



MINISTERO DELL' ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI PESARO-URBINO
UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE
Area per il Sostegno alla Persona – Integrazione Handicap

in collaborazione con:
Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale - GLIP
Nucleo Provinciale di Supporto all'Autonomia

LA RELAZIONE D'AUTUO

Accoglienza, Ascolto, Conoscenza, Competenza

Per docenti non specializzati nominati su posti di sostegno

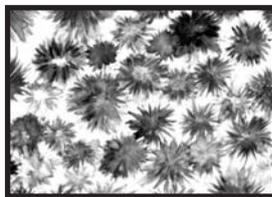
Corso di Studio e Formazione

a cura di
Giuliana Ceccarelli

con la collaborazione di
Marcella Federiconi

La centralità
del soggetto che apprende,
con la sua individualità
e con la rete di relazioni
che lo legano alla famiglia
e ai diversi ambienti sociali,
culturali, territoriali,
è un principio educativo della scuola.
La scuola guarda alla persona
nella sua identità,
con i suoi ritmi di apprendimento
e le sue peculiarità
cognitive e affettive,
per farsi capace
di portarla il più vicino possibile
all'acquisizione piena delle competenze
da raggiungere attraverso
il percorso di istruzione.

(Documento del CIDI "Il diritto di tutti alla cultura" - 15/10/2001)



Le lezioni raccolte nel volume sono state riprese dal registratore e alcune di esse non sono state riviste dagli autori.

Queste sono:

- *Aspetti normativi dell'integrazione scolastica: i diritti e le opportunità educative dell'alunno in situazione di handicap* di Salvatore Nocera
- *Scelte organizzative per la realizzazione dell'integrazione scolastica: compiti, funzioni e collaborazione dei vari organismi istituzionali coinvolti (incontro interistituzionale)* di Salvatore Nocera
- *La presa in carico e lo sviluppo della personalità dell'alunno disabile* di Teresa Federici

La cura redazionale le ha adeguate per la pubblicazione a stampa.

Presentazione

È quanto mai necessario ripensare alla storia dell'integrazione scolastica di alunni disabili per riconoscere l'indubbia validità della scelta fatta negli anni '70: è stato certamente un segno di civiltà di cui tutto il mondo sociale e culturale ci rende merito.

Va riconosciuto però che è mancata alla politica sociale del nostro tempo la coerenza necessaria per realizzare, anche per l'alunno disabile, il diritto alla studio sancito dalla nostra Costituzione: la legge quadro 104/92 ha individuato i bisogni e i diritti degli alunni in situazione di handicap ma, a distanza di quasi 10 anni, molte strategie d'intervento rimangono ancora inattuate o lacunose.

Quindi, se per un verso il processo di integrazione ha contribuito a rompere la "rigidità" di un sistema - quello scolastico, appunto - dall'altro esso ha mostrato tutta la debolezza di una organizzazione che non ha saputo valorizzare adeguatamente un ruolo professionale determinante: quello del docente specializzato sulle tematiche del sostegno.

E questo ci riporta al nodo cruciale del problema: per dirla con le parole di Andrea Canevaro "... è stato possibile l'utilizzo dell'insegnante di sostegno in forme che non hanno avuto la qualità dell'integrazione... (*omissis*) ... il passaggio da fare è verso l'utilizzo e la formazione di un profilo professionale, di una professione: quello dell'insegnante specializzato o specializzata".

Purtroppo, però, l'emarginazione che in questi anni si è venuta a creare in numerose realtà scolastiche nei confronti dei docenti di sostegno da parte di colleghi, e molto spesso di dirigenti, ha costituito per i docenti specializzati una forte induzione a transitare, appena terminato il quinquennio obbligatorio, nei ruoli "normali".

Da qui l'emergenza che caratterizza ogni inizio di anno scolastico: gli alunni certificati in situazione di handicap aumentano e aumentano di conseguenza anche i posti ai quali non corrisponde, purtroppo, un ugual numero di insegnanti specializzati.

Questa emergenza ha motivato la scelta dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro-Urbino ad attivare corsi di informazione/formazione per tutti quei docenti che pur non essendo specializzati vengono destinati ad attività didattiche di sostegno per gli alunni in situazione di handicaps.

Siamo consapevoli che questa è solo una piccola tessera di un mosaico molto più vasto. Sappiamo anche che gli operatori scolastici che si impegnano per i ragazzi disabili, si trovano di fronte un incarico "difficile", dove le competenze devono essere affiancate dalla capacità di cooperazione, di relazione

ma soprattutto di accoglienza e di ascolto.

L'intento di questo Ufficio Scolastico Provinciale è quello di sostenere con strumenti utili ed appropriati gli operatori della scuola. In tale ottica è stato realizzato il percorso formativo, avviatosi negli anni scolastici 1999/2000 e 2000/2001, e che contempla, quest'anno, la fase della documentazione come un forte elemento di partecipazione al progetto formativo.

Ci è parso utile, quindi, pubblicare le lezioni dei due anni precedenti che vanno ad aggiungersi agli Atti del Seminario *L'integrazione nella scuola dell'autonomia* e alla raccolta delle tesine conclusive di due corsi di Alta Qualificazione.

La piena e totale partecipazione agli incontri del percorso di cui sopra ci ha reso consapevoli di un senso di responsabilità generalizzato al quale crediamo corrisponda un adeguato impegno per il diritto di tutti all'istruzione e alla formazione.

Romualdo Discenza

Dirigente dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro-Urbino

Prefazione

Mai un'epoca, quanto la nostra, ha obbligato l'uomo ad un così celere mutamento dei suoi modelli di pensiero, alla costante rifocalizzazione degli obiettivi della sua attività e perfino alla rapida messa in crisi delle ragioni stesse del suo operare. Alla base di tutto ciò sono facilmente ravvisabili motivazioni di natura politica, d'ordine economico, connesse alle evoluzioni sociali, ad esigenze di mercato continuamente nuove, sorrette queste dai sempre più rapidi sviluppi delle scienze applicate e delle tecnologie.

La scuola che, come si sa, non appare immediatamente produttiva, per quanto finalizzata alla costruzione di quel fondamentale soggetto di ogni attività umana che è l'uomo, corre costantemente il rischio di rimanere indietro, non solo per non riuscire ad intuire le esigenze formative di quella che sarà domani la vita dei nostri ragazzi, ma anche per non possedere oggi sufficienti strumenti di conoscenza del nostro tempo.

Fra le grandi questioni della nostra epoca, uno fra i dibattiti più accesi, che mescola problematiche di tipo politico, scientifico, sociale e perfino religioso, avviene sicuramente intorno al concetto di *diversità*. Le società del passato, a carattere prevalentemente statico, mostravano la tendenza ad isolare, quasi con atteggiamento difensivo, colui che appariva *diverso*, per razza, costumi, ma anche per caratteristiche fisiche e comportamentali o addirittura per malattia.

Una progressiva presa di coscienza della specificità d'ogni situazione di difformità da una presunta nozione di *norma*, sostenuta anche da più aggiornate acquisizioni scientifiche e di convivenza civile, hanno progressivamente introdotto nel dibattito concetti che apparirono, all'inizio, di difficile assimilazione, quali quello di tolleranza, di inserimento/integrazione, di estensione degli ambiti di educabilità di tutti i soggetti comunque scolarizzabili. Ciò ha favorito non poco la ricerca e l'ha anche orientata verso lo studio di ogni specificità, nella relazione con i tessuti sociali di appartenenza.

Oggi la rapidità con cui avviene il continuo rimescolamento di popolazioni fortemente eterogenee fra loro crea disagi nuovi, per la perenne messa in crisi di assetti sociali costituiti e ripropone drammaticamente il problema del *diverso*, con connotazioni di forte e diffusa preoccupazione.

Non c'è dubbio che la *diversità* - per malattia, handicap, cultura, comportamenti, abitudini di vita, stili di pensiero, ecc... - possa recare disagio, soprattutto in relazione alla rigidità delle strutture e di concezioni consolidate.

La scuola, in particolare, rappresenta sicuramente uno fra i terreni di collisione di più immediata evidenza, ove più facilmente esce allo scoperto la

dissonanza e con essa la difficoltà, e dove il concetto di diversità si carica di tutta la vasta gamma delle sue valenze.

In Italia, assai più che non in altri Paesi, da tempo si è cercato di affrontare un tale problema, tanto che l'integrazione ha costituito sempre un elemento di propulsione della vita scolastica e, come qualcuno ha acutamente sottolineato in queste pagine, ha rappresentato un grosso fattore di cambiamento. Esperienze come quelle, ormai acquisite alla storia delle istituzioni scolastiche, dell'*'interclasse* (1970) e successivamente delle *classi aperte*, costituiscono quei primi tentativi, allora veramente all'avanguardia in Europa, di superamento di strutture emarginanti, che contribuirono non poco alla nascita di una cultura dapprima della tolleranza e successivamente dell'accettazione e dell'integrazione, fino ad ispirare quel salto di qualità compiuto con la legge 517/1977.

Il vasto panorama delle successive esperienze, compiute in Italia nell'ultimo trentennio, ha ormai maturato la consapevolezza che il problema della *diversità*, pur nell'infinita gamma delle sue accezioni, è questione concettualmente unitaria e che necessita, pertanto, di un atteggiamento globalmente coerente. *Diversità* che, occorre sempre ribadirlo, non contraddice il concetto di *uguaglianza*, né quello di *giustizia*.

La natura non mira all'uguaglianza: ogni essere vivente è un *diverso*, nell'assoluta irripetibilità del suo esistere. La natura non fa nemmeno parti uguali: distribuisce vantaggi e svantaggi in modo del tutto difforme, giocando tra *il caso e la necessità*, secondo un disegno teleonomico che trascende di gran lunga la singolarità degli individui. Il concetto di uguaglianza, che ogni consenso civile compresa la scuola deve perseguire, trova fondamento non nella *uguaglianza degli individui*, bensì nella *uguaglianza dei diritti*, giacché soltanto in relazione a questi, possiamo ritenere che tutti gli individui siano uguali.

A fronte di una sempre più vasta presenza di utenti eterogenei, la sfida degli anni futuri riguarderà soprattutto la necessità di realizzare veramente nella nostra scuola quella *flessibilità o individualizzazione*, già da gran tempo teorizzata da molteplici prospettive pedagogiche e così difficile da tradurre nella prassi quotidiana.

Una scuola che sappia davvero guardare al di là di quell'ideale modello di ragazzo standard che tutti abbiamo avuto in mente e che per troppi decenni è stata l'inconfessata meta di ogni proposta educativa, deve saper trovare una risposta personalizzata in primo luogo di fronte all'handicap e alla sofferenza, ma anche a fronte di chi è diverso per cultura, senza trascurare nemmeno chi possiede doti intellettive particolari che dovrebbero essere

doverosamente tutelate e messe a frutto.

Un contributo ad un'aggiornata e approfondita riflessione su molte di tali questioni deriverà certamente dalla lettura di queste pagine a quanti, soprattutto nel mondo della scuola e della formazione, sono professionalmente impegnati a cercarne le soluzioni.

Questa raccolta di scritti rappresenta la sintesi di una iniziativa di studio e formazione, diretta al personale della scuola e curata dal Provveditorato agli studi di Pesaro-Urbino e che ha visto la convergenza di un grande numero di esperti operanti in un ampio ventaglio di competenze professionali. Ne è nato questo saggio sicuramente illuminante e che riesce ad essere fortemente rappresentativo di molte delle questioni oggi sul tappeto legate all'handicap e al concetto di diversità.

Si è ormai consapevoli che, al di là della particolarità delle strutture di accoglienza, dell'organizzazione e dei supporti operativi, che pur necessitano della dovuta attenzione, il problema vero, assolutamente il più rilevante, al quale tutto il resto finisce per rimanere subordinato, è ancora quello della formazione degli insegnanti.

Formazione mirata a risolvere i problemi della diversità che - anche questo appare sempre più evidente - non può riguardare soltanto gli insegnanti di sostegno, ma l'intera comunità scolastica, giacché è l'ambiente tutto nel quale l'alunno difficile è inserito che ha il compito di contribuire, nelle pur differenti modalità di approccio, alla sua integrazione.

Maria Michela De Meo*

Coordinatore GLIP Pesaro

Introduzione

Da più parti in questi ultimi anni si è cercato di richiamare l'attenzione verso l'importanza della "relazione d'aiuto" nel rapporto docente-discente e il dibattito si sviluppa ulteriormente quando si affrontano tematiche legate alle relazioni educative con alunni disabili.

Ci sconcerta che nel campo, così delicato e prezioso, della pedagogia speciale e della relativa didattica specifica si possa ipotizzare un intervento non specialistico ma affidato al "buon senso", al "buon cuore" e alla "buona volontà". Questo insieme di buonismo non è sufficiente a permettere al ragazzo disabile di acquisire strumenti di conoscenza che rendano gli apprendimenti ben saldi.

