



La formazione integrata: un indicatore di qualità dell'integrazione scolastica

L'esperienza parmigiana

a cura di Simone Deflorian, Candida Leso, Tania Fornasari e Ilaria Mazza*

Abstract

Questo articolo esamina un innovativo percorso di formazione integrata che si è svolto a Parma fra il 2004 e il 2006 e che ha coinvolto diversi attori che lavorano, a vario titolo, con le persone disabili: insegnanti, educatori, genitori, neuropsichiatri infantili, dirigenti e collaboratori scolastici. Essi hanno avuto l'opportunità di condividere le loro idee riguardo a programmi, progetti e pratiche concernenti la loro attività quotidiana finalizzata a realizzare il medesimo obiettivo: l'integrazione sociale dello studente disabile. In un'ottica inclusiva il percorso di formazione integrata «Mettiamo la scuola in comune» è stato contraddistinto dall'adozione di metodologie attive finalizzate a stimolare processi basati sull'azione e sull'auto-osservazione, sulla spontaneità e sulla creatività, sul decentramento percettivo, sulla capacità interna di leggere le emozioni, gli affetti e le sensazioni.

Premessa

L'idea del corso di formazione integrata ha origine dalla collaborazione tra un

* Simone Deflorian è consulente psico-sociale e formatore esperto in comunicazione e Sviluppo di Comunità. Coordina progetti di prevenzione al disagio, alle tossicodipendenze, alla microcriminalità, al bullismo. Collabora con alcuni enti locali all'elaborazione, progettazione, valutazione e supervisione delle politiche e degli interventi di prevenzione e sviluppo sociale sul territorio. In particolare si occupa di processi di empowerment, cittadinanza attiva e Sviluppo di Comunità.

Candida Leso ha lavorato come coordinatrice del Servizio assistenza per l'integrazione scolastica del Comune di Parma fino al 2006. Attualmente svolge attività libero-professionale come formatore e consulente psico-sociale in collaborazione con enti pubblici e privati su temi legati allo Sviluppo Organizzativo e di Comunità.

Tania Fornasari è responsabile del Servizio di Integrazione Scolastica per la Cooperativa Sociale «Universiis» di Udine. Pedagogista e coordinatrice del servizio d'integrazione scolastica, ha collaborato con vari Enti alla progettazione di percorsi formativi relativi ai temi dell'inclusione degli studenti diversamente abili. Svolge anche attività di formazione.

Ilaria Mazza si occupa da 10 anni di formazione in diverse realtà, nel sociale e nelle aziende. Specializza-

Responsabile del Comune di Parma e due professioniste, una alle dipendenze del Comune di Parma e l'altra della Cooperativa vincitrice dell'appalto del servizio di integrazione scolastica.

È stata la passione per il nostro lavoro a spingerci nella ricerca, intensificando il contatto diretto con i 60 operatori del servizio, gli incontri con i dirigenti delle scuole, con gli insegnanti, con gli assistenti sociali, con i neuropsichiatri, le famiglie e gli studenti.

Il «nostro» dirigente ci raccontava il percorso del servizio di integrazione scolastica a Parma 30 anni prima, ci parlava e ci faceva studiare le riflessioni e le grandi aperture sui servizi rivolti alla persona dagli anni Settanta in avanti, la Falcucci, la 104, gli accordi di programma, la 328 e noi stavamo ad ascoltare e a condividere i vissuti e la storia, bella, difficile e complessa che ha ormai radici lontane, pronti a vivere la nostra, di storia, quella del presente: leggendo, metabolizzando, sperando con il gruppo degli operatori la cultura dell'integrazione, le tante culture dell'integrazione, tante quante sono le scuole della città, tante quante sono le istituzioni della città che operano sul tema, tante quante le associazioni... e altro ancora.

Forse è in questo modo di vivere e lavorare così partecipato che abita la ricerca, forse nella sua umile dimensione ma anche nella sua vera identità: è così che ci siamo assunti il diritto di essere comunità scientifica che agisce, che esperisce, che concettualizza e rilancia il pensiero nel sistema.

È stata la consapevolezza di essere o voler essere sistema a farci percepire la frammentarietà che ci circondava (dopo tutto siamo anche i figli di Morin, di Bateson, ecc.).

Come aprire a un'idea orizzontale dove tutti potessero sentire l'importanza del proprio ruolo attraverso un obiettivo comune, come traslare la nostra esperienza sinergica e integrante dentro l'habitat scuola? Come implementare il dialogo tra le Istituzioni coinvolte nei processi educativi?

Ecco l'idea: un percorso di formazione integrata «aperto a tutti quelli che insieme fanno l'integrazione nella scuola». Nasce «Mettiamo la scuola in comune».

Tania Fornasari

Gli scenari in cui si inserisce l'esperienza

Dagli aspetti legislativi a quelli pedagogici

La Legge n. 328 del 2000 porta le istituzioni pubbliche e sociali (tutte) a interagire nelle decisioni sui servizi, assumendo scelte che siano a un livello «più vicino possibile» al cittadino, in modo che questi possa partecipare, decidere e valutare.

L'orientamento proposto è di partire dai problemi che i cittadini vivono e non dalle norme istituzionali, creando una *co-responsabilità* dove ogni istituzione supera la logica delle «competenze» e «mette in comune con altri» i propri poteri per trovare insieme la soluzione ai problemi dei cittadini.

Nei processi di collaborazione inter-sistemica nessuno è in grado di determinare i comportamenti collaborativi degli altri. Essa è un processo volontario e, oltre un certo margine, non può essere prescritto. Maggiore è la libertà di scelta, più significativa può essere la collaborazione. Per collaborare è necessario che tutti gli attori siano motivati a farlo. In sostanza si collabora solo se si vuole e, inoltre, se si sa come farlo. Soprattutto in considerazione del fatto che la motivazione a collaborare appare correlata alla percezione di

tasi in metodologie attive di derivazione moreniana, segue come formatrice progetti di sviluppo di comunità nelle scuole e di sviluppo delle reti professionali nel campo dello svantaggio sociale.

efficacia della stessa rispetto alla soluzione del problema del soggetto e alla soddisfazione che può produrre lo stabilire relazioni con gli altri soggetti coinvolti nello stesso processo.¹

Nel contesto educativo è un dato ormai acquisito che non si può realizzare un'integrazione di qualità se tale processo viene demandato a una sola persona o ripartito fra le diverse professionalità secondo una logica di intervento solitario (insegnante di sostegno, operatore socio-educativo-assistenziale, genitore, collaboratore scolastico, ecc.).

