorare. Bisogna avere una possibilità di migliorare le strutture conoscitive e le conoscenze, integrando le situazioni di handicap come conoscenza teorica.

7. Con quali diritti e con quali doveri? Il quesito stimola a verificare se sono conosciute e applicate le leggi che tutelano l'integrazione scolastica e sociale dei disabili, sia dentro la scuola, che nei rapporti con l'extrascuola (famiglia, sanità, Enti locali, ecc.); se l'organizzazione scolastica è da tutti gli attori leggibile e comprensibile nelle sue norme e applicazioni, e altrettanto lo è la scelta integrativa, se vi è conoscenza di processo da parte delle figure professionali coinvolte nell'inclusione.

8. Qual è il grado di "conoscenza di processo" nelle figure professionali? È importante capire quale grado di conoscenza di processo è presente nelle figure professionali degli insegnanti ed è quindi anche trasmissibile alle famiglie e alla popolazione scolastica. Conoscenza di processo è un modo gerghale di indicare la possibilità che chi opera in un determinato settore conosca ciò che avviene in seguito. Rispetto a questo, un buon indicatore può fornire delle informazioni con una certa tendenza all'oggettività, rilevate non solo attraverso sondaggi di singoli, ma anche verificando se esistano o meno delle formalizzazioni di rapporti tra i settori scolastici, tra loro e fuori della scuola. L'indicatore di qualità è rivolto a un'organizzazione sistemica e non casuale.

9. Quanto costa l'integrazione: costi previsti e incerti. Un buon livello di integrazione è raggiunto quando la previsione di spesa a favore dei disabili non è sottoposta a iniziative frammentarie o all'emergenza ma, come si dice in un gergo politico amministrativo, "passa a regime", tenuto conto che la loro presenza nella scuola è generalizzata, e non casuale o imprevedibile. L'argomento può essere affrontato da diversi punti di vista, interessando le risorse complessive dell'istituto, o quelle della singola classe, o anche un orizzonte più ampio: le risorse per dotare le figure professionali di una qualità professionale sicura.

10. Qual è il rapporto tra indicatori di qualità e pedagogia istituzionale? La riflessione sugli indicatori di qualità deve tener conto che non si parla di strutture generiche, ma ci si riferisce a strutture in cui si svolge un compito educativo, formativo, in cui c'è un impegno didattico e si fanno operazioni importanti quali quelle dell'insegnamento e dell'apprendimento. La riflessione sugli indicatori di qualità si collega alla proposta complessiva della pedagogia istituzionale, e questo perché gli indicatori di qualità possono rappresentare dei momenti di conoscenza e di coscienza della propria situazione: una buona integrazione è quella che viene vissuta -ciascuna a suo modo- da tutti i soggetti.

Gli indicatori di Qualità dell'Integrazione scolastica secondo D. Ianes⁴

1. Usare metodologie educative/didattiche integrative “di cerniera”. Ormai è un dato acquisito che un'integrazione scolastica di Qualità deve coinvolgere tutta la comunità degli insegnanti e degli alunni. Servono principalmente strategie didattiche nuove che, per la loro essenza, siano di cerniera, tra l'alunno disabile e la classe, rendendo così significativa la sua presenza, e nel contempo siano di cerniera tra gli insegnanti curricolari e di sostegno. Deve trattarsi di strategie didattiche utilizzabili con tutti gli alunni, che attivino direttamente le risorse informali di insegnamento presenti nel gruppo classe e che valorizzino le differenze e attribuiscono conseguentemente ruoli distinti e complementari agli alunni, per dare concretezza all'“imparare insieme” nel piccolo gruppo. Deve essere sempre più elaborata una dimensione specifica di promozione delle relazioni inclusive tra tutti gli alunni. Più legate alla didattica ordinaria sono le strategie per semplificare e adattare alle capacità dell'alunno i libri di testo della classe, le metodologie per costruire Piani educativi individualizzati e materiali didattici / riabilitativi speciali ma direttamente agganciati agli obiettivi della classe e l'uso integrato dell'istruzione attraverso software didattico individualizzabile.

