

VERSO UN'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DI QUALITÀ: PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA DOPO TRENT'ANNI DI ESPERIENZE

Tratto da: Cottini L. e Rosati L. (2008, a cura di). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.

Sono passati oltre trent'anni da quando il nostro paese, con una scelta coraggiosa fino al limite della temerarietà, decise di svoltare radicalmente e di sostituire alla rassicurante logica della separazione, rappresentata dall'inserimento degli allievi con disabilità all'interno di istituzioni speciali, quella complessa e foriera di tensioni e conflitti che prevedeva la frequenza della scuola di tutti. Tale orientamento, adottato sulla spinta di tensioni ideologiche che tendevano a evitare ogni forma di discriminazione, creò sicuramente molto scompiglio in quanto non preparata adeguatamente, ma, nello stesso tempo, costrinse la scuola cercare soluzioni, elaborare strategie, ripensarsi nelle sue finalità, sviluppare collaborazioni.

Le esperienze iniziali sono state caratterizzate da una presenza non sempre significativa dell'allievo in situazione di disabilità nella scuola, arrivando a giustificare l'appellativo di *inserimento selvaggio*. Grazie al lavoro quotidiano degli operatori scolastici, unito ad un affinamento della riflessione pedagogica e alla predisposizione di strumenti didattici e di programmazioni personalizzate, la situazione è progressivamente migliorata, prima nella scuola dell'infanzia e primaria, poi nella scuola media e in questi ultimi anni anche negli istituti superiori, in particolare nelle scuole a indirizzo tecnico ed artistico.

L'integrazione costituisce ormai una scelta irreversibile della scuola e sta sempre più generalizzandosi all'intera società. Se oggi vediamo persone con disabilità coinvolte nelle iniziative della propria comunità di riferimento, che fanno sport, si muovono autonomamente, lavorano, questo si deve anche alla possibilità che hanno avuto di sperimentare situazioni di integrazione a livello scolastico.

Attualmente si sta assistendo ad una sorta di ridefinizione del concetto di integrazione in quello più articolato di *inclusione*, cercando, in sostanza, di ampliarne la valenza sia per quanto riguarda i contesti, che le persone interessate. In riferimento ai contesti, l'inclusione rappresenta il tentativo di ricollocare l'idea di integrazione, saldando fra loro i vari processi formativi e scolastici, quelli sociali e delle politiche relative ai servizi: in questa direzione l'integrazione scolastica assume una nuova prospettiva in quanto viene assunta come parte di un più ampio intervento sull'integrazione sociale (Medeghini, 2006). Anche per quanto riguarda le persone coinvolte si assiste ad un ampliamento dei riferimenti: infatti, se il processo di integrazione si indirizza ai bisogni delle persone con disabilità o, in una visione più ampia, a quelle con bisogni speciali, l'inclusione rivolge la sua attenzione a tutti quelli che partecipano alla vita sociale. In ambito scolastico, quindi, viene preso in carico l'insieme delle differenze, comprendendo gli alunni a sviluppo tipico, quelli con svantaggi socio-culturali, quelli dotati, ecc. In tale dimensione il concetto normativo legato, ad esempio, alle certificazioni viene superato per recuperare l'insieme delle espressioni e delle potenzialità di tutti gli allievi.

Certamente il percorso verso l'inclusione effettiva e totale è ben lungi dall'essere completato, ma un tragitto consistente è sicuramente stato sviluppato grazie ai processi di integrazione scolastica, i quali, di fatto, stanno rappresentando una sorta di volano per favorire la generalizzazione anche nel contesto sociale. In questo capitolo iniziale viene fatto il punto su tale percorso e sulle prospettive che si aprono, prendendo in considerazione i seguenti aspetti:

1. l'evoluzione storica del processo di integrazione attraverso l'analisi della normativa;
2. i punti di forza e di debolezza che attualmente caratterizzano l'integrazione scolastica;
3. gli indicatori per una valutazione della qualità dell'integrazione.

1. NORMATIVA ED INTEGRAZIONE

L'integrazione scolastica dell'allievo in situazione di disabilità è oggi regolata dalla legge quadro n. 104/92 e dalle disposizioni applicative di tale legge che, di fatto, assicura a tutti gli allievi, anche a quelli più gravi, la possibilità di frequentare le scuole di ogni ordine e grado.

Credo sia importante ripercorrere succintamente l'evoluzione della normativa nell'ultimo trentennio, in quanto il susseguirsi delle diverse disposizioni riguardanti il tema dell'integrazione consente anche di seguire l'evoluzione della riflessione pedagogica. Prenderò in considerazione in questo excursus:

- il periodo dell'istruzione separata;
- le prime esperienze di inserimento;
- il cammino dall'inserimento all'integrazione;
- la legge quadro 104/92;
- le disposizioni applicative della legge quadro;
- le recenti evoluzioni della normativa.

1.1. Il periodo dell'istruzione separata

L'inserimento scolastico del bambino disabile è stato caratterizzato, fino alla fine degli anni '60, da un approccio prevalentemente medico, in una situazione di diffusa emarginazione ed istituzionalizzazione. Erano stati emanati, infatti, provvedimenti legislativi e circolari ministeriali che, pur occupandosi specificamente dei problemi degli alunni con disabilità, non prevedevano però ancora la frequenza nella scuola comune. La convinzione comune era che l'allievo in situazione di disabilità potesse essere aiutato con la massima incisività quando si trovava inserito in gruppi di coetanei con deficit simili. Non sfugge a tale orientamento la legge sulla scuola media unica (Legge n. 1859 del 1962), che prevedeva l'istituzione di classi d'aggiornamento e differenziali e quella successiva sulla scuola materna statale (Legge n. 444 del 1968), che all'articolo 3 recitava: "per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell'intelligenza o del carattere o del comportamento o portatori di menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso le scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali". A seconda della

tipologia e della gravità del deficit, quindi, gli allievi venivano avviati alla scuola speciale o alle classi differenziali.

Malgrado una certa attenzione a non creare artificiosamente bambini con disabilità, la costituzione di strutture speciali parallele a quelle comuni ha giustificato e stimolato un intervento di tipo prettamente tecnico-sanitario sul deficit organico, senza la necessaria considerazione pedagogica per l'allievo in quanto persona.

1.2. Le prime esperienze di inserimento

La constatazione di quanto limitati fossero stati i risultati ottenuti con l'inserimento in classi differenziali ed in scuole speciali, unita al clamore della contestazione che sul finire degli anni '60 aveva investito l'intero sistema scolastico (l'opposizione riguardava la questione della selettività e dell'emarginazione), hanno portato alla crisi delle istituzioni separate e hanno autorizzato le prime esperienze di inserimento degli allievi in situazione di disabilità nelle scuole comuni.

A livello normativo lo spunto è stato fornito inizialmente dalla Legge n. 118 del 1971, che, all'articolo 28, riconosceva agli allievi in situazione di disabilità il diritto all'educazione in classe normale, escludendo però "i soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e/o rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi normali". Questa legge, che a prima vista non sembrava dover apportare modificazioni sostanziali all'organizzazione scolastica, ha finito invece per rappresentare un'autentica chiave di volta quando, intorno al 1975, gli specialisti hanno cominciato a rifiutarsi di attestare la gravità dell'invalidità.

Sul finire del 1974, sulla scorta di una crescente sensibilizzazione al problema che ormai aveva contagiato anche l'ambiente politico, venne costituita una commissione di esperti presieduta dalla senatrice Falcucci, per studiare la questione dell'inserimento dei bambini in situazione di disabilità nella scuola comune. Tale commissione elaborò, nel febbraio del 1975, un documento giustamente famoso nel quale veniva ribadito il principio che "il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire ed attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale". Veniva inoltre precisato che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini in situazione di disabilità "non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni".