La disabilità costringe l'alunno a ritmi diversi a cui l'insegnamento individualizzato può assolvere, purchè questo non lo allontani dal processo conoscitivo della sua classe, ed ecco allora che il *problem solving*, il *cooperative learning*, il *Brainstorming* sono tutte strategie che trovano la loro linfa vitale in una scuola veramente "inclusiva" che dia la possibilità a tutti di rinforzare le proprie conoscenze, ma che solo dei professionisti con competenze disciplinari possono realizzare.

È indispensabile, quindi, la specializzazione sui "bisogni" dell'alunno disabile ma lo è altrettanto l'interazione con la classe e l'aggancio al programma che svolgono i compagni perchè questo lo rende parte di una comunità, dà un senso al suo impegno e apre la strada a un'*atmosfera culturale* (P. Rollero) indispensabile in una scuola democratica.

Progettare una serie di incontri per docenti nominati su posti di sostegno privi di specializzazione è stata l'espressione della "relazione d'aiuto" che abbiamo, noi per primi, inteso promuovere per dare una possibile risposta, anche se certamente non esaustiva, ai numerosi interrogativi che ci venivano posti dagli stessi insegnanti che, se per un verso erano desiderosi di informarsi, conoscere, sapere, dall'altro dimostravano anche spavento e perplessità per una funzione che li investiva di responsabilità e di cui non riuscivano a delineare i confini.

Certo, l'arricchirsi di apprendimenti utili, tali da permettere un'operatività efficace è il desiderio di ogni docente responsabile, e l'alto profilo professionale dei relatori che hanno aderito all'invito ha sicuramente fugato molte incertezze ed equivoci, ma la prospettiva che ci si augura per il futuro della scuola è la preparazione universitaria per tutti i docenti che sia, anche, pensata come professione che tuteli i diritti degli alunni ed in particolare dei più "fragili".

Giuliana Ceccarelli

*Coordinatrice Area Servizio alla Persona:
Integrazione Handicap - Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro-Urbino*

RILEVAZIONE STATISTICA RELATIVA ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI IN SITUAZIONE DI HANDICAP NELLA PROVINCIA DI PESARO-URBINO dall'a.s. 1997/98 all'a.s. 2001/02

A.S.	SCUOLA MATERNA	SCUOLA ELEMENTARE	SCUOLA MEDIA 1° grado	SCUOLA MEDIA 2° grado	TOTALE ALUNNI H
1997/98	59	201	154	52	466
1998/99	64	193	153	60	470
1999/00	65	224	162	83	534
2000/01	67	233	177	88	565
2001/02	61	270	174	107	612

rapporto alunni handicappati/insegnanti di sostegno

1997/98	alunni	posti di sostegno	%		1998/99	alunni	posti di sostegno	%
sc. mat.	59	32	1,844		sc. mat.	64	27	2,371
sc. elem.	201	98	2,052		sc. elem.	193	91	2,121
sc. media 1° grado	154	62	2,484		sc. media 1° grado	153	69	2,218
sc. media 2° grado	52	16	3,250		sc. media 2° grado	60	21	2,858
TOTALE	466	176	2,648			470	208	2,260
1999/00	alunni	posti di sostegno	%		2000/01	alunni	posti di sostegno	%
sc. mat.	65	37	1,757		sc. mat.	67	40	1,675
sc. elem.	224	120	1,867		sc. elem.	233	145	1,606
sc. media 1° grado	162	83	1,952		sc. media 1° grado	177	96	1,843
sc. media 2° grado	83	33	2,516		sc. media 2° grado	88	46	1,913
TOTALE	534	273	1,957			565	327	1,727
2001/02	alunni	posti di sostegno	%					
sc. mat.	61	37	1,648					
sc. elem.	270	152	1,776					
sc. media 1° grado	174	97	1,793					
sc. media 2° grado	107	58	1,844					
TOTALE	612	344	1,779					

SUDDIVISIONE PER TIPOLOGIA DI HANDICAP A.S. 1999/2000

	PSICOFISICI	NON UDENTI	NON VEDENTI	TOTALE
sc. materna	59	5	1	65
sc. elementare	210	9	5	224
sc. media 1°grado	145	13	4	162
sc. media 2°grado	67	9	7	83
TOTALE	481	36	17	534

SUDDIVISIONE PER TIPOLOGIA DI HANDICAP A.S. 2000/2001

	PSICOFISICI	NON UDENTI	NON VEDENTI	TOTALE
sc. materna	59	6	2	67
sc. elementare	218	9	6	233
sc. media 1°grado	163	10	4	177
sc. media 2°grado	73	9	6	88
TOTALE	513	34	18	565

SUDDIVISIONE PER TIPOLOGIA DI HANDICAP A.S. 2001/2002

	PSICOFISICI	NON UDENTI	NON VEDENTI	TOTALE
sc. materna	53	7	1	61
sc. elementare	256	8	6	270
sc. media 1°grado	158	11	5	174
sc. media 2°grado	86	14	7	107
TOTALE	553	40	19	612

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI PESARO-URBINO
 UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE
 Area per il Sostegno alla Persona - Integrazione Handicap

*Docenti nominati su posti di sostegno
 Dati relativi agli a.s. 1999/00 - 2000/01 - 2001/2002*

A.S. 1999/00	Scuola dell'infanzia		Scuola elementare		Scuola media 1° grado		Scuola media 2° grado		Totale	
posti assegnati	37		120		83		33		273	
incarico a:	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.
<i>con specializzazione</i>	26	10	65	22	66	3	12	14	169	49
<i>senza specializzazione</i>	/	1	/	33	/	14	7	/	7	48
	26	11	65	55	66	17	19	14	176	97
									273	
A.S. 2000/01	Scuola dell'infanzia		Scuola elementare		Scuola media 1° grado		Scuola media 2° grado		Totale	
posti assegnati	40		145		96		46		327	
incarico a:	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.
<i>con specializzazione</i>	23	13	80	17	51	24	18	14	172	68
<i>senza specializzazione</i>	/	4	/	48	3*	18	4*	10	7	80
	23	17	80	65	54	42	22	24	179	148
									327	
A.S. 2001/02	Scuola dell'infanzia		Scuola elementare		Scuola media 1° grado		Scuola media 2° grado		Totale	
posti assegnati	37		152		97		58		344	
incarico a:	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.	T.I.	T.D.
<i>con specializzazione</i>	27	10	88	33	58	18	27	14	200	75
<i>senza specializzazione</i>	/	/	/	31	1*	20	5*	12	6	63
	27	10	88	64	59	38	32	26	206	138
									344	

* Docenti di ruolo soprannumerari utilizzati su sostegno

I dati sono riferiti all'Organico di fatto dell'inizio di ogni anno scolastico



L'*Handicap* è un concetto dinamico
che deriva dall'interazione
tra la capacità individuale
e le condizioni circostanti
nelle quali si devono manifestare
queste capacità.

La comunità
e la sua organizzazione sociale
sono, di conseguenza, responsabili
della promozione di condizioni più favorevoli
per il pieno sviluppo delle persone,
evitando ed eliminando
le cause che lo rendono difficile
o lo impediscono.

(Dichiarazione di Barcellona - 1995)



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI PESARO E URBINO

UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE
Area per il Sostegno alla Persona - Integrazione ed Handicap

CORSO DI STUDIO E FORMAZIONE
Novembre / Dicembre 1999

DATA E ORA	ARGOMENTO	RELATORE	SEDE
11/11/99 15,30-17,30	L'accoglienza di un soggetto in difficoltà e il problema della presa in carico della persona	Dott. Teresa Federici Psicoterapeuta e responsabile della Comunità di accoglienza di via del Seminario, 12 - Pesaro	Provveditorato agli Studi
16/11/99 15,30-17,30	Il piano Educativo Individualizzato e l'importanza del lavoro d'équipe	Dott. Rita Caputo Preside della scuola media di 1° gr. "G. Gaudiano" di Pesaro	Provveditorato agli Studi
18/11/99 15,30-17,30	Problematich e psicologiche e didattiche della scolarizzazione dei sordi	Dott. Renato Pigliacampo Responsabile dela dipartimento Scuola-Educazione-Università (S.E.U.) dell'ENS e autore di numerosi testi sulla problematica dei non udenti	Provveditorato agli Studi
23/11/99 15,30-17,30	Il rapporto di collaborazione con gli EE.LL. e con la ASL. Dall'insegnante di sostegno alla rete di risorse di sostegno	Ass. Soc. Sabrina Banzato Consulente esterna del Coordinamento Provinciale Handicap	Provveditorato agli Studi
25/11/99 15,30-17,30	Il rapporto con l'alunno non vedente o ipovedente e l'uso corretto di materiali tiflodidattici	Dott. Nicoletta Grassi Responsabile del Centro di Documentazione tiflodidattica c/o Centro Cavazza di Bologna	Provveditorato agli Studi
3/12/99 15,30-17,30	Lavori di gruppo: stesura del P.E.I.	Insegnanti di sostegno dei vari ordini di scuola	Provveditorato agli Studi

11 novembre 1999

L'ACCOGLIENZA DI UN ALUNNO IN DIFFICOLTA' E IL PROBLEMA DELLA PRESA IN CARICO DELLA PERSONA

*Teresa Federici**

Ringrazio Giuliana per avermi invitato ad aprire questo corso di formazione e/o aggiornamento.

Io non vorrei parlarvi di accoglienza in senso etico, in senso morale, vorrei parlarvi di accoglienza relativamente ai problemi che voi troverete nelle scuole, con gli allievi che vi sono affidati.

Questo è il primo settore in cui ho lavorato, nel 1972 io lavoravo con le scuole come psicopedagoga e ho fatto 12 anni di intensissimo lavoro con gli insegnanti di sostegno.

E' stato un lavoro bellissimo, di cui ancora oggi ho nostalgia e di cui ho un ricordo a cui sono molto legata affettivamente; ho mantenuto dei rapporti d'amicizia con le insegnanti di sostegno da quegli anni, sono quasi 30 anni... 30 anni di cui 12 trascorsi nella scuola e direi che da questa esperienza io ho tratto le informazioni più preziose per il mio lavoro successivo, di psicanalista e psicoterapeuta, che faccio attualmente con gli adulti.

Credo che veramente mi abbia dato 'i contorni' e le basi questo lavoro che ho fatto nella scuola, per dire quanto lo ritenga importante e quanto vi sia grata di avermi dato l'occasione di parlare di questa esperienza, perché io vi parlerò di quello che ho scoperto in quegli anni e dopo, nell'esperienza di comunità e nell'esperienza attuale, che continua ad essere un'esperienza di accoglienza o io dico, tecnicamente, di 'presa in carico' della persona.

Il mio timore oggi è solamente questo: Giuliana mi ha detto che molti di voi sono alla prima esperienza lavorativa con alunni con handicap, quindi io credo che vi sarete già calati in un mare di problemi, già nell'impatto con il bambino che sicuramente vi darà dei problemi, che darà dei problemi alla classe, che darà dei problemi di relazione con gli altri insegnanti di classe... avrete già 'snasato' tutto, e quindi sono molto preoccupata di quello che vi devo dire, perché, benché io lo ritenga il fondamento del vostro lavoro, del mio lavoro, del lavoro di tutti quelli che lavorano con PERSONE, *proprio la presa in carico dell'altro*, benché lo ritenga il fondamento di tutto, temo che

* *Psicoterapeuta e responsabile della Comunità di accoglienza per disabili di Via del Seminario, 12 (Pesaro).*

possa essere in questo momento per voi qualcosa che vi dà pochi spunti pratici: probabilmente voi avete bisogno di tecnici che vi aiutino a impiantare il programma, che vi aiutino a pensare a un progetto per quel bambino, per cui in questo momento credo che dovrete pazientare e sentirvi forse delle cose che sarebbero forse più utili a livello di formazione che di aiuto concreto. Purtroppo io non posso darvi un aiuto concreto sul caso a meno che non abbiate qualche problema di cui possiamo discutere se abbiamo un po' di tempo. Ecco, questa è la mia preoccupazione, quindi vi prego di avere pazienza.

Parlare di presa in carico significa essenzialmente parlare di che cosa succede in una relazione tra due persone di cui una ha bisogno d'aiuto e l'altro si propone per darglielo, e quello che si propone per darglielo sente che può in qualche modo intervenire a favore dell'altro.

Occupandomi da tanti anni di bambini e di adulti io vi parlerò di quello che credo sia fondamentale per questa presa in carico. Oltretutto prendere in carico un bambino, un adolescente o un pre-adolescente con problemi è un terreno estremamente vasto: partite da tre anni e arrivate a 17 anni!

Vuol dire per me spaziare in un terreno amplissimo e io cercherò di darvi qualcosa che ritengo valida per ogni situazione, per come costruire un rapporto.

Intanto vorrei che noi tenessimo ben presente questo principio: quando ci si incontra in una relazione d'aiuto, non è solo uno che deva accogliere l'altro, ma bisogna essere in due ad accogliersi.