Si è sempre più consapevoli del fatto che la qualità dell'integrazione può migliorare attraverso il superamento della logica verticistica a favore di una prospettiva «orizzontale» dove tutti i soggetti coinvolti, pur nel rispetto delle reciproche competenze, entrano in relazione operando in sinergia verso obiettivi condivisi.

Anche nelle situazioni in cui sono presenti persone con deficit è l'organizzazione che, operando nella direzione della riduzione della disabilità, costruisce una cultura e una storia integrative. La presenza della disabilità, in particolare, accentua l'urgenza della collaborazione interpersonale, inter e intra-istituzionale.

Identità integrate in costruzione

Il carattere pluridimensionale del bisogno, di cui è portatore il soggetto in difficoltà, rende evidente per l'interlocutore, persona o istituzione che sia, l'ammissione della propria inadeguatezza a rispondere, isolatamente, all'insieme delle istanze rappresentate; esige di riconoscere che la propria specificità professionale, in quanto tale, esprime finitudine, incompletezza a soddisfare una domanda educativa multiforme.

Non c'è più spazio per l'autoreferenzialità e per il potere basato sul ruolo professionale. Le regole della collaborazione impongono parità e rispetto reciproco.

Parlare di persona significa considerare tutto il mondo in cui ognuno è inserito. La persona è una miscela complessa multidimensionale e conseguentemente si parla di progetto educativo come di un progetto di vita con aperture su contesti extrascolastici e slanci su un futuro post-scolastico. Questo modo di concepire la persona porta a vedere l'individuo come un tutt'uno all'interno di un'identità integrata. Muoversi verso la formazione di un'identità integrata significa spostarsi verso un'ottica olistica. Un'identità integrata si forma e si sviluppa all'interno di contesti di vita capaci di favorirne una sintesi evolutiva, proiettata sull'«avanti» e sul «fuori». Questo processo di sintesi può trovare spazio all'interno di ambienti integranti.

In questo senso si può parlare di integrazione scolastica come di una cornice in cui far maturare una sintesi evoluta di personalità e identità integrate sia sul piano della struttura di personalità interna, sia sul piano della socialità e delle relazioni interpersonali.

Ma come promuovere processi di integrazione scolastica?

Risulta più facile costruire un contesto integrante all'interno della scuola se i suoi «abitanti» sperimentano quotidianamente integrazione tra loro e, conseguentemente, se si percepiscono parte di un corpus unico all'interno del quale risultano «attori protagonisti».

Questo implica che ciascun «abitante» del contesto scolastico deve potersi sperimentare come risorsa relativamente a obiettivi definiti in maniera condivisa e partecipata dagli stessi, attraverso processi decisionali in cui ognuno ha chiara la percezione di contare.

¹ E.R. Martini e A. Torti, *Fare lavoro di comunità*, Roma, Carocci, 2003.

Tali processi possono essere sostenuti attraverso alcuni strumenti quali la formazione integrata, la supervisione sul team oppure la consulenza sui processi o sullo sviluppo organizzativo. La formazione integrata diventa strumento di apprendimento di competenze e abilità sociali relative all'integrazione, ma anche luogo di esperienza di integrazione. L'integrazione scolastica passa quindi attraverso l'integrazione professionale.

Questo significa allenarsi a percepirsi partner ai fini del raggiungimento degli obiettivi che si sceglie di condividere. Sentirsi partner porta a riconoscersi per la propria finitezza e, conseguentemente, a riconoscere dignità e valore agli altri partner identificandoli come una risorsa non eludibile.

Verrebbe quasi da dire che si può pensare a percorsi di integrazione solo se ci si trova inseriti in contesti in cui gli attori sperimentano in prima persona l'essere partner.

Soggetti in rete

La stessa logica può essere rintracciata nel lavoro delle istituzioni e dei servizi pubblici quando si parla di «lavoro di rete» e di integrazione interistituzionale. Il lavoro di rete di per sé non è sufficiente a garantire l'efficacia degli interventi di integrazione, ma va sostenuto attraverso processi di progettazione partecipata capaci di coinvolgere tutte le componenti che vivono direttamente il contesto di lavoro e di vita delle persone per le quali e con le quali si struttura l'intervento.

Organizzare percorsi di formazione integrata supportati da reti istituzionali significa mettere in comune valori tra livelli organizzativi differenti e dare dignità, riconoscimento e autorevolezza sia ai partecipanti di questi percorsi formativi, che sono riconosciuti come attori protagonisti, sia alle ricadute relativamente all'integrazione degli alunni disabili

nel loro contesto di vita e relativamente alla personalità di ciascuno.

Come emerge dalla figura 1, rappresentando l'integrazione dell'alunno disabile un progetto di vita, è necessario che egli possa sperimentarsi partner e risorsa in ogni contesto della sua esistenza, anche all'interno della sua comunità di appartenenza (il quartiere, la parrocchia, le strutture sportive, ecc.). Da qui pare logico pensare che questo avvenga nei contesti sociali in cui le diverse componenti sono fortemente interconnesse.



Fig. 1 I diversi livelli dell'integrazione: dall'identità individuale all'identità della comunità locale.

Vivere esperienze di integrazione all'interno di una comunità locale fortemente disgregata in tante organizzazioni separate tra di loro è sicuramente più faticoso e improduttivo. Occorre continuare un lavoro non solo di formazione integrata ma anche di scelte politiche di sviluppo locale capaci di promuovere una comunità territoriale formata da gruppi sociali fortemente interconnessi.

Una formazione integrata su più livelli

Proviamo ora a fare un passo indietro e tentiamo di accostare termini che appa-

rentemente sembrano vicini, ma probabilmente nascondono alcuni nuclei semantici che differenziano fortemente l'approccio e l'azione. Non è questa la sede per discutere sull'accezione dei termini «integrazione», «inclusione» e «assimilazione», ma è comprensibile quanto questi termini, apparentemente vicini, nascondano invece orizzonti di senso tanto lontani quanto diversi su un piano operativo.

Passando a parlare del percorso formativo sviluppato a Parma, possiamo distinguere i concetti di formazione «integrata» e di formazione «integrante» considerandoli su due livelli:

- Un primo livello è stato quello dell'*équipe di progetto*, che ha integrato saperi e modelli di lavoro diversi e agito in modo integrante perché aveva come comune denominatore la capacità di arricchirsi di contributi altri che sarebbero emersi, attraverso un processo maieutico, dal lavoro diretto con i partecipanti.
- Un secondo livello ha riguardato il *gruppo dei formandi*, del lavoro in aula in cui i conduttori sono stati i facilitatori e i motori di ricerca e di emersione dei saperi e delle competenze del gruppo da fare emergere e integrare con quelle di cui erano portatori i formatori; in modo da giungere a una sintesi altra rispetto alle posizioni singole di partenza e sempre con la caratteristica base che questa nuova sintesi potesse a sua volta essere capace di integrare, cioè di essere integrante nelle realtà di vita e lavoro di ognuno.

La comunicazione all'interno dei gruppi di lavoro ha richiesto necessariamente apporti per arrivare a una messa in comune delle diverse visuali, dei differenti punti di vista e approcci rispetto al focus del lavoro: processi di collaborazione nelle esperienze di integrazione scolastica degli alunni disabili.

Una descrizione del lavoro svolto a Parma

Il ruolo delle istituzioni

Da alcuni anni il Comune di Parma è in prima linea sul fronte dell'integrazione degli alunni disabili all'interno delle scuole del territorio. In rete con il Centro Servizi Amministrativi, la Provincia di Parma, l'ASL e alcune organizzazioni del privato sociale, sono stati attivati diversi interventi in ordine all'integrazione.

L'Agenzia Disabili² del Comune di Parma, in collaborazione con la Cooperativa «Universiis»,³ riconoscendo l'esigenza formativa che emergeva dal gruppo degli operatori impegnati all'interno delle scuole cittadine relativamente all'integrazione degli alunni con disabilità, si è fatta promotrice della costruzione di tavoli di lavoro per la progettazione partecipata di alcuni percorsi formativi.

Una formazione innovativa

Nell'arco di due anni scolastici consecutivi (2004-2006) è stata sperimentata un'innovativa proposta di formazione per il corpo docente e per tutte le figure professionali impegnate nel processo di integrazione degli alunni disabili. Nell'ambito del GLIP⁴ si è fatta strada l'idea che fosse indispensabile che il personale dei diversi enti potesse migliorare la capacità di lavorare in modo

² L'Agenzia Disabili del Comune di Parma è presente attraverso il proprio Servizio di assistenza per l'integrazione scolastica.

³ Per la Cooperativa Sociale «Universiis» di Udine ha partecipato ai lavori Tania Fornasari.

⁴ Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale a cui partecipano il Comune, la Provincia, l'ASL e il CSA (oggi USP) di Parma, rappresentanti delle associazioni.

collaborativo a favore dell'integrazione degli alunni disabili all'interno delle scuole. Si sono progettati alcuni percorsi formativi rivolti a tutte le figure professionali e agli attori sociali coinvolti, allo scopo di superare la logica di separazione dei ruoli, delle competenze, pur mantenendo i rispettivi mandati istituzionali. Si è così strutturato per due anni un percorso di formazione integrata che ha visto coinvolti operatori, professionisti e soggetti privati con l'intento di migliorare la collaborazione tra queste persone.

Il grado di integrazione di una società dipende in ultimo dalla capacità dei sistemi sociali di comunicare efficacemente tra loro [...]. A sua volta il grado di integrazione di ogni sistema dipende dalla capacità dei sottosistemi di comunicare a vicenda.⁵

In una struttura a rete, come quella che si viene a creare per rispondere ai bisogni dell'individuo disabile, fatta di molteplici ed eterogenei ruoli professionali che appartengono a organizzazioni differenti, sono necessari un lavoro di relazione costante tra le parti e un monitoraggio continuo dell'efficacia di quest'ultima. Vale a dire: occorre condividere modelli organizzativi, risorse, tecniche ed esperienze, accelerando il processo di crescita della qualità dei servizi erogati.

Partendo dal presupposto che «un prodotto non sarà mai migliore qualitativamente del processo che lo ha generato», si riteneva cruciale un'auto ed etero-riflessione dei servizi rispetto ai *processi* di collaborazione, comunicazione, organizzazione tesi verso un obiettivo comune che è l'integrazione dei ragazzi disabili; forme e modi della comunicazione sono in costante cambiamento e risulta difficile raggrupparli in insiemi omogenei, tuttavia un buon punto di partenza per l'osservazione delle reti sembrava essere l'analisi delle relazioni partendo dagli attori coinvolti, che consente di rilevare elementi

comuni per tracciare un quadro delle tipologie di rete relativamente ai servizi, in un'ottica che vede il sostegno come rete dei sostegni.

Risultava necessario promuovere, pertanto, un riconoscimento delle reciproche competenze e specificità verso un potenziamento e un'autoconsapevolezza di essere rete, ove risorse, necessità e caratteristiche proprie di ogni attore fossero messe in condivisione.⁶

I processi di collaborazione tra diverse professionalità (e ruoli) necessitano di un *reciproco riconoscimento sociale*, tale da vedersi reciprocamente come risorse importanti ai fini del raggiungimento di un *obiettivo diffuso e condiviso*. Vale a dire attraverso processi che valorizzino tutte le competenze e le potenzialità delle persone presenti e ne attivino una fattiva collaborazione: occorre *leggersi come risorse* reciproche ai fini del raggiungimento dell'obiettivo comune.

Una logica di rete

L'ottica che ha sostenuto questa iniziativa risponde a logiche di rete, con l'idea di fondo che sarebbe stato più facile affrontare le problematiche relative all'integrazione degli alunni disabili con una rete forte tra i soggetti professionali e gli attori sociali interessati e all'interno di partnership strette tra gli enti promotori.

Definite le risorse economiche necessarie e intercettati i canali di finanziamento nel corso del 2003, il gruppo di lavoro interistituzionale ha fatto partire il primo corso di formazione integrata nell'anno scolastico 2004-2005 (vedi figura 2).

Gli obiettivi dei percorsi formativi

Il percorso formativo ha puntato a raggiungere i seguenti obiettivi:

⁵ L. Gallino (a cura di), *Manuale di sociologia*, 2^a ed., Torino, Utet, 1997, p. 529.

⁶ Dalle parole di Ilaria Mazza.