Il documento Falcucci era accompagnato da una circolare, la 227/75, la quale proponeva l'inserimento graduale di alunni problematici nella scuola comune come sperimentazione didattica, ma metteva in risalto, allo stesso tempo, "la complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale ed organizzativa", da risolvere per conseguire "risultati apprezzabili nell'azione volta all'integrazione scolastica e sociale dei suddetti alunni".

Le indicazioni contenute nel documento e nella circolare si dimostrano, anche ad una lettura attuale, complessivamente innovative, sobrie e lungimiranti. Come si dirà anche in seguito, sono state per vari anni del tutto disattese e scalciate dalla corsa dissennata all'inserimento che, non senza ragione, è stato definito "*selvaggio*".

1.3. Il cammino dall'inserimento all'integrazione

Nel 1977, con la Legge n. 517, si veniva a delineare un quadro normativo chiaro e preciso relativamente all'inserimento degli allievi in situazione di disabilità nella scuola comune (per quel che concerne la scuola dell'obbligo). Tale legge ha rappresentato, dal punto di vista giuridico, un momento di svolta della scuola italiana, sia perché ha reso obbligatoria la presenza di alunni in

situazione di disabilità nella scuola comune (con la conseguente abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali), sia perché offriva notevolissime possibilità per favorire un passaggio dal semplice inserimento all'integrazione.

L'articolo 2 e l'articolo 7, dedicati rispettivamente alla scuola elementare e alla scuola media, autorizzavano la programmazione di attività integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. "Nell'ambito di tali attività, la scuola attua forme di integrazione con la prestazione di insegnanti specializzati".

Non stava solo nell'apertura obbligatoria agli alunni in situazione di disabilità la valenza innovativa della legge n. 517. Essa offriva opportunità per il passaggio dall'inserimento all'integrazione anche perché aboliva il voto nella scuola di base. L'attenuazione del potere selettivo insindacabile del docente, che da quel momento doveva giustificare i suoi giudizi, e la subordinazione di tali giudizi sia ad una programmazione decontestualizzante e promozionale, che alla valutazione delle capacità ed attitudini, faceva sì che la questione dell'ammissione alla classe successiva degli alunni in situazione di disabilità venisse fortemente sdrammatizzata (Comassi, 1984).

Dopo il 1977 una serie di leggi e di circolari del Ministero della Pubblica Istruzione hanno dettato le regole di interpretazione e di applicazione della legge 517/77 e hanno cercato di colmare alcune lacune al fine di rendere effettivo il processo integrativo. Di particolare interesse sono:

- la circolare ministeriale n. 168/78 sulla programmazione educativa;
- la circolare ministeriale n. 199/79 che evidenziava nella collaborazione fra scuola e servizi assistenziali e sanitari del territorio le condizioni necessarie per la piena realizzazione del processo di integrazione;
- la legge 270/82 che ha istituito il sostegno anche nella scuola materna;
- la circolare ministeriale n. 258/83 e 250/85 che ribadivano la necessità di interventi coordinati da parte della scuola e degli Enti Locali;
- la circolare ministeriale n. 1/88 che dettava norme per favorire il naturale passaggio dell'allievo in situazione di disabilità da un ordine di scuola ad un altro.

Gli anni '80 si sono chiusi con un'importante sentenza della Corte Costituzionale, la n. 215 del 1987, che ha spalancato, finalmente in modo pieno, le porte della scuola media superiore a tutti i disabili, dichiarando illegittima la parte dell'articolo 28 della legge n. 118/72, la quale sosteneva necessario "facilitare", ma non "assicurare" la loro frequenza. Tale sentenza, che opportunamente è stata definita come "*Magna Charta*" dell'integrazione scolastica (Nocera, 1987), ha dato luogo all'emanazione della circolare ministeriale n. 262/88 che rendeva possibile l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado a tutti gli allievi in situazione di disabilità, sia fisico che psichico che sensoriale, senza limitazione per quanto concerne la gravità.

1.4. La legge quadro 104/92

La legge quadro n. 104 "*per l'assistenza, l'integrazione e i diritti*" delle persone con disabilità, emanata nel 1992, costituisce un'ulteriore tappa nell'evoluzione della normativa in materia di diritto allo studio dei disabili. Il testo da un lato raccoglie e ricompone varie disposizioni precedenti in un quadro organico e dall'altro tende a riempire vuoti legislativi che si erano venuti a verificare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l'integrazione sociale.

Per quanto riguarda l'integrazione scolastica, gli articoli dal 12 al 17 hanno fissato le basi per la costruzione di un progetto globale ed individualizzato al tempo stesso, in grado di coinvolgere il singolo individuo e tutte le realtà del territorio. Una vera integrazione, infatti, si può realizzare unicamente ponendo in primo piano non soltanto i bisogni particolari della persona disabile, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni. L'integrazione, cioè, deve basarsi sul rispetto e la valorizzazione della "diversità" della persona, portatrice non solo di bisogni, ma anche di risorse positive (Tortello, 1999). In quest'ottica assume particolare rilevanza la costruzione del progetto educativo basato sul confronto di tutte le istituzioni e sulla messa in rete delle risorse umane e strumentali offerte dal territorio. Per tale finalità viene prevista l'istituzione di vari *Gruppi di Lavoro* a livello provinciale e locale.

Un ruolo sempre più attivo viene attribuito alle famiglie, sia nella formulazione del *Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.)* che del *Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.)*. In particolare la legge, al fine di assicurare la piena collaborazione tra scuola ed enti territoriali, ha introdotto esplicitamente il principio della programmazione coordinata tra i servizi scolastici, quelli sanitari, quelli socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi, anche se tale coordinamento, in molte realtà, è a tutt'oggi più enunciato che realizzato concretamente.

Un ambito di grande rilevanza preso in considerazione dalla legge quadro è quello della valutazione degli allievi, la quale era già stata oggetto di diversi atti amministrativi precedenti, ma che solo a questo livello viene specificata precisamente e collegata al piano educativo individualizzato. In concreto, nella scuola dell'obbligo sono predisposte prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti ed idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali; nella scuola secondaria di secondo grado, invece, sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

1.5. Le disposizioni applicative della legge quadro

All'emanazione della legge quadro sono seguiti una serie decreti di esecuzione, finalizzati a specificare in maniera più puntuale gli strumenti dell'integrazione. Fra questi atti, due appaiono particolarmente significativi:

- il decreto interministeriale del 9 luglio 1992 che fissa i criteri per la stipula degli *accordi di programma* da sottoscrivere fra le istituzioni scolastiche, le amministrazioni comunali e provinciali e le aziende sanitarie locali (ASL). La finalità di tali intese è quella di favorire, attraverso il coordinamento delle varie agenzie, il miglioramento dell'integrazione scolastica ed una più efficace ed ampia azione riabilitativa a favore della persona disabile. L'integrazione scolastica, pertanto, non è più un compito affidato solo alla scuola, ma a tutta la comunità locale che deve mettere a disposizione le proprie risorse in concerto a quelle delle altre istituzioni;
- il decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994 che fissa in maniera precisa i "compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni in situazione di disabilità". Tali compiti prevedono inizialmente l'*individuazione della disabilità*, cui provvede lo psicologo esperto dell'età evolutiva in servizio presso le ASL (come vedremo in seguito questa funzione viene ora esercitata da apposite commissioni cliniche). L'attestazione di tale condizione deve essere corredata successivamente dalla *Diagnosi Funzionale (D.F.)*, che insieme al successivo *Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.)*, costituisce la documentazione fondamentale richiesta dall'amministrazione scolastica. La D.F., di esclusiva competenza dei servizi specialistici delle

ASL, è definita come “una descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di disabilità”. E’ il risultato dell’acquisizione di elementi clinici e psicosociali e "non si limita ad accertare il tipo e la gravità del deficit di cui è portatore l’alunno, ma ne pone in evidenza le aree di potenzialità dal punto di vista funzionale". Proprio perché la D.F. non deve limitarsi ad accertare il tipo e la gravità del deficit, ritengo che sia poco "funzionale" escludere dalla sua delineazione il personale educativo ed i genitori, i quali potrebbero portare, invece, elementi di conoscenza molto importanti. In altre parole, il processo di integrazione scolastica dipende sostanzialmente dalle certificazioni e dalla diagnosi funzionale, atti fondamentali esclusivamente riservati alle ASL. Nocera (2007) mette in evidenza come questo fatto abbia determinato due grosse distorsioni di cui oggi ci rendiamo conto. La prima è che l’esercizio del diritto allo studio dipende totalmente da una certificazione sanitaria. La seconda è che la normativa scolastica non offre risorse e percorsi per contrastare le difficoltà di apprendimento non riconducibili a certificazioni sanitarie, pur essendo esse statisticamente circa dieci volte maggiori di quelle causate da motivi sanitari.