Allora, non è solo l'insegnante che deve accogliere il bambino o il ragazzo, ma è anche il bambino o il ragazzo che deve accogliere l'insegnante, anche a tre anni, perché non è vero che a tre anni è solo l'adulto che deve accogliere il bambino: già il bambino è in grado di poter in qualche modo avere una reciprocità, dover accogliere l'altro.

Quindi noi dobbiamo tenere presente, quando incontriamo una persona, che le domande sono da due parti, sono sempre speculari...e allora bisogna che questo lo sappiamo, perché in genere, essendo sempre un po' egocentrici, noi ci occupiamo delle nostre domande, facciamo fatica a capire le domande dell'altro o a ipotizzare le domande dell'altro se non sono esplicite; per cui se noi ci domandiamo: chi sarà questo bambino? Come sarà questo bambino? Certamente dall'altra parte c'è la domanda opposta: chi sarà questa persona nuova? Come sarà? Che comportamenti avrà? Che cosa saprà di me? Che cosa gli avranno detto di me? Avranno parlato bene o male di me?

Indubbiamente un bambino con handicap penserà a priori che gli avranno *parlato male* di lui, perché un bambino con handicap sa che sarà stato presentato per i suoi problemi.

Quindi come l'insegnante si domanda: *che cosa penserà questo bambino su*

di me, cosa dirà questo bambino di me, il bambino si domanda: cosa penserà questo insegnante di me, che cosa dirà questa insegnante di me, mi sarà simpatico? Gli sarò simpatico? Questo estraneo saprà capirmi? Questo estraneo vorrà capirmi?

C'è una specularità di domande che noi abbiamo dentro a cui rispondono i primi "tastamenti" del terreno che ci sono tra due persone: all'inizio ci si osserva, ognuno a modo proprio, nel senso che noi per osservare, essendo adulti, maturi – almeno si spera – osserviamo; il bambino per osservarci può usare delle tattiche che non sono quelle nostre, sottoposte al controllo del pensiero e dell'azione, può osservarci agendo, mettendoci alla prova, può osservarci valutandoci, cercando di vedere che cosa noi esprimiamo nella reazione a una sua provocazione, o in relazione a un suo silenzio, o in relazione a una sua frase "buttata lì".

Ecco, direi che all'inizio l'importante è sapere che ci stiamo osservando, che anche se il bambino è provocatorio, non è detto che sia un bambino provocatorio, può essere un bambino spaventato che usa la provocazione per capire come noi agiremo, non perché vorrà provocarci per tutta la relazione educativa. Per cui mi viene da dire che nel momento della presa in carico, noi dobbiamo in qualche modo aver l'occhio molto mobile, molto duttile, non farci condizionare da quello che vediamo, perché potremmo vedere delle cose che non rispondono all'andamento oggettivo del problema educativo che ci porremo; potremmo avere un momento di osservazione reciproca fatta con le modalità classiche di un bambino e di un bambino con problemi.

Quindi modalità che forse noi non capiamo bene perché non rispondono alle nostre modalità, ma sono delle modalità sue, specifiche, di quel bambino lì. Sono domande reciproche che comunque in ogni relazione avvengono, a livello inconscio; noi siamo abituati.... quando ci viene detto "Domani andiamo a cena, ti presento un amico"... quante domande! Chi sarà, come sarà, ci troveremo bene, ecc.... credo che facciano parte dell'esperienza di ognuno.

Queste domande, dicevo, diventano estremamente impegnative in una relazione in cui il bambino sa che dovrà in qualche modo dipendere da voi, perché tanto il bambino sa che dovrà dipendere da voi. Quindi diventano domande più connotate, di una rabbia, di uno spavento o di una attesa da parte del bambino, perché il bambino sa che in qualche modo si giocano cose importanti in quella relazione, lo sa, anche se è un handicappato.

Lo sa certamente anche se è un handicappato, certo non se è un handicappato gravissimo, mi riferisco a persone allo stato vegetativo, non so se ci sono nelle scuole... lì, per esempio, lo spavento può essere uno spavento ad altro livello, non con delle domande così strutturate, ma lo spavento del nuovo, lo

spavento della persona nuova, di cambiare dei punti di riferimento a cui si era in qualche modo adattato, di cambiare aula, per esempio.

A volte noi sottovalutiamo gli aspetti importanti a seconda dei livelli di giulità e potremmo fare un paragone nella nostra testa con i livelli di età del bambino: lo sappiamo che se a un bambino di un anno gli cambiamo casa, dovremo aiutarlo per molto tempo a ritrovare le stanze, le sue cose, perché si sentirà perso se non troverà quella luce sopra il comodino che aveva nella casa precedente, quindi ci sarà un problema di paure di un ambiente nuovo incontrollabile. A due anni è già un po' più strutturato, ci sono già dei pensieri: come sarà, sarà tutto come prima, sarà..., ecco, noi potremmo fare nella nostra testa dei riferimenti per pensare ai problemi delle persone con cui lavoriamo a seconda del livello organizzativo a cui sono arrivate e paragonandole un po' all'età del bambino, all'evoluzione normale del bambino per capire a cosa dobbiamo far fronte: il nostro problema è far fronte a quello che la persona vive.

Perché far fronte a quello che la persona vive può voler dire vivere delle attenzioni che immediatamente garantiscono al bambino un sentimento di fiducia e di presa in carico, cioè se voi capite che quel bambino può essere smarrito da un cambiamento, bisogna che gli fate padroneggiare la situazione di cambiamento: che lo portate a vedere la classe dov'era l'anno prima, che gli fate vedere il nuovo itinerario per farlo arrivare nella nuova classe.

Se voi capite che il bambino ha un problema di ...cioè bisogna stare al suo livello, capite quello che voglio dire? Bisogna che noi sappiamo metterci empaticamente al livello del problema manifestato dal bambino.

Se noi pensiamo che il bambino è più strutturato, dovremo invece dargli delle risposte, risposte strutturate; se pensiamo che quel ragazzino abbia avuto delle paure, dobbiamo cercare in qualche modo di capire che cosa fa paura in quel momento, e comunque dobbiamo tenere presente che – e questa è un'esperienza che molte volte ho fatto – il bambino che certamente vi è presentato (io penso che quando si arriva in una scuola, se non è un bambino del 1° anno, ci sono tante informazioni che subissano l'insegnante che se ne prende carico: *è così, la famiglia è così, ha fatto questo, fa quello...*caos d'informazioni dentro il quale bisogna mettersi), bisogna sapere che quella presentazione che vi viene fatta, con buona pace, non è mai oggettiva: questo bisogna che voi ve lo mettiате in testa, secondo me ogni presentazione è sempre soggettiva.

La presentazione che vi viene fatta, viene fatta da persone che hanno avuto un certo tipo di rapporto con il bambino, non il rapporto che avrete voi. Io ho visto delle cose incredibili nella mia storia scolastica.

Ricorderò sempre l'episodio di un bambino, ormai sarà quarantenne, non so dove e come sia finito, ma credo bene. Sapete, io sono entrata nella scuola di stato quando ancora c'erano le classi speciali differenziali, quindi eravamo molto indietro, e sono state chiuse negli anni in cui io lavoravo con la USL e avevo una convenzione con la scuola, quindi abbiamo fatto noi il 1° inserimento... scusate se abbiamo fatto guai, ma abbiamo fatto il 1° inserimento nelle scuole normali e credo sia stata una cosa estremamente importante. Facendo l'inserimento nelle scuole normali, ricordo questo bambino che era vissuto come un bambino 'intenable', sapete quei bambini di cui si parla: si butta dalla finestra, è un caratteriale, un provocatore, litigava con tutti... un bambino 'incontenibile' ricordo che l'esperienza fu traumatica per me (vi ho detto che ho imparato tanto dalla scuola!) finché decidemmo di inserirlo in una scuola di paese, perché pensavamo che in un grande plesso avrebbe comportato tante e tali tensioni per il plesso stesso, per cui una scuoletta con tre pluriclassi – a quel tempo esistevano molto più di oggi – ci sembrava più giusta per lui.

I primi giorni era "intenable", naturalmente, finché, andando a scuola, questo bambino ha trovato un cane, malato, ai bordi della strada, si è preso il cane ed è arrivato a scuola con questo cane.

Lì, a scuola, ci fu un colpo di genio del maestro di cui ancora dobbiamo ringraziarlo, a dimostrazione di come ognuno può costruire un rapporto, perché io penso che la normalità di questa persona sia seguita alla sua normalizzazione nella vita scolastica.

Il maestro alla vista del cane disse: "Ma questo cane è bellissimo, ce lo teniamo, diventerà un alunno della classe!". Si poteva, era una scuola di campagna; e tutta la classe si preoccupò di costruirgli la cuccia, di portargli da mangiare ogni giorno a rotazione... divenne il cane di tutti.

Che cos'era? Era un messaggio d'accoglienza del bambino, che si sentiva certamente non meglio di un cane rognoso. Lui era stato per una vita cacciato da cane rognoso, sia in famiglia che a scuola, per come si comportava, quindi questo messaggio di accoglienza è andato diritto diritto al cuore di questo bambino, perché ha cominciato a cambiare atteggiamento, ha cominciato a tenere così tanto al cane tanto che non andava via più da scuola, non per il maestro, non illudiamoci, per il cane all'inizio, ma poi l'attenzione è passata dal cane al maestro, ovviamente, che aveva permesso questa cosa.

Questo per dire come ogni rapporto ha veramente una sua storia e questo per me è molto importante, perché molto spesso noi costruiamo i rapporti sul pregiudizio e la diffidenza di qualcosa che ci viene presentato.

"Questo è un bambino che fa così"... e dopo ci poniamo nella posizione di

“aspettarci” che quel bambino farà una certa cosa, e certamente la farà, ci rimettiamo nella posizione precedente.

Allora bisogna che noi sappiamo che tutto ciò che ci viene detto è soggettivo. Così avviene per certe notizie delle famiglie, io ne ho sentite tante, ma tante, in tutti questi 30 anni di lavoro.

L'ultimo caso: una situazione non di qui, della bassa marca, in cui tutto il paese, compreso i genitori, erano convinti che la madre di un bambino facesse la “puttana” (scusate la volgarità del termine). Questo bambino, dappertutto, era visto con quegli occhi, e non era vero niente, perché nei paesi si creano presto le storie: era una persona che si vestiva con le minigonne e faceva delle scelte non convenzionali, come ognuno di noi può fare nella sua vita. Ma questa per un paese era una persona “osé”.

Ora, dopo le storie familiari ci furono le denunce al tribunale dei minorenni per questi fatti... e non erano veri. Cose grosse.

Allora dico: tenete presente che tutto quello che ricevete è oggetto già di una elaborazione. Dovete vedere con i vostri occhi, dovete vedere attraverso il rapporto che create voi, con la vostra relazione, con quello che sentite voi, se voi vi accorgete che è una mamma che vi tacciano da “puttana”, ma è una buona mamma... basta una buona mamma, si occupa bene di quel bambino. Punto. Cioè stiamo attenti, l'accoglienza vuol dire offrire le *chances* a ogni persona di costruire una relazione più adeguata a quello che è veramente, non a quello che ci viene proposto.

Questo è l'elemento di base: la fiducia. Ne parlavamo ultimamente proprio nel gruppo del mio lavoro, un elemento di base del rapporto è la fiducia: dare a ogni persona, a ogni bambino, la fiducia che lui possa mostrarsi per quello che è ed essere capito per quello che è, non per quello che ci viene detto o dato da altri.

Voi lavorati con ragazzi con handicap e vi sarete accorti come sia molto facile essere indotti a confondere *l'insufficienza mentale*, per esempio, con una sorta di *insufficienza emotiva*: siccome uno è insufficiente mentale ha dei sentimenti diversi dagli altri bambini. Questo è il secondo errore gravissimo in cui possiamo incorrere.

Io mi sono accorta, quando ho incominciato a lavorare nella scuola che dovevo forzare le insegnanti per parlare di quel “tale” bambino a uscire dalla classe e dire loro “Signora, non ne ho voglia di parlarne qui”, ne avrebbero parlato in classe, di fronte al bambino, tanto non capisce!

Io dovevo dire: “Usciamo, per favore, parliamone fuori, non va a me, che capisca o non capisca, non mi interessa, non va a me parlare di fronte a un bambino di quello che lo riguarda”.

Perché, veramente, noi pensiamo che un insufficiente mentale abbia dei sentimenti diversi dai nostri: chi l'ha detto questo?

Il bambino insufficiente mentale ha esattamente lo stesso corredo di sentimenti di un bambino normale... forse più piccolo. Ma noi sappiamo, fra l'altro, che i sentimenti sono più acuti quando i bambini sono più piccoli, quindi al massimo li avrà più acuti dei nostri.

I bambini più piccoli sono dei bambini che hanno dei grandi sensi di possesso, di attaccamento "è tutto mio", la gelosia, la voglia di primeggiare, la rivalità, la voglia di dire "io sono il più".

