

Livelli Essenziali di Qualità e formazione degli insegnanti curricolari

Dario Ianes*

cantiere
aperto

La recente ripresa delle attività dell'Osservatorio ha già fatto nascere molte speranze in tutti coloro che hanno a cuore la qualità dell'integrazione scolastica. Ma la situazione non è affatto semplice, come ci avvertono le recenti discussioni e i timori sulle possibili riduzioni nei finanziamenti per la scuola.

Le condizioni politiche sembrano però favorevoli, almeno nel contesto del Ministero della Pubblica Istruzione, e dovremo cercare di operare su alcuni temi di urgenza e attualità (si veda per esempio l'articolo 66 della Legge Finanziaria), tenendo l'occhio però su una prospettiva ben più ampia e coraggiosa, di reale sviluppo, a medio e lungo termine, della qualità dei processi di integrazione e inclusione.

Agire dunque localmente, ma con una visione globale, evolutiva e non semplicemente difensiva, che spesso è tesa soltanto a evitare tagli, correggere storture, limare circolari e provvedimenti ministeriali. In quest'ottica, proverò a individuare due grandi scenari evolutivi, certo complessi, impegnativi e densi di incognite e rischi, ma credo necessari e prioritari.

Definire Livelli Essenziali di Qualità dei processi di integrazione/inclusione

La Scuola italiana ha bisogno che si attivi qualche leva strategica in grado di rilanciare effettivamente tutta una serie di azioni, anche piccole, dal basso, a favore della Qualità quotidiana dell'integrazione/inclusione. Credo che questa leva strategica possa essere la definizione e il rispetto di «Livelli Essenziali di Qualità dell'Integrazione/Inclusione»: un insieme di aspetti strutturali e processuali «garantiti» all'utenza in ogni caso, una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in nessun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordato e socialmente accettato dalle parti: scuola, sanità, famiglie, enti locali. Credo che questa definizione sia urgente, ma soprattutto che abbia in sé un valore attivante rispetto alle intelligenze organizzative e alla fantasia delle istituzioni scolastiche autonome. Alcune norme, alcuni vincoli, anche se inizialmente osteggiati o vissuti come imposizioni, hanno portato esiti positivi negli standard di sicurezza e vivibilità di molti luoghi pubblici. Si pensi alla sicurezza degli edifici (purtroppo

* Dario Ianes è psicologo dell'educazione, condirettore del Centro Studi Erickson e docente presso l'Università di Bolzano per la Pedagogia e la Didattica speciale.

ancora carente nel nostro Paese, ma quale livello ben peggiore avremmo altrimenti?), alla sicurezza dei luoghi di lavoro, al fumo nei locali pubblici.

Nel nostro caso, sono convinto che i Livelli Essenziali stimolerebbero processi virtuosi di automiglioramento, anche se graduale e faticoso, della Qualità nelle scuole e nei territori. Questi Livelli dovrebbero essere costruiti con un percorso partecipato, che coinvolga le varie parti sociali e professionali, dovrebbero essere frutto di una sperimentazione seria e non di una decretazione dall'alto, che probabilmente verrebbe vissuta dalla Scuola e dalle famiglie come l'ennesima operazione al ribasso.

Non nascondo i rischi di una prospettiva del genere, ma ogni azione umana vive al di là e oltre le originali intenzioni dell'attore e, come ci insegna Morin nel suo *Etica* (2005), incontra e si interconnette con una serie di ecologie complesse che ne condizionano il corso e i risultati, fino a stravolgerne gli esiti e il senso. Dovremo cercare allora di prevedere, nei limiti delle nostre scarse possibilità, se un'azione di questo genere possa produrre effetti indesiderati, e quali. Considerazioni prudenziali-previsionali di questo genere dobbiamo farle anche in altre prospettive operative, magari affascinanti dal punto di vista ideale o scientifico, ma che potrebbero innescare effetti «perversi» nella realtà contingente. Se si pensasse, ad esempio, di abolire la certificazione di disabilità per avviare altri percorsi di lettura dei bisogni, come reagirebbero le famiglie rispetto alla percezione di una limitazione nel loro diritto tutelato da una certificazione sanitaria?

In una realtà sociale e culturale sempre più complessa, credo sia fondamentale rendersi conto di queste «ecologie dell'azione» e della pluralità di effetti che possono originare. Recentemente ho tentato di applicare questo ragionamento prudenziale anche ad alcune

prospettive di raggruppamento di alunni con una particolare patologia, ipotizzata da alcuni come modalità buona per poter realizzare interventi educativi efficaci. Ma quali potrebbero essere gli effetti oggi, nella nostra cultura e nella nostra scuola? Credo molto pericolosi per l'integrazione (Ianes, 2006).

I Livelli Essenziali di Qualità credo siano fondamentali per garantire agli alunni disabili e alle loro famiglie pari diritti effettivi, al di là della loro condizione personale e sociale. Qualunque sia il loro livello di *Human Functioning* (OMS, 2002). Spesso invece accade che, se l'alunno è meno grave, realizza percorsi migliori di integrazione, alcuni arrivano addirittura a sostenere che nelle situazioni di maggiore gravità non varrebbe la pena «spendere» quantità ingenti di risorse materiali e umane, tanto i risultati sono scarsissimi. E questo non è equo.

Per molti alunni disabili, la fortuna o sfortuna di essere nati al Sud, Centro o Nord, condiziona in modo assolutamente casuale e aleatorio la qualità dei processi di integrazione. Per altri i livelli di scolarità segnano enormi differenze nella qualità dell'integrazione. Possiamo accettare il fatto che alle scuole secondarie la qualità possa essere «naturalmente» inferiore?

Le famiglie, gli alunni disabili stessi e gli insegnanti vivono troppa incertezza e un troppo grande senso di aleatorietà: una qualità sufficientemente buona dell'integrazione non può essere affidata alla fortuna e alla buona sorte di incontrare insegnanti motivati, dirigenti sensibili, amministratori comunali attenti, ecc.

La definizione di Livelli Essenziali consentirebbe alla Scuola di essere un'interlocutrice più chiara nei confronti delle famiglie, che sarebbero più realmente tutelate dall'Istituzione Scuola e non dovrebbero ricorrere alla Magistratura per affermare una propria visione di Qualità dei processi di integrazione.

In questi contenziosi, spesso la Qualità viene definita soggettivamente oppure in base alla lettera della legge, con esiti contrari al buon senso pedagogico. L'elaborazione di Livelli Essenziali, di indicatori e di strumenti di rilevazione non è affatto una cosa semplice e la loro applicazione in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale è ancora più difficile. Si dovrà pensare a meccanismi di assegnazione virtuosa e premiante delle risorse umane, a meccanismi incentivanti sui fondi di istituto, a forme di valutazione e autovalutazione delle scuole, che dovrebbero diventare sempre più compiutamente autonome e a forme di meccanismi disincentivanti e sanzionatori.

La formazione degli insegnanti curricolari

Credo che il secondo grande scenario che dovrebbe prendere un'altra velocità sia quello della continua crescita delle varie competenze legate ai processi di integrazione/inclusione nei docenti curricolari. Questo tema si affianca a quello della formazione iniziale universitaria dei futuri insegnanti, della specializzazione (o meglio varie specializzazioni in vari ambiti, per favorire nella pratica professionale quello che Andrea Canevaro chiama «l'incontro tra i bisogni e le competenze») e dello sviluppo in itinere delle competenze degli insegnanti specializzati in servizio.

Credo che la formazione continua degli insegnanti curricolari debba essere coerente con un sistema universitario di crediti di competenze, utilizzabili dagli insegnanti anche in loro percorsi di laurea in service. Questo raccordo dovrebbe essere costruito tra il Ministero della Pubblica Istruzione e quello dell'Università, per i riconoscimenti dei crediti maturati, oltre che per l'organizzazione delle attività formative. Ma la cosa più

importante credo sia il taglio culturale che si vuol dare a queste attività di formazione in servizio.

Alcune competenze sono assolutamente centrali e ineliminabili: come progettare in maniera collegiale e corresponsabilizzata il Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita, come attivare le risorse di insegnamento e di socialità dei compagni di classe, come utilizzare in modo inclusivo le nuove tecnologie, come individualizzare l'uso dei materiali didattici, come valutare autenticamente le competenze degli alunni, come rendere più speciale la normalità del fare scuola per rispondere ai vari Bisogni Educativi Speciali degli alunni.

Un piano di formazione in servizio, però, per incidere realmente e in modo durevole nella realtà operativa quotidiana, dovrebbe essere strettamente raccordato ai processi di definizione dei Livelli Essenziali di Qualità, in modo che gli sviluppi positivi di competenze siano finalizzati, anche se non in modo meccanico e rigido, ad altrettanti aspetti di Qualità.

In questa rivista si è scritto molto sulle competenze necessarie agli insegnanti curricolari: dobbiamo riprendere i contributi di Marisa Pavone e il modello operativo detto dei «7 moduli».

Il nodo dell'assegnazione degli organici di sostegno

L'Osservatorio si troverà davanti anche alcune urgenze, dettate in particolare dalla Legge Finanziaria per il 2007. L'articolo 66 di questa legge è titolato ottimamente come «Interventi per il rilancio della scuola pubblica» e contiene vari temi rilevanti. Sui criteri per la formazione delle classi diremo poi (comma a). Mi sembra più urgente entrare nel merito del comma b, che riporto per intero:

[...] sono adottati interventi concernenti:

a) [...]

b) il perseguimento della sostituzione del criterio previsto dall'articolo 40, comma 3 della legge 27 dicembre 1997, n. 449, con l'individuazione di organici corrispondenti alle effettive esigenze rilevate, tramite una stretta collaborazione tra Regioni, Ufficio scolastico regionale, ASL e istituzioni scolastiche, attraverso certificazioni idonee a definire appropriati interventi formativi.

Credo che qui si parli di un'ipotesi di revisione del criterio di 1 insegnante di sostegno ogni 138 alunni frequentanti, a cui venivano aggiunte poi le deroghe per varie situazioni particolari. Sembra che questo criterio venga messo in «sostituzione» per individuare modalità migliori, basate su «certificazioni idonee» a definire interventi appropriati alle effettive esigenze.

Certo, il sistema 1:138 va superato ed evoluto: ma in che modo? Forse il Ministro della Pubblica Istruzione (che è medico) vorrebbe che le certificazioni di disabilità (mediche) fossero più «idonee», più corrette scientificamente e non più strumentali a ottenere posti di sostegno per le tante e varie difficoltà nella scuola.

Non credo che questa sia la via giusta per realizzare una buona lettura dei bisogni e una buona (onesta dal punto di vista intellettuale e umano) attribuzione di risorse aggiuntive per realizzare una sufficientemente buona inclusione.

Ritengo invece che la stretta collaborazione giustamente auspicata tra Regioni, Uffici scolastici regionali, ASL e scuole possa produrre ottime «certificazioni» bio-psico-sociali (per esprimerci nel linguaggio OMS, riconosciuto recentemente anche nel Decreto n. 185 del 23/02/2006 sulle certificazioni e diagnosi funzionali), che siano collaborative, globali e ampie nel riconoscere e dare legittimità ai vari Bisogni Educativi Speciali che sono

oggi presenti nelle nostre scuole, anche se non certificabili in senso tradizionale con un sistema classificatorio basato sulle patologie, come l'ICD-10 (OMS, 1992).

Nel quadro complessivo dei reali Bisogni Educativi Speciali non ci sono infatti soltanto le patologie e le disabilità, ma anche le tante situazioni di «funzionamento problematico», dal punto di vista educativo e/o apprenditivo, che in alcuni casi richiedono risorse progettuali e umane significative, se vogliamo realizzare una scuola davvero inclusiva.

Il pregio dell'articolo 66 è quello di aprire una prospettiva, certo complessa ma necessaria, che metta assieme le competenze istituzionali degli Enti Locali, della Sanità e della Scuola per costruire insieme nuove modalità, globali e realmente capaci di leggere e riconoscere (tramite certificazioni bio-psico-sociali) tutti i Bisogni Educativi Speciali degli alunni, al fine di costruire seriamente il complesso di risorse (che non sono ovviamente soltanto insegnanti di sostegno) che servono per realizzare una scuola inclusiva.

Salvatore Nocera propone di emendare questo comma introducendo anche gli Enti Locali, per le loro responsabilità dirette, e proponendo la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato come strumenti maggiormente idonei a fornire indicazioni sulle effettive esigenze e sugli appropriati interventi formativi.

Certo, questi atti sono senz'altro più in grado di conoscere i bisogni dell'alunno disabile e ciò che serve per la sua integrazione, ma per l'appunto si rivolgono soltanto all'alunno che abbia già ricevuto la famigerata certificazione, e così siamo d'accapo. La questione è certamente spinosa e anche qui dovremmo procedere con l'ottimismo della volontà e il pessimismo della ragione.

Sulla formazione delle classi si dà molta responsabilità alle istituzioni scolastiche e ai dirigenti, perché realizzino classi più numerose, salvaguardando nel contempo l'adozione di «interventi di prevenzione e contrasto dell'insuccesso e della dispersione, attraverso la flessibilità didattica e l'individualizzazione». Su questo tema dovranno essere stabiliti dei limiti precisi, Livelli Essenziali anche rispetto all'affollamento delle classi, altrimenti sarà ben difficile individualizzare l'offerta formativa, come lo stesso comma richiede.

Bibliografia

- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità (1992), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 10^a versione, Ginevra, WHO.
- OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*; trad. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.