I riscontri della D.F. costituiscono il necessario presupposto per la compilazione del P.D.F. a cui partecipano i docenti curricolari e specializzati della scuola, l’unità multidisciplinare della ASL e la famiglia. Il P.D.F. fissa le linee dello sviluppo potenziale del bambino a medio e breve termine e consente pertanto di individuare obiettivi, attività e modalità del progetto di integrazione scolastica, che trova la sua definizione nel *Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.)*.

1.6. Evoluzioni della normativa e ripercussioni sul processo di integrazione scolastica

Alcuni provvedimenti normativi che hanno cominciato a vedere la luce alla fine degli anni ‘90 hanno portato ad una modifica molto consistente dell’organizzazione scolastica, che sta determinando importanti ripercussioni anche sul processo di integrazione degli alunni in situazione di disabilità.

Ci si riferisce in particolare all’avvio dell’*autonomia*, alla *formazione degli insegnanti*, all’organizzazione del sostegno scolastico.

In base all’articolo 21 delle legge n. 59/1997, le scuole acquisiscono *autonomia* in termini giuridici, finanziari, amministrativi, didattici, di ricerca, di sperimentazione e organizzativi. Il sistema scolastico italiano è diventato policentrico grazie a questa disposizione normativa, dal momento che si è abbandonata la tradizionale configurazione verticistica che aveva nel ministero della Pubblica Istruzione il suo apice e, al suo interno, una relazione gerarchica molto forte fra direzioni generali, provveditorati, scuole e si è dato vita a un sistema nel quale agiscono, con distinte competenze e responsabilità, diversi centri (regioni, enti locali, istituzioni scolastiche). Il cambiamento ha significato anche la scomparsa dei programmi nazionali e maggiore responsabilità progettuale alle scuole, esercitata attraverso un nuovo strumento, il *Piano dell’Offerta Formativa (POF)*. Il POF comprende il curriculum didattico, ma non si limita alla didattica, occupandosi del progetto complessivo, comprese le questioni di organizzazione interna, di uso delle risorse, di relazioni con il territorio (Fiorin, 2007). Rispetto all’integrazione degli alunni con disabilità la legge sull’autonomia contiene principi sicuramente positivi, i quali, se trovano la necessaria condivisione all’interno della scuola e la collaborazione da parte delle altre agenzie, possono contribuire ad innalzare la qualità del processo integrativo.

Nel decreto applicativo della legge sull’autonomia (DPR 275/99) sono espressamente richiamati i principi della legge quadro n. 104/92, contro il rischio che una scorretta interpretazione delle modalità di attuazione dell’autonomia possa essere pretesto per giustificare pericolosi ritorni a forme di emarginazione. L’integrazione degli alunni in situazione di disabilità è affrontata

ribadendo il principio della “individualizzazione” degli interventi didattici, che fa particolare riferimento processi formativi adeguati alle caratteristiche dei soggetti; sono previsti, infatti, i corsi di recupero, di orientamento e la continuità didattica. E’ presente, inoltre, il riferimento alla flessibilità degli orari, all’integrazione fra i diversi sistemi formativi, alla possibilità di aggiungere ai curricoli delle discipline liberamente scelte dalle istituzioni scolastiche. Come sostiene Tortello (1999) a questo proposito, è proprio sull'autonomia didattica che le singole istituzioni scolastiche giocano gran parte del loro potenziale creativo, potendo ricercare una maggiore individualizzazione nei percorsi. Infatti, le scuole autonome (art. 4):

- promuovono percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di *tutti* gli alunni;
- riconoscono e valorizzano la *diversità*;
- promuovono le *potenzialità* di ciascuno;
- adottano tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo;
- regolano i *tempi* dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline ed attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai *ritmi di apprendimento* degli alunni;
- adottano *forme di flessibilità* dell'organizzazione educativa e didattica;
- assicurano iniziative di *recupero e sostegno*, continuità, orientamento.

In sintesi, l'autonomia offre opportunità di una maggiore individualizzazione dei processi di insegnamento ed apprendimento, che può portare rimedio ad uno dei limiti principali dell'ultima stagione di riforme della scuola: l'interesse quasi esclusivo per le prestazioni degli alunni e la loro valutazione, la scarsa considerazione per il superamento della lezione frontale e per l'introduzione di nuove metodologie.

Per quanto concerne la formazione dei docenti, dai quali fortemente dipende la qualità del processo di integrazione scolastica, va sottolineato che all'interno dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, per insegnanti di scuola materna ed elementare (DPR 471/96) e delle scuole di specializzazione per i docenti di scuola secondaria (DPR 470/96) sono previsti approfondimenti nell'area dell'integrazione scolastica per tutti gli insegnanti e non solo per quelli di sostegno. Questa disposizione è estremamente importante per uscire dalla negativa condizione di delega all'insegnante specializzato del carico e della responsabilità del processo di integrazione. Sono previsti percorsi aggiuntivi di 400 ore per il conseguimento della specializzazione per il sostegno, che non possono essere considerati completamente soddisfacenti. L'auspicio è che la riforma della formazione degli insegnanti, che si spera possa vedere presto la luce, porti alla definizione di percorsi unitari quinquennali (per quanto concerne il corso di Scienze della Formazione Primaria), all'interno dei quali siano comprese tutti gli insegnamenti attualmente previsti nelle 400 ore aggiuntive. In questo modo si verrebbe a delineare una figura di insegnante curricolare fortemente orientato sui temi dell'integrazione. Oltre a questo, sono da prevedersi percorsi aggiuntivi annuali (dei master) per la formazione dell'insegnante specializzato su ambiti specifici e particolari patologie.

Relativamente all'attribuzione di insegnanti di sostegno alle singole scuole va citata inizialmente la legge 449/97 (funzionalmente collegata alla legge finanziaria 1998), che ha fissato la dotazione con modalità di conteggio (un insegnante ogni 138 alunni) riferite all'intera popolazione scolastica e non solo agli alunni in situazione di disabilità come avveniva in precedenza. Inoltre per la prima volta è fissato a priori un tetto (nazionale e provinciale) di posti di sostegno. Questa modifica organizzativa ha determinato non poche resistenze e proteste e, di fatto, non ha soddisfatto l'esigenza che si prefiggeva di portare a una maggiore stabilità dei docenti che dovevano venire a configurarsi come risorse dell'organico funzionale di circolo e di istituto, con un collegamento meno rigido con i singoli alunni. Opportunamente la Legge finanziaria 2007 (Legge 296 del 27

dicembre 2006, art. 605) ha innovato la materia, sostituendo il criterio ragionieristico di un posto in organico di diritto riservato a ogni 138 alunni, con quello molto più pedagogicamente accettabile “dell’individuazione delle effettive esigenze” (Nocera, 2007). In altre parole, gli organici di sostegno vengono ora definiti sulla base delle esigenze rilevate attraverso certificazioni idonee a definire appropriati interventi formativi. Tali certificazioni sono rilasciate non da singoli specialisti, ma da apposite commissioni (definite dal DPCM 185/06), le quali hanno dato luogo a varie situazioni nelle quali, stando soprattutto alle segnalazioni delle famiglie, le “effettive esigenze” sono sacrificate sull’altare del contenimento delle spese.