Di chi sono questi sentimenti? Di tutti i bambini. I bambini più piccoli e più i sentimenti sono lenti, forti, esplosivi e hanno bisogno d'accoglienza; poi da grandi impariamo che li abbiamo tutti lo stesso ma li teniamo sotto controllo.

Pari pari, come i bambini, li abbiamo tutti lo stesso ma impariamo a tenerli sotto controllo.

Il bambino "normale" nel confronto del bambino con handicap ha la caratteristica che ha imparato a tenere meglio sotto controllo i sentimenti, che sono gli stessi.

Se noi umiliamo un bambino con handicap, mi verrebbe da dire che gli diamo molta più sofferenza che a un bambino normale, perché un bambino normale ha un sacco di conferme che può ricevere da 10.000 cose normali che fa, un bambino con handicap è scoperto rispetto all'umiliazione. Come si difende? Non può che dire: è vero, sono un asino, è vero, sono uno che non capisce!

Quindi un bambino con handicap è più scoperto nella gestione dei propri sentimenti.

Mi raccontava una volontaria della comunità in cui vivo, che ieri c'era un problema di gelosia tra due persone. Allora la volontaria ha preso la ragazza, con problemi di insufficienza mentale, e gli ha detto "Senti, parliamone un momento... perché quando io sto con quell'altra ragazza, tu vieni sempre in mezzo, ne dobbiamo parlare...". Questa ragazza si è messa a piangere e le ha detto: "Ma non hai capito che io sono gelosa e non ce la faccio a controllare la mia gelosia?". La volontaria non sapeva che cosa dirle. Che si fa?

Questo per dire che sono bambini che hanno un mondo emotivo pari pari pari a quello di vostro figlio, se l'avete, e quindi bisogna usare la stessa delicatezza che usate con vostro figlio, se la usate, penso di sì se siete dei buoni genitori, perché oltre a tutto l'aspetto della scoperta delle emozioni che hanno come tutti i bambini, in più c'è questa incapacità di difendersi, e in più c'è questa fatica che fanno a trovare soluzioni alla loro situazione, perché non ci sono soluzioni.

Che soluzione ha un bambino handicappato di sentirsi normale? Non ce l'ha. Deve solo, in qualche modo, poter sentire rispettato il suo limite.

Parlo molto di questo, perché la differenza tra un ragazzo handicappato umiliato o non umiliato, se voi vedeste da adulti che cosa porta... ho imparato a dire che mi seppellirei se dovessi umiliare un bambino con handicap, perché comporta delle qualità di vita radicalmente diverse quando saranno grandi, la possibilità di sentirsi delle persone che, pur nel limite, hanno fiducia di essere accettate, di poterne parlare, di chiedere aiuto, di sapere che possono chiedere aiuto senza essere derise, vuol dire dargli la qualità per poter vivere, per questo io dico che la cosa più importante è la presa in carico, è l'accettazione, più di tutto il lavoro didattico che potete fare con loro.

Se fate un lavoro didattico che non passa, però, attraverso questo atteggiamento di fondo, non fate niente, lo condannate, scusate, ma l'ho visto coi miei occhi, ragazzi condannati da adulti perché hanno fatto per 8 anni il disegno della casa a scuola, perché si sapeva che si facevano fare in continuazione le casine perché doveva strutturare lo spazio! Basta! Non importa, lo struttura in un altro modo! Magari andando a spasso con l'insegnante per la scuola, giocando nei diversi angoli della classe... si struttura lo spazio in un altro modo.

È importante che non subisca l'umiliazione di sentire che non può chiedere aiuto, che gli si ride dietro, che non sa fare sempre, che gli si chiede solo le cose che non sa fare, perché questa è un'altra tragedia: noi per 'tirargli su' l'handicap (perché pensiamo di poterlo allungare) gli chiediamo sempre le cose che non sa fare, e mai quelle in cui può dire "Guarda come sono bravo!".

Domanda

Di fronte a questo discorso molto interessante, sorge spontanea un'altra riflessione: i professori curricolari, comunque, il più delle volte vanno avanti con il loro programma e se un ragazzo sordo – come il caso del ragazzo che seguo io, per esempio - che non ha grandi capacità logiche ha bisogno di un altro approccio didattico, mi sento rispondere che non è il caso perché 'tanto lui capisce tutto' ... in una interazione a tre come e dove si va a parare?

Teresa Federici

Mi hai fatto venire in mente un episodio di quando seguivamo una bambina sorda profonda nella scuola elementare, e questa bimba andava lenta nei dettati e non riusciva a seguire i ritmi degli altri – era bravina – e ricordo, con racapriccio, che l'insegnante trovò il metodo, secondo lei, per farla stare al passo: le metteva una sveglia e le dava il tempo con la sveglia...

che la bambina non sentiva, perché era sorda profonda! Allora, c'è qualcosa che non va...forse non siamo molto abituati a valutare ... poi parleremo del tuo problema, questo per dire cosa mi hai fatto venire in mente. Ora termino la relazione, poi parleremo anche di questo.

Allora dicevo: *state attenti a non confondere l'insufficienza mentale con l'insufficienza emotiva*. Già da un anno e pochi mesi non si parla più in presenza del bambino di lui, quando si devono fare dei commenti poco piacevoli. Sono regole sciocche, che magari conoscete, però sono importanti perché sono le basi della fiducia. Io ho cominciato a fare la psicoterapeuta infantile, vedevo i bambini attraverso varie sedute alla settimana e ogni tanto vedevo i genitori, perché sono fondamentali nella terapia infantile, ma al bambino si diceva tutto quello che si diceva con i genitori perché deve aver fiducia, perché è lui il referente, non gli altri, cioè deve aver fiducia in te: è a lui che dici le cose, non di lui agli altri, perché è lui il tuo utente... capite cosa voglio dire?

È il bambino il vostro utente, non i vostri colleghi.

I vostri colleghi sono i vostri collaboratori nella gestione del bambino, ma il bambino è l'utente, quindi non si parla di lui in sua presenza, si parla eventualmente in termini proclamatori ... è lui che deve sapere. Quindi il bambino che sente che si parla di lui certamente non riesce a ipotizzare, come dicevo prima, che si parla di lui in senso positivo, si sa che si parla di lui per i problemi che presenta e non si sa cosa si dice, quindi è molto importante il rispetto della relazione, quello che noi facciamo nelle altre relazioni, rispettiamo quello che ci viene detto e quello che ci viene consegnato, se consegnato a noi.

Allora io credo che ci siano alcune cose che l'educatore deve tener ben presente; le elenchiamo un po':

1. che *l'educatore*, intanto (io parlo della presa in carico emotiva, non della presa in carico didattica, di quella se ne potrebbe parlare a lungo perché è un altro problema molto interessante, ma esula dal mio compito di questa sera), *deve sapere che ogni bambino, anche il più grave, ha un mondo emotivo, e deve cercare di capire, adeguarsi e conoscere il mondo emotivo di quel bambino lì*. Quindi deve in qualche modo sapere e imparare a conoscere da che cosa può essere spaventato, quali possono essere le domande che ci sono in lui. Come ogni rapporto il 1° periodo è il periodo della presa d'atto, di conoscenza, si tasta il terreno... perché si osservano queste cose o si dovrebbero osservare queste cose, a che cosa è interessato, con che corredo arriva, quali sono i suoi interessi extrascolastici, su che cosa ci si può appigliare quando gli si propone qualcosa. Arriva con un

atteggiamento di fiducia, arriva con un atteggiamento di rabbia, arriva con un atteggiamento di sfiducia, arriva dopo un anno in cui ha avuto un rapporto cattivo con uno o più insegnanti, è molto importante.. può succedere anche a voi quest'anno, certamente voi non potete salvarvi, siete lì e dovete averlo quel rapporto, però questo vuol dire che il prossimo anno qual bambino avrà un po' meno di fiducia, non per colpa vostra, ma perché non ce l'avete fatta a incontrarvi.

Purtroppo è così nella storia dei rapporti, no? Pensate a quante volte si sente dire "Ah, io ho poca fiducia nelle amiche, son sempre stata delusa...". Per il bambino è lo stesso. È una personalità in formazione, fragile, quindi certamente il 1° giorno di scuola bisognerebbe chiedergli come è andato l'anno precedente, ma non per avere dei pregiudizi, per sapere se è un bambino che ha bisogno di sostegno o meno. Se è stato un anno buono vi accoglierà con un sorriso, perché si aspetta qualcosa di buono, oppure no, forse con diffidenza perché pensa che finisca qual qualcosa di buono che è stato l'anno precedente... non lo sappiamo: tutte cose da conoscere, comunque domande da porci.

- 2. Il bambino con handicap arriva già con un'immagine di sé impoverita, deteriorata, e non è mai alla pari fra le attese sue e quelle degli altri su quello che fa.* E questo già a tre anni. Questo forse un po' vi stupirà, ma è così. Perché? Cosa succede? Perché fisiologicamente noi abbiamo certe tappe dello sviluppo che si integrano a livello fisiologico, con tutto lo sviluppo della personalità e che danno quello che si chiama *l'armonia dell'evoluzione della personalità*.

Cioè noi sappiamo che un bambino a un anno, all'incirca, comincia a parlare, a dire le prime paroline, comincia a camminare, comincia a pensare: noi sappiamo che ci sono delle tappe evolutive che proprio perché maturano evolutivamente, insieme, danno una certa armonia allo sviluppo. Che cosa vuol dire questo? Che un bambino a un anno *deve* cominciare a camminare, perché questo vuol dire che contemporaneamente comincia a organizzare lo spazio, comincia a organizzare la relazione tra sé e l'altro, comincia a controllare gli oggetti, li può andare a prendere se li vuole, non è più dipendente dall'adulto. Ogni tappa dello sviluppo ha un significato preciso di armonia, di organizzazione della personalità. I bambini con handicap hanno avuto questo processo tutto sballato; il che vuol dire che se a un anno quel bambino non riusciva ancora a camminare, si è sballato qualcosa perché è sballata la costruzione dello spazio, è sballata la relazione con l'adulto, è sballata... sono sballate un sacco di cose!

Allora, quel bambino ha già un'immagine di sé impoverita, ha già l'idea di

essere uno che non ce la fa, perché evolutivamente a un anno dovrebbe essere uno che ce la fa e se non ce la fa c'è qualcosa di disarmonico che il bambino sente come sua incapacità. Questo è il problema del'handicap. Perché è vero che le mamme sono bravissime con questi bambini, ma deluse lo sono! Perché avere un bambino con handicap ti porta via un sacco di energie, un sacco di desideri che avevi su di lui, devi incominciare a fare patti con il fatto che hai un figlio che tutta la vita ti darà dei problemi. Allora puoi essere la persona più equilibrata, più sana, più buona, più capace del mondo ma certamente la tua delusione da qualche parte è andata a finire su quel bambino: non è un bambino che è stato vissuto come una gioia, o meglio, è stato vissuto come una gioia ma anche come un dolore, come una fatica.

Quindi questi bambini hanno inevitabilmente un'immagine fragile di sé, per questo io ripeto all'infinito "non umiliatevi!", perché la vostra umiliazione va a cadere, come dire, su un terreno già pronto, su una situazione già scoperta! Su una umiliazione originaria, fisiologica, va a cadere l'umiliazione dell'educazione, della vita, dell'apprendimento... va a cadere su tutto. Questi sono bambini che non riusciranno mai a fare bene una cosa come un altro. Pensate: se è vero che emotivamente sono come gli altri, avrebbero voglia di vincere anche loro... non ce la fanno mai! Mai, che gli succeda di essere loro i primi! Quindi c'è un terreno, voi capite, fondamentalmente molto fragile, che ha bisogno di molto sostegno.

- 3.** *L'handicap ha comportato una disorganizzazione generale della personalità: sul piano della relazione, sul piano della fiducia, sul piano della socialità.* Ci sono tante sbavature che l'handicap porta con sé, per cui sono bambini che hanno tutta una personalità da sostenere, non solo l'handicap. A me viene in mente un bambino di cui mi sto occupando da poco e che forse cadrà nelle vostre mani: è un bambino che ha iniziato la prima elementare l'anno scorso, va benissimo, tutti ottimo. È un bambino che è riuscito a strutturare una modalità di apprendimento passiva, legata all'imitazione, che ha funzionato benissimo in prima elementare. È bravo, ma il problema è che non ha nessuna immagine mentale, quando dovrà fare i pensierini per conto suo non riuscirà a strutturare niente, ci sarà una batosta... in seconda o terza elementare questo bambino crollerà. Cosa succederà? Succederà che questo bambino rischia di *passare dalle stelle alle stalle*, sarà una cosa dolorosissima, faticosissima da sopportare, perché lui per ora è bravissimo. Che farà? Come reagirà all'umiliazione? Chi avrà accanto? La maestra saprà capire questa situazione e saprà sostenerlo in questa scoperta che il bambino farà di sé? Perché spesso sono i maestri che si

sentono delusi, ma è il bambino che si sentirà deluso di sé quando si accorgerà che questa apparente normalità è tutto un fragilissimo velo, una costruzione posticcia e in realtà dietro non ce la fa, già adesso, già adesso non riesce a star dietro ai giochi dei coetanei e se gli dicono “guida tu il gioco”, si perde dopo 5 minuti, perché non riesce ad organizzarlo.

Il mio timore è che il bambino dovrà passare attraverso la doppia delusione che la maestra gli farà pesare e gli incomincerà a dire “Testone, asino, eri così bravo l’altro giorno, perché adesso non più?!”...questa è la mia paura. E il bambino dovrà affrontare più delusioni: la sua, di se stesso e quella della maestra, più quella dei genitori.

Voi capite la delicatezza di certi problemi quando emergono, come gestirli, come cercare di sostenere il bambino.

4. *L’insegnante* deve sapere che di fronte all’handicap bisogna, certamente, cercare di produrre delle tecniche riabilitative per quel bambino perché le età della scuola materna, elementare e media del bambino sono delle età d’oro per conquistare delle tappe che non si sono conquistate prima, ma *deve anche sapere*, dicevo prima, *che non tutto il lavoro dell’insegnante è volto a ‘slungare’ l’handicap, ma il lavoro dell’insegnante deve essere quello di armonizzare, a volte di far accettare l’handicap.*

Quando cominciammo il lavoro con gli insegnanti di sostegno (erano finite le classi speciali e le classi differenziali) le maestre di sostegno non sapevano come presentarsi, perché andavano lì... delle volte si lavorava in classe, ma il più delle volte (come adesso!) bisognava portare fuori il ragazzino, fare degli esercizi fuori classe. Non so come siete organizzate oggi (sono 15 anni che manco dalla scuola, e mi dispiace) ma allora venivano dette al bambino le cose più strane: *sono un’amica della maestra, sono qui per tutta la classe* (poi si metteva lì accanto al bambino).

Ecco l’importanza dell’onestà di un rapporto, che è dire semplicemente al bambino “Senti tu hai queste difficoltà e io sono qui per aiutarti. Mi metto accanto a te e le tue difficoltà le affrontiamo insieme”. Punto. E’ un aiuto al bambino ad accettare il proprio limite, il proprio handicap, sapendo che di quell’handicap ci si può non vergognare e si può essere aiutati.

Questo è il messaggio che deve passare, no? Che quando uno è in difficoltà non deve rintanarsi in un angolino, può chiedere aiuto! Per tutta la vita... quando uno è in difficoltà deve poter chiedere aiuto.

Mi viene in mente il caso di due bambini al metrò di Milano: uscendo da scuola si erano persi, dovevano prendere il metrò, hanno preso quello che andava nella direzione opposta e si sono persi. Mi ricordo la reazione diversa di questi due bambini: uno era figlio di una mia collega, che me ne

parlò, e disse che uno si mise lì a piangere, disperato, non sapeva cosa fare, l'altro si era mosso un po' confuso poi ha pensato che al piano superiore c'era un bigliettaio e andò a chiedere aiuto.

Il messaggio che noi dobbiamo far passare è che nel momento di difficoltà si può chiedere aiuto: questo è fondamentale... e non è una vergogna, un'umiliazione perché (e questo vale per tutti, anche per noi) se fossimo più spontanei nel chiedere a dare aiuto, staremmo tanto meglio, invece chissà quanto ci "introfogliamo" con noi stessi in queste cose!

Quindi l'educatore deve sapere, come dicevo, che l'handicap non si può 'slungare', che fa parte di una serie di componenti della personalità, che bisogna dare un'occhiata alla personalità generale del bambino e che il bambino deve essere aiutato a saper chiedere aiuto, ad avere un rapporto realistico con se stesso, a dirgli *tu sei molto bravo a disegnare, ma in matematica proprio non ce la fai... bisogna che t'aiuti io, perché altrimenti non ce la fai. Perché?* Le domande eterne... *Perché la tua intelligenza è un'intelligenza diversa, c'è chi è stato capace di impegnarsi in un settore, e non lo è stato in un altro per tutta la vita, tu hai un'intelligenza sviluppata in questo senso e non in quest'altro. A te piace fare le cose pratiche, non ti piace fare le cose da ragionamento.. e allora buttiamoci nelle cose pratiche.*

Il problema di fronte a queste cose è che noi abbiamo dei problemi a dirle così: il problema siamo noi, siamo noi che fatichiamo a dirci che la realtà è questa e bisogna in qualche modo adattarsi e trovare il modo di vivere bene in questa realtà, con i limiti che essa ci dà.

L'educatore deve sapere che la persona con handicap spesso ha intorno a sé delle relazioni incrinata o difficili, quindi deve essere un mediatore di relazione: pensate che impegno! Perché per 'snasare' il bambino deve 'snasare' la famiglia di lui, che, come dicevo prima, sarà delusa, avrà dei problemi, il papà e la mamma saranno arrabbiati molto spesso per quello che succede al loro figlio, avranno paura per l'avvenire... quindi l'educatore, quello che si occupa del bambino, molto spesso deve essere mediatore, tranquillizzante, deve imparare dalla conoscenza del genitore a sapere quello che può dire o non può dire... perché mica si può dir tutto.

Se un genitore è profondamente in ansia, è inutile... io ricordo ancora il dramma di genitori, che stavano male loro per il problema del figlio, molto grave, che avevano l'incubo di portarlo a scuola ogni giorno. Perché ogni giorno, all'andata e al ritorno, veniva loro descritto tutto quello che il bambino aveva fatto. Risparmiamogli queste 4 ore di cronaca... diciamogli: *sì, certo il bambino dà problemi, ma a scuola è "nostro", ce lo gestiamo noi...*

signora, li conosce i problemi di suo figlio...

Cioè, non c'è bisogno che ci sfoghiamo su di loro: teniamoci, siamo tutti adulti, le nostre responsabilità....l'educatore deve fare un po' anche l'educatore dei genitori.

Questo perché spesso sono genitori molto provati, molto più di quello che voi potete pensare, molto addolorati, molto doloranti, molto feriti, molto delusi... e molto preoccupati.

Il ruolo dell'educatore è un ruolo "adulto" (vedo un sacco di giovanissimi, ma bisogna dirvi che avete assunto un ruolo molto adulto), perché il ruolo dell'educatore è un ruolo di mediatore con chi sta male, con quelli che stanno intorno a quello che sta male e bisogna un po' manovrare la situazione.

5. *L'educatore in qualche modo deve saper instaurare la relazione, con il bambino, una relazione terapeutica* che è fatta di alcune componenti fondamentali:

1. Fiducia, di cui abbiamo già accennato.

2. Empatia, come capacità di capire quello che prova l'altro, e non se stesso. Un piccolo esempio: una persona stava per morire, un persona che gli stava vicino gli dice *So quello che provi...* non è vero, mica è morto lui... non lo sa quello che prova. Può solo dire: *se ce la fai dimmi quello che provi... provo ad aiutarti*. Oppure posso pensare che cosa possa voler dire questo momento sulla base di certi momenti miei, terribili, tristi, tragici, di perdita, di dolore, ma la correttezza vuole che non si ipotizzi che l'altro provi quello che proviamo noi.

3. Interessamento. Mi vien da dire, molto semplicemente, voler bene... ma non volere bene in modo inclusivo, protettivo, mammone, sessualizzato (metteteci quello che volete), ma un voler bene che significa che l'altro mi sta a cuore! Per fare un lavoro con gli essere umani, con le persone, bisogna che l'altro mi stia a cuore, sennò scegliamo un altro lavoro, davvero, vi dò un consiglio, visto che siete giovani...se l'altro non vi sta a cuore, ci sono tanti bellissimi lavori... perché l'altro sente se ci sta a cuore, se ci interessa davvero la sua vita, quello che vive, quello che fa, quello che succede, perché solo dal fatto che mi sta a cuore, mi viene la curiosità e la curiosità è fondamentale per costruire un rapporto... la curiosità 'sana', non quella "intrufolona". Cioè, se io ho un bambino, ho bisogno di sapere che gusti ha, cosa vuole, come si vestirebbe, che giochi ha, che cosa fa in casa, che cosa fa di mattina, che cosa pensa alla sera prima di addormentarsi, devo avere la curiosità di sapere chi è quel bambino. Voglio sapere tutto da lui... senza intrusioni. Allora se mi sta a cuore ho sempre qualco-

sa da chiedergli, sempre.

4. Autonomia. Spinta verso l'autonomia. L'autonomia possibile per quella persona lì: il desiderare che quella persona cresca. Questo nella relazione è fondamentale. Dobbiamo desiderare che l'altro cresca, che diventi più autonomo, che faccia delle piccole conquiste, relative al punto di partenza in cui è e non le conquiste relative a ciò che desideriamo noi.

5. Reciprocità. Sapere sempre che i rapporti sono bilaterali, mai unilaterali; che il bambino, se noi ci interessiamo a lui, ha il diritto di interessarsi a noi; che ha il diritto di chiederci i nostri gusti, per es., e questo è un rapporto... dopo i limiti li metteremo noi. Però dobbiamo sapere che c'è una reciprocità nel rapporto. Sempre. Altrimenti il rapporto non esiste, è unidirezionale. Credo che la costruzione di un rapporto debba avere dentro di sé tutte queste caratteristiche, dopodiché dentro questo dovete metterci il rapporto didattico, il rapporto d'insegnamento, il rapporto di progettazione tecnica su ogni ragazzo, perché l'età in cui li avete è un'età d'oro e qui bisogna lavorare. Molti di voi non sono specializzati, pian piano vi farete le ossa, ma se già partite con una base relazionale corretta, credo che quel bambino abbia già avuto molto. Il resto lo imparerete.

Domanda

È difficile rapportarsi con i colleghi curricolari, perché la programmazione è fatta sugli obiettivi di apprendimento dei bambini più bravi, il più delle volte, della classe... lo ho un collega di matematica che continua a dire che il ragazzo può fare tutto quello che fa la classe... ma non è vero, lui, poverino, fa una fatica incredibile...

Teresa Federici

Ci sono stati due interventi sulla stessa onda e quindi trattiamo questi interventi, poi andiamo avanti.

Sentite, questi problemi, realistici, ci sono sempre stati, non è solo un problema di modulo e di team; pensate all'esempio che vi ho fatto prima (quello della sveglia)...quella era una classe senza modulo...il problema è di persone... certo, anche l'organizzazione scolastica può essere più o meno facile, ma nel modulo (con cui io non sono d'accordo, lo dico esplicitamente, ma tanto non serve molto alla scuola che io sia d'accordo o no) puoi avere un collega contro, ma ti dà anche la *chance* di averne uno a favore. Prima, invece, se avevi la collega contro... l'avevi contro per 8 ore al giorno! L'aspetto positivo, cosa vuol dire! Per cui io credo che sei già fortunata ad

avere un professore solo di questo genere e allora mi vien da dire che il problema non è mai litigare, questo mai, cioè più noi ci mettiamo in rotta, più paga il ragazzino. Ricordiamoci che noi siamo lì per il ragazzo e quindi il problema è che se si rompe il rapporto con noi si romperà anche il rapporto con il ragazzino, perché a quel punto non vogliono noi in classe, non il ragazzo... paradossalmente.

Allora, il problema è trovare, se si può, delle strategie. C'è un altro ragazzo per cui il collega ti ha chiesto aiuto? Aiutalo, lo prendi insieme al tuo ragazzo e fai loro la lezione di matematica, per esempio.

A volte occorre trovare delle strategie in cui il compromesso è necessario, in cui può in qualche modo sentire che la tua presenza può essere effettivamente un appoggio anche per il suo lavoro.

Credo che se una persona ha questo rapporto umiliante con gli altri è molto difficile farglielo capire, perché è qualcosa di insito nella personalità, molto spesso, non è che ce l'ha solo con quel ragazzo, probabilmente darà del zuccone anche al proprio figlio quando non ce la fa.

I rapporti che si creano sono diversi: per carattere, per empatia, per problematiche personali che si incontrano, per 'fantasmi' personali che si incontrano.

Questo ci deve mettere in una condizione molto di "attesa", in cui bisogna riuscire a collocarsi... certo, con il tempo, avendo la percezione di ciò che di strutturante può avere una personalità "vecchio stile"... ci può essere però un equilibrio che si crea al di là di quello che noi possiamo valutare inizialmente. Certo è che a nessun bambino fa bene sentirsi dare del 'testone' di fronte ai compagni. Soprattutto a un bambino che già si sente testone.

Il problema è solo costruire un rapporto "di sostegno" col bambino. Punto. E di fiducia con l'insegnante. Perché credo che altrimenti ci si gioca delle possibilità relazionali.

Se tutti noi abbiamo avuto come partner un educatore di cui non siamo stati contenti, non è quello che ci ha rovinato la vita... bisogna che questo sia anche per un bambino con handicap, e cioè che l'ambiente di sostegno lo sostenga anche quando c'è un operatore che non riesce a stare... questo vale per i moduli, per i lavori di team, ecc. . Se l'ambiente è un ambiente buono, valorizzante, stimolante, credo che faccia già moltissimo, anche nel confronto di un operatore che non riesce a stare a quel livello lì. Il bambino capirà e potrà anche parlarne, che ci sono persone con caratteri diversi, glielo si può spiegare, io non direi mai ad un bambino *quel professore è uno che non capisce niente*, però potrei dire ad un

certo punto: *sai, ci sono persone con caratteri diversi, magari quel maestro quando tu fai così non riesce a sopportarlo e allora succedono di queste cose.*

Ci sono degli aspetti – anche qui nell'onestà del rapporto – che vanno spiegati al bambino, perché altrimenti lui non capisce. Si può dire: quel professore è un professore che ha più anni, è più anziano, certe cose gli dan fastidio...cioè, i dati di realtà uno li deve pur possedere per capire perché le cose vanno in un certo modo. Mai, mai parlando male dell'altro! Mai di fronte al bambino parlare male di un professore che secondo noi non funziona: 1°perché non sappiamo se funziona o non funziona realmente e 2° perché un bambino deve sapere che ci sono diversi comportamenti, ma non la critica o l'insulto su un comportamento non ammissibile... e questa è educazione!

È educatività, non educazione nel senso formale.

Domanda

Il mio problema è quello di tamponare, in qualche modo, le aspettative superiori - rispetto alla reali capacità del bambino - dei genitori, i quali pretendono che il bambino non esca mai dalla classe, segua lo stesso programma di tutti gli altri e che gli vengano dati gli stessi compiti anche a casa. A chi spetta, quale figura che opera con il bambino può far capire ai genitori, disilludendoli, quale è la realtà? Agli esperti sanitari, agli insegnanti di classe, all'insegnante di sostegno?

Teresa Federici

Bella domanda. Brava. La correttezza dell'iter sarebbe che un tecnico, lo psicologo, dovrebbe aiutare i genitori a capire l'effettiva entità del problema del figlio, perché è chiaro che questo può comportare un 'lutto' per i genitori che dovrebbe essere affrontato da una persona tecnicamente in grado di affrontarla: i genitori potrebbero deprimersi, potrebbero arrabbiarsi, potrebbero avere una serie di reazioni di rifiuto, potrebbero portarlo via dalla scuola. Perché se i genitori 'si illudono' (spesso succede con i bambini con sindrome di Down) che sia quasi una sindrome che si possa normalizzare, educativamente, allora io credo che sia tecnicamente corretto che sia un "tecnico" ad affrontare la questione, a dire il vero dovrebbe già essere stato fatto, nel tempo, sono lavori che richiedono anni a volte.

Io, sinceramente, non consiglio la scuola di prendersi carico di una tale

questione perché vi tirate addosso la rabbia dei genitori, invece voi dovrete essere quelli che aiutano i genitori: *nonostante il problema di suo figlio ci siamo qui noi per...* parlate con il tecnico, che poi parlerà con i genitori.

Domanda

Qual è il limite da porre ad un genitore molto entusiasta che travalica il normale rapporto genitore-docente. Per esempio quando ti invita a pranzo....qual è il limite per mantenere comunque il buon rapporto instaurato?

Teresa Federici

Il limite non è mai, come sempre in questo settore, generalizzabile. Deve essere un limite che tu senti di dover dare una risposta una volta e non più. Certo, bisogna stare molto attenti, perché il tentativo è quello di inglobare.... dobbiamo avere un bel progetto e lo perseguiamo con delicatezza, dovete gestirlo con delicatezza per far capire a quella mamma, per es., che non puoi parlare tutti i giorni con lei per ogni cosa.

Io ho una persona che mi telefonerebbe 4 volte al giorno, le ho detto: *guarda che io oltre quest'ora non alzo il telefono*. Ma oltre questo aspetto, quella persona sa che io ci sono. Si tratta di costruire un rapporto solido prima, dopodiché puoi mettere anche dei limiti; il rapporto solido lo costruisci facendo vedere che sei a disposizione della figlia. Cioè la fiducia te l'acquisti sul campo, dopo metti i limiti che vuoi. Ricorda che ti devono conquistare, sono persone che hanno bisogno di alleati, finché poi si fideranno e non avranno più bisogno di questo.

Domanda

Io sento molto parlare di insegnante dell'alunno, insegnante dell'utente... ma noi nel momento in cui entriamo nella classe siamo insegnanti della classe e questo lo è per legge; quindi io che non sono solo l'insegnante di quell'alunno, nel momento in cui c'è bisogno anche di aiutare gli altri quell'aiutare gli altri non fa sempre parte del nostro lavoro? Anche per far crescere il 'nostro' alunno... dico 'nostro', ma io non ci credo che sia nostro... è di tutti! E' sbagliato, forse, aiutare anche gli altri che hanno difficoltà, secondo lei, oppure dobbiamo dirgli, come ha detto lei, *sono qui per aiutarti?*

Teresa Federici

Io credo che è una mistificazione, dire che siete lì per la classe, perché in realtà quello che si chiede a voi è l'aiuto, la riabilitazione di un bambino con problemi. L'aiuto è alla classe, all'insegnante, ma io non credo che voi siete lì per girare con chiunque, sinceramente.

Interlocutrice

Non è questo che ci hanno detto al corso di specializzazione biennale....

Giuliana Ceccarelli

Ricordatevi che c'è un aspetto giuridico che comunque va salvaguardato. Quando, l'ufficio scolastico provinciale, il Provveditorato, attraverso il GLH provinciale assegna gli insegnanti di sostegno, li assegna sulla base del nominativo che viene segnalato e sulle effettive D.F. che pervengono. È su quell'alunno, con un nome e un cognome ben preciso, che si concede il docente di sostegno; non verrebbe assegnato alla classe se in quella classe non ci fosse un alunno in situazione di handicap; che poi, l'integrazione abbia dei presupposti per cui l'assegnazione del docente di sostegno e la contitolarità della stessa portino a considerare il sostegno come sostegno alla classe e ai colleghi non deve far perdere di vista l'obiettivo principale, che è quel ragazzo che ha bisogno del nostro aiuto.

Interlocutrice

Ma dando sostegno alla classe si crea un problema al ragazzino?

Teresa Federici

No, no, dipende da che ragazzino hai. Ogni cosa va fatta in relazione alla situazione che hai... per cui tu puoi avere un ragazzino per il quale la cosa migliore è inserirlo nel gruppo della classe in cui lavori con i compagni, magari facendo attività di gruppo... magari! Però ci può essere un tipo di ragazzino che oltre un'ora non ce la fa a stare in classe. Allora lì... è il sostegno alla classe? Sì, nel senso che fai un lavoro individualizzato che poi servirà al bambino per star meglio in classe.

Interlocutrice

Non vorrei che passasse il messaggio: si può fare tutto e non si può fare niente....

Teresa Federici

È un'osservazione molto pertinente. Tanto è vero che a suo tempo, 20 anni fa, quando forse i casi erano numericamente minori, si ragionava caso per caso, si faceva un programma caso per caso, si discuteva con la classe caso per caso e quindi si decideva. Questo bambino sta tante ore in classe, tante ore fuori... con il permesso dei genitori e dei dirigenti. Questo però richiede un'attenta programmazione tra insegnanti, tecnici, genitori...

Interlocutrice

Sì, questo si fa... soltanto che per legge si parla tanto di integrazione nella classe, che viene interpretata come "tenere il bambino in classe ad ogni costo". Siamo costretti a volte a fare un programma individualizzato in classe e questo è una cosa che solo provando si può capire... perché l'uscire fuori viene vista come non legale, non è integrazione... oppure integrazione può essere vista come lo svolgere gli obiettivi minimi del programma...

Giuliana Ceccarelli

È il solito concetto di integrazione "formale", in cui l'interpretazione di una norma viene letta senza riferimenti ai singoli soggetti dell'intervento...

Teresa Federici

Per questo vi dicevo che per alcune cose forse era meglio 30 anni fa, quando si diceva: il bambino ha bisogno di questo, bene, due ore alla settimana lo porto fuori....

16 novembre 1999

IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO E L'IMPORTANZA DEL LAVORO DI ÉQUIPE

*Rita Caputo**

Perché si avverte la necessità di elaborare un piano?

Ogni attività o progetto, ogni iniziativa (anche nei settori esterni alla scuola), necessita di un piano ben organizzato, di un lavoro che sia frutto di pianificazione, di regolamentazione e controllo delle attività che si vogliono realizzare; attività che devono **contemplare e coordinare** le diverse situazioni **con il fine premiente di tutelare gli interessi del singolo e della collettività**.

La denominazione di "Piano Educativo Individualizzato" riferito al processo di Integrazione Scolastica degli alunni in situazione di handicap, di cui parleremo stasera, viene utilizzato per la prima volta nella **C.M. 22.9.83 N.258** per indicare gli strumenti conseguenti alle Intese intercorse tra la ASL – gli Enti Locali e la scuola definite dal D.P.R. 24.2.94 mediante l'Atto di Indirizzo e Coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di H. Nella suddetta circolare si legge **"Il PEI si dovrebbe articolare in più fogli in ciascuno dei quali lo spazio di competenza della scuola risulti affiancato da quello di competenza degli operatori socio-sanitari"**.

Nonostante il cammino legislativo fatto a partire dagli anni '70 a favore dell'Integrazione scolastica, bisognerà purtroppo attendere la legge quadro 104/92 e soprattutto l'art. 12 comma 5, perché vengano identificati alcuni momenti significativi dell'iter finalizzato alla piena integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap (o con deficit). Momenti che costituiscono le tappe di elaborazione di un buon Piano Educativo Individualizzato.

Questi momenti sono:

- a) l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap
- b) la definizione di "una diagnosi funzionale"
- c) la predisposizione di "un profilo dinamico-funzionale"
- d) la formalizzazione di "un piano educativo individualizzato"
- e) le occasioni di verifica degli interventi realizzati e di aggiornamento della documentazione (art. 6).

* Dirigente scolastico dell'ISC "Don Gaudiano" di Pesaro.

- a) Nello stesso articolo si individua la necessità di integrazione di tutte le competenze e le professionalità:
- la scuola (capo di istituto, docenti curricolari, docenti di sostegno, operatori)
 - gli operatori dell'ASL
 - i genitori
 - lo stesso alunno
 - gli altri alunni.
- b) *Si sottolinea la necessità di attivare* forme sistematiche di Orientamento a partire dalla 1^a classe della scuola secondaria di 1° grado.
- c) Si richiedono momenti di aggiornamento e di verifica:
- *per seguire e adottare* in itinere lo sviluppo dell'integrazione scolastica,
 - *per controllare* gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico

Il PEI, dunque,

- dal 1971, anno in cui la legge 118 per la prima volta stabilisce che ***“l'istruzione dell'obbligo per gli alunni handicappati deve avvenire nelle classi normali (salvo i casi di gravi deficienze intellettive e di gravi menomazioni fisiche che ne impediscono o ostacolano l'apprendimento)”***
- al '92 anno in cui la legge 104, la cosiddetta legge quadro, sancisce che ***“Il diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento”***.

Il PEI, dunque, ha seguito il legislatore nel processo di riconoscimento dell'alunno handicappato in qualità di ***“persona”***, di ***“individuo”*** con specifiche necessità e particolari bisogni, persona alla quale non deve essere negato il diritto all'integrazione nella scuola e nella vita.

Il PEI persegue questo obiettivo integrativo attraverso un unico disegno educativo finalizzato a creare un raccordo interno ed esterno tra la scuola (docenti-allievi, operatori-metodologie e linguaggi) e le figure professionali esterne (le ASL, gli Enti Locali, Operatori).

Lo standard di un'integrazione sufficientemente buona infatti si persegue creando un'adeguata rete di comunicazione e di relazioni tra i protagonisti di questi diversi contesti sociali.

Il Piano Educativo Individualizzato, di cui parleremo, per la specificità dei problemi e delle persone per le quali è formulato esige da parte dell'insegnante un approfondito, responsabile e lungo lavoro di silenziosa osservazione, di rilevazione, di collaborazione e di revisione continua e costante di

sollecitazione presso gli operatori interni ed esterni.

Parliamo di un lavoro del quale difficilmente si potrà dire con assoluta certezza quanta rispondenza ci sia tra la teoria e la prassi, le intenzioni e l'efficacia degli interventi e di cui certamente nessuno potrà mai quantificare la fatica, l'ansia e l'angoscia che hanno caratterizzato le diverse fasi della stesura e dell'applicazione.

Nota :

siamo negli anni '70 e solo nel 1971 la Legge N. 118 per la prima volta stabilisce che "l'istruzione dell'obbligo, per gli alunni H, deve avvenire nelle classi normali" salvo i casi di gravi deficienze intellettive e di gravi menomazioni fisiche".

La legge 517/77 prevede il ricorso ad "interventi scolastici compensativi".

La legge quadro n. 104/92 sancisce "L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento o da disabilità".

Nel D.P.R. 24.2.94 viene definito l'Atto di Indirizzo e Coordinamento che affida all'ASL i compiti e le responsabilità.

D.L.vo 297/94: nasce il testo unico.

L. 59/97: "Autonomia e diritto all'integrazione".

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

Tale denominazione viene utilizzata **per la prima volta** nella Circolare 258/73 per indicare lo strumento alle Intese intercorse tra ASL e enti locali e la scuola. Nella circolare si legge "Il PEI si dovrebbe articolare in più fogli in ciascuno dei quali lo spazio di competenza della scuola risulti **affiancato** da quello di competenza degli operatori socio sanitari **addetti alla riabilitazione**".

L'Atto di Indirizzo e Coordinamento acquista una valenza qualitativa e l'art.5 definisce con chiarezza gli obiettivi, i contenuti e le strategie per la sua formulazione.

È "un documento nel quale vengono descritti gli interventi educativi equilibrati predisposti per quel singolo alunno in un determinato periodo di tempo ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione"

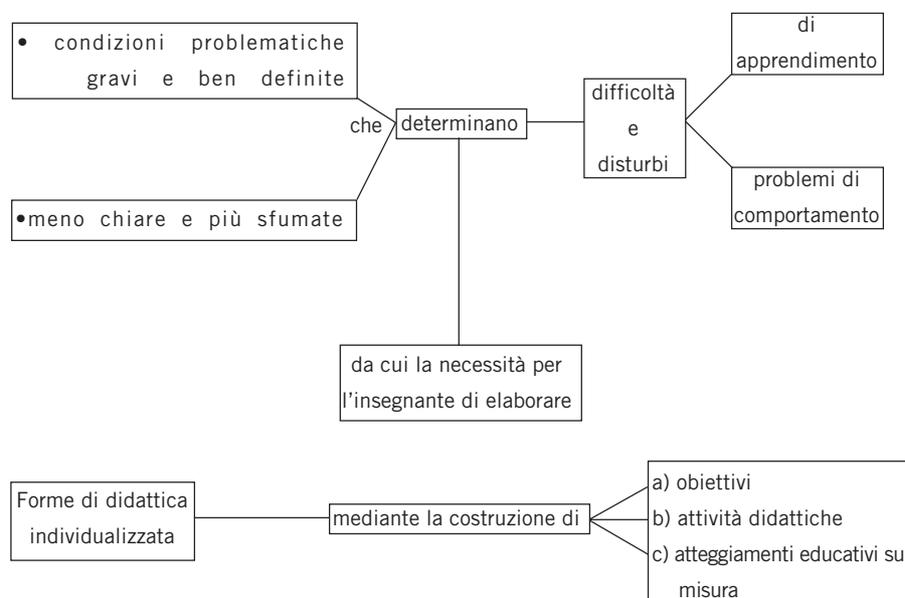
È redatto

- a) dagli operatori sanitari dell'A.S.L.;
- b) dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola;
- c) dai genitori;
- d) dall'operatore psico-pedagogico.

Deve tener presenti — a) i progetti educativi riabilitativi e di socializzazione individualizzati;
b) le forme di integrazione fra attività scolastiche ed extrascolastiche.

Viene formulato in base ai dati rilevati — a) dalla diagnosi funzionale;
b) dal profilo dinamico funzionale.

Nasce da:



Come già detto precedentemente e come richiesto dall'art. 12 della Legge quadro 104/94 nella formulazione del PEI, dovendo rispettare i momenti significativi dell'iter della piena integrazione degli alunni, è necessario partire dalla conoscenza del deficit, passare all'impostazione programmatica del lavoro didattico e operativo per poi giungere alla verifica e alla valutazione.

LE COMPONENTI DEL PEI

Sono:

- 1) la parte diagnostico-conoscitiva ————— diagnosi funzionale (art. 12 L.104/92)
- 2) la parte di programmazione degli obiettivi a medio e breve termine ————— profilo dinamico funzionale
- 3) la parte delle attività e dei materiali di lavoro ————— P.E.I.
- 4) la parte delle verifiche inerenti alla efficacia e alla validità degli obiettivi scelti ————— Verifiche degli interventi e aggiornamento della documentazione

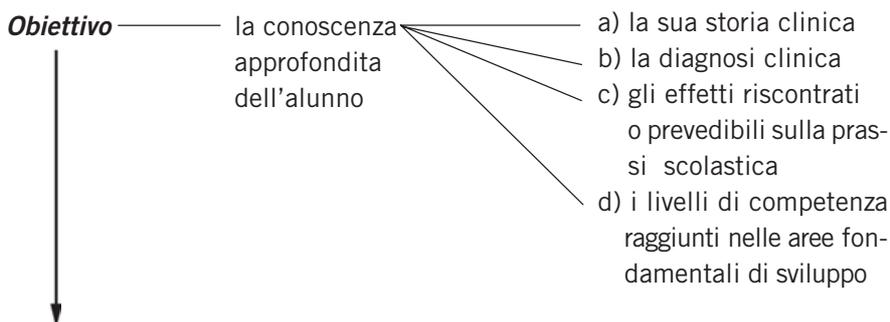
1ª COMPONENTE DEL PEI - la diagnosi funzionale

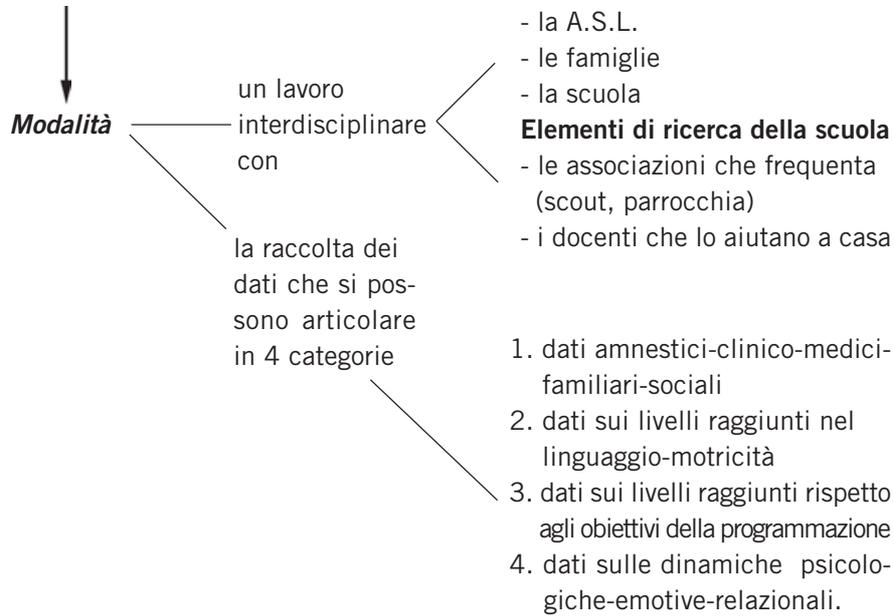
Risulta:

- dalla descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap.

Deriva:

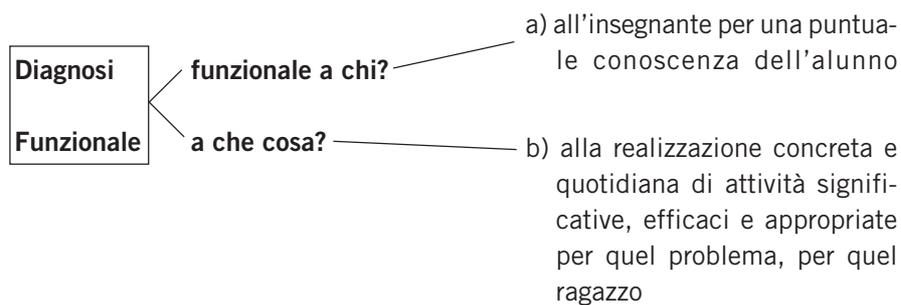
- dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali
- ad essa provvede l'unità multidisciplinare (specialista in neuropsichiatria infantile – terapeuta – operatori sociali)
- si completa con la definizione del livello di abilità e di competenze possedute.





Allo scopo di:

avere un quadro articolato e complesso dei seguenti punti: → **di forza**
 → **di debolezza**
 → **di relazione tra loro e di influenza**



La C.M. n. 250 già nel 1985 richiamava con il concetto di “**diagnosi funzionale**” ad un intervento educativo e didattico adeguato alla cui definizione dovevano provvedere ognuno per la sua parte di competenza: gli operatori dell’A.S.L., gli Enti Locali, la scuola e i genitori.

La diagnosi doveva mettere in evidenza:

- a) il profilo dell’alunno dal punto di vista fisico, psichico, sociale, affettivo, comportamentale;
- b) le difficoltà di apprendimento;
- c) le relative possibilità di recupero;
- d) le capacità possedute da sostenere, sollecitare, rafforzare e sviluppare;
- e) gli itinerari didattici indirizzati a rendere gli obiettivi e gli interventi educativi e didattici quanto più possibile adeguati alle esigenze e alle potenzialità evidenziate nella diagnosi funzionale allo scopo di elaborare un PEI ben inserito nella programmazione educativa e didattica.

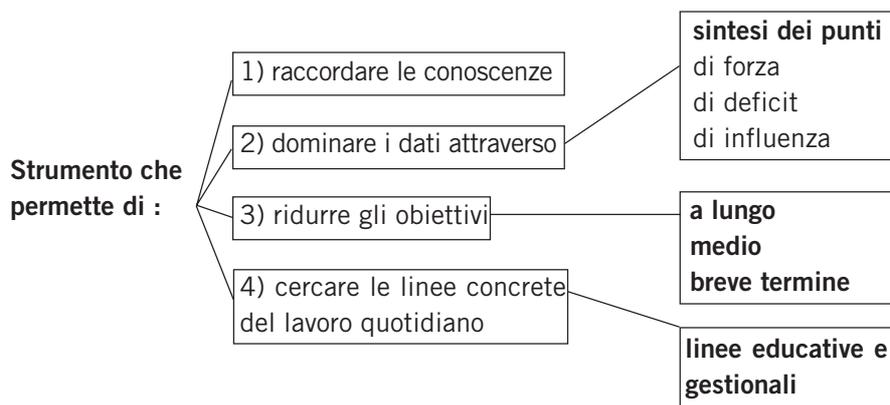
L’Atto di Indirizzo e Coordinamento pare ricondurre la diagnosi funzionale alle sole competenze degli operatori sanitari (art.3).

Problema



2ª COMPONENTE DEL PEI -il profilo dinamico funzionale

Obiettivo: la definizione degli obiettivi a lungo-medio-breve termine



Fasi di elaborazione:

- 1) Sintesi significativa di tutti i dati
- 2) Previsione di obiettivi a lungo termine
- 3) Scelta degli obiettivi a medio termine
- 4) Definizione degli obiettivi a breve termine e scelte facilitanti di sotto obiettivi.

Suscita qualche perplessità la concezione di **“Profilo”** che traspare **dall’Atto di Indirizzo e Coordinamento** (DPR 24.02.94) nel quale si ritrova spesso il riferimento prognostico, cioè la richiesta di previsione sul decorso e sull’esito del processo.

- **all’art. 4** infatti si chiede che “venga indicato il prevedibile livello di sviluppo che l’alunno, dimostra di possedere in tempi brevi (sei mesi) e in tempi lunghi (2 anni),
- **nell’art. 2** di prevedere i possibili livelli di risposta,
- **nell’art. 3** la potenzialità esprimibile (espressione ricorrente).

Sono richieste per le quali non esistono risposte adeguate e concrete. È necessario, consigliano gli studiosi, sostituire la concezione prognostica con una serie di operazioni che si fondino su tecniche metodologiche.

CRITERI DI SCELTA PER GLI OBIETTIVI A MEDIO E BREVE TERMINE

Il PEI deve prevedere un equilibrio tra gli interventi, ma se la valutazione delle situazio-

ni consiglia interventi educativi prioritari bisogna intervenire per non compromettere il percorso di apprendimento.

Per esempio, di fronte alla necessità di risolvere problemi di:

- comunicazione
- motricità fine
- autostima

si abbandona l'idea dell'obiettivo a lungo termine e si definiscono obiettivi a medio o a breve termine a seconda dei bisogni.

Nella scelta e nella definizione dei suddetti obiettivi vanno tenute presenti le esigenze:

- a) dell'ambiente in cui vive (famiglia, società ...)
- b) di carattere bio-medico
- c) di carattere psicologico

e vanno ricercate tutte le risorse utili per l'attività didattica che si vuole svolgere quali:

- persone (logopedista, psicologo, genitori ...)
- luoghi (aula, laboratori, palestra...)
- materiali esistenti nella scuola
- tempi.

Molte volte si presenta la necessità di adottare strategie facilitanti per cui è utile:

- **semplificare** attraverso la programmazione di sequenze facili per cui gli obiettivi diventano più accessibili,
- **ridurre** le difficoltà semplificando i criteri di esecuzione e dando gli aiuti necessari e sufficienti,
- **scomporre** in sequenze le richieste e procedere ad una analisi.

Gli obiettivi non devono essere diversi da quelli concordati per la classe, devono essere solamente dimensionati in base ai bisogni, ai tempi di apprendimento, alle abilità.

3ª COMPONENTE - *scelta dei materiali e delle attività didattiche*



Le soluzioni operative non possono essere suggerite perché il problema che ciascuno di voi si trova ad affrontare è unico così come unica è la situazione scolastica in cui vi trovate a lavorare.

Esse sono il frutto di:

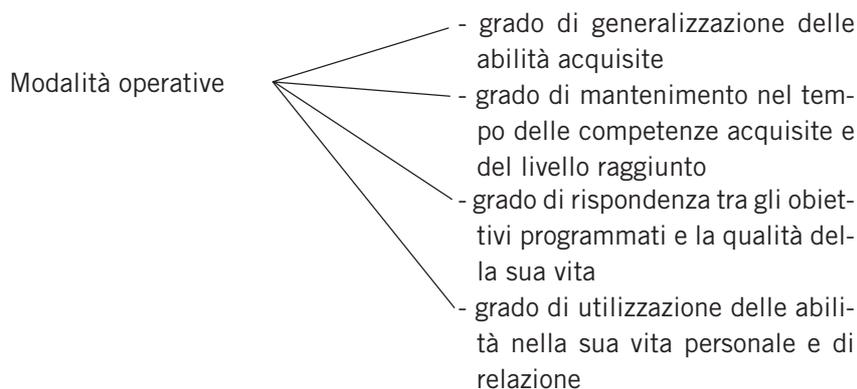
- un approfondito studio del deficit dell'alunno;
- della compromissione prodotta su di lui;
- della scelta graduale degli interventi;
- della capacità di utilizzare al meglio le risorse materiali e umane esistenti nella scuola, nel quartiere, nella classe;
- della collaborazione con la famiglia;
- del coinvolgimento reale nell'organizzazione della classe e della scuola;
- della capacità di cogliere le sfumature nel cambiamento dell'alunno;
- della collaborazione con la classe, con i docenti del consiglio e della scuola, con il capo di istituto.

Un buon PEI deve comprendere all'interno delle abilità cognitive/metacognitive, una serie di attività didattiche rivolte direttamente allo sviluppo alle abilità di studio, abilità che si utilizzano nell'apprendimento intenzionale.

Il programma operativo di Cornoldi, De Beni e il Gruppo M.T. "Imparare a studiare" (1993) individua 21 classi diverse di abilità di studio o comunque di dimensioni importanti da sviluppare, data la correlazione tra successo scolastico e apprendimento.

4ª COMPONENTE - verifiche della rispondenza agli obiettivi

Collocazione temporale ————— valutazione in itinere



verifiche per controllare gli
effetti dei diversi interventi _____ coinvolgimento di tutti gli opera-
e della influenza esercitata _____ tori scolastici ed extrascolastici
dall'ambiente scolastico

Verifiche e aggiornamento delle risorse (art. 6 L. 104/92)

Il PEI diventato operativo, deve essere modificato **"in itinere"** ogni qualvolta si riscontra la necessità di rivedere la valutazione degli obiettivi e delle strategie in essere.

IMPORTANZA DEL LAVORO D'ÉQUIPE

Dato quanto emerso finora e da quanto sancito dalle norme che hanno interpretato le grosse difficoltà a cui il docente di sostegno va incontro appare scontato che il lavoro di integrazione scolastica non può essere affidato alla sola insegnante di sostegno. Se sui ragazzi di una classe converge l'attenzione dell'intero consiglio, della famiglia e, quando necessario, di professionalità esterne lo stesso metodo deve essere utilizzato per l'alunno handicappato che fa parte integrante della classe.

L'art. 13 della Legge quadro 104/92 per confermare la validità del lavoro che l'insegnante svolge non solo a favore dell'alunno ma di tutta la classe, sancisce:

- che gli insegnanti di sostegno**
- a) assumono la contitolarità delle classi in cui operano
 - b) partecipano alla programmazione, alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, di classe e dei collegi dei docenti

Quali sono allora gli ostacoli che si frappongono ad un lavoro di équipe?

1. La delega della responsabilità educativa e didattica dell'alunno con deficit all'insegnante di sostegno;
 2. La mancata conoscenza da parte dei docenti del problema dell'alunno e, quindi, dei bisogni e delle strategie da porre in atto;
 3. La mancata volontà ministeriale di fare dell'integrazione una disciplina di esame "uno spaccato di conoscenza indispensabile" per chi vuole insegnare;
 4. La difficoltà di creare collegamenti responsabili con le professionalità esterne, di dare continuità e di ricevere reale collaborazione;
 5. La mancata conoscenza da parte dell'insegnante di sostegno di alcune competenze riferite alle problematiche dell'organizzazione scolastica.
- a) Nella premessa ai programmi dei corsi biennali di specializzazione si legge "tale insegnante deve superare le angustie di un ruolo limitato, attraverso una competenza delle problematiche dell'organizzazione scolastica";
- b) Il Comitato Nazionale della P.I. nella conferenza del 1955 sosteneva la necessità che nella formazione di tutti gli insegnanti curricolari dovrebbero essere inserite le principali tematiche dell'handicap e le competenze essenziali per affrontare i problemi;

invece

- c) Il "D.M. sull'Università del 26.5.98" non prevede per gli insegnanti curricolari di scuola secondaria alcun insegnamento nell'area obbligatoria e solo poche ore sono previste per gli insegnanti di scuola materna ed elementare. Il D.M. mantiene così la logica della delega all'insegnante di sostegno e rinvia all'aggiornamento in servizio gli approfondimenti per i docenti curricolari e quelli specializzati (Direttiva 226/98).
- Per concludere la formazione dei Dirigenti Scolastici "sul decentramento e sull'autonomia" non trova riscontro nell'apposito decreto dell'8.8.98 sui corsi di formazione, che prevedono solo come "opzionali" gli approfondimenti sulla programmazione dell'integrazione scolastica mentre il Decreto Legislativo n. 59 del '98 riconosce l'importanza del ruolo dirigenziale per una buona qualità dell'integrazione.

18 novembre 1999

PROBLEMATICHE PSICOLOGICHE E DIDATTICHE DELLA SCOLARIZZAZIONE DEI SORDI

Renato Pigliacampo*

Buongiorno! Come probabilmente siete a conoscenza, io sono non udente (come indichiamo oggi i sordi) profondo e, quando parlo, non sono in grado di padroneggiare la mia voce con l'udito. Pertanto vi prego di farmelo notare quando la mia voce vi sarà incomprensibile.

Vedo dei volti già visti, altri nuovi. Vorrei incominciare con delle domande. Fatemi domande. Non dovete bloccarvi perché avete di fronte un sordo, no! Eh, lei mi pone la domanda su che cosa penso di questi corsi, di questi Centri, dei libri, insomma su tutto ciò "che c'è" o "non c'è" per istruire o servire la popolazione sorda.

Rispondo partendo alla larga. Quando ero ragazzino e vivevo a Recanati, babbo era contadino. La mia cognominazione Pigliacampo ha un preciso significato: infatti i miei antenati possedevano molte terre, dacché il soprannome poi ufficializzato all'anagrafe di Recanati. Mi ricordo che, sino alla prima elementare, non avevo "toccato libri", se non il mastro, il libro utilizzato dal nonno vergaro, specificante le Entrate e le Uscite del latifondo. Certo, a me mica piaceva molto 'sto mastro. Io volevo i libri, i libri veri, quelli scritti dai "grandi", per avere risposte sulla vita. A quel tempo ero un ragazzo udente. Con gli orecchi sani. Ho perso l'udito a 12 anni. Dicevo che desideravo tanti libri. Ma i libri non c'erano. Questi Centri di ricerca e i libri, sono fondamentali per approfondire le tematiche di chi ha un problema, in particolare dei disabili. Mi riferisco a chi non ode, a chi non vede, a chi non cammina bene, eccetera. Ripeto perciò che i Centri di Documentazione sono fondamentali.

Oggi parliamo e parliamo di handicap, sempre e solo handicap. Ma siamo seri: a chi ci riferiamo? Io, sordo, sono diverso dal cieco o da colui che non può camminare. Distinguere questo è fondamentale per risolvere i miei problemi. Perché oggi l'integrazione è fare il salto qualitativo, è inutile pertanto blaterare di handicap senza fare precisi riferimenti al soggetto.

* *Psicologo dell'ASL di Civitanova Marche/Recanati. Responsabile del Dipartimento Scuola-Educazione-Università (S.E.U.) dell'ENS.*

La trascrizione della lezione è stata eseguita da Michela Massa, interprete LIS, e successivamente rivista dal Dott. R. Pigliacampo.

Già la sordità è complessa. Vi presento questo lucido. Vedete quanti termini abbiamo per indicare il soggetto con deficit dell'udito? Bene, ve li elenco: sordomuto - sordo - sordastro - audioleso - non udente - ipoacusico - audioleso - maleudente - duro d'orecchio - presbiacustico, ecc.ecc. .

Dimenticavo: poco fa un amministratore siciliano, per avere fondi regionali, ha staccato una targa nel suo istituto sostituendola con "audiofonolesi". Se io dico cieco, o sono cieco, voi certamente avete idea che non vede niente, e che sia inutile darmi un paio di occhiali con diottrie. Tanto non riuscirò a vedere. Ma se io dico sono sordo, voi pensate: se portasse la protesi, se fosse riabilitato, se si metesse all'impianto cocleare è probabile che... . Sì, bisogna dirlo: quando noi parliamo di sordi abbiamo le idee confuse.

La mamma del sordo dice sempre, sia alla logopedista che all'insegnante, che il figliolo "sente". Vero, sente ma non ascolta, che ha significazione di entrare in un contesto psicolinguistico. Questo occorre bene verificarlo. Chi lo verifica? Ma la stessa docente specializzata. È sufficiente far girare il bambino, chiamarlo con una parola composta di due o tre fonemi per accertarsi subito se sia possibile utilizzare, al fine dell'apprendimento, i residui uditivi o se li ha.

Io qui pertanto parlo di un soggetto che non ode la parola verbale attraverso il canale dell'udito.

Quando dopo il Sessantotto entrai all'Università mi dicevo che, nel 2000, in Italia ci saranno parecchi sordi laureati. Ora siamo alle soglie della fine del Millennio e i sordi laureati sono circa 100 nel nostro Paese. Perché? Sono forse stupidi i sordi italiani rispetto ai sordi americani? Forse voi non siete a conoscenza che negli Stati Uniti c'è addirittura una Università, la "Gallaudet University", frequentata esclusivamente da studenti sordi la cui lingua ufficiale, utilizzata dai docenti (in gran parte sordi) e studenti, è la lingua dei segni (Aslan). Il problema dunque si sposta sulla capacità e qualità d'insegnamento presentato dai docenti italiani. Non è possibile che i sordi italiani siano stupidi (e i test dell'intelligenza lo smentiscono!), allora dobbiamo ricercare se ci sono problemi didattici e linguistici tra i docenti udenti dei sordi.

Per esempio: quanti docenti sanno parlare coi sordi? Ahi, sono pochi, anzi pochissimi. Di solito li troviamo tra i figli udenti di genitori sordi che si sono dedicati all'insegnamento. Ma pochi altri sono capaci di parlare con coerenza ai sordi. Se non c'è comunicazione non c'è apprendimento, dice Dewey. In molti Paesi nordici (Finlandia, Svezia, Danimarca, Norvegia, ecc.) i docenti specializzati devono imparare la lingua dei segni. È materia d'esame! Purtroppo il nostro docente cosiddetto specializzato, poverino, utilizza solo il canale vocale verso le orecchie chiuse del suo scolaro. È la stessa cosa se io

presentassi questa lezione ad un cieco con le sole immagine o scritte sullo schermo, senza parlare. Io 'bombardo' un senso che non possiede, e il suo apprendimento sarà nullo.

Forse iniziate a capirmi sulla questione di fondo. Dico della lingua. Ma quale lingua utilizzare nei confronti del sordo? Ripeto: se le orecchie sono chiuse bisogna aggirarle, trovare altre vie di acculturazione. La via principale dell'apprendimento del sordo è la vista. Vedendo capisce e comprendendo segna.

Perché ciò sia compreso dal docente specializzato egli deve avere un'ottima cultura di base generale e, in particolare, sulla genesi della lingua dell'udente e, poi, compararla allo sviluppo della lingua del sordo. Bisogna leggere bene Piaget, Vygotskij, Chomsky, Jakobson, Volterra, