

LA RETE DEI CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO

Sappiamo che la tecnologia può fornire oggi delle reali soluzioni ai problemi che incontrano le persone con disabilità, fornendo strumenti di compensazione o facilitazione in grado di ridurre gli effetti negativi del disturbo o della patologia, e offrendo una qualità di vita significativamente migliore.

A scuola questo può significare, secondo i casi, una maggiore autonomia nello studio, o una migliore possibilità di fruire dell'insegnamento, oppure infine una maggiore integrazione e relazione con i compagni e gli adulti.

Quando esistono tecnologie in grado di fare questo, è un *dovere* per la scuola fornirle agli alunni con disabilità che ne hanno bisogno, creando le condizioni perché effettivamente riescano ad apportare dei reali vantaggi.

Il Progetto ministeriale Nuove Tecnologie e Disabilità ha indicato chiaramente questo principio: «È fondamentale in particolare assicurare l'effettiva fruizione delle tecnologie a tutti gli alunni con disabilità che se ne servono come strumenti di studio e lavoro personale (ad esempio: i disabili visivi, i disabili motori e i dislessici). In questi casi i vantaggi appaiono talmente evidenti e determinanti da configurare l'uso delle tecnologie come una premessa indispensabile per una completa soddisfazione del diritto allo studio e per una accettabile qualità dell'integrazione scolastica»¹.

Parliamo, è bene precisarlo, di alcune specifiche tipologie di disabilità, per le quali le tecnologie hanno un ruolo strumentale, di accesso o facilitazione.

Nella grande maggioranza dei casi gli alunni con disabilità che frequentano le nostre scuole usufruiscono delle tecnologie come strumenti per potenziare l'azione didattica e quindi il loro uso rientra nelle scelte metodologiche dell'insegnante e non possono essere certo considerate come 'premesse indispensabili' per il diritto allo studio e l'integrazione.

Ma è anche l'impiego didattico che deve essere migliorato e potenziato: «Va promosso il corretto uso delle tecnologie per tutte le altre tipologie di disabilità e in tutte le attività scolastiche, come reale supporto all'integrazione e strumento per potenziare le occasioni di apprendimento. In questo ambito serve soprattutto un ef-

di
Flavio Fogarolo
Ufficio Scolastico
Provinciale
di Vicenza

Nella grande
maggioranza
dei casi
gli alunni
con disabilità
usufruiscono
delle
tecnologie
come
strumenti
per potenziare
l'azione
didattica

1. Progetto NT&D, *Studio di fattibilità*, p. 23.

ficace supporto metodologico-didattico sostenuto anche dalla raccolta e dalla diffusione a livello locale delle buone pratiche»².

Il progetto parla, non a caso, di «effettiva fruizione delle tecnologie» per ribadire che quasi mai il problema si risolve con la semplice fornitura degli apparecchi. Il loro acquisto è quasi sempre, tutto sommato, l'aspetto più semplice di questo processo: ha un peso anche la disponibilità economica, ma quasi mai essa è, nei fatti, davvero determinante, dato che le sovvenzioni pubbliche sono in genere sufficienti. Assai frequente è, piuttosto, trovare situazioni in cui gli ausili, regolarmente acquistati, rimangono inutilizzati per mancanza di competenze nell'uso o per errori nella scelta iniziale.

I FATTORI DI CRITICITÀ CHE CONDIZIONANO L'USO EFFICACE DELLE TECNOLOGIE A SCUOLA

Il Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità si proponeva innanzitutto di intervenire sui fattori di criticità che condizionano l'utilizzo corretto e diffuso delle tecnologie per l'integrazione al fine di garantire a ciascun alunno con disabilità la possibilità di usare efficacemente le tecnologie che gli servono.

Tra le criticità viene considerata innanzitutto la fase dell'**acquisto o della fornitura**: in molti casi le scuole non hanno la possibilità di visionare o provare preventivamente gli ausili né di ricevere una consulenza specifica e quindi il rischio di dotarsi di apparecchi poco idonei è assai elevato. A volte si acquistano semplicemente strumenti inutili che vengono abbandonati e messi da parte, ma che quasi di sicuro sarebbero adatti a un altro alunno, di un'altra scuola del territorio. A volte si tratta di prodotti non adatti perché ne esistono altri che potrebbero rispondere meglio agli specifici problemi: la scuola continua a usarli, ma con risultati purtroppo inferiori alle aspettative o alle possibilità tecnologiche.

Altro pesante fattore di criticità è la **competenza degli operatori**, soprattutto degli insegnanti di sostegno. Fortunatamente è sempre più diffusa la capacità di base nell'uso degli strumenti informatici (il computer come strumento di lavoro personale) e, anche se più timidamente, l'impiego didattico di prodotti multimediali.

Ma l'uso di ausili specifici per le disabilità richiede un addestramento particolare che va necessariamente impartito di volta in volta, in base agli strumenti e alle strategie di accesso effettivamente usate. Pensiamo, per esempio, a una stampante Braille, a un sistema di Comunicazione Aumentativa Alternativa, a una periferica di accesso per disabili motori gravi basata sullo spostamento di minuscoli sensori, ecc.

Il Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità si proponeva innanzitutto di intervenire sui fattori di criticità che condizionano l'utilizzo corretto e diffuso delle tecnologie per l'integrazione

2. Progetto NT&D, cit., p. 23.

I nostri insegnanti di sostegno possono incontrare anche una sola volta nella loro carriera un alunno che usa attrezzature particolari e una formazione generica, rivolta in modo indifferenziato a tutti agli operatori, sarebbe il più delle volte inutile o insufficiente; inutile quando si impara a usare qualcosa che poi non si incontrerà mai, insufficiente perché è comunque impossibile in un corso generico presentare tutte le situazioni che si incontrano effettivamente a scuola e prevederne gli impieghi nelle varie discipline.

Le iniziative di formazione, inoltre, sono spesso rese inefficaci dalla mobilità degli insegnanti di sostegno, che tende a vanificare gli interventi più specifici. È frequente che, dopo aver addestrato un insegnante a usare l'apparecchiatura speciale di un alunno, l'anno dopo si debba ripartire da capo perché uno dei due, l'insegnante o l'alunno, ha cambiato scuola.

Sulle competenze degli operatori si può intervenire certamente con la formazione, sia iniziale sia in servizio, ma appare necessaria anche un'adeguata rete di consulenza sul territorio, soprattutto nel caso degli impieghi più specialistici.

Terzo fattore di criticità da rilevare (dopo la gestione degli acquisti e la competenza degli operatori) è proprio la carenza di servizi di consulenza nel territorio. La scuola deve essere aiutata nel momento della scelta iniziale e ha bisogno di qualcuno che spieghi ai propri operatori come usare al meglio queste tecnologie, evitando rischiose e dispersive sperimentazioni *fai da te*.

Esistono in Italia dei centri di supporto in grado di svolgere un servizio di consulenza di questo tipo, ma hanno una distribuzione territoriale molto disomogenea, con varie regioni interamente scoperte, o quasi: di fatto molte scuole italiane non sanno a chi rivolgersi per avere una consulenza sull'uso delle tecnologie per l'integrazione degli alunni con disabilità.

LE AZIONI 4 E 6 DEL PROGETTO E I CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO

Per superare le situazioni di criticità occorre portare il più possibile vicino alle scuole i servizi di assistenza e consulenza necessari.

L'azione più impegnativa del progetto Nuove Tecnologie e Disabilità, dal punto di vista finanziario e organizzativo, ha riguardato proprio la creazione nel territorio di una rete di Centri di Supporto in grado di aiutare le scuole a usare nel modo migliore le tecnologie per gli alunni con disabilità.

Le organizzazioni che agiscono a livello territoriale si sono rivelate di fatto le più adatte per sostenere il complesso processo di inserimento delle tecnologie per la disabilità nella scuola, soprattutto quando i beneficiari hanno esigenze particolari, poco diffuse numericamente, e sono richieste competenze specifiche che quasi mai le singole scuole possiedono.

Sulle competenze degli operatori si può intervenire certamente con la formazione, ma appare necessaria anche un'adeguata rete di consulenza sul territorio, soprattutto nel caso degli impieghi più specialistici

Sono quasi cento, 97 per la precisione, i Centri di Supporto che, grazie al progetto, sono nati nelle varie regioni d'Italia, distribuiti in genere uno per provincia. Fortunatamente non si è partiti da zero. In molte regioni italiane si erano costituiti negli ultimi anni dei Centri Territoriali formati da reti di scuole, a volte con la partecipazione di Enti Locali o associazioni, che sostenevano l'integrazione scolastica occupandosi anche, in qualche caso, degli ausili informatici. In alcune regioni l'esperienza è invece stata del tutto nuova e, pur nella difficoltà, ha rappresentato in vari casi anche un modello di intervento in rete che dalle tecnologie va a investire altri aspetti dell'integrazione scolastica.

LA PROGETTAZIONE REGIONALE

Con il decreto n. 41 del 4 novembre 2005, il Direttore Generale della Direzione per lo Studente, dott.ssa Mariolina Moiola, ha avviato la procedura per la costituzione dei Centri Territoriali di Supporto invitando le Direzioni Regionali a predisporre un piano attuativo del progetto a livello locale.

Considerando la notevole diversità delle situazioni esistenti, sia come risorse sia come bisogni, il Ministero proponeva che, fatti salvi i principi generali del progetto e la ripartizione finanziaria, le scelte operative fossero affidate agli Uffici Scolastici Regionali.

È stato pertanto chiesto di nominare un referente regionale e di costituire presso ogni regione un apposito gruppo di studio, al quale è stato affidato il compito di redigere il progetto regionale che doveva definire, in particolare:

- il numero e l'ambito territoriale dei CTS attivati nella regione (il numero poteva ovviamente essere diverso da quello proposto inizialmente dal Ministero);
- le scuole che avrebbero assunto la gestione dei CTS (scuole polo);
- i criteri di distribuzione delle risorse, considerando che i vari centri potevano avere territori di competenza molto diversi tra loro, per estensione e numero di scuole da assistere;
- eventuali specializzazioni o differenziazioni dei centri (per esempio, assegnando in certi casi solo alcune tipologie di disabilità);
- le scelte più idonee per valorizzare o potenziare eventuali servizi analoghi, collegati o organizzati dalla scuola (CTI, CTH, CTRH, centri di documentazione, ecc.) già esistenti nella regione;
- eventuali iniziative per integrare i nuovi centri con altri, esterni alla scuola, già funzionanti nel territorio.

I progetti regionali sono pervenuti alla Direzione per lo Studente nel gennaio del 2006.

Molte regioni si sono orientate verso un'articolazione su ambito provinciale dei CTS, scegliendo di aumentarne il numero a livello regionale e di suddividere di conseguenza le risorse assegnate

Molte regioni si sono orientate verso un'articolazione su ambito provinciale dei CTS, scegliendo di aumentarne il numero a livello regionale e di suddividere conseguentemente le risorse assegnate.

Ha aderito al progetto anche la Sovrintendenza della Valle d'Aosta che, pur non potendo ricevere finanziamenti dal MIUR, ha organizzato un proprio CTS ad Aosta e inviato un operatore ai corsi di formazione residenziali.

I CTS complessivamente attivati sono pertanto 97.

Questa è la ripartizione regionale dei CTS:

Regione	CTS assegnati e finanziati dal MIUR	CTS effettivamente istituiti dall'USR	Note
Piemonte	5	8	Aumenta il numero dei CTS per attivarne uno in ogni provincia
Lombardia	9	12	Aumenta il numero dei CTS per attivarne uno in ogni provincia
Liguria	2	3	Aumenta il numero per attivare un CTS a Genova, uno a LaSpezia e uno a Imperia
Veneto	5	7	Aumenta il numero dei CTS per attivarne uno in ogni provincia
Friuli V.G.	2	2	Lascia il numero invariato e attiva un CTS a Udine e uno a Pordenone
Emilia R.	4	5	Aumenta il numero di CTS ma non copre tutte le province. Apre CTS a Bologna, Faenza, Ferrara, Reggio E. e Piacenza.
Toscana	4	4	Lascia il numero invariato e apre 4 CTS: a Empoli (FI), Massa, Livorno e Siena
Umbria	2	3	Oltre che a Perugia e a Terni, sceglie di aprire un CTS anche a Città di Castello
Marche	2	4	Aumenta il numero dei CTS per attivarne uno in ogni provincia
Lazio	7	7	Il numero complessivo è invariato; attiva 3 CTS a Roma e uno ciascuno nelle altre 4 province
Abruzzo	2	2	Lascia il numero invariato e attiva un CTS a L'Aquila e uno a Chieti
Molise	1	1	Attiva un solo CTS regionale a Campobasso
Campania	8	13	Attiva più di un CTS in quasi tutte le province; solo Avellino ha un solo CTS
Puglia	6	6	Attiva un CTS per provincia senza bisogno di modificare il numero iniziale
Basilicata	1	1	Attiva un solo CTS regionale a Potenza
Calabria	4	5	Aumenta il numero dei CTS per attivarne uno in ogni provincia
Sicilia	8	9	Attiva un CTS per provincia, tranne Enna (nessuno) e Palermo (due)
Sardegna	3	4	Aumenta il numero dei CTS per attivarne uno in ogni provincia
Valle d'Aosta	0	1	Un CTS ad Aosta attivato autonomamente dalla Sovrintendenza
Totale	75	97	

▼ Mappa della distribuzione dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) secondo la progettazione degli USR.



Il D.M. 41 del 2005 indicava in linea di massima i compiti di questi centri di supporto, sostanzialmente ripresi poi anche nelle progettazioni regionali

I COMPITI DEI CTS

Il D.M. 41 del 2005, già citato, indicava in linea di massima i compiti di questi centri di supporto, sostanzialmente ripresi poi anche nelle progettazioni regionali:

- **ottimizzare** le risorse, intervenendo sia nella fase di acquisizione delle attrezzature sia nella loro gestione, facilitando i trasferimenti da una scuola all'altra;
- **fornire** assistenza tecnica e aiutare le scuole a risolvere i più comuni problemi di funzionamento e adattamento delle tecnologie alle esigenze dei singoli utenti;

- **garantire** un certo grado di assistenza didattica, per aiutare le scuole a utilizzare le tecnologie in modo efficace in tutte le attività;
- **curare** con la scuola l'addestramento iniziale dello studente e seguirlo nelle successive azioni;
- **gestire** la formazione degli operatori.

Come si vede, sono compiti strettamente collegati ai fattori di criticità precedentemente riscontrati, sui quali si intende quindi intervenire, sul territorio, in modo puntuale e incisivo.

I CTS svolgeranno un importante ruolo di **supporto nel momento degli acquisti**, valutando e indirizzando le scuole caso per caso. Grazie alla propria dotazione di ausili, potranno in certi casi effettuare delle prove prima di procedere all'acquisto definitivo, anche con un periodo di uso a scuola, se necessario.

Sono incaricati, in generale, di ottimizzare le risorse, anche favorendo e organizzando la circolazione tra scuole diverse degli ausili non utilizzati. Sappiamo che questo è un problema molto sentito: succede purtroppo che un'istituzione scolastica acquista un ausilio per un proprio alunno, lo registra nel suo inventario e dopo alcuni anni, quando l'alunno destinatario cambia scuola, lo mette in un armadio in attesa di un nuovo possibile utente; nel frattempo, però, l'apparecchio diventa obsoleto e quindi inutilizzabile. È chiaramente una soluzione inaccettabile: gli ausili devono necessariamente seguire l'utente quando cambia scuola (e per questo basta un minimo di dialogo e di buon senso), ma bisogna trovare il modo di utilizzare anche quelli che non sono più assegnati a nessuno, sia perché il destinatario originale ha concluso il percorso di istruzione, sia perché l'acquisto si è rivelato non adatto ai bisogni. Compito dei CTS è quindi anche quello di monitorare gli ausili esistenti e di promuoverne il pieno utilizzo nell'ambito del territorio.

Alcuni CTS sono andati oltre e, con l'accordo dell'Ufficio Scolastico Provinciale e usando gli ordinari fondi ministeriali per l'integrazione scolastica (acquisto di attrezzature didattiche), hanno organizzato l'acquisto di tutti gli ausili della provincia, che rimangono formalmente di proprietà della scuola polo del CTS e vengono dati in comodato d'uso alle scuole che ne hanno bisogno. In questo modo è ulteriormente facilitata, e meglio monitorata, la circolazione degli apparecchi e viene risolto anche il problema delle riparazioni. Finché gli apparecchi sono nuovi, infatti, non ci sono problemi, ma dopo un po' di anni inevitabilmente tendono a rompersi (soprattutto se, come ci si augura, sono stati davvero usati quotidianamente). Se la rotazione ha funzionato, l'ausilio non sarà più presso la scuola che l'ha inventariato e quindi si porrà il problema di chi paga la riparazione: la scuola titolare no, perché l'ha ceduto in uso ad altri; la scuola che lo sta usando no, perché non può spendere soldi del proprio bilancio per riparare un bene che non le appartiene, e così via. Di fatto, troppo spesso in queste situazioni l'apparecchio non lo ripara nessuno.

I CTS sono incaricati di ottimizzare le risorse, anche favorendo e organizzando la circolazione tra scuole diverse degli ausili non utilizzati

Anche per questo motivo, un servizio centralizzato di acquisto e cessione in comodato d'uso è ampiamente preferibile.

Altro compito fondamentale dei CTS è la **consulenza**, che nel D.M. 41/05 del MIUR è distinta in consulenza tecnica e consulenza didattica.

Per **consulenza tecnica** si intende l'aiuto dato alle scuole affinché gli apparecchi tecnologici siano semplicemente messi in condizione di funzionare: siano cioè collegati, installati, configurati e correttamente personalizzati, anche in base alle specifiche esigenze del soggetto.

In caso di apparecchi nuovi, queste operazioni dovrebbero essere svolte dalla ditta che ha fornito il materiale, ma non sempre questo è possibile: gli acquisti sono fatti spesso a distanza, con consegna via corriere, perché in molte regioni italiane non esistono ditte specializzate in questo campo. Da considerare, poi, che si dovranno compiere anche numerosi trasferimenti di apparecchi da scuola a scuola se, come ci si augura, la rotazione degli ausili andrà effettivamente a regime.

Per **consulenza didattica** si intende, invece, l'aiuto fornito dalla scuola affinché grazie alle tecnologie, l'alunno con disabilità possa usufruire nel modo più efficace possibile del servizio di istruzione e formazione, superando o riducendo gli effetti della sua disabilità.

Per raggiungere questo obiettivo, non basta che la macchina, tecnicamente parlando, funzioni regolarmente, ma sono da considerare tutti i numerosi aspetti che influiscono sull'efficacia di un processo di insegnamento/apprendimento sviluppato in questo modo:

- i docenti, che devono essere tutti consapevoli e coinvolti;
- i materiali di studio, che devono essere fruibili e accessibili;
- i collegamenti e le collaborazioni con la famiglia (la postazione di lavoro a casa, la sua compatibilità, il trasferimento dei compiti, ecc.);
- l'alunno stesso, come persona, che va coinvolto nel progetto di autonomia sorvegliandone con attenzione ogni rischio di calo di motivazione o, peggio, di rifiuto verso l'ausilio.

Occorre poi saper adattare lo strumento alle varie e numerose attività che si svolgono a scuola, che vanno ben oltre il semplice leggere e scrivere: pensiamo, per esempio, alla matematica e alla notazione tecnico-scientifica in generale, al disegno e alla rappresentazione grafica, alla gestione delle lingue straniere, moderne e antiche, ecc.

Il CTS ha poi il compito di curare con la scuola l'**addestramento iniziale dello studente** e di seguirlo nelle successive azioni che lo porteranno a migliorare le competenze per rispondere a nuovi bisogni.

Operativamente, questo è compito della scuola che l'alunno sta frequentando, ma il CTS viene coinvolto, se necessario, aiutando a predisporre idonei percorsi e materiali.

Altro compito
fondamentale
dei CTS
è la
consulenza,
che nel D.M.
41/05 del MIUR
è distinta
in consulenza
tecnica
e consulenza
didattica

L'obiettivo è che la scuola non si trovi a gestire necessariamente da sola questo importante, e determinante, passaggio formativo.

L'ultimo compito riguarda la **formazione degli operatori**.

È un punto importante, al quale il progetto dedica una specifica Azione (la numero 5) e assegna apposite risorse finanziarie.

Si è già parlato dei limiti che presenta, in questo campo, la formazione tradizionale: difficoltà ad analizzare dettagliatamente in corsi generalisti gli strumenti usati da pochissimi alunni, alta mobilità degli operatori e necessità di formare velocemente nuove persone che si trovano a lavorare con alunni informatizzati.

Per questo motivo la formazione dovrà seguire in genere due filoni:

- informazione di base sulle potenzialità esistenti, soprattutto con un approfondimento sui principi generali di accessibilità e personalizzazione;
- specifici interventi di formazione e addestramento sul singolo caso, presentando gli strumenti effettivamente usati a chi poi dovrà usarli; sono corsi in genere brevi, da organizzare anche velocemente quando si presentano particolari necessità (per esempio, in caso di supplenza).

Questo secondo tipo di intervento è per certi aspetti più simile all'attività di consulenza che alla formazione tradizionalmente intesa, ed è quello che spesso si è rivelato più adatto a rispondere alle effettive esigenze della scuola e dell'alunno.

IL RECLUTAMENTO E LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI DEI CTS

I compiti affidati ai CTS sono, come si può vedere, molto ampi e complessi. Considerando che in molte regioni d'Italia non esisteva precedentemente nessun servizio analogo e che in quasi tutte le province coinvolte il CTS nasce dal nulla, l'obiettivo di creare in pochi mesi 97 centri di questo tipo era quanto meno ambizioso, se non velleitario.

Il progetto poteva mettere a disposizione dei finanziamenti per acquistare la dotazione di base, ma la vera anima dei Centri Territoriali di Supporto doveva essere necessariamente costituita dagli operatori che andavano individuati, formati e motivati.

Il piano di formazione è stato definito dalla Direzione per lo Studente del MIUR e affidato per la realizzazione all'INDIRE, che ha organizzato nel 2006 un corso residenziale supportato da una piattaforma online.

La parte residenziale prevedeva tre moduli di una settimana ciascuno. Ogni modulo era ripetuto per tre volte, con turni di circa 65 persone ciascuno,

La formazione dovrà seguire due filoni: informazione di base sulle potenzialità esistenti e specifici interventi di formazione e addestramento sul singolo caso

L'INDIRE
ha affidato
molti
argomenti
a centri
specializzati,
che poi a loro
volta hanno
individuato
i relatori
o i conduttori
dei laboratori

per coinvolgere in tutto quasi 200 corsisti, ossia due operatori per ciascun CTS attivato.

Circa il 75% delle ore era dedicato ad attività di laboratorio, con possibilità di sperimentare e interagire direttamente su programmi e ausili.

Il primo modulo si è svolto nel mese di maggio ed era dedicato alla disabilità visiva: sistemi e periferiche per ciechi i primi due giorni, poi per ipovedenti.

A settembre è partito il secondo modulo, dedicato in gran parte alla disabilità motoria; si è parlato anche di sordità, di programmi per il riconoscimento automatico della voce e di sistemi per consentire il collegamento audio-video a distanza, utili per situazioni di istruzione domiciliare o simili.

Il terzo modulo, sviluppato tra ottobre e novembre, aveva come tema principale le disabilità cognitive e di apprendimento. Si è affrontato in generale il tema della scelta, della personalizzazione, dell'accessibilità e della somministrazione del software didattico, nel quadro della progettazione educativa. Alcuni interventi particolari hanno riguardato i Disturbi Specifici di Apprendimento, l'autismo, la comunicazione e la creazione autonoma di strumenti didattici multimediali.

Considerando che ai relatori non era chiesto solo di esporre dei contenuti ma anche di allestire dei laboratori, procurando e sistemando quindi gli ausili necessari in quantità sufficiente, l'INDIRE ha affidato molti argomenti a centri specializzati, che poi a loro volta hanno individuato i relatori o i conduttori dei laboratori.

Modulo	Tema	Ente - Associazione - Ditta a cui è stato affidato
1	Cecità	Irifor - Unione Italiana Ciechi - Roma
	Ipovisione	Centro Ausili la Nostra Famiglia - Bosisio Parini LC
2	Disabilità Motoria	Ass. Nazionale dei Centri Ausili - Bologna
	Disabilità uditiva	<i>Roberto Cuzzocrea - Salerno (incarico personale)</i>
	Riconoscimento vocale	FBL - Voghera PV
	Didattica a distanza	Istituto Tecnologie Didattiche CNR - Genova
3	Disabilità Cognitiva	Istituto Tecnologie Didattiche CNR - Genova
	Problemi di comunicazione	Ass. Nazionale dei Centri Ausili - Bologna
	Dislessia e altri DSA	Associazione Italiana Dislessia - Bologna
	Autismo	Fondazione Bambini e Autismo Onlus - Pordenone
	Ambienti per la produzione di unità di apprendimento personalizzate	Ass. Nazionale dei Centri Ausili - Bologna

I corsisti erano quasi tutti insegnanti di sostegno (66%) e curricolari (33%). pochissimi i non docenti, dirigenti scolastici o tecnici di laboratorio. In maggioranza prestavano servizio presso le scuole (88%) ma un gruppo non trascurabile di 24 persone (12%) lavorava presso gli uffici scolastici provinciali.

Nel questionario iniziale si chiedeva un'autovalutazione delle competenze relative ai temi della disabilità, dell'informatica, delle nuove tecnologie applicate alla disabilità e, infine, delle nuove tecnologie applicate alla didattica in generale.

Questa la sintesi delle risposte:

Autovalutazione delle competenze				
	Ridotte	Adeguate	Buone	Elevate
Disabilità	13 (7%)	45 (26%)	85 (49%)	31 (18%)
Informatica	12 (7%)	56 (32%)	78 (45%)	27 (16%)
Nuove tecnologie e disabilità	44 (25%)	82 (47%)	33 (19%)	14 (8%)
Nuove tecnologie e didattica	25 (15%)	67 (39%)	56 (33%)	24 (14%)

Come si può vedere, era proprio nel campo delle nuove tecnologie per la disabilità che si sono riconosciute le minori competenze. Va notato che molte province hanno scelto di inviare al corso una coppia di operatori formata da un esperto di disabilità e un esperto di informatica, contando in una futura compensazione operativa: è una scelta che in effetti si è rivelata poi, in molti casi, molto efficace.

È stato regolarmente monitorato il gradimento dei partecipanti nei singoli moduli, registrando le osservazioni e le critiche. I questionari venivano elaborati in tempo reale e i risultati subito comunicati ai relatori in modo che potessero tenerne conto, aggiustando il tiro nei turni successivi (in genere dopo una settimana).

Le osservazioni dei corsisti sono state attentamente considerate anche nella progettazione generale dei nuovi moduli.

L'andamento del gradimento dal primo al secondo modulo, e poi al terzo, ha registrato un significativo miglioramento, imputabile, si ritiene, non tanto a una maggiore o minore capacità espositiva dei relatori quanto a una migliore organizzazione complessiva.

Si riportano i dati relativi a due domande del questionario di gradimento, scelte tra le più significative:

Era proprio nel campo delle nuove tecnologie per la disabilità che si sono riconosciute le minori competenze

	Primo modulo			Secondo modulo			Terzo modulo		
	Si	Parz.	No	Si	Parz.	No	Si	Parz.	No
I contenuti di questo modulo residenziale corrispondono alle sue aspettative?	56%	43%	1%	82%	17%	1%	70%	30%	0%
A suo giudizio, gli obiettivi del modulo sono stati raggiunti?	39%	58%	4%	69%	30%	2%	65%	35%	0%

Il progetto aveva lo scopo di sostenere nel modo migliore la nascita di questi centri, ma era compito della scuola locale individuare modi e risorse per stabilizzare il servizio

Come in ogni incontro di tipo residenziale, il corso è stato anche un'importante occasione di confronto e conoscenza personale tra operatori scolastici di varie regioni d'Italia, uniti da un'elevata motivazione professionale oltre che, nel caso specifico, dal coinvolgimento in un progetto nuovo e impegnativo.

È emersa ripetutamente una viva preoccupazione per un compito, molto impegnativo, da svolgere in un contesto che non poteva essere del tutto definito: gli operatori hanno insistito molto su un parziale esonero dall'insegnamento, ma è stato ben ribadito che questo non poteva essere previsto dal Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità, che, come tale, aveva un limite di spesa fisso e una scadenza temporale. Il progetto aveva lo scopo di sostenere nel modo migliore la nascita di questi centri, ma era compito della scuola locale individuare modi e risorse per stabilizzare il servizio.

La sfida era quella di riuscire a dimostrare che un servizio di questo tipo risponde davvero alle reali esigenze del territorio e fornisce un supporto necessario per garantire un'ideale qualità dell'integrazione scolastica anche attraverso un uso efficace delle nuove tecnologie. Se il CTS saprà fare questo, certamente il territorio, nel suo insieme, troverà il modo di dargli continuità.

L'argomento è stato oggetto di numerose e animate discussioni, anche pubbliche e assembleari; la "sfida" è stata colta ed è stata accettata l'idea di impegnarsi usando al meglio l'opportunità offerta e le risorse disponibili, considerando quindi la stabilità del servizio come obiettivo e conseguenza di questo sforzo, non come prerequisito iniziale.

Tutti i materiali di studio forniti dai docenti sono stati raccolti in un'apposita piattaforma online organizzata dall'INDIRE, chiamata "Formarete".

Questa modalità alternativa di formazione è stata utile non solo come opportunità di rielaborazione e approfondimento dei contenuti, ma anche per offrire comunque un'occasione di formazione agli operatori che non hanno potuto partecipare ad alcuni moduli.

I CTS, e le relative Direzioni Regionali, potevano inviare ai tre moduli settimanali del corso sempre le stesse due persone (si sono orientati in questo modo circa il 60% dei centri), oppure scegliere di volta in volta gli operatori più disponibili, coinvolti o competenti, in base ai temi trattati. Ci sono pertanto numerosi operatori che non hanno potuto partecipare a tutti e tre i moduli e per loro è stata molto utile la possibilità di consultare tutto il materiale online.

L'AVVIO DELLE ATTIVITÀ DEI CTS

Il 2006 è stato anche l'anno di inizio delle attività dei CTS, con l'erogazione dei fondi prima dal MIUR alle Direzioni Regionali, poi alle scuole polo.

Ciascun CTS ha ricevuto una somma di circa 18.600 euro per dotarsi di attrezzature, hardware e software, da usare anche per dimostrazioni, attività di addestramento e formazione, test di prova su soggetti specifici anche con comodato d'uso alle scuole o altro. La somma è indicativa perché, come si è visto, molte regioni hanno attivato un numero di centri superiore a quanto conteggiato dal Ministero e hanno quindi dovuto erogare a ciascuno una somma ridotta.

Il progetto aveva riservato inoltre delle risorse per sostenere alcune realtà che presumibilmente, per la vastità geografica o altro, avrebbero avuto bisogno di un servizio più capillare nel territorio ("supporto situazioni deboli"), per cui alcune regioni hanno ricevuto un finanziamento supplementare.

Ciascun CTS ha avuto inoltre una somma di 8.000 euro (salvo eventuali riduzioni per scelte regionali) per organizzare attività di formazione destinate alle scuole del proprio territorio.

In quasi tutte le province si è preferito attendere la conclusione della formazione, a ottobre-novembre, per cominciare a definire i piani di acquisto e programmare le attività di formazione, affinché gli operatori avessero un quadro il più possibile completo dei problemi da affrontare, su tutti i tipi di disabilità. Molto utile è stata la lista di discussione via e-mail attivata dall'INDIRE alla quale sono stati automaticamente iscritti tutti coloro che hanno partecipato al corso.

La discussione è stata molto vivace per diversi mesi, con scambi di informazioni e consigli sui materiali da acquistare e anche sulle ditte a cui rivolgersi.

Nel gennaio 2007 la Direzione per lo Studente ha organizzato un primo monitoraggio interno (quello ufficiale, come si vedrà, è stato affidato successivamente all'INVALSI) per conoscere lo stato di avanzamento del progetto relativamente alle azioni 4 e 5, ossia ai CTS.

È emerso che 62 CTS, su 97 totali, erano già in funzione, altri 22 erano in via di attivazione (si stavano progettando gli acquisti e le attività), mentre 13 risultavano ancora bloccati, anche nella progettazione.

Il risultato è apparso lusinghiero, soprattutto se si considera che erano trascorsi pochi mesi dalla conclusione della formazione e quindi dall'avvio effettivo del progetto.

In realtà, analizzando meglio la situazione ci si accorgeva che, dei 62 centri attivi, 41 erano la prosecuzione di analoghi servizi preesistenti e solo 21 erano veramente dei nuovi CTS attivati con il Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità. Se, inoltre, si andavano ad analizzare i servizi effettivamente offerti, solo in pochi casi erano stati attivati quelli che il progetto indicava come compiti spe-

Il progetto aveva riservato delle risorse per sostenere alcune realtà che presumibilmente avrebbero avuto bisogno di un servizio più capillare nel territorio

cifici dei CTS (assistenza negli acquisti, consulenza tecnica e didattica, addestramento alunni, formazione operatori).

Alcuni esempi:

Monitoraggio gennaio 2007	
Attività	Numero di CTS che dichiarano di averla attivata
Consulenza sull'acquisto e sull'uso degli ausili	32 (33%)
Dimostrazione sull'uso degli ausili	21 (22%)
Supporto didattico	35 (36%)
Interventi di consulenza presso le scuole	21 (22%)
Interventi di formazione mirata per le scuole	19 (20%)

Anche con questa precisazione, la situazione rimaneva sostanzialmente positiva. Mettere ciascun CTS in grado di svolgere tutti i compiti che il progetto gli affidava è un'operazione complessa, che richiede tempo e costanza. Anche perché non basta offrire sulla carta della consulenza, ma bisogna essere in grado di rispondere a domande con competenza e professionalità.

Per tutto il 2007, e in alcuni casi anche nel 2008, sono proseguite le aperture dei nuovi CTS, organizzate a volte con vere «inaugurazioni» ufficiali.

Per tutto
il 2007,
e in alcuni casi
anche nel 2008,
sono proseguite
le aperture
dei nuovi CTS,
organizzate
a volte con vere
«inaugurazioni»
ufficiali

COME FUNZIONANO OGGI I CTS

Come si diceva, il monitoraggio ufficiale del progetto è stato affidato all'INVALSI, che tra il 2008 e il 2009 ha raccolto sistematiche informazioni sulle attività dei CTS, compiendo anche una serie di visite conoscitive presso alcune regioni.

I risultati¹ mostrano un consistente miglioramento rispetto alla situazione rilevata nel gennaio 2007.

A parte un caso in Campania, ancora bloccato, e altri 4 in varie regioni, in via di soluzione, tutti i 97 CTS risultano essere funzionanti.

Gli ultimi ritardi derivano in genere dalla rotazione dei dirigenti scolastici o da alcuni cambi della scuola polo del CTS che hanno comportato vari problemi amministrativi per la ricollocazione delle risorse.

1. Le procedure e gli esiti del monitoraggio sono ampiamente illustrati nel contributo di Lina Grossi e Letizia Giampietro, dell'INVALSI, dal titolo «Il monitoraggio e la valutazione del Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità», pp. 263-289 del presente volume.

Oltre la dichiarazione di apertura formale dei CTS, è importante verificare quali sono i servizi che effettivamente vengono offerti alle scuole.

Riprendendo e integrando la tabella precedente, registriamo dei dati veramente incoraggianti:

Monitoraggio INVALSI dicembre 2008		
Attività	Numero di CTS che dichiarano di averla attivata	Dato precedente (gennaio 2007)
Consulenza sull'acquisto e sull'uso degli ausili	84 (87%)	32 (33%)
Dimostrazione sull'uso degli ausili	77 (79%)	21 (22%)
Supporto didattico	76 (78%)	35 (36%)
Interventi di consulenza presso le scuole	51 (53%)	21 (22%)
Interventi di formazione mirata per le scuole	60 (61%)	19 (20%)

Anche gli altri dati monitorati confermano in genere questa tendenza e rafforzano l'idea di una rete di CTS che effettivamente sta offrendo un servizio, utile e apprezzato, alle scuole del proprio territorio; a volte incompleto, certamente da migliorare, ma che ha comunque cominciato a dare frutti tangibili.

Da segnalare le osservazioni raccolte nelle visite effettuate dall'INVALSI in alcune regioni in cui, grazie allo strumento del *focus group*, assai più coinvolgente e interattivo del questionario, sono emerse molte situazioni interessanti. Per esempio, la domanda: «Che cosa avete fatto per farvi conoscere? Le scuole del territorio sanno che esistete?» ha avuto una serie di risposte molto significative, che dimostrano proprio come i CTS, anche se sorti da poco, sono ben presenti nel quadro locale dei servizi per la scuola e la disabilità. Da citare, al riguardo, la risposta dell'operatore del CTS di Campobasso: «Se gli insegnanti di sostegno ci conoscono? Hanno i nostri numeri di cellulare e ci chiamano ogni volta che qualcosa non va...».

Molto interessanti le iniziative che alcuni CTS hanno messo in atto per dare continuità al servizio, cercando in particolare accordi con gli Enti Locali, come a Frosinone e Cosenza.

L'USR della Lombardia ha deciso di assegnare ai CTS ogni anno una quota pari a circa il 15% dei finanziamenti ministeriali complessivamente destinati alla disabilità.

Sembrano però situazioni abbastanza isolate: nella maggior parte dei casi non sono emerse strategie a medio-lungo termine per dare continuità ai CTS, e le aspettative sembrano cadere, di fatto, su nuove risorse ministeriali.

Molto interessanti le iniziative che alcuni CTS hanno messo in atto per dare continuità al servizio, cercando in particolare accordi con gli Enti Locali

LE DIFFICOLTÀ EMERSE

Come già accennato parlando delle obiezioni espresse dai corsisti a Montecatini, le criticità di tutta questa iniziativa derivano in fondo dal fatto che attraverso un progetto, ossia un'azione necessariamente a termine e con risorse definite e *finite*, si cerca di avviare un servizio di tipo permanente.

È d'altra parte una criticità scontata, perché un progetto ha il compito di facilitare l'avvio di un processo di rinnovamento, ma non può prendersene carico a oltranza.

Il fatto che, tre anni dopo l'erogazione dei finanziamenti, i CTS siano quasi tutti funzionanti e che molti stiano anzi offrendo tuttora alle scuole del territorio un servizio di qualità, è un aspetto positivo che va sottolineato.

I problemi maggiori che vengono segnalati, e che sono puntualmente emersi anche nelle visite conoscitive organizzate dall'INVALSI, sono:

- la difficoltà a gratificare (spesso anche solo riconoscendo e retribuendo) il lavoro degli operatori dei CTS, che nella stragrande maggioranza sono insegnanti impegnati normalmente nel proprio lavoro con gli alunni e che svolgono questo compito come incarico aggiuntivo;
- la necessità di formare nuovi operatori, anche con un corso analogo a quello organizzato nel 2006, per coprire le defezioni e l'inevitabile turnover;
- il bisogno, sentito anche da coloro che hanno frequentato la formazione iniziale, di riprendere e approfondire i vari argomenti trattati, nonché di essere aggiornati sulle nuove, continue, proposte del mercato e della ricerca;
- l'esigenza, soprattutto nelle regioni più piccole e decentrate, ma non solo, di rafforzare i contatti con i colleghi degli altri CTS, oltre che dei centri di ricerca e consulenza più specializzati a livello nazionale, per condividere alcune scelte e potere, a loro volta, usufruire di un servizio di consulenza di secondo livello quando incontrano problemi particolari.

Praticamente tutti auspicano, infine, una maggiore stabilità istituzionale di questo servizio, e soprattutto uno stanziamento regolare per le spese di funzionamento.

Un dato emerso dal monitoraggio INVALSI, soprattutto nelle visite, è una certa difficoltà operativa che i CTS incontrano nelle grandi province.

Il CTS di dimensione provinciale funziona bene nelle province medio-piccole, nelle quali si riesce a garantire un sufficiente contatto tra le scuole e gli operatori dando nel contempo una discreta solidità organizzativa (soprattutto quando la scuola polo è efficacemente sostenuta dall'Ufficio Scolastico Provinciale).

Non è purtroppo così nelle grandi città: le dimensioni e i numeri delle scuole da assistere rendono molto difficile la copertura generalizzata ed è praticamente

Tutti auspicano una maggiore stabilità istituzionale di questo servizio, e soprattutto uno stanziamento regolare per le spese di funzionamento

impossibile il rapporto personale. Il concetto stesso di “territorio” è più labile, ed è un fatto che nelle aree metropolitane i CTS, anche se hanno lavorato bene, non riescono a proporsi come servizio generalizzato per le scuole, che solo in minima parte ne conoscono l'esistenza. È un problema che va certamente affrontato perché, pur se riferito a poche province, coinvolge un numero molto elevato di scuole e di alunni con disabilità.

CONCLUSIONI

Nonostante queste criticità, a cui vanno aggiunte le inevitabili difficoltà locali e personali (ogni CTS ha le sue da raccontare), grazie alle azioni 4 e 5 il Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità è riuscito a organizzare nel territorio nazionale un servizio di supporto, sia tecnico sia didattico, per l'uso corretto delle nuove tecnologie dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

È un progetto che è stato sostenuto da un forte investimento ministeriale (ricordiamo che circa il 60% del budget complessivo del Progetto NT&D è stato investito sulle attività delle azioni 4 e 5) e che ha trovato vigore nella piena adesione degli Uffici Scolastici Regionali e nell'entusiasmo di tanti operatori che si sono lanciati senza riserve in questa sfida. Ha affrontato un problema reale e sentito (migliorare l'efficacia dell'uso delle tecnologie nell'integrazione) non limitandosi a finanziare l'acquisto di altri strumenti, ma promuovendo un contesto di rete che, valorizzando le professionalità esistenti, creasse le condizioni per un uso veramente efficace al servizio di una vera integrazione.

Il percorso non è certo finito. L'obiettivo rimane ambizioso, ma comincia ad apparire meno velleitario: far sì che ogni alunno disabile che ha bisogno di un computer opportunamente attrezzato per migliorare l'autonomia e l'efficienza del proprio lavoro scolastico possa non solo averne uno sul proprio banco, ma possa essere messo realmente in condizione di servirsene efficacemente, qualsiasi sia la sua scuola, in ogni località d'Italia, e chiunque sia il suo insegnante.

Il Progetto ha affrontato un problema reale e sentito non limitandosi a finanziare l'acquisto di altri strumenti, ma promuovendo un contesto di rete che, valorizzando le professionalità esistenti, creasse le condizioni per un uso veramente efficace