Va messo in evidenza che sempre la Legge finanziaria 196/06, ha abbattuto i paletti del numero massimo degli alunni nelle classi frequentate da allievi con disabilità fissati dal DM 141/99, il quale stabiliva che le classi frequentate da bambini disabili non dovevano avere più di venti alunni, nel momento in cui veniva predisposto, da parte dell’intero consiglio di classe, un progetto di integrazione che giustificava tale riduzione a fini didattici.

In conclusione, penso si possa affermare che la normativa emanata nell’ultimo trentennio relativamente all’integrazione scolastica degli alunni disabili ha sicuramente facilitato la riduzione delle conseguenze negative delle disabilità ed il superamento di pericolose forme di emarginazione. Sicuramente non si può ritenere l’integrazione un processo ormai completamente penetrato e metabolizzato dal sistema scolastico, ma, come sostiene Neri (1999), “non partiamo da zero” (p. 97) e quanto è stato fatto consente di ritenere alla portata traguardi estremamente qualitativi.

2. PUNTI DI FORZA E PUNTI DI DEBOLEZZA DEL PROCESSO DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Esaminato il percorso compiuto dalle prime forme di inserimento alle esperienze attuali, in molti casi estremamente positive e significative, mi sembra importante sviluppare una riflessione critica su alcuni aspetti che caratterizzano la situazione che stiamo vivendo relativamente al processo di integrazione. In particolare mi soffermerò su:

- gli aspetti organizzativi;
- la metodologia educativa ovvero la programmazione personalizzata;
- le risorse per l’integrazione (docenti, compagni, famiglia).

2.1. Organizzazione della scuola e integrazione

E’ già stato sottolineato come l’acquisizione di autonomia da parte delle istituzioni scolastiche consenta di articolare in maniera flessibile l’organizzazione delle attività didattiche in funzione dei bisogni specifici di ognuno. Tale flessibilità dovrebbe portare a ripensare vari parametri organizzativi messi in evidenza dallo stesso DPR n. 275/99, dai quali può dipendere il successo e la qualità dell’integrazione:

- l’articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- l’articolazione modulare dei gruppi di alunni (della stessa classe, di classi diverse, di diversi anni di corso);
- l’aggregazione delle discipline in aree ed ambiti disciplinari;

- l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di disabilità.

Queste prospettate flessibilità è ancora, nella maggioranza dei casi, più enunciata che praticata.

Le cause del ritardo nel recepire la portata di questa opportunità sono di vario tipo e vanno dalla limitata conoscenza, al timore delle modifiche, alla secondaria importanza attribuita all'autonomia didattica in confronto a quella amministrativa. Certamente un ruolo propositivo importante potrebbero giocarlo i gruppi di lavoro attivati nell'ambito scolastico ed in particolare il *Gruppo di studio e di lavoro* previsto dall'articolo 15 della legge 104/92 all'interno di ogni Istituto e costituito dal dirigente scolastico (o da un suo delegato), dagli insegnanti (curricolari e di sostegno), da operatori dei servizi, dai genitori e dagli studenti (nella scuola media superiore). A tale gruppo, infatti, sono assegnate importanti competenze di tipo organizzativo, progettuale, valutativo e consultivo, che al momento attuale non vengono esercitate in tutta la loro potenzialità. Tali competenze riguardano:

- la gestione delle risorse personali (assegnazione delle ore di attività di sostegno ai singoli alunni, utilizzo delle compresenze fra docenti, pianificazione dei rapporti con gli operatori extrascolastici, reperimento di specialisti e consulenze esterne);
- la definizione delle modalità di passaggio e di accoglienza dei minori in situazione di disabilità;
- il reperimento e gestione delle risorse materiali (sussidi, ausili tecnologici, ecc.);
- i progetti relativi all'organico del personale;
- i progetti specifici per allievi in situazione di disabilità e per la continuità fra vari ordini di scuola;
- i progetti per l'aggiornamento del personale, anche in prospettiva interistituzionale.

Oltre alla flessibilità organizzativa, per perseguire l'obiettivo dell'integrazione è necessario, come più volte ricordato, il coordinamento e l'integrazione della scuola con gli altri enti territoriali ed in particolare con le ASL e gli Enti locali. Lo strumento che dovrebbe essere utilizzato sono gli *accordi di programma* previsti dal decreto interministeriale del 9 luglio 1992. Tali accordi interistituzionali per la promozione e la costruzione di un progetto di vita e di integrazione della persona in situazione di disabilità, debbono contenere misure che prioritariamente sostengano la qualità della presenza a scuola dell'allievo con difficoltà, il suo orientamento scolastico-professionale, la continuità formativa; che permettano di utilizzare al meglio le risorse disponibili, intese sia come attrezzature tecnologicamente avanzate, che come specifiche competenze professionali; che favoriscano un coordinamento operativo in grado di permettere una ottimizzazione del rapporto costi benefici rispetto alle risorse impiegate.

In realtà gli accordi di programma stentano ancora a decollare. Per la maggior parte sono stati bloccati da carenze nei finanziamenti o da ristrettezze di organico della sanità o per mancanza di un organo di reale coordinamento, in grado di raccordare i diversi attori del progetto integrato a favore della persona in situazione di disabilità. E' necessario, al contrario, ridare molto peso a tali Accordi, da inserire adesso nella logica dei Piani di Zona di cui all'art.19 della Legge 328/00, che ormai possono e debbono essere sottoscritti anche dalle reti di scuole autonome, anche paritarie.

2.2. La metodologia educativa

Come è stato già sottolineato, il processo di integrazione scolastica del bambino in situazione di disabilità, nella sua evoluzione più che trentennale, ha prodotto sicuramente dei risultati molto significativi sia per quanto riguarda la riduzione delle conseguenze negative associate ai deficit, che

relativamente al processo di rinnovamento determinato nella scuola a livello organizzativo e didattico.

La scuola, come ambiente nel quale vengono ricercati degli apprendimenti, è diventata sempre più inclusiva, mano a mano che sono stati individuati programmi specifici che hanno dato significato alla presenza dell'allievo in situazione di disabilità nelle classi comuni. Intorno agli anni '80 il dibattito sull'integrazione è stato condizionato da una contrapposizione forzata fra *socializzazione* ed *apprendimento* che ha determinato non pochi fraintendimenti. Socializzazione è stata intesa come semplice presenza fisica e non come una delle finalità del processo di integrazione (anche se non certo l'unica) ed una condizione per sperimentare concrete esperienze di apprendimento. In seguito la contrapposizione ha lasciato il posto a posizioni più mature che hanno individuato nelle dinamiche relazionali un momento importante del processo educativo e la condizione prerequisiziale necessaria per consentire all'allievo di raggiungere il massimo livello consentitogli di padronanza del linguaggio, nell'acquisizione dei concetti, delle abilità curricolari, ecc., perché sono queste le abilità che la società richiede a tutti e quindi anche alla persona in situazione di disabilità (Cottini, 2004).

La parola d'ordine in questo passaggio è stata quella di *programmazione personalizzata* in relazione alle esigenze dell'alunno e quella di *insegnamento individualizzato*. D'altra parte, gli studi sulle differenze individuali, sulla pluralità delle intelligenze e sull'individualità degli stili di pensiero confermano che la "diversità è la norma" (Cottini, 1989) e che si dovrebbe personalizzare l'offerta formativa per tutti gli alunni. Questo non vuol dire prevedere venti diversi stili di insegnamento; nella maggior parte delle situazioni è sufficiente utilizzare forme di attività didattica che richiedano l'uso variegato di competenze cognitive diverse (analitiche, pratiche, creative), al fine di consentire a tutti di trovare un proprio spazio (Sternberg, Torff e Grigorenko, 1999, Sternberg, 1999, Ianes, 1999).

Va fatto risaltare, però, che spesso dietro la terminologia di insegnamento individualizzato si sono celati percorsi non sempre proficui per l'integrazione. In molti casi, infatti, individualizzazione è stato sinonimo di separazione, di lavoro individuale condotto dall'allievo con l'insegnante di sostegno in contesti differenti da quelli della classe. Canevaro (1999) molto eloquentemente riporta il titolo di una tesi di specializzazione di un'insegnante per il sostegno: "*Allora noi cominciamo. Allora noi usciamo*", nel quale sono riportate le frasi solitamente pronunciate dalle insegnanti, curricolari e di sostegno, all'inizio della lezione.

L'uscita sistematica dell'allievo in situazione di disabilità dalla propria aula durante le ore coperte dal sostegno espone a due rischi gravi: un aumento della deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari e una crescita del vissuto di emarginazione dell'allievo. Questo non significa, a mio avviso, che non possano esserci momenti particolari nei quali il bambino in situazione di disabilità sperimenta un insegnamento uno a uno, ma questi devono essere temporalmente limitati, decisi dopo una attenta valutazione dei rischi connessi e limitati alla ricerca di apprendimenti estremamente importanti e non conciliabili con un lavoro in classe.

Il problema, quindi, diventa come assicurare la massima individualizzazione al processo educativo, così come richiede la presenza di un allievo in situazione di disabilità, garantendo nel contempo una sua effettiva inclusione nel gruppo classe.

Le proposte metodologiche, a questo proposito, sono diverse ed integrabili fra loro. Nei prossimi capitoli di questo lavoro saranno trattate in maniera dettagliata, partendo dalla necessità di programmazione congiunta fra tutti gli operatori educativi, per affrontare poi i modelli di valutazione e di intervento specifico, in riferimento a bisogni molto speciali.

2.3. Le risorse per l'integrazione

A questo livello, parlando di risorse per l'integrazione, prendo in considerazione solo quelle umane, rappresentate dal personale docente, dai compagni e dalla famiglia. Non mi soffermo, invece, su altre risorse che risultano comunque importanti per favorire una promozione dell'integrazione, come la disponibilità di spazi adeguati, di sussidi, di strumentazioni, ecc.. Un'altra risorsa di fondamentale rilevanza è quella rappresentata dalle figure specialistiche alle quali si è fatto cenno in precedenza.

a) La risorsa insegnanti

Affermare che l'efficacia del processo di integrazione degli alunni in situazione di disabilità nella scuola dipenda in larga misura dalla adeguata presenza e dalla competenza del corpo docente è un'affermazione tanto ovvia da apparire addirittura scontata. Andando più in profondità della semplice enunciazione, sono comunque possibili alcune riflessioni rilevanti in funzione della qualità del processo integrativo.

Innanzitutto sul *numero degli insegnanti di sostegno*.

I dati forniti dal servizio informativo del Ministero della Pubblica Istruzione mettono in evidenza come per l'anno scolastico 2006/2007 gli alunni certificati risultino essere 172.114 e gli insegnanti di sostegno in organico di diritto e di fatto, specializzati e non, siano 86.477, con un rapporto medio docenti /alunni con disabilità pari circa 1:2, che però scende ulteriormente a causa di 3.815 posti, risultati da spezzoni di cattedre sommati fra loro, che portano i posti di sostegno a oltre 90.000. A questi si aggiungono i numerosi *assistenti* educativi assegnati dagli Enti locali, che in molte situazioni assolvono compiti che vanno ben oltre la semplice cura fisica. In generale, quindi, il rapporto non può essere considerato in termini negativi, anche se le intenzioni che vengono manifestate a vari livelli circa la volontà di apportare drastici tagli non può che infondere forti dosi di apprensione. Oltre a questa prospettiva, quello che mi appare preoccupante è anche la ricorrente e pressoché generalizzata richiesta che l'orario dell'allievo in situazione di disabilità sia "coperto" dalla presenza di docenti specializzati. Non è assolutamente scontato che aumentando il numero degli insegnanti per il sostegno ci sia un reale progresso nella qualità dell'integrazione; paradossalmente potrebbe verificarsi proprio il contrario con l'attivazione di processi di separazione anziché di inclusione.

Quello che appare fortemente problematico è il fatto che sia estremamente alta la quota di personale assunto a tempo determinato (ancora oggi quasi il 50% dei docenti di sostegno è supplente e troppi sono privi del titolo di specializzazione). Oltre ciò, le statistiche nazionali segnalano la ridotta stabilità dei docenti specializzati e non (il 45% transita ad altri ruoli finito il quinquennio obbligatorio); il che si traduce in situazioni problematiche sia per gli allievi, che non riescono a giovare di una continuità didattica, che degli insegnanti stessi, i quali sperimentano vissuti di provvisorietà rispetto al profilo professionale e conseguenti scarse motivazioni ad acquisire la formazione specializzata durante il servizio. Sarebbe opportuno, a mio avviso, prevedere nomine di docenti di sostegno per un periodo più lungo di un anno e un allungamento del periodo di permanenza obbligatoria nel ruolo.

b) La risorsa compagni

Una grande risorsa per l'integrazione, della quale si è fatto fino a questo momento un uso sicuramente insufficiente, è rappresentata dai compagni di classe. Si tratta di una risorsa che, una volta attivata, è in grado di determinare rapporti di solidarietà e di interazione di cui finiscono per giovare tutti gli allievi e non solo su quelli in difficoltà. Numerose ricerche, infatti, illustrano come

si possano attivare processi di mutua evoluzione, con conseguenze positive per gli allievi in situazione di disabilità (Janney e Snell, 1996; Ianes, 2001) e per quelli normodotati (Peck, Donaldson e Pezzoli, 1990; Walberg e Greenberg, 1997).

Attraverso programmi di *insegnamento cooperativo* (Sharan, 1990; Johnson, Johnson e Holubec, 1994; Comoglio, 1996; Slavin, 1996; Chiari, 1977; Cottini, 2004) e di *tutoring* (Salisbury, Gallucci, Palombaro e Peck, 1995; Topping, 1997; Ianes, 2001, Cottini, 2004, 2006), è possibile condurre un insegnamento individualizzato che contemporaneamente persegue gli obiettivi personalizzati e quelli dell'integrazione. L'allievo in situazione di disabilità, chiamato a ricoprire vari ruoli ora più attivi ora meno, è facilitato attraverso un contesto estremamente ecologico e non artificiale a progredire nei propri livelli di apprendimento.

Allo stesso modo, anche i compagni normodotati sperimentano molti benefici sia di tipo sociale che cognitivo. Peck et al. (1990) riassumono tali vantaggi nei seguenti punti:

- miglioramento del concetto di sé;
- maggiore capacità di instaurare rapporti interpersonali ispirati all'assertività e alla prosocialità;
- minore timore delle differenze;
- maggiore tolleranza;
- vissuto di genuina accettazione;
- acquisizione di competenze metacognitive nel lavoro di tutoring e nei gruppi cooperativi;
- miglioramento dell'autostima.

La risorsa compagni, quindi, rappresenta una potenzialità di grosso rilievo per facilitare un processo di reale integrazione del bambino in situazione di disabilità non solo in ambito scolastico, ma più in generale nella comunità. I rapporti di scambio e la rete di amicizie che si determinano tendono spesso a generalizzarsi anche a contesti extrascolastici, determinando le condizioni per una proficua e soddisfacente vita sociale.

L'attivazione di tale risorsa richiede, comunque, un lavoro di preparazione da parte dell'insegnante, che prenda in considerazione sia il contesto classe che le competenze sociali dei bambini (Cottini, 2004). Il clima che si respira all'interno della classe è determinante per l'attivazione di relazioni realmente inclusive. Quando prevalgono situazioni molto competitive fra gli allievi o fortemente individualistiche, quando non riesce a decollare un reale spirito di gruppo, è difficile che si creino le condizioni adeguate per la realizzazione di programmi di aiuto e collaborazione da parte dei compagni.

c) La risorsa famiglia

Considerare la famiglia come risorsa richiede la necessità di pensare al nucleo di riferimento principale della persona in situazione di disabilità come ad un interlocutore paritetico di tutte le figure professionali che intervengono e sostengono il processo di integrazione. Nel complesso i rapporti fra scuola e famiglia sono da considerare soddisfacenti, anche se spesso i genitori sono visti come controparte e non come partner educativi. Sono ancora presenti modelli relazionali inadeguati, come la condizione che vede l'insegnante di sostegno come unico interlocutore dei genitori, i quali, in questa situazione, hanno limitate possibilità di confrontarsi con la collegialità dei docenti; non vi è collaborazione per l'elaborazione e stesura del PEI; il lavoro d'équipe è di difficile realizzazione; non vi sono contatti con il Gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica della scuola (Pavone, 2007).

In questo modo ci si priva di una collaborazione importante, che potrebbe da un lato arricchire la valenza del progetto educativo e, dall'altro, creare un coinvolgimento della famiglia, che finirebbe inevitabilmente per ripercuotersi positivamente sul rapporto scuola-genitori e conseguentemente

sullo sviluppo e l'integrazione del bambino. Bisogna uscire dalla convinzione perversa che la famiglia contribuisce a creare problemi più di quanto possa aiutare a risolverli.

Alla difficoltà dei servizi sanitari ed educativi a percepire la famiglia come soggetto sociale, come risorsa per l'integrazione, fa da contraltare la scarsa capacità della famiglia a riconoscersi come tale. Non è facile passare dalla logica dell'usufruire, dell'esclusiva richiesta di prestazioni, a quella del cooperare. La famiglia, che innegabilmente porta il peso di una situazione difficile, alla quale sovente si associano alterazioni nei rapporti interni, raramente riesce autonomamente ad assumere un ruolo maturo di collaborazione ad un progetto di rete a favore del proprio figlio. La possibilità di scivolare negli atteggiamenti estremi di chiusura o, al contrario, di delega è sempre dietro l'angolo. Per tale motivo la famiglia non può essere lasciata sola in questo compito così arduo di presa di coscienza realistica della situazione e delle possibilità di progresso. Sono necessari, come già detto, delle reti di sostegno che coinvolgano tutte le agenzie sociali e degli specifici progetti di parent training (Larcan, 1988; Soresi, 1997; Pascoletti, 2003).

3. LA QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA: COME VALUTARLA?

Quanto trattato fino a questo momento ci porta ad individuare alcuni indicatori in grado di descrivere la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con bisogni speciali. Tali indicatori, a mio avviso, sono gli stessi che descrivono la qualità della scuola in generale. Infatti, se è vero che, da un lato, promuovere l'integrazione equivale a migliorare la scuola, è assolutamente indubitabile che le esperienze inclusive di maggior significato hanno bisogno di un substrato fatto di organizzazione, flessibilità, condivisione, rapporti consolidati, ecc., che solo una scuola di qualità può fornire.

Lavorare per accrescere la qualità dell'integrazione, quindi, significa migliorare le condizioni per tutti gli allievi. Non sono necessari grandi interventi sotto il profilo normativo, che semmai necessita solo di alcuni aggiustamenti, quanto in riferimento all'organizzazione, all'azione educativo-didattica, alla formazione, ai rapporti interistituzionali. La nuova frontiera è quella di creare una reale rete di supporto per l'allievo e per la sua famiglia, che richiede di ottimizzare i raccordi fra i vari enti (comuni, province, regioni, ASL, scuole, associazioni), nell'ottica di perseguire una chiara ridefinizione e una più precisa assunzione di responsabilità.

Di seguito presento una scheda di autovalutazione della qualità dell'integrazione, che ogni educatore può compilare per riflettere sulle azioni messe in atto nel proprio contesto e progettare le linee di una scuola realmente inclusiva.

AUTOVALUTAZIONE DELLA QUALITA' DELL'INTEGRAZIONE

Qualità strutturale e organizzativa

1- Risorse umane	Alternative di risposte	Punteggio
1.1. Qual è il livello di coinvolgimento del Dirigente Scolastico sui temi dell'integrazione?	a) Non si interessa direttamente ai temi connessi agli aspetti organizzativi e didattici dell'integrazione b) Non si occupa direttamente, ma ha incaricato un referente di farlo c) Si interessa direttamente ai temi dell'integrazione, ma solo per quanto concerne gli aspetti organizzativi d) Si interessa direttamente ai temi dell'integrazione, sia per quanto concerne gli aspetti organizzativi, che quelli didattici	0 0,33 0,66 1
1.2. Qual è il livello di formazione del Dirigente Scolastico sui temi dell'integrazione?	a) Non ha mai frequentato un corso di aggiornamento specifico b) Lo ha frequentato, ma non da dirigente c) Ha organizzato corsi sui temi dell'integrazione nella propria scuola d) Ha organizzato e partecipato direttamente a corsi sui temi dell'integrazione	0 0,33 0,66 1
1.3. Quando è stato nominato l'insegnante di sostegno (IS)?	e) Entro due mesi dall'inizio dell'anno scolastico f) Entro un mese dall'inizio dell'anno scolastico g) Entro dieci/quindici giorni dall'inizio dell'anno scolastico h) Prima dell'inizio dell'anno scolastico	0 0,33 0,66 1
1.4. Qual è il monte ore dell'IS?	a) Inquadrabile come un rapporto 1 a 4 b) Inquadrabile come un rapporto 1 a 3 c) Inquadrabile come un rapporto 1 a 2 d) Inquadrabile come un rapporto 1 a 1	0 0,33 0,66 1
1.5. Qual è la qualifica dell'IS?	a) Non di ruolo non specializzato o di ruolo (curricolare) non specializzato b) Non di ruolo specializzato c) Di ruolo (curricolare) specializzato d) Di ruolo nel sostegno	0 0,33 0,66 1

1.6. Quali corsi di aggiornamento ha frequentato l'IS?	a) Non ha mai frequentato corsi su temi specifici b) Li ha frequentati, ma non negli ultimi tre anni c) Li ha frequentati negli ultimi tre anni d) Li ha frequentati nell'anno scolastico in corso	0 0,33 0,66 1
1.7. Gli insegnanti curricolari -IC- (almeno la maggioranza di essi) hanno una formazione sui temi dell'integrazione?	a) Non hanno mai frequentato corsi su temi dell'integrazione b) Li hanno frequentati, ma non negli ultimi tre anni c) Li hanno frequentati negli ultimi tre anni d) Li hanno frequentati nell'anno scolastico in corso	0 0,33 0,66 1
1.8. Quale rapporto di interazione esiste fra il personale educativo?	a) Richiesta sistematica all'insegnante di sostegno di portare fuori l'allievo b) Accettazione della presenza in classe dell'allievo per alcune attività, comunque sempre organizzate e guidate dagli IS (programmazione separata) c) Programmazione congiunta delle attività da svolgersi in classe, le quali risultano sempre sviluppate comunque dagli IS d) Programmazione e gestione coordinata delle attività didattiche	0 0,33 0,66 1
1.9. Qual è la situazione relativa agli Assistenti educativi comunali (AEC) in relazione alla presenza di alunni con gravi disabilità? (rispondere soltanto in caso di presenza di alunni in situazione di gravità)	a) Non è presente un AEC b) E' presente, ma non ha una specifica formazione didattica c) E' presente ed ha una formazione sui della didattica d) E' presente ed ha una formazione sui della didattica speciale (titolo di sostegno o partecipazione a corsi specifici)	0 0,33 0,66 1
1.10. Ulteriori figure coinvolte nel processo di integrazione?	a) Non ci sono altre figure coinvolte oltre a quelle istituzionali b) C'è un buon coinvolgimento del personale ATA per varie funzioni c) Sono stati invitati, seppure sporadicamente, degli esperti per particolari esigenze d) Esiste un rapporto di collaborazione continuativo e progettuale con esperti	0 0,33 0,66 1
$TOTALE\ QUALITA'\ DELLE\ RISORSE\ UMANE = \frac{\sum X_i}{N} * 100$ dove $\sum X_i$ = sommatoria dei punteggi ai diversi quesiti N = numero dei quesiti ai quali si è effettivamente risposto		%

2. Organizzazione	Alternative di risposta	Punteggio
2.1 Con quale criterio prevalente l'alunno è stato inserito nella classe e sezione prescelta (riservato agli insegnanti della prima classe dei diversi ordini di scuola)?	a) Nessun criterio o rotazione fra sezioni o sorteggio b) Presenza di compagni conosciuti c) Disponibilità degli insegnanti d) Precedenti esperienze da parte degli insegnanti	0 0,33 0,66 1
2.2. Con quale criterio è stato assegnato l'insegnante di sostegno all'allievo? (rispondere solo nel caso in cui siano presenti più IS nella scuola)	a) Senza alcun criterio particolare (ad esempio con sorteggio) b) Lasciando la possibilità di scelta agli insegnanti sulla base dell'anzianità c) Considerando la formazione e le esperienze precedenti degli insegnanti in relazione alla situazione dell'allievo d) Considerando le cose previste al punto precedente e anche il fatto della continuità da assicurare (ad esempio: affidare allievi per i quali è più importante la continuità didattica ad IS di ruolo nella scuola)	0 0,33 0,66 1
2.3. E' stato istituito il Gruppo di Studio e Lavoro sulla Disabilità (GLH) di Istituto?	a) Non è stato istituito b) E' stato istituito, ma la sua attività è influente c) E' stato istituito e ha formulato pareri d) E' stato istituito e le sue indicazioni sono recepite dai consigli di classe interessati all'integrazione e dagli altri organi collegiali	0 0,33 0,66 1
2.4. Quali sono i rapporti interistituzionali attivati?	a) Non esiste una "Intesa" b) Esiste una intesa (CM 258/1983) c) Esiste un "Accordo di programma" con specificati gli impegni di ogni Ente (scuola, azienda sanitaria, Comune, ecc.), ma scarsamente dettagliato per gli aspetti finanziari d) Esiste un "Accordo di programma" con specificazione anche degli aspetti finanziari.	0 0,33 0,66 1
2.5. Quali sono i rapporti con i Centri risorse?	a) Non esiste un Centro risorse a cui la scuola possa collegarsi b) Esiste un Centro risorse, ma è poco utilizzato dalla scuola c) Esiste un Centro risorse e la scuola lo utilizza adeguatamente d) La stessa scuola è sede di un Centro risorse	0 0,33 0,66 1
$TOTALE\ QUALITA'\ DEL L'ORGANIZZAZIONE = \frac{\sum X_i}{N} * 100$		%

3. Risorse strutturali e finanziarie	Alternative di risposta	Punteggio
3.1. Quali sono le condizioni strutturali della classe nella quale si effettua il processo di integrazione?	a) Sono presenti barriere architettoniche che ne rendono difficile l'accesso b) Non sono presenti barriere architettoniche, ma gli spazi sono molto ristretti (limitati ai banchi degli allievi e alla cattedra) c) Gli spazi sono adeguati per prevedere spostamenti agevoli degli allievi d) Gli spazi sono ampi e consentono di prevedere all'interno della classe aree dedicate (ad esempio: per attività con il computer, per lavori in piccolo gruppo, ecc.)	0 0,33 0,66 1
3.2. Qual è la situazione relativa ai laboratori, biblioteca e spazi ad uso polivalente?	a) Non esistono b) E' presente solo uno spazio utilizzabile per lavori individualizzati o in piccolo gruppo c) Sono presenti, ma il livello qualitativo non è elevato d) Sono presenti e molto qualitativi	0 0,33 0,66 1
3.3. Sono presenti attrezzature multimediali e altri strumenti?	a) Non sono presenti b) Sono presenti in quantità limitata e con sistemi vecchi c) Sono presenti in quantità limitata, ma con tecnologia recente d) Sono presenti sistemi innovativi e all'avanguardia	0 0,33 0,66 1
3.4. Esistono materiali didattici specifici?	e) Non esiste materiale strutturato utile all'alunno seguito f) Esiste materiale strutturato utile all'alunno seguito g) Tale materiale è disponibile tempestivamente all'inizio dell'anno scolastico h) In tali materiali sono presenti anche software specifici	0 0,33 0,66 1
3.5. Esistono fondi per l'integrazione nel bilancio?	a) Non esiste nel bilancio di istituto un fondo di finanziamento dedicato all'integrazione dei disabili b) Esiste un fondo di finanziamento dedicato all'integrazione, ma non è agevolmente utilizzato c) Esiste ed è utilizzato dall'inizio dell'anno d) Consente l'acquisto di ulteriore materiale anche in corso d'anno	0 0,33 0,66 1
$TOTALE\ QUALITA'\ STRUTTURALE = \frac{\sum X_i}{N} * 100$		%

Qualità dei processi

<i>1. Procedure</i>	<i>Alternative di risposte</i>	<i>Punteggio</i>
1.1. Qual è la situazione relativa alla Diagnosi funzionale (DF)?	a) Non esiste alcuna diagnosi b) Esiste una diagnosi medica da cui risulta solo la malattia e/o la minorazione c) Esiste una DF rilasciata all'atto dell'iscrizione che indica genericamente anche le potenzialità d) Esiste una DF in cui sono analiticamente descritte le potenzialità e difficoltà nelle singole aree	0 0,33 0,66 1
1.2. Da chi è stato steso il Profilo dinamico funzionale (PDF)?	a) Non è stata effettuata la stesura del PDF b) E' stata effettuata la stesura del PDF dal solo insegnante di sostegno c) E' stata effettuata dall'intero consiglio di classe d) E' stata effettuata in collaborazione con gli operatori e la famiglia	0 0,33 0,66 1
1.3. Quando è stato steso il PDF?	a) Non è stato effettuato il PDF b) E' stato effettuato dopo dicembre c) E' stato effettuato entro dicembre d) E' stato effettuato entro il primo mese di scuola	0 0,33 0,66 1
1.4. Quali operatori sono stati coinvolti nella stesura del Piano educativo individualizzato (PEI)?	a) Non c'è alcuna programmazione scritta b) C'è una programmazione fatta dal solo insegnante di sostegno c) C'è una programmazione fatta da tutto il consiglio di classe, anche se non è stato formulato il PDF che costituisce la base il PEI d) L'impostazione del PEI è fatta e/o discussa nell'ambito del GLH, sulla base del PDF e coinvolge tutti gli insegnanti di classe con interventi mirati nelle differenti aree	0 0,33 0,66 1
1.5. In quale momento è stato redatto il PEI?	a) Non c'è alcuna programmazione scritta b) Il PEI è formulato alla fine del primo quadrimestre c) E' formulato entro dicembre d) E' formulato entro novembre	0 0,33 0,66 1
1.6. Con che frequenza è stato convocato il GLH?	a) Non è mai stato convocato b) E' stato convocato per la prima volta nel mese di dicembre c) E' stato convocato entro un mese dall'inizio della scuola d) E' stato convocato più volte	0 0,33 0,66 1

1.7. Sono presenti gli operatori della ASL alle riunioni del GLH?	a) Non è presente alcun operatore della ASL b) E' presente un operatore che ha in carico l'alunno c) E' presente un operatore che ha in carico l'alunno a livello riabilitativo d) E' presente l'équipe socio-sanitaria che ha in carico l'alunno dal punto di vista globale	0 0,33 0,66 1
$TOTALE\ QUALITA'\ DELLE\ PROCEDURE = \frac{\sum X_i}{N} * 100$		%

2. <i>Organizzazione della didattica e progettazione esistenziale</i>	Alternative di risposta	Punteggio
2.1. Dove si effettua il sostegno?	a) Tutte le ore di sostegno si svolgono fuori della classe b) Le ore di sostegno si svolgono prevalentemente fuori della classe c) Le ore di sostegno si svolgono prevalentemente dentro la classe, ma senza programmazione d) Le ore di sostegno si svolgono tutte in classe o in parte fuori della classe, ma secondo una programmazione concordata dai docenti e collegata alle attività	0 0,33 0,66 1
2.2. Qual è l'interazione con i compagni?	a) L'alunno lavora sempre fuori dalla classe con l'insegnante di sostegno e non viene percepito come un compagno di classe b) I compagni aiutano l'allievo solo su sollecitazione degli insegnanti c) I compagni sono disponibili all'aiuto e al supporto nelle attività scolastiche d) I compagni instaurano relazioni anche al di fuori del contesto scolastico (lo invitano a giocare con loro il pomeriggio, lo invitano ai compleanni, ecc.)	0 0,33 0,66 1
2.3. Vengono messe in atto azioni didattiche per facilitare l'interazione fra i compagni	a) Non sono adottate procedure didattiche particolari b) Si cerca di non rendere evidenti ai compagni le differenze dell'allievo c) Si lavora alla creazione di un clima adeguato nella classe (ad esempio con un abbassamento della competitività) e vengono promossi programmi sulle abilità assertive e prosociali d) Vengono sviluppate attività per attivare la "risorsa compagni" (studio del deficit in classe, esperienze di tutoring, apprendimento cooperativo, ecc.)	0 0,33 0,66 1

2.4. Da chi è effettuata la valutazione?	a) Non esiste alcuna valutazione del percorso delle acquisizioni conseguite dall'alunno b) Tale valutazione è effettuata dal solo insegnante di sostegno c) Tale valutazione è effettuata separatamente dall'insegnante di sostegno e dagli insegnanti curricolari d) Tale valutazione è effettuata congiuntamente dall'insegnante di sostegno e dagli insegnanti curricolari	0 0,33 0,66 1
2.5. Quali sono i rapporti fra i vari ordini di scuola?	a) Nelle prime classi non ci sono stati contatti con la scuola di provenienza per la presentazione del caso b) Nelle prime classi ci sono stati contatti con la scuola di provenienza per la presentazione del caso senza una programmazione preliminare c) Nelle prime classi ci sono stati contatti con la scuola di provenienza per la presentazione del caso d) La collaborazione dura fino alla completa integrazione nella nuova scuola	0 0,33 0,66 1
2.6. Qual è la continuità relativa agli insegnanti di sostegno?	a) C'è un avvicinarsi di insegnanti di sostegno dall'inizio dell'anno scolastico b) C'è continuità del sostegno dall'inizio dell'anno scolastico c) C'è continuità per due anni scolastici d) C'è continuità per l'intero ciclo di quel determinato ordine di scuola	0 0,33 0,66 1
2.7. E' stato elaborato un progetto di vita?	a) Non esiste un progetto di vita orientato esclusivamente al raggiungimento dell'autonomia nella vita personale e sociale b) Esiste un progetto di vita deciso dagli adulti educatori (genitori, insegnanti) c) Tale progetto di vita tiene conto degli interessi manifestati dal ragazzo, ma è stabilito una volta per tutte d) Tale progetto tiene costantemente conto delle aspettative, dei desideri, degli interessi espressi dal ragazzo e, in seguito a verifiche, si può modificare	0 0,33 0,66 1
TOTALE QUALITA' DELL'ORGANIZZAZIONE DIDATTICA = $\frac{\sum X_i}{N} * 100$		%

Qualità dei risultati¹

Competenze considerate	Alternative di risposta ²	Punteggio
1. Si sono verificati progressi in riferimento all'autonomia personale (lavarsi, vestirsi e svestirsi, mangiare da solo, ecc.)?	a) In confronto alla situazione iniziale non si sono verificate evoluzioni b) I progressi registrati sono stati minimi, sicuramente al di sotto delle previsioni formulate all'atto della programmazione c) I progressi sono stati significativi in relazione alla situazione di partenza, ma poco generalizzati in contesti differenti da quelli di apprendimento d) I progressi sono stati notevoli e l'allievo dimostra di sapersi servire delle nuove acquisizioni anche in altri contesti	0 0,33 0,66 1
2. Si sono verificati progressi in riferimento all'autonomia nel lavoro scolastico (portare il materiale, completare le attività, ecc.)?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
3. Si sono verificati progressi in riferimento alla cura dell'ambiente di lavoro (tenere in ordine le proprie cose, non rovinare le attrezzature e i materiali, ecc.)?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
4. Si sono verificati progressi in riferimento all'autonomia sociale (uso del denaro, del telefono, spostamenti pedonali, dei mezzi pubblici, ecc.)?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
5. Si sono verificati progressi in riferimento alle forme di comunicazione non verbale?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
6. Si sono verificati progressi in riferimento alla comunicazione verbale, per quanto attiene alla comprensione del linguaggio?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
7. Si sono verificati progressi in riferimento alla comunicazione verbale, per quanto attiene alla produzione linguistica?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1

¹ Il confronto fra la situazione iniziale e quella attuale va effettuata considerando un intervallo temporale non inferiore ai sei mesi e non superiore all'anno. Vanno valutate solo le componenti inserite nella programmazione dell'allievo (possono essere aggiunte ulteriori voci non comprese).

² Le alternative di risposta si ripetono nello stesso modo in tutti gli item. Vengono indicate in maniera completa solo al punto 1

8. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di lettura strumentale (capacità tecnica, rapidità, comprensione)?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
9. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di scrittura strumentale?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
10. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di lettura/scrittura funzionale?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
11. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di contare?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
12. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di effettuare operazioni aritmetiche?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
13. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di soluzione di problemi matematici?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
14. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di conoscenza e utilizzo del corpo in movimento?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
15. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di utilizzare il linguaggio musicale?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
16. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità manipolativa?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
17. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di interazione sociale con gli adulti e con i compagni?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
18. Si sono verificati progressi in riferimento alla capacità di controllare comportamenti problema (aggressioni, autolesioni, ecc.)?	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
19.	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1

20.	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
21.	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
22.	a) Come al punto 1 b) “ “ “ “ c) “ “ “ “ d) “ “ “ “	0 0,33 0,66 1
<i>TOTALE QUALITA' DEI RISULTATI DIDATTICI</i> $= \frac{\sum X_i}{N} * 100$		%

AUTOVALUTAZIONE DELLA QUALITA' DELL'INTEGRAZIONE

Prospetto riassuntivo