2. Rispondere a tutti i “bisogni educativi speciali” e all'eterogeneità. I “bisogni educativi speciali” non sono solo dell'alunno disabile, anzi molti alunni incontrano significative difficoltà di apprendimento e di relazione. D'altra parte, gli studi sulle differenze individuali, sulla pluralità delle intelligenze, sull'individualità degli stili di apprendimento e di pensiero ci confermano che l'eterogeneità è la regola e che si dovrebbe individualizzare l'offerta formativa per tutti gli alunni. Tutto ciò fa compiere dei passi in avanti nella direzione della risposta individualizzata ai bisogni educativi speciali (e non) di ciascuno.

3. La flessibilità didattico – organizzativa delle scuole autonome. Si può (e si deve) cominciare a valutare i risultati della nuova stagione dell'autonomia e delle “nuove libertà” delle istituzioni scolastiche. Le scuole dovranno dimostrare una nuova capacità progettuale e realizzativa di una reale flessibilità didattica che consenta nuovi e più efficaci modelli di integrazione dentro e fuori delle proprie mura.

4. Le nuove responsabilizzazioni richieste dalle riforme scolastiche amministrative e welfare. Si deve porre la questione degli “standard minimi di qualità” nel senso però di qualità dei processi di integrazione e non del “prodotto”, inteso come “risultato di apprendimento” o livello di competenze raggiunte. Queste non sono definibili in modo generalizzato per gli alunni in difficoltà, che seguono una loro programmazione individualizzata che non si possono confrontare con standard astratti. Sul fronte del decentramento amministrativo vengono attribuiti sempre più compiti e funzioni agli enti locali, non solo in una nuova costruzione del welfare e delle politiche sociali comunali, ma anche per il sostegno diretto all'integrazione scolastica. Questa è un'occasione importante per costruire un “patto territoriale” per l'integrazione scolastica e sociale: un sistema formativo integrato scuola-territorio, con nuove sinergie tra gli attori formativi, economici, culturali e sociali di una comunità, nuovi percorsi di alternanza scuola-lavoro, nuove risposte di formazione professionale legate al “progetto di vita” della persona disabile nonché centri territoriali di risorse per le scuole e osservatori regionali sulle politiche dell'integrazione.

5. I cambiamenti nella formazione iniziale, nell'aggiornamento e nello sviluppo professionale degli insegnanti. La qualità dell'integrazione farà un balzo in avanti se lo fa la preparazione degli insegnanti, e la scuola e l'università si stanno muovendo. Prosegue il suo cammino la formazione universitaria di base e la specializzazione degli insegnanti. È necessario uno stretto dialogo tra università e forze vive della scuola e della società, perché i percorsi universitari siano davvero professionalizzanti e non autoreferenziali, nonché una ridefinizione moderna e coraggiosa del profilo professionale dell'insegnante di sostegno in rapporto alle altre figure educative e riabilitative.

⁴ D.Ianes- M.Tortello, *Handicap e Risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva.* Erickson, Trento, 1999. pp. 9-14

6. I servizi di psicologia scolastica e pedagogia come risorsa tecnica per l'integrazione. Sempre più psicologi e pedagogisti iniziano a fornire servizi specifici alle scuole singole o collegate tra loro in rete. Va costruita un'integrazione realistica tra questi apporti tecnici diversi e non una competizione.

7. Valutare la qualità dell'integrazione con indicatori oggettivi e fare ricerca e documentazione. Se la scuola inizia a valutare la propria qualità, con l'autovalutazione e i questionari, altrettanto deve fare il processo di integrazione. Si dovrà valutare la qualità del processo e del "prodotto" (i risultati dell'alunno disabile, i vantaggi per la classe, le famiglie, la comunità scolastica ecc.). La valutazione potrà essere realizzata con utilità reale se si riescono a definire degli indicatori precisi su cui "misurare" la qualità e su cui fare una buona ricerca scientifica nel contesto di una raccolta sistemica delle documentazioni sulle esperienze e sulle buone prassi, per dare finalmente spessore storico alla scuola.