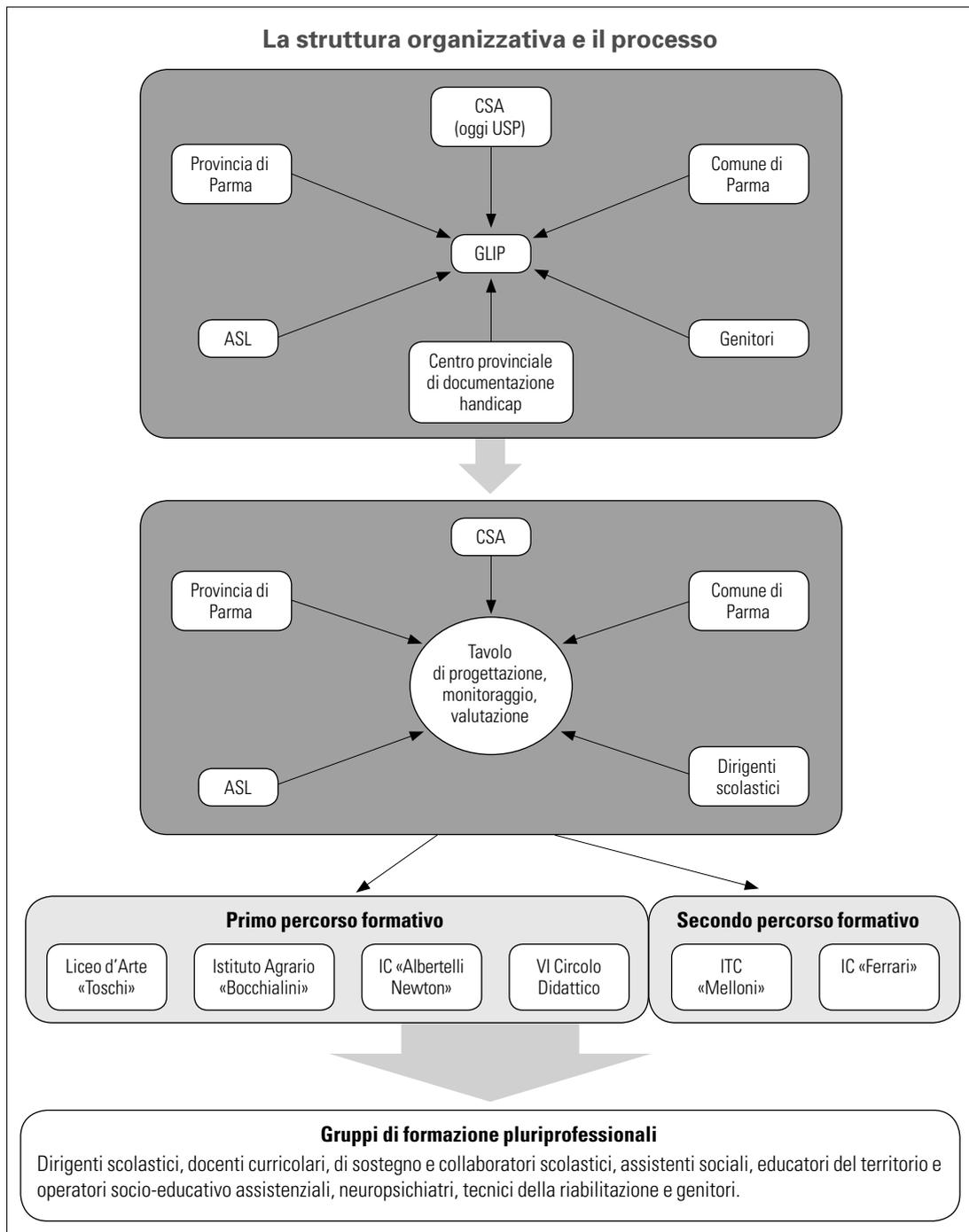


Fig. 2 I tre livelli di integrazione: politico-finanziaria, dell'integrazione istituzionale, della formazione integrata.

- favorire la riflessione sui processi dell'integrazione tra tutti i soggetti presenti nella scuola e con essa collegati come modello rappresentativo dell'integrazione di tutti gli alunni;
- dare forma a processi di collaborazione interprofessionale;
- individuare metodologie e strumenti di lavoro che abbiano un'utilità operativa per ogni singola scuola;
- sviluppare modalità di collaborazione e di raccordo tra scuola e territorio nell'ottica della valorizzazione del «progetto di vita»;
- promuovere rapporti di rete tra le scuole e la socializzazione di esperienze e «buone prassi».⁷

Inoltre si può affermare che:

- si è sviluppata e valorizzata a tutti i livelli un'«umiltà di ricerca», intesa come partecipazione attiva da parte di tutti gli attori presenti nella scuola in modo da costituire una reale *comunità scientifica* che può pensare, proporre ed elaborare nuove metodologie di lavoro;
- si è favorita la *riduzione di processi di delega* ai singoli attori che intervengono

nella gestione diretta dei percorsi di integrazione scolastica.

L'intento della formazione, come si è detto, è stato quello di perseguire, tra gli altri, due obiettivi in modo parallelo: in primo luogo il raggiungimento dell'obiettivo specifico delle giornate di lavoro, che, ad esempio, nelle attività formative della seconda edizione del progetto «Scuola in comune» era quello della costruzione di un modello PEI adatto a ogni scuola partecipante; in secondo luogo la collaborazione tra i partecipanti, fornendo loro i relativi strumenti, immediatamente spendibili ed esportabili.

In poche parole, si voleva richiamare lo sguardo sia sulla collaborazione come strumento imprescindibile al raggiungimento dell'obiettivo (ad esempio PEI possibile) sia sulla collaborazione come obiettivo stesso della formazione in quanto mezzo indispensabile per la qualità del funzionamento della rete nelle diverse realtà scolastiche. Si tratta pertanto di *metacollaborazione* laddove si intende imparare a collaborare collaborando (vedi figura 3).⁸

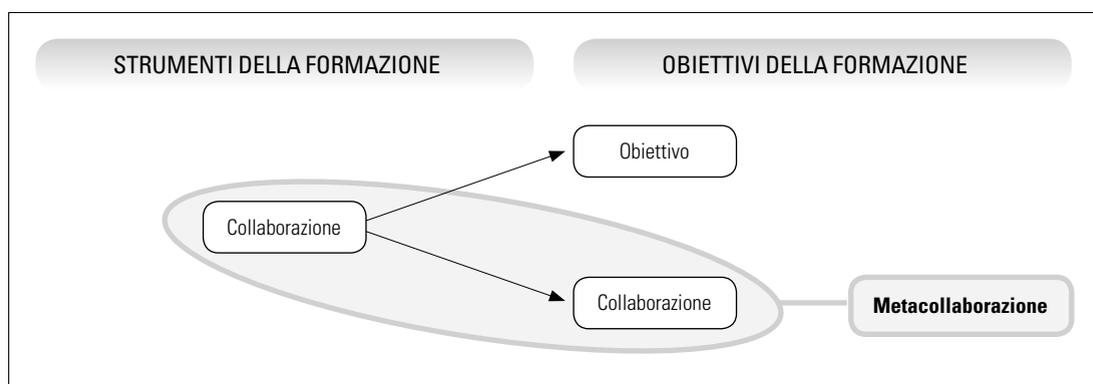


Fig. 3 Obiettivi della formazione.

⁷ Gli obiettivi sono stati riportati dal progetto steso da Candida Leso e Tania Fornasari.

⁸ Dalle parole di Ilaria Mazza.

La metodologia utilizzata

È stata condivisa l'opportunità di scegliere metodologie attive, che favoriscano il coinvolgimento diretto e la partecipazione di tutti alla costruzione del processo formativo e alla lettura e attribuzione di significato delle azioni educative espresse dal Piano dell'Offerta Formativa di ogni singola scuola.

Le metodologie attive sono volte a stimolare processi basati sull'azione e auto-osservazione, sulla spontaneità e la creatività, sul decentramento percettivo (inversione di ruolo), sulla capacità interna di leggere le emozioni, gli affetti, le sensazioni (introspezione ed empatia).

Il primo percorso formativo

Si è trattato di un primo progetto fortemente innovativo, sperimentale, per affrontare in un percorso formativo le tematiche relative all'integrazione degli alunni disabili, coinvolgendo nello stesso percorso tutte le professionalità e gli attori sociali interessati a tale obiettivo.

La prima strutturazione del percorso formativo è stata elaborata all'interno di un gruppo di lavoro e definita e condivisa attraverso incontri specifici effettuati da alcuni funzionari⁹ dell'Agenzia Disabili del Comune di Parma con i Dirigenti Scolastici¹⁰ del terri-

torio, al fine di raccogliere i bisogni formativi direttamente dalla realtà scolastica.

L'idea di fondo era quella che le scuole potessero diventare protagoniste dirette della progettazione dei percorsi formativi e che entrassero stabilmente, come partner autorevoli, nella rete di servizi che si andava a costituire. I dirigenti scolastici si sono occupati in prima persona di indicare, contattare e coinvolgere i nominativi dei partecipanti al percorso formativo, selezionandoli sulla base di precisi requisiti condivisi in fase di progettazione. Tra questi, si possono ricordare:

- la presenza di un gruppo limitato a 12-15 partecipanti;
- il coinvolgimento di personale di ruolo, con maggiori garanzie di continuità nella stessa scuola;
- la costituzione di un gruppo eterogeneo per professionalità.¹¹

Si è inoltre prestata attenzione a favorire la partecipazione di componenti del GLIS¹² della singola scuola in modo che potessero poi trasferire gli apprendimenti e le logiche del percorso formativo all'anno successivo. Hanno risposto all'iniziativa quattro istituti scolastici.¹³

Si sono formati quindi quattro gruppi di lavoro-formazione, uno per ogni istituto. Ciascun gruppo era costituito da personale scolastico,¹⁴ personale del Comune,¹⁵ persona-

⁹ Il responsabile dell'Agenzia Disabili Pietro Stefanini e il coordinatore del Servizio assistenza per l'integrazione scolastica Candida Leso hanno lavorato alla raccolta dei bisogni formativi degli Istituti e alla strutturazione del percorso, per conto dell'Agenzia Disabili del Comune di Parma.

¹⁰ Hanno partecipato ai lavori i Dirigenti Scolastici: Fernando Barbacani (Istituto Comprensivo «Albertelli Newton»), Sergio Olivati (VI Circolo Didattico), Andrea Menta (Istituto Agrario «Bocchialini»), Emore Valdessalici (Liceo d'arte «Toschi»), Maria Rosaria Nesci (insegnante dell'Istituto Tecnico Commerciale «Melloni»), Graziana Morini (Istituto Comprensivo «Ferrari»).

¹¹ Il gruppo eterogeneo era composto da docenti curricolari e di sostegno, collaboratori scolastici, terapisti della riabilitazione, neuropsichiatri, dirigenti scolastici, educatori del territorio, assistenti sociali, operatori socio-educativo assistenziali.

¹² Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica.

¹³ Gli Istituti Scolastici che hanno partecipato al primo percorso formativo sono stati: Istituto Comprensivo «Albertelli Newton», VI Circolo Didattico, Liceo d'Arte «Toschi», Istituto Agrario «Bocchialini».

¹⁴ Dirigenti scolastici, docenti curricolari, di sostegno e collaboratori scolastici.

¹⁵ Assistenti sociali, educatori del territorio e operatori socio-educativo assistenziali.

le dell'ASL¹⁶ e genitori. I dirigenti scolastici hanno indicato, contattato e coinvolto nella realizzazione del percorso formativo anche il personale extrascolastico indicato in precedenza, andando a individuare direttamente gli operatori con cui il loro istituto aveva rapporti professionali più stretti o con cui condivideva un maggior numero di progetti di intervento.

La responsabilità del percorso formativo faceva capo al gruppo interistituzionale; la conduzione dell'intervento formativo è stata affidata a Nadia Lotti¹⁷ e gli incontri sono stati condotti attraverso la forma di improvvisazione teatrale del *Playback Theatre*.¹⁸ Tale metodologia di lavoro viene oggi abitualmente utilizzata come strumento delle scienze psico-sociali.

I temi su cui si è lavorato in tale corso sono stati inerenti a «Limiti, potenzialità e strategie per migliorare l'integrazione scolastica». I diversi istituti hanno lavorato parallelamente ricercando strategie di crescita, sviluppo e miglioramento specifiche per la propria realtà che sono state poi socializzate nel corso degli incontri, in modo da risultare bagaglio di esperienze e conoscenze comuni. Il primo corso ha visto la sua conclusione nella primavera del 2005.

Nel corso dell'anno scolastico, al termine del primo percorso formativo, si è ricostituito il tavolo di lavoro che aveva dato vita al progetto per la programmata valutazione del percorso e la definizione delle linee operative per l'anno scolastico successivo. Nel settembre

2005 è iniziato il secondo percorso formativo al quale hanno partecipato altri quattro Istituti del territorio di Parma.¹⁹

Il secondo percorso formativo

La seconda edizione ha visto la presenza di circa una sessantina di partecipanti suddivisi in quattro gruppi di lavoro e formazione.

La prima edizione è stata condotta esclusivamente con *Playback Theatre* ed è stata contraddistinta soprattutto da una condivisione emotiva delle problematiche, mentre la seconda ha focalizzato specificatamente l'attenzione sulle competenze operative e sul riconoscimento di modalità già in uso nella scuola, con l'intento di darne cittadinanza.

I formatori²⁰ di questo secondo ciclo hanno utilizzato metodologie attive volte a definire un piano di azione condiviso tra i partecipanti per la gestione del processo di costruzione, monitoraggio, realizzazione e valutazione dei PEI degli alunni con disabilità per ciascuna scuola.

Il percorso formativo è stato articolato in cinque giornate di lavoro. La prima e l'ultima giornata di lavoro hanno ripreso le modalità del *Playback Theatre* sperimentate nell'anno precedente. Queste modalità sono servite a costruire un gruppo di lavoro funzionale allo scambio e alle modalità comunicative ecologiche, oltre che a lavorare sulla dimensione emotiva dei partecipanti in relazione alle esperienze personali e professionali con la disabilità.

L'ultimo incontro di follow-up, invece, si è rivelato utile per raccogliere dai parteci-

¹⁶ Neuropsichiatri, tecnici della riabilitazione, ecc.

¹⁷ Fondatrice della Scuola Italiana di *Playback Theatre*.

¹⁸ Sul *Playback Theatre* vedi: J. Fox, *Dramatized personal stories in Playback Theatre*, Hettil, Psychodrama, 1991 e L. Dotti, *Storie di vita in scena. Playback Theatre: un teatro di improvvisazione al servizio del singolo, del gruppo e della comunità*, Torino, ANANKE, settembre 2006.

¹⁹ Gli Istituti che hanno partecipato al secondo percorso formativo sono stati: Istituto Comprensivo «Albertelli Newton», VI Circolo Didattico, Istituto Comprensivo «Ferrari», Istituto Commerciale «Melloni».

²⁰ Questo secondo ciclo è stato condotto da Nadia Lotti e il Gruppo Meta, Ilaria Mazza e Simone Deflorian.

panti, sempre con la stessa metodologia, gli apprendimenti relativi al percorso e monitorarne il livello di soddisfazione personale e professionale.

Gli incontri centrali hanno perseguito l'obiettivo di costruire uno strumento operativo comune, scuola per scuola, per la gestione dei processi necessari alla stesura, realizzazione e valutazione dei PEI degli alunni con disabilità.

Il calendario delle attività previsto per ciascun «gruppo scuola» è stato articolato come indicato nella tabella 1.²¹

Alcuni aspetti significativi dell'intervento

Nell'ambito del lavoro svolto a Parma si possono riconoscere alcuni aspetti significativi, tra i quali:

- l'utilizzo di una progettazione partecipata a tutti i livelli progettuali; definito il tema, le proposte formative sono state contrattate

sulla base di bisogni espressi direttamente dai fruitori dei percorsi formativi attivati; in questo senso non si è trattato di un intervento «dall'alto», quanto piuttosto di un intervento costruito «dal basso»;

- si è trattato di una formazione che ha scelto di lavorare con tutte le professionalità interessate insieme, diversamente da quanto si verifica solitamente nei percorsi formativi classici che si rivolgono a gruppi monoprofessionali;
- il percorso formativo realizzato è stato pensato, progettato e costruito *ad hoc* sui bisogni specifici espressi da quella realtà territoriale;
- è passata la logica che, al di là dello specifico ruolo professionale, tutte le figure sono coinvolte nel processo di integrazione dell'alunno disabile a scuola;
- si è trattato di un intervento formativo complesso e multidimensionale che ha interessato la dimensione emotivo-relazionale, oltre a quella cognitiva.

Alcuni degli indicatori che ci portano a valutare positivamente questa esperienza sono:

²¹ Tratto dal progetto della formazione integrata elaborato da Candida Leso e Tania Fornasari.

TABELLA 1
Il programma degli incontri

N. INCONTRO	OBIETTIVO INCONTRO	METODOLOGIA	PARTECIPANTI
1	Definizione di un contratto formativo allargato. Preparazione di un clima di lavoro facilitante la partecipazione attiva	Playback Theatre	Tutti i gruppi scuola insieme
2	PEI oggi: definizione del PEI come prodotto e come processo, nella realtà di ciascuna scuola	Metodi attivi di conduzione dei gruppi	Singolo gruppo scuola
3	PEI ideale: definizione del PEI come prodotto e processo che si vorrebbe	Metodi attivi di conduzione dei gruppi	Singolo gruppo scuola
4	PEI futuro: definizione del PEI come prodotto e processo realisticamente realizzabile	Metodi attivi di conduzione dei gruppi	Singolo gruppo scuola
5	Valutazione della ricaduta del percorso formativo (follow-up)	Playback Theatre	Tutti i gruppi scuola insieme

- la permanenza dei partecipanti ai lavori di gruppo anche oltre l'orario previsto dal corso;
- la modificazione della percezione del ruolo pedagogico svolto dai collaboratori scolastici, dichiarata dagli stessi collaboratori e riconosciuta dalle altre figure professionali;
- la considerazione espressa da alcuni che il PEI è uno strumento utile al lavoro nella scuola e non semplicemente un documento formale da inviare al CSA (oggi Ufficio Scolastico Provinciale);
- la frequenza e la puntualità agli incontri da parte dei partecipanti;
- l'entusiasmo vivo e la disponibilità a mettersi in gioco e a lasciarsi coinvolgere manifestati dai partecipanti al corso.

Condizioni per la replicabilità del progetto formativo integrato

Se ci si chiede quali possano essere le «buone prassi» che favoriscono la realizzazione di un «progetto di vita» multidimensionale, molte possono essere le risposte. In questo senso, l'intervento di Parma rappresenta una delle possibili strategie per affrontare il tema dell'integrazione dei bambini, delle bambine e degli adolescenti con deficit.

La formazione integrata dei soggetti professionali (e non) che partecipano alla costruzione del «progetto di vita» dell'alunno disabile, come si è visto nel corso di questo articolo, favorisce la realizzazione di un progetto multidimensionale che meglio si adatta alla complessità del vivere oggi la situazione di disabilità.

Ma come favorire, come attivare, come sostenere un intervento come quello di Parma che ha alla base l'idea della formazione integrata degli operatori e, con essi, se possibile, dei genitori? Esistono dei requisiti minimi che favoriscono la nascita

di interventi simili? Quali possiamo indicare come fattori utili alla replicabilità di questo lavoro?

Queste sono alcune delle domande a cui si cercherà di dare risposta nelle righe seguenti, passando in rassegna alcuni degli aspetti salienti del lavoro svolto a Parma. Indicheremo per punti alcuni dei fattori che possono favorire la replicabilità dell'intervento.

a) Una scelta politica autorevole e una visione strategica dell'azione di governo delle politiche di sviluppo della comunità locale

Il sostegno di dirigenti e amministratori degli enti e delle istituzioni che compongono il network (la rete) è un aspetto significativo degli interventi che riguardano la persona. L'apporto di enti e istituzioni non si qualifica solo per le risorse economiche messe a disposizione per un determinato intervento, ma anche in procedure e atti amministrativi, modifiche organizzative, costruzione di protocolli d'intesa, partnership, ecc.

b) Costruzione di una rete di enti, servizi e istituzioni equilibrata

L'esistenza di una rete di soggetti istituzionali e non che mantengono ciascuno il proprio mandato garantisce all'intervento che si mette in atto la caratteristica di manifestarsi a più livelli interconnessi. In altre parole permette di realizzare interventi complessi per affrontare tematiche multidimensionali.

c) Il riconoscimento dei ruoli dei diversi soggetti istituzionali e delle specifiche professionalità di operatori e professionisti

Ogni soggetto istituzionale e ogni operatore hanno un proprio mandato che è specifico e imprescindibile. Nella costruzione di una rete e nell'articolazione delle partnership è

necessario tenere conto di queste specificità e riconoscere il ruolo di ciascuno.

d) L'assunzione di responsabilità ai diversi livelli

I processi di partecipazione e di collaborazione tra diversi soggetti (sia che riguardino enti o istituzioni, sia che riguardino operatori e professionisti) necessitano di responsabilità chiare e diffuse.

I soggetti partecipano e si assumono la responsabilità quanto più sentono di contare nei processi decisionali di cui sono competenti.

e) Il fattore umano: la flessibilità e la motivazione di operatori, funzionari, dirigenti

La variabile relativa alla disponibilità delle persone a spendersi per la predisposizione e per la realizzazione di un intervento è determinante nel processo di attivazione del progetto. La disponibilità degli operatori spesso è direttamente proporzionale al grado di riconoscimento professionale di cui godono, di autonomia professionale e alla loro capacità imprenditiva.

f) Utilità e integrazione con e tra i servizi

Nella realizzazione di un intervento è fondamentale la percezione che i servizi hanno dell'utilità che questo può avere nel breve o nel lungo periodo. Più è forte questa percezione, più sono strette le connessioni tra il progetto e i servizi e maggiore sarà il sostegno che questi ultimi saranno disponibili a offrire allo stesso.

g) Comunità competente

La formazione integrata degli operatori che a vario titolo si occupano dell'integrazione degli alunni con disabilità non riguarda

solo il contesto scolastico. Quando si parla di integrazione, si deve pensare a due o più parti che crescono, si evolvono, maturano fino a essere compatibili. Pensando al «progetto di vita» risulta evidente come sia necessario lavorare anche sul piano della comunità locale, in modo da preparare una comunità con più competenze e abilità sociali utili all'integrazione dei soggetti disabili.

h) La forza del progetto

La parte relativa alla progettazione di un intervento è uno degli aspetti più delicati. Spesso i progetti non sono altro che un programma di azioni o attività da svolgere. In alcuni casi manca una visione strategica o metabetica,²² cioè relativa ai cambiamenti attesi da quel tipo di intervento.

Strutturare un progetto significa dotarsi di uno strumento che definisce: risultati attesi; indicatori che testimoniano il raggiungimento di tali risultati e ne indicano la misura; azioni utili al raggiungimento dei risultati; metodologie di lavoro; struttura organizzativa; piano di valutazione; piano di visibilizzazione dell'intervento; risorse necessarie. Si tratta di un'operazione complessa e delicata. L'autorevolezza della strutturazione del progetto è anche garanzia della sua realizzazione e della sua efficacia.

i) La progettazione partecipata dei percorsi formativi

Coinvolgere i diversi soggetti già nella fase di progettazione permette una definizione condivisa di obiettivi e risultati attesi e facilita i processi collaborativi nella fase di realizzazione di un intervento, anche formativo.

²² D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

l) L'utilizzo di metodologie compatibili con gli assunti di fondo dell'intervento

La congruenza tra risultati attesi, metodologie di lavoro e assunti di fondo (la filosofia, i valori) di un intervento è un aspetto che facilita il raggiungimento degli obiettivi che ci si è posti. Nel caso dell'intervento di Parma sono state utilizzate metodologie attive, poiché favoriscono l'attivazione della partecipazione dei diversi soggetti interessati dall'intervento. Appare evidente come si possa riscontrare una linea di continuità tra progettazione partecipata, lavoro di rete, formazione integrata e metodologie attive.

Considerazioni conclusive

Presentiamo ora sinteticamente alcuni spunti emersi dal percorso di formazione integrata svolto a Parma.

Il percorso formativo si è mantenuto su un *piano prevalentemente pragmatico*. Tale obiettivo ha permesso ai partecipanti di potersi confrontare su un «terreno» su cui tutti avevano competenze e conoscenze da socializzare. Questa modalità di lavoro *ha riconosciuto a ciascun partecipante piena titolarità e dignità professionale e personale* («Come collaboratrice scolastica mi sono sentita più coinvolta»).²³

Il confronto comune con professionalità differenti *rafforza l'identità professionale e le specificità di ruolo*, evidenziandole come risorse e competenze da integrare («Maggior consapevolezza del ruolo», «Conoscenza maggiore circa le procedure e i ruoli in campo»).

²³ Le frasi riportate in corsivo e tra virgolette sono state formulate direttamente dai partecipanti al percorso formativo, durante l'incontro di follow-up condotto da Nadia Lotti finalizzato alla valutazione del lavoro svolto.

Pur nello squilibrio numerico tra le componenti professionali presenti, si può certamente riconoscere come valore *l'elevato numero di ruoli professionali presenti* («Buon gruppo nella formazione, siamo riusciti a coinvolgere altre figure professionali all'interno della scuola»). Questa caratteristica si è confermata come un requisito fondamentale per garantire un significativo processo di formazione integrata (vedi figura 4).

Il corso si è rivelato utile come «palestra» per la sperimentazione di percorsi di socializzazione di buone prassi. Il percorso è stato un momento formativo e di lavoro comune che ha permesso ai partecipanti di sperimentare direttamente momenti di collaborazione e confronti mediati e non («Maggior collaborazione e conoscenza del PEI»).

In tal senso si può affermare che si è data importanza allo *sperimentare la collaborazione*, partendo dall'idea di fondo che *la collaborazione si impara collaborando*.

Un altro spunto di riflessione che è emerso dalla sintesi di questo lavoro è che l'integra-

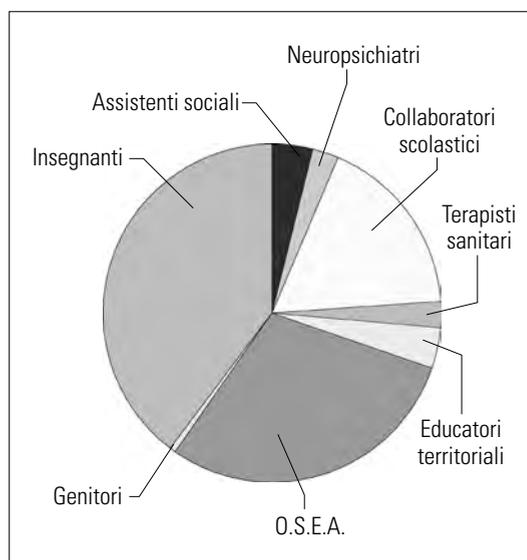


Fig. 4 Componenti professionali presenti.

zione dei professionisti porta all'integrazione tra bambini; in altre parole, non si può avere una reale integrazione tra alunni, se i loro adulti di riferimento non fanno esperienza quotidiana, nei loro contesti di vita, di integrazione.

Nel gruppo di lavoro è aumentata la percezione che la sperimentazione quotidiana dell'integrazione tra professionisti favorisce la consapevolezza della necessità di integrazione tra pari, o tra cosiddetti pari, *transitando dal concetto di «diverso» a quello di «diversi»*. Si è passati da una logica assistenziale di integrazione sociale rivolta a persone cosiddette svantaggiate a una logica di comunità, in cui è proprio la comunità (locale, scolastica, territoriale, ecc.) a rendersi coesa e inclusiva delle diverse specificità che comprende («Maggior attenzione a quei progetti speciali per i ragazzi disabili che coinvolgono tutta la classe»).

Da qui il passo verso la promozione di rapporti di rete e di partnership è breve e porta a vedere gli altri partner come risorse per progetti comuni («Maggior coinvolgimento nei momenti collegiali», «Chi ha condiviso il percorso formativo ha dato un contributo in termini di collaborazione creando spirito di corpo»).

Queste sono alcune delle riflessioni che sono scaturite nel percorso sviluppato insieme ai partecipanti a «Mettiamo la scuola in comune». Ci pare di poter riscontrare due elementi che vorremmo sottolineare. Il primo è il *raggiungimento di uno strumento pragmatico e fortemente operativo* (Gantt e Cronogramma) che i partecipanti hanno potuto costruire, sperimentare e testare direttamente («Più strumenti per gestire il mio lavoro», «Più attenzione alla costruzione del PEI e quanto si può travasare dal PEI alla programmazione della classe», «Partire dai bisogni reali della classe e dello studente disabile per programmare», «Il PEI non è

una questione istituzionale ma uno strumento da condividere con le varie figure professionali»).

Il secondo elemento significativo è il processo che ha portato alla costruzione di tale strumento. È stato un *processo ecologico, pragmatico, valorizzante che si è mosso lungo logiche di empowerment e di cittadinanza attiva*.

Questo a conferma del fatto che, ai fini del raggiungimento di un risultato, il clima di lavoro non è influente, ma è determinante sia sul prodotto finale che sulla motivazione e sull'impegno delle persone che lavorano ad esso («Condividere ha alleggerito il carico»).

Vorremmo concludere questo articolo con alcune parole utilizzate dai partecipanti per definire quello che il percorso formativo gli ha lasciato:

- condivisione di problemi e risorse;
- unione;
- forza;
- coraggio;
- ricarica di idee ed emozioni;
- confronto tra professioni diverse e maggiore collaborazione;
- nuove esperienze;
- facilità nel vedere limiti e risorse;
- consapevolezza dell'utilità di una linea comune di lavoro;
- voglia ed entusiasmo;
- energia per proseguire;
- formazione come strumento per collegare cervello e anima;
- razionalità e sentire;
- possibilità di riflettere sul proprio operato.

Bibliografia

- Bateson G. (1993), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dotti L. (2006), *Storie di vita in scena. Playback Theatre: un teatro di improvvisazione al servizio del singolo, del gruppo e della comunità*, Torino, ANANKE, settembre 2006.
- Fox J. (1991), *Dramatized personal stories in Playback Theatre*, Hettl, Psychodrama.
- Gallino L. (a cura di) (1997), *Manuale di sociologia*, 2a ed., Torino, Utet.
- Martini E.R. e Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità*, Roma, Carocci.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.

Summary

This article examines an innovative, integrated training programme that was organised in Parma between 2004 and 2006 and that involved various players who work, in different capacities, with persons who have special needs: teachers, education workers, parents, infant neuropsychiatrists, executives and education consultants. They had the opportunity to share their ideas with regard to programmes and practices concerning their day-to-day activity intended to achieve the same aim: social integration of the student with special needs. The integrated training programme «Mettiamo la scuola in comune» (Let's share the school) was distinguished in an inclusive framework by the adoption of active methodologies designed to stimulate processes based on action and self-observation, on spontaneity and creativity, on perceptive decentralisation, on the internal capacity to read emotions, affections and sensations.