

Convegno Anffas Onlus Nazionale

"Da 0 a 6. Nella complessità dell'attuale situazione scolastica, quale via per l'inclusione?"

Roma, 6 febbraio 2010

Intervento del prof. Luigi d'Alonzo

SCUOLA INTEGRATA E VALUTAZIONE

Il problema della diversità, della differenza e quindi dell'uguaglianza, del rispetto delle peculiarità di ciascuno e delle velocità più o meno marcate che contraddistinguono gli allievi a scuola è di estrema attualità per tutti coloro che vivono la realtà della vita scolastica in prima persona, spendendosi quotidianamente in un lavoro educativo e didattico sempre più complesso e difficile.

Pensiamo agli insegnanti che giornalmente entrano in classe e sono chiamati a dare una risposta non teorica, non banale, ma concreta alla questione delle diversità in classe e della formazione, la quale si deve situare su quel parametro ugualitario espresso molto chiaramente dall'articolo 3 delle Costituzione (**Art. 3** *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*)

Ai quesiti posti dal binomio uguaglianza-diversità la scuola italiana ha dato una risposta: ogni allievo ha una sua peculiarità ed irripetibilità che devono essere salvaguardate scommettendo su una vita scolastica, sociale e culturale capace di porre ogni soggetto, al di là della sua condizione fisica, psichica, sociale o religiosa alla pari con gli altri compagni. Si è in pratica riconosciuto che i due termini in educazione non sono antitetici, ma complementari: la diversità non esclude l'uguaglianza e, a sua volta, la parificazione non allontana la difformità; in campo educativo il binomio è il necessario presupposto affinché ogni allievo diventi "più uomo".

Questo credo educativo, però, non ha valore se viene solamente proclamato e teorizzato; esso aveva bisogno di essere vissuto per poterlo affermare, aveva bisogno di essere sperimentato concretamente e totalmente, ed il nostro Paese ha avuto il coraggio di effettuare questa scelta: lo ha promulgato con una legge, la 517 del 1977, una legge che ha aperto le porte della scuola italiana all'integrazione delle persone disabili, alle persone "più diverse" di tutti.

Il cammino del rispetto di tutte le diversità presenti in classe, il cammino dell'integrazione, non è stato semplice ma dopo più di trent'anni possiamo certamente sostenere che **dove si è operato bene** l'esperienza di integrazione totale ha contribuito a modificare in meglio la proposta formativa complessiva della scuola italiana su questi punti:

- rinnovamento didattico. Per aiutare la persona disabile si sono impostati e sperimentati nuovi metodi di conduzione dell'esperienza di insegnamento-apprendimento che hanno contribuito a scardinare il tradizionale metodo cattedratico di fare lezione;
- accoglienza delle diversità. La presenza del soggetto con deficit ha contribuito a far comprendere il valore dell'accoglienza e dell'accompagnamento delle situazioni difficili presenti in aula;
- apertura ai contributi esterni. Per operare bene con le realtà problematiche occorre agire in sinergia con gli operatori e specialisti che si occupano della persona disabile. La scuola ha dovuto perciò aprire le sue porte ed imparare a dialogare anche con l'esterno, con gli specialisti e le agenzie che si occupano dei minori;
- lavoro di team. La persona con disabilità ha favorito la nascita della consapevolezza che in campo educativo, per avere risultati, occorre lavorare in stretta unità di intenti. Gli insegnanti hanno compreso che occorre operare e programmare insieme le azioni educative e didattiche. La presenza dell'insegnante specializzato per il sostegno ha promosso questa consapevolezza favorendo anche un altro risultato: l'incremento delle competenze sulle tematiche speciali.

Non ostacola i "normali"

Vorrei inoltre sottolineare un aspetto che si è insinuato silente nell'animo di molti: il timore che i più meritevoli, i "più dotati" siano svantaggiati dalla presenza dei disabili. Affermiamo che i tre decenni e più di integrazione scolastica e sociale delle persone con deficit in Italia ne testimoniano l'infondatezza. Dove si lavora bene il disabile non ostacola l'apprendimento dei contenuti, anzi li facilita favorendo una conduzione del processo di insegnamento molto più attenta alle varie fasi di acquisizione dei singoli allievi; un gruppo scolastico non viene condizionato nella corsa al sapere, ma è aiutato dalla presenza del disabile a comprendere i contesti globali in cui la conoscenza ha diritto di esistere; il soggetto con spiccate doti di apprendimento non è svilto dal contatto con un compagno problematico, ma anzi è costretto a maturare le sue esperienze formative rendendosi conto del dono gratuito che possiede e della necessità di agire ed operare rispettando anche le esigenze dei più deboli: egli stesso può divenire, in una logica di apprendimento cooperativo, promotore, facilitatore, accompagnatore del processo di apprendimento dell'altro, accelerando la trasformazione delle proprie conoscenze e abilità in competenze, implementando così il proprio sapere, il senso di efficacia e l'autostima.

Abbiamo capito in questi anni di esperienze educative con le persone disabili che impostare correttamente un progetto di vita è possibile, anzi, visti i risultati ottenuti quando è stato realizzato, è assolutamente auspicabile per il bene del soggetto con problemi.

Migliaia di disabili lavorano, si alzano presto la mattina, usufruiscono dei mezzi pubblici e raggiungono il loro posto di lavoro come qualsiasi cittadino. Certo molti vivono in famiglia, ma tantissimi risiedono in case di accoglienza e sono felici perché hanno trovato un ambiente stimolante, una nuova casa-famiglia che li ha accettati e presi in carico quando i genitori sono deceduti o prima che le loro forze venissero meno nella cura quotidiana del loro figliolo con deficit. La persona con disabilità va al cinema, al teatro, si reca al mare o in montagna, pratica sport anche se presenta deficit gravi; abbiamo visto gare splendide e molto combattute sul piano agonistico tra soggetti con miodistrofia muscolare, ragazze non vedenti che discendono con gli sci ai piedi lungo le splendide piste delle nostre Alpi, giovani con la sindrome di Down divertirsi a nuotare in piscina... La "normalità" della disabilità nei contesti sociali, culturali, lavorativi e sportivi è sempre più una realtà, ma ciò è dovuto al fatto che queste persone hanno incontrato nell'arco della loro vita, fin dai primi attimi della loro esistenza, un contesto educativo in grado di promuovere e di coordinare attività riabilitative e specialistiche indispensabili alla loro crescita e sono state inserite in un campo affettivo, sociale ed educativo capace di dare senso compiuto agli sforzi profusi, alla luce di un progetto di vita che fin dall'inizio occorre abbozzare e pensare in modo dinamico ed evolutivo. Quando questo è stato realizzato, quando le competenze degli operatori incontrati dal disabile hanno saputo procedere in modo unitario, confrontandosi sulla questione cruciale del progetto di vita, allora i risultati positivi si sono ottenuti.

Situazione attuale a rischio

Nonostante tutti i risultati raggiunti, la situazione attuale pare fortemente a rischio. La grande spinta ideale che ha caratterizzato questi anni di integrazione scolastica si è ormai conclusa e stanno affiorando situazioni educative e didattiche preoccupanti. La scuola sembra in affanno, gli insegnanti sono sempre più demotivati, costretti dalle situazioni quotidiane e dalle prospettive di lavoro concreto nei plessi, a scegliere di "sopravvivere" di fronte alle situazioni personali di molti allievi presenti in aula, non educati ai minimi requisiti per una convivenza in classe adeguata e con genitori sempre più in difficoltà nell'essere presenti in modo educativo e sovente incapaci di aiutare i docenti a portare a buon fine un'esperienza fondamentale come quella scolastica. La famiglia, sempre più in crisi e minacciata nella sua essenza, sembra sempre più incapace di essere il collante educativo fondamentale per i propri figli e, spesso, essa stessa è veicolo di malessere e disturbo per l'esperienza educativa scolastica. Le diversità in classe, inoltre, aumentano e, ironia della sorte, si notano esperienze scolastiche dove il disabile non è più "il problema", ma altri allievi creano difficoltà nella gestione della vita di classe. Non ci si riferisce solo ai bambini delle famiglie straniere, ma anche a quelle situazioni, sempre più presenti, di soggetti in età evolutiva di famiglie senza apparenti difficoltà, i quali presentano problematiche comportamentali e atteggiamenti inadeguati.

Molti insegnanti, anche tra coloro con solida e provata formazione pedagogico-didattica e relazionale ultimamente manifestano forti preoccupazioni nel condurre una classe in modo da rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno. Gli allievi sono sempre più difficili, assai raramente si incontrano gruppi classe dove le attività di insegnamento non richiedano grande investimento da parte dei docenti per mantenere un clima educativo idoneo all'apprendimento; sovente i ragazzi obbligano ad un impegno elevato volto a salvaguardare relazioni educative fondate sul rispetto delle regole minime di convivenza civile. Non è assolutamente semplice insegnare a gruppi di allievi con bisogni personali molto diversificati, il problema non è il ragazzo con deficit portatore di bisogni speciali, ma in classe spesso l'insegnante si trova ad interagire con alunni con necessità a cui è difficile rispondere: soggetti con problematiche comportamentali, allievi con incapacità attentive marcate, studenti con vissuti affettivi e familiari spinosi, ragazzi privi di interesse per le attività di apprendimento. Bisogna prendere atto di questa realtà perché l'integrazione avviene solo quando in una classe e in una scuola ci sono le condizioni adatte ad accogliere ed operare sui singoli individui.

La precarietà della situazione è evidente: una persona disabile deve vivere in certi contesti per poter sviluppare al massimo le proprie potenzialità; alcune zone dell'Italia hanno una capacità di cura migliore rispetto ad altre, ospedali e specialisti della riabilitazione più qualificati, un sistema scolastico più efficace con un'esperienza di integrazione migliore. Ma anche nel medesimo contesto sociale e civile, purtroppo, il disabile non ha la sicurezza di trovare sempre la competenza necessaria; se inserito in un programma formativo e riabilitativo idoneo, deve augurarsi che lo specialista che lo ha preso in carico sia assunto a tempo indeterminato e, quindi, possa impostare un'azione riabilitativa continuativa nel tempo; e se inserito in un contesto scolastico, deve sperare che gli insegnanti del proprio team docente siano di ruolo per poter ottenere da loro la stabilità e la continuità educativa che la sua condizione richiede.

Questa situazione estremamente variegata e disomogenea si è verificata perché le competenze pedagogico speciali non sono così diffuse come invece dovrebbero essere in tutte le zone del nostro Paese.

Tutto ciò lo si evince anche da una recente indagine nata all'interno della SIPeS : La ricerca sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007.

In specifico per quanto riguarda l'esperienza scolastica integrativa emerge un dato che ci deve fare riflettere: la situazione di full inclusion radicale, con l'alunno disabile sempre in classe, è in sofferenza (arriva in media al 67% nella scuola dell'infanzia, al 52% nella scuola primaria, al 43% nella scuola secondaria di I grado, al 53% nella scuola secondaria di II grado e al 64% nella Formazione Professionale); la situazione reale è di una frequenza mista, dentro e fuori della classe; la percentuale di alunni che sono fuori dalla classe in maniera significativa (la maggioranza o la totalità del tempo) va dal

13 al 20%. Analizzando trasversalmente tutti gli ordini di scuola, si vede che il percorso A — quello che descrive la presenza in classe costante dell'alunno con disabilità — è il più rappresentato in tutti gli ordini di scuola nella coorte dei soggetti più anziani. Ad eccezione della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (dove resta costante), i suoi valori di frequenza tendono però poi a diminuire con l'abbassarsi dell'età dei soggetti considerati. Si osserva, inoltre, in tutti gli ordini di scuola una crescita dei valori percentuali che rappresentano il percorso B — alterno, in parte in classe e in parte fuori. Nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado, nel corso del tempo, questa situazione alterna arriva ad essere addirittura più frequente rispetto a quella di integrazione totale. Per quel che riguarda il numero di soggetti che dichiarano di aver vissuto un percorso di tipo C — quello cioè che indica che l'alunno ha avuto un percorso fuori dalla classe — è rappresentato da percentuali nettamente minoritarie rispetto agli altri due in tutti gli ordini di scuole, anche se con una lieve tendenza alla crescita.

Come favorire le integrazioni

Emerge il problema, quindi, di come favorire "le integrazioni", come agire per impostare una vita di gruppo atta a soddisfare le esigenze specifiche di ogni allievo.

Affiora pressante il tema della conduzione integrata di una vita di classe e di gruppo efficace. Si eleva preponderante il problema della conduzione e della gestione educativo-didattica di un gruppo di allievi chiamati a vivere esperienze relazionali, sociali e di apprendimento capaci di favorire la maturazione delle loro potenzialità. Le ricerche ci dicono, infatti, che la gestione della classe è il fattore che più influenza l'esperienza scolastica degli allievi.

Dopo oltre 30 anni di intense esperienze di integrazione dei soggetti disabili nelle classi comuni del nostro sistema scolastico è davvero aleatorio parlare ancora di integrazione. Moltissimi ed importanti libri ed articoli sono stati scritti su questo argomento; fiumi di parole sono state proferite in convegni e dibattiti; con l'inevitabile risultato che invitare a riflettere ancora sul problema dell'integrazione in classe significa incontrare un disinteresse molto marcato. Il tema dell'integrazione del soggetto certificato non sembra appassionare più gli insegnanti e quando si accenna al discorso in occasione di riunioni o incontri la sensazione evidente che si legge negli occhi degli operatori scolastici è di distacco, di freddezza.

Non concordo con chi sostiene che tale atteggiamento sia dovuto ad un calo di tensione etica di fronte al problema: la persona con deficit non interesserebbe, l'integrazione sarebbe un "dovere" dettato da leggi prescritte che imporrebbero l'accettazione in classe dell'allievo con difficoltà più o meno marcate. Generalmente i docenti non reagiscono con distacco per tali motivi: sarebbe davvero grave se fosse così. La vera ragione che porta gli insegnanti ad un atteggiamento diverso rispetto a pochi anni fa, è semplicemente dovuto alla consapevolezza che ora nella scuola italiana i problemi più

vivi, più marcati, sono altri e non riguardano solo l'integrazione dei soggetti disabili.

Gli insegnanti ritengono giustamente di possedere un *know how* almeno sufficiente per poter far vivere ai propri allievi con deficit processi di insegnamento-apprendimento significativi, ma sono altrettanto consapevoli che il tutto possa essere vanificato e messo seriamente in discussione se in classe si ritrovano a convivere allievi privi di certificazione ma molto più problematici da gestire. La vera questione nelle nostre scuole non è *l'integrazione* ma *le integrazioni* delle diverse esigenze personali degli allievi. Il soggetto disabile è conosciuto: anche il grave ritardato mentale non suscita più apprensione. A provocare ansie e forti preoccupazioni sono invece i ragazzi difficili presenti in gruppo e che compromettono la vita di classe per il loro atteggiamento, condizionando le esperienze educativo-didattiche di tutti, anche degli allievi con deficit. Non si sa come agire con certi ragazzi, non si riesce a motivarli, ad interessarli agli argomenti tradizionali del programma. Spesso alcuni di questi presentano caratteristiche così complesse che gli interventi disciplinari tradizionali non sono sufficienti a ricondurli al rispetto, tanto che, a volte anche con provvedimenti più pesanti, non si ottengono risultati. Quando in classe sono presenti questi allievi, quando contemporaneamente devono convivere per lunghe ore, nel medesimo contesto formativo, il disabile, il soggetto difficile sul piano comportamentale, il ragazzo straniero che conosce poco la lingua ed i costumi italiani, e gli altri allievi che presentano tutti le loro piccole o grandi problematiche, allora la situazione è estremamente difficile e il docente rischia di non essere in grado di gestire la classe.

È indispensabile, quindi, parlare di *integrazioni*; è necessario partire da questo concetto perché essenziale nel dipanare le forti preoccupazioni odierne degli insegnanti.

I prerequisiti per le integrazioni in classe

Per poter gestire la classe in modo da permettere le integrazioni delle diverse esigenze personali, occorrono dei prerequisiti, delle condizioni essenziali:

- credere nell'integrazione;
- il ruolo dell'insegnante di sostegno;
- il lavoro unitario di team;
- il ruolo del dirigente scolastico;
- la competenza degli insegnanti nell'affrontare le problematiche speciali.

Credere nell'integrazione

Il primo prerequisito è credere nelle integrazioni. Ma chi ha bisogno di avere fiducia sulla realizzabilità è il docente titolare. Le situazioni educative viste in questi anni, le sofferenze riscontrate

in campo educativo, le tensioni registrate nell'osservazione degli eventi didattici, ci portano a sottolineare che nulla più del dubbio, da parte del docente, sulla possibilità delle integrazioni compromette la realizzazione. Se l'insegnante non crede nella fattibilità delle inclusioni non è possibile fare nulla, né il dirigente può obbligare l'insegnante a cambiare opinione, né l'insegnante di sostegno può da solo realizzare un'effettiva integrazione di classe.

Il ruolo dell'insegnante di sostegno

Il ruolo dell'insegnante di sostegno, però, può essere decisivo per modificare una situazione critica di questo genere. Le esperienze di questi anni ci dicono che è possibile che egli diventi un motore di cambiamento, una spinta propulsiva capace di aiutare i colleghi di classe, ancorati ad una impostazione individualista in cui ogni insegnante è il geloso custode del suo programma, della propria disciplina e del suo rapporto con i ragazzi presenti in aula, a comprendere la bellezza e l'utilità della collaborazione unitaria. Il collega per il sostegno, a volte è ancora vissuto come un insegnante di serie "B" chiamato a risolvere i problemi di un allievo con disabilità presente in classe, purtroppo non sono rare le situazioni scolastiche in cui i docenti titolari di cattedra vivono la presenza del ragazzo disabile come qualcosa a sé stante, come un'appendice estranea che non li coinvolge perché affidata al collega "specializzato" chiamato proprio dall'istituzione a prendersi cura di lui.

Se vogliamo operare per favorire le integrazioni all'interno della classe è necessario, inoltre, operare in piena unità d'intenti con i colleghi implicati nella classe. Il vero successo di un processo educativo-didattico a scuola sta nella collaborazione fra i vari docenti implicati in un gruppo classe. Se gli insegnanti riescono a trovare un'armonia di idee e di intenti educativi, se riescono a parlare un linguaggio pedagogico comune, se costruiscono relazioni interpersonali improntate al rispetto e alla stima reciproca, allora è possibile creare una vera collaborazione di team capace di rispondere, in modo significativo, ai vari bisogni degli allievi e di costruire dei processi educativi volti all'integrazione. Proponiamo perciò che si predispongano all'interno di ogni grado scolastico degli spazi di incontro deputati proprio alla programmazione unitaria degli interventi educativi e didattici.

Riteniamo, inoltre, molto importante sottolineare la necessità di una formazione degli insegnanti che li renda sempre più capaci di affrontare le problematiche speciali.

Come società italiana di pedagogia speciale proponiamo i seguenti punti:

Formazione specialistica. Si ribadisce l'esigenza che l'insegnante di sostegno possa usufruire di una formazione professionale specifica in sede universitaria. Egli deve essere prima di tutto un insegnante, e poi conseguire una specializzazione polivalente per il sostegno, con un'adeguata formazione pedagogico-didattica-metodologica.

La formazione continua. Occorre creare un sistema di formazione continua, capace periodicamente di proporre agli insegnanti di sostegno in servizio, moduli e corsi universitari in grado di aggiornare il loro sapere pedagogico speciale. Si propone pertanto che l'università organizzi Master di secondo livello che possano completare la formazione polivalente dell'insegnante specializzato per il sostegno sulle grandi patologie (sensoriali, comportamentali, cognitive) e sulle metodologie innovative.

Formazione trasversale speciale per tutti gli insegnanti. Si afferma la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria nel percorso triennale e nel corso della laurea magistrale possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili.

Assicurare la presenza continuativa dell'insegnante di sostegno. E' necessario trovare modalità operative e amministrative adeguate in grado di rimuovere le motivazioni che portano molti insegnanti di sostegno ad abbandonare il loro importante ruolo all'interno della scuola.

LA VALUTAZIONE

Ogni processo di natura produttiva o sociale di valore è composto da tre fasi: una fase di progettazione, una deputata al processo realizzativo e una fase del controllo di qualità.

Preliminarmente, abbiamo sempre il momento progettistico dove l'insieme delle azioni viene pianificato in funzione del raggiungimento delle finalità previste. E' una fase molto importante, la riuscita o meno di un processo, nel nostro caso formativo, dipende molto da un'adeguata progettazione degli obiettivi, dei metodi, dei contenuti, dei tempi di realizzazione.

Il secondo momento, dopo la progettazione, è la fase vera e propria del processo formativo, dell'azione didattica ed educativa concreta dove, all'inizio, esiste un allievo con certe caratteristiche e determinate abilità e dove, alla fine di tale processo, si ipotizza il conseguimento di altre abilità e nuove competenze in accordo con gli obiettivi del progetto.

Il terzo momento è il controllo di qualità, denominato così¹ nei processi di natura produttiva, mentre in campo formativo si preferisce parlare di valutazione.

Le tre fasi sono fra loro assolutamente divise, sono tre momenti che debbono rimanere autonomi perché ciò è funzionale alla qualità stessa dell'intervento.

La fase del controllo di qualità, come la fase di processo, ha bisogno di essere pianificata. Poiché essa sottrae all'intero processo formativo energia e tempo, è utile stabilire quando collocare i momenti di

controllo lungo l'iter didattico e quantificare le ore volte a verificare il raggiungimento degli standard di qualità da sottrarre al processo stesso. Nelle nostre scuole moltissimo tempo viene impiegato nella fase di controllo, fra interrogazioni giornaliere e mensili, verifiche scritte e orali, compiti in classe, il monte ore annuale accumula una quantità di tempo veramente impressionante, periodi, si badi bene, che vengono sottratti al tempo complessivo a disposizione per il processo formativo-didattico. Tanti insegnanti arrivano ad impiegare nella fase di controllo quasi la metà del tempo a loro disposizione nell'insegnamento. Bisogna riflettere su questo, in quanto è necessario impostare una progettazione didattica che abbia una giusta pianificazione oraria. Nessuna azienda potrebbe sopportare i costi di un processo produttivo dove il tempo del controllo della qualità sottragga circa la metà del periodo a disposizione per la produzione.

Mi pare importante, inoltre, accennare ai vari momenti che concorrono a formare un adeguato processo di valutazione o un controllo di qualità efficace.

Possiamo individuare in tale processo sostanzialmente quattro tappe: la definizione dei parametri, la pianificazione delle prove di verifica, la valutazione delle stesse ed il feed-back o retroazione dei risultati.

Per poter controllare la qualità di un prodotto È necessario, innanzitutto, definire in modo analitico quando un obiettivo deve essere considerato raggiunto dall'allievo. Come abbiamo già avuto modo di affermare la definizione degli obiettivi è uno dei momenti fondamentali di tutta la programmazione. Occorre stabilire esattamente l'obiettivo che ci prefiggiamo per la nostra azione formativa, cercare il più possibile di renderlo operativo, di esplicitarlo in modo chiaro e facilmente verificabile.

In secondo luogo, è importante definire i test di rilevazione e di misurabilità. Occorre, cioè, progettare delle prove di verifica che offrano la possibilità di comprendere se l'obiettivo è stato più o meno raggiunto.

Queste prove devono avere delle caratteristiche precise, essere valide, affidabili, standardizzate e trasparenti. E' indispensabile che esse misurino concretamente il risultato del processo formativo. Spesso gli insegnanti adottano delle modalità di verifica scarsamente adattabili per tutti gli allievi, ad esempio l'interrogazione, prova di verifica comunemente usata non è da considerarsi sempre valida. Un soggetto problematico, infatti, se interrogato di fronte alla classe può offrire risposte inferiori alla sua preparazione in quanto incapace di superare la minaccia che tale esperienza volge verso di lui. Con tali allievi è decisivo riflettere sul concetto di validità della prova, spesso occorre ideare modalità di verifica alternative, meno direttive, che permettano di affrontare il test con serenità. Sono molto utili, ad esempio, in alternativa alle normali interrogazioni, i questionari a risposte multiple, oppure, se l'oggetto della verifica concerne le abilità operative e manuali, sono particolarmente efficaci le autoverifiche che gli allievi stessi possono offrire, dati i parametri di riferimento che l'insegnante predispone all'attenzione

di tutti. Le prove devono essere affidabili, occorre che esse offrano dei risultati attendibili, senza altri fattori che possano condizionare la riuscita della prova stessa. Devono essere standardizzate, ossia esplicitate per iscritto, in modo tale da assumere la caratteristica della comparabilità: i risultati ottenuti da un soggetto devono poter essere paragonabili ad altri esiti riscontrati con allievi diversi.

I tests di rilevazione e di misurabilità devono essere trasparenti, è necessario che le prove di verifica siano socialmente note, conosciute dagli studenti. Ritengo che questo fattore sia cruciale per la corretta riuscita di un rapporto educativo con il soggetto problematico. Egli ha bisogno di vivere con serenità i processi didattici ed un fattore che concorre a turbare questa esigenza è certamente sapere di essere valutati e nello stesso tempo non conoscere i parametri sui quali viene formulato il giudizio. L'allievo difficile, per poter esprimersi al meglio delle proprie abilità a scuola, ha bisogno, lo ribadiamo, di poter liberamente impegnare sé stesso nelle attività programmate senza il pericolo di essere giudicato. E' una condizione "sine qua non" per un proseguimento positivo dell'esperienza formativa. Occorre garantire a questo soggetto un ambiente sereno, scevro da ogni imposizione coercitiva e ricco di rapporti umani che lo sostengano. In questo cammino assai difficile dovrà liberarsi da una corazza difensiva nei confronti del mondo, per poter indossare nuovi indumenti più leggeri, più adattabili e più consoni ad un inserimento sociale proficuo. Le relazioni interpersonali fra educatore ed educando devono essere limpide, senza fraintendimenti, fondate sul rispetto nei confronti dell'altrui persona, prive di direttività. E' necessario che i rapporti si costituiscano sulla trasparenza dei comportamenti e dei propri intenti. Trasparenza che trasversalmente deve toccare ogni ambito dei processi formativi e quindi anche quello valutativo.

Il soggetto problematico ha bisogno di essere rispettato nella propria esigenza di autodeterminazione, occorre saper tenere sempre presente questo bisogno, volano essenziale di ogni proposta formativa volta a sollecitare l'azione intenzionale dell'allievo difficile, sia nella fase dell'impegno scolastico sia in quella più particolare relativa alle finalità valutative di determinate azioni. E poi, perché non essere trasparenti? Perché tacere i reali intendimenti delle proposte didattiche, i fini sottostanti, gli obiettivi intermedi, i metodi ipotizzati, i momenti delle prove di verifica, i contenuti dei test di valutazione?

Non si comprende il valore, ancora sostenuto da alcuni insegnanti, delle verifiche "a sorpresa", delle valutazioni nascoste, della non manifesta limpidezza delle proprie azioni formative.

La trasparenza di una prova di qualità è un requisito indispensabile che tutti i processi di natura sociale e produttiva rispettano.

La terza tappa del processo valutativo complessivo dell'azione formativa concerne la formulazione del giudizio. E' un momento molto particolare e delicato che gli insegnanti vivono di solito con disagio. Essi sono chiamati ad esprimere una valutazione dell'allievo e questo processo come tale viene vissuto con difficoltà poichè giudicare gli altri è sempre difficile e complesso; echeggiano negli animi gli echi dell'ammonimento evangelico "nolite judicare!" ammonimento morale riferito a chi giudica ma che ha

davvero poco a che vedere con la valutazione scolastica: è certamente sbagliato focalizzare i nostri giudizi sulla persona, sui suoi intenti, sulle sue attitudini, sugli interessi manifestati nel corso dell'esperienza formativa poichè tutto ciò non riguarda la valutazione, non È essenziale al processo valutativo. Ciò che invece deve essere preso in esame È l'insieme dei comportamenti dimostrati dall'allievo, delle conoscenze che egli ha acquisito e che dimostra di possedere con la sua azione personale a confronto con le problematiche didattiche.

L'elaborazione del giudizio ha assunto nella nostra tradizione scolastica una valenza etico-morale anomala; in sè questa fase, invece, È molto semplice in quanto esclusivamente tecnica. Definiti preliminarmente i parametri, formulati gli obiettivi in modo analitico, stabiliti i rilevatori di misurabilità in termini di validità, affidabilità, standard, comparabilità e trasparenza, la fase di elaborazione del giudizio diventa molto tecnica: si deve solo valutare il raggiungimento o meno dei livelli d'apprendimento ipotizzati nelle fasi precedenti.

L'ultima fase È la retroazione del giudizio. Una relazione trasparente obbliga l'insegnante ad esprimere continui feed-back sull'andamento scolastico dell'allievo.

Il soggetto problematico ha bisogno di conoscere i risultati del suo impegno. Egli necessita di una guida sicura a cui affidare il suo cammino e ciò che gli crea più disagio e tensione sono le incertezze ed i tardivi riscontri oggettivi sulla propria direzione di marcia, sull'iter degli apprendimenti scolastici. Ha bisogno di retroazioni continue sul proprio operato, di feed-back veritieri, di incessanti mappe stradali che chiariscano l'evoluzione positiva o meno dell'impegno profuso e, nello stesso tempo, mantengano viva la sua spinta motivazionale nel raggiungere la meta ipotizzata e concordata. L'insegnante deve, perciò, comunicare i propri giudizi, con serenità, senza caricare tali momenti di significati morali che esulano da una esperienza scolastica volta a sollecitare nell'allievo problematico una motivazione adeguata all'impegno personale, capace di favorire un inserimento ed un adattamento sociale proficuo.

Bisogna creare fin dall'inizio un clima scolastico colmo di attenzioni, impostato sulla serenità dei rapporti interpersonali, volto a ricercare il benessere personale del soggetto problematico. Questa atmosfera di base deve essere costantemente ricercata anche nella fase valutativa del processo formativo.

Ma vediamo le novità: innanzitutto sappiamo con il DPR. 122/99 abbiamo l'introduzione dei voti in numeri. Permettetemi una riflessione riguardo a questo: quando come presidente della SIPES sono stato chiamato dalla V commissione cultura, preseduta dall'On. Aprea, ad esprimere un giudizio della nostra società, su questi temi, bene io ho esordito dicendo "che senso ha il voto numerico per il soggetto con disabilità mentale?". In termini tecnici però, l'uso dei voti non introduce alcun cambiamento sostanziale rispetto alla scala impiegata negli scorsi anni; da un punto di vista tecnico dare un buono o dare un 8 di per sé non cambia molto. Ma che cosa cambia allora? Ciò che muta a mio

parere, è il valore connotativo dei singoli, il senso con cui coloriamo il codice comunicativo che utilizziamo. In particolare il codice numerico si porta con sé un insieme di valori aggiunti che rimandano all'esattezza, alla precisione, l'obiettività; rimangono il rigore, la quantificazione, oltre il richiamo più o meno nostalgico alla scuola di una volta che era una scuola che funzionava, perché c'erano i voti. Tutte le sfumature annacquate, se non addirittura assenti, nei vari sufficiente, discreto, distinto, buono o ottimo che utilizzo hanno? Il gioco è fatto, come nell'arte dell'illusionismo, basta cambiare il contenitore ed anche il contenuto magicamente appare diverso, più rigoroso, più serio, più affidabile, ma è davvero così? Mi dispiace deludere, ma a mio parere il trucco ha il fiato corto, si tratta di andare oltre il gioco dei numeri se si vuole davvero rendere più rigorosa la valutazione, riconferire autorevolezza e serietà alla scuola che le esprime dei criteri di giudizio, definizione di standard di accettabilità, ripensamento delle prove valutative in un'ottica di competenza, assunzione di responsabilità da parte della scuola sui risultati di apprendimento dei propri allievi. Questa è la strada, non semplicemente il voto. Ma forse i nostri decisori sono più a loro agio con i giochi di prestigio e la maggioranza silenziosa degli insegnanti sia debole da questo punto di vista. Seconda novità, l'oggetto di valutazione dei docenti per le attività di sostegno, con riguardo al giudizio e quindi al voto di esprimere per gli alunni con disabilità. Si dice molto chiaramente che i docenti di sostegno, con i titolari, partecipino alla valutazione di tutti gli alunni avendo per oggetto del proprio giudizio, relativamente agli alunni con disabilità, lo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. Noi dobbiamo valutare tutte queste cose, apprendimento, comunicazione, relazione e socializzazione. Inoltre, altra novità dal DPR, è costituita dal successivo periodo dello stesso comma secondo cui qualora un alunno con disabilità sia affidato a più docenti di sostegno, essi si esprimono con un unico voto. Anche questa è una novità ma vediamo le varie novità per cicli: primo ciclo, scuola elementare e medie. Innanzitutto per quanto riguarda il primo ciclo, sappiamo che il PEI è personalizzato e vedremo dopo la differenza con la scuola secondaria superiore, si ribadisce quindi che la valutazione va effettuata riguardo al piano educativo individualizzato e viene espressa con voti da zero a dieci, però la valutazione è sul PEI e sul progetto individualizzato, inoltre per quanto riguarda gli esami di licenza media, possiamo avere prove differenziate che hanno valore equivalente a quelle ordinarie al fine del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma di licenza. Inoltre si afferma il diritto degli alunni all'uso di ausili e sussidi anche tecnologici, durante lo svolgimento degli esami di licenza. Attenzione: se noi utilizziamo delle prove equivalenti, delle prove differenziate rispetto a quelle ordinarie, noi non dobbiamo menzionarle sul DPR, perché questo la legge lo prescrive molto bene, questa mi pare una cosa molto, ma molto importante, perché queste sono prove costruite sul PEI, che è estremamente interessante, è proprio una scuola su misura. Secondo ciclo scuola secondaria di secondo grado, ecco qui abbiamo una notevole differenza a mio parere, perché possiamo avere per il ragazzo con disabilità possiamo avere tre percorsi

mediatici: il primo, il ragazzo con disabilità può seguire il percorso normale come tutti i suoi compagni se ne ha le potenzialità; possiamo avere però un secondo percorso, un percorso semplificato per obiettivi minimi, cioè la riduzione o sostituzione di taluni contenuti programmatici di alcune discipline che danno diritto se superato superamento al titolo legale di studio. L'obiettivo minimo da raggiungere a tutte le discipline equivale alle conoscenze che vengono prefissate e valutate dai docenti delle rispettive discipline come sufficienti -adesso si direbbe con il sei. Possiamo avere però nella scuola secondari superiore, ciò che non accade invece nelle scuole del primo ciclo, un PEI, un percorso così detto differenziato, cioè con contenuti estremamente ridotti o differenti da quelli dei compagni, che il raggiungimento degli obiettivi del progetto differenziato dà diritto solo al rilascio di un attestato con la certificazione dei crediti formativi maturati, ma non dà diritto al diploma. Per quanto riguarda la valutazione nei primi due percorsi, possono svolgersi prove con tempi più lunghi o equipollenti, cioè con modalità diverse da quelle tradizionali, scritte ed orali che però devono garantire la valutazione dell'apprendimento dello stesso livello dei compagni. Nel terzo percorso, invece, quello differenziato, oltre a queste possibilità, anche le prove di valutazione possono essere differenziate. Mi pare molto importante avere chiaro tutto questo: quindi possiamo avere nella scuola secondaria superiore, tre percorsi ben distinti ma molto importanti. Concludendo: la scuola assume nella società moderna un ruolo straordinario. In essa, anche nella nostra povera scuola, si consumano i destini dell'uomo e si gettano le basi per preparare alla vita sociale e professionale una persona che per lunghi anni è chiamato a solcare i suoi percorsi. Il tempo scolastico però, non è solo indispensabile per apprendere le specializzazione fondamentale capace di proiettare un giovane che si avvicina all'età adulta, ma è molto importante perché si impara, attraverso le relazioni sociali con i compagni più adulti, a diventare cittadini di una società democratica ed è solo in questa agenzia formativa è solo nella scuola che il soggetto con problemi, che il soggetto con disabilità, a mio parere, può incontrare professionisti, insegnanti e personale dedicato capace di rispondere ai suoi bisogni specifici non solo di ordine riabilitativo, come abbiamo avuto modo di affermare, ma sono soprattutto di ordine educativo e sociale. Il disabile è una persona che ha bisogno di vivere in contesti normali, integrato in ambiente gruppi sociali dove egli possa prendere a gestire alla sua persona e le sue limitazioni ed avere contatti con coetanei nonostante i suoi limiti, nonostante i suoi problemi. Per operare bene però occorre competenza, una competenza pedagogico speciale, che sia sempre più diffusa. L'educazione è la vera chiave di volta, è la soluzione a mille quesiti di esistenza, che la condizione di disabilità presenta e qui lasciatemi concludere, con Hellen Keller. Ce la ricordiamo tutti vero? È la protagonista di quel film che abbiamo visto, almeno le nostre mamme di sicuro, sui miracoli di quella bambina sordocieca che ad un certo punto ha incontrato lungo la sua esistenza un'educatrice vera, e questa Hellen Keller è diventata una persona straordinaria, una fra le persone più importanti degli Stati Uniti. Una persona che ha saputo davvero muovere il mondo statunitense verso una maggiore attenzione ai problemi delle

persone con disabilità. Ebbene, in un suo libro del 1923, scrive, prima fase: “prima che la mia educatrice, prima che la mia istituttrice venisse a me, io non sapevo di esistere, è lei che mi ha dato la vita”. Ha saputo di esistere e diventare una persona eccezionale perché ha incontrato un’educatrice, un’insegnante veramente competente, io penso che questa sia la strada. Grazie.

FINE

Bibliografia del relatore

A.Canevaro – L. D’Alonzo – D. Ianes, L’integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano, 2009.

L. D’Alonzo, Gestire le integrazioni a scuola, La Scuola, Brescia, (novembre) 2008

L. D’Alonzo, Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative, La Scuola, Brescia, (aprile) 2008. (II edizione dicembre 2008),

L. D’Alonzo, Pedagogia speciale per preparare alla vita, La Scuola, Brescia, 2006

L. D’Alonzo, La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica, La Scuola, Brescia, 2004.

L. D’Alonzo, Disabilità e potenziale educativo, La Scuola, Brescia, 2002.

L. D’Alonzo, Integrazioni e gestione della classe, La Scuola, Brescia, 2002.

L. D’Alonzo, Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento, La Scuola, Brescia, 1999.