



**CDI**  
**CENTRO DI DOCUMENTAZIONE**  
**PER L'INTEGRAZIONE**  
Sovracomunale della Valsamoggia  
Via Marconi 47, Crespellano  
tel. / fax. 051 964054  
cdi@comune.crespellano.bo.it  
www.cdila.it

## *La Qualità dell'integrazione scolastica*

*“Dagli accordi di programma alle buone prassi di  
inclusione degli alunni disabili: ricerca nelle scuole  
d'infanzia, primarie e secondarie di primo grado del  
Distretto di Casalecchio di Reno”*

**A cura di**

*Maria Luisa Zaghi, Pierluigi Cafaro, Valentina Di Trapani*

## **REALIZZAZIONE:**

**Centro di Documentazione per l'Integrazione dei Comuni di:**

**Bazzano, Castello di Serravalle, Crespellano, Monte San Pietro e Monteveglio.**

**Segreteria Organizzativa CDI via Marconi 47 Crespellano (BO)**

## **COLLABORAZIONI**

**Si ringraziano i dirigenti degli Istituti Comprensivi del Distretto, tutti gli insegnanti, gli educatori, i genitori e le neuropsichiatre della ASL per la disponibilità alle interviste e per la preziosa collaborazione.**

**Un ringraziamento speciale va ad Andrea Canevaro per la supervisione del progetto e per il costante sostegno al lavoro comune per una scuola e una società inclusiva.**

**Stampa a cura del Comune di Sasso Marconi**

**Maggio 2008**

*Questo documento è stato stampato interamente su carta riciclata.*

## INDICE

<i>Prefazione di Andrea Canevaro</i> .....	4
--	---

### INTRODUZIONE

<i>“Perché questa ricerca”</i> .....	15
--------------------------------------	----

### CAPITOLO PRIMO

#### La ricerca

1.1 Metodologia e strumenti.....	20
1.1.1 Il Questionario.....	20
1.1.2 Lo studio di caso.....	21
1.2 Il campione.....	23

### CAPITOLO SECONDO

#### Risultati dell'indagine quantitativa.

2.1 Gli alunni disabili nel distretto.....	26
2.2 Gli alunni disabili nei diversi Istituti Comprensivi.....	27
2.3 Sostegno per gli alunni disabili.....	28
2.3.1 Rapporto insegnanti di sostegno/educatori.....	29
2.4 Figure professionali previste per gli alunni disabili.....	30
2.4.1 Precarietà dei docenti di Sostegno.....	31
2.4.2 Specializzazione dei docenti di Sostegno.....	32
2.5 Rapporto con l'ASL.....	33
2.6 Gruppi di lavoro di Circolo/Istituto.....	34
2.7 Progetti per l'integrazione.....	35
2.8 Piano Educativo Individualizzato (PEI).....	36

2.9 Attività di laboratorio che coinvolgono tutti gli alunni.....	38
2.10 Progetti per la continuità educativa.....	38

## **CAPITOLO TERZO**

### **La ricerca qualitativa**

3.1 Perché documentare.....	40
3.2 Gli Indicatori di Qualità.....	41
3.3 La restituzione delle analisi qualitative: l'inizio di una riflessione condivisa.....	43
3.4 Osservazioni generali sui nove casi d'integrazione.....	44

<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>53</b>
-------------------------	-----------

## **ALLEGATO A**

<b>Studi di caso.....</b>	<b>57</b>
---------------------------	-----------

<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....</b>	<b>127</b>
---------------------------------------	------------

## **ALLEGATI IN CD-ROM**

**Questionario**

**Accordi di programma**

**Piani di Zona**

**Report**

## **Prefazione**

**di Andrea Canevaro**

### *Per la Qualità dell'integrazione scolastica*

La qualità dell'integrazione scolastica – ci dice questa ricerca – non è un assoluto. Dipende da ciò che pensiamo dietro alla parola “qualità”; può dipendere dall'importanza del contesto di riferimento, dal fatto di considerare che apprendere è un'azione individuale ma non solitaria, oppure dal ritenere l'apprendimento come procedimento riproduttivo e ripetitivo e, di conseguenza, non l'integrazione, ma la separazione, come occasione di crescita e sviluppo degli apprendimenti.

Occorre elaborare l'accompagnamento nell'apprendimento in modo tale da includere l'assenza?

Ci sarebbero molte domande, ma per accompagnare un'indagine conoscitiva sullo stato dell'integrazione, bisogna tener conto che chi legge non vuole domande. Meglio quindi cercare delle chiavi di lettura. Le cerchiamo nelle tre parole che hanno accompagnato questi decenni di esperienze: **inserimento, integrazione, inclusione**.

I tre termini sono anche i segnali indicatori di un percorso che si sta svolgendo.

**Inserimento** indica una presenza fisica, ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, non è certamente un fatto trascurabile, anche per le nuove conoscenze che permette di raggiungere. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo soggetti che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. L'inserimento apre una dinamica che non si ferma e che avvia processi d'**integrazione** e che riguarda un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale.

Il Monitoraggio del Progetto permette di fornire una buona documentazione di questi processi.

Ma il terzo termine – **inclusione** – è bello e impegnativo. Il Report parla di “buone prassi d'inclusione”. Vediamo di capire. Mi sembra utile partire da una distinzione operata da un maestro del pensiero giuridico quale è Gustavo Zagrebelsky, che distingue due logiche: quella dei valori, che tende all'assoluto e all'imposizione; e quella dei principi, che opera orientando e non

imponendo, per convinzioni diffuse e non imposte. Inscriviamo l'inclusione nella logica dei principi e non in quella dei valori.

Ho utilizzato un esempio riferito al contesto italiano. Avevo partecipato all'inaugurazione della nuova collocazione della biblioteca e del centro di documentazione sulle diversità e marginalità, a Majolati Spontini, in provincia di Ancona. La nuova sede è collocata in un'antica e splendidamente restaurata fornace di mattoni. Ogni modernità in un edificio carico di storia e riordinato con gusto e disponibilità straordinari. E da dove erano venute tante risorse? Da rifiuti. Il Comune di Majolati Spontini aveva, con vista lunga di ottimi amministratori, investito in una discarica che produce ricchezza investibile in cultura e diversità/marginalità.

In un diverso contesto culturale, geografico e storico, la mia riflessione tende a prendere in considerazione i tragici problemi che hanno creato le contrapposizioni etniche. I principi a cui ci ispiriamo sono per identità multi-etnica, per la possibilità che ciascuno possa vivere liberamente la propria cultura, religione, sessualità... Sappiamo che in questo quadro si trovano anche i problemi della "vittimizzazione", che è un rischio che corrono coloro che vivono bisogni speciali. Essere prigionieri del ruolo di vittima è quasi sempre l'accompagnamento inevitabile dell'essere prigionieri nel ruolo di persecutore. L'inclusione può liberare da queste prigionie.

Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia che permette di collegare "spazzatura" e disabilità. E non solo. E' *la capacità di contaminarsi*, di 'degenerare', ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi. Significa pensare agli studi di neuroscienziati. In particolare ci riferiamo a Edelman, capace di spiegare anche a non specialisti, comunicando una passione contagiosa e molto simpatica. Edelman parla di degenerazione del cervello in un senso molto positivo: della possibilità che il cervello non viva una specializzazione assoluta delle sue componenti – le cellule – ma si organizzi per "degenerare" rispetto ai compiti che non erano previsti. Questa è la possibilità non solo di progettare ma anche di sopravvivere. E quando il cervello si irrigidisce in compiti troppo rigidi è possibile che abbia meno capacità di sopravvivenza, meno capacità di progettazione e di adattamento. Edelman ritiene che i modelli computerizzati del cervello e della mente siano molto parziali: "Secondo questi modelli, i segnali provenienti dall'ambiente trasmettono informazioni non ambigue [.....] generando le risposte appropriate dal punto di vista funzionale. Sono modelli istruttivi [.....]. Ma non è affatto vero che i segnali che arrivano al cervello non sono ambigui. [.....]" (G. M. Edelman, 2004, p. 29).

E allora la degenerazione, parola interessante perché solitamente acquisita dalla nostra immediatezza come un'indicazione negativa, diventa un aspetto positivo e indispensabile: "La

degenerazione è una proprietà biologica onnipresente. [...] La degenerazione fornisce un contributo particolarmente importante alla risoluzione di problemi fondamentali nei sistemi nervosi complessi”. (G. M. Edelman, 2004, p. 36).

Questa parola è collegabile al termine *bricolage*, che è caro a François Jacob, studioso vincitore di Premio Nobel per la scienza che ha fondato il suo modo di concepire la ricerca sul termine ‘bricolage’, difficile da tradurre in italiano: significa utilizzo di quello che c’è intorno a noi, di quello che troviamo per risolvere dei problemi, non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti di strumenti non nati per una certa finalità. Sembra un suggerimento molto adatto a chi opera, nelle scuole e nelle università, per l’inclusione.

Lavorare su questi concetti diventa interessante perché ci fa capire quanto sia utile affrontare problemi veri e sicuramente la possibilità di essere solidali, competenti e capaci di apprendere, affrontando problemi veri quali quelli delle persone con disabilità.

Per questo, coniamo un termine parlando di **modello paradigmatico diacomeroico**:

***Dialogico***

***Cognitivo***

***Metacognitivo***

***Riflessivo.***

Lo collochiamo, privilegiandolo, accanto ad altri possibili modelli, presenti su scenari in cui gli aiuti umanitari sono stati indispensabili: il modello tecnico del meccanico riparatore e il modello psicomagico.

In questo modello, che – ripetiamolo – si colloca nella prospettiva inclusiva e nella logica dei principi e non dei valori, assumono un significato importante la **rete e le sinapsi**.

E’ quindi una prospettiva in cui la conoscenza e la giustizia vanno d’accordo. Sappiamo che questa prospettiva potrebbe essere accusata - accusa che peraltro non ci dovrebbe neanche troppo dispiacere – d’illuminismo, essendo basata su una conoscenza che illumina.

Riprendiamo ancora una volta un’immagine che ci è cara che è quella dell’illuminismo della candela, ovvero quello che Gaston Bachelard, in una sua riflessione molto interessante, ha indicato come il sentiero che viene illuminato dalla candela e viene percorso da tanti, ma non troppi, perché

lo sciuperebbero. Torniamo quindi all'immagine del sentiero con più candele che permettano di avere più luce e quindi di conoscere meglio e di non rovinare la strada, non cancellando le tracce ma raggiungendo meglio gli obiettivi che ci danno il senso e il gusto della vita. A noi, il compito di una breve riflessione, soffermandoci su una figura poco chiara. Per educatore o educatrice si può intendere una figura professionale specifica, dotata quindi di un profilo e di uno statuto professionale, di caratteristiche proprie che individuano uno specifico ambito di interventi. Questa figura è prevista dagli ordinamenti universitari in due settori: uno strettamente sanitario e l'altro sociale. Ha delle caratteristiche formative trasversali a molte situazioni ed avrebbe la possibilità di specificare la propria competenza, qualora ci fossero dei percorsi formativi aggiuntivi mirati.

E' un elemento di discussione importante capire se la specificità deve ancorare una figura professionale per un settore specifico in maniera continua e senza possibilità di cambiamenti o se non sia più opportuno individuare gli elementi che quel settore ha in comune con altri settori. Questa seconda ipotesi potrebbe evitare delle forme di saturazione che vengono spesso indicate con il termine 'burn out'. Non tutti hanno chiaro che cosa significhi questa forma di profondo disagio professionale che impedisce di lavorare in maniera efficace.

Sarebbe utile operare una buona distinzione tra profilo professionale storicamente stabile e precisato il più possibile e profilo di competenza che deve avere una dinamica d'implementazione, di aggiornamento con possibilità e capacità di accostare eventualmente settori che abbiano una contiguità, rimanendo all'interno del profilo professionale già acquisito.

## **1. L'INCLUSIONE COMPETENTE**

**1.** La situazione in cui si trova il nostro paese mette al primo piano un problema: **fare incontrare i bisogni con le competenze utili agli stessi, nella prospettiva inclusiva.**

Forse non sarebbe necessario fare degli esempi ma è utile invece riprendere alcune espressioni che anni fa Sergio Neri utilizzava dichiarando come sarebbe stato importante mettere mano ad una riorganizzazione delle figure professionali per evitare che vi sia un soggetto con un certo problema dovuto – ad esempio – alla sordità e la persona (insegnante specializzato/a per il sostegno all'integrazione) preparata per educarlo non sia presente nel contesto in cui vive e va a scuola quel soggetto, ma sia "assegnata" a x chilometri di distanza. Le assegnazioni fatte secondo una certa logica degli insegnanti chiamati, per brevità, di sostegno provoca questi paradossi.

Vi sono situazioni in cui gli operatori hanno preparazioni specifiche, in particolare su



determinati argomenti quali possono essere i deficit sensoriali oppure l'autismo e non hanno – se non molto raramente – la possibilità di mettere la loro competenza al servizio delle tematiche per cui hanno una preparazione specifica.

La possibilità di affrontare questo problema è diventata non solo un utile impegno ma un indispensabile dovere. Bisogna affrontarlo in breve tempo, probabilmente avendo cura di fornire degli esempi prototipali ma non fermandosi a quelli, e avanzando verso una diffusione di un sistema che premi la possibilità di fare incontrare competenze e bisogni. Questo è il problema fondamentale.

Temiamo che il nostro procedere nella prospettiva inclusiva possa riservare delle cadute notevoli se non dedichiamo la massima attenzione a questo aspetto e a questa soluzione importante. Ma questo significa avere un'idea più chiara dei **profili professionali** che accompagnano la vita di un soggetto che abbia bisogni ordinari o che abbia bisogni speciali: sappiamo quanto un'operazione di chiarezza delle figure professionali e del loro profilo permetta di realizzare un'economia del tempo, che non può essere trascurata. La possibilità di dare formazione secondo una logica di profili professionali non vuol dire che avremo immediatamente gli esiti ed i risultati.

La formazione esige tempo. Prima si mette in ordine questo settore e meglio è. Ma per essere realistici non riteniamo possibile fare un quadro completo delle professioni e dei loro profili professionali. Realizziamolo attorno ad alcune professioni più diffuse e più capaci di stabilire logiche conseguenti e dinamiche virtuose.

Cominciamo ad esempio dai profili professionali degli insegnanti e in particolare degli **insegnanti che hanno il compito specifico della specializzazione per l'integrazione**. Ma non fermiamoci lì: in parallelo cerchiamo di avere la stessa attenzione per le figure degli **educatori sociali**, ovvero quelle figure professionali che non fanno parte del sistema sanitario in senso stretto – questi ultimi è bene chiamarli educatori professionali, come il decreto fatto dall'allora ministro della Sanità Bindi aveva indicato, distinguendo gli educatori sociali che fanno parte dell'extrasanitario in un senso rigorosamente amministrativo. Certamente la cura della salute, connessa alla qualità della vita, non è un compito unicamente delle figure sanitarie ma anche delle figure sociali.

Gli educatori sociali hanno bisogno di un riconoscimento formale del profilo professionale. E questo esiste sia negli ordinamenti universitari che di fatto, avendo paradossalmente una grande

diffusione nel nostro paese. Negli ordinamenti universitari vi è una formazione assai frequentata e premiata dal lavoro, certo non molto retribuito, ma che ha numeri piuttosto rilevanti e alti. Ma questa professione non viene riconosciuta nei concorsi e nelle gare d'appalto: è un paradosso che ci aspettiamo venga messo in ordine quanto prima.

I due profili professionali richiamati hanno bisogno di interagire con altri profili professionali quali quelli che sono più sicuri di sé - e questo potrebbe essere un limite perché una sicurezza impedisce di avere una autoanalisi precisa - quali quelli del Neuropsichiatra Infantile, dello Psicologo, dello Psicologo Cognitivo e altri, come Logopedista e Assistente Sociale.

**Il sistema cura interagisce con il sistema educante, formando un solo sistema.** E' interessante utilizzare questo modo di esprimersi facendo vivere il termine 'cura' non in senso strettamente farmacologico/medico ma nella accezione più ampia del "prendersi cura", dell'accrescere le caratteristiche che possono dare qualità alla vita degli individui e della società. Questi ultimi due termini – individuo e società – possono anche essere vissuti e organizzati come contrapposti. E' ciò che risultava chiaramente dalla "confusione" fra "insegnamento individualizzato" e "insegnamento individuale": emerge da un'impostazione organizzativa basata sulla contrapposizione secondo la quale la buona riuscita individuale è più realizzabile se viene abbandonata la troppa attenzione alla dimensione sociale.

La qualità della vita, e della scuola, che punta più sull'individuale, vuole recuperare il sociale (la società) in un secondo tempo. Elogia il volontariato, e riconosce crediti a chi si impegna in tal senso. Rinforza una visione della realtà in cui gli individui di successo aiutano con beneficenze chi vive nell'insuccesso. In questa prospettiva, proprio il termine **competenza** risulta evocato in un senso sbagliato – a nostro avviso -.

Dobbiamo ricordare, brevemente, che mentre le "capacità" hanno una dimensione sostanzialmente individuale, le "competenze" sono sociali o non sono. Ne sa qualcosa chi affronta le tematiche dell'autismo, in cui può vivere o trovare capacità che non riescono a diventare competenze, e in cui un problema è costituito dalla difficoltà a sviluppare un'intelligenza sociale.

Gli studiosi e gli operatori hanno continuamente riscoperto gli apporti di Vigotskij, che fa riferimento all'individuo sociale come prospettiva da perseguire (educare ed educarsi).

Questa impostazione deve essere accompagnata da un altro aspetto. Prendiamo ad esempio l'educatore sociale: la possibilità che l'educatore sociale abbia un profilo professionale deve essere accompagnata dalla possibilità che ciascuno possa curare se stesso o se stessa costruendosi un

**profilo di competenza.** Vorremmo chiarire come **all'interno di un profilo professionale vi possono essere più profili di competenza; che non sono un sistema chiuso:** sono una dinamica aperta per cui vi può essere l'educatore sociale che acquisisce un profilo di competenze ben documentabile a proposito dell'autismo infantile, ed ha poi la possibilità di avere a che fare con problemi inerenti la cooperazione internazionale, aggiungendo al profilo di competenza acquisito a proposito dell'autismo quest'altra competenza che riguarda l'intercultura. In questo modo non abbiamo una fissità di competenze ma una possibilità di acquisirne nel corso della vita professionale.

Un altro esempio che può permettere di capire meglio: se il profilo di competenza riguarda la sordità, può essere che l'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione, come l'educatore sociale, abbia la necessità di prendersi cura, di dover educare ed istruire un soggetto plurideficitario sordocieco, e abbia la necessità quindi di acquisire ulteriori competenze. Il suo profilo di competenza si arricchisce per rispondere ai bisogni di quel soggetto sordocieco.

Questa organizzazione più sistematica ha bisogno di precisazioni. Occorre evitare che tale operazione non crei una serie di specialismi poco adatti ad accostare le realtà nella loro pluralità di problemi. Bisogna rendersi conto che **la competenza reale rende l'ambiente competente, e questo accade perché vive lo scambio e la contaminazione delle competenze, sapendole invidiare e valorizzare negli altri.** Bisogna fare chiarezza anche a partire dagli abusi di competenza o dai limiti che lo specialismo delle competenze può produrre: occorre avere uno sguardo critico e conoscere i rischi, per fare in modo, all'interno della formazione, di imparare a considerarli.

2. I rischi delle competenze possono essere ordinati secondo alcuni punti. Il **rischio di una competenza chiusa** significa la possibilità che vi sia una tale presunzione – il termine è nell'ordine dell'etica ma può essere declinato anche secondo l'etica professionale – da ritenere che il proprio sguardo competente elimini ogni altra realtà.

E' quella situazione che più volte abbiamo cercato di spiegare utilizzando la metafora che in realtà è un punto della biologia animale dell'occhio della rana, indicando nell'occhio della rana quella specializzazione – usiamo il termine in un'estensione che non è del tutto corretta – biologica della rana che le permette di individuare il più piccolo movimento – il movimento della cimice dicono gli esperti in gergo – mentre non ha la minima possibilità di vedere e di accorgersi degli elementi che sono attorno a lei se non sono in movimento. Per questo si dice che l'occhio della rana

permette di individuare la mosca in movimento e di far scattare la lingua in una presa immediata del cibo che rappresenta, mentre la stessa rana muore di fame se attorno a lei vi sono molte mosche morte e non c'è movimento d'aria per creare qualche possibilità di individuarle. Ci troviamo davanti ad uno specialismo chiuso.

La conseguenza di una competenza chiusa può essere quella di **non vedere altro se non le realtà contenute nella propria competenza**, ma può essere anche quella di **privilegiare e considerare come unicamente importanti le realtà che si vedono attraverso la propria competenza trascurando le interazioni**, le relazioni tra quelle realtà, visibili attraverso gli occhi della competenza e l'esterno, e il contesto, o meglio i contesti.

La competenza chiusa rischia di creare dei danni e di non accorgersene; o per lo meno di avere delle difese tali da ritenersi non confrontabile, fuori da ogni comparazione e valutazione da parte degli esterni alla competenza. Un altro punto di rischio della competenza è quello che **permette di utilizzare delle attività violente**. Noi abbiamo un'idea della violenza immediatamente collegata allo spargimento di sangue, alla coercizione fisica; vi sono però molti tipi di violenza e quelli a cui ci riferiamo sono la possibilità di coartare i ritmi biologici di un soggetto, di non attivare delle condivisioni, delle alleanze con il soggetto e con l'ambiente sociale in cui vive, di non sapere riformulare i piani d'azione secondo le caratteristiche socioculturali e di personalità del soggetto stesso. Noi abbiamo esempi purtroppo molto numerosi di questo tipo di violenza e in particolare uno studio a suo tempo svolto da Tomkievitz ci ha reso possibile una riflessione sulla violenza derivata da un eccesso di presunzione nella propria competenza.

Infine una terza possibilità di rischio della competenza è quella legata – naturalmente implicita già nelle due precedenti e soprattutto nella prima – alla possibilità di **sentirsi gerarchicamente superiore ai colleghi**. Bisognerebbe ricordare – e riprenderemo questo punto – che il profilo di competenze è all'interno di un profilo professionale e che questo deve collegare alla comunità allargata a cui si appartiene, che comprende non solo gli altri professionisti ma anche i ruoli sociali del contesto allargato. Bisogna avere il senso dell'appartenenza ad un profilo professionale e non ritagliarsi un profilo di competenze equivocandole e rendendolo equivoco, facendolo diventare un'altra professione. Non è così, e riprenderemo questo punto.

**3.** Una terza parte di questa riflessione riguarda **la possibilità che il profilo professionale, completato dal profilo di competenze, entri a far parte di una proposta e di una prospettiva inclusiva**. In parte questo punto cerca di tener conto dei rischi già delineati e di proporre salvaguardie da quei rischi stessi. Intanto bisognerebbe chiarire - ma per i lettori questo lo diamo

per scontato - che cosa si intende per prospettiva inclusiva; ma non sarà chiaro per tutti coloro che accostano il tema e sarà quindi necessario non stancarsi di riprenderlo in tempi e proposte di formazione sia di base che permanente. E' necessario che nei profili professionali a cui facciamo allusione ci sia un chiarimento relativamente alla prospettiva inclusiva nella formazione di base dei profili professionali e non lasciata unicamente a coloro che entrano nello specifico che riguarda l'inclusione. Spieghiamoci meglio: un insegnante deve, nella sua formazione, avere conoscenze della prospettiva inclusiva senza la necessità di optare per diventare insegnante specializzato, o specializzata, per l'integrazione. Un insegnante di matematica, un insegnante di educazione fisica, devono avere conoscenze di base che comprendano la prospettiva inclusiva e dovrebbe essere chiaro – ma sappiamo che ciò non è – che nella prospettiva inclusiva non si tratta unicamente delle categorie dei disabili che chiamiamo per brevità, in un gergo che è consueto alla nostra situazione italiana, “certificati”: si tratta di tutti coloro che hanno dei bisogni specifici e speciali. Anche coloro che, ad esempio, vengono da altre culture.

**La prospettiva inclusiva non può essere riservata a categorie: è aperta a tutti.** E' un elemento che rinforza la necessità che tale **prospettiva** venga **acquisita nella formazione di base di alcune professioni, possibilmente il più possibile delle professioni.** Immaginiamo, anche se non è oggetto della nostra riflessione, che anche chi si prepara a fare il medico debba conoscere la prospettiva inclusiva. Sappiamo quanto sia difficile inserire in una formazione che si vuole mirata ad alcune competenze qualcosa che sembra non avere una qualifica specificamente competente ma più una sensibilità culturale, che può sembrare caratterizzata da buoni sentimenti, con equivoci che sono immediatamente percepibili da chi è addetto ai lavori e forse anche percepibili da coloro che si accostano per la prima volta a questi argomenti.

La possibilità che la presunzione di competenza giochi dei brutti scherzi è presente, e richiama il paragrafo precedente; ma è chiaro che ritorna anche nella riflessione che stiamo cercando di fare su questo aspetto. Prospettiva inclusiva quindi come elemento di base e, di conseguenza, possibilità che nell'elemento di base che è il profilo professionale vi siano delle necessità di competenze specifiche ma non esclusive: **specificità e non esclusività.**

Non è possibile che chi avrà un profilo di competenza abbia la pretesa di occuparsi esclusivamente dei soggetti che sono previsti da quelle competenze. Bisognerà che ci sia una capacità di “flessibilizzare” le proprie competenze per aprirle alla continuità che dallo specifico va verso il generale. Vogliamo essere più precisi attraverso un esempio, pur sapendo che gli esempi, nelle intenzioni di chi li propone, possono essere usati per chiarire ulteriormente e poi il più delle volte

fanno lo scherzo opposto, ossia chiudono un discorso in una situazione circoscritta. Ritorniamo all'esempio dell'autismo: se nell'autismo gli elementi interessanti che nelle competenze si devono mettere in luce sono relativi alla comunicazione, alla capacità di leggere i comportamenti emotivi, di determinare delle cornici metacognitive che permettano ai soggetti di ritrovare il senso delle loro azioni ecc. ecc., è chiaro – o dovrebbe essere tale – che questo profilo di competenze non è esercitabile in esclusiva per i soggetti autistici perché vi saranno certamente – è la legge dei grandi numeri – tanti altri soggetti che, pur essendo assolutamente lontani dall'autismo vivono delle condizioni di marasma comunicativo, di incapacità di orientarsi in una pluralità di simboli e significati ed hanno comportamenti problematici che possono essere affrontati utilizzando al meglio le competenze mirate all'autismo.

Nella prospettiva inclusiva significa utilizzarle per potere **trasmettere le competenze a colleghe e colleghi che non hanno lo stesso profilo di competenza**. Questo significa che nel profilo di competenza – ed è anche questo un elemento che dovrebbe essere predisposto dal profilo professionale – vi è la capacità già indicata di **rendere il contesto competente e capaci di dialogo e di scambio le figure professionali del contesto**.

L'operazione importante della formazione è quella di pensare di avere una professione che si esercita sempre con una responsabilità personale aperta alla cooperazione con le altre figure che vivono nel contesto educativo, sia esso scolastico, extrascolastico, sia di infanzia, preadolescenza, adolescenza ma anche nella prospettiva di essere con responsabilità educativa per adulti. Questo è un elemento di grande importanza e riteniamo che debba essere il più possibile approfondito in continuità, non chiuso in una dichiarazione di principio: reso partecipe e verificato nei fatti. Sappiamo essere nell'ordine della realtà la possibilità di provocare esclusioni.

Abbiamo vissuto e viviamo una frequente esclusione dell'insegnante che chiamiamo di sostegno che, insieme al soggetto di cui si deve occupare, vive una forma di esclusione nei fatti dal contesto classe – e questo succede molte volte –. Non vorremmo arrivare ad un'esclusione attraverso il profilo delle competenze che giocherebbe al ribasso e permetterebbe di mortificare la prospettiva inclusiva, fingendola e non realizzandola.

La possibilità che il profilo di competenze eviti quella dimensione prevalentemente di dedizione oblativa, di sacrificio affettivo che a volte si verifica nelle migliori delle persone che si dedicano a quello che viene chiamato “il sostegno” e che chiude in un binomio, in una dinamica a due la relazione, anziché aprirla alla pluralità dei soggetti che compongono un contesto educativo, si può

trasferire in una situazione di esclusione attraverso un profilo di competenze tecniche.

La possibilità auspicata è quella di arrivare a mettere in moto un sistema premiante la cura educativa ampia e con capacità di autocorreggersi. La nostra proposta è evidentemente segnata dal calendario storico, nel senso che riteniamo opportuna questa proposta negli anni in cui siamo e nel contesto che abbiamo l'avventura di vivere. Non la facciamo diventare un assoluto: è un correttivo necessario in una situazione in cui il rischio maggiore è stato quello di avere competenze, qualche volta e neanche troppo estese, lontane da dove ve ne è bisogno.

Il nostro assunto principale - **fare incontrare i bisogni con le competenze utili agli stessi, nella prospettiva inclusiva** - ha una funzione storica, e non è un assoluto. Al momento è una necessità da costruire e garantire, perché ne siamo lontani. Dovrà essere continuamente riesaminata e corretta senza però perdere o sacrificare il ruolo importante delle competenze nella prospettiva inclusiva.

#### NOTE BIBLIOGRAFICHE

G. ZAGREBLELSKY (22.2.2008), *Valori e diritti. Dietro ai conflitti della politica*, in “La Repubblica”.

G.M. EDELMAN (2004; ed.originale 2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Torino, Einaudi.

F. JACOB (1998; ed. orig. 1997), *Il topo, la mosca e l'uomo*, Torino. Bollati Boringhieri.

## Introduzione

### *Perché questa ricerca*

La proposta di questa ricerca sulla qualità dell'integrazione degli alunni disabili nelle scuole del territorio nasce per rispondere alle istanze di diverse istituzioni e di rappresentanze di genitori e per l'esigenza del Centro di Documentazione stesso di aggiornare il quadro ricavato da una precedente ricerca, svolta a livello regionale ad opera della Rete dei Centri in collaborazione con la Regione Emilia Romagna, che si concluse nel 2003 con la pubblicazione, a cura del CDH Bologna e CDH Modena, del testo *“Bambini, imparate a fare le cose difficili”<sup>1</sup>*.

A cinque anni di distanza la situazione territoriale e scolastica presenta notevoli cambiamenti ed ci è sembrata necessaria l'assunzione di dati aggiornati per verificare l'andamento delle pratiche inclusive e la qualità dei processi di apprendimento per gli alunni e le alunne disabili e per tutti i compagni.

E' necessario ribadire che, come per il lavoro del 2003, si sono utilizzati strumenti di rilevazione, in parte quantitativi e in parte qualitativi, in coerenza con la vocazione dei Centri di Documentazione che non sono propriamente dei centri di ricerca, ma che possono assolvere la funzione di individuare le situazioni di buona qualità dei processi inclusivi, per favorirne la documentazione e la riproducibilità.

**Alcune precisazioni su: “buone prassi”, “scuola inclusiva”, “qualità”.**

**“Buone Prassi”:** spesso questa espressione viene usata nell'accezione di “buoni esempi”, buone esperienze da segnalare; ma, riprendendo quello che Andrea Canevaro sottolinea ripetutamente e instancabilmente, una buona prassi non è la prassi migliore nel senso della realizzazione da primato; è piuttosto l'organizzazione che tiene meglio conto della complessità, della pluralità dei soggetti, delle loro diversità di genere, di cultura, di età, ed anche delle eventuali disabilità.

Facendo riferimento alla scuola, si possono intendere come “buone prassi d'integrazione” quegli elementi organizzativi che permettono a tutti gli alunni (maschi, femmine, stranieri e anche disabili) di crescere insieme collaborando e imparando. Quindi, elementi che non sono costruiti per

---

<sup>1</sup> CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità*, Edizioni Erickson, Trento, 2003.



rispondere all'emergenza dei bisogni degli alunni disabili, ma per tener conto dei bisogni speciali di tutti gli alunni e che, in questo senso, trasformano la scuola e la rendono inclusiva.

**La scuola inclusiva** contiene *“quegli ingredienti tecnici, pedagogici, didattici e psicologici che rendono la normalità adatta a rispondere efficacemente ai Bisogni educativi speciali degli alunni”<sup>2</sup>.*

L'offerta formativa della scuola inclusiva deve prevedere tutte le risorse necessarie a rispondere ai **bisogni di tutti gli alunni**, arricchendo le normali tecniche educative di specialità “tecnica” e nello stesso tempo permettendo a tutti di sperimentarsi in situazioni accoglienti che sviluppano il senso di appartenenza ad un gruppo complesso.

**“Qualità”**: oggi questo termine è utilizzato in contesti molto diversi e distanti tra loro per tipi di processo e di finalità che si perseguono. L'interesse per la certificazione della Qualità di un'organizzazione nasce, infatti, in ambienti aziendali come uno strumento di monitoraggio e di analisi volta a cogliere le strategie, i fattori e le risorse più efficaci ai fini di un'ottimizzazione della produttività e all'eliminazione di tutti quelli che possano essere ritenuti fattori ostacolanti i processi produttivi ed evolutivi del sistema. E' interessante notare come oggi la Qualità abbia ampliato il suo raggio d'interesse e sia considerata fattore di crescita anche in tutti quei sistemi che non hanno come obiettivo la produzione materiale e monetaria, ovvero anche per tutti quegli enti ed organizzazioni che sono orientati alla costruzione di conoscenze e cultura, valori di benessere sociale ed ambientale e, tra gli altri, per quelli che offrano appunto servizi volti all'educazione e alla costruzione di percorsi d'integrazione.<sup>3</sup>

L'introduzione del concetto di Qualità anche in questi ambiti offre la grande risorsa di far riflettere e permettere di monitorare e rendere più chiari ed espliciti i processi d'azione, facendo acquisire consapevolezza in merito alle proprie prassi d'intervento e **orientando gli operatori all'apprendimento continuo** e a una costante tensione evolutiva. La produttività e l'efficacia delle azioni educative possono essere perciò valutate anche attraverso un'analisi e una riflessione sulle caratteristiche dei processi messi in atto e dei risultati ottenuti.

Per quanto riguarda lo specifico dell'integrazione scolastica, dopo trent'anni d'inserimento delle alunne e degli alunni disabili nella scuola italiana, molti esperti esponenti del dibattito pedagogico del nostro paese affermano da più parti l'esigenza di riflettere sul tesoro di esperienze accumulate fino ad ora, sui traguardi raggiunti e sulle difficoltà incontrate, per scoprire gli elementi che possono rendere “di qualità” i percorsi d'integrazione. Dicono, infatti, Ianes e Tortello: *“Per questo*

---

<sup>2</sup> A. Canevaro, D. Ianes, *“Le indicazioni per il curricolo” del Ministero della Pubblica Istruzione*, Difficoltà di apprendimento, vol .13, n.1

<sup>3</sup> Cfr. G. Alleruzzo, *L'impresa meticcica. Riflessioni su no-profit ed economia di mercato*, Erickson, Trento, 2004.

*dobbiamo interrogarci sulla Qualità dei processi, capire come si costruisce una “buona” Qualità, quali sono gli strumenti più efficaci, le prassi migliori, le collaborazioni più utili, chi sono gli attori chiave, quali gli obiettivi, le regole, le culture, gli atteggiamenti. E’ tempo di studiare anche la Qualità dei risultati che l’integrazione ha prodotto, e non soltanto per l’alunno in situazione di handicap, ma per l’intera comunità scolastica, dove si incontrano sempre più differenze a cui essere sensibili, attraverso la personalizzazione degli interventi educativi e l’individualizzazione della didattica.”<sup>4</sup>*

### **Riferimenti alla situazione generale**

Nell’ultimo convegno internazionale Erickson sulla Qualità dell’integrazione scolastica, svoltosi a Rimini nel novembre scorso (2007), la presentazione di Andrea Canevaro e Dario Ianes sottolineava l’importanza di una ricorrenza: i primi 30 anni della legge 517 del 1977 e quindi i primi 30 di integrazione scolastica degli alunni disabili aggiungendo anche che, al di là di discutibile retorica, la qualità diffusa dell’integrazione, nel Paese, non è certo stata raggiunta, ma rimane un obiettivo da perseguire *“rigenerando continuamente le nostre prassi quotidiane, migliorando i nostri strumenti operativi e le nostre strategie”<sup>5</sup>.*

Altrove gli stessi autori affermano: *“la realtà ci colpisce oggi per la grandissima e intollerabile differenza di qualità. Accanto alle moltissime situazioni di eccellenza, di ottima qualità dei processi di integrazione, troviamo infatti situazioni di incuria, impreparazione, negazione dei diritti, emarginazioni. Esistono differenze enormi tra Scuole di ordine diverso, di città e quartieri diversi, di storie diverse. Sembra che la qualità dell’integrazione dipenda principalmente dalle qualità individuali degli insegnanti, o dei dirigenti, dalla loro personalissima buona volontà e impegno. C’è la percezione diffusa che per incontrare una buona qualità dell’integrazione si deve avere principalmente una buona dose di fortuna... Nonostante la normativa che dovrebbe regolare equamente e omogeneamente i processi di integrazione, la qualità è davvero imprevedibile.”<sup>6</sup>*

### **Cosa succede nel nostro territorio?**

Partiamo da alcune informazioni: dai dati dell’ultimo trimestre 2007 si rileva che gli abitanti del distretto di Casalecchio (9 Comuni) superano di alcune migliaia le 100.000 unità.

---

<sup>4</sup> D. IANES, M. TORTELLO (a cura di), *La Qualità dell’integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell’apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento, 1999, p.9.

<sup>5</sup> Presentazione del Convegno, [www.erickson.it](http://www.erickson.it)

<sup>6</sup> D. Ianes, A. Canevaro, *L’integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2008, p. 11.

I minori nella fascia di età 3-15 anni possono usufruire del servizio pubblico rappresentato da 11 Istituti Comprensivi con 21 Scuole per l'Infanzia, 22 Scuole Primarie e 12 Scuole Secondarie di I° grado.

La percentuale di alunni stranieri (dai dati dell'Osservatorio provinciale delle immigrazioni di Bologna del 2006) equivale a circa il 9% del totale, nel distretto di Casalecchio; oggi i dati sono da rivedere per la tendenza ad un rapido aumento, in particolare in alcune realtà scolastiche dei paesi più periferici della collina/montagna.

Per quanto riguarda le situazioni di disagio relazionale e le difficoltà di apprendimento si sottolinea un sempre maggior numero di segnalazioni da parte degli insegnanti, anche se al momento non sono forniti dati quantitativi completi e attendibili.

Dai questionari somministrati nel corso di questa ricerca (anno scolastico 2006/07) ricaviamo i seguenti dati:

- *alunni iscritti: 8643*
- *alunni disabili: 244 (2,8%)*

Per arricchire questo quadro sintetico della situazione scolastica (limitatamente all'età dell'obbligo) del Distretto, si ritiene opportuno fare riferimento al documento intitolato: "Accordi di Programma" e ai cosiddetti "Piani di Zona".

### **Accordi di programma: quale applicazione?**

Gli *accordi di programma*, introdotti ufficialmente con la legge di riforma delle autonomie locali (142 del 1990) sono uno strumento giuridico recente e nascono dall'esigenza di realizzare un progetto d'integrazione dell'alunno disabile attraverso un modello di cooperazione di diverse istituzioni; hanno una precisa natura giuridica: sono contratti di diritto pubblico da cui scaturiscono precisi diritti e obblighi tra le parti, nei confronti dei disabili e dei loro familiari.

Gli Accordi territoriali del Distretto di Casalecchio per l'integrazione scolastica e formativa degli alunni in situazione di handicap sono stati firmati il 12 gennaio 2006; ora si è in attesa del nuovo testo aggiornato da sottoporre all'approvazione delle Istituzioni.

Gli obiettivi principali dichiarati dagli Accordi consistono nel "*promuovere e sostenere un insieme coordinato di azioni, con l'obiettivo di consolidare ed estendere i percorsi dell'integrazione già definiti dell'Accordo Provinciale. La finalità è il superamento o almeno la riduzione dell'handicap*

*ed il sostegno allo sviluppo delle potenzialità della persona disabile nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.*

*I Soggetti sottoscrittori del presente accordo riconoscono a tutte le persone in situazione di handicap il diritto di beneficiare di prestazioni in relazione alle potenzialità di apprendimento e alla consistenza della loro minorazione (L. 104/92 art.3).*

*I firmatari, inoltre, concordano di promuovere iniziative di miglioramento e di innovazione". (vedi Accordi di Programma in Allegati)*

### **Piani di zona-valutazione**

*Il Piano di zona è l'occasione offerta alle comunità locali per leggere, valutare, programmare e guidare il proprio sviluppo e va visto e realizzato come piano regolatore del funzionamento dei servizi alle persone. In particolare, il Piano di zona è lo strumento promosso dai diversi soggetti istituzionali e comunitari per:*

- analizzare i bisogni e i problemi della popolazione sotto il profilo qualitativo e quantitativo;*
- riconoscere e mobilitare le risorse professionali, personali, strutturali, economiche, pubbliche, private (profit e non profit) e del Volontariato;*
- definire obiettivi e priorità, nel triennio di durata del piano attorno a cui finalizzare le risorse;*
- individuare le unità d'offerta e le forme organizzative congrue, nel rispetto dei vincoli normativi e delle specificità e caratteristiche proprie delle singole comunità locali;*
- stabilire forme e modalità gestionali atte a garantire approcci integrati e interventi connotati in termini di efficacia, efficienza ed economicità;*
- prevedere sistemi, modalità, responsabilità e tempi per la verifica e la valutazione dei programmi e dei servizi.<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Rolando A. Borzetti, [www.edscuola.it/archivio/handicap/zona.html](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/zona.html).

## Capitolo primo

### La ricerca

#### 1.1 Metodologia e strumenti

La ricerca qui presentata ha previsto l'adozione di due differenti metodologie:

- Rilevazione quantitativa di dati, svolta attraverso un questionario somministrato ai dirigenti scolastici degli undici istituti comprensivi del territorio.
- Ricerca di tipo qualitativo, svolta tramite la metodologia dello *studio di caso*, ovvero attraverso interviste e raccolta di documentazione, relativamente a un caso di integrazione per ogni istituto, indicato come significativo dal rispettivo dirigente.

##### 1.1.1 Il questionario

La parte della ricerca che ha previsto una rilevazione di dati quantitativi sugli Istituti Comprensivi del distretto è stata sviluppata dal CDI avvalendosi della consulenza dei docenti dell'Università di Bologna Andrea Canevaro e Maria Lucia Giovannini, supervisor della ricerca per la costruzione dello strumento d'indagine e per la successiva elaborazione dei risultati. La fase preliminare è stata quella dell'individuazione e del contatto dei dirigenti scolastici interessati, con i quali si è scelto di condividere anche l'elaborazione del progetto e di "co-costruire" i suoi strumenti di ricerca.

Il questionario (vedi Allegati), somministrato ai dirigenti, oltre a raccogliere informazioni generali sui vari Istituti Comprensivi è strutturato in base ai tre gradi scolastici (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) per indagare attraverso domande a scelta multipla, domande aperte, e tabelle da completare, alcuni focus che sono ritenuti particolarmente significativi per l'integrazione degli alunni disabili.

I focus indagati sono i seguenti:

- dati riguardanti il personale scolastico;
- dati riguardanti gli alunni con deficit;
- rapporto della scuola con ASL, con i servizi territoriali e con le famiglie;
- Piano Educativo Individualizzato (PEI);
- progetti attivati (laboratoriali, per la continuità ed educativo - didattici)

### 1.1.2 Lo studio di caso

Ricercare i fattori che costituiscono la Qualità dell'Integrazione degli alunni e delle alunne disabili nella scuola italiana significa cercare di conoscere e valutare i modi in cui essa si concretizza nella quotidianità delle prassi didattiche ed educative, volte all'insegnamento-apprendimento di conoscenze e competenze ritenute importanti per la crescita della persona e finalizzate all'offerta di situazioni che favoriscano la sua reale inclusione. A tal fine è indispensabile interrogare i protagonisti di questi processi e conoscere i modi in cui sia possibile mettere in campo strategie e sinergie efficaci, ma anche conoscere le difficoltà e gli ostacoli che si frappongono a una piena realizzazione dei percorsi d'integrazione.

Il Progetto di Monitoraggio qui presentato ha pertanto voluto contribuire, relativamente al preciso ambito territoriale, ad una ricerca orientata a questa conoscenza, realizzata dunque anche attraverso una fase di rilevazione di tipo qualitativo, attraverso la metodologia dello "studio di caso"<sup>8</sup>. Tale tipo di ricerca presuppone una scelta d'indagine focalizzata sulla "situazione", costituita da vissuti e racconti, da punti di vista diversi legati alle valutazioni soggettive dei "testimoni privilegiati", ovvero di coloro che sono parte integrante e ricoprono un ruolo importante nel caso oggetto di analisi. Questa strategia di ricerca, avendo queste caratteristiche, è essenzialmente centrata sul preciso caso considerato, unico e non generalizzabile, poiché costituito da un insieme di circostanze e di fattori contestuali e strutturali specifici, che s'intrecciano in un sistema complesso, ovvero in un insieme di elementi che non sono legati tra loro in un senso rigidamente causale, ma che presentano bensì molteplici possibilità di interconnessione. Così lo studio di caso, se da un lato può essere considerato una metodologia di ricerca debole perché i risultati non sono generalizzabili, d'altro lato può rappresentare uno dei modi privilegiati per conoscere e valutare in profondità le situazioni, i nessi che legano tra loro gli elementi che le costituiscono e soprattutto i significati che le investono; inoltre essa permette di conoscere e valutare gli aspetti processuali di percorsi che sono per loro natura sempre aperti e in divenire, come appunto quelli educativi che si realizzano nelle scuole.

La scelta del particolare modello di ricerca qualitativa, ovvero dello *studio di caso*, è conseguita al particolare interesse del progetto; i quesiti iniziali di ricerca possono essere schematicamente presentati nel modo seguente:

- Come si attua l'integrazione degli alunni e delle alunne disabili nella scuola?
- Quali strumenti, ausili, strategie educative e didattiche sono adottate con l'alunno/a disabile?

---

<sup>8</sup> R.STAKE, *The art of Case Study*, Sage ad., London, 1995.

- Quali risorse materiali e umane, sia interne sia esterne alla scuola, si riesce a sfruttare? Come si possono ottenere?
- Quali sono le modalità prescelte di organizzazione e di gestione di tempi e spazi?
- Dove si svolge la didattica con l'alunno/a disabile?
- Quanto spazio hanno l'interazione e la collaborazione tra compagni nel processo d'integrazione dell'alunno/a disabile?
- Quali strategie e/o progetti educativi specifici sono attivati per favorire l'integrazione?
- Qual è la qualità della relazione tra l'alunno/a disabile e i suoi compagni?
- Qual è la qualità della relazione tra la famiglia dell'alunno/a disabile e la scuola?
- Quali sono i risultati ottenuti?
- Quali sono le difficoltà principali che si sono incontrate nel percorso d'integrazione? Quali sono state superate e quali ancora permangono? Perché?

Questi interrogativi, che hanno costituito la “traccia” delle interviste per gli studi di caso, sono sorti in conformità a una riflessione in merito all'interesse della ricerca, ovvero quello relativo alla conoscenza delle prassi di integrazione e al proposito di renderle documentabili e trasferibili in contesti simili o in cui comunque possano suggerire nuove possibilità d'azione. Questo intento è stato mosso da una valutazione rispetto all'importanza e alla necessità di una promozione del confronto di esperienze, sia nei loro aspetti rivelatisi efficaci sia nelle loro problematiche, perché questo scambio sia un arricchimento, costituisca una fonte di apprendimento per altri soggetti impegnati in percorsi analoghi, per sviluppare sempre nuove possibilità di azione e una “messa in rete” di tali esperienze; per tali motivi, oltre alla conoscenza dei casi considerati attraverso le interviste, un interesse fondamentale è stato quello di rendere documentabili i percorsi d'integrazione e questo ha comportato che si raccogliesse anche tutta la documentazione che fosse possibile acquisire dalle scuole, come i PEI (Piani Educativi Individualizzati) e tutte le testimonianze di progetti e attività svolte, fossero esse di tipo cartaceo, fotografico, filmico, etc.

Per una maggiore possibilità di documentazione e per cogliere con maggior oggettività le diverse prospettive di valutazione dei vari *testimoni* rispetto allo stesso caso, si è proceduto, dove si ottenesse il consenso dell'intervistato, alla registrazione audio; dove però questo non fosse possibile si è invece cercato di annotare tutte le informazioni e le testimonianze raccolte.

## 1.2 Il campione

La parte quantitativa della ricerca ha previsto il coinvolgimento degli **undici Istituti Comprensivi del territorio distrettuale di Casalecchio di Reno (Bologna)**, ovvero quelli di Crespellano, Bazzano, Borgonuovo, Casalecchio di Reno Centro, Castello di Serravalle, Ceretolo (Casalecchio di Reno), Croce (Casalecchio di Reno), Crespellano, Monte San Pietro, Sasso Marconi, Zola Predosa Direzione Didattica e Zola Predosa Istituto Comprensivo. Si è proceduto mediante la somministrazione del questionario ai rispettivi dirigenti, volta a fotografare in maniera generale le cifre riguardanti l'integrazione scolastica, ovvero tutti gli alunni disabili presenti, il personale addetto, gli incontri territoriali, etc.

Attraverso **la ricerca qualitativa si è invece focalizzata l'attenzione su nove situazioni d'integrazione scolastica, una per ogni Istituto** (i dirigenti di due istituti hanno segnalato la mancanza di casi rilevanti), centrando l'analisi nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Questo lavoro ha previsto una serie d'interviste a coloro che sono stati indicati dai dirigenti o dai referenti handicap delle scuole come i "testimoni privilegiati" del particolare caso considerato; questi sono stati individuati principalmente nelle figure delle insegnanti di sostegno, delle educatrici, degli insegnanti curricolari e, quando ritenuto opportuno e significativo ai fini della ricerca dai primi testimoni, anche di un genitore del singolo alunno disabile. Le interviste, per ogni caso analizzato, sono state quindi in numero variabile, da un minimo di quattro a un massimo di sette, per un totale di quaranta conversazioni registrate: in particolare sono state coinvolte dieci insegnanti di sostegno, undici educatrici, quindici insegnanti curricolari, tra i quali tre referenti handicap della scuola, una coordinatrice degli educatori delle scuole di un comune, una neuropsichiatra e tre madri. Non è stato possibile aver le stesse figure professionali nella stessa proporzione, perché per la ricerca sul campo ci si è confrontati con la disponibilità e le esigenze delle scuole e dei loro operatori, ma anche con l'emergere di peculiarità per ogni specifico caso che hanno portato, di volta in volta, a ritenere più o meno opportuno e interessante, ai fini della ricerca, il colloquio con ulteriori "testimoni privilegiati" del particolare processo di integrazione.

Per la ricerca qualitativa sono state coinvolte le scuole primarie di Bazzano, di Calcara, frazione di Crespellano, di Ceretolo, frazione di Casalecchio di Reno, del quartiere Croce di Casalecchio, di Sasso Marconi e di Zola Predosa (Direzione Didattica); tra le secondarie di primo grado invece sono state interessate quelle del quartiere centrale di Casalecchio di Reno, di Monte San Pietro e di Zola Predosa (Istituto Comprensivo).



Per esigenze di privacy<sup>9</sup> in questo lavoro non sono riportati i nomi dei bambini disabili coinvolti nei percorsi d'integrazione studiati, delle insegnanti ed educatrici intervistate, né il riferimento alla precisa scuola in cui questi sono inseriti. Si preferisce pertanto indicare i soggetti con dei numeri.

Nella tabella 1 sottostante sono presentati i casi studiati con l'indicazione dello specifico deficit e le figure che sono state intervistate per ciascuno dei nove studi effettuati.

Caso	Deficit	Testimoni privilegiati						
1	Cognitivo e motorio grave	Insegnante sostegno	Insegnanti di matematica e d'italiano	Referente handicap	Educatrice			
2	Distrofia muscolare congenita	Insegnante sostegno	Insegnante italiano	Insegnante matematica	Educatrice			
3	Disturbo pervasivo dello sviluppo (Autismo)	Insegnante sostegno	Insegnante italiano	Educatrice	Madre			
4	Disturbo pervasivo dello sviluppo (Autismo)	Insegnante sostegno	Insegnante italiano	Educatrice 1	Educatrice 2			
5	Disabilità sensoriale visiva totale (Cecità)	Insegnante sostegno	Insegnante italiano	Insegnante matematica	Educatrice	Madre		
6	Sindrome di Lowe	Insegnante sostegno	Insegnante sostegno per le ore musica	Insegnante italiano	Educatrice 1	Educatrice 2	Neuro-psichiatra	Madre
7	Disagio caratteriale	Referente handicap	Insegnante italiano	Insegnante matematica	Educatrice			
8	Pluri-malformazione con tetraparesi spastica, ipovisione, grave forma di scoliosi, deficit cognitivo globale.	Insegnante sostegno	Coordinatrice educatori	Educatrice (tramite relazione finale)	Insegnante sostegno della scuola secondaria			
9	Disarmonia evolutiva con tratti psicotici	Referente handicap	Insegnante sostegno	Insegnante Matematica	Educatrice			

**Tabella 1: Studio dei casi: Testimoni Privilegiati**

<sup>9</sup> Dlgs 196/2003.

La ricerca qualitativa ha previsto anche l'intervista ad alcuni referenti dell'ASL che potessero rendere conto del punto di vista e del ruolo dei servizi dell'Azienda Sanitaria nei percorsi scolastici dei soggetti disabili "presi in carico" dal momento della certificazione di diagnosi; si è ritenuto importante tale coinvolgimento per ampliare l'indagine sull'integrazione scolastica nel distretto e in particolare su ciò che il supporto degli specialisti ASL rappresenta per le scuole impegnate in percorsi educativi con alunni disabili; pertanto sono state raccolte le testimonianze di tre neuropsichiatre del Distretto Sanitario, che seguono alcuni dei casi analizzati dalla presente ricerca.

## Capitolo secondo

### Risultati dell'indagine quantitativa

I dati presentati qui di seguito sono stati raccolti negli 11 Istituti Comprensivi del Distretto di Casalecchio di Reno e si riferiscono alla fine dell'anno scolastico 2006/07.

Questo capitolo è suddiviso in paragrafi che riprendono i temi principali del questionario che è stato somministrati alle scuole, riportando i dati che sono emersi integrandoli con alcuni aspetti emersi dalla parte qualitativa della ricerca per cercare di leggerli aprendo una riflessione in merito.

#### 2.1 Gli alunni disabili nel distretto

Come è possibile rilevare dalla tabella 2, su una popolazione scolastica complessiva di 8643 alunni, **i soggetti certificati, ai sensi della legge 104<sup>10</sup>, sono 244 ovvero il 2,8%**, dato che rimane lievemente sopra la media regionale (2.16%)<sup>11</sup>; questi dati risultano tendenzialmente confermati anche da un'analisi più dettagliata relativa ai singoli gradi scolastici.

	<b>Totale alunni</b>	<b>alunni disabili</b>	<b>% alunni disabili</b>
Infanzia	2095	21	1.0%
Primaria	3913	114	2.9%
Secondaria I Grado	2635	109	4.1%
<b>TOT DISTRETTO</b>	<b>8643</b>	<b>244</b>	<b>2.8%</b>

Tabella 2: Alunni disabili di tutte le scuole del Distretto di Casalecchio di Reno nell'anno scolastico 2006/07

I dati emersi sul territorio del distretto di Casalecchio di Reno, conformi anche alla tendenza regionale, mostrano inoltre un aumentare della presenza di alunni disabili in relazione alla successione dei gradi scolastici (vedi anche il grafico 1): **si verifica infatti, un significativo aumento della presenza di alunni disabili, nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola**

<sup>10</sup> Legge Quadro n. 104 del 1992 per "l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

<sup>11</sup> Dato tratto dall'Osservatorio Statistico regionale aggiornato all'anno scolastico 2006/07, [www.diversabili.info](http://www.diversabili.info).

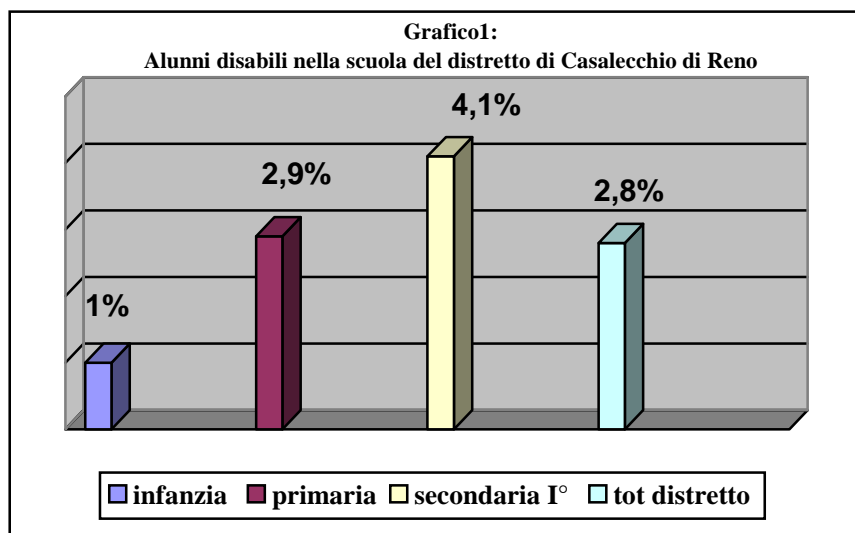
**primaria**; tale dato è probabilmente attribuibile al fatto che in questa fase iniziano ad essere confermate diagnosi precedentemente tenute in sospeso o, per diversi motivi, non ancora certificate.

Ma un dato rilevante, che risulta essere peculiare per il Distretto di Casalecchio di Reno, è **la percentuale di alunni disabili presenti nelle scuole Secondarie di Primo Grado, che arriva al 4.1%, contro una media regionale del 3.22% ed una provinciale del 3.55%.**

Questo dato potrebbe aprire una riflessione in merito alle peculiarità delle scuole e della popolazione scolastica del distretto rispetto alla più ampia situazione regionale.

Il dato comunque si può ritenere particolarmente interessante per diversi motivi: sicuramente è importante considerare la maggiore rilevanza degli aspetti didattici nella scuola secondaria di primo grado che portano a sottolineare maggiormente le difficoltà degli alunni e che spingono ad attivare risorse specifiche per garantire un livello essenziale di integrazione; ma questo dato porta

all'attenzione anche la questione, sempre aperta, della possibilità di proseguimento di questi alunni nelle scuole secondarie di II grado e di ciò che questo possa comportare per l'integrazione didattico-educativa, ponendo l'urgenza di una riflessione anche su questo superiore grado scolastico.



## 2.2 Gli alunni disabili nei diversi Istituti Comprensivi

Nella seguente tabella sono presentati i dati della presenza di alunni disabili relativi ad ogni Istituto Comprensivo del distretto.

	<b>Totale alunni</b>	<b>alunni disabili</b>	<b>% alunni disabili</b>
<b>BAZZANO</b>	1111	33	<b>2.97%</b>
<b>BORGONUOVO</b>	433	8	<b>1.85%</b>
<b>CASALECCHIO</b>	852	14	<b>1.64%</b>

<b>CENTRO</b>			
<b>CASTELLO / SAVIGNO</b>	609	18	<b>2.96%</b>
<b>CERETOLO</b>	797	19	<b>2.38%</b>
<b>CREPELLANO</b>	752	23	<b>3.06%</b>
<b>CROCE (IC)</b>	1218	35	<b>2.87%</b>
<b>MONTE SAN PIETRO</b>	894	30	<b>3.36%</b>
<b>SASSO MARCONI</b>	886	24	<b>2.71%</b>
<b>ZOLA (DIREZIONE DIDATTICA)</b>	<b>867</b>	<b>24</b>	<b>2.77%</b>
<b>ZOLA (IC)</b>	<b>539</b>	<b>16</b>	<b>2.97%</b>
<b>TOTALE DISTRETTO DI CASALECCHIO</b>	<b>8643</b>	<b>244</b>	<b>2.8%</b>

Tabella 3: Alunni disabili presenti in ogni Istituto Comprensivo

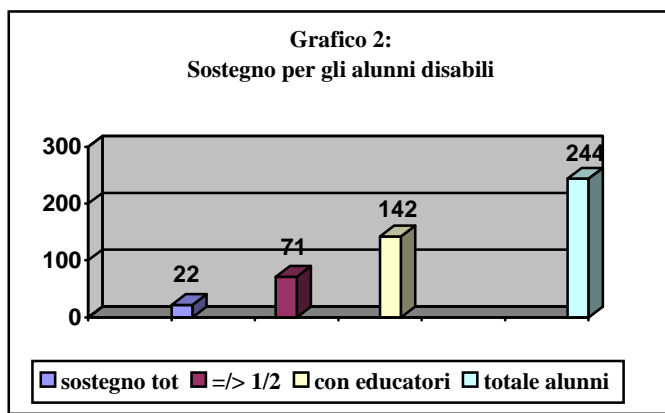
Come si può notare, i dati di molte scuole risultano essere abbastanza vicini alla media distrettuale, ma è comunque riscontrabile una rilevanza lievemente maggiore di alunni disabili soprattutto negli Istituti di Monte San Pietro e Crespellano e inferiore per Borgonuovo e Casalecchio Centro. Sarebbe interessante riflettere sulla possibile significatività di tali dati: è certamente possibile che la scelta sia dovuta a una presenza (di alunni disabili) differenziata casualmente tra i diversi comuni, ma si può anche considerare che incida la valutazione delle famiglie e delle insegnanti rispetto alla qualità della scuola e dei supporti specialistici territoriali. Infatti, **dall'analisi qualitativa emerge che spesso i genitori e le insegnanti che curano i passaggi da un grado di scuola all'altro, scelgono tenendo conto di vari fattori come, ad esempio, la possibilità di usufruire di servizi e di supporti idonei alle particolari esigenze del soggetto, la presenza di personale scolastico valutato più adatto a portare avanti il progetto, la presenza di compagni già conosciuti con cui l'alunno disabile potrebbe essere inserito.**

### 2.3 Sostegno per gli alunni disabili

I **244 alunni disabili** presenti nelle scuole del distretto godono, per legge, di un sostegno apportato, oltre che da tutto il corpo docente, anche da insegnanti “di sostegno” ed educatori professionali.

Queste figure, pur con diverse competenze, formazione e ruoli, contribuiscono in un auspicato lavoro di équipe all'integrazione/inclusione degli alunni disabili a scuola. Nel grafico 2 sono stati visualizzati i dati relativi all'entità di tale sostegno rispetto al totale delle ore di presenza dell'alunno disabile a scuola.

Nella presente ricerca non si vuole sostenere la tesi che una maggiore presenza di personale di sostegno, nelle ore di frequenza a scuola degli alunni disabili, corrisponda necessariamente ad un maggior livello di integrazione/inclusione; ciononostante si ritiene utile riportare i dati emersi su questo



aspetto per considerare l'entità dell'impegno professionale che, a vario titolo, viene profuso per i percorsi educativi d'integrazione.

Come si può vedere dal grafico 2, su un totale di 244, gli alunni disabili per i quali è previsto un sostegno per tutte le ore di frequenza scolastica sono 22 (9%), mentre gli alunni con un affiancamento pari almeno alla metà della frequenza sono 71 (29%); inoltre 142 alunni (58.2%) vengono seguiti anche da un educatore professionale che affianca l'insegnante di sostegno.

### 2.3.1 Rapporto insegnanti di sostegno/educatori

Per tutti i 142 alunni disabili presenti nelle scuole del territorio per cui è previsto sia l'insegnante di sostegno che l'educatore professionale, il totale delle ore di sostegno è 1357, mentre il totale delle ore di attività dell'educatore sono 1736. Si deduce pertanto il seguente rapporto: per ogni ora di sostegno statale c'è un'ora e venti minuti di educatore.

La maggiore presenza della figura dell'educatore, rispetto a quella dell'insegnante di sostegno, per la realizzazione di percorsi educativi a favore del soggetto disabile, potrebbe denotare una maggiore necessità di attenzioni squisitamente pedagogiche nei percorsi scolastici degli alunni con disabilità, in particolare per quel che concerne la promozione della relazionalità e delle abilità comunicative ed espressive, che spesso, in relazione al tipo di deficit, potrebbero avere la priorità sulla didattica in senso stretto. Tuttavia è anche vero che, dai percorsi documentati dalla ricerca qualitativa, emerge come tendenzialmente entrambe le figure agiscano nella mediazione della didattica con specifiche strategie spesso apprese e adottate in modo concorde e sinergico, così come siano entrambe

orientate da un'attenzione pedagogica verso tutte le particolari esigenze della persona, mediante la promozione dell'autonomia, della capacità relazionale, la strutturazione degli ambienti e di diversi progetti educativi. Così la maggiore rilevanza delle ore dell'educatore potrebbe essere attribuita anche ad altri fattori, da indagare insieme a tutte le componenti istituzionali.

#### 2.4 Figure professionali previste per gli alunni disabili.

I docenti di sostegno presenti nelle scuole del distretto sono in totale 117; giacché questi insegnanti seguono 244 alunni disabili, emerge che sussiste un **rapporto medio di due alunni disabili per ogni insegnante di sostegno**; anche questo dato risulta essere in linea con i dati regionali.

Nella tabella 4 sono riportati i dati concernenti il personale previsto per la presenza dell'alunno disabile:

	N° INFANZIA	N° PRIMARIA	N° SECONDARIA	N° TOTALE
Docenti curricolari	154	373	323	850

Docenti "di sostegno" di ruolo (specializzati)	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>27</b>
Docenti "di sostegno" non di ruolo	<b>10</b>	<b>44</b>	<b>36</b>	<b>90</b>
	8 specializzati	14 specializzati	20 specializzati	42 Specializzati
	2 non specializz	30 non specializz	16 non specializz.	48 non specializz.
<b>TOT docenti "di sostegno"</b>	<b>12</b>	<b>56</b>	<b>49</b>	<b>117</b>

Educatori	12	44	50	106
Assistenti	-	-	-	-

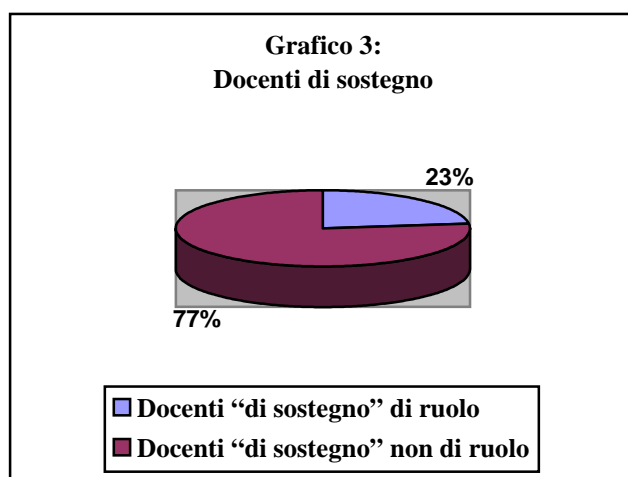
**Tabella 4: Quadro complessivo del personale docente nel distretto di Casalecchio di Reno**

E' utile considerare la situazione lavorativa del personale docente di sostegno per gli alunni disabili perché questa può influire sulla qualità del percorso educativo e d'integrazione dell'alunno; infatti la continuità del lavoro degli insegnanti di sostegno è considerata un aspetto estremamente importante per permettere un buon livello di qualità dell'integrazione, dal momento che è indispensabile per garantire lo svilupparsi di una progettualità educativa, l'instaurarsi di una buona relazione educativa con l'alunno o l'alunna, oltre che un'efficace co-progettazione con gli altri docenti.

#### 2.4.1 Precarietà dei docenti di Sostegno

Nel grafico 3 è chiaramente evidenziabile il divario percentuale che risulta esserci tra insegnanti *di ruolo* e *non di ruolo*:

su un totale di 117 insegnanti di sostegno i **docenti non di ruolo sono 90**, equivalenti al 77% del totale, mentre solo **27 sono gli insegnanti di sostegno di ruolo**, ovvero il 23% del totale. Questo dato è estremamente significativo e può comportare il rischio che anche i percorsi d'integrazione siano conseguentemente soggetti alla stessa precarietà della maggior parte degli insegnanti di sostegno.



Il rapporto tra insegnanti di sostegno *di ruolo* e insegnanti di sostegno *NON di ruolo* è di circa 1 a 3. La ricerca qualitativa presentata nel prossimo capitolo e le analisi di caso allegate confermano questo dato e mostrano quanto **la precarietà e la discontinuità degli insegnanti di sostegno siano un problema oggettivo delle scuole**; ma anche in questa situazione la scuola e tutti i Servizi che ruotano intorno alla famiglia, devono comunque lavorare ai fini dei progetti educativi e d'integrazione che si intende promuovere, curando e promuovendo progetti condivisi con tutti gli agenti del territorio per garantire, attraverso modalità strutturate e formalizzate, la **trasferibilità delle prassi mediante efficaci passaggi di comunicazioni e di documentazioni**.

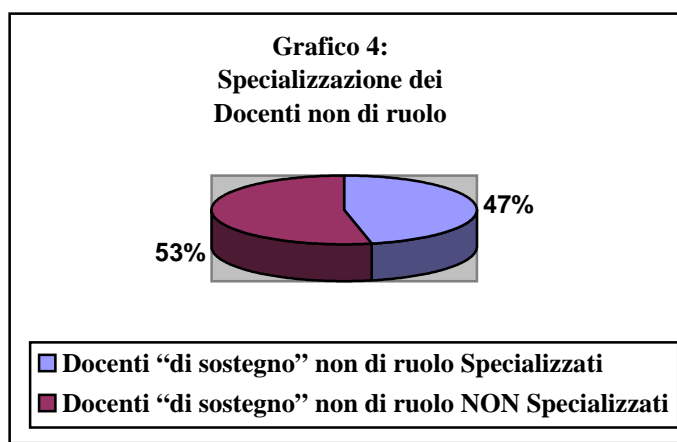
Appare evidente che in questa condizione di precariato ed instabilità del personale scolastico di sostegno questo possa avvenire solo se tutta l'organizzazione scolastica si fa carico di garantire la continuità, e si strutturano delle prassi di documentazione che permettano di non perdere le



conoscenze acquisite durante i percorsi con gli alunni disabili, circa le specificità del deficit, del soggetto e delle pratiche educative e didattiche rivelatesi efficaci. Tali documentazioni potrebbero essere costruite e mantenute da tutti i soggetti che partecipano a vario titolo ai progetti educativi, così da rappresentare una linea conduttrice del percorso del soggetto, che è sempre in divenire ma della cui evoluzione deve rimanere traccia, nei passaggi di consegne nei vari avvicendamenti delle diverse figure professionali, così come tra un ordine di scuola e l'altro.

#### 2.4.2 Specializzazione dei docenti di Sostegno

Se gli **insegnanti di sostegno non di ruolo** che lavorano nel distretto sono la maggioranza, è interessante cercare di capire se questi abbiano o meno la specializzazione per il sostegno, dato mostrato dal grafico 4.



Dai dati raccolti emerge che gli insegnanti di sostegno *non di ruolo* che possiedono la specializzazione per il sostegno sono 42 (47%), mentre 48 sono gli insegnanti di sostegno *non specializzati* (53%).

Emerge che più della metà degli insegnanti di sostegno *non di ruolo* non possiedono la specializzazione per il sostegno; è ipotizzabile si tratti di insegnanti abilitati per

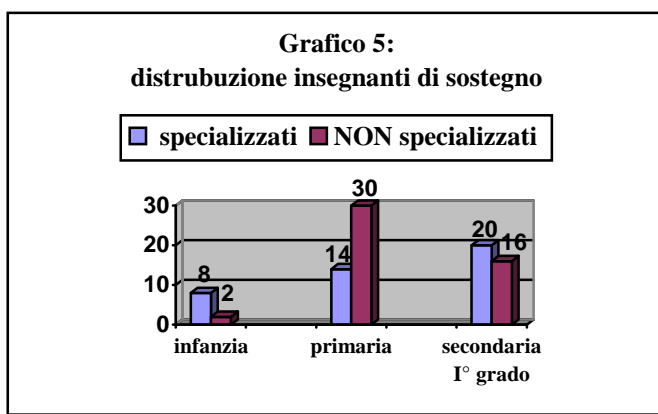
altre materie che in modo temporaneo svolgono l'attività di sostegno per gli alunni disabili.

Questo dato potrebbe portare così la riflessione anche sulla originaria motivazione al sostegno, ovvero al lavoro didattico con gli alunni disabili, da parte degli insegnanti, dal momento che potrebbe trattarsi di docenti che si dedicano al sostegno come fase transitoria della loro carriera professionale, in attesa di essere impiegati nel ruolo per cui si sono formati. Pertanto questa provvisorietà della presenza dell'insegnante potrebbe anche denotare, oltre che una precarietà dei percorsi educativi perseguiti, anche un limitato investimento motivazionale. Inoltre appare naturale che l'assenza di specializzazione possa comportare un limite nelle competenze professionali relative alla disabilità, fattore che va certamente a discapito delle possibilità di attuazione di prassi educative efficaci. Ma è certamente vero che anche questa riflessione andrebbe inserita nel quadro di un'indagine qualitativa che cerchi di comprendere i molteplici sforzi che quotidianamente le insegnanti di sostegno prive di specializzazione mettono in atto per acquisire strumenti e strategie

adatte alle specifiche esigenze del soggetto con cui lavorano, acquisendo così enormi competenze in itinere; infatti nella ricerca qualitativa (vedi Studi di Caso in Allegati) si sono potute osservare interessanti esperienze di ottimi percorsi d'integrazione promossi e sviluppati grazie al **fondamentale apporto di insegnanti di sostegno non specializzate ma presenti nella scuola con continuità**.

Rispetto alla specializzazione per il sostegno, particolarmente interessante può essere anche l'analisi relativa ad ogni grado scolastico, rappresentata dal grafico 5.

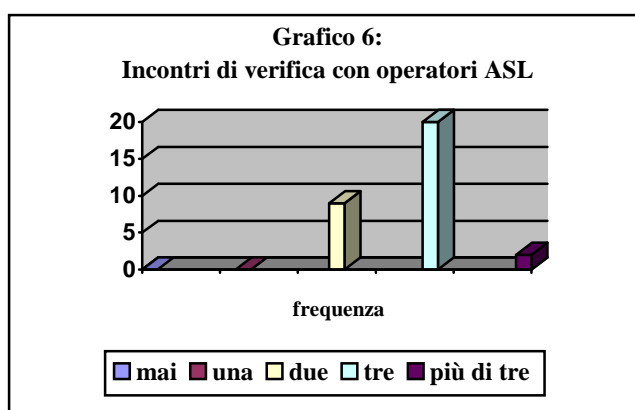
Se in media negli Istituti comprensivi i docenti di sostegno specializzati e *non* si equivalgono, si può notare una maggior specializzazione delle insegnanti di sostegno nella scuola dell'infanzia (8 rispetto a 2 non specializzati), e una leggera prevalenza anche nella scuola secondaria di I° grado (20 rispetto a 16 non specializzati). **Dati in**



**tendenza opposta si rilevano invece nelle scuole primarie del distretto, in cui 30 insegnanti di sostegno non possiedono la specializzazione contro 14 insegnanti specializzati.**

## 2.5 Rapporto con l'ASL

Dalle risposte alla domanda del questionario “*Con quale cadenza annuale (in media) vengono effettuati confronti e verifiche tra gli operatori/tecnici ASL e gli operatori scolastici?*” emerge che, come è possibile osservare nel grafico 6, tali incontri nella maggior parte dei casi sono pari a 3 all'anno, in alcuni casi in cui si tengono due incontri (come da Accordi di programma) e raramente più di tre; non succede mai di farne meno di due.



Sempre in relazione al rapporto tra le scuole e la Asl, dalle risposte alla domanda “*Esistono difficoltà nel riconoscimento delle competenze reciproche tra gli operatori sanitari e gli operatori scolastici?*”, si evince che nella maggior parte dei casi non sono riscontrate tali difficoltà. Solo in 5

casi é segnalata una difficoltà che viene prevalentemente ricondotta ad “*Approcci metodologici diversi non esplicitati*”, in alcuni casi ad “*Informazioni non adeguate sulle specificità organizzative*” e ad “*Aspettative di soluzioni risolutive*”.

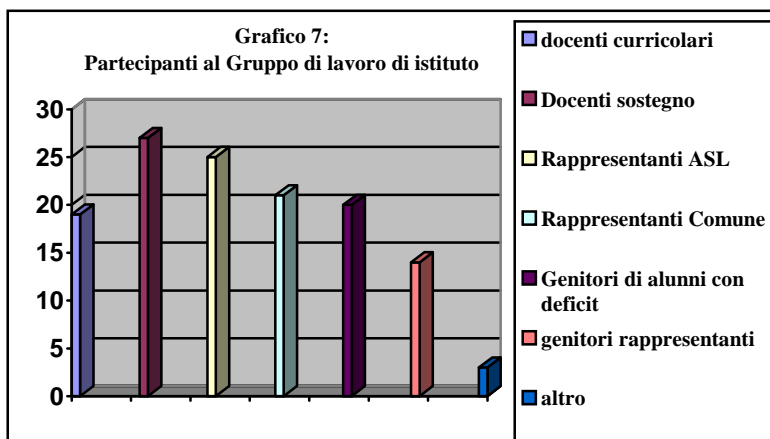
Come è emerso anche dalla ricerca qualitativa, il rapporto con la Asl, per tutto il percorso con l’alunno disabile a partire dalla certificazione, è un aspetto importante nella misura in cui la scuola può trovarvi un supporto e un orientamento metodologico utile, anche se certo mai esaustivo e risolutivo di tutto ciò che la quotidianità del lavoro scolastico comporta. Se dai dati risulta che tendenzialmente vi sia un reciproco riconoscimento di competenze, emerge anche come siano presenti difficoltà importanti in questo rapporto per via di una poca conoscenza dei percorsi, con le loro specificità contestuali e di gestione, da parte degli specialisti referenti dell’Asl, dovuto probabilmente al numero e alla modalità degli incontri; ma d’altra parte alcuni referenti dell’Asl indicano come limite anche le aspettative eccessive, da parte della scuola, di interventi risolutivi. Inoltre se certamente il supporto e il monitoraggio sono fondamentali per la scuola, si deve sottolineare il fatto che, oltre a quello con gli specialisti Asl, è importante considerare l’apporto che altre figure professionali, realtà associative e risorse territoriali di vario genere, possono dare se coinvolti con attenzione e consapevolezza pedagogica nei progetti d’integrazione del soggetto disabile, come esposto anche dai dati del grafico 8 commentati al paragrafo 2.7.

## 2.6 Gruppi di lavoro di Circolo/Istituto

Nella quasi totalità dei casi viene riferito che è attivo un Gruppo di lavoro di Circolo/Istituto sulle problematiche d’integrazione/inclusione; infatti solo in due situazioni di presenza di alunni disabili si rileva una mancanza d’attivazione del suddetto Gruppo.

I Gruppi di lavoro di Istituto che si svolgono a scuola, come emerge immediatamente anche dal grafico 7, vedono la presenza di diverse figure, garantendo così diversi punti di vista.

La figura sempre presente è l’insegnante di sostegno che si confronta, in ordine di rilevanza

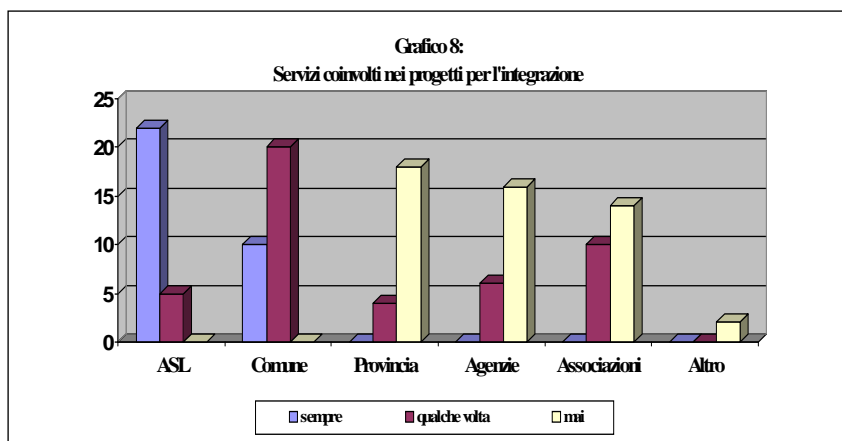


percentuale, con i rappresentanti dell'ASL, del Comune, dei genitori e con insegnanti curricolari. In alcuni casi è stata segnalata anche la presenza del Dirigente scolastico.

## 2.7 Progetti per l'integrazione

Nei progetti per l'integrazione/inclusione e l'orientamento degli alunni con deficit vengono coinvolti diversi servizi, nell'ottica di un apporto multidisciplinare.

Come si può vedere dal grafico 8 emerge che ad essere sempre presente nei progetti è solo l'ASL, ma che anche il Comune partecipa con un'alta frequenza. La presenza delle Associazioni risulta essere invece meno frequente e ancora più rara quella di Agenzie esterne e della Provincia. Pertanto si evince che da parte delle scuole ci sia la percezione di una forte prossimità dei servizi di questi Enti. Se si integra con le osservazioni emerse dalla ricerca qualitativa, questo dato si può attribuire

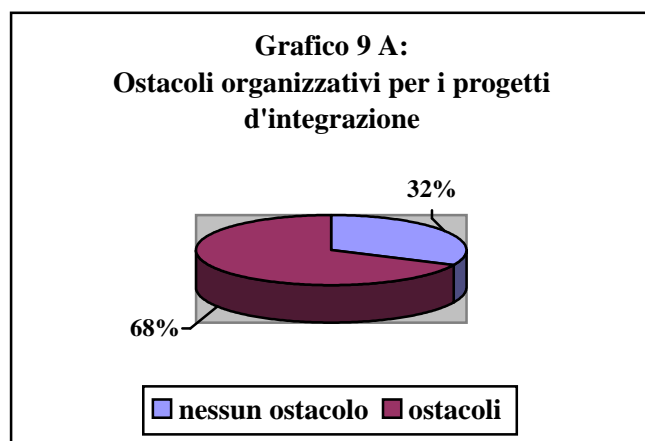


alla maggiore strutturazione dei rapporti tra la scuola e i servizi comunali e dell'Azienda Sanitaria, mentre meno consolidato e più legato a fattori informali è il coinvolgimento delle Associazioni e delle Agenzie, anche se in realtà è anch'esso importante risorsa ai

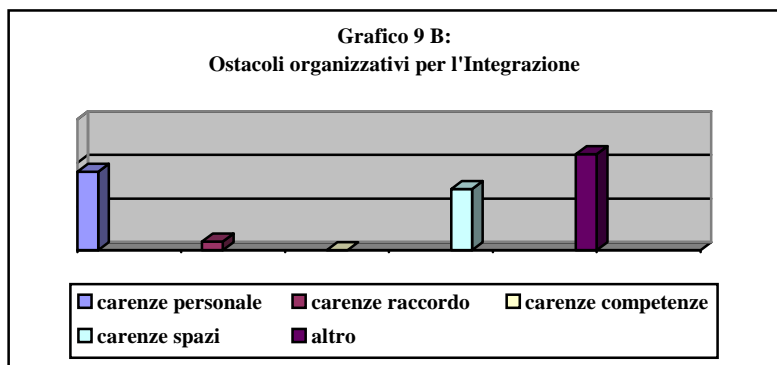
fini dell'attuazione di efficaci ed originali percorsi d'integrazione.

Ma, per quel che concerne i progetti d'integrazione/inclusione, è importante evidenziare anche quanto le scuole esprimono come difficoltà rispetto alla loro attuazione.

Infatti nel 68% dei casi sono segnalati ostacoli di tipo organizzativo per la loro attivazione (vedi grafico 9 A).



Nel Grafico 9 B sono evidenziati i principali ostacoli individuati dalle scuole per la realizzazione di progetti a favore dell'integrazione



L'ostacolo più rilevante risulta essere la *carezza del personale*, seguita dalla *carezza di spazi*; ma risulta importante la scelta della voce "altro" per la quale vengono sottolineate le carenze di tipo economico e di materiali: tutti questi

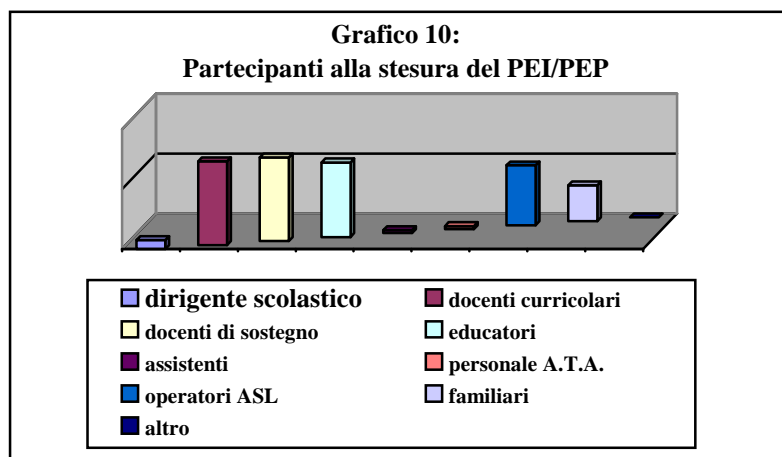
aspetti potrebbero essere classificati in generale come **ostacoli di tipo strutturale**, spesso indipendenti dalla scuola. E'interessante evidenziare a quali fattori siano attribuite le difficoltà rispetto all'integrazione e riflettere sull'eventualità che spesso non si riesca a percepire sufficientemente le reali possibilità di lavoro presenti anche in contesti che presentano oggettive limitazioni. Inoltre si può rilevare che, tra gli ostacoli all'attivazione di progetti d'integrazione, solo in rari casi sia indicata una carezza di raccordo e mai la mancanza di competenza.

Questi dati si possono integrare anche con la testimonianza resa da una delle neuropsichiatre del territorio che pone l'accento sulla carezza di corsi a tempo prolungato, che si registra soprattutto nelle scuole medie, e del conseguente sovraffollamento delle classi, condizioni che spesso impediscono di poter realizzare progetti particolari per l'integrazione. (Intervista del 23/04/2008, Documentazioni CDI)

## 2.8 Piano Educativo Individualizzato (PEI)

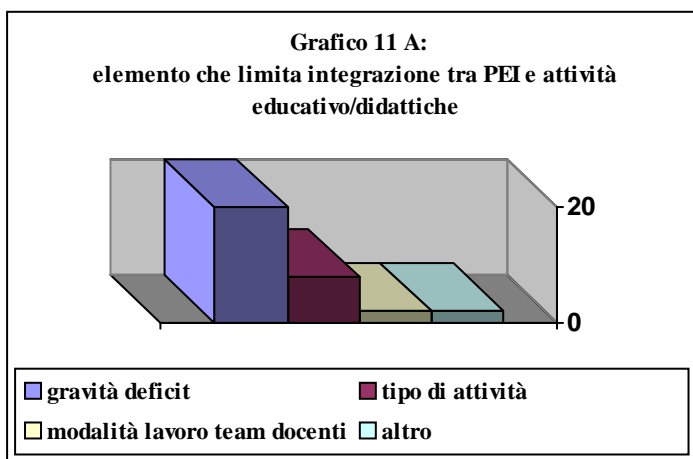
Fatta eccezione per un unico caso, per ogni alunno con deficit è stato elaborato un piano educativo individualizzato (PEI/PEP).

Come si può vedere nel grafico 10, dai dati raccolti, risulta che la stesura del PEI/PEP, è curata sempre dai docenti curricolari e da



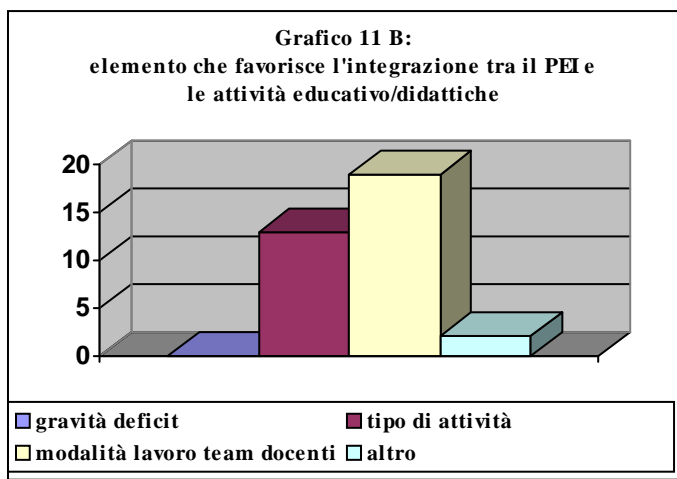
quelli di sostegno; quasi sempre sono presenti anche gli educatori e molto spesso gli operatori dell'ASL.

Emerge che **i familiari sono coinvolti in poco meno della metà dei gruppi; mentre praticamente mai vengono coinvolti gli assistenti, il personale A.T.A. o altre figure.** I dirigenti scolastici partecipano alla stesura del PEI solo in poche circostanze.



Inoltre, dalle risposte relative alla domanda aperta “*Quali modalità si utilizzano per valutare il grado di integrazione del PEI con la programmazione educativo/didattica della classe?*”, emerge con chiarezza che la modalità più comune sia il **Gruppo Operativo** articolato nelle varie fasi di programmazione, verifica e ri-programmazione. In alcuni casi vengono utilizzati i consigli di classe per effettuare la verifica. **In un solo caso le verifiche si realizzano mediante “Osservazioni, anche formalizzate, dei comportamenti individuali e gruppali.”**

Come si può vedere dal grafico 11A, per quel che concerne “*l’integrazione tra il PEI e le attività educativo/didattiche*”, le scuole individuano quasi sempre la difficoltà principale nella gravità del deficit degli alunni, in alcuni casi nel tipo di attività proposte e solo raramente nella modalità di lavoro del team docenti.



Per contro, se si osservano i dati rappresentati dal grafico 11B, “*elemento che favorisce maggiormente l’integrazione del PEI con la educativo/didattica di sezione*” è considerata la modalità di lavoro del team docenti, seguita dal tipo di attività. Questo dato risulta essere particolarmente interessante se confrontato con i dati della domanda precedente, dove quasi mai veniva imputata alla modalità di

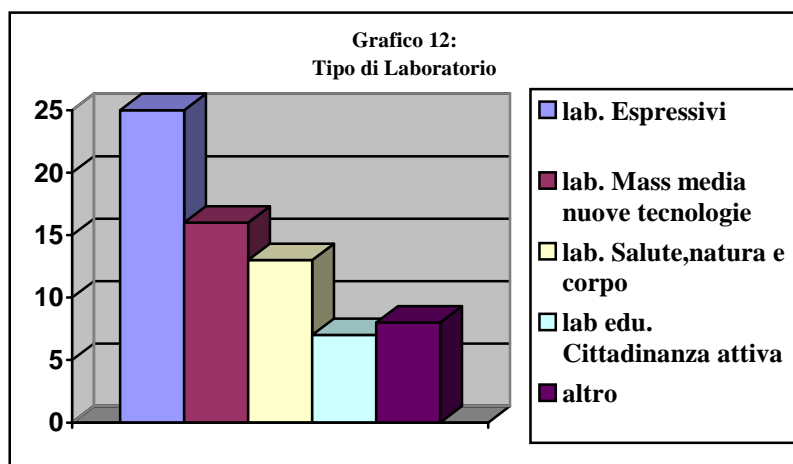
lavoro del team docenti la responsabilità nei limiti dell’integrazione del PEI con la didattica; in questa domanda si attribuisce per contro grande importanza al lavoro in team dei docenti per favorire l’integrazione del PEI con la didattica.

## 2.9 Attività di laboratorio che coinvolgono tutti gli alunni

In tutte le scuole del Distretto esiste almeno un'attività di laboratorio che prevede il coinvolgimento di tutta la classe.

Per i laboratori che vengono proposti a scuola c'è la tendenza a ricorrere a strutture e/o collegamenti con personale esterno; solo in 5 plessi questo non avviene; ovviamente questo non significa che la per la maggior parte dei laboratori si utilizzino agenzie ed esperti esterni, ma che questa modalità è presente nella scuola. Tra le varie tipologie possibili, come si può vedere dal grafico 12, risulta che i laboratori maggiormente attivati nelle scuole sono quelli definiti di “attività espressive”; sono comunque frequenti anche i laboratori sui mass media, nuove tecnologie e quelli sulla salute; in alcune situazioni, meno frequenti, vengono attivati laboratori di “Educazione alla Cittadinanza Attiva”. Segnalati come abbastanza frequenti sono i laboratori di orientamento scolastico e, in alcuni casi, di cucina.

Questi dati sono confermati dalla ricerca qualitativa presentata nel prossimo capitolo (vedi anche Studi di Caso in Allegato A). Infatti emerge che spesso le scuole scelgono laboratori di attività espressive sulla base della possibile partecipazione di tutti gli

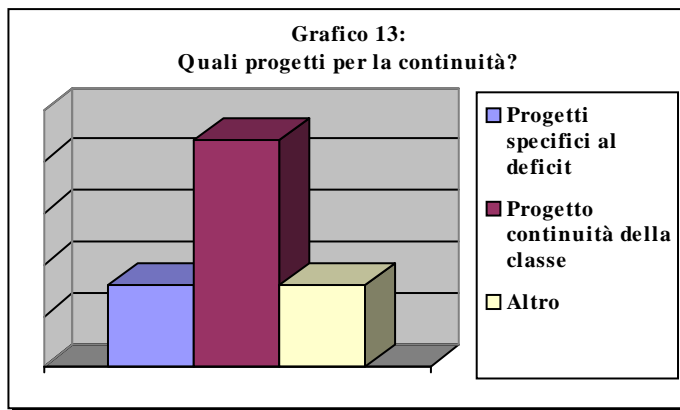


alunni, e che questi laboratori vengono vissuti dal corpo docente come un'occasione per dare risposta ai diversi bisogni educativi, alle molteplici esigenze e modalità comunicative e per favorire un forte coinvolgimento emotivo e un efficace momento d'integrazione. Ma emerge anche che altri tipi di laboratori possano essere utilizzati indirettamente come occasioni per sostenere l'integrazione mediante una promozione delle capacità relazionali tra alunni.

## 2.10 Progetti per la continuità educativa

Nella quasi totalità dei casi vengono segnalati percorsi o attività tese a favorire la continuità educativo-didattica per il lavoro con gli alunni con deficit; solo in tre plessi questo percorso non viene attuato. Principalmente i progetti attuati per favorire la continuità educativo-didattica degli alunni con deficit si centrano su progetti di continuità della classe che, come emerge dalle interviste ai testimoni privilegiati nella ricerca qualitativa, vengono attivati nei vari passaggi di ordine di

grado scolastico, attraverso incontri di conoscenza fra insegnanti, per un passaggio di informazioni e anche attraverso una prima conoscenza della nuova scuola da parte degli alunni disabili. È segnalata come abbastanza frequentemente un'attività in rete con gli operatori Asl, i familiari e i docenti dei gradi successivi di scuola per favorire il passaggio di informazioni. In alcuni casi vengono attivati progetti specifici riguardanti l'alunno/a disabile.





## Capitolo terzo

### La ricerca qualitativa

#### 3.1 Perché documentare

Documentare delle “buone prassi”<sup>12</sup> non significa presentare modelli ideali e perfetti da applicare direttamente nei propri contesti, bensì offrire spunti di riflessione sull’organizzazione inclusiva e materiale per nuove idee operative. Questo tipo di ricerca se non conduce ad esiti replicabili in senso strettamente sperimentale, avrà comunque la sua validazione in alcuni aspetti vissuti operativamente come importanti e che possono permettere, mediante il confronto, di far emergere delle costanti significative, degli elementi che, al di là delle differenze di situazioni, si rivelino efficaci e positivi. **Infatti, l’obiettivo di questo progetto è quello di promuovere la costruzione di una rete di esperienze documentate, ma soprattutto la costituzione, nel territorio interessato, di un gruppo di persone che possano condividere, anche mediante la reciproca conoscenza e la comunicazione diretta, un lavoro comune.**

Rispetto all’importanza della documentazione delle prassi d’integrazione, Andrea Canevaro e Dario Ianes affermano: *“Nelle scuole italiane si è stratificato, in questi quasi trent’anni di integrazione, un gran numero di esperienze positive, progetti che hanno funzionato, modalità di lavoro concreto che hanno fatto fare tanti passi in avanti all’integrazione. Ma queste conoscenze e queste modalità spesso non si sono solidificate, non sono state documentate in modo replicabile e sopravvivono nella memoria dei protagonisti, i quali spesso si disperdono migrando da una scuola all’altra. Queste memorie fanno fatica a diventare un corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate, di “prassi” che hanno più o meno funzionato. Spesso si deve ricominciare tutto da capo, ignorando magari che a pochi chilometri di distanza da noi altri colleghi si sono confrontati con difficoltà simili alle nostre.”*<sup>13</sup>

**Ecco che quindi un lavoro di monitoraggio e di analisi di alcuni percorsi d’integrazione portati avanti nel territorio, come quello qui presentato, può essere uno strumento efficace per la capitalizzazione e la trasferibilità delle *buone prassi* e delle riflessioni conseguenti alle esperienze, così come delle problematiche che queste possono comportare.**

---

<sup>12</sup> A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2002.

<sup>13</sup> *Ibidem*

Inoltre l'intento del progetto è anche far in modo che le considerazioni, le consapevolezze e le competenze che possono maturare in questo processo di documentazione e confronto promuovano una *cultura dell'integrazione*, perché la scuola possa essere capace di affermare e dimostrare i "vantaggi" che possono derivare dall'inclusione e dalla partecipazione attiva di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, per tutti gli alunni, gli insegnanti e la comunità scolastica nel suo complesso, contrastando l'idea dell'integrazione come di un pesante onere che la scuola è obbligata a portare avanti con difficoltà.<sup>14</sup> Tale promozione culturale passa certamente anche da una valutazione di quegli aspetti che allontanano la scuola dal perseguimento di un'integrazione di qualità o che comunque rappresentano degli ostacoli o delle problematicità.

### **3.2 Gli Indicatori di Qualità**

L'analisi degli studi di caso ha previsto soprattutto una valutazione delle testimonianze raccolte mediante le interviste che permettesse di cogliere quelli che si possono considerare Indicatori della Qualità dell'integrazione scolastica, pur considerando la rilevante diversità tra le varie situazioni, dovute alle differenze di deficit degli alunni coinvolti e alla specificità dei fattori contestuali emergenti in ciascun caso.

Parlare di Qualità dell'integrazione significa quindi interrogarsi anche sugli Indicatori, ovvero sui fattori che si possono ritenere come parametri in base ai quali formulare delle valutazioni.

Per l'analisi degli studi di caso effettuati nella ricerca qui presentata, si è fatto riferimento agli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica individuati da alcuni autori, in particolare da Andrea Canevaro, negli ultimi anni<sup>15</sup>; perciò, senza pretesa di esaustività, bensì mantenendo la riflessione aperta alla rilevazione di elementi inattesi, è stato utilizzato il seguente schema di parametri considerati indicativi della realtà dei percorsi di integrazione presi in esame:

#### **▪ Personale**

- Personale presente all'interno della scuola con ruolo specifico rispetto all'inclusione del soggetto.
- Collaborazione tra insegnanti.

---

<sup>14</sup> D. Ianes, A. Canevaro, *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie e 100 buone prassi*, Erickson, Gardolo (TN), 2008.

<sup>15</sup> A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondatori, Milano, 1999 e A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2002.

- Collaborazione tra classi e tra scuole.
- **Spazi**
  - Organizzazione dello spazio-classe.
  - Spazi in cui si svolgono prevalentemente le attività individualizzate e collegamento con quelle del gruppo classe.
- **Attrezzature**
  - Attrezzature e risorse disponibili e mirate.
  - Modalità attraverso le quali sono state ottenute le attrezzature.
- **Rapporto con i compagni**
  - Qualità delle relazioni del soggetto con i compagni; difficoltà e progressi.
  - Attività di collaborazione spontanee e guidate.
  - Attività per favorire la consapevolezza del soggetto e dei compagni sulle problematiche e le risorse presenti nella situazione di deficit.
- **Organizzazione della didattica**
  - Raccordo tra PEI e programmazione di classe.
  - Utilizzo di metodologie di apprendimento attivo e cooperativo.
  - Individualizzata, in gruppi omogenei o eterogenei.
  - Documentazione e replicabilità.
- **Progetti particolari attivati per l'integrazione.**
  - Progetti che favoriscono direttamente o indirettamente l'integrazione.
  - Coinvolgimento di esperti esterni o presenza limitata al personale della scuola.
  - Modalità di attivazione.
  - Documentazione e replicabilità.
- **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti.**
  - Rapporti diretti e possibilità di consulenza con specialisti esterni.
  - Rapporto indiretto con servizi di cui usufruisce l'alunno disabile.
- **Coinvolgimento della famiglia**
  - Grado di partecipazione della famiglia al progetto educativo.
  - Qualità del dialogo e della collaborazione con la famiglia.

La ricerca qualitativa comporta la raccolta di racconti di vissuti e di percorsi che si sviluppano nelle scuole e che difficilmente si possono inserire in schemi precostituiti, anche perché spesso ciò che i soggetti coinvolti nella ricerca testimoniano può essere limitato ad alcuni aspetti o al contrario può rivelare qualcosa di nuovo e non previsto dal paradigma iniziale. Tuttavia lo schema qui presentato

vuole essere una griglia, comune e aperta, in cui poter inserire le informazioni e le valutazioni raccolte per i diversi casi.

### **3.3 La restituzione delle analisi qualitative: l'inizio di una riflessione condivisa.**

I rapporti dei nove studi di caso presentati non esauriscono certamente le possibilità di valutazione e non vogliono porsi come conclusioni definitive della ricerca. Infatti, la valutazione delle situazioni d'integrazione, attraverso la griglia d'indicatori di qualità adottata, si presenta molto aperta e vuole essere un'opportunità di riflessione e di confronto. In un'ottica costruttiva e formativa, soprattutto per gli insegnanti, gli educatori e tutti i soggetti coinvolti in questa ricerca, la restituzione di ciò che è stato rilevato deve essere il momento di ragionamento e di consapevolizzazione rispetto ai percorsi che si stanno seguendo, attraverso il confronto sia con la valutazione esterna di chi ha svolto la ricerca, sia con le situazioni degli altri casi, mettendone in luce analogie e differenze. Il momento della restituzione<sup>16</sup> può essere considerato pertanto occasione di valutazione condivisa e di formazione, nonché una possibilità per intraprendere cammini di lavoro in rete, ipotizzabili anche per via della comune appartenenza territoriale, che vedano la collaborazione tra i soggetti coinvolti, perché le risorse siano messe in comune e le difficoltà possano essere affrontate con una gamma più ampia di strumenti. Il presente rapporto di ricerca vuole promuovere anche un confronto sulla valutazione delle diverse aree, ovvero gli indicatori di qualità dell'integrazione scelti come griglia per la lettura dei dati raccolti, che permetta di esprimere impressioni e anche eventuali perplessità circa la validità della metodologia di indagine adottata e degli indicatori stessi, se non ritenuti adeguati alla comprensione delle problematicità e delle dimensioni qualitative delle scuole interessate.

E' molto importante che la gestione di questo confronto non sia percepito dalle insegnanti come un giudizio, finalizzato a se stesso, rispetto al loro operato. La consapevolezza di non essere "sotto esame", può essere molto importante anche a tal fine, perché si crei una possibilità di confronto e riflessione, più serena e aperta, su risorse e potenzialità presenti, al fine di una loro esplicitazione, ma anche su criticità e aspetti problematici, dalla rilevazione dei quali è possibile promuovere processi di miglioramento o un maggior investimento di attenzione. L'intento è perciò quello di cogliere, anche grazie alle rilevazioni strutturate secondo il parametro degli Indicatori adottati, le dimensioni processuali del contesto educativo e le interrelazioni complesse tra i vari elementi che vi

---

<sup>16</sup> A. Bondioli e M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Franco Angeli, Milano, 2002.

intervengono. Inoltre, è possibile una riflessione sulla valutazione interna ed esterna alla scuola stessa, mediando così tra una pluralità di punti di vista.

I risultati della ricerca sono il punto da cui partire per una proposta di riflessione circa le risorse e i vincoli che incidono sulla qualità dell'integrazione scolastica, sull'organizzazione, sulle attività didattiche proposte e sugli obiettivi che si vorrebbero perseguire, così come sulle possibilità di attuazione di progetti educativi interni alle scuole o promossi con la collaborazione di agenzie esterne. In particolare è utile considerare, tra i vincoli, ciò che, prescindendo dalla volontà degli insegnanti, comporta una limitazione rilevante delle possibilità di perseguire la propria progettualità educativa. In questo senso sarà altamente formativa la riflessione sulle risorse presenti, sia quelle già note sia, soprattutto, quelle latenti che è necessario esplicitare, per un rinnovato investimento di impegno, volto intenzionalmente alla soluzione degli aspetti problematici e/o a possibili azioni che sopperiscano ai limiti e ri-orientino i progetti per un loro miglioramento. In altre parole, la rilevazione delle "buone prassi" riscontrate può essere leva di un processo di acquisizione di consapevolezza in merito a questa risorsa e al modo di "capitalizzarla" più proficuo ai fini della qualità del servizio educativo offerto. Pertanto, **la restituzione dei risultati della presente ricerca vuole essere uno strumento di promozione, oltre che di dialogo diretto e informale tra gli operatori delle scuole, anche di una condivisione delle documentazioni relative a tali prassi positive affinché siano rese trasferibili.**

Le risorse, così come i limiti rilevati attraverso l'impiego degli strumenti valutativi di questa ricerca, certo non possono esaurire tutto l'insieme di potenzialità e di problematiche che s'intrecciano nella concretezza del contesto educativo, ma possono essere comunque uno dei possibili stimoli al confronto, sempre costruttivo e aperto a nuove elaborazioni progettuali. Inoltre momenti di riflessione analoghi comportano la promozione, per i protagonisti dei contesti educativi, di uno stile intellettuale e operativo di autovalutazione e monitoraggio costante dei propri processi, permettendo l'acquisizione di una modalità operativa sempre attenta alla valutazione dei vari aspetti che si intrecciano e si influenzano reciprocamente nel processo di realizzazione dei percorsi d'integrazione.

### **3.4 Osservazioni generali sui nove casi d'integrazione**

Se statisticamente i nove studi di caso non sono reputabili un campione significativo per il territorio considerato, possono comunque essere ritenuti significativi e, guardandoli in maniera globale,

attraverso ogni punto della griglia di Indicatori utilizzata per la loro analisi, è possibile concludere sinteticamente che:

- **Personale:**

- Nella maggior parte dei casi considerati è riscontrabile una buona **collaborazione**, sia tra il personale della classe sia tra i docenti di classi diverse, che permette di intraprendere percorsi efficaci. Un'educatrice infatti, riferendosi all'alunno che ha seguito per tutta la durata delle scuole elementari, esprime questa riflessione: *“In questi progetti va molto anche il team che lavora sulla classe, ci sono alcuni insegnanti che sono favorevoli a fare questo tipo di progetti (per l'integrazione) proprio per aiutare il disagio, altri insegnanti invece stanno più sulla didattica e fanno fatica a vedere gli altri aspetti; c'è da dire che V. ha avuto la fortuna di essere in una classe dove le insegnanti hanno privilegiato questo aspetto, che non è da poco.”* (caso 9. vedi allegati.)

Nei casi in cui non sussistono un buon rapporto e una condivisione d'intenti tra il personale assegnato per il soggetto disabile e gli insegnanti curricolari risulta difficile realizzare percorsi di integrazione.

- In alcuni casi, è previsto che, attuando un progetto condiviso con le insegnanti curricolari, il **personale** preposto per l'alunno disabile lavori **su tutto il gruppo classe** invece che solo sul soggetto certificato, spesso evitando intenzionalmente di esplicitare la loro funzione legata al soggetto stesso, per un'attenzione pedagogica ad alcuni aspetti psicologici e relazionali che questo può comportare e per portare avanti in modo migliore un percorso educativo d'integrazione. Ad esempio, un'insegnante curricolare, a proposito del percorso di un bambino certificato per *disarmonia evolutiva con tratti psicotici*, racconta: *“L'abbiamo tenuto in classe sempre, ha seguito il programma della classe, a volte leggermente più facile; sia l'insegnante di sostegno sia l'educatrice sono state sempre persone molto aperte e disponibili, hanno accettato di essere a disposizione della classe, quindi di non presentarsi come “l'educatrice di”, “dedicata a”, ma di tutti! Quindi in qualche modo abbiamo sempre tenuto aperta questa cosa, anche perché lui a un certo punto ha iniziato a rifiutare la presenza di queste persone ritenendole proprio mandate per lui: “Ma perché vengono per me?”, “Non vengono per te. Vengono per tutti e poi stanno vicino a qualcuno!”* (caso 9; v. anche casi 2 e 7)
- La **divergenza**, di modalità operative e finalità perseguite, tra gli operatori coinvolti nei processi d'integrazione può essere positiva se si è capaci di gestirla, attraverso mediazione, dialogo e confronto sereni.

- Un aspetto considerato importante da tutti i soggetti coinvolti è la **continuità educativa** che deve essere garantita all'alunno disabile: in diversi casi è la figura dell'educatore che riesce a mantenere maggior stabilità sul caso rispetto a quella dell'insegnante di sostegno che invece è più soggetta a precarietà e a mobilità. Per gestire questa situazione risulta utile, anche attraverso un dialogo informale, la cura dello scambio di informazioni e del confronto sulle linee progettuali e programmatiche del caso e l'accompagnamento dell'alunno nell'elaborazione del cambiamento.
- **Spazi:**
  - Solitamente è ritenuto più opportuno svolgere le attività individualizzate con l'alunno disabile al di **fuori dell'aula della classe**, per rispondere alle esigenze sia dell'alunno sia della classe o comunque perché si ritiene che gli strumenti e le strategie didattiche *speciali* non siano utilizzabili nello spazio comune.
  - In alcuni casi risulta estremamente efficace l'attenzione all'**organizzazione** e alla **strutturazione** degli spazi sia dentro l'aula della classe sia nell'ambiente adibito alle attività individualizzate.
  - In alcuni casi si è riusciti a creare **spazi appositamente pensati per rispondere alle specifiche esigenze del soggetto disabile** (v. casi 1 e 4); l'insegnante di sostegno di un bambino autistico, che per la sua stessa diagnosi e la sua specificità necessita di una strutturazione degli spazi, testimonia: *“Una grande aula al pian terreno, quindi staccata dal resto della realtà della scuola, vicino alla mensa, (...) quest'aula è stata scelta proprio per lui, perché essendo sempre in movimento, sempre agitato, aveva bisogno di uno spazio contenitivo ma anche lontano da tutto il resto.”* (caso 4).
  - Spesso le aule adibite alle attività educativo-didattiche con il soggetto disabile variano in relazione alle mutevoli **disponibilità** degli ambienti scolastici.
- **Attrezzature:**
  - Le attrezzature necessarie per la didattica speciale nella maggior parte dei casi sono richieste e ottenute dalla scuola mediante i **finanziamenti comunali e/o il supporto di agenzie e servizi esterni**.
  - In alcuni casi le insegnanti acquisiscono una **competenza** tale da **costruire da sé** gli strumenti adatti all'alunno disabile. Un'insegnante di sostegno, riferendosi al percorso svolto con il bambino non vedente che segue e alla relativa costruzione dei sussidi in braille, racconta: *“Prima, quando pensavo all'alfabeto Braille, pensavo “Non riuscirò mai ad impararlo!” Poi imparandolo con lui, è stato un imparare insieme! E' stato un lavoro di un anno, in prima.”* (caso 5)

- Gli strumenti che sono ritenuti utili per le attività didattiche-educative rivolte all'alunno disabile variano in relazione alla specificità del deficit e degli obiettivi del percorso scolastico del soggetto; si tratta infatti di materiali di vario tipo:
  - Oggetti utili per le attività di stimolazione sensoriale (v. casi 1 e 8)
  - Oggetti per la strutturazione ambientale (v. caso 4)
  - Ausili tecnologici volti alla facilitazione degli apprendimenti (v. casi 1, 4, 6 e 8).
  - Strumenti specifici per la compensazione del deficit (v. casi 5 e 8).
  - Sistemi di comunicazione alternativa e aumentativa (v. caso 4).
  
- In alcuni casi si è rivelata fondamentale la collaborazione con la famiglia del soggetto per ottenere ausili o addirittura per crearli. L'insegnante di sostegno di un bambino non vedente, ad esempio, testimonia: *“A livello d'integrazione sul didattico, è stata ottima l'invenzione del papà di questo bambino che ha costruito una barra braille di ferro con i buchi; poi lui con i chiodini ha imparato le lettere, stando in classe. Mentre gli altri bambini hanno imparato le lettere nell'altro modo, lui le ha imparate in braille, potendo utilizzare questo strumento molto chiaro; ne abbiamo provato diversi, ma questo è risultato più chiaro per acquisire il meccanismo della letto-scrittura.”* (caso 5)

- **Rapporto con i compagni:**

- Nella maggior parte dei casi il rapporto con i compagni è valutato “buono” anche se sono sempre riscontrabili notevoli problematiche.
- Il tipo di relazione dell'alunno disabile con i compagni di classe e la loro disponibilità all'integrazione spesso sono legate, più che ad una proposta educativa che favorisca tale rapporto, a fattori casuali come la conoscenza risalente alla frequenza della scuola di grado precedente o a disposizioni personali dei particolari soggetti.
- Solo in un caso, vi è stato un percorso strutturato per la conoscenza e la consapevolezza rispetto alle problematiche specifiche legate al tipo di deficit, alle risorse e possibilità presenti nella situazione del compagno disabile. Tale progetto, reso possibile dalla collaborazione tra l'insegnante di sostegno e l'associazione legata alla particolare sindrome dell'alunno che questa segue, emerge come una situazione fortuita ed è così descritta dalla madre del bambino: *“Non pensavo che si arrivasse a un lavoro di questo genere. (...) Sicuramente c'è stato l'impegno di alcune persone, tipo la presidente che è in carica da un anno; (...) poi abbiamo raccolto anche la collaborazione della neuropsichiatra, anche lei molto motivata direi. (...) Direi che la motivazione c'è stata anche da parte dell'insegnante di sostegno. Il lavoro è nato perché, per quanto riguarda i bambini autistici era stato fatto*



*un librino, e allora si era pensato di fare una cosa simile anche per quanto riguardava questa sindrome, anche perché i compagni continuavano a chiedere informazioni, volevano capire meglio di cosa si trattasse.” (caso 6)*

- In alcuni casi, anche se non vi è un progetto di conoscenza del deficit specifico, è riscontrabile un’attenzione educativa rivolta alla classe per la sensibilizzazione e l’accoglienza rispetto alla diversità del compagno, considerato nella sua specificità di persona. Ad esempio l’insegnante di sostegno di un bambino con diagnosi d’autismo afferma: *“Son state fatte delle attività su D. come persona, su cosa fa e perché, per capire la diversità; sull’autismo proprio no.”* (caso 4; v. anche casi 2 e 3)
- Nei casi in cui il problema del soggetto certificato sia di tipo psicologico-comportamentale, la relazione con i coetanei risulta essere più problematica e per l’integrazione occorre un intenso lavoro educativo di mediazione e di sensibilizzazione della classe perché possa essere accogliente e integrante, valorizzando competenze e capacità positive nel compagno. (v. casi 7 e 9)

- **Organizzazione della didattica**

- Le possibilità d’integrazione della didattica speciale con quella ordinaria cambia necessariamente in relazione al grado scolastico preso in considerazione e al tipo di obiettivi didattico-educativi che possono essere perseguiti.
- A tal proposito un’educatrice, riferendosi all’alunno di prima media che segue, afferma: *“Questo parolone “integrazione” rimane la difficoltà maggiore, cioè stabilire degli obiettivi che potrebbero essere effettivamente condivisi con lui, in maniera adatta per lui. Adesso è migliorato molto, alla scuola elementare era molto peggio, un lavoro sempre in fondo alla classe, molto solitario. Io reputo che questo sia dovuto molto anche alla mancanza di strumenti, all’incapacità degli insegnanti di coinvolgere G.. Poi le difficoltà nella scuola media ci sono perché c’è da rispettare un programma, dei tempi. Ma quest’anno c’è stato un lavoro molto grosso sulla conoscenza e sull’integrazione che ha funzionato molto bene, che ha portato a mettere un po’ da parte la didattica. L’anno prossimo però questo problema si sentirà di più, lui sarà già inserito e bisognerà lavorare più sui contenuti.”*(caso 6)
- Anche un’altra educatrice che ha avuto continuità educativa sul soggetto che ha seguito dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado testimonia che *“nel passaggio dalle elementari alle medie si perde la dimensione ludica degli apprendimenti e questo comporta che venga meno una modalità molto efficace di insegnare sia per R. che per gli altri*

*ragazzi. E' molto difficile, finita la scuola primaria, considerare ancora il gioco come strumento educativo-didattico.” (caso 3)*

- Le proposte didattiche rivolte all'alunno disabile sono diverse perché ovviamente sempre legate al grado di deficit e agli obiettivi educativi del PEI, consistenti in attività di stimolazione sensoriale in casi di disabilità motoria grave (v. casi 1 e 8), in potenziamento delle abilità basilari per la comunicazione e per la letto-scrittura (v. casi 4, 5 e 8) o in altri tipi di offerte d'insegnamento delle diverse materie con contenuti modulati in relazione agli specifici bisogni del soggetto.
- In un caso di disabilità di tipo esclusivamente motorio non vi è una differenziazione della didattica, fatta eccezione per l'educazione fisica, ma piuttosto un lavoro educativo sul piano psicologico e mirato all'integrazione relazionale. (v. caso 2)
- In alcuni casi si ritiene necessario e opportuno conciliare il perseguimento del PEI e la programmazione della classe, modulando le attività e gli esercizi in modo facilitato e/o attraverso degli ausili che permettano al soggetto di svolgerli. (v. casi 3, 5, 7 e 9)
- Nei casi di certificazione legata a problematiche di tipo psicologico-comportamentale (v. casi 7 e 9) si propongono le attività didattiche in piccoli gruppi composti anche da altri compagni aventi necessità di attenzioni particolari.

- **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

- In tutti i casi si ritiene opportuno promuovere dei progetti direttamente o indirettamente a favore dell'integrazione, che sono attivati sia attraverso l'organizzazione autonoma delle risorse, soprattutto umane, interne alla scuola, sia mediante servizi offerti da agenzie esterne con finanziamenti pubblici.
- Laddove non vengano attivati progetti per l'integrazione si cerca di utilizzare alcune attività laboratoriali della classe come momenti facilitanti l'inclusione e il coinvolgimento del soggetto disabile. (v. casi 1, 3, 4, 7 e 9)
- Per alcuni dei progetti attivati è disponibile una documentazione che permetterebbe, se messa a disposizione, una trasferibilità delle esperienze, con i loro percorsi e i loro risultati. (v. casi 5 e 6)
- Un'attività comune a diversi casi e ritenuta importante ai fini dell'integrazione è quella del **nuoto**, proposta per la classe intera e rivelatasi efficace per la creazione di un contatto fisico ed emozionale con i compagni, per una facilitazione dei movimenti nel caso di difficoltà motorie e per l'acquisizione di regole per chi presenta problematiche di tipo comportamentale. Nel caso di un soggetto autistico l'insegnante di sostegno afferma: *“Il progetto d'acquaticità dalla prima alla quinta ha dato a livello d'integrazione dei risultati*

*notevoli.*”E così anche l’educatrice racconta: “*Lì D. ha avuto modo di esprimersi; (...) quindi si è creato un rapporto di conoscenza a livello fisico, mentre prima manteneva la distanza, perché aveva paura, non so, questo è un progetto che ha influito molto sul discorso integrazione.*” (caso 4; v. anche casi 2 e 9)

- Le proposte di drammatizzazione, di realizzazione di spettacoli musicali o di rappresentazioni di danza o ginnastica, si rivelano essere, in molti dei casi considerati, attività efficaci per l’integrazione e la valorizzazione delle potenzialità del soggetto, nonché una forte possibilità di collaborazione e di condivisione di un momento molto coinvolgente emotivamente. Come esempio si può riportare la testimonianza di un’insegnante curriculare di un bambino con grave disabilità senso-motoria che ha seguito molto un progetto di ginnastica ritmica che ha coinvolto tutta la classe: “*Lui era un punto centrale degli esercizi, proprio perché ci tenevamo che ne facesse parte; questo è stato molto bello perché anche i bambini hanno capito che il loro esercizio non era brillantissimo rispetto a quello di altre classi, non era proprio acrobatico, ma si stava molto a terra proprio per cercare di tenere L. al centro; infatti ho un bellissimo testo di una bambina molto matura che si è resa conto che abbiamo lavorato per questo. E’ stato molto bello, un bel risultato che ha commosso tutti quanti, perché lui era felice di essere lì nel gruppetto centrale a fare questo esercizio semplicissimo in cui i bimbi gli facevano alzare e abbassare le braccia: certo poche cose perché non è in grado di fare di più; era in un contesto in cui era circondato dai suoi amici ed era molto felice, gli piaceva la cornice, la musica, è stato un bel risultato.*” (Caso 1; v. anche casi 4, 5, 6, 7 e 9)

- **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

- Nella totalità dei casi le scuole lamentano la carenza del numero di incontri con gli specialisti, di consulenze tecniche specifiche e di monitoraggio sia per gli ausili che per le strategie educative più adeguate per le particolari situazioni di disabilità. Un’educatrice a tal proposito esprime queste considerazioni: “*Tante volte non hai alle spalle persone, come psicologo o neuropsichiatra, che magari ti possano dare un consiglio sulle strategie e sulle modalità da seguire, perché comunque poi è vero che sei tu a scuola con il bambino e alla fine vedi tu quali sono i bisogni, ma è anche vero che però gli specialisti ogni tanto dovrebbero intervenire per dire effettivamente quali sono le cose da fare, mirate per questi bambini; invece poi alla fine la scuola in un certo senso è da sola in questo*” (caso 9).
- In un caso si distingue tra le opinioni raccolte quella dell’insegnante di sostegno che ritiene comunque relativo e avente solo valore di *scambio* il rapporto con gli specialisti, dal

momento in cui, data la carenza d'incontri, non si può considerare monitoraggio e consulenza specialistica specifica e il percorso educativo con il soggetto è seguito quotidianamente solo dal personale scolastico. Ecco, infatti, le sue parole riferite al percorso del bambino autistico da lei seguito: *“Non c'è un supporto dell'ASL, c'è un confronto. Ma va bene, il discorso educativo con D. lo può fare solo chi lo vede tutti i giorni! Lui ha fatto per cinque anni psicomotricità e quello è stato importante. La psicomotricista veniva ai Gruppi Operativi e riportava i percorsi fatti con D. e poi c'era anche uno scambio. (...) E' stata un'attività di confronto più che di consulenza.”* (caso 4)

- Una delle neuropsichiatre che seguono i casi analizzati dalla presente ricerca sostiene che il suo ruolo può essere solo di consulenza e che la responsabilità dei progetti rimane della scuola e individua alcune criticità nella frequente incompetenza delle insegnanti di sostegno, nell'impossibilità di un maggior numero di incontri dato il gran carico di casi da seguire e la frequente rigidità delle scuole rispetto agli orari previsti per tali incontri. (Intervista del 27-03-08. Documentazioni CDI)
- Secondo un'altra neuropsichiatra del territorio, il coinvolgimento di specialisti esterni, il supporto di ausilioteche o di altri enti o associazioni presenti nel territorio per i percorsi educativi per gli alunni disabili è attivato qualora il Gruppo Operativo lo valuti opportuno in relazione alle specifiche esigenze del soggetto ma non vi è una procedura formalizzata in tal senso e spesso questo contatto parte dalla famiglia piuttosto che dalla scuola. (Intervista del 19-03-08. Documentazioni CDI)
- In un caso, per fattori che figurano essere legati a risorse informali, è stato possibile attivare progetti di collaborazione più stretti con specialisti e agenzie esterne, in particolare grazie al coinvolgimento dell'associazione nata intorno all'interesse per la particolare sindrome del soggetto disabile. (v. caso 6)
- **Coinvolgimento della famiglia**
  - In tutti i casi emerge che la condivisione della famiglia del percorso educativo e d'integrazione perseguito è ritenuto fattore fondamentale per la sua efficacia.
  - Spesso, per lavorare su un progetto educativo e d'integrazione di un alunno disabile, la scuola si deve confrontare anche con le problematiche della famiglia e lavorare per sostenerle. A questo proposito si può fare riferimento alle parole della coordinatrice delle educatrici di una ragazza disabile che nella sua testimonianza parla della complessità e dell'evoluzione del rapporto con la famiglia che parte dell'interesse comune per il bene ragazza del soggetto e può superare così eventuali difficoltà di comunicazione: *“Da parte del padre c'è un grande amore per questa figlia, una grande disponibilità, ed è pronto ad*

*accogliere le nostre proposte, tanto è vero che, dal sospetto e dalla chiusura iniziale, si è creato un rapporto stupendo nel corso degli anni, si è affidato totalmente a noi, dalla scuola elementare alla scuola media, capendo finalmente l'utilità di queste figure, che non avevano pretese di imporre delle cose o assumere funzioni di controllo sulla famiglia, ma erano tutte persone che lavoravano con la bambina per il suo benessere; lui, con gli anni, è riuscito a capire questo e si è fidato.” (caso 8)*

- Emerge che tendenzialmente la famiglia investe di importanti aspettative la scuola e può testimoniare l'intero percorso del soggetto tra i vari ordini di scuola e valutarne le evoluzioni mediante uno sguardo più ampio; come esempio si possono considerare le parole di una madre che racconta lo sviluppo positivo dell'integrazione scolastica del figlio, soprattutto in relazione alle figure professionali che ne sono state coinvolte: *“Il percorso della scuola materna è stato fondamentale perché poi ha permesso di arrivare alla scuola elementare in un certo modo e poi c'è stato l'incontro con le maestre delle elementari che è stato altrettanto fondamentale! (...) Anche il passaggio alle medie è stato positivo, nel senso che comunque lui ha avuto sempre un rapporto positivo con la scuola. (...) L'esperienza scolastica è stata estremamente positiva. Nella scuola materna ed elementare, le maestre sono state fondamentali! Anche nella scuola media gli insegnanti sono stati disponibili ma è il ruolo dell'educatore che è stato basilare. Insomma io ritengo che buona parte di un percorso che appunto è andato via via progredendo sia dovuto alla grande competenza degli educatori e delle maestre, grandissima competenza!” (caso 3)*

## Conclusioni

Riteniamo che i risultati di questa indagine possano essere il punto da cui partire per una riflessione comune sulle risorse e i vincoli che incidono sulla qualità dell'integrazione scolastica, sull'organizzazione, sulle attività didattiche proposte e sugli obiettivi che si vorrebbero perseguire; le risorse, così come i limiti rilevati attraverso l'impiego degli strumenti valutativi di questa ricerca, certo non possono esaurire tutto l'insieme di potenzialità e di problematiche che s'intrecciano nella concretezza del contesto educativo del territorio distrettuale ma possono essere, come si diceva sopra, un'occasione importante per un confronto, sempre costruttivo e aperto a nuove elaborazioni progettuali.

Le risorse non possono prescindere dalla loro utilizzazione: cambiano senso se sono investimenti, sulle competenze stabili, ad esempio, che permettono di risparmiare nel tempo, diventando "buone prassi".

Proprio la rilevazione di "buone prassi" cioè di buone organizzazioni riscontrate e la sua restituzione può favorire l'acquisizione di consapevolezza rispetto agli elementi positivi esistenti e incentivare un processo di trasferimento di queste risorse in altri contesti scolastici territoriali, in un'ottica di scambio che moltiplica le competenze.

Con il proposito di facilitare la riflessione comune, andiamo quindi ad elencare **alcuni punti che ci** sono sembrati **particolarmente critici**, connessi spesso a mancanza di chiarezza nelle scelte delle varie istituzioni e che possono diventare fattori di rischio involutivo sul percorso di integrazione.

Accanto a questi, rileviamo anche i principali **punti di forza** che emergono analizzando i casi presentati come esempi di buone organizzazioni per l'integrazione.

Elencando i punti di forza abbiamo però ritenuto utile affiancare, in alcuni casi, una domanda che possa essere un'indicazione di ulteriore sviluppo e riflessione.

### *Punti critici*

#### ***Personale***

Criteri con cui vengono richieste/assegnate le ore di insegnante di sostegno e di educatore; definizione dei relativi ruoli professionali;

### ***Coinvolgimento progettuale***

Grado di coinvolgimento delle diverse figure professionali nella progettazione educativa (non risultano coinvolte nel PEI, gli assistenti e il personale ATA); difficoltà nella definizione di ruoli e competenze reciproche tra scuola e Asl.

### ***Organizzazione degli spazi***

Vengono denunciate carenze di spazi (oltre che di materiali) e non è chiaro se gli spazi pensati per il soggetto disabile sono vissuti anche dagli altri alunni come “spazi propri” per l’apprendimento

### ***Collegamento del Progetto individualizzato al programma curricolare***

Ci sono fattori che possono essere considerati come ostacoli al processo d’integrazione tra PEI e attività curricolari. Dalle risposte alla domanda 11 A si deduce che gli ostacoli sono, in ordine decrescente: ***gravità del deficit, tipo di attività, modalità di lavoro del team docente;***

Tra i fattori favorevoli l’integrazione vengono segnalati: ***modalità di lavoro del team docente, tipo di attività;*** come si possono leggere queste risposte apparentemente contraddittorie?

### ***Processi di valutazione dei percorsi di integrazione***

Le modalità di valutazione dei processi d’integrazione risultano raramente strutturate.

Quale importanza ha l’integrazione scolastica degli alunni disabili nella scuola? E’ ritenuto un valore da perseguire o una difficoltà da superare?

### ***Percentuali di alunni disabili nei vari ordini di scuola***

Un dato rilevante, che risulta essere peculiare per il Distretto di Casalecchio di Reno, è la percentuale di alunni disabili presenti nelle scuole Secondarie di Primo Grado, che arriva al 4.1% contro una media regionale del 3.22% ed una provinciale del 3.55%. Sono chiari i fattori che incidono su questo dato?

### **Punti di forza dei nove casi segnalati dalle scuole come “buona integrazione”**

- 1) Collaborazione tra insegnanti di sostegno, curricolari ed educatori.

2) Lavoro dell'insegnante di sostegno sull'intero gruppo classe ai fini del progetto d'integrazione del soggetto disabile.

3) Capacità di mediazione nelle divergenze.

4) Continuità (spesso garantita dall'educatore):

*spunto di riflessione: la continuità può essere garantita, oltre che dalle persone (nello specifico: educatore, insegnante di sostegno), anche da altro? Organizzazione degli spazi, del materiale, dalla documentazione, dalle conoscenze acquisite anche da altro personale della scuola, dai compagni di classe, da una consapevolezza acquisita dall'alunno disabile dei propri limiti e dei propri punti di forza?*

5) Organizzazione degli spazi per attività individualizzate dentro e fuori della classe:

*spunto di riflessione : questi spazi sono condivisi, sono vissuti anche dagli altri alunni come luoghi propri dove si impara?*

6) Attrezzature con finanziamenti comunali:

*spunto di riflessione: gli enti locali si limitano al finanziamento o diventano protagonisti consapevoli del processo di integrazione?*

7) Costruzione di ausili con materiali poveri:

*spunto di riflessione: si fa solo per necessità o anche perché si capisce che è utile anche a chi costruisce, perché si impara la fisiologia o la fisica o... Anche in questo è preziosa la collaborazione con i familiari che mettono a disposizione le competenze provenienti da altri settori...*

8) Rapporti “*buoni*” con i compagni (più che altro per fattori casuali e non tanto per proposte educative strutturate):

*Spunto di riflessione: cosa significa buon rapporto? E come si può costruire un buon rapporto?*

9) Organizzazione della didattica: è possibile una buona didattica per tutti e lo sviluppo di progetti di integrazione, come apprendere dai deficit...

10) Progetti particolari per l'integrazione: i laboratori per imparare con modalità diverse...; apertura al territorio e stimoli alla collaborazione tra pari...



- 11) Rapporti con i servizi; ci sono, spesso si vorrebbe che fossero più numerosi; auspicata la formalizzazione per l'accesso ai servizi di II° livello (ausilioteca...) rapporti anche con altri servizi del territorio, ma non sistematici.
- 12) Coinvolgimento della famiglia: è sempre fondamentale per capire la storia, per crescere insieme, per valorizzare tutte le competenze...

## **ALLEGATO A**

### **Studi di caso (a cura di Valentina Di Trapani)**

#### **01**

##### **Caso**

L. è un bambino che presenta una plagiocefalia celebrale, condizione che comporta una grave disabilità senso-motoria e cognitiva. L. frequenta la terza elementare ed è iscritto al tempo prolungato. Il bambino ha un anno in più rispetto ai suoi compagni di classe perché è stato fermato un anno alla scuola dell'infanzia.

##### **Personale**

Per l'integrazione di questo bambino è prevista la presenza a scuola, per ventidue ore settimanali, di un'insegnante adibita al sostegno, senza specializzazione specifica, e di due educatori per nove ore ognuno, per raggiungere quindi una copertura totale del monte ore scolastico. Inoltre nella scuola è presente anche una referente Handicap che segue da vicino le situazioni degli alunni con handicap e quindi anche i progetti e le iniziative attivate a favore di L..

Nelle loro testimonianze, le insegnanti curricolari, l'insegnante di sostegno e gli educatori, mostrano di avere tra loro un buon livello di collaborazione e una condivisione di obiettivi e strategie educative. Un elemento indicativo di questo aspetto ci viene fornito dall'educatrice con questo esempio: *“Siccome siamo tre persone e non sempre riusciamo a vederci, (...) abbiamo un quadernino che utilizziamo per scambiarci le informazioni di quello che abbiamo fatto durante la giornata, così ognuno di noi sa sempre quello che è successo, se è successo qualcosa di particolare: se in quello che è stato fatto nello specifico c'è un esercizio che a lui è piaciuto, è per cercare di ripeterlo! Ci siamo accorti che anche lo stesso tipo di lavoro fatto da persone diverse lui non lo gradisce allo stesso modo; cioè secondo noi lui identifica il gioco con la persona e quindi, quando un'altra persona fa lo stesso tipo di gioco, non rapportandosi nello stesso identico modo a lui, può piacere meno o può piacere di più; allora abbiamo sperimentato anche questa cosa e per scambiarci le informazioni utilizziamo questo quaderno, tipo diario di bordo insomma.”* Lo scambio costante d'informazioni sul lavoro rende conto di un intento di collaborazione e di condivisione di un percorso sistematico in cui ogni strategia che si riveli efficace possa essere trasmessa e replicata.

## **Spazi**

Per la gravità della situazione di disabilità di questo bambino, sin dal suo primo ingresso in prima elementare, si è evidenziata l'esigenza di allestire uno spazio in cui lui potesse svolgere delle attività individualizzate specifiche e che permettesse di rispondere in maniera ritenuta più consona ai suoi bisogni specifici, come ad esempio quello di dormire per alcune ore del tempo scolastico; per questa esigenza in prima elementare era stato disposto un lettino nella biblioteca della scuola. Dopo un anno di attesa, quindi dalla seconda elementare, è stata allestita una particolare aula, definita "aula magica", uno spazio costruito appositamente per L. Il bambino ha in classe il suo banco, ma la maggior parte delle ore scolastiche le trascorre in quest'aula e sta con i suoi compagni di classe solo durante il momento della ricreazione, del pasto, di particolari attività in cui sia considerata possibile la sua presenza in aula o in occasione di gite organizzate per la classe.

Tutte le insegnanti manifestano la loro difficoltà a proporre delle attività didattiche che integrino il bambino nella classe per via della gravità della sua situazione di disabilità.

## **Attrezzature**

L'aula magica è dotata di un letto e di alcune attrezzature specifiche per le attività di psicomotricità e di stimolazione sensoriale, come una piccola piscina con le palline, palle di gomma di diverse dimensioni, uno specchio e un materassino. Inoltre in quest'aula è presente un computer accessibile al bambino grazie al touch screen di cui è dotato e con il quale utilizza un particolare software didattico.

Queste attrezzature sono state richieste dalla scuola e finanziate dal comune, che si è dimostrato, secondo quanto riferito dalla referente Handicap, molto disponibile in tal senso, anche se comunque si è dovuto attendere un anno prima di riuscire a ottenerle.

## **Rapporto con i compagni**

E' interessante considerare la qualità del rapporto di L. con i compagni, secondo la valutazione delle insegnanti e dell'educatrice, per comprendere meglio questa particolare situazione d'integrazione nella quale il tempo scolastico realmente condiviso risulta essere limitato. L'insegnante di matematica, parlando del rapporto di L. con i suoi compagni, racconta: *"All'inizio qualcuno aveva molto timore, qualcuno era anche geloso delle attenzioni che lui riceveva, dell'affetto che lui riceveva, perché non si può non volergli bene! È una cosa che ti intenerisce in una maniera! E forse qualcuno era un po' gelosetto, qualcuno gli faceva anche dei dispettucci! Ma sono molto migliorati anche i rapporti con chi stava a distanza. Proprio perché era così diverso,*

*metteva in soggezione, qualcuno forse è rimasto un po' indifferente, ma pochi. (...) Adesso c'è un rapporto molto naturale tra di loro. Anche quando tira i capelli a qualcuno, loro non si arrabbiano, hanno una gran pazienza, perché quando lui pizzica, pizzica eh! Adesso è forte, è molto attivo e molto curioso. (...) Nell'intervallo i bimbi giocano con lui stando proprio alle regole che lui pone, perché lui sta seduto in una panchina, fa dei gesti e loro (imitandolo) quasi li fanno in contemporanea; è diventato un gioco bellissimo perché lui ha inventato una sequenza di una ventina di gesti diversi che cambia continuamente. (...) Gli vogliono molto bene. E' il punto di forza di questa classe, qualcosa di unico perché imparano moltissimo da lui! Nel senso che si sono resi conto che la sua presenza è importante, che certe attività vanno modulate per lui. E anche lui cerca la presenza degli altri, ancora di più adesso. Mentre prima rimanere con lui per aspettare un insegnante non dava nessun problema, adesso è difficile controllarlo perché si muove con la sedia, va in mezzo, tira via tutto quello che ha a disposizione, raccoglie tutto, se passa qualcuno lo prende e lo stritola, fa in modo che capiscano che lui c'è! Mentre prima rimaneva sulla sedia, si addormentava quasi, adesso no, è diventato molto esigente! Se si accorge che c'è una persona vicina, prende la mano e si alza, vuole andare, vuole fare, etc.”* Emerge quindi un atteggiamento dei compagni caratterizzato prima dalla distanza e dal timore legati alla diversità, ora dalla nuova disposizione a entrare in una relazione che, dalle parole dell'insegnante, risulta essere estremamente positiva.

Rispetto alle dinamiche relazionali riscontrabili, l'educatrice, mettendo in luce anche altri aspetti, afferma: *“Alcuni compagni lo vivono con molta indifferenza, non lo cercano per i giochi, sono solo attenti nel momento in cui vengono coinvolti in un gioco, però non sono i primi a cercarlo per giocare con lui. Altri compagni invece hanno un rapporto importante con lui, lo cercano proprio per giocare. (...) Fanno con lui dei giochi di movimento; ad esempio se lui è seduto sulla sedia, loro gli spostano la sedia e lui ride molto di questa cosa, quindi per farlo divertire gli spostano la sedia ruotandola, tipo passeggino mi viene da dire, però sanno che facendo questa cosa possono fare un brutto movimento che vuol dire metter in pericolo L.. Ma (...) lui si diverte molto e loro si sentono importanti in questa cosa; spesso e volentieri anche nelle uscite ci sono bambini che si prestano per spingere il passeggino per gli spostamenti, spessissimo, direi che quasi tutte le volte c'è qualche volontario che vuole spingere il passeggino, e non sono sempre gli stessi compagni. (...) Come ad esempio al ritorno dalla mensa, dato che L. usa l'ascensore, molto spesso, quasi tutti i giorni, c'è qualcuno che vuole tornare con lui in ascensore. Allora l'anno scorso hanno fatto un cartellone in cui si segnavano, tipo prenotazioni, per questa attività! Quest'anno invece anche senza prenotazioni si riescono a organizzare molto bene per fare questo tipo di cosa, come anche per poter giocare in aula magica con lui nel primo pomeriggio; soprattutto nei mesi invernali,*

*quando non possono uscire, anziché fare la ricreazione in classe, dove magari c'è troppa confusione, spesso e volentieri fanno turni per andare a giocare con lui almeno una mezz'oretta nell'aula magica. Ci sono giochi che non sono proprio adatti alla loro età, sono per bambini molto più piccoli, però quando sono soli e non devono giocare il ruolo da grandi allora si divertono in questa cosa! Tornano un po' piccoli anche loro e si divertono veramente tanto, forse anche per liberare un po' la mente dalla fatica che fanno durante il giorno.*" Fare leva sul piacere della responsabilizzazione e della cura ma anche sul positivo divertimento che la diversità di condizione del compagno presenta, può essere, se gestita opportunamente, uno strumento d'integrazione e al contempo di educazione per tutti i bambini. Ma rispetto a questo tipo di relazione, che si potrebbe definire asimmetrica nella maggior parte delle situazioni, la maestra d'italiano evidenzia che: *"Anche in futuro sarà così perché cresce lui ma crescono anche loro (i compagni), diventano più grandi! Le attività che possono coinvolgere anche lui alla fine si riducono poi ai momenti di intervallo: loro crescono e questo si mette in evidenza chiaramente, per forza.*" Emerge quindi come si possa ritenere una necessità promuovere anche relazioni più basate su condivisione e collaborazione piuttosto che limitate al rapporto d'aiuto.

L'insegnante di sostegno inoltre focalizza l'attenzione anche sulla concezione che i compagni hanno della disabilità di L.: *"I compagni fin dalla prima elementare hanno avuto senso di rispetto, sono consapevoli della diversità, sono dei bimbi abbastanza sensibili nei confronti di questo bimbo.*" E alla domanda rispetto a eventuali strategie educative volte alla consapevolizzazione dei compagni rispetto al deficit risponde: *"Pian piano, con i giochi, parlandogliene molto tranquillamente, perché all'inizio loro chiedevano "Ma che cos'ha maestra? Come mai è così diverso? E' nato così? Guarirà? Camminerà?". E noi rispondiamo tranquillamente che rimarrà così ma che ha altre qualità! Volevamo portare avanti un progetto, che però poi è scemato per altre cose da fare, per coinvolgerli nella lettura di qualche libro particolarmente interessante che abbia delle problematiche inerenti alla sua disabilità; però magari per il prossimo anno..."* Certamente si può quindi evidenziare come sia ritenuto un obiettivo importante quello di favorire la conoscenza e la consapevolezza dei bambini rispetto al compagno disabile anche attraverso interventi educativi mirati.

### **Organizzazione della didattica**

Le insegnanti ci testimoniano come appena s'inizia a lavorare alla didattica ordinaria il bambino esca dalla classe e vada nella sua "aula magica". L'insegnante di sostegno, che trascorre il maggior numero di ore con il bambino, svolgendo quindi anche la gran parte delle attività individualizzate, studiate per lui con l'attrezzatura e gli ausili qui presenti, racconta: *"Non c'è tanto da dire. Dal*

*punto di vista motorio abbiamo sempre proposto, fin dal primo anno, come obiettivo principale, quello di riuscire a farlo camminare da solo; ma non c'è mai riuscito: fa qualche passetto, però circa quattro-cinque passetti da solo, ma poi non più di tanto. Dal punto di vista delle autonomie riuscire a trattenere per un tempo più o meno lungo degli oggetti tra le mani, perché lui non riesce, non appena gli dai un oggetto lo lancia immediatamente. (...) Il secondo anno abbiamo acquistato il computer dotato di touch screen e un software didattico. Questo è stato un acquisto azzeccato, perché lui riesce, toccando le immagini, a riconoscerle, a riconoscere i suoni, a soffermarsi, a capire quando arriva la musicchetta, a stare fermo. Sono delle immagini corredate con dei suoni, l'obiettivo del programma è riconoscere le immagini ma non so se le riconosce, anche se vedo che alcune immagini le predilige, mentre altre gli danno più fastidio. (...) Lui più che altro fa delle attività fisiche di riabilitazione sotto consiglio del fisioterapista, gli facciamo fare degli esercizi particolari, come spostamenti laterali, giochi sulla palla, alzarsi e sedersi dalla sedia... Ho comprato dei colori, vorrei che almeno colorasse, scarabocchiasse, ma niente! Gli dai un pennarello e lo butta per terra, gli dai la plastilina e la butta per terra, gli racconti una storia ed è poco interessato! Anche quando gli racconta una storia l'insegnante di classe, lui si addormenta, gli serve per conciliare il sonno, ascolta una musica e a volte se non ha il ritmo o la melodia che a lui piace si mette a piangere. ” Invece, sempre rispetto alle attività svolte con il bambino nell'aula a lui riservata, l'educatrice le descrive così: “In aula magica c'è un materasso abbastanza grande, c'è un letto, ci sono dei palloni molto grandi e a volte li utilizziamo solo per mantenere l'equilibrio; c'è n'è uno che ha una forma ovale ed è un po' più stretto al centro e quello lo cavalchiamo; lui riesce a poggiare i piedi seduto su questo pallone e gli serve anche per acquisire l'equilibrio; (...) poi abbiamo anche un cubo con gli specchi e lui ci gioca volentieri; questo lo abbiamo fatto anche su consiglio della neuropsichiatra; c'era, se non proprio un riconoscersi, un gioco delle immagini perché a lui spesso piace il gioco dell'imitazione, cioè lui faceva un gesto e pretendeva che chi gli stava di fronte facesse altrettanto, quindi guidava un po' questo gioco, era lui a guidarlo. Il gioco dello specchio serviva un po' anche per questo insomma, fargli vedere io e lui a due altezze diverse, davanti allo specchio, fare lo stesso gesto. C'è poi una piscina con le palline: anche quella gli piace molto, lo rilassa tantissimo, perché in quella proprio si sdraia, gioca con tutto il corpo, nel senso che ci sta con la schiena, ci sta con la pancia, insomma, si gira un po'.” Da queste due testimonianze emergono aspetti diversi delle diverse attività individualizzate proposte al bambino.*

Ai fini dell'integrazione del bambino nella programmazione scolastica si segnala come molto importante anche la scelta di fare delle gite scolastiche, la cui meta non è decisa in relazione ad attività strettamente didattiche bensì agli interessi di L. e alla considerazione che queste comportino quindi il suo coinvolgimento. Infatti l'educatrice ci dice: “Due esempi importanti sono la visita alla

*Ducati e la visita alla fabbrica della Ferrari a Maranello, perché lui adora il rumore dei motori; entrambe le gite sono state fatte in funzione di L., cioè sono state fatte con tutta la classe ma in funzione sua, per trovare un posto che piacesse molto a lui e anche ai compagni, ma non aveva un risvolto didattico per la seconda o la terza elementare; anche la gita di quest'anno, che è a Mirabilandia, a lui è piaciuta moltissimo, perché lui è andato su tutte le giostre possibili: lui si mette in mezzo a queste cose, è stato molto bello, anche per i compagni.”* Si tratta pertanto di scelte educative particolari con le quali vengono perseguiti il benessere e la possibilità di coinvolgimento reale dell'alunno disabile.

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

Rispetto alle attività che il bambino svolge dentro l'aula della classe con i suoi compagni, vi è quella di musica. In particolare l'insegnante d'italiano, che si occupa anche di questa disciplina, racconta la modalità di partecipazione di L. ad un progetto musicale: *“Nell'ora di musica, abbiamo partecipato ad un laboratorio musicale, abbiamo imparato una canzone e lui le prime volte era infastidito dai suoni, lui ha questo atteggiamento che però ha modificato in questi mesi (...); cioè lui era completamente infastidito dai suoni, magari non suonati troppo bene, dalle prove, da tutto quello che era troppo rumoroso; per cui piangeva, si lamentava. Poi invece, pian pianino, si è abituato; per cui noi salivamo e lui ci seguiva, si metteva seduto con gli altri in cerchio e magari faceva i suoi suoni, i suoi gorgheggi, si lamentava, rideva... ecco, partecipava in questo modo, non aveva nessuno strumento in mano perché non trattiene niente, i legnetti li avrebbe lanciati, avrebbe lanciato qualunque cosa, lui partecipava così, con la sua persona.”* E anche l'educatrice, a tal proposito, dice: *“Abbiamo un po' insistito e il collega ha lavorato molto sul discorso della musica e quindi, quando i compagni hanno iniziato il progetto musicale, all'inizio era un po' infastidito, poi invece alla fine gli piaceva veramente tanto, lui sentiva e rideva.”* I risultati di un progetto che, pur scelto per la classe, viene sfruttato come momento di integrazione prevedendo la presenza del bambino disabile, sono quindi, anche in questo caso, da rilevare nel suo star bene in un certo contesto e nelle sue manifestazioni di agio.

Un'altra attività in cui si cerca di realizzare tale coinvolgimento sono le attività in palestra, dove la sua partecipazione è solitamente passiva, comportando infatti solo un suo guardare le attività sportive attuate dai compagni. Ma un progetto particolare in questa disciplina, che viene raccontato come significativo, è stato quello di un concorso di ginnastica ritmica a cui la classe ha partecipato. Ci dice l'insegnante che l'ha maggiormente seguito: *“Lui era un punto centrale degli esercizi, proprio perché ci tenevamo che ne facesse parte; questo è stato molto bello perché anche i bambini hanno capito che il loro esercizio non era brillantissimo rispetto a quello di altre classi, non era*

*proprio acrobatico, ma si stava molto a terra proprio per cercare di tenere L. al centro; infatti ho un bellissimo testo di una bambina molto matura che si è resa conto che abbiamo lavorato per questo. E' stato molto bello, un bel risultato che ha commosso tutti quanti, perché lui era felice di essere lì nel gruppetto centrale a fare questo esercizio semplicissimo in cui i bimbi gli facevano alzare e abbassare le braccia: certo poche cose perché non è in grado di fare di più; era in un contesto in cui era circondato dai suoi amici ed era molto felice, gli piaceva la cornice, la musica, è stato un bel risultato.”* Questo è certo un esempio di coinvolgimento più concreto del bambino disabile, che tenga in considerazione le sue risorse e le sue possibilità di partecipazione attiva e che sia anche un momento di consapevolezza dei compagni rispetto alle sue risorse e alla necessità di riadattare i criteri di valutazione di qualsiasi proposta didattica sulla base delle possibilità e necessità particolari di tutti. Questo episodio ha rappresentato un tentativo di reale integrazione in cui anche le insegnanti hanno potuto avere la consapevolezza di un risultato positivo sotto tutti gli aspetti.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Il supporto educativo per gli insegnanti è ritenuto fondamentale e si sostanzia negli incontri con il neuropsichiatra, tre volte l'anno, in occasione dei Gruppi Operativi, con il fisioterapista che segue un po' le attività che il bambino può svolgere nell'*aula magica*; inoltre vi sono stati alcuni colloqui sporadici con uno psicopedagogo che, come racconta l'insegnante di sostegno, sono stati importantissimi per la comprensione dei problemi visivi del bambino e le relative modalità di intervento, nonché per la conoscenza del particolare software didattico che è stato poi acquistato dalla scuola per L.. Inoltre, tramite una sua autonoma ricerca sulla rete Internet, l'insegnante racconta di aver anche trovato il supporto di un'associazione esterna e di averne poi usufruito con i genitori del bambino. Per l'anno prossimo si prevede anche la consulenza di una logopedista.

### **Coinvolgimento della famiglia**

Coinvolgere la famiglia del bambino disabile in un progetto educativo condiviso e costruire con essa una collaborazione positiva ed efficace risulta essere in questo caso così problematico ancor più indicativo della qualità di un percorso d'integrazione. A tal proposito l'educatrice dice: *“Con la mamma c'è uno scambio d'informazioni quotidiano attraverso un quaderno, tipo un diario; eravamo partiti dalle semplici informazioni rispetto al pasto e poi siamo passati alle altre informazioni: quanto tempo dorme di pomeriggio, se abbiamo fatto qualcosa di particolare, (...) insomma tutto quello che alla mamma potrebbe servire per controllare meglio molte cose; in caso di bisogno lei non ha difficoltà a contattarci e anche da parte sua se ci sono delle segnalazioni*



*particolari le manda attraverso il quaderno. (...) I genitori sono persone molto consapevoli delle difficoltà che ha il loro bambino e questo non li ha mai demoralizzati per niente, quindi sono sempre pronti, sono sempre presenti ai gruppi operativi, con il neuropsichiatra, o anche il fisioterapista, molto aperti anche alle proposte nuove che vengono fatte.”*

**02**

## **Caso**

A. è un bambino di sei anni che frequenta la prima elementare e a cui è stata diagnosticata una distrofia muscolare congenita, che in questo caso colpisce soprattutto gli arti inferiori, comportando notevoli problemi di deambulazione, ma in parte anche gli arti superiori che risultano esser piuttosto deboli. Negli anni della scuola dell'infanzia era stata formulata una diagnosi diversa, ovvero quella di fibrosi legamentosa, che non comportava problemi neurologici. I *testimoni privilegiati* intervistati per lo studio di questo caso ci raccontano che la seconda diagnosi, ha comportato, sia per gli insegnanti che per la famiglia, una rivalutazione, accompagnata da difficoltà, della situazione e degli obiettivi educativi.

## **Personale**

Il bambino è seguito a scuola per nove ore settimanali da un'educatrice e per dodici ore da un'insegnante, adibita al sostegno ma senza specializzazione, che è stata la sua educatrice alla scuola dell'infanzia e che può perciò testimoniare l'evoluzione del percorso del bambino in questi primi anni di scuola.

La situazione d'integrazione scolastica di A. risulta essere particolarmente interessante perché tra gli insegnanti curricolari, vi è il maestro di italiano che, per gli esiti di poliomielite agli arti inferiori presenta un problema di deambulazione e rappresenta per A. un riferimento importante e ancora più significativo nella relazione educativa, come si esporrà nei punti a seguire.

L'educatrice sottolinea come anche il suo ruolo all'interno della classe non debba essere considerato solo di sostegno al bambino con disabilità ma debba essere ritenuto funzionale a tutto il gruppo classe anche perché la problematica motoria non comporta la necessità di una didattica speciale ma, come si esporrà nei punti a seguire, soprattutto di un lavoro educativo sul bambino e sul contesto più ampio: *“A livello cognitivo non ha dei grossi problemi, magari è un bambino un po' distratto e un po' pigro; (...) perciò mi hanno chiesto, durante certe attività, di dare una mano per l'insegnamento dell'italiano per i bambini stranieri e quindi a me è andata bene anche uscire*

*dalla classe proprio perché non mi piace quando l'educatore diventa l'educatore del bambino, mi piace lavorare sul gruppo, cioè mi piace lavorare sul bambino però all'interno del gruppo.”*

Il rapporto tra i vari operatori scolastici, ovvero tra gli insegnanti curricolari, l'insegnante adibita al sostegno e l'educatrice, secondo quanto si può rilevare dalle testimonianze raccolte, sembra essere positivo e collaborativo, anche se dai racconti emergono punti di vista talvolta leggermente diversi rispetto alle problematiche del bambino e alle modalità più opportune di intervento e di aiuto di cui questi necessita.

### **Spazi**

Il bambino è sempre in classe con i compagni per tutte le attività didattiche. I banchi della classe sono in parte disposti “a U” e in parte, al centro dell'aula, “a C”. Tutti i bambini cambiano spesso posto in classe perché le insegnanti vogliono favorire in questo modo una maggiore socializzazione; così pure A. ruota posto in classe, anche se per lui si cerca comunque sempre un banco che sia più vicino alla porta per non allungare e rendergli più difficoltosi gli spostamenti.

### **Attrezzature**

Il bambino dispone di due tutori per gli arti inferiori, un deambulatore e una carrozzina che è stata acquistata quest'anno per agevolare soprattutto le uscite con la classe. Prima A. utilizzava il passeggino. L'adozione della carrozzina è stata preceduta da un confronto e una riflessione condivisa con la famiglia del bambino.

Inoltre sono utili anche altri strumenti, quali per esempio uno sgabellino di legno per poggiare i piedi sotto il banco e un cuscino che attualmente però è stato tolto perché si è visto che impediva alcuni movimenti come lo scivolare con il sedere sulla sedia per alzarsi.

A parte questi accorgimenti per favorire la mobilità del bambino, non sono necessarie altre attrezzature o ausili. Per la didattica infatti A. dispone degli stessi sussidi e materiali dei compagni.

### **Rapporto con i compagni**

La relazione del bambino con i compagni è valutata come buona, ma vi sono delle dinamiche psicologiche di confronto tra pari e di accettazione della sua situazione di difficoltà ancora da elaborare. Anche l'atteggiamento dei compagni nei suoi confronti ha avuto un percorso evolutivo di maggiore conoscenza e consapevolezza rispetto alla sua problematica. Ci racconta, infatti, l'educatrice: *“All'inizio chiaramente tutti mi chiedevano “Ma perché lui ha quei cosi sulle gambe? Ma perché lui cammina così?”; (...) io di solito rispondevo con molta naturalezza (...) ma vedevo*

*che lui lo sentiva come un problema all'inizio, vedevo che non rispondeva o rispondeva con qualche grugnito; poi ha iniziato a dire anche lui che ha questa malattia e non riesce a camminare, ma veramente delle volte rispondeva anche "Quando sarò guarito..."; E' difficile, perché finché lui ha ancora questa idea di poter guarire non si può dirgli "non camminerai e non correrai mai"! E' piccolo e va superata progressivamente. Però poi anche tutti i bambini che prima erano molto curiosi, facevano domande, e magari erano anche "cattivi" perché gli dicevano "Ma tu non corri? Io sono più veloce di te!" Erano perfidi delle volte! Allora ho cercato di lavorare anche sugli altri bambini (...) E devo dire che la situazione è migliorata, magari adesso fanno la lotta per aiutarlo a fare delle cose, però atteggiamenti di questo tipo non ce ne sono stati più da parte di nessuno, ha proprio un ambiente nuovo in cui integrarsi." Queste parole testimoniano un'attenzione importante alla relazione del bambino che si sostanzia nel lavoro volto al rafforzamento del sé del soggetto, ma anche nell'imprescindibile impegno a favore della costruzione di un ambiente sociale accogliente e integrante. Anche il maestro d'italiano afferma che non vi sono particolari problematiche relazionali dentro la classe, sia durante le ore di lezione sia durante la ricreazione. In particolare durante le attività ludiche che si svolgono in classe, dato che in questo contesto vi è una quasi sostanziale parità nelle possibilità di gioco e di interazione, il bambino non vive alcuna limitazione; d'altra parte la situazione diventa più problematica nel momento in cui si gioca in giardino e a lui non è data la stessa facoltà di movimento dei compagni; la coscienza di non poter giocare e correre come gli altri è stata vissuta spesso con profondo disagio. Il maestro però, continuando a raccontare il percorso del bambino, dice anche che: "Ultimamente questo si è risolto perché gli hanno dato una carrozzina per cui si fa scarrozzare dai bambini; (...) inoltre c'era un altro bambino bravissimo che lo faceva giocare in porta per cui giocava con gli altri e tutto questo senza la presenza degli adulti ed è una cosa molto buona", a testimonianza del fatto che le situazioni sono sempre in evoluzione e di come un mezzo come la sedia a rotelle possa rappresentare anche un modo per abbattere determinate barriere e il suo utilizzo possa anche trasformare una situazione problematica in un momento ludico e di reale integrazione. Inoltre, anche laddove non fosse possibile partecipare a dei giochi di movimento, gli insegnanti hanno comunque tentato di coinvolgere il bambino nei giochi all'aperto, favorendo anche una gestione autonoma delle attività e delle relazioni sia da parte di A. sia dei suoi compagni: "All'inizio lo abbiamo gestito in questa maniera: si chiedeva ad A. cosa voleva portarsi fuori; abbiamo gli scatoloni con vari tipi di giochi, li portiamo fuori, lui si siede o sta in piedi vicino ai tavoloni e chi vuole resta lì; è chiaro che lui vorrebbe qualcuno che magari in quel momento non è disponibile, però poi nello stesso tempo si avvicinano bambini delle altre classi e quindi diventa una cosa dinamica; poi ci sono momenti in cui lui si sposta, fa dei giochi con la palla, sta in piedi a non fare niente ma parla e quindi gioca. Non c'è qualcosa di*

*specifico; l'unica cosa specifica sono le necessità di A. che diventano cose della quotidianità: non sono cose particolari e i compagni sono contentissimi e disponibili ad aiutarlo, chi lo conosce dalla materna è addirittura protettivo nei suoi confronti. (...) Stabilite le condizioni dove lui può muoversi, deve essere lui a gestirsi senza la nostra mediazione. Quando si siede o si alza lui ha la sua modalità, i bambini la conoscono e noi insistiamo perché sia lui a chiamare chi vuole che lo aiuti.”* Da queste considerazioni emerge perciò un'importante attenzione educativa alla relazionalità, che si rivolge alle attività ludiche e didattiche, ma anche alla gestione delle concrete condizioni di difficoltà, che necessitano una promozione, oltre che delle possibili autonomie del bambino, anche delle relazioni d'aiuto tra pari. Parlando ancora del rapporto di A. con i suoi compagni raccogliamo d'altra parte anche il punto di vista della maestra di matematica che sottolinea la positività di queste relazioni: *“Ha un buon rapporto con i compagni, un rapporto speciale. E' veramente eccezionale con i compagni! Hanno tutti attenzione per lui. (...) E' integrato molto bene fin dai primi giorni di scuola, anche l'impatto con la scuola, il passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare avrebbe potuto creare un po' d'ansia e invece no, è un bimbo molto sereno.”*

### **Organizzazione della didattica**

Tutti gli insegnanti, parlando del lavoro con il bambino, evidenziano che l'obiettivo educativo primario che ci si pone con lui, anche rispetto a quelli strettamente didattici, è quello dell'autonomia in tutti gli aspetti che riguardano la sua mobilità e la gestione dei suoi bisogni primari. Questo comporta un lavoro d'incoraggiamento circa le sue possibilità, di stimolo per il superamento di atteggiamenti di passività e pigrizia, di coinvolgimento dei compagni per il sostegno in determinate azioni come l'alzarsi, il sedersi o il muoversi in carrozzina; ma l'impegno educativo consiste anche in un tentativo di modifica degli oggettivi ostacoli alla sua autosufficienza come, per fare un esempio, può essere un tipo di pantalone inadatto perché il bambino possa vestirsi e svestirsi autonomamente senza fatica. Per un aspetto concreto come questo il compito della scuola risulta essere anche quello di una richiesta e di un dialogo collaborativo con la famiglia del bambino. Attraverso tutto questo lavoro il maestro e l'educatrice testimoniano che si sono registrati notevoli progressi nell'autonomia del bambino.

Per quanto riguarda la didattica i testimoni sostengono inoltre quanto sia importante che A. sia trattato in maniera paritaria, dal momento in cui la difficoltà e il conseguente aiuto devono esser limitati alla specificità della sua problematica ovvero all'aspetto motorio. Ovviamente il disagio psicologico che ne consegue va tenuto in considerazione e gestito, come esposto nei punti precedenti, ma si ritiene opportuno evitare di creare una condizione non paritaria anche per quel che

concerne le condizioni di apprendimento. Dice il maestro d'italiano: *“Il nostro atteggiamento è stato quello di porci con lui come ci si pone con gli altri, non c'è una benevolenza particolare; non dico questo per una questione di cinismo, ma semplicemente perché è un bambino che viene trattato come tutti gli altri ed è importante che lui lo capisca e di conseguenza si adegui.”* Così pure la maestra di matematica afferma: *“E' un bambino molto sensibile; infatti, quando capita che io lo mandi alla lavagna - perché io come mi comporto con gli altri bambini mi comporto con lui e se agli altri bambini li chiamo alla lavagna anche lui pian pianino lo faccio venire - (...) a volte c'è una forma di ansia, un po' perché lui è un bimbo che vuole dare il meglio di sé stesso; ma a volte quest'ansia lo fa sbagliare e allora gli dico “calmati, riflettici.” Lui ha voglia di lavorare, ci sono bambini che finiscono dopo di lui.”* Rafforzare quindi le risorse e le potenzialità legate all'apprendimento, è un fattore importante per la strutturazione di un sé forte e per un confronto positivo con i compagni.

Inoltre l'educatrice mette in luce un altro elemento particolare di questo caso d'integrazione, ovvero l'importanza che ha avuto la presenza, tra gli insegnanti della classe, di un insegnante con una problematica motoria simile alla sua: *“Certo avere un maestro handicappato che non può correre è importante per lui, perché magari vede che, essendo adulto, lui ha adottato una serie di strategie per fare lo stesso certe cose e quindi magari questo è un aspetto importante della situazione della classe, perché chiaramente può vedere che non può correre però certe cose che lui non può fare un altro handicappato le riesce a fare perché lo ha accettato, ci ha provato e ha imparato; quindi questo è importante e aiuta molto la situazione.”* Sicuramente è una situazione casuale che nella scuola elementare il bambino abbia trovato un insegnante con una problematica simile alla sua, ma è anche con la casualità che l'educazione deve lavorare, valorizzando quelle che possono essere riconosciute come risorse contingenti.

Proprio il maestro d'italiano afferma di voler impostare i prossimi anni delle modalità didattiche di *apprendimento cooperativo*, attraverso un lavoro che non sia pensato solo per A. ma per un'impostazione degli apprendimenti che favorisca la collaborazione e la creazione di dinamiche relazionali cooperative e integranti. Questo intento, se sarà realizzato, rappresenta davvero una possibilità concreta di rendere utile per tutti l'integrazione e di un adattamento della didattica che sia produttivo ed efficace per i bisogni speciali di un bambino disabile ma anche per le particolari esigenze di ogni bambino che comunque s'impongono all'attenzione degli insegnanti.

## **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

Un aspetto che emerge essere importante dalle testimonianze raccolte è quello legato all'attività motoria e al progetto di nuoto. In particolare viene raccontato come quest'anno, con un'altra classe di prima elementare della scuola, ci si sia organizzati per fare entrambe, alternativamente, metà anno attività motoria in palestra, con un'insegnante con titolo Isef, e l'altra metà nuoto in piscina, tramite un progetto della scuola finanziato dal comune. L'attività motoria in palestra è certamente molto limitata per il bambino per cui, dice il maestro: *“Si era detto di predisporre due livelli di uno stesso gioco, un livello in cui c'è il movimento ed un livello in cui ad esempio lui riesce a sedersi per terra con un gruppetto che a rotazione deve fare lo stesso gioco.”*; la maestra di matematica racconta le grosse difficoltà incontrate in queste attività: *“Non è stata secondo me una cosa positiva per lui. (...) L'insegnante doveva studiare delle attività adatte ma così venivamo penalizzati gli altri bambini e anche lui non è che riusciva a muoversi più di tanto, parliamoci chiaro! In palestra purtroppo lui ha il problema, quindi va a gattoni, scivolando, rotolando per terra, strisciando, etc; però, considerando il suo problema, lui non riusciva!”* Certamente in questo caso il limite motorio oggettivo si somma ad una difficoltà di predisposizione di attività adatte ai bisogni e alle possibilità del bambino integrate a quelle dei suoi compagni. L'attività di nuoto invece è presentata come estremamente positiva; come dice la maestra: *“E' stata per lui un'esperienza straordinaria, molto bella, a livello anche emotivo. Secondo me gli ha fatto molto bene proprio fisicamente, perché lui là si toglie i tutori e muove le gambe e non sembra un bambino che abbia questi problemi, sembra un bambino uguale agli altri perché lui muove le braccia ma anche le gambe! Era nella piscina grande dove ha fatto anche i tuffi!”* Questo contesto di parità di condizioni, anche in questo caso, risulta essere fondamentale per le possibilità d'azione del soggetto e per una sua reale integrazione. Così per il prossimo anno si è deciso di inserire il bambino nell'attività di nuoto tutto l'anno, cioè per metà con la sua classe e per la seconda metà con l'altra classe, con la quale A. non dovrebbe avere problemi di socializzazione, considerato il fatto che in questa ci sono alcuni bambini che lui già conosce. Certamente anche l'organizzazione delle attività per il progetto di nuoto rappresenta un esempio di utilizzo efficace della propria autonomia da parte della scuola, di positiva collaborazione tra classi, nonché di una sensibilità e attenzione al sostegno delle scuole da parte degli enti locali.

Un altro progetto attivato dalla scuola è quello di un laboratorio musicale, condotto da un'associazione del territorio con un'esperta esterna; questa attività, dice il maestro, *“Al di là della cosa specifica, ha lo scopo di far lavorare e collaborare insieme, dell'ascoltarsi, dell'attenzione, etc. Si usa il mediatore musicale perché crea qualcosa che unisce!”*

L'educatrice racconta inoltre di aver svolto autonomamente anche un laboratorio di attività manuali-creative: *“Abbiamo fatto dei piccoli lavori, anche perché mi volevo rendere conto delle abilità manuali della classe; di solito, a gruppetti soprattutto, con materiale riciclato, anche perché adesso non c'è molta disponibilità nelle scuole! Al bambino piace molto, un po' perché a lui piacciono queste situazioni raccolte, di piccolo gruppo. Poi ho visto che gli piace molto fare lavori di questo genere.”* Anche questa proposta laboratoriale fa leva positivamente su una particolare situazione casuale, in questo caso la competenza dell'educatrice nell'attività manuale-creativa, come risorsa utile per offrire un progetto educativo speciale; un'attività del genere pone in situazione paritaria il bambino, permettendogli perciò di avere un'uguale condizione di azione e interazione. Questo è un aspetto molto importante che porta a relativizzare e contestualizzare ancora una volta il concetto stesso di disabilità.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Il bambino è seguito dalla ASL del territorio e in particolare dalla Neuropsichiatria Infantile del territorio che partecipa, circa due volte all'anno, agli incontri con gli insegnanti della classe per i Gruppi Operativi.

### **Coinvolgimento della famiglia**

Gli insegnanti testimoniano di avere un rapporto positivo con i genitori del bambino anche perché, trattandosi di una scuola di un piccolo centro, le possibilità di conoscenza, di dialogo e d'incontro sono favorite e queste rappresentano sicuramente delle risorse che si rivelano esser davvero preziose per la qualità della comunicazione e della collaborazione tra la scuola e la famiglia. Possibilità di conoscenza e di dialogo, anche informali, unite a un'attenzione sia professionale sia personale ai genitori dell'alunno, sono perciò fattori fondamentali per la qualità del percorso educativo in cui la scuola è impegnata.

## **03**

### **Caso**

R. è un ragazzo di dodici anni che frequenta la seconda media e al quale è stato diagnosticato un Disturbo Pervasivo dello Sviluppo (Disturbo autistico) all'età di tre anni, durante la scuola dell'infanzia.

## Personale

R. è seguito per nove ore settimanali da un'insegnante di sostegno e per diciannove da un'educatrice, avendo quindi una copertura totale del monte ore scolastico, come è stato anche per la scuola elementare.

Parlando degli insegnanti e degli educatori che R. ha incontrato a scuola, la madre, raccontando il percorso scolastico del figlio, sottolinea come tutte le figure incontrate siano state estremamente competenti e attente alle particolari esigenze del figlio, portandolo così a dei risultati molto buoni: *“L’esperienza della scuola materna è stata secondo me fondamentale, io credo che sia stata l’esperienza più importante della sua esistenza, perché veramente i più grandi progressi li ha avuti lì. (...) Il percorso della scuola materna è stato fondamentale perché poi ha permesso di arrivare alla scuola elementare in un certo modo e poi c’è stato l’incontro con le maestre delle elementari che è stato altrettanto fondamentale! (...) Anche il passaggio alle medie è stato positivo, nel senso che comunque lui ha avuto sempre un rapporto positivo con la scuola. (...) L’esperienza scolastica è stata estremamente positiva. Nella scuola materna ed elementare, le maestre sono state fondamentali! Anche nella scuola media gli insegnanti sono stati disponibili ma è il ruolo dell’educatore che è stato basilare. Insomma io ritengo che buona parte di un percorso che appunto è andato via via progredendo sia dovuto alla grande competenza degli educatori e delle maestre, grandissima competenza!”* Questa è chiaramente la testimonianza di una madre che si dichiara fortunata per il personale educativo che il figlio ha incontrato nel suo percorso. Emerge come non siano mancati i problemi dal punto di vista della continuità nella presenza di alcune figure di riferimento per R., in particolare per la discontinuità che ha avuto l’insegnante di sostegno delle elementari; ma d’altra parte riconosce che quest’aspetto, dovuto presumibilmente a questioni organizzative e di precarietà del personale, è stato compensato dalla continuità educativa delle maestre e dell’educatrice che è stata la stessa persona che ora segue il ragazzo alla scuola media. Se la madre del ragazzo indica nell’educatore la figura di maggior importanza per garantire continuità nel percorso educativo del figlio, proprio l’educatrice che segue R. esprime come sia una difficoltà quella di riuscire a far valorizzare il proprio ruolo e ad avere un giusto riconoscimento nella collaborazione e nella condivisione dei progetti didattici all’interno del team educativo che segue il bambino: *“Una difficoltà è certo anche quella relativa allo sforzo costante che occorre portare avanti per avere la fiducia degli altri docenti, di creare un rapporto di collaborazione e di riconoscimento della specificità del ruolo dell’educatore anche come supporto utile per il lavoro educativo su tutta la classe. Occorre inoltre sapersi continuamente mettere in discussione quando ci si deve rapportare costruttivamente con gli altri referenti.”* Tra tutte le figure di riferimento che



ruotano intorno all'alunno disabile, così come rispetto ad ogni altro caso, è importante perciò il riconoscimento reciproco, il dialogo e il grado di collaborazione che si riescono ad instaurare.

### **Spazi**

Da tutte le testimonianze raccolte emerge che R. ha sempre lavorato in classe e che son state però pochissime le volte che ha svolto delle attività individualizzate al di fuori dell'aula della sua classe. Come tutti i suoi compagni, anche R. cambia banco periodicamente e l'insegnante di sostegno sostiene che lui dimostra di gestire bene questa dinamica della classe, esprimendo la sua volontà su dove vuole sedere.

### **Attrezzature**

Non si registrano particolari attrezzature utilizzate per la didattica e l'integrazione scolastica di R. se non delle schede preparate dalle insegnanti o dall'educatrice per mediare in modo facilitato la didattica, che R. comunque segue dai testi adottati per la classe.

Il computer è utilizzato solamente per l'ora di Tecnologie, quando è previsto per tutta la classe, quindi non può ritenersi uno strumento utilizzato per la didattica speciale, ma l'insegnante di sostegno sostiene però che il ragazzo dimostra una propensione per questo strumento e che è molto bravo nell'utilizzarlo; d'altra parte per la madre questo è uno strumento che lui ha imparato a usare soprattutto nella quotidianità domestica e non pensa sarebbe positivo utilizzarlo a scuola solo per le sue attività individualizzate, se questo dovesse significare uscire furori dal contesto classe.

### **Rapporto con i compagni**

Per quanto riguarda l'aspetto relazionale, dalle testimonianze raccolte emerge come questo sia difficile per via dell'approccio che i compagni hanno nei suoi confronti, anche se si è evoluto da un atteggiamento di timore e da un'incapacità di gestire i suoi modi di comunicare ad una conoscenza e una conseguente maggior disponibilità alla relazione con lui. Dice, infatti, l'educatrice: *“E' molto difficile che i compagni lo cerchino; non hanno la voglia o la disponibilità di attendere le risposte o di rispondere alle domande spesso ripetute del ragazzo, nonostante ora ci siano stati progressi in questo tipo di stereotipie di R.. In questa fase d'età vige l'egoismo e l'accoglienza è poca!”* Ma oltre a queste constatazioni negative aggiunge: *“Però spesso i ragazzi si avvicinano a lui quando sono più in crisi perché vedono in lui una persona “rilassante”.* Questa potrebbe certamente esser considerata una risorsa ai fini della promozione di relazioni, essendo il segno, seppur minimo, di un riconoscimento di qualità e di possibilità positive presenti nel compagno disabile. Inoltre i testimoni concordano nel dire che comunque si può considerare R. come pienamente inserito nella sua classe

per via del fatto che egli è sempre presente nello stesso ambiente dei compagni. L'insegnante d'italiano, a tal proposito, dice: *“Adesso li vedo più disposti a far delle cose insieme, a fare due chiacchiere, ad aiutarlo. Bisogna spesso dare l'imbeccata, però sicuramente interagiscono di più tra di loro. (...) La lente attraverso cui lo osservo è nei momenti di intervallo e continuo a vedere che lui tende a stare da solo; da un lato ci sono dei compagni con cui può capitare che scambi qualche parola perché li considera suoi amici, o che vanno da lui a parlare, dall'altro (...) però lui sicuramente non è nel gruppo classe ancora e non so se questo succederà; un po' per la specificità della classe, un po' per la sua specificità, nel senso che poi lui ha bisogno di momenti in cui non sia bombardato di stimoli relazionali e di altro genere.”*

### **Organizzazione della didattica**

Come già precisato l'attività didattica svolta con R. è sempre inserita nello stesso ambiente di quella della classe e il programma che lui segue è lo stesso dei compagni, declinato in modo semplificato e limitato agli obiettivi minimi. Come racconta l'insegnante d'italiano, questo è stato possibile per la presenza della mediazione costante che ha avuto il ragazzo: *“Durante le mie ore lui è sempre seguito o dall'insegnante di sostegno o dall'educatrice. Così io riesco a fare lezione su tutta la classe, lui compreso, sapendo di avere la possibilità di rapportarmi a lui direttamente nel contesto della classe, ma anche che quando non mi rapporto a lui direttamente c'è quel filtro che per il tipo di problematica che ha questo ragazzo è necessario perché lui riesca a seguire il percorso che noi stiamo facendo con la classe. Con lui è necessario, o meglio opportuno, un rapporto uno a uno o comunque un rapporto molto diretto con l'adulto. (...) Diamo in genere dei compiti più semplici. Devo dire che ho cercato il più possibile di far restare lui in classe, di non mandarlo fuori con delle attività particolari, perché è sempre stato possibile farlo proprio per la presenza dell'insegnante di sostegno e dell'educatrice, che comunque fanno sempre da filtro. E poi ho sempre evitato di dare dei veri e propri compiti diversi, proprio perché ho messo in primo piano il discorso dell'integrazione del gruppo classe, perché sicuramente uno degli aspetti più utili per la classe, della presenza di ragazzi con problematiche specifiche è proprio questo, rendersi conto di una diversità, di come le cose si possano fare a livelli diversi, di come si possano declinare le attività secondo le competenze e le particolarità di ciascuno.”* Ecco perciò come una didattica speciale, inserita nel contesto di quella cosiddetta ordinaria, può rivelarsi un efficace strumento educativo ma anche propriamente didattico per tutta la classe e di come questo intento integrante possa essere alla base delle scelte e delle prassi quotidiane delle insegnanti. In questo caso specifico l'insegnante d'italiano descrive anche la difficoltà di capire realmente ciò che il soggetto è capace di apprendere

e quindi il limite di non conoscere e non avere strumenti, anche scientifici, per comprendere le possibilità di recezione del particolare soggetto con questo tipo di diagnosi.

E' importante considerare che nella scuola secondaria di primo grado la didattica e l'impostazione dei programmi risulta limitare le possibilità di modulazione alternativa delle attività didattiche in modo efficace per le esigenze e le difficoltà specifiche. Dice in proposito l'educatrice: *“Un'altra difficoltà che emerge è quella per cui nel passaggio dalle elementari alle medie si perde la dimensione ludica degli apprendimenti e questo comporta che venga meno una modalità molto efficace di insegnare sia per R. che per gli altri ragazzi. E' molto difficile, finita la scuola primaria, considerare ancora il gioco come strumento educativo-didattico. Inoltre è per lo più il verbale che domina tra le modalità di insegnamento, per cui la difficoltà d'apprendere è notevole per tutti i ragazzi.”* Sicuramente questa constatazione dell'educatrice, che ha vissuto il passaggio dal primo ordine di scuola all'altro insieme a R., rende conto di una situazione riscontrabile per molti casi analoghi e che rappresenta un limite alle possibilità di didattica, oltre che per i soggetti disabili anche per tutti coloro che presentino particolari difficoltà d'apprendimento e perciò bisogni specifici.

Parlando comunque degli apprendimenti di R. dai racconti emerge come, laddove le insegnanti riescano a creare delle strutturazioni delle prassi, degli spazi e dei tempi, nonché ad impostare degli automatismi chiari, il ragazzo riesca ad apprendere bene. La competenza delle insegnanti in questo caso si rivela per la capacità di comprendere questa tendenza e questo bisogno specifico alla strutturazione e alla creazione di schemi e a un relativo adattamento degli insegnamenti rivolti al ragazzo. Dice, infatti, l'insegnante di sostegno: *“Il deficit cognitivo è presente ma la tendenza a elaborare degli automatismi fa sì che con delle regole e degli schemi da applicare R. riesca a svolgere delle attività strutturate.”* E quindi aggiunge: *“Gli apprendimenti sono stati buoni, anche se lenti. In particolare ci sono risultati apprezzabili in matematica e nel livello di pronuncia in lingua straniera. Invece permangono difficoltà nella comprensione del testo.”*

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

Per quel che concerne i progetti attivati per favorire l'integrazione si può evidenziare che è stata data molta importanza a questo aspetto da parte delle insegnanti delle elementari e dell'educatrice che ha portato avanti in prima persona, anche per il consiglio della neuropsichiatra che seguiva il bambino, un progetto specifico per la conoscenza, la relazione e la comunicazione, aspetti centrali nella particolare problematica di R..

Alle medie, inoltre, l'educatrice descrive un progetto analogo svolto all'inizio dell'anno: *“La prima esigenza, all'inizio dell'anno è quella di lavorare con i ragazzi per la conoscenza reciproca e sulle emozioni. Questa è una fase prevista normalmente nella nostra scuola all'inizio dell'anno scolastico. Così anche il primo incontro con il compagno disabile deve prevedere una fase di conoscenza del deficit in cui siano fornite loro informazioni. E' vero che la problematica dell'autismo presenta delle costanti, ma ha anche tante specificità nei diversi casi. La conoscenza delle diversità e delle specificità di ognuno è un vantaggio per tutti e far comprendere questo è stato anche quest'anno l'obiettivo principale del progetto.”* Quindi il primo obiettivo educativo volto a favorire l'integrazione di un alunno disabile è quello della conoscenza e dell'informazione dei compagni rispetto alle sue specificità, che possa permettere di eliminare le prime barriere che si presentano nell'approccio con la diversità. Ma questo aspetto educativo si può inserire come obiettivo più allargato anche per altri tipi di particolarità, come quelle culturali, così come racconta l'insegnante di italiano: *“Quest'anno - sia per il fatto che non conoscevo la classe sia perché ritengo sia importante in tutte le classi in cui si fa un discorso di integrazione che riguarda anche altri ragazzi – perché abbiamo avuto un avvicinarsi di ragazzi stranieri che sono arrivati e andati via nel corso dell'anno - ho centrato molto l'attenzione su lavori proprio volti all'integrazione nel gruppo classe, alla socializzazione; non banalmente a farli diventare amici, ma a metterli nella condizione di potersi rendere sempre più conto, essere sempre più consapevoli che non sono solo delle persone singole, ma vivono in un gruppo e questo vivere in gruppo condiziona il loro essere a scuola.”*

L'insegnante descrive anche un particolare progetto da lei attivato quest'anno, di *“Atelier di scrittura creativa”*, ovvero un laboratorio di scrittura e di espressività nel quale, dal suo punto di vista, R. ha ottenuto buoni risultati, almeno per quel che concerne la disponibilità a stare con il gruppo dei compagni e ad entrare in un rapporto con loro consistente anche nell'ascolto attento: *“Alcune volte lui ha detto che non voleva scrivere, oppure abbiamo visto che aveva delle difficoltà, però vedo che alla fine di questo percorso lui sicuramente è molto più sereno rispetto al laboratorio che proponiamo. Spesso vuole essere il primo a leggere ma soprattutto, quello che per me è molto positivo, mi sembra evidente che sia molto interessato a quello che leggono gli altri: magari è colpito da una parola, da un'espressione particolare o dal particolare rapporto che ha con quel compagno di classe che in quel momento sta leggendo il suo testo, però più di una volta chiede a me o al compagno stesso chiarimenti su quello che è stato detto.”* Questo tipo di proposta può essere pertanto un'attività integrante, che persegua diversi obiettivi didattici ed educativi posti sia per la classe e che per il soggetto disabile.

## **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Rispetto ai supporti esterni, dalle testimonianze raccolte emerge che la famiglia del ragazzo ha avuto sempre la consulenza della psicologa del quartiere e della neuropsichiatra che seguiva il caso di R., con cui ci si è trovati abbastanza bene; ma la madre esprime anche la difficoltà di un rapporto con i servizi caratterizzato da incontri molto rari, poche volte l'anno e soprattutto in cui il figlio non è considerato nella sua globalità di persona, nelle sue specificità e nelle sue possibilità evolutive e afferma quindi *“La necessità che qualsiasi neuropsichiatra che si occupi di R. si occupi di lui e non del caso R.!”* Inoltre la madre del ragazzo racconta anche che, oltre a questi supporti, ciò che ha caratterizzato il loro percorso familiare, è stata la loro determinazione nel cercare, *“nell’arrangiarsi”*, nell’andare a *“intuito”* rispetto a ciò che fosse opportuno ed utile per il figlio, lamentando così anche una carenza di aiuti e consulenze specialistiche più frequenti e prossime.

Un altro servizio di cui usufruisce la famiglia, considerato positivo anche secondo le testimonianze delle insegnanti, è stato quello di un educatore dell’ASL che svolge con R., un pomeriggio la settimana, attività soprattutto aventi come obiettivo l’autonomia e l’orientamento nel territorio.

## **Coinvolgimento della famiglia**

Sia la madre sia le insegnanti di R. raccontano di un rapporto di dialogo e di collaborazione tra loro molto positivo. Le insegnanti descrivono la famiglia del ragazzo come molto partecipe al percorso educativo e didattico e come molto esigente rispetto ai risultati scolastici, così come all’integrazione socio-relazionale del figlio.

## **04**

### **Caso**

D. è un bambino di dieci anni che frequenta la quinta elementare. All’età di circa tre anni, durante la scuola dell’infanzia è stato diagnosticato un Disturbo Pervasivo dello Sviluppo (Disturbo Autistico), nel momento in cui il comportamento espressivo di questo tipo di disabilità si è conclamato. Il comportamento del bambino è stato descritto come estremamente problematico nei primi anni di scuola, caratterizzato da una incontenibile aggressività, da incomunicabilità e una modalità espressiva limitata all’emissione di urli. Dal racconto dell’evoluzione della situazione di disabilità di questo bambino e del suo percorso d’integrazione, emerge come adesso il bambino sia

molto migliorato nelle sue manifestazioni comportamentali e come siano stati raggiunti importanti obiettivi circa la relazione, l'espressione e la comunicazione.

## **Personale**

Sin dalla prima certificazione, il bambino è stato affiancato dalla figura dell'educatrice e dell'insegnante di sostegno. Attualmente D. è seguito per otto ore settimanali da un'insegnante specializzata per il sostegno che lo ha in carico dalla prima elementare e da due educatrici che lo seguono, per diciotto e quattordici ore, a partire dalla seconda elementare. Prima di questo passaggio il bambino ha avuto la stessa educatrice della scuola dell'infanzia.

Dalle testimonianze raccolte emerge come il lavoro delle diverse figure professionali, le educatrici, l'insegnante di sostegno e delle insegnanti curricolari, non sia stato sempre semplice, per via del diverso modo di impostare il lavoro educativo con il bambino, in particolare del modo in cui gestire i suoi comportamenti problematici e creare la relazione con lui.

Le insegnanti hanno deciso di comune accordo di far ripetere la quinta elementare al bambino per non rischiare di interrompere i progressi e i buoni apprendimenti che si sono avuti quest'anno e poter rimandare il complesso passaggio alla scuola media; si è proceduto pertanto con una serie d'incontri con le insegnanti e i compagni della nuova classe del bambino per curare questo inserimento. L'insegnante di sostegno e le educatrici, per continuità educativa, avranno in carico il bambino anche in questa nuova classe. Questa scelta e questo percorso sono accompagnati da attese molto positive.

## **Spazi**

Il bambino attualmente, ovvero al quinto anno, trascorre la maggior parte del tempo in classe, mentre gli altri anni è stato quasi sempre fuori dall'aula e le possibilità di condividere attività e spazi con i compagni sono state limitate ai momenti della ricreazione e delle uscite. Gli spazi alternativi a quelli dell'aula sono stati soprattutto un'aula definita "Aula morbida" e l'aula computer. Presentando il percorso di D. l'insegnante di sostegno spiega la scelta della creazione dell'"Aula morbida" come spazio riservato al bambino: *"Una grande aula al pian terreno, quindi staccata dal resto della realtà della scuola, vicino alla mensa, (...) quest'aula è stata scelta proprio per lui, perché essendo sempre in movimento, sempre agitato, aveva bisogno di uno spazio contenitivo ma anche lontano da tutto il resto, e quell'aula lì è stata proposta fin dall'inizio, e quello per lui era lo spazio scuola: appena arrivava a scuola lui andava direttamente in quell'aula, quindi quell'aula poi è diventata l'aula sua; quando si è pensato di usare la metodologia della*

*strutturazione dell'ambiente, si è cominciato a dividere quest'ambiente in vari spazi: c'era uno spazio delimitato da due tavoli, messi a "L" proprio per vincolare il suo movimento, era un segno visivo molto chiaro. (...) Sugli spazi è stato fatto questo, questa rigida strutturazione degli spazi, e ogni oggetto doveva avere un senso, cioè la strutturazione degli oggetti e degli spazi."* La scelta di creare un ambiente separato da quello della classe per rispondere alle particolari esigenze educative del soggetto è quindi comprensibile nell'ottica di un'attenzione alle condizioni e ai bisogni specifici e di un lavoro volto allo sviluppo di possibilità e di prerequisiti per una successiva integrazione.

In classe ora il bambino ha un suo banco vicino ai compagni, in cui rimane per lo più per il momento dell'appello e della ricreazione, ma anche un tavolo da lavoro più grande posto in fondo all'aula perché, dice l'educatrice, *"lui abbia la visione di tutta la classe"* e possa svolgere meglio le sue attività individualizzate pur rimanendo dentro la classe.

### **Attrezzature**

L'"aula morbida" è stata attrezzata di tanti oggetti e materiali morbidi, materassini, poltrone, palle, e altri materiali adatti ad attività individualizzate.

Uno strumento che si è rivelato efficace è stato sicuramente il **calendario strutturato**, ovvero un calendario in cui il bambino ha avuto la possibilità di visualizzare, prima mediante immagini e fotografie, poi anche con parole, la sequenza delle attività da svolgere nell'arco della giornata, avendo così una gestione e un controllo delle azioni, dei tempi e delle diverse persone con cui avrebbe vissuto ogni momento e attività. A tal proposito l'insegnante di sostegno afferma: *"Il calendario strutturato è stato un gran successo. Lui è arrivato che sembrava volesse fare tante cose perché è un bambino con iperattività, sempre in movimento sempre a far delle cose, però in realtà era solo un disordine che lui manifestava, un disordine continuo che non portava a niente. Sfruttando la sua capacità di percezione visiva ottima, (...) si è capito che si poteva cominciare a mettere dei segnali visivi ben forti che erano le immagini di quello che andiamo a fare, perché questo suo movimento era senza fine e senza scopo e alla fine gli metteva solo una grande inquietudine addosso. (...) Questo ci ha fatto vedere che dandogli degli input visivi forti per lui era rassicurante e di facile comprensione. Allora abbiamo iniziato a proporgli le attività su questo calendario (...): quando ne finiva una lui staccava il cartellino e lo metteva via. (...) Per lui piano piano mettere i cartellini, guardare il calendario, non era più un girovagare per l'aula. Poi il calendario strutturato è diventato fondamentale per imparare i giorni della settimana, (...) e questo spaziare su un livello temporale e cronologico è tantissimo in un bambino che non parla neanche!"* Questo strumento è stato adottato prima in aula morbida e in seguito nello spazio classe

contestualmente al percorso di inserimento. L'attenzione all'esigenza di rigidità e prevedibilità propria della sindrome autistica unita alla considerazione delle specifiche risorse del soggetto hanno permesso perciò dei progressi molto importanti.

Sempre partendo da queste considerazioni, per lo sviluppo delle possibilità comunicative del soggetto, dalla terza elementare e grazie al suggerimento di una logopedista, l'insegnante di sostegno ha introdotto il sistema di scambio di immagini simboliche **Pecs** (Picture Exchange Communication System), quale strumento che utilizza per la comunicazione dei cartellini raffiguranti oggetti e stati d'animo. L'insegnante di sostegno, parlando dell'efficacia di questo sistema, racconta: *“L'obiettivo era che lui potesse manifestare i suoi desideri e i suoi stati d'animo con l'utilizzo delle immagini. Bisogna sempre sollecitarlo ma la comprensione di questo oggetto per me è arrivata da subito perché già era stato abituato dalla seconda ad usare dei cartellini con immagini.”*

Inoltre un altro strumento sicuramente molto importante è stato il **computer**, risorsa che ha permesso notevoli progressi per gli apprendimenti, sia per l'acquisizione della letto-scrittura sia per la comprensione di alcuni concetti matematici, la capacità di associazione e associazione; l'insegnante di sostegno infatti racconta: *“L'uso del computer è stato introdotto alla fine della terza così per curiosità; c'era anche un problema motorio perché lui aveva una motricità fine scadente! Ma l'uso del mouse e della tastiera è venuto fuori in pochissimo tempo, se lui aveva problemi a tenere l'oggetto grafico in mano e a tracciare, con il mouse è stato bravo subito. (...) Abbiamo usato l'Ivana perché è gratuito, disponibile. Da lì è venuta fuori la capacità di poter arrivare a scrivere e a leggere. In quarta si è visto che poteva scrivere e probabilmente anche leggere attraverso l'uso del computer, ma sono venute quasi spontaneamente, si è visto che lui riconosce tutte le lettere della tastiera, (...) che conosceva tutte le lettere e alcune parole, che poteva memorizzare moltissime parole in pochissimo tempo: è proprio una capacità fantastica, ma è venuta fuori usando il computer, che ha facilitato l'emergere delle sue competenze, che non erano facilmente individuabili!”* Quest'ultima affermazione dell'insegnante è significativa del fatto che anche solo il provare ad utilizzare un mezzo, può portare alla scoperta di abilità e risorse inattese, sia da parte degli insegnanti sia del soggetto stesso, valorizzando anche la buona disposizione che il bambino ha manifestato verso gli strumenti tecnologici.

### **Rapporto con i compagni**

La relazione di D. con i compagni è stata descritta in termini diversi tra le insegnanti, per via dei punti di vista differenti da cui è considerata, ma risulta essere stata oggettivamente influenzata dal



poco tempo che per quattro anni i bambini hanno potuto trascorrere insieme, dal momento che, fatta eccezione per la classe quinta, in cui il bambino è stato maggiormente dentro la classe, durante tutto il corso della scuola elementare i momenti condivisi con i compagni sono stati per lo più limitati ai momenti ludici e della ricreazione. Quindi il rapporto quest'anno ha avuto un'evoluzione, anche se è comunque una relazione complessa da gestire per i compagni e spesso necessita della mediazione delle insegnanti perché sia più adeguata alle esigenze del bambino. Infatti, l'insegnante di sostegno afferma che spesso è un rapporto basato su attenzione e affettuosità, ma come se ci si relazionasse ad un bambino molto piccolo e che quindi è necessario invitare i compagni a utilizzare altre modalità: *“Nel corso degli anni c'era la difficoltà di relazione, e anche un modo di relazionarsi molto infantile proprio per una esigenza sua di ripercorrere i primordi dell'affettività, che non aveva vissuto, quindi la ricerca di contatto fisico, i giochi ripetitivi un po' perché è la sua caratteristica un po' perché ne ha bisogno, (...). Con i compagni che l'hanno conosciuto fin dalla materna queste modalità erano accettate, anche se certo non cercate: lui aveva delle modalità d'approccio molto peculiari quindi non facilmente capite ma tollerate da quelli che lo conoscevano da prima. C'è stato un periodo tra la terza e la quarta in cui lui si era un po' aperto e c'era anche la possibilità di fare delle cose insieme a loro ma sempre un livello di giochi fisici, non era in grado di chiedere altre cose; mentre quando lui si è aperto molto e cercare gli altri c'è stato da parte dei coetanei un modo di trattarlo da bambino più piccolo perché è quello che lui è a livello affettivo, stava ripercorrendo degli stadi che gli altri avevano fatto da piccolissimi, dei giochi che avevano già abbandonato. Però c'è stata da parte dei compagni sempre dimostrazione d'affetto nei suoi confronti, a volte anche solo nel tollerare le sue manifestazioni. Quando era più piccolo e aveva delle crisi forti c'erano dei compagni che sapevano assolutamente mediarle, che lo conoscevano dai tre anni, assolutamente responsabilizzati, sapevano come intervenire, sapevano cosa lo poteva rassicurare, cantargli una certa ninnananna; l'autismo è difficoltà relazionale per eccellenza, era chiaro che non ci sarebbe stata per lui possibilità di relazionarsi a chissà quali livelli. (...) Però quando lui è un po' cresciuto ed è stato più tranquillo, potevi affidarlo a loro. Ha imparato a stare a tavola stando con i compagni e guardandoli, ha iniziato a staccare lo sguardo dal suo piatto a mangiare da solo, senza rivolgersi all'adulto. Sono state cose fondamentali anche se sempre nei limiti delle sue difficoltà relazionali.”*

Anche l'educatrice racconta questo percorso di conoscenza e i risultati a cui si è pervenuti sotto il profilo relazionale, mettendo in luce come questo sia stato permesso dai progressi propri del soggetto e da un lavoro mirato proprio alla creazione di un ambiente sociale accogliente: *“Si relaziona meglio agli altri, adesso ha una forma di integrazione completa; (...) da quest'anno i compagni hanno visto i cambiamenti e l'evoluzione che lui ha fatto e che sta sempre in classe,*

*hanno socializzato di più con lui (...) Nei loro confronti si è aperto ancora di più quando ha visto che era pieno di attenzioni; (...) Gli hanno riconosciuto delle competenze che prima pensavano non avesse. C'è stato anche un lavoro da parte nostra per fargli capire certe cose, perché loro all'inizio, almeno in terza elementare non lo chiamavano neanche per nome; (...) invece facendo opera di convincimento, ripetendogli sempre che lui non è "il bambino handicappato", che ha delle capacità, ha delle competenze che può acquistare anche nel tempo, alla fine loro hanno capito e quest'anno sta sempre in classe, è ben accetto e quando c'è accettazione da parte dei compagni è più facile che il bambino si integri meglio."* Da queste parole emerge quanto possa essere importante per i bambini la conoscenza del compagno disabile e delle sue specialissime caratteristiche personali, che vanno oltre gli stereotipi e l'immagine generale che i bambini si costruiscono o che acquisiscono dagli adulti, che può portare a una distanza che impedisce la reale integrazione; infatti riconoscere competenze e caratteristiche personali della persona, presenti al di là del deficit, può portare a valorizzare il rapporto e divenire motivo di un incontro arricchente e piacevole. Ma laddove questo non avvenga spontaneamente è importante che vi si lavori con un intento pedagogico, riconoscendo il valore di tale incontro per il soggetto disabile ma anche per gli altri bambini. Per contro, il punto di vista dell'insegnante d'italiano si concentra maggiormente sulla difficoltà di questo rapporto e su quanto, al di là del possibile arricchimento che questo può apportare alla classe, possa essere fattore di disturbo per la normale organizzazione delle attività didattiche per gli altri compagni. Queste, infatti, le sue parole: *"Molte volte perdevano la concentrazione, ecco uno dei punti deboli per quanto riguarda (l'integrazione), perché quando c'è un inserimento di questo tipo ci sono tutti i punti positivi, perché si impara appunto ad essere più pazienti, rispettare l'altro nella sua diversità, eccetera, però nello stesso tempo non ha permesso loro la concentrazione (necessaria). (...) Però alla fine di questo percorso, che ci ha presi tutti veramente tanto, la soddisfazione è quella di vedere D. veramente sereno, cioè che riesce a comunicare con gli altri."* Questa è certamente una diversa modalità di concepire la vita condivisa nella classe, gli obiettivi educativi della scuola e quindi l'integrazione stessa, anche se alla fine, grazie all'intenso lavoro d'equipe, ad un lungo e delicato lavoro di mediazione, si è potuto raggiungere risultati ed evoluzioni positive del soggetto sotto moltissimi aspetti. Le prospettive possono cambiare e si ha una maggiore apertura e fiducia rispetto alle possibilità d'interazione positiva prima non considerate.

### **Organizzazione della didattica**

Dalle testimonianze raccolte si può delineare il percorso di integrazione e il lavoro educativo-didattico svolto con D. nel corso della scuola elementare. Come già precisato nel punto relativo alle

attrezzature utilizzate per questo bambino, le educatrici e l'insegnante di sostegno presentano come estremamente importante l'utilizzo del calendario strutturato per la sua esigenza di controllo e prevedibilità, del Pecs per il bisogno di una possibilità di comunicazione alternativa e del computer come strumento per facilitare l'apprendimento della letto-scrittura e di alcuni concetti matematici. Gran parte dell'attività educativa e didattica è stata resa possibile grazie all'adozione di questi strumenti. Ma l'organizzazione della didattica è anche data la possibilità di collaborazione tra le insegnanti per una programmazione almeno in parte condivisa e integrata con quella della classe. Quello che emerge dalle diverse testimonianze è un percorso molto difficile per la gestione delle problematiche del bambino e soprattutto per la sua integrazione relazionale. A tal proposito la seconda educatrice racconta questo percorso e le strategie utilizzate: *“In classe c'erano delle grosse difficoltà con le maestre, per l'integrazione, perché non era mai stato fatto proprio un lavoro di integrazione, il bambino non era riconosciuto come alunno, come facente parte della classe, né dalle maestre né dai suoi compagni, quindi era molto dura in classe. A me sarebbe piaciuto rimanerci di più, perché giù (in aula morbida) mi sentivo isolata, non mi piaceva per niente stare giù tante ore!”* E, in merito alle difficoltà di organizzazione e di collaborazione tra le insegnanti rispetto ai progetti educativi e didattici, racconta di un percorso in cui il dialogo e le possibilità di condivisione progettuale con le insegnanti curricolari, soprattutto per l'integrazione, sono stati difficili.

Dai racconti però emergono anche altri fattori altrettanto importanti rappresentati dai progressi attuati dal soggetto proprio grazie ad un lavoro individualizzato specifico. Infatti, la prima educatrice racconta anche le strategie messe in atto e le attività svolte in questi anni per gestire le problematiche del bambino e per rispondere alle sue esigenze, dopo la prima fase di scontro dovuta alla sua aggressività iniziale: *“Lui è cambiato molto, è migliorato soprattutto in questo ultimo anno di scuola; quest'anno fa la quinta e ha avuto praticamente un esito definitivo, quest'anno addirittura è rimasto sempre in classe; gli altri anni lui andava in un'aula sotto, attrezzata con dei materassi, che chiamiamo “aula morbida”; quindi lui stava pochissimo tempo in classe perché aveva queste forme di “incontinenza”, quindi per contenerlo occorreva portarlo in questa auletta dove ci sono questi materassi e dove lui si rilassava; eravamo sopra i materassi, gli facevamo le coccole, sia io e l'altra educatrice che lo segue, sia l'insegnante di sostegno. Invece quest'anno proprio è stata una cosa che anche noi siamo rimaste allibite, perché ha deciso lui stesso, anche questa è una crescita sua, una sua maturazione, di rimanere in classe per tutto il tempo, quindi dalla mattina fino al pomeriggio alle quattro e mezza. Lui è qua e non va più in auletta e non lo richiede neanche.”* Ecco che, anche attraverso queste parole, si può capire che un percorso d'integrazione si realizzi attraverso sia dei progressi individuali del soggetto, sia delle

trasformazioni dell'ambiente fisico e sociale, mediante l'incontro positivo tra questi due aspetti. La seconda educatrice, rispetto alle attività individualizzate svolte con D., ci racconta: *“Giù nell'auletta lo tenevo in braccio, lo massaggiavo, nelle manine, nelle gambe, nelle braccia... in modo che lui sentisse anche questa fisicità positiva, non solamente che gli altri lo tenessero, lo bloccassero, avessero paura di lui; perché gli altri veramente avevano paura di lui.”* Il momento definito “delle coccole” è presentato dalle diverse testimonianze come molto importante e significativo per il bambino che lo poteva anche richiedere con uno dei suoi cartellini simbolici, di cui si è detto, rappresentante il divanetto rosso dell'aula morbida in cui generalmente potevano esserci queste interazioni. Presentando le diverse attività che il bambino poteva svolgere secondo la sequenza strutturata del suo calendario, la prima educatrice aggiunge anche che: *“Nei momenti in cui vediamo che si stanca o inizia a piangere, fa un girettino fuori, magari va in bagno con le “dade”, si lava le mani e ritorna; arriva, si mette al suo tavolo, allora per non essere più stanco per il lavoro, gli facciamo fare un disegno con i colori, i collage, a lui piace tantissimo fare i collage.”* Da queste testimonianze si ricava una descrizione delle attività quotidiane che si possono svolgere in una situazione di questo tipo con la semplicità e la concretezza necessaria, tenendo in considerazione limiti e difficoltà di tale percorso, ma anche le possibili attività e le risorse presenti.

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

I progetti svolti a favore dell'integrazione del bambino o che l'hanno visto coinvolto attivamente e positivamente sono stati diversi, anche se, come racconta l'insegnante di sostegno, *“Son state fatte delle attività su D. come persona, su cosa fa e perché, per capire la diversità, sull'autismo proprio no.”*, cioè non sono state fatte attività specifiche per far conoscere ai compagni il particolare disturbo pervasivo, ovvero l'autismo, ma bensì un lavoro volto costantemente a far comprendere e gestire la diversità in generale e le caratteristiche di D. in particolare.

Un'attività importante che si è svolta durante tutto l'anno e che ha visto interessate, oltre l'insegnante di sostegno, anche le altri insegnanti curricolari, è stata quella di acquaticità, svolta in piscina e rivelatasi efficace per lo sviluppo di autonomie e soprattutto per la possibilità di integrazione, anche perché curato da personale esperto che ha integrato la semplice attività motoria a strumenti che coinvolgessero e piacessero maggiormente a tutti i bambini. Inoltre questo è stato un percorso efficace per lo sviluppo della relazione con i compagni, così come con le insegnanti che scendevano in acqua con lui. Dice, infatti, l'insegnante di sostegno: *“Il progetto d'acquaticità dalla prima alla quinta ha dato a livello d'integrazione dei risultati notevoli.”* E così anche l'educatrice racconta: *“Lì D. ha avuto modo di esprimersi; loro fanno anche dei percorsi di musicoterapia, con un registratore e della musica classica sotto, c'è un istruttore molto bravo. (...) Lui è molto attivo,*

*quindi va alla ricerca dei compagni, li trascina, li prende per le gambe, poi si fa trascinare, quindi c'è proprio uno scambio di relazione; (...) quindi si è creato un rapporto di conoscenza a livello fisico, mentre prima manteneva la distanza, perché aveva paura, non so, questo è un progetto che ha influito molto sul discorso integrazione.”*

Un altro progetto portato avanti ogni anno con la classe di D. è stato quello di teatro, attivato tramite l'intervento di un esperto esterno; quest'attività ha visto coinvolto il bambino in maniera diversa nei diversi anni, anche per via di un diverso modo, nel tempo, di concepire la sua integrazione e di gestire le sue problematiche; soprattutto attualmente questo progetto si rivela particolarmente efficace, come racconta infatti l'educatrice: *“E' andata sempre meglio anche come discorso di integrazione; si è integrato molto ai suoi compagni, quando siamo lì addirittura si alza e va a dare baci al ragazzo che fa teatro. Quest'anno faranno uno spettacolo (...) dove c'è una piccola parte, un piccolo spazio anche per lui!”* Anche la seconda educatrice parla con enfasi di questo spettacolo che rappresenta per il lavoro educativo, svolto con il bambino e con la sua classe, un grande traguardo: *“E' stata una cosa splendida: per la prima volta D., dopo cinque anni, è salito su un palcoscenico! Siamo riusciti a contenerlo, lui è stato veramente grande perché ci ha ascoltato moltissimo, anche se vedevo che era nervoso, ha fatto fatica, ma ha tenuto fino alla fine. Io avevo le mie piccole strategie, come la bottiglietta dell'acqua: ogni tanto gli davo da bere così magari stava tranquillo; i compagni avevano portato un barattolino con le caramelle, e dicevano “Dai D., che poi dopo c'è la chicca, fai il bravo!”; queste piccole strategie anche loro le hanno imparate alla fine, hanno proprio imparato a saper tenere il loro compagno in difficoltà e questa è una cosa grandiosa secondo me.”* Questo è senz'altro un traguardo importante se si è riusciti, oltre a svolgere un'attività condivisa e d'integrazione, anche a coinvolgere e responsabilizzare i compagni rispetto al suo coinvolgimento, attraverso una maggiore conoscenza delle sue risorse ma anche delle sue difficoltà e delle strategie per aiutarlo.

Inoltre un'attività educativa particolare svolta all'interno della scuola e senza il coinvolgimento di esperti esterni è stata il laboratorio di cucina che è stato un momento di integrazione e di coinvolgimento notevole per il bambino; l'educatrice ne parla così: *“Facevamo le torte insieme, D. montava la panna e cose del genere, anche lì c'è stato un discorso di integrazione e (i compagni) hanno visto che tipo di competenze aveva e si sono aperti mentalmente nei suoi confronti.”*

Nel processo d'integrazione di D. nella sua classe permangono delle difficoltà per quel che riguarda le attività didattiche, soprattutto dal punto di vista di un'insegnante curricolare, la maestra d'italiano, che afferma infatti: *“L'unica cosa è per l'attenzione, proprio perché loro hanno una gran voglia di stare con D., ed è una cosa bella! Ma loro vogliono fare di fretta il lavoro, pur di*

*potersi avvicinare a D.; oppure, un'altra cosa che ho notato, visto che molte volte s'instaura un certo rapporto anche con le educatrici, è che loro si alzano per andare a parlare con le educatrici e il lavoro non va oltre! Questo con bambini che fanno fatica o hanno già dei problemi nell'attenzione!"*

I rapporti di collaborazione e condivisione progettuale tra le figure educative e docenti che ruotano intorno all'alunno disabile spesso, secondo le testimonianze, presentano problematicità; ueste dinamiche possono verificarsi in qualunque contesto scolastico, ma è importante che vengano affrontate e gestite in modo produttivo e tale da non arrecare degli effetti negativi ai bambini e perché la loro soluzione possa permettere di creare percorsi educativi positivi, così come si è verificato nel caso di D.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Il bambino in questi anni è stato seguito dalla logopedista per la cura dello sviluppo di competenze comunicative. Non c'è stata continuità in questo tipo di servizio, che è stato svolto da diverse persone in questi anni, comportando una difficoltà, oltre che per il bambino, anche per le insegnanti che hanno avuto una consulenza discontinua da questa figura specialistica. Ma l'insegnante di sostegno racconta: *"In terza è arrivata la logopedista che ci ha consigliato di usare il Pecs, e lei non ha mai avuto una supervisione del lavoro, lei veniva una volta al mese, ma è stata l'unica logopedista con cui abbiamo avuto un rapporto forte; mi ha fatto forte di quello che stavo facendo, (...) era quasi un sostegno morale più che tecnico. Poi lei in quarta è andata via e non c'è davvero un supporto per quanto quella persona sia stata davvero un supporto per un anno e mezzo per me è stato un grosso vantaggio avere una persona interessata a D. che venisse a vedere."* Un'educatrice testimonia invece un disaccordo rispetto a metodi e intenti educativi relativamente alle strategie comunicative del bambino: *"La logopedista sostanzialmente diceva che il linguaggio verbale non serviva a D., quindi ci ha fatto sempre usare queste immagini comunicative, però è stata una cosa che è venuta fuori da sola, è stato lui ad inserire queste parole, non abbiamo chiesto noi, addirittura quando ci sono dei cartellini e lui riconosce la parola non li vuole proprio, li abbandona, piange disperatamente, butta il cartellino e ci dice la parola; quindi un percorso di evoluzione sul linguaggio verbale del genere secondo me sarebbe da approfondire, mentre stando alla logopedista questo non potrebbe servire per il suo futuro; io credo invece che per il suo futuro serva, anche per un progetto di vita."* Ecco quindi l'importanza che può avere anche il confronto con specialisti esterni, che può portare a una riflessione su obiettivi e metodologie educative e che vede il sapere specialistico messo a confronto con l'esperienza quotidiana di diverse figure educative.

Rispetto ad altri rapporti della scuola con specialisti, l'insegnante di sostegno parla degli incontri con l'ASL che si limitano ai tre incontri annuali previsti per i Gruppi Operativi: *“Non c'è un supporto dell'ASL, c'è un confronto. Ma va bene, il discorso educativo con D. lo può fare solo chi lo vede tutti i giorni! Lui ha fatto per cinque anni psicomotricità all'AXIA e quello è stato importante. La psicomotricista veniva ai Gruppi Operativi e riportava i percorsi fatti con D. e poi c'era anche uno scambio, abbiamo dato a lei anche il quadernino per la Pecs. (...) E' stata un'attività di confronto più che di consulenza.”* Lo scambio di informazioni e il confronto tra le diverse figure specialistiche che ruotano intorno al soggetto è perciò fondamentale e se non può essere momento di consulenza tecnica deve comunque rappresentare un'opportunità di valorizzazione delle positività dei percorsi, di riflessione sulle criticità e perciò di implementazione di ulteriori strategie.

### **Coinvolgimento della famiglia**

Da tutte le testimonianze raccolte emerge come in questo caso sia ritenuto fondamentale il rapporto con la famiglia dell'alunno. Il compito della scuola si allarga per coinvolgere anche i genitori nelle evoluzioni positive che accompagnano i percorsi educativi e per sostenere la famiglia nell'affrontare la difficoltà della situazione. La considerazione dei possibili disagi familiari si mostra come molto importante per la comprensione delle problematiche e delle tensioni emotive del bambino, perché si possa intervenire con più consapevolezza educativa con lui ma anche perché si possa costruire un rapporto di fiducia con i genitori e si favoriscano, delle situazioni di incontro e di scambio positivo con tutte le figure educative che ruotano intorno al figlio, così come con i genitori dei compagni. Spesso, raccontano le educatrici, favorire momenti di scambio e di relazione informale è risultato più efficace rispetto ad incontri specialistici strutturati. Questo può quindi rappresentare davvero un sostegno alla crescita, oltre che del bambino disabile, anche della sua famiglia ed essere per questa un valido aiuto. L'educatrice, parlando dei genitori di D., racconta: *“Loro sono molto contenti delle educatrici e dell'insegnante di sostegno, hanno accettato benevolmente anche il fatto che lui rimarrà qui anche un altro anno, perché sono molto contenti dei cambiamenti che hanno visto nel figlio.* La seconda educatrice parla anch'essa delle conversazioni e degli scambi con i genitori del bambino. Questa confidenza e quest'attenzione verso i genitori che le educatrici esprimono, vanno al di là del ruolo strettamente educativo nei confronti del bambino, mostrandosi come un'attenzione globale alla situazione e alla sua complessità e di rivelano come un intento d'aiuto personale e informale. In questo atteggiamento emerge necessariamente una importante disposizione personale che deve essere resa parte del ruolo professionale delle figure educative.

**Caso**

B. è un bambino che presenta una disabilità sensoriale visiva totale (cecità) e che frequenta la terza elementare. Le insegnanti raccontano quanto si riesca a lavorare efficacemente, dal punto di vista sia didattico sia educativo, in questa situazione di deficit. Il bambino non presenta altre problematiche.

**Personale**

Per questo caso sono previste undici ore settimanali di sostegno, svolte da un'insegnante che ha una specializzazione specifica per la cecità, e ventidue ore divise tra due educatrici. La copertura delle ore scolastiche in cui è presente in classe per il bambino il sostegno o le educatrici non è totale. L'educatrice a tal proposito dice: *“Per evitare di gravare troppo sulle maestre di classe e per dare a lui il senso dell'autonomia, si è deciso di lasciare scoperte delle mezz'ore particolari, come la mattina quando arriva o il pomeriggio prima di andare via. In maniera tale che lui si senta parte della classe e possa fare delle cose in maniera autonoma come farsi lo zaino o disfarsi lo zaino, merenda, gestione delle andate in bagno e quant'altro, in modo che non debba costantemente dipendere dall'adulto.”* Quest'organizzazione del lavoro e dei tempi scolastici è indice di un'attenzione specifica e di una valorizzazione educativa anche dei momenti meno formali e strutturati, nonché di un'unità di intenti tra le insegnanti.

Dalle interviste non è stata rilevata esplicitamente la frequenza degli incontri di raccordo e di programmazione tra l'insegnante di sostegno, le educatrici e le insegnanti curricolari, ma si può ricavare dalle testimonianze e dai progetti presentati, esposti di seguito, come sia presente una notevole collaborazione tra tutte le figure impegnate e una condivisione degli obiettivi educativi perseguiti.

Allo stesso modo, pur non essendo emerso se vi siano stati incontri tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, dalle interviste si può notare una grande attenzione delle insegnanti alle competenze acquisite dal bambino attraverso il lavoro precedente svolto alla scuola materna.

**Attrezzature**

B. dispone a scuola di una serie di strumenti che possono agevolare la sua autonomia e la sua integrazione relazionale e didattica. Come strumento utile alla mobilità autonoma del bambino è



certamente di primaria importanza l'uso del bastone bianco che B. ha imparato ad adoperare sin da piccolo.

Per quanto riguarda invece la strumentazione finalizzata alla didattica, è importante evidenziare l'efficace utilizzo di strumenti quali la macchina dattilo braille per la scrittura e dei libri di testo della classe tradotti in braille, che risulta fondamentale per la lettura di brani, di problemi matematici così come degli esercizi da svolgere di pari passo con la classe. L'insegnante di sostegno testimonia a tal proposito: *“Prima, quando pensavo all'alfabeto Braille, pensavo “Non riuscirò mai ad impararlo!” Poi imparandolo con lui, è stato un imparare insieme! E' stato un lavoro di un anno, in prima.”* Così, anche l'insegnante di matematica afferma: *“All'inizio avevamo tanta paura! Ma le maestre della materna e anche lo psicopedagogo che ci segue dicevano: “Voi non dovete preoccuparvi! Passate giorno per giorno con lui e vedete che lui vi aiuta!” E in effetti è stato così!”* Queste parole rendono conto di un percorso in cui occorre costruire continuamente le proprie competenze in relazione alle esigenze che il lavoro educativo comporta e dell'importanza di aprirsi con fiducia a questa necessità di formazione professionale permanente.

Per quel che riguarda il lavoro svolto in prima elementare, prima di iniziare a utilizzare i testi tradotti, per l'apprendimento delle lettere dell'alfabeto e delle prime parole, l'insegnante di sostegno racconta: *“A livello d'integrazione sul didattico, è stata ottima l'invenzione del papà di questo bambino che ha costruito una barra braille di ferro con i buchi; poi lui con i chiodini ha imparato le lettere, stando in classe. Mentre gli altri bambini hanno imparato le lettere nell'altro modo, lui le ha imparate in braille, potendo utilizzare questo strumento molto chiaro; ne abbiamo provato diversi, ma questo è risultato più chiaro per acquisire il meccanismo della letto-scrittura.”* Questo è certo un esempio di come l'interesse e la motivazione degli insegnanti possa far affrontare le difficoltà di una situazione del genere e di come la creatività della famiglia e la collaborazione con essa possano essere risorse estremamente importanti.

Inoltre in matematica B. utilizza anche l'abaco per fare alcune operazioni aritmetiche in un modo che facilita l'acquisizione concreta dei concetti matematici.

## **Spazi**

Le attività di didattica con B. per due terzi si svolgono fuori, in refettorio, per la letto-scrittura soprattutto, perché l'utilizzo della macchina dattilo braille produce molto rumore e costituirebbe, dice l'insegnante di sostegno, *“un elemento di disturbo per la classe.”* L'altro terzo comprende il momento della ricreazione, i laboratori e le ore delle materie a cui il bambino può partecipare cioè inglese, italiano ed educazione motoria.

## **Rapporto con i compagni**

A proposito del rapporto di B. con i suoi compagni di classe, l'insegnante di matematica dice: *“Mentre l'anno scorso stava molto più isolato, più vicino agli insegnanti, quest'anno si butta nel prato, v' con il suo bastoncino o anche senza, gioca, chiede di partecipare ai giochi dei compagni o magari sta lì seduto e ascolta, però gioca molto di più rispetto all'anno scorso; l'anno scorso era più vicino alla maestra e sinceramente anche noi lo tenevamo più vicino perché non sapevamo come comportarci con lui, temevamo che andasse incontro ad un pericolo che non vedeva (...); adesso invece, che abbiamo capito che lui si orienta bene, qualche volta ce lo dimentichiamo che è così!”* Si tratta perciò, in un modo molto concreto, di un percorso di superamento di paure e ansie, anche per le insegnanti, che possa quindi permettere un lavoro volto alla promozione di relazioni per il bambino. L'educatrice di B. evidenzia come tra gli obiettivi educativi sia fondamentale la parte riguardante la relazione e mette però in luce anche gli aspetti problematici di tale lavoro; dice infatti: *“Bisogna dargli tutte le opportunità di vivere in completa integrazione con gli altri. E' logico che questo comporta delle difficoltà visto che, per il tipo di deficit che ha, fa fatica a capire gli ambiti, a comprendere i ruoli, a comprendere che per ogni persona deve imparare a rapportarsi in maniera differente. Uno dei nostri compiti è proprio quello di portarlo a una maturazione relazionale il più vicina possibile alla sua età, che è comunque qualcosa di molto difficile perché lui, a livello emozionale e a livello relazionale, ha comunque un ritardo. Ci sono delle difficoltà rispetto agli altri bambini che vedono, perché lui non ha l'impatto immediato e di conseguenza bisogna usare altri canali che sono più complicati e più lunghi. E' un obiettivo che ancora dobbiamo raggiungere in pieno perché il bambino è ancora molto immaturo a livello relazionale. Lui oltre tutto fa molta fatica a relazionarsi con i pari, anche perché ha delle caratteristiche, che vengono definiti bimbismi, che lo portano ad autostimolarsi, ad autoconsolarsi, e quindi a chiudersi un po' nel suo mondo. Quindi tirarlo fuori da questi momenti di autostimolazione è molto più facile per un adulto che comunque riesce a mantenere una relazione, una comunicazione, utilizzando delle strategie, mentre diventa molto difficile per gli altri bambini specialmente poi nell'età che hanno loro. Per quanto vogliono essere disponibili, dopo un po' fanno fatica avendo a che fare con un bimbo che spesso parla da solo, perché ama sentire la sua voce, si dondola, ha le mani costantemente negli occhi, etc. A questo fine si utilizzano molto dei giochi strutturati in cui lui può, non solo partecipare, ma magari eccellere! Quindi si prediligono giochi di orientamento, come la mosca cieca ad esempio, o comunque giochi in cui lui possa essere messo alla pari con gli altri.”* Il lavoro educativo volto alla promozione delle relazioni è quindi rivolto sia al soggetto disabile stesso che agli altri bambini e presenta concrete difficoltà con cui gli educatori si devono confrontare.

## **Organizzazione della didattica**

Tra i principali obiettivi educativi presenti nel Piano educativo individualizzato (PEI) di B., vi è quello dello sviluppo della motricità fine e grosso-motoria, dell'autonomia e dell'orientamento spazio-temporale, in particolare, ci dice l'educatrice, *“attraverso tutte le prassi che riguardano il corretto uso del bastone, la corretta presa di coordinate per orientarsi in spazi conosciuti e non conosciuti, il salire e scendere le scale, e via scorrendo.”*

Per quanto riguarda la didattica, l'educatrice, l'insegnante di sostegno e le insegnanti della classe affermano di concordare le attività in modo tale da poter integrare la programmazione didattica della classe con il PEI di B. e le sue esigenze specifiche, soprattutto attraverso una trasposizione delle attività e dei contenuti concettuali d'apprendimento a dei riferimenti concreti che possano venirgli proposti in modo più efficace e semplice.

Per fare degli esempi di questo, l'educatrice dice: *“Specialmente l'anno scorso abbiamo utilizzato delle esercitazioni in palestra con le sedie, con le corde, con i cerchi e quant'altro, per riuscire a fargli comprendere i concetti base della matematica, il dentro-fuori, i raggruppamenti, le righe, etc. (...) Molto del lavoro è stato fatto in questa maniera. Lavoriamo molto anche sulla comunicazione, sull'utilizzo di storie, anche inventate lì per lì; (...) per esempio abbiamo introdotto il concetto di addizione e sottrazione facendogli fare il capostazione, costruendogli un trenino di carta con gli strappi e facendogli aggiungere e togliere i vagoni, facendogli capire l'addizione e la sottrazione. (...) Noi lavoriamo molto con la simulata perché gli dia modo di vivere la situazione concreta. Anche per la lettoscrittura all'inizio è stato fatto così e poi, una volta acquisito il meccanismo dei punti braille, non è stato più necessario.”*

Come strategie didattiche attuate nelle prassi di lavoro quotidiano le insegnanti testimoniano un grande impegno a favore del coinvolgimento del bambino sia attraverso la scelta specifica dei contenuti sia nelle attività proposte per l'apprendimento. Per esempio l'insegnante d'italiano ce ne racconta alcune mostrando una grande valorizzazione delle risorse del bambino ma anche le sue inevitabili difficoltà: *“L'anno scorso abbiamo fatto in classe la storia di CiPi di Mario Lodi e poi l'abbiamo riassunta in quattro cartelloni tattili ai quali ha partecipato anche B.; per esempio abbiamo fatto CiPi con le penne vere, con corpo di gomma piuma, la margheritina con carta di velluto, con il cuore, che era il polline, fatto con un altro materiale sempre tattile, tutto per agevolare anche l'inserimento di questo bambino; poi, mentre gli altri bambini hanno costruito un libretto con la storia di CiPi trasformata in fumetto, lui ha fatto un libro tattile con la storia di CiPi! (...) Adesso invece stiamo preparando con B., a proposito di integrazione, una recita di fine*

*anno che si intitola “I canti e i giochi dei nonni”, che ripercorre un po’ la storia dei nonni, di quando erano bambini e andavano a scuola; (...) In questa recita B. farà il presentatore, ha imparato bene la sua parte; per tutto quello che c’è da mandare a memoria lui è bravissimo! Impara velocemente e ha una buona memoria. Quindi partecipa sia ai giochi che alla rappresentazione. (...) Poi facciamo anche attività musicale e lui partecipa come tutti gli altri; in tutto ciò che è orale lui riesce molto bene; a lui piace molto ascoltare anche se sta attento il giusto e bisogna richiamarlo spesso all’attenzione.”*

Al di là di progetti particolari anche nel lavoro quotidiano si può notare uno sforzo d’integrare la programmazione della classe e la didattica speciale per lui: *“La prima parte della mattinata lui sta dentro la classe, perché c’è la lettura dell’insegnante della paginetta del libro che lui ha in braille; quando facciamo la lettura insieme, lui legge un capoverso e anche se è un pochino più lento, noi lo aspettiamo. Anche a casa lui ha la stessa paginetta che hanno gli altri da leggere. Se gli altri hanno un racconto intero, lui magari ha un capoverso, però la lettura è la stessa perché il libro di lettura è uguale. (...) Poi, quando è il momento di scrivere nel quaderno, lui magari si allontana e fa per proprio conto in braille, anche perché la macchina dattilo è molto rumorosa e fa confondere.”*

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

Oltre le attività educative e didattiche svolte quotidianamente, sono molto importanti anche i progetti specificamente promossi dalla scuola per l’integrazione del bambino attraverso la collaborazione con agenzie esterne. In particolare tutte le insegnanti presentano in primo luogo un progetto, che è stato anche documentato molto bene dall’insegnante di sostegno, di “Danza espressiva”, svolto in prima elementare; per mancanza di fondi non è stato possibile replicarlo in seconda. Dice l’insegnante di sostegno: *“E’ un progetto che ci finanziò il CDP<sup>17</sup> l’anno scorso e quindi volevamo documentare quello che eravamo riusciti a fare: è stata probabilmente l’attività più significativa. Si lavorava a piccoli gruppi, metà classe alla volta, sempre con B., attraverso il movimento, per il quale veramente c’è tanto da fare ancora, perché in questo tipo di handicap l’impaccio e le paure ci sono!”*

Inoltre, tra le altre attività proposte dalla scuola, l’insegnante d’italiano presenta una visita ad un museo in cui sono presenti opere d’arte pittorica famose trasposte in bassorilievo, fruibili pertanto in modo esclusivamente tattile da tutti i bambini, quindi anche dai compagni di B.: *“I bambini sono stati accolti da maestri non vedenti, ma la classe lo ha scoperto dopo, perché non se ne erano*

---

<sup>17</sup> Centro di Documentazione Pedagogica presente nel comune in cui si colloca la scuola.

accorti. La classe è stata divisa in tre gruppi; ogni insegnante non vedente ha preso un gruppo di bambini e poi faceva toccare queste opere d'arte e i bambini dovevano dire che cosa toccavano; i bambini con gli occhi chiusi dovevano percorrere con le mani i personaggi di queste tavole e poi dire che cosa avvertivano. C'è stata un po' di difficoltà sinceramente, sia per i bambini vedenti, sia per B., perché non era facile con le dita capire di cosa si trattasse." Questa esperienza è sicuramente significativa di un raccordo tra la scuola e le proposte presenti nel territorio, nonché di un'attenzione educativa che orienta le scelte delle insegnanti su questo tipo di attività che favoriscano l'integrazione consapevolizzando i compagni della classe sulla condizione concreta che comporta il particolare deficit del compagno.

Parlando ancora di progetti educativi a favore del bambino non vedente, l'insegnante d'italiano ci dice che per i prossimi anni se ne prevede uno, con il teatro comunale di Bologna, di "Avviamento al canto lirico" perché, dice, "la musica per un bambino non vedente può essere una compagna molto importante nella vita, se si prende amore per quest'attività!" ed essa può essere utile per tutti i bambini e rappresentare un momento di integrazione.

### **Rapporto con i servizi e supporto esterno per gli insegnanti**

Sin dalla scuola dell'infanzia per il lavoro con B. è stato presente il rapporto sia con l'istituto C., di cui si è detto, specializzato per il deficit della cecità, sia con uno psico-pedagoga. Questi due diversi supporti, hanno per le insegnanti una grande importanza per la consulenza specialistica e il sostegno. Ma lo psicopedagoga e l'istituto propongono metodi molto diversi, sia per quanto riguarda il lavoro della scuola dell'infanzia sia di quello della primaria. Dice, infatti, l'insegnante di sostegno: "Quando si sono trovati davanti ad una scelta, le insegnanti della materna hanno deciso di scegliere le indicazioni dello psico-pedagoga che lavora molto sull'autonomia, in modo meno rigido rispetto all'istituto. I risultati sono stati molto buoni. Però questa scelta è stata una rottura con l'istituto, cioè non è stata così serena! Quindi in prima e in seconda mi sono sentita di seguire questa scelta per non confondere il bambino. Però ora mi sembra importante per lui non negargli la possibilità anche di un'altra consulenza. Io ho bisogno di avere dei riferimenti più certi e più vicini, se non riesco a fare una cosa con il bambino. Per cui mi sento più tranquilla, anche se ci saranno delle cose da rivedere senz'altro, perché hanno metodologie molto diverse." Questa difficoltà si può considerare positiva se porta ad una riflessione sulle prassi educative e ad un utile confronto tra le proposte e le necessità che presenta la situazione con cui ci si rapporta. Ma nonostante questi rapporti siano stati efficaci, sia la madre del bambino sia le insegnanti lamentano il limite del numero degli incontri possibili, che è pari a due l'anno, sostenendo la necessità di una loro maggior frequenza e di una maggior prossimità dei servizi alla quotidianità della scuola.

Inoltre le insegnanti testimoniano un grande interesse anche per le attività extra-scolastiche che B. svolge fuori dalla scuola che sono in particolare l'equitazione, l'attività marziale e il nuoto.

L'attività di equitazione è finanziata dall'istituto C. A tal proposito la maestra di sostegno dice: *“Per l'integrazione non fa niente direttamente, perché è un lavoro individuale, ma di certo acquisisce capacità che gli permettono poi di stare meglio con gli altri, dei prerequisiti.”*

### **Coinvolgimento della famiglia**

Le maestre di B. testimoniano quanto sia stata importante la collaborazione dei genitori del bambino per portare avanti progetti d'integrazione e interventi individualizzati per il bambino.

La mamma del bambino afferma di essere molto contenta del percorso svolto dalla scuola in sinergia con le agenzie esterne già a partire dalla scuola dell'infanzia e in particolare della continuità educativa che si è riusciti a portare avanti per suo figlio, riconoscendo infatti come questa sia una fortuna se ci si confronta con altre situazioni analoghe. Inoltre questa madre afferma: *“Secondo me questa integrazione con i bambini è fondamentale. Secondo me è giusto che il problema di un bambino con handicap venga portato anche davanti agli altri, perché tu parli a volte con persone che ti fanno delle domande strane tipo “Il bimbo va a scuola normalmente?”. Non sanno! (...) B. va in tutte le classi, lo conoscono e secondo me questa è una cosa utile, anche perché così gli altri capiscono che effettivamente lui può fare, non dico tutto, perché arriveremo a degli scogli, però fa quello che fanno gli altri! Secondo me queste cose molti non le sanno ed è giusto che le sappiano. Prima di avere il problema forse sarei stata così anch'io.”* In questa importante affermazione la mamma del bambino sostiene l'esigenza di documentazione e di replicabilità di tali processi rivelatisi efficaci, nonché di una loro conoscenza più diffusa, anche al fine di una crescita culturale generale in merito al tema della disabilità.

## **06**

### **Caso**

G. è un bambino di undici anni che frequenta la prima media al tempo prolungato. Questo bambino presenta la sindrome di Lowe, malattia genetica rarissima che comporta disabilità di tipo sia fisico sia cognitivo. Le problematiche principali possono essere indicate sinteticamente nel deficit mentale, nel disturbo renale e nell'ipovisione. Questa particolare condizione è oggetto d'interesse scientifico e di ricerca. Intanto le risorse e i limiti che questa situazione presenta sono presi in considerazione

per i particolari percorsi educativi, didattici e d'integrazione che nell'ambito della scuola possono essere costruiti sia per il soggetto sia per tutti i bambini con cui questi si relazionano.

## **Personale**

Attualmente il bambino è seguito da due insegnanti specializzate per il sostegno, rispettivamente per nove e per due ore settimanali, queste ultime corrispondenti con quelle in cui è prevista l'attività di musica. Inoltre il bambino, che ha una copertura quasi totale del monte ore scolastico, è seguito anche da due educatrici per ventiquattro ore, divise in carichi di quindici e nove ore. A tal proposito la seconda educatrice afferma che questa suddivisione delle ore è stata anche il frutto di una scelta, mirata sia ad alleggerire il carico di ore di ciascuna figura professionale assegnata a G. sia perché si reputa opportuno favorire una relazione del bambino con più figure adulte.

Il bambino, sin dalla scuola dell'infanzia, che ha frequentato per un anno in più sotto consiglio della neuropsichiatra, ha avuto delle ore di sostegno che però, secondo quanto racconta la madre, sono sempre state assegnate a insegnanti non specializzate, spesso non di ruolo e quindi soggette sempre a trasferimento. Questa discontinuità, vissuta con disagio dal bambino, si è verificata, fatta in parte eccezione per il terzo anno, anche per tutto l'arco della scuola elementare.

Secondo quanto testimonia la madre del bambino, il passaggio alle medie, preceduto da preoccupazione, è stato invece molto positivo e la nuova situazione, per quel che concerne il personale docente assegnato per l'inserimento di G., è stata nettamente migliore rispetto a quella della scuola elementare. La prima educatrice, ovvero quella che ha la maggior parte delle ore educative con il bambino, lo ha in carico sin dalla quarta elementare e da tutte le testimonianze raccolte emerge quanto questa continuità educativa, specie per il passaggio tra i due diversi ordini scolastici, sia stata importante. L'educatrice, a proposito del passaggio alle medie, che ha preparato e vissuto con il bambino, afferma: *“Da parte mia avevo un po' di perplessità, (...) mi chiedevo come sarebbe stato con i prof tutti nuovi, i compagni nuovi, etc. Invece è stata una cosa stupefacente, cioè lui non ha fatto nessuna fatica a relazionarsi con i professori nuovi, ha incontrato la prof di italiano, che è quella che sta di più con loro che è molto calma, molto accogliente. Lui si trova benissimo, ha trovato una classe di compagni che l'hanno accolto molto bene, che stanno molto attenti ai suoi bisogni; io sono molto contenta e anche lui.”* E di questa positività della scuola media parla anche la madre, riferendosi soprattutto al nuovo personale incontrato per il bambino: *“Tutti erano un po' preoccupati e invece è andato benissimo l'inserimento (...) Io ho sempre visto un miglioramento continuo, la disponibilità dei professori, la disponibilità di tutto il sostegno, degli educatori, c'è stato un lavoro direi di tutti. Ha lavorato molto e lui viene sempre volentieri a*

scuola.” Una situazione, relativamente al personale della scuola incontrato dal bambino, considerata quindi molto positivamente.

### **Spazi**

Il bambino svolge gran parte dell’attività didattica ed educativa dentro la classe, anche quella individualizzata. La tendenza è quella di inserirlo nei medesimi spazi dei compagni, anche se talvolta si ritiene opportuno si sposti in altre aule o altri contesti per proposte educative particolari. La prima educatrice, infatti, spiega: *“E’ quasi sempre dentro la classe, anche se è un lavoro ancora molto parallelo, è difficile che esca. Il sabato usciamo, ma perché è la fine della settimana e lui è molto stanco, lui vuole passeggiare. Allora, perché non sia una passeggiata così, andiamo in biblioteca. Oppure esce quando con l’insegnante di sostegno va in aula di computer, quando si leggono delle storie, quando diamo fastidio alla lezione o quando la lezione da fastidio a noi! Ma altrimenti lui è sempre in classe. In classe lui ha il suo banco fatto a misura per lui.”* Perciò gli spazi utilizzati per il percorso educativo e d’integrazione di G., a parte l’aula della classe, sono l’aula computer e tutti gli spazi disponibili e utilizzabili per delle attività individualizzate, come può essere lo spazio esterno alla scuola, la biblioteca, etc.

### **Attrezzature**

Il bambino ha in classe un banco adattato per le sue esigenze. Come strumento didattico è molto utilizzato il computer, sia per la scrittura che per la lettura, dal momento che il bambino presenta un notevole problema di ipovisione e di motricità fine e che dimostra di gradirne l’utilizzo. Inoltre per questo problema visivo spesso è necessario proporre dei testi stampati con caratteri piuttosto grandi. La tastiera del PC è facilitata, perciò adatta alle particolari esigenze del bambino. Oltre ai programmi di videoscrittura ne sono utilizzati anche degli altri, come quello specifico per il disegno o altri giochi didattici interattivi che si ritengono adeguati. Inoltre, sempre utilizzando il computer, è stato anche disposto, appositamente per G., il collegamento alla rete Internet. Per l’attività di musica il bambino utilizza uno xilofono con dei tasti colorati per permettergli di distinguere le note. Inoltre emergono essere molto importanti gli strumenti per l’ascolto di musica, attività gradita a G. e utile anche per la didattica.

### **Rapporto con i compagni**

Da tutte le testimonianze raccolte emerge che la relazione tra G. e i suoi compagni di classe è molto positiva, caratterizzata da grande affetto, attenzione e accoglienza. Questa positività é imputabile alla casualità dell’essere inserito in una classe di bambini particolarmente affettuosi, ma in buona



parte anche a un'importante attenzione educativa, da parte delle insegnanti e delle educatrici, a proporre momenti di conoscenza, di socializzazione per tutti i bambini e attività volte a consapevolizzare i compagni rispetto alle problematiche specifiche del compagno G. e delle modalità più opportune di aiutarlo e di relazionarsi con lui. Infatti l'insegnante di italiano dichiara: *"I compagni sono stupendi con lui, devo dire che sono stati accoglientissimi con lui. La classe per questo è stata di grande aiuto. (...) E poi sono ben disposti devo dire, (...) probabilmente è il tipo di educazione che hanno ricevuto questi ragazzini, perché io non trovo una spiegazione diversa, probabilmente non l'hanno considerato un peso; se loro si devono mettere con lui ed aiutarlo lo fanno volentieri, senza che nessuno glielo richieda, è un cosa molto positiva e loro hanno avuto fin dall'inizio questa capacità."*; d'altra parte la prima educatrice, considerando anche le specificità degli atteggiamenti di G. afferma: *"(I compagni) stanno attenti, hanno un atteggiamento protettivo, anche perché gli abbiamo spiegato che lui ha fragilità ossea e può cadere. (...) Allora loro hanno un atteggiamento di curiosità e allo stesso tempo di attenzione. (...) Riguardo alla socializzazione, lui ha una modalità molto stereotipata per relazionarsi con gli altri, non abbiamo ancora capito se è perché lui ha poche esperienze, perché lui si ripete molto o perché è una cosa tipica della sindrome. Allora uno degli obiettivi è che lui riesca a rapportarsi con gli altri in una maniera più diversificata e non utilizzi tanto queste maniere stereotipate. (...) L'adulto funge molto da ponte, da mediatore in questa situazione, perché la realtà è che i compagni, non sapendo molto come fare con lui, si propongono anche loro a lui in maniera molto ripetitiva."* Inoltre, anche la seconda educatrice, parla della necessità di un intervento educativo volto a orientare anche l'atteggiamento nei confronti di G. dei compagni, così come degli altri adulti con cui il bambino entra in relazione, affinché sia adeguato ai bisogni evolutivi del bambino: *"Tirando le somme, al di là delle cose che facevo uno a uno con lui, ho cercato di "usare" i compagni come mezzo per insegnare a lui delle cose e viceversa; perché all'inizio avevamo notato tutti questa tendenza al buonismo nei confronti di G., che c'è perché è un bimbo che si sa far volere bene e perché è un bimbo che sicuramente ha delle grosse difficoltà, però dall'altro lato il buonismo che c'è, soprattutto da parte degli adulti; per le autonomie non lo aiuta e siccome il lavoro che si sta facendo con lui è fondamentalmente un lavoro di autonomie non volevamo che questa cosa poi passasse troppo anche ai compagni, nel senso "è giusto che per certe cose lo aiutate e lo proteggete, ma per altre cose dovete invece aiutarlo ad impararle": questo è un po' il discorso che si è sempre fatto con loro."* Questo è sicuramente un aspetto importante del lavoro educativo finalizzato all'integrazione, che deve necessariamente essere rivolto, oltre che al soggetto, al contesto sociale e relazionale in cui si inserisce.

## Organizzazione della didattica

Il perseguimento di obiettivi di apprendimento, nel caso di G., è strettamente legato al lavoro educativo, per cui anche la didattica si modula in relazione al particolare percorso svolto con il bambino. A tal proposito la prima educatrice, che segue il bambino fin dalla quarta elementare, racconta: *“La difficoltà è quella di dover fare un lavoro parallelo con lui, anche se c’è un buon livello di integrazione. Questo parolone “integrazione” rimane la difficoltà maggiore, cioè stabilire degli obiettivi che potrebbero essere effettivamente condivisi con lui, in maniera adatta per lui. Adesso è migliorato molto, alla scuola elementare era molto peggio, un lavoro sempre in fondo alla classe, molto solitario. Io reputo che questo sia dovuto molto anche alla mancanza di strumenti, dell’incapacità degli insegnanti di coinvolgere G.. Poi le difficoltà nella scuola media ci sono perché c’è da rispettare un programma, dei tempi. Ma quest’anno c’è stato un lavoro molto grosso sulla conoscenza e sull’integrazione che ha funzionato molto bene, che ha portato a mettere un po’ da parte la didattica. L’anno prossimo però questo problema si sentirà di più, lui sarà già inserito e bisognerà lavorare più sui contenuti.”* L’orientamento all’educazione e all’integrazione, prima che all’insegnamento dei contenuti strettamente previsti dal programma didattico, è certamente frutto di una scelta precisa delle insegnanti curricolari, in una favorevole unione d’intenti con il sostegno e le educatrici. Per quel che concerne poi l’aspetto degli apprendimenti, emerge come sia necessario proporre contenuti e modalità diverse di insegnamento, adeguate alle sue possibilità, ma sempre cercando, anche nell’attività individualizzata, di creare dei momenti di interazione efficaci con i compagni, così come testimoniato dall’insegnante di italiano: *“Cerchiamo di coinvolgerlo per quanto è possibile, anche perché poi lui lo richiede, lui ci tiene ad essere coinvolto, ad essere ingaggiato a fare delle cose insomma. Devo dire che rispetto all’inizio dell’anno ha già acquisito molte più autonomie. (...) Per la lettura all’inizio dell’anno faceva molta fatica. Oltre tutto c’è il grosso problema della vista, per cui tutto quello che legge deve esser scritto molto grande, quindi quelli che sono i libri scolastici lui non riesce a leggerli, deve avere un testo idoneo alla sua vista. Lui usa molto il computer e poi le colleghe che lavorano specificamente con lui hanno dei testi; per cui se io volessi fare qualcosa con lui, devo prendere quel materiale, perché non può essere lo stesso che usano i compagni. E poi anche come contenuti, una storia che può leggere un ragazzino di prima media lui ancora non riesce a comprenderla e a recepirne i contenuti, quindi servono delle storie brevi con dei contenuti estremamente semplici. (...) Per ora io non sono riuscita a fargli fare niente proprio di didattico, se non elogiarlo per qualcosa che ha fatto.”* Da queste parole emerge anche come la positività dell’intento educativo non elimina comunque le difficoltà che i limiti dovuti alla disabilità comportano per l’apprendimento.

Un particolare progetto che ha visto la collaborazione tra insegnanti è stato quello di “Fiabe e musica” ideato del professore di musica e consistente nella suddivisione delle fiabe in sequenze e nella loro recitazione ai microfoni con la musica. Quest’attività, secondo quanto racconta la seconda educatrice, è stata adatta agli obiettivi educativi e didattici della classe ma anche alle possibilità di comprensione di G. che, anche per il consiglio dello specialista che lo segue, ha necessità di dividere i testi in brani limitati e che ha competenze da valorizzare quali, in questo caso, quella dell’attenzione uditiva, del senso del ritmo e del conseguente piacere per l’attività musicale; dice l’educatrice: *“Siccome (le attività) vanno ovviamente calibrate per lui, il mio ruolo, all’inizio, era un po’ quello di mediare tra quello che lui può fare e quello che fanno il resto dei ragazzi, ma allo stesso tempo di far accorgere il resto dei ragazzi (...) che magari in certe cose lui può essere anche più bravo degli altri e nella musica è così, per esempio!”* Ecco un esempio di come l’attività didattica possa diventare possibilità di integrazione e momento di concreta educazione.

Un’altra attività educativa particolare a favore di G., è stata quella di un percorso di educazione stradale, ideato dalla seconda educatrice, con cui il bambino svolge delle ore scolastiche pomeridiane, per lo sviluppo dell’orientamento e l’apprendimento concreto di concetti spaziali funzionali all’autonomia negli spostamenti. Il progetto, nella sua prima fase, ha coinvolto tutta la classe, comportando però per i compagni soprattutto l’apprendimento della segnaletica stradale. Successivamente il percorso educativo è proseguito con un’attività individualizzata, ovvero solo per G., prevedendo anche la costruzione di un plastico del paese dove vive il bambino, volta a una sua conoscenza concreta dei luoghi più importanti. Quest’attività ha visto anche la collaborazione dell’educatore esterno alla scuola che segue il bambino alcuni pomeriggi, attraverso uno scambio di informazioni e una divisione dei compiti con l’educatrice che segue il progetto.

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

Attraverso la testimonianza dell’insegnante di sostegno si possono conoscere alcuni particolari progetti, attivati in prima media con la classe di G., a favore dell’integrazione.

Il primo è stato un progetto di sensibilizzazione, attivato dall’inizio e per tutto l’arco dell’anno scolastico, mirante alla conoscenza e all’analisi delle problematiche specifiche del compagno disabile e a una contestualizzazione del concetto di handicap e della sua differenza rispetto a quello di disabilità. Nel momento dell’inserimento i ragazzi hanno quindi avuto modo di dare risposte alle loro curiosità rispetto alla diversità del compagno e la possibilità di comprendere quali fossero i modi adeguati ed efficaci di aiutarlo e di relazionarsi con lui, mostrandosi, secondo l’insegnante, molto interessati a questo aspetto. Dalla comprensione così costruita, l’obiettivo, per l’insegnante, è

quello di consapevolizzare i ragazzi rispetto alla necessità di non cadere nei pregiudizi e nei relativi meccanismi di emarginazione dovuti alla mancanza di conoscenza. Per questo importante progetto attivato per iniziativa dell'insegnante di sostegno, si è ritenuto opportuno coinvolgere la neuropsichiatra che conosce bene la particolare e rara sindrome di Lowe e che fa parte dell'Associazione Italiana Sindrome di Lowe (AISLO). Questa collaborazione per questo progetto è stata fondamentale e realmente arricchente e interessante per le insegnanti e per i ragazzi coinvolti, comportando soprattutto un'ottima ricaduta sulla qualità dell'integrazione di G. nella sua classe.

Un secondo progetto importante, raccontato dall'insegnante di sostegno, è stato quello della drammatizzazione di una fiaba sulla metamorfosi, funzionale alla riflessione sul concetto di diversità, attraverso un più profondo coinvolgimento emotivo e un'interpretazione del ruolo e della situazione dell'altro che possa favorire la comprensione empatica. La prima fase del laboratorio è consistita in una riflessione sulla differenza tra la situazione di diversità nella fiaba e nella vita reale. Anche questo progetto mira soprattutto a favorire conoscenza, riflessione e costruzione di consapevolezza adeguate all'integrazione di G., così come a tutte le particolari esigenze e diversità che si possono incontrare nell'altro.

Un'altra attività, iniziata nel corso della prima e che proseguirà in seconda, sempre a favore dell'integrazione del bambino e volto alla collaborazione tra i compagni, è stata l'elaborazione del cosiddetto "Libro giocoso", ovvero un testo che raccoglie giochi che è possibile svolgere con G., ideati e scritti dai ragazzi. Quest'attività ha visto la collaborazione delle insegnanti tra di loro, in particolare della professoressa di sostegno, di quella d'italiano e delle educatrici. Dalle testimonianze emerge come questa proposta sia stata accolta con entusiasmo dai ragazzi e come abbia davvero favorito la riflessione rispetto alle risorse del compagno disabile, funzionali all'ideazione di nuovi giochi condivisibili con lui. La collaborazione è quindi uno dei principali obiettivi educativi che queste insegnanti si pongono con la classe, anche ai fini dell'integrazione dell'alunno disabile, e sicuramente questa proposta è stata funzionale al perseguimento di questo obiettivo.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Dalle testimonianze raccolte emerge che in questo caso d'integrazione scolastica la collaborazione esterna più importante è quella con l'associazione AISLO, ovvero, come già precisato, l'associazione che promuove informazione, ricerca e mutuo sostegno per i casi di Lowe, la particolare sindrome che presenta il bambino. Attraverso questa collaborazione sono stati promossi diversi incontri con esperti e si è arrivati anche alla costruzione di un libretto informativo relativo

alla Lowe e, in seno al progetto di conoscenza e sensibilizzazione attivato dall'insegnante di sostegno, si sono tenuti importantissimi incontri dei ragazzi con la neuropsichiatra dell' AISLO che ha potuto dare risposte significative ai ragazzi rispetto alle loro domande sulla malattia del compagno disabile. Al termine di uno di tali incontri con i ragazzi la neuropsichiatra dichiara: *“Quello di oggi è semplicemente per aumentare le informazioni in possesso dei ragazzini per poter meglio comprendere le difficoltà del bambino.”* E, riferendosi al progetto in collaborazione con le insegnanti, aggiunge: *“Senza entrare in tutto il resto, è un pezzo di un puzzle! Com'è cresciuto? Di notte! Sempre di notte crescono le cose! Nel senso che è partito tutto da queste domande: come rispondere a queste domande in maniera comprensibile per ragazzini della prima media!”* Questo progetto definito come un *tassello di un puzzle* è un passo nel percorso d'integrazione del bambino che rende conto della volontà di dare un contributo importante a questo da parte della specialista che collabora con le insegnanti del bambino.

L'associazione è estremamente importante anche per la madre del bambino che sottolinea i risultati che la sua costituzione nel 2002 ha comportato per il figlio e per tutte le famiglie coinvolte direttamente in essa, nonché per la crescita culturale rispetto alla sindrome di Lowe. Inoltre, rispetto alla positività del progetto dell'insegnante di sostegno e alla collaborazione con l'associazione, la madre racconta quanto siano stati favorevoli alcuni particolari fattori: *“Non pensavo che si arrivasse a un lavoro di questo genere. (...) Sicuramente c'è stato l'impegno di alcune persone, tipo la presidente che è in carica da un anno; prima effettivamente non si era fatto molto, lei è una persona molto valida e fa tantissimo per quanto riguarda l'associazione; poi abbiamo raccolto anche la collaborazione della neuropsichiatra, anche lei molto motivata direi. (...) Direi che la motivazione c'è stata anche da parte dell'insegnante di sostegno. Il lavoro è nato perché, per quanto riguarda i bambini autistici era stato fatto un libretto, e allora si era pensato di fare una cosa simile anche per quanto riguardava questa sindrome, anche perché i compagni continuavano a chiedere informazioni, volevano capire meglio di cosa si trattava. Allora è nato questo lavoro, poi c'è stato un incontro con un pranzo organizzato dal parroco in cui è stata invitata la neuropsichiatra. Lui ha fatto questo pranzo e il ricavato è stato devoluto all'associazione e da lì è partita tutta la cosa, è stata invitata l'insegnante di sostegno, così si sono incontrate; poi si sono sentite per telefono con la neuropsichiatra ed è nato tutto questo progetto.”* Un racconto semplice che rende conto dell'importanza che ha il lavoro di rete e la valorizzazione di risorse informali, spesso casuali, legate alle conoscenze e alla motivazione di persone che sfruttano le positività a disposizione per costruire progetti condivisi.

## **Coinvolgimento della famiglia**

Il rapporto della scuola con la famiglia del bambino secondo le testimonianze raccolte sembra essere molto positivo, impostato sulla fiducia e su un dialogo costruttivo. Inoltre emerge una grande partecipazione dei genitori del bambino a tutti gli incontri del Gruppo Operativo e le particolari attività della scuola, con un coinvolgimento importante nei progetti educativi.

**07**

### **Caso**

F. è una bambina di undici anni che frequenta la quinta elementare e che durante la quarta ha avuto la certificazione, secondo la legge 104, per un disagio caratteriale caratterizzato da forti stati ansiosi, difficoltà relazionali e soprattutto un rifiuto di frequentare la scuola per lunghi periodi, che ha comportato difficoltà nell'apprendimento, soprattutto per le lacune che si sono venute così a creare. La certificazione è stata richiesta e ottenuta per poter, con un supporto, intervenire meglio nel dare risposte efficaci alle esigenze della bambina.

### **Personale**

La bambina è seguita per sette ore settimanali da un'educatrice che è presente nella classe per un totale di 22 ore. Il rapporto di conoscenza con l'educatrice risale però alla prima elementare, ovvero da prima che fosse certificata, perché nella classe è inserita fin dalla prima un'altra alunna certificata. Comunque già da allora si comprendeva la particolare problematica di F. e si riteneva importante un sostegno educativo per lei; pertanto questa educatrice ha avuto un ruolo di supporto su tutta la classe per rispondere alle esigenze educative speciali di diversi bambini presenti in questa e ha potuto così conoscere dal primo anno la bambina, instaurando una relazione particolare con lei. Inoltre, a partire dalla certificazione, F. è supportata per dodici ore settimanali da un'insegnante di sostegno.

L'educatrice afferma che mentre tra le educatrici, l'insegnante di sostegno e l'insegnante che è referente handicap della scuola c'è stata una sostanziale unanimità d'intenti, per contro, con le altre insegnanti questa intesa è stata difficile, a suo parere per via del fatto che si tratta di persone tendenzialmente orientate agli obiettivi didattici in senso stretto e non tanto a quelli educativi più ampi.

La referente handicap della scuola afferma inoltre che, per quel che concerne il personale presente per il supporto educativo e didattico ai casi di disabilità presenti tra gli alunni, un problema per la continuità educativa è stata la precarietà delle insegnanti di sostegno, così come i frequenti avvicendamenti dei dirigenti.

L'educatrice che segue la bambina dalla prima elementare seguirà a stare con lei nel primo anno di scuola media per permettere una continuità educativa, soprattutto in seguito alla fase di progressi notevoli che ha caratterizzato questo quinto anno della scuola elementare, evitando così uno stacco che sarebbe difficilmente gestibile da F..

Per la preparazione del passaggio sono state fatte, delle visite alla scuola media in cui è stato possibile conoscere una delle insegnanti della classe in cui F. verrà inserita. Inoltre è attivo nell'Istituto, ormai da due anni, un progetto di continuità dei docenti di strumento musicale, che ha permesso di instaurare delle collaborazioni con alcuni insegnanti delle medie.

### **Spazi**

La bambina è sempre stata in classe anche per le attività didattiche individualizzate o semplificate. Questa condizione, secondo la referente handicap della scuola, nonché insegnante curriculare sulla classe della bambina, si deve anche a una carenza strutturale generale che impedisce di avere ulteriori spazi, oltre all'aula della classe, in cui si possano svolgere attività particolari.

### **Attrezzature**

Per le esigenze della bambina non sono stati adottati particolari ausili perché per il suo caso non si ritiene necessario ma anche perché, secondo la referente handicap, non potrebbero esserci comunque, sempre per le carenze di risorse economiche della scuola. Le insegnanti riescono soltanto a reperire alcuni sussidi autonomamente per offrire esercizi didattici diversificati in base alle necessità della bambina.

### **Rapporto con i compagni**

La relazionalità della bambina per i primi quattro anni, in maniera particolare in prima e in seconda elementare, è stata caratterizzata da una sua forte ostilità e aggressività nei confronti dei compagni. Ma le possibilità di relazione sono state fortemente limitate anche dalla scarsa frequenza della scuola che la bambina ha avuto in questo periodo di tempo. Durante la quinta, quindi in seguito alla certificazione e grazie anche alla maggior continuità della presenza, il rapporto con i compagni è notevolmente migliorato e, secondo tutte le testimonianze raccolte, la bambina si può ora definire

integrata. L'insegnante di matematica racconta: *“In prima aveva un'unica compagna con la quale ne combinava di tutti i colori e anche in seconda era ancora con quella, poi ha avuto tutte queste assenze! (...) Quest'anno lei si relaziona con tutti, gioca con tutti, non picchia più nessuno, etc. Cioè non sembra più la stessa bambina!”* Da queste parole, emerge che il miglioramento della situazione di problematicità relazionale della bambina sia identificato soprattutto con l'interruzione dei suoi comportamenti di aggressività e rifiuto. Nella testimonianza dell'educatrice si può evidenziare inoltre la soddisfazione e lo stupore per i risultati raggiunti dalla bambina nell'ultimo anno delle elementari, sia per la sua integrazione relazionale che per quella didattica: *“Quest'anno è stato splendido, dopo che c'è stato questo progetto di manualità, dopo questi voti di F., che lei ha mostrato prima di tutto a se stessa ed è stato un grande passo! Il farsi interrogare, lo scoprirsi davanti agli altri... Poteva anche avere un crollo, ci auguravamo tutti di no, ma anche le insegnanti temevano e mi chiedevano di farle io le domande! Al primo distinto preso in scienze lei si è caricata e la classe ha visto che lei non era la bambina poi con questi grossi problemi e ha avuto una rivalutazione.”* Quindi i risultati positivi che vengono descritti sono frutto soprattutto di una maggior integrazione, anche dovuta al maggior senso di autoefficacia personale<sup>18</sup> della bambina per il nuovo successo nell'apprendimento e ad un conseguente riconoscimento di competenze da parte dei compagni.

### **Organizzazione della didattica**

Gli obiettivi didattici posti con la bambina sono stati modulati in relazione alla sua problematicità, ovvero soprattutto legati alla necessità primaria di farla frequentare la scuola, obiettivo che si è ritenuto di dover perseguire prima di qualsiasi altro intento di insegnamento. In proposito l'insegnante d'italiano afferma: *“Secondo me sono state adottate tutte le strategie per poter far sì che questa bambina venisse a scuola, invogliandola in qualsiasi modo, al di fuori probabilmente della didattica, tralasciando l'aspetto di apprendimento e cercando di curare magari uno stimolo che ogni giorno poteva essere efficace e quindi cercare di giocare su quel qualcosa che poteva essere più adatto per farla venire a scuola. (...) L'apprendimento, il lavoro, le attività scolastiche e tutto quello che comportava un affaticamento di attenzione e di concentrazione, di rendimento, quindi i compiti, lo scrivere, etc, secondo me erano in secondo ordine!”* D'altra parte l'insegnante continua anche sostenendo che la strategia didattico-educativa che ritiene più opportuna è quella della fermezza associata all'offerta di libertà di scelta rispetto alle attività da svolgere. Anche se la bambina non presenta deficit cognitivi o disturbi dell'apprendimento ecco che la programmazione si declina comunque in maniera personalizzata, tenendo in considerazione la sua difficoltà relazionale

---

<sup>18</sup> Cfr. A. BANDURA (1997), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Tr.it. Erickson, Trento, 2000.



ed emotiva. L'obiettivo principale della frequenza è stato perseguito ovviamente anche prima dell'avvenuta certificazione, attraverso delle strategie di coinvolgimento e di dialogo messe in atto dalle insegnanti; così l'insegnante di matematica, che aveva assicurato alla bambina una sufficienza in questa materia in cambio della sola presenza a scuola, racconta: *“Nonostante le avessi fatto la promessa che se lei fosse venuta a scuola almeno la sufficienza l'avrebbe avuta, poi io le ho spiegato la ragione per cui le davo l'insufficiente in matematica, dicendole che le competenze non le aveva, perché allora non aveva né sostegno né educatrice, per cui non potevo darle sufficiente! Perché un conto è se una ha un programma particolare, ma lei risultava esser una bambina normale sotto tutti gli aspetti, per cui io non potevo valutarla diversamente dagli altri, non potevo darle sufficiente quando lei non veniva a scuola, per cui le carenze erano enormi! Ma lei non l'ha presa male assolutamente e quest'anno è cambiata. Naturalmente questo è dovuto al fatto che lei si sente più brava, mentre prima lei nei confronti dei compagni non si sentiva brava, perché lei non sapeva fare, non sapeva dire, etc. Quest'anno, lavorando con l'educatrice, ha ripreso il programma dalla terza, e adesso lei vede che le cose che fa le capisce, ha dei risultati e s'incoraggia! Quindi ne ha guadagnato non solo sotto l'aspetto dell'apprendimento ma anche nella fiducia in se stessa; si sente alla pari con gli altri, quindi anche il rapporto con i compagni è tutta una cosa diversa.”* Questa promessa non mantenuta, accompagnata dalla spiegazione e dal dialogo con la bambina, ha contribuito comunque al raggiungimento di maggior consapevolezza e di risultati notevoli, testimoniando un percorso educativo che nella scuola spesso si fa per tentativi, in relazione ai bisogni educativi speciali che emergono in ogni alunno, al di là delle certificazioni, e che vede confluire in sé diversi fattori concomitanti, in ordine agli apprendimenti e ai significati, anche sociali, di cui questi si caricano.

Ma per quel che concerne l'organizzazione della didattica, in seguito alla certificazione, con l'educatrice e con l'insegnante di sostegno sono stati necessari una programmazione personalizzata e un lavoro individualizzato con la bambina, anche al di fuori della classe, soprattutto per recuperare le parti del programma didattico mancanti dagli anni precedenti, caratterizzati da prolungate assenze. Talvolta, qualora ritenuto opportuno, la bambina è stata inoltre inserita in piccoli gruppi di recupero. Secondo quanto sostiene l'educatrice, i risultati, anche di questo lavoro, durante la quinta sono stati molto positivi e si è avuta una maggior integrazione, dovuta proprio ai miglioramenti didattici e al superamento delle paure del confronto con i compagni: *“Didatticamente lei assorbe come una spugna! Quest'anno con lei, ad esempio in matematica, ho recuperato un po' il programma di terza e quarta. Siccome l'insegnante insegnava cose nuove, con l'ok della mamma, diverse volte siamo andate fuori dalla classe. C'è un'auletta dove eravamo più persone ma, come se formasse intorno a lei una campana, lei non percepisce niente; io spiegavo, lei capiva e faceva i*

*compiti a casa, si è fatta interrogare in classe, davanti a tutta la classe, una conquista per lei! (...) I compagni hanno fatto le domande dal posto e lei ha risposto. (...) E questo l'ha gratificata moltissimo! E questo è stato un input per farla venire a scuola. (...) In classe sono stati fatti dei piccoli gruppi di recupero ma lei non è stata inserita perché era di recupero sull'anno scolastico in corso; (...) però siamo andati fuori a volte anche con questo piccolo gruppo e, anche se in banchi diversi, lei era lì!"* Queste parole testimoniano un'osservazione dei progressi dell'alunna, legati soprattutto alla sua più stabile presenza in classe; inoltre traspare un tentativo di orientare l'insegnamento personalizzato tenendo conto di queste evoluzioni personali e delle dinamiche relazionali della classe che si legano a queste, perché la finalità didattica si integri con quella educativo-relazionale più ampia.

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

La referente handicap della scuola afferma che la disponibilità irrisoria di finanziamenti impedisce di portare avanti progetti particolari per l'integrazione con la collaborazione di esperti esterni. Comunque, dalle testimonianze raccolte, emerge che sono state particolarmente importanti due attività proposte durante la quinta, ovvero un percorso di musica e un progetto di manipolazione, consistente nell'uso della tecnica del *découpage*, entrambe finalizzate alla socializzazione e al rafforzamento della personalità, scelti pertanto proprio in funzione delle difficoltà relazionali di F..

Il progetto di musica si è svolto con la collaborazione dell'insegnante di musica della scuola media e ha comportato due percorsi che si sono conclusi entrambi con una rappresentazione in un teatro importante del territorio e che sono state perciò molto significative per la scuola. Durante le lezioni previste per questo progetto, secondo i racconti delle insegnanti, F. ha partecipato limitandosi al solo ascolto e rifiutandosi di partecipare attivamente. Le insegnanti raccontano di aver creduto opportuno non forzare il suo coinvolgimento; la sola presenza alle lezioni del laboratorio da parte della bambina e soprattutto la sua partecipazione allo spettacolo finale sono state ritenute un grande e inatteso risultato: F. ha partecipato alla rappresentazione finale, sul palco, attivamente e con sua grande gioia.

Il progetto di *découpage* non ha previsto inizialmente il coinvolgimento della classe intera bensì solo di un gruppo di bambine aventi più difficoltà d'apprendimento. La scelta di un'attività del genere è stata orientata dall'intento di far emergere competenze diverse in queste bambine, sia per la loro consapevolezza e il rafforzamento della loro autostima, sia per un cambiamento della considerazione del resto della classe rispetto a F. e a queste sue compagne che presentano maggiori problematiche; questo intento è dovuto al fatto che la classe in questione mostra, secondo le

insegnanti, come principale fattore delle dinamiche relazionali, una forte competitività legata al successo scolastico. Secondo l'insegnante *“il gioco di portare fuori le ragazze incuriosiva i compagni che alle domande poste sull'attività svolta fuori, ricevevano come risposta che gli “sarebbe stato detto poi”: la curiosità saliva perciò alle stelle! E così alcune dinamiche andavano modificandosi.”* Pertanto, pur svolgendosi solo con un gruppo limitato e al di fuori della classe, anche un progetto del genere, si presenta nelle intenzioni delle insegnanti come un percorso d'integrazione in quanto, dopo una fase iniziale riservata alle suddette alunne, queste sono diventate le aiutanti delle maestre in classe quando l'attività ha riguardato tutti.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

L'équipe che segue la bambina a scuola ha periodici incontri e contatti con i referenti dell'ASL, con i quali è possibile confrontarsi e concordare strategie educative opportune per questo caso.

### **Coinvolgimento della famiglia**

Per la comprensione del caso di F. le insegnanti e l'educatrice hanno sempre dato attenzione anche alla situazione familiare e hanno cercato di instaurare un rapporto di dialogo e di fiducia con la madre della bambina, che potesse in qualche modo portare a un coinvolgimento e a una condivisione del suo progetto educativo e rappresentare un sostegno alla situazione familiare stessa. I rapporti con la famiglia sono stati per tutti gli anni della scuola elementare di collaborazione e fiducia reciproca.

**08**

### **Caso**

C. è una ragazza di quindici anni che frequenta la 3° media. Per lei le insegnanti hanno ritenuto opportuno prolungare la frequenza di un anno in quest'ordine scolastico, facendole ripetere la classe terza. La ragazza ha una diagnosi di multimalformazione con tetraparesi spastica, ipovisione da danno alle vie visive, grave forma di scoliosi e deficit cognitivo globale conseguente sia al danno neurologico centrale sia al deficit motorio e visivo.

### **Personale**

Per questa ragazza la scuola prevede che sia seguita per nove ore settimanali dall'insegnante di sostegno e per ventuno ore da due educatrici. Inoltre, la coordinatrice delle educatrici è stata a sua

volta educatrice di C. per sei anni, ovvero dalla prima elementare alla prima media compresa, e può testimoniare tutto il percorso di integrazione realizzatosi fino ad ora. La continuità educativa e la possibilità di vedere l'evoluzione del percorso di un caso trattato è, per diversi fattori, una situazione molto rara. La coordinatrice, a tal proposito, racconta: *Ho seguito C. per sei anni e, successivamente, c'è stato un cambio frequente di educatrici. Dal passaggio alle elementari e alle medie sono cambiati anche gli insegnanti di riferimento, ma un adeguato passaggio di informazioni sul caso ha fatto sì che fosse garantita una certa continuità educativa e una forte attenzione nei suoi confronti (...) Ho continuato per un periodo così lungo su richiesta dei referenti AUSL e degli stessi insegnanti: era un caso particolare ed era necessario garantire una continuità più lunga di quella che io stesso prevedo per gli interventi educativi in generale. L'ho lasciata nel momento in cui sapevo che lei era forte, sicura di sé e mostrava di sapersi relazionare con tutte le persone, potendo chiedere ed esprimere i propri bisogni, desideri... Ho continuato ad avere rapporti con C. nel ruolo di coordinatrice, spesso occupandomi di trovare educatrici e sostituti... Per lei avere a che fare con un educatore nuovo era un piacere, era sicura di sé e quindi (...) accettava tutti con estrema gioia e felicità. Era un mettersi in gioco e, anche, un manipolare perchè è anche una ragazzina che un po' manipola! Che va bene secondo me! Ci sta anche questo! È una forza, una capacità umana, perché lei non deve averla? Tutti quanti manipoliamo a nostro modo. Era molto divertente perché l'educatore nuovo (o sostituto) poi veniva da me e mi diceva "C. mi ha fatto fare questo!" Allora io andavo da lei e le dicevo "C. ma i patti quali erano?" ... e per lei era una gioia! La relazione per lei è fondamentale. Ha compreso perfettamente i ruoli che le persone ricoprono nei diversi contesti e le dinamiche relazionali, provando piacere nel favorirle e nel creare situazioni che portano gli altri a parlare di lei o dialogare con lei."*

Questa testimonianza rende conto di un'attenzione pedagogica propria di chi ha potuto maturare una conoscenza e un'osservazione prolungata e importante con un soggetto, e che può anche evidenziare, in seno ad un progetto e a una consapevolezza educativa, il valore anche della pluralità di proposte relazionali offerte nelle scuole in cui spesso si devono gestire esigenze organizzative, di precarietà e mobilità del personale. Inoltre, dal suo punto di vista pedagogico, la coordinatrice racconta di come si sia costruito anche il rapporto di collaborazione e di condivisione progettuale con le altre figure educative e le insegnanti curricolari, mettendo in luce anche le difficoltà di questo percorso: *"Le fatiche sono state tante; iniziali, perché mettere d'accordo quattro o cinque persone non è facile, quindi gli scontri ci sono stati, visioni diverse di interventi educativi, di modalità di lavoro tra educatrici e insegnanti e tutti con una gran voglia di lavorare, ma con punti di vista diversi; quindi questo è stato uno scoglio iniziale; però la forza di confrontarci e di rispettarci a*

*vicenda, di riconoscersi nella propria professione, (...) ha fatto sì che comunque un po' tutte le angolature venissero smussate."*

Inoltre durante l'arco di quest'anno, in cui la ragazza ha ripetuto la terza media, si è portato avanti un percorso per il passaggio di C. alla scuola superiore, ovvero al liceo scientifico, attraverso il contatto e l'incontro tra le insegnanti di sostegno, quella delle medie e quella che presumibilmente seguirebbe C. nella nuova scuola, sia con scambi di informazioni tra le docenti e le educatrici, sia con la ragazza stessa, anche attraverso sue visite di conoscenza degli ambienti e del personale della nuova scuola. La coordinatrice racconta che anche quest'aspetto è stato oggetto di grande attenzione educativa: *"E' stata fermata un anno (in terza media) perché probabilmente era necessario studiare bene la sua situazione, quindi quest'anno è stato un sovrappiù per lei, ma necessario per individuare meglio il suo percorso; ecco, su C. devo dire che tutte le scelte fatte son state ben studiate... avremmo potuto mandarla in una scuola superiore dove generalmente vengono iscritti gran parte dei disabili, ma no, è stata scelta appositamente una scuola, un liceo scientifico, dove si sa che c'è un insegnante molto preparata, molto in gamba, dove sappiamo che ci sono molte ragazzine che C. conosce perché sono state sue compagne, non starà insieme a loro però le conosce. E' una scelta fatta in accordo fra scuola e Comune: è sempre stato molto studiato il suo percorso, mai lasciato al caso... questo è un aspetto positivo: scuola, cooperative, ASL e Comune lavorano, collaborano insieme, studiano, etc, con l'obiettivo comune di garantire a C. un progetto di vita in rispetto alla sua persona. "* Si tratta quindi di un lavoro di confronto e condivisione, che vede interagire in rete vari servizi che ruotano intorno al caso e dalla cui collaborazione possono realizzarsi importanti percorsi educativi e d'integrazione per il soggetto. Quest'aspetto è testimoniato anche dall'insegnante di sostegno del liceo, con cui sono stati tenuti i contatti per la cura di questo passaggio: *"Abbiamo ragionato sull'eventuale passaggio durante tutto l'anno scolastico e abbiamo organizzato, per quanto possibile, le risorse materiali e umane, e c'è stato proprio un impegno della nostra scuola e della sottoscritta a una conoscenza della ragazza. (...) La perplessità che noi abbiamo sempre è quella di non essere certi di essere presenti l'anno successivo. E' vero che ci siamo incontrate varie volte, sono venute a scuola, sono andata io, ho conosciuto C., etc; le ultime volte ero anche piuttosto tranquilla perché riuscivo serenamente a comprendere quello che lei cercava di comunicare. La perplessità grande è quella che io non so se sarò qui il prossimo anno!"* Ecco che qui invece la precarietà del personale, come è per quest'insegnante, che infatti è specializzata per il sostegno ma non è di ruolo, diventa un notevole limite alle possibilità di costruzione di un percorso programmato con consapevolezza educativa.

Ciò che si può rilevare da tutte le testimonianze raccolte è un grande livello di collaborazione tra le scuole di diverso ordine e tra tutte le figure educative coinvolte nel progetto della ragazza.

### **Spazi**

Dalle testimonianze raccolte si apprende che C. svolge la gran parte del tempo scolastico nell'aula di sostegno e nell'aula d'informatica, condividendo con i compagni di classe pochi momenti, per lo più corrispondenti a quelli dell'entrata e dell'uscita, della ricreazione, dove C. ha la possibilità non solo di stare con i suoi compagni, ma di muoversi negli spazi scolastici e fare nuovi incontri e a pochi spazi di attività didattiche ritenuti adatti alla sua presenza e al suo coinvolgimento. Inoltre la ragazza, secondo il progetto educativo costruito per lei, trascorre parte della giornata alla scuola elementare, il cui edificio è molto vicino a quello delle medie e in cui condivide con una precisa classe in cui è inserita, il pranzo e altre attività didattiche pomeridiane.

Per l'anno venturo, secondo il progetto di passaggio e d'inserimento nella scuola superiore, l'insegnante di sostegno del liceo afferma che lo spazio in cui C. potrà svolgere la maggior parte del tempo sarà l'aula di sostegno e il laboratorio d'informatica perché, dice: *“In una scuola come la nostra, il problema logistico è un problema sempre più grande! C. potrà usufruire del suo lavoro al computer nell'aula di sostegno o in alternativa in quella d'informatica e poi abbiamo sempre l'aula magna! (...) Altri spazi non li vedo, (...) considerando la sua difficoltà di rimanere in classe più di un quarto d'ora per volta.”* Si può perciò constatare che sia nel contesto della scuola media sia, in prospettiva, in quello del liceo in cui la ragazza sarà inserita, per questo caso si ritiene opportuno svolgere l'attività educativo-didattica al di fuori dello spazio classe.

### **Attrezzature**

Per gli spostamenti C. utilizza la sua carrozzina elettrica e la scuola è dotata di un ascensore e di un montascale che le permettono di andare ai piani superiori. Per le sue attività C. ha un banco speciale che si alza; questo tavolo è stato richiesto anche dalla scuola superiore “in eredità”, in vista dell'inserimento di C..

Lo strumento principale per le sue attività didattiche è il computer; questo è dotato di touch screen che però, secondo la testimonianza dell'insegnante di sostegno, le è di difficile utilizzo per le rilevanti difficoltà di motricità fine; l'ausilio informatico che invece risulta essere di fondamentale importanza è il software “Carlo Mobile”, programma realizzato per la lettura di testi scritti.

Inoltre un altro strumento importante è il registratore di suoni per la strutturazione di frasi, che è stato utile anche per la realizzazione di un ipertesto con il coinvolgimento di tutta la classe. Inoltre, tra i materiali tattili, sono segnalate le lettere con il velcro che C. utilizza per la comunicazione.

### **Rapporto con i compagni**

Come già precisato, lo spazio d'interazione e di costruzione di relazioni con i compagni è per C. molto limitato. A tal proposito, tra le testimonianze e la documentazione disponibile per questo caso, è stato possibile raccogliere anche un articolo scritto dalla ragazza stessa in cui lei racconta la propria quotidianità scolastica: *“La prima cosa che faccio è salutare le persone che incontro: insegnanti, educatori, ragazzi e ragazze che stanno andando in classe per iniziare le lezioni. Saluto anche i bidelli che sono sempre gentili con me. Dopo vado in auletta. (...) Sto poco in classe con i miei compagni, non perché non mi stiano simpatici, anzi... Sono molto gentili con me e sono contenta quando mi salutano, ma a me piace fare delle cose che posso fare solo al computer; o ascolto la musica con le cuffie, scrivo dei testi con un programma che me li legge subito e gioco con le lettere e le forme. (...) Le volte che sono stata con i miei compagni ho ascoltato la musica e suonato con loro; ho fatto anche dei bellissimi cartelloni!!”* Questo testo, anche se è evidentemente realizzato mediante l'affiancamento dell'insegnante di sostegno e dell'educatrice, può rendere conto del prezioso punto di vista del soggetto rispetto al percorso di integrazione in esame, che in altri casi non è stato possibile avere se non indirettamente. Da queste parole emerge un vissuto positivo delle possibilità relazionali che la ragazza ha nella scuola, nonché delle sue attività educative speciali. Dalle varie testimonianze raccolte emerge che la relazionalità di C., sia con i compagni sia con gli adulti di riferimento, è stata uno dei principali aspetti di attenzione educativa e già si possono descrivere i risultati ottenuti in questo percorso educativo. In questo senso può ritenersi interessante considerare gli obiettivi educativi indicati dall'educatrice per l'area affettivo-relazionale:

- *Accettare attivamente e positivamente la presenza di altri ragazzi negli spazi percepiti come propri e comunque nei contesti sociali.*
- *Emanciparsi dall'adulto come referente unico.*
- *Elaborare ed esprimere verbalmente stati di disagio, volontà, desideri, preferenze.*
- *Sapersi porre in situazioni di collaborazione, di condivisione e di aiuto reciproco nelle situazioni di gruppo.*
- *Stimolare la pazienza, l'attesa e la necessità di utilizzare un linguaggio più articolato e quindi comprensibile senza frustrazione.*
- *Discutere sui cambiamenti nella percezione di sé e del mondo circostante.*
- *Stimolare nell'utente la voglia ed il saper raccontare di sé ai coetanei.*

- *Relazione con l'altro: migliorare i rapporti formali con gli adulti non percepiti come di riferimento.*

Tali obiettivi rendono conto di un percorso concreto che mira a realizzare l'integrazione della ragazza puntando sulle risorse presenti in lei, stimolandole al fine di favorire possibilità d'interazione efficaci. Rispetto ai risultati di questo impegno educativo, nella sua relazione finale, l'educatrice scrive: *“L'utente dimostra di saper instaurare buoni rapporti anche con le persone poco conosciute; è pienamente integrata nell'ambito scolastico e ha buone capacità di relazione con le persone che ne fanno parte. E' sempre molto desiderosa di poter venire a scuola, anzi quando C. sa che ci saranno delle festività e perciò la scuola resterà chiusa esprime la sua tristezza nel non poterci venire. Cerca sempre di dialogare con le persone che incontra, ricerca l'attenzione scandendo il nome della persona che riconosce e s'interessa di ciò che la circonda. Mostra poca pazienza solo quando non trova piacere nelle attività o quando non riesce a partecipare attivamente a una conversazione tra più persone; però se stimolata maggiormente partecipa con interesse e interagisce. L'utente riesce a controllare la propria emotività. Riesce a stabilire con più facilità le relazioni con gli adulti rispetto ai coetanei, ma con questi ultimi riesce a divertirsi con più facilità.”* Questo frammento della relazione dell'educatrice rende conto di un'osservazione e di una valorizzazione dei progressi raggiunti dal soggetto, unita a un'attenta conoscenza delle sue difficoltà e dei suoi limiti. Inoltre la coordinatrice degli educatori che, come già precisato, conosce C. da molti anni, essendo stata la sua educatrice fin dalla prima elementare, aggiunge: *“Adesso parla, è intelligentissima, è estremamente ironica, capisce al volo le situazioni, coglie ogni piccola sfumatura del discorso; se quando le parli cambia il tono della voce lei capisce subito se sei arrabbiata, se stai scherzando... lei è veramente abile, abilissima in questo! Ovviamente rimane il problema visivo e il problema motorio che la limita in tante cose.”* Il riconoscimento dei traguardi raggiunti, la valorizzazione delle capacità e la conoscenza approfondita del soggetto si rivela essere fondamentale per un efficace percorso educativo e di integrazione. D'altra parte il lavoro finalizzato alla promozione della relazionalità deve essere necessariamente rivolto, oltre che sul soggetto stesso, anche sul contesto in cui questi deve essere inserito, ovvero soprattutto sui compagni di classe. Rispetto a quest'aspetto la coordinatrice degli educatori, raccontando del percorso delle elementari rispetto al coinvolgimento dei compagni di classe, afferma: *“Venivano coinvolti con l'interesse individuale che l'insegnante aveva verso la bambina e, se l'adulto trasmette il proprio interesse e la propria voglia di conoscere la bambina, di conseguenza, soprattutto per i bambini piccoli, questo desiderio viene rimandato anche a loro! (...) Il rapporto con i compagni alle elementari è stato sempre abbastanza buono e positivo; difficile al primo anno perché c'era da*



*conoscere questa bambina che a mala pena parlava, con tutte le sue disabilità, con la sua carrozzina, etc; quindi un po' alla volta l'hanno conosciuta anche sperimentando loro stessi gli strumenti che C. utilizzava, sperimentando la carrozzina oppure immaginando cosa lei poteva vedere: sono state fatte diverse attività sottoforma di gioco per mettersi nei suoi panni e capire come lei si poteva sentire e molti bambini sono riusciti ad avvicinarsi a lei nel momento in cui si sono messi al suo posto; oppure mi ricordo delle scene bellissime in cui la carrozzina veniva vista come un gioco per cui a volte i bambini la prendevano per giocare; tante piccole strategie ma studiate giorno dopo giorno affinché comunque i bambini vedessero in lei qualcosa di diverso, perché era diversa ma con delle cose anche piacevoli, una bambina allegra, spiritosa, ironica, etc; con il tempo è venuta fuori una ragazzina con il carattere molto pepato!! Le strategie iniziali, per favorire il rapporto con i compagni, sono state queste, senza le quali non si può pensare nessun tipo d'integrazione.”* Queste osservazioni denotano l'attenzione pedagogica che occorre avere anche per educare alla relazione con un compagno disabile, per la sua comprensione, per lo sviluppo di atteggiamenti empatici e accoglienti, nonché per il riconoscimento dell'altro come soggetto da cui sia possibile ricevere e imparare, quindi non soltanto come persona bisognosa di aiuto.

### **Organizzazione della didattica**

Per il caso di C. si è ritenuto opportuno gestire le proposte educative e didattiche nonché, come già precisato, l'utilizzo degli spazi, tra la scuola media e la scuola elementare, in un progetto che ha visto la stretta collaborazione dei due istituti. La ragazza trascorre la mattina fino alle ore 12 alle medie e il pranzo e le attività pomeridiane alla scuola elementare facendo riferimento ad una precisa classe in cui è inserita, ma anche ad altre nelle quali vi siano proposte educative ritenute utili per lei. Questo continuo variare classe di riferimento, e quindi compagni con cui si possa promuovere una relazione, è descritto dalla coordinatrice delle educatrici come un ulteriore elemento positivo del progetto educativo attuato per C.: *“Durante l'anno sono stati individuati i progetti a cui C. poteva partecipare, questo soprattutto i primi due anni, per cui C. è stata inserita in due classi: conosce ormai l'ambiente benissimo, per lei è un ambiente estremamente familiare per cui muoversi in diverse classi non è un problema, anzi rappresenta un arricchimento personale. Questo ovviamente negli ultimi due anni è andato un po' attenuandosi sia perché C. è cresciuta, è una ragazzina e quindi con il tempo sente meno l'esigenza di stare con i bambini più piccoli di lei, (...) anche se tutti la adorano e lei ama quel contesto.”* Il progetto è venuto quindi a modularsi in rapporto all'evoluzione della situazione e delle esigenze dell'alunna.

Per quel che concerne l'attività didattica svolta nella scuola media, si può rilevare una sostanziale condivisione del lavoro tra l'insegnante di sostegno e le educatrici. L'insegnante di sostegno dichiara di aver lavorato molto, anche grazie ad un interessamento personale e a una formazione autonoma, attraverso il programma di lettura di testi "Carlo Mobile" che si è rivelato estremamente utile per la comprensione di brani e l'elaborazione di racconti di storie personali, che ha favorito così il miglioramento della comunicazione verbale attraverso il computer e il potenziamento delle capacità cognitive residue. Questo particolare software, installato dalla docente, è stato comunque utilizzato anche dalle educatrici nel lavoro con C.. D'altra parte vengono anche creati, con materiali tattili come cartone, gomma o plastica, numeri e lettere attaccabili con il velcro a cartelloni o quaderni dall'alunna stessa; quest'attività risulta funzionale all'apprendimento dei contenuti basilari della matematica, dell'italiano e anche della lingua inglese, ma è stata anche orientata alla stimolazione del tatto. La realizzazione di libri tattili è stata un'attività portata avanti fin dalla scuola elementare con molto successo. Infatti la coordinatrice delle educatrici, riferendosi al periodo in cui era educatrice alla scuola elementare, racconta: *"La prima cosa che ho creato con C. è stato un piccolo libricino; lei non poteva accedere al libro, sembrava estremamente disinteressata al testo, alla narrazione, per lei la cosa importante era avere un oggetto, toccarlo, etc.; nel momento in cui abbiamo capito che bisognava andare incontro alle sue (esigenze) e creare le cose per lei in base a quelle che erano le sue possibilità, abbiamo creato un libro con il cartoncino grosso, le cose che lei poteva toccare, i colori che lei poteva vedere, etc: le si è aperto un mondo! Qualcosa di nuovo, avere il suo libro, poterlo sfogliare! Perché il foglietto no, ma il cartoncino lo può sfogliare! (...) Da lì sono partiti una serie di libri tattili. I libri già costruiti non hanno molto senso! Queste erano delle immagini costruite, create da lei e insieme a lei, tramite una relazione, (...) poteva comunque riconoscerle perché da lei prodotte, (...) la cosa importante era il significato affettivo che quel libro aveva; significava anche sforzo, fatica, rabbia, perché ci siamo anche arrabbiate, eh! Lo sforzo e la gratificazione, che porta a riconoscere: "Ce l'ho fatta! Sono riuscita a mettere la colla, l'ho attaccato su, lo sento, etc." Era fondamentale! Non ha senso comprare un libro e darglielo, che senso ha quel libro per lei se togliamo tutta la storia, la relazione, l'affetto, il gioco, il divertimento, lo scegliere i colori e le stoffe?!"* Son parole che testimoniano il coinvolgimento affettivo e la progettualità globale che può interessare una attività educativa concreta come questa esposta. Tornando alla descrizione delle proposte didattiche nella scuola media, un'altra attività svolta attraverso l'uso del PC è stata l'ascolto di musica riprodotta mediante il programma Windows Media Player, volto a dare possibilità di attività piacevoli all'alunna e alla stimolazione dell'udito. Inoltre le attività portate avanti durante l'anno sono state molteplici e miranti allo sviluppo e/o potenziamento di più abilità nell'alunna. L'educatrice, nella sua relazione redatta al termine

dell'anno scolastico, elenca le proposte educative su cui ha maggiormente lavorato e tra queste si può evidenziare un'attenzione particolare alla stimolazione sensoriale, ritenuta molto importante per la particolare situazione deficitaria della ragazza e posta al primo punto: *“Rafforzamento del senso olfattivo, (effettuato durante le ore del pasto) attraverso il riconoscimento e la scoperta di cibi “nuovi” (verdura e frutta) tramite il palato e il naso; oppure degli odori relativi a cose d'uso quotidiano (shampoo, talco, alcool durante la cura dell'igiene personale effettuata con più tempo durante le ore di attività di piscina, ma anche quotidianamente durante il momento del cambio). Rafforzamento del tatto e della vista, attraverso lo studio delle forme e degli oggetti, somiglianze e differenze.”* Questo punto testimonia la concretezza di un lavoro e degli obiettivi educativi che si reputano perseguibili. Per favorire la consapevolezza dell'alunna rispetto al proprio progetto educativo e alle proprie azioni un aspetto segnalato come importante è anche, seguendo ancora la relazione della medesima educatrice, la strutturazione del piano della giornata e dei vari momenti previsti.

Inoltre, attraverso la creazione di cartelloni, per lo più con l'educatrice nelle ore pomeridiane presso la scuola elementare, si è tentato di favorire una rielaborazione cognitiva e visiva di alcuni argomenti affrontati dalla classe.

Tra i progetti attivati per il caso di C. è posta in primo piano, da tutti i testimoni coinvolti, l'attività di nuoto, per la quale è stato realizzato un progetto, di continuità con la scuola elementare, che ha visto la collaborazione tra le insegnanti delle scuole e gli istruttori della piscina. Tale attività ha avuto come obiettivi primari il rinforzo della muscolatura attraverso il movimento in un ambiente favorevole e la consapevolezza rispetto al proprio corpo. Questa non è stata solo un'attività individuale, ma ha coinvolto per tutti gli anni scolastici altre alunne disabili della scuola elementare e alcune classi seconde della scuola media.

Fatta eccezione per alcuni progetti particolari o le uscite programmate per la classe in cui C. è stata coinvolta, la quasi totalità della didattica rivolta all'alunna è consistita in attività individualizzate; quest'aspetto, se da una parte può ritenersi una necessità derivante dalla situazione di gravità della disabilità dell'alunna, dall'altra può trovare l'atteggiamento critico di chi, come la coordinatrice delle educatrici, crede sia comunque possibile una didattica speciale impostata diversamente: *“Dove alle elementari è possibile trovare delle insegnanti con cui riesci ancora a programmare sul piano educativo e a prevedere una didattica che coinvolga il disabile nel gruppo classe, nella scuola media è più difficile, (...) sono pochi i momenti in cui si riesce a portare avanti una programmazione didattica di gruppo che integri una bambina così grave da poter poi aver un ritorno positivo su di lei e sulla classe. Sul piano umano vogliono bene a C., sono molto carini e*

*attenti a lei, però per me non sono riusciti in questi anni a capire quanto l'impegno didattico della classe e dell'insegnante possa essere un valore anche per la ragazzina; questo è un punto critico delle medie; (...) secondo me è mancato proprio questo alle medie, cioè un credere in un percorso didattico di classe su C. (...) Ecco che da questa riflessione della coordinatrice emerge, in tutta la sua problematicità, un tema ancora molto aperto e dibattuto, relativamente all'integrazione scolastica delle persone disabili, ovvero quello della didattica speciale inserita nella didattica della classe e volta anche a tutti i membri della classe, come possibilità di realizzazione di percorsi alternativi che rispondano, in modo nuovo ma comunque efficace, ai bisogni speciali di ognuno, sia educativi che d'apprendimento.*

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

Presentando i progetti attivati per l'integrazione di C., o in cui comunque lei sia stata coinvolta positivamente, l'educatrice scrive nella sua relazione finale: *“Ho avuto la necessità di far evolvere la relazione, interrompere quel rapporto privilegiato e far confrontare l'utente con i coetanei, coinvolgendo maggiormente C. in attività di gruppo. Da ciò l'idea del Laboratorio di ceramica, nell'aula di manualità, in contesto gruppo classe, grazie alla collaborazione degli insegnanti delle scuole medie. Attraverso una palla di argilla C., con un po' di aiuto, è riuscita a costruire un oggetto da tavolo (esposto durante la festa di fine anno dell'istituto) utilizzando entrambe le mani e successivamente anche a dipingerlo di blu, il suo colore preferito. Ma non sono mancati altri momenti di relazione tra C. e i suoi compagni di classe: nella Pet therapy, nel Laboratorio sulle emozioni, nel Laboratorio di danza popolare (durante la festa di fine anno C. ha partecipato a un ballo, con la classe delle scuole elementari, proprio preparato in questo laboratorio), durante le varie uscite e le visite guidate con la classe.”* I progetti di cui scrive l'educatrice sono pertanto laboratori attivati alle medie o alle elementari non propriamente per l'integrazione ma in cui si è ritenuto utile inserire C. perché favorissero possibilità di relazione tra lei e i compagni e s'inserissero tra le attività mirate al perseguimento degli obiettivi preposti per lei.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Per questo caso sono descritti positivamente la collaborazione e il supporto che le insegnanti hanno avuto dal comune e dai servizi del territorio. Infatti, si è avuta la consulenza della fisioterapista per le attività di ginnastica e stimolazione motoria e di altri specialisti per l'utilizzo degli ausili didattici come anche per l'indicazione di modalità di azione educativo-didattica adatte agli specifici deficit sensoriali di C. come è stato, per fare un esempio, per la realizzazione dei librini tattili e delle varie attività di manipolazione.

## **Coinvolgimento della famiglia**

Da tutte le testimonianze raccolte emerge che la scuola ha sempre avuto una relazione e uno scambio significativo soprattutto con il padre della ragazza. A questo proposito la coordinatrice delle educatrici nella sua testimonianza parla della complessità e dell'evoluzione del rapporto con la famiglia che parte dell'interesse comune per il bene della ragazza e può superare eventuali difficoltà di comunicazione: *“Da parte del padre c'è un grande amore per questa figlia, una grande disponibilità, ed è pronto ad accogliere le nostre proposte, tanto è vero che, dal sospetto e dalla chiusura iniziale, si è creato un rapporto stupendo nel corso degli anni, si è affidato totalmente a noi, dalla scuola elementare alla scuola media, capendo finalmente l'utilità di queste figure che non avevano pretese di imporre delle cose o assumere funzioni di controllo sulla famiglia, ma erano tutte persone che lavoravano con la bambina per il suo benessere; lui, con gli anni, è riuscito a capire questo e finalmente si è fidato.”* La relazione tra il personale scolastico e la famiglia risulta essere quindi un aspetto di fondamentale importanza anche ai fini del progetto educativo che si intende perseguire, ma necessita di rispetto e di attenzione per le problematiche che può presentare.

## **09**

### **Caso**

V. è un bambino che frequenta la quinta elementare, in una classe a tempo prolungato. La diagnosi formulata nel momento della certificazione di disabilità, richiesta dalle insegnanti in prima elementare, è quella di *disarmonia evolutiva con tratti psicotici*. La problematica del bambino è quindi di tipo esclusivamente comportamentale, manifestatasi soprattutto nei primi anni delle elementari con atteggiamenti e azioni estremamente aggressive e oppositive, sia a livello verbale che fisico. La situazione di V. risulta essere particolare anche perché è un bambino straniero che è stato adottato quando era molto piccolo e che è pienamente consapevole della sua origine, evidente anche per il colore della sua pelle; le insegnanti intervistate raccontano che anche questo aspetto risulta rilevante per la comprensione del disagio psicologico vissuto dal bambino.

### **Personale**

Per il caso di V. è stata prevista la presenza, sin dalla prima elementare, di un'educatrice e, dopo l'avvenuta certificazione, di un'insegnante specializzata per il sostegno. L'educatrice che segue ora

il bambino è la stessa che l'ha preso in carico in prima elementare, mentre le insegnanti di sostegno sono state diverse e anche quella attualmente in carica è stata assegnata solamente quest'anno.

Per il caso di V., trattandosi di una problematica di ordine psicologico-comportamentale, le insegnanti ritengono opportuno che queste figure professionali inserite per lui, siano considerate come presenti per tutta la classe, perché il bambino non percepisca la loro presenza come riservata alla gestione della sua problematica e questa consapevolezza diventi motivo di maggior disagio. Infatti l'insegnante di italiano, che è anche la referente handicap della scuola, dice: *“Agli interventi troppo precisi su di lui, reagisce malissimo, diventa maleducato e aggressivo: “Vattene via, non ti voglio! Perché sei vicino a me? Sempre e solo vicino a me?!” Quindi a volte con l'insegnante o le educatrici (...) cerchiamo di fare in modo che anche i più deboli vengano aiutati; (...) E' una fatica perché loro devono lavorare senza fare, sembra che non fai nulla ma in realtà è difficile, devi mantenere l'equilibrio, stai vicino a questo o a quell'altro e cerchi di ignorare lui mentre è lui quello per cui tu sei là, mentre tu sei pagato e allora devi dire “Beh, oggi ho lavorato o non ho lavorato?””* (...) Questa è una logica, una mentalità che va anche passata perché anche queste persone non devono giustificare il loro essere nella scuola ma devono servire alla scuola; invece questa cosa è difficile per molte persone, è questo il problema. (...) Ci vuole un'intesa con l'insegnante di classe del momento, altrimenti si va in conflitto. Tra tutti i progetti il più difficile è quello della relazione all'interno del gruppo di educatori, la perfetta collaborazione e fiducia tra coloro che lavorano sui bimbi; i laboratori credo che non servano se non c'è questa dinamicità, questa capacità di mettersi anche da parte.” Queste considerazioni dell'insegnante risultano essere particolarmente interessanti perché il ruolo di figure professionali previste in una classe per lo svolgimento di una didattica e di una educazione “speciali” a favore di un bambino in una situazione problematica sia considerato come un progetto più ampio, poiché finalizzato all'integrazione del soggetto e quindi rivolto non soltanto a lui quanto soprattutto al contesto relazionale in cui è inserito, affinché questo sia integrante e perché possano davvero essere considerati tutti i bisogni speciali che emergono in una classe e il sostegno educativo sia perciò estendibile a tutto il gruppo. Inoltre, in questo caso specifico, si vede come anche la “non-azione” possa avere il suo valore se inscritta in un intento educativo preciso e debba perciò essere valorizzata come tale. Inoltre, oltre a questa disponibilità e apertura da parte dell'educatrice e dell'insegnante di sostegno stesse, è importante che questa considerazione sia propria di tutto il gruppo docente in cui queste figure interagiscono; infatti, l'educatrice, parlando delle possibilità di attivazione di progetti educativi particolari per la classe, ci dice: *“In questi progetti va molto anche il team che lavora sulla classe, ci sono alcuni insegnanti che sono favorevoli a fare questo tipo di progetti proprio per aiutare il disagio, altri insegnanti invece stanno più sulla didattica e fanno*

*fatica a vedere gli altri aspetti; c'è da dire che V. ha avuto la fortuna di essere in una classe dove le insegnanti hanno privilegiato questo aspetto, che non è da poco.*” Da queste parole, così come dal complesso delle testimonianze raccolte, si può evidenziare un'importante attenzione educativa riposta nelle scelte organizzative e didattiche da parte del complesso del corpo docente sulla classe, nonché una buona cooperazione tra le varie figure professionali presenti.

Grazie alla collaborazione tra insegnanti ci sono stati anche degli incontri tra diverse classi quinte per ampliare le possibilità relazionali del bambino incontrando altri coetanei che potrebbero esser anche suoi nuovi compagni di classe alla scuola media. Inoltre, come intento di cura del passaggio al nuovo ordine scolastico, è stato organizzato un incontro delle classi di quinta elementare alla scuola media, in occasione di una mostra per un'attività didattica particolare, per avere una possibilità, anche se certo modesta, di conoscere l'ambiente della futura scuola. Ma, per quel che concerne nello specifico la cura del passaggio di V., le insegnanti affermano ci siano stati anche degli scambi di informazioni informali a riguardo con le colleghe della scuola media.

### **Spazi**

Nei primi anni delle elementari il bambino era molto più aggressivo di adesso e le insegnanti ritenevano necessario portarlo spesso fuori dalla classe. Ora invece V. sta quasi sempre in classe perché sono diminuite le sue manifestazioni violente e si riesce a contenerle meglio incanalando anche le tensioni in maniera più costruttiva, attraverso le scelte didattiche e organizzative della classe. Sono comunque previsti degli spazi in cui al bambino sia permesso, accompagnato dall'insegnante di sostegno o dall'educatrice, di uscire dall'aula perché si ritiene che le sue possibilità di concentrazione e di sostegno della fatica mentale siano comunque più limitate e quindi che necessiti maggiormente di momenti di pausa oppure di fare qualche attività alternativa a quelle della classe, da solo o con un piccolo gruppo di compagni che abbiano esigenze particolari.

Le attività al di fuori dell'aula della classe si svolgono solitamente in aule della scuola disponibili ma non adibite esclusivamente al sostegno. In classe V., così come gli altri bambini, per decisione delle insegnanti, cambia spesso banco.

### **Attrezzature**

Per la didattica non sono previsti particolari ausili, se non l'uso del computer per la scrittura di testi, fuori dall'aula.

### **Rapporto con i compagni**

Parlando della qualità del rapporto di V. con i suoi compagni emergono, tra le testimonianze raccolte, punti di vista diversi e considerazioni differenti. Infatti, l'educatrice che segue il bambino dalla prima e l'attuale insegnante di sostegno valutano le relazioni del bambino in classe molto positivamente, pur tenendo in considerazione le sue manifestazioni oppositive. Infatti, l'insegnante di sostegno, riferendosi a questo rapporto, dice: *“Bellissimo. Loro capiscono il suo comportamento, perché lui è sempre lì a provocare e a stuzzicare; (...) è un po' problematico in alcuni momenti, non sempre. Però lui, come bambino, è disponibilissimo, si fa ben volere. (...) I compagni cercavano sempre di tranquillizzarlo, sono stati veramente dei grandi collaboratori, veramente più degli adulti, ci hanno aiutato, tranquillizzandolo e mettendolo a proprio agio.”* Inoltre l'educatrice testimonia anche il percorso evolutivo che ha avuto questo rapporto e le strategie educative messe in atto per gestire le dinamiche relazionali problematiche: *“All'inizio, i primi due anni, era molto aggressivo e i compagni cercavano di evitarlo; c'è stato anche un lavoro da parte dell'adulto, in quanto noi abbiamo sempre cercato di mediare e di rafforzare il rapporto tra i bimbi e quindi, in un certo senso, tutti i gesti fatti da V. in maniera non corretta venivano sempre giustificati e noi abbiamo lavorato molto su questo sia con i bambini sia con i genitori, perché poi di conseguenza i bambini andavano a casa a dire ai genitori “Oggi V. mi ha picchiato” e tra i genitori qualcuno, non tutti, venivano a scuola, (...) ma noi cercavamo sempre di sdrammatizzare tutto e anche questo è importante perché se anche l'insegnante fa dell'allarmismo, alla fine non arriviamo a niente e i bimbi alla fine non vengono integrati ma considerati sempre diversi; nel nostro caso abbiamo lavorato molto su questo, è importantissimo; lui è cresciuto, ha imparato a relazionarsi con i compagni e adesso gli vogliono tutti bene e hanno imparato anche ad aiutarlo quando lui ha bisogno, soprattutto le bimbe.”* Queste parole testimoniano la possibilità di un percorso concreto di gestione delle difficoltà che intervenga sul contesto sociale, quindi sui compagni e sulle loro famiglie, perché l'ambiente possa essere davvero accogliente e saper comprendere e gestire positivamente le manifestazioni di disagio del soggetto.

D'altro canto le insegnanti di matematica e d'italiano mettono invece in luce una problematicità molto maggiore della relazionalità del bambino che secondo il loro punto di vista è ancora fortemente presente. L'insegnante di matematica, che conosce V. dalla prima elementare, anche se è stata assente per lunghi periodi in questi anni, dice che il bambino ha un rapporto molto conflittuale con i compagni che sono più “problematici” o “deboli”, mentre dimostra di non essere interessato ad entrare in relazione con quelli “più bravi”. Anche l'insegnante d'italiano esprime delle considerazioni simili: *“Finisce che fa combutta con i più disastriati, (...) cioè lui capisce subito chi è che ha delle difficoltà e quindi si avvicina a quelli dei quali pensa di essere migliore e si confronta con questi. (...) Ad esempio in classe c'è un bimba che ha delle grosse difficoltà e lui la cerca per*



*disprezzarla, la offende e la umilia in un modo terribile! Stiamo cercando di fargli vedere che poi lei non è così un disastro.”* Questa modalità di relazione più problematica per V. passa quindi anche attraverso un confronto personale molto delicato, che deve essere costantemente oggetto di attenzione educativa. In tale confronto, come emerge dalle testimonianze raccolte, si evidenziano le sue difficoltà anche in alcune attività di gioco sia per abilità sportive e manuali non brillanti sia soprattutto per un’incapacità di rispettare delle regole basilari. Questi aspetti di V. spesso, secondo il punto di vista della maestra d’italiano, trovano il rifiuto e l’esclusione dei compagni: *“L’ultima cosa che abbiamo notato è che quando fan le squadre lui viene scelto per ultimo, cioè quando i capitani fanno le squadre fino a poco tempo fa non lo voleva nessuno, è piccolo, magro, sbaglia, si distrae, picchia, etc, cioè non è molto interessante come elemento della squadra! Invece ultimamente, avendo molto migliorato le sue prestazioni, alla fine hanno capito che salta come un grillo, è veloce sulla palla, lo chiamano e non è l’ultimo; e io ho capito una cosa, che se avessi fatto fare le squadre a lui sarebbe stato meglio! Solo che il rischio è che gli altri se ne accorgano; però è vero che un po’ alla volta, se gli dai la possibilità, non rischi di lasciarlo per ultimo.”* Certamente occorre quindi una considerazione pedagogica rivolta anche alle modalità di organizzazione autonoma dei giochi da parte dei bambini e un’attenzione al coinvolgimento dei compagni, perché maturino una disposizione all’accoglienza e alla tolleranza, nonché al riconoscimento, nel compagno vissuto come problematico, anche di competenze positive.

### **Organizzazione della didattica**

Per lo svolgimento delle attività didattiche le insegnanti affermano che la loro scelta per V. è stata quella di fargli seguire il programma della classe, dal momento in cui non presenta problematiche cognitive o dell’apprendimento, tenendo però comunque in considerazione le sue capacità attentive più limitate e quindi prevedendo talvolta delle semplificazioni negli esercizi proposti alla classe. Per evitare che il bambino, descritto come molto sensibile, percepisca come uno svantaggio o una differenza negativa la presenza esclusivamente per lui dell’insegnante di sostegno e dell’educatrice, si ritiene opportuno metter queste figure professionali a disposizione di tutta la classe e soprattutto per i bisogni particolari di alcuni, prevedendo anche la possibilità di gestire la didattica con la costituzione di gruppetti di alunni, in cui V. sia inserito, che svolgano attività di recupero. L’insegnante d’italiano, infatti, dice: *“L’abbiamo tenuto in classe sempre, ha seguito il programma della classe, a volte leggermente più facili, soprattutto in matematica; sia l’insegnante di sostegno sia l’educatrice sono state sempre persone molto aperte e disponibili, hanno accettato di essere a disposizione della classe, quindi di non presentarsi come “l’educatrice di”, “dedicata a”, ma di tutti! Quindi in qualche modo abbiamo sempre tenuto aperta questa cosa, anche perché lui a un*

*certo punto ha iniziato a rifiutare la presenza di queste persone ritenendole proprio mandate per lui: “Ma perché vengono per me?”, “Non vengono per te. Vengono per tutti e poi stanno vicino a qualcuno!” Noi facciamo il gruppetto, facciamo lavoro per gruppi, andiamo fuori a lavorare con altri quattro, cinque o sei e lui magari sta dentro; (...) riducendo il numero si riducono anche le tensioni.”* Anche una scelta organizzativa si presenta quindi come basata su una valutazione attenta della situazione e dei bisogni del soggetto nonché delle risorse, soprattutto umane, a disposizione. Inoltre l’organizzazione di una didattica per gruppi più limitati può permettere di dare risposte efficaci contemporaneamente a più situazioni di speciale bisogno.

Per quanto riguarda l’apprendimento di V., l’educatrice afferma: *“Lui segue la didattica della classe, in lingua è molto bravo, perché si esprime bene, ha delle grosse capacità; in matematica dimostra un po’ più difficoltà perché lì c’è concentrazione, calcolo e regole, perché si deve ricordare le tabelline, etc. Quindi lì ogni tanto va aiutato; quindi noi, all’interno della classe, sia io che l’insegnante di sostegno, siamo di supporto, stiamo di fianco a lui e lo aiutiamo dove lui ha delle difficoltà, soprattutto in matematica. (...) In italiano non ha difficoltà, si esprime bene, scrive bene, però insomma è un bimbo che, per avere la sua problematica, è arrivato a tanto, didatticamente; infatti ha sempre seguito il programma della classe. In prima e seconda si riusciva a seguire la didattica della classe, però si perdevano dei pezzi perché stavamo fuori di più, con il fatto che era più aggressivo e più irritato stavamo più fuori e quindi faceva più fatica. Ora sta fuori solo mezz’ora al giorno, facciamo tutto con la classe.”* Per l’insegnante di matematica, per contro, gli obiettivi educativi sono stati in parte raggiunti ma non è lo stesso per quelli didattici; infatti questa insegnante esprime un punto di vista piuttosto diverso come emerge anche dal confronto delle testimonianze raccolte; parlando della didattica, delle modalità e strategie attraverso cui questa può declinarsi in relazione alle speciali esigenze del bambino avente una situazione di problematicità di tipo comportamentale, emerge essere fondamentale la relazione e il tipo di rapporto che un’insegnante o un’educatrice può instaurare con il bambino, perché è proprio la relazione che può essere lo strumento primario dell’educazione e la base per l’insegnamento. Ma tra i diversi insegnanti si evidenziano anche delle differenze notevoli nel modo in cui si ritiene opportuno impostare questa relazione. Ad esempio l’educatrice sostiene, parlando di tutto il percorso della scuola elementare, quindi a partire dalle prime fasi di maggior problematicità e di difficoltà di contenimento di V., che: *“Il bimbo andava preso con una certa rigidità, perché se no non ascoltava, però poi andava preso anche con dolcezza e quindi dovevi appunto spiegargli queste cose in modo appunto un po’ più tranquillo, perché comunque è un bambino che in un certo senso va anche preso con dolcezza, perché questi bimbi altrimenti li perdi! (...) (Occorre) anche un rapporto di fiducia e fare venire fuori quello che questi bambini hanno dentro, perché se tu blocchi*

*sempre, senza sapere mai quali sono le cause che determinano questi comportamenti aggressivi, non arrivi a niente; invece con la fiducia, prendendo il bambino con le dovute maniere, riesci anche ad ottenere dei risultati.”* A questo tipo di relazione si contrappone quello descritto dall’insegnante di matematica che racconta, infatti, di un rapporto che fin dalla prima è stato caratterizzato dal conflitto e della necessità, che spesso si presentava, di contenerlo. Questa maestra sostiene di essere stata molto rigida con lui, di aver passato dei periodi non rivolgendogli la parola o minacciandolo di umiliarlo per fargli capire la gravità delle sue azioni contro i compagni. Il risultato di questa strategia, per l’insegnante, è stato che il bambino ha lavorato molto in matematica, anche se lei stessa si chiede se questo sia stato dovuto all’aver capito la gravità delle sue azioni o perché fosse “terrorizzato” da lei. Inoltre la maestra ci dice che gli obiettivi didattici minimi per la matematica sono stati quelli relativi all’acquisizione dei concetti come l’addizione e la sottrazione, ma che comunque l’apprendimento del bambino è stato molto frammentario. Elaborando una valutazione esterna è difficile stabilire quale possa essere la strategia più opportuna da attuare con un bambino con la problematica di V., ma questo è un aspetto che rimane aperto ed emerge anche l’interrogativo se possa essere stato utile per lui doversi rapportare a figure di riferimento con atteggiamenti tanto diversi.

Per quel che concerne gli obiettivi educativi che le insegnanti e l’educatrice si sono poste con V., secondo i racconti, questi possono essere indicati sinteticamente nel mantenimento dell’attenzione e della concentrazione in classe, nella gestione costruttiva delle emozioni, nell’acquisizione delle regole comportamentali minime e nello sviluppo di una buona competenza relazionale; inoltre, oltre a questi intenti, l’educatrice afferma: *“Ho lavorato sulla differenza di culture e di abitudini, perché il problema di V. era anche quello di avere un colore della pelle diverso, (...) quindi sulla consapevolezza del sé.”*

Per quanto riguarda le attività svolte individualmente con il bambino durante quest’anno di quinta elementare, una particolarmente significativa viene presentata dall’insegnante di sostegno: *“Prendendo spunto da un progetto di Andrea Canevaro “La valigia e il viaggio”, abbiamo realizzato una valigia, una valigetta classica rivestita di cartone, in cui lui ha disegnato dietro la sua scuola ipotetica e ha scritto davanti “La valigia dei miei ricordi.” All’interno abbiamo raccolto tutte le sue esperienze fatte dalla prima elementare fino alla quinta, le più significative per lui ovviamente, sia a livello emozionale che di conoscenze. Abbiamo parlato di questa valigia dove lui ha messo tutti i suoi ricordi fino ad arrivare al viaggio che sarebbe stato quello verso le scuole medie. (...) All’inizio diceva “Ma perché mi fate tutte queste domande? Cosa volete sapere del mio passato?! Alcune cose non le voglio ricordare!” All’inizio l’ha presa male, come prende male tutte*

*le cose all'inizio, prende male le persone, etc. Poi non vedeva l'ora di poter continuare e di sviluppare la cosa. Perché lui vedeva come era e come è cambiato, perché ha visto anche dei progressi in lui, c'è stata una autovalutazione. Questo rivedere il passato l'ha aiutato molto secondo noi.*" Questo progetto si mostra come un possibile valido esempio di attività scolastica che può essere molto importante per il rafforzamento del sé, per una rielaborazione della propria storia e per una consapevolezza della propria evoluzione, un'attività quindi che unisce una finalità psico-educativa a degli obiettivi didattici, come può essere l'apprendimento di modalità di scrittura e documentazione, valorizzando inoltre le capacità del soggetto, in questo caso una spiccata abilità narrativa e creativa.

Gli obiettivi educativi sono stati perseguiti, oltre che con delle strategie quotidiane, anche con dei progetti educativi particolari, esposti nel punto seguente, attivati per lo più per l'intera classe ma che hanno visto il bambino sempre coinvolto positivamente.

### **Progetti particolari attivati per l'integrazione**

I progetti che la scuola ha potuto attivare su questa classe sono stati diversi. Si è trattato di proposte avanzate dalla scuola e approvate e finanziate dal comune, fatta eccezione per quella del nuoto, per la quale i genitori dei bambini hanno pagato una quota convenzionata.

Il progetto di nuoto, attivato per i primi tre anni, si è rivelato, secondo la testimonianza dell'insegnante d'italiano, importante per l'acquisizione di regole da parte di V.: *"Nel nuoto, la regola te la dà l'acqua, (...) è l'acqua che comanda, non è più la maestra che comanda o l'istruttore. Se tu accetti di entrare in acqua devi accettare che se vai avanti devi fare certi movimenti, se vuoi respirare devi metterti in un certo modo, quindi è un rapporto con un elemento che per sua struttura ti porta ad adattarti tu; mentre lui cerca di adattare il mondo su di sé, in acqua deve adattarsi all'acqua! Forse è l'unico elemento dove tu devi adattarti, perché in giro fai quello che ti pare, nell'acqua no. Questa cosa è stata una scoperta anche per noi, s'impara facendo, non è che lo sai prima."*

Per lo stesso intento educativo, ovvero l'acquisizione delle regole, è stato attivato un progetto di pet therapy in seconda e terza elementare, svolto con un esperto esterno alla scuola, perché anche attraverso questo V. potesse ripensare i suoi atteggiamenti verso l'altro perché, dice ancora la maestra d'italiano: *"C'era un altro su cui lui agiva e non era un bambino; il rapporto con un animale, bravissimo e dolcissimo, ma che è un animale e ha una bella bocca piena di denti! Quindi se tu non fai bene, non segui le regole dell'istruttore, potrebbe essere che il cane ti morda! Questa cosa è importante per un tipo come lui che agisce sugli altri come se gli altri non potessero fare*

niente, perché gli altri sono buoni e intelligenti e solo lui è il cattivo che può fare tutte le cattiverie.” Queste parole testimoniano una grande attenzione agli aspetti educativi delle proposte offerte dalla scuola, ai bisogni specifici del bambino cui si rivolgono e alle sue dinamiche psicologiche, anche quelle più problematiche e conflittuali. Questo progetto, secondo il racconto dell’insegnante, è stato molto utile ma è divenuto anche controproducente nel momento in cui V. si è reso conto che lui era l’unico bambino sempre presente nel piccolo gruppo che svolgeva quest’attività mentre gli altri si alternavano. Anche in questo caso quindi è stato importante far sì che i progetti educativi pensati per le sue esigenze non fossero percepiti dal bambino come proposti solo per lui e questo suggerisce l’idea che si debbano sempre integrare tra loro le esigenze particolari di tutti i bambini, così che questi capiscano che le attività possono esser utili a tutti e a ciascuno di loro.

Un altro laboratorio attivato in quarta e quinta è stato quello di teatro, attuato sempre tramite i finanziamenti del comune e la collaborazione di un’attrice che, secondo l’opinione delle insegnanti che erano sempre presenti alle attività del laboratorio, è stata molto brava. Il teatro è stato un ottimo canale per la trasmissione di valori quali la collaborazione, il rispetto delle regole e dei ruoli, nonché per lo sviluppo della capacità di attenzione e di gestione delle emozioni; infatti l’esperta di teatro ha lavorato anche drammatizzando delle storie scritte dai bambini o le loro emozioni fondamentali. A proposito dell’attività di teatro e del coinvolgimento di V. in essa, l’educatrice ci dice: *“Quest’anno hanno fatto la recita, lui è stato bravissimo, è stata molto bella; vedi che lui s’impegna, si applica, viene fuori quello che è lui realmente.”* Considerazioni simili a proposito dell’attività teatrale vengono anche dall’insegnante d’italiano: *“Quando lui lavora così è bravissimo, in teatro dà i suggerimenti giusti, movimenti, scene, parole, frasi... Per tutta quella che è l’arte costruttiva e creativa, lui è imbattibile, bravissimo e ha un sacco di idee e le dice agli altri, ma non le applica a sé perché non è capace. (...) Il laboratorio teatrale ha avuto la forza nella regia, la persona che guida il lavoro; se chi guida il lavoro non si spaventa all’inizio, riesce a fargli dare il massimo perché poi lui in queste cose è bravo e si diverte anche!”* Anche questo laboratorio si mostra pertanto un’esperienza realmente educativa in quanto orientata a trar fuori dal soggetto potenzialità e qualità altrimenti inespresse e a incanalare positivamente le sue risorse personali, così come le tensioni e le eccentricità in altro modo disfunzionali.

Tra le opportunità cui la classe ha ritenuto importante aderire, racconta ancora l’insegnante d’italiano, vi è quella del CCR, del Consiglio Comunale dei Ragazzi: *“Per un avvio alla partecipazione e all’educazione civica. La nostra classe ha partecipato, quindi lui è stato coinvolto; poi voleva essere eletto ma non l’hanno eletto; perché avrebbe avuto un ruolo più importante, ma*

*lui non è capace di tenere questo ruolo, anche se glielo danno, dopo un po' si stufa, si stanca delle cose; ha capito che ci volevano delle qualità, che bisognava avere una voglia di fare, una tenuta nel tempo, insomma ci ha provato e quindi ha partecipato agli incontri in comune e in classe alle assemblee che facciamo, anche se poi lui si stanca perché magari lui ne fa una mezz'ora in classe alle assemblee.”* Ecco un altro esempio di come poter utilizzare efficacemente una proposta offerta dal territorio, che educi anche alla socialità e al senso di partecipazione attiva all'ambiente civile in cui si è inseriti, imparando le norme della vita comunitaria e democratica, quindi le regole della relazione e del rispetto dell'altro. Anche se in questo caso sono state evidenziate le difficoltà che una tale attività ha comportato per V., appare comunque come una proposta educativa molto valida per un caso come il suo.

### **Rapporto con i servizi e supporti per gli insegnanti**

Le maestre curriculari della classe di V., la sua educatrice e la sua insegnante di sostegno incontrano tre volte l'anno, nei Gruppi Operativi, la neuropsichiatra che segue il caso e i genitori, ma emerge come esigenza condivisa quella di avere un supporto specialistico e una consulenza più frequente. Infatti, a tal proposito l'educatrice afferma: *“Tante volte non hai alle spalle persone, come psicologo o neuropsichiatra, che magari ti possano dare un consiglio sulle strategie e sulle modalità da seguire, perché comunque poi è vero che sei tu a scuola con il bambino e alla fine vedi tu quali sono i bisogni, ma è anche vero che però gli specialisti ogni tanto dovrebbero intervenire per dire effettivamente quali sono le cose da fare, mirate per questi bambini; invece poi alla fine la scuola in un certo senso è da sola in questo; (...) Io ho avuto la fortuna di lavorare in una classe dove le insegnanti hanno accolto il disagio e hanno portato avanti dei progetti per lui, ma ci sono anche molte classi dove le insegnanti non sono predisposte ad avere il disagio e quindi fai ancora più fatica ad aiutare il bambino.”* Vi è quindi un'esigenza di sostegno esterno che la scuola avverte in maniera molto forte e che impone delle risposte all'ASL e ai vari enti territoriali con cui entra in rete, ma è certo presente anche una capacità di autorganizzazione tramite esperienze di valorizzazione di risorse formali e informali a disposizione, nonché una motivazione forte che può spingere alla formazione e alla riflessione autonoma continua; a proposito di questo, l'insegnante di italiano dice: *“Ce lo siamo un po' inventati noi. Ci sono gli aggiornamenti che si fanno a scuola, compri i libri, leggi delle cose... di fatto, vediamo un po' alla volta!”*

Inoltre il confronto con specialisti o figure professionali che seguono il caso a diverso titolo sono sempre ricercati e avvengono per lo più a livello informale, come sono stati per questo caso gli incontri degli insegnanti con la psicoterapeuta privata che segue il bambino.

## **Coinvolgimento della famiglia**

Rispetto al coinvolgimento della famiglia nei percorsi educativi del bambino l'insegnante di sostegno e la maestra d'italiano sostengono che il rapporto con i genitori di V. sia molto positivo, basato sul dialogo e sulla collaborazione quando si presenti il bisogno: *“Una grande fiducia e una grande confidenza, ci siamo sempre detti tutte le cose.”* Sicuramente, anche in un caso come questo, il rapporto tra le diverse figure educative che seguono il bambino e i suoi genitori risulta fondamentale perché vi sia una condivisione di intenti e un efficace scambio di informazioni e di consigli anche se la qualità di tale rapporto è importante quanto delicata.

## Riferimenti bibliografici

- ALLERUZZO G., *L'impresa meticcia. Riflessioni su no-profit ed economia di mercato*, Erickson, Trento, 2004.
- AMOROTTI B. e BRUGNOLLI I., *La persona handicappata nella legislazione scolastica*, Provincia autonoma di Trento, Trento, 1991.
- BANDURA A. (1997), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Tr.it. Erickson, Trento, 2000.
- BONDIOLI A. e FERRARI M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- CANEVARO A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondatori, Milano, 1999.
- CANEVARO A., IANES D. (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2002.
- CANEVARO A., IANES D., “Le indicazioni per il curricolo” del Ministero della Pubblica Istruzione, *Difficoltà di apprendimento*, vol.13.
- CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili, Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità*, Edizioni Erickson, Trento, 2003.
- CORBETTA P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- DE ANNA L., *Didattica speciale*, in E. NIGRIS, P. CALIDONI, *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2004.
- DE ANNA L., *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini, Milano, 1998.
- IANES D., CANEVARO A., *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie e 100 buone prassi*, Erickson, Gardolo (TN), 2008.



IANES D., TORTELLO M. (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, Trento, 1999.

IANES D., TORTELLO M. (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 1999.

PRUNERI F., *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in G. M. CAPPALÀ (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

STAKE R., *The art of Case Study*, Sage ad., London, 1995.

TRISCIUZZI L. (a cura di), *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo. Una proposta di didattica alternativa*, Giunti Lisciani Editori, Teramo 1980.

## Sitografia

[www.cdila.it](http://www.cdila.it)

[www.comune.modena.it/cdh/cdi.html](http://www.comune.modena.it/cdh/cdi.html)

[www.regione.emilia-romagna.it](http://www.regione.emilia-romagna.it)

[www.provincia.bologna.it](http://www.provincia.bologna.it)

[www.ausl.bologna.it](http://www.ausl.bologna.it)

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

[www.darioianes.it](http://www.darioianes.it)

[www.scuolaer.it](http://www.scuolaer.it)

[www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

[www.diversabili.info](http://www.diversabili.info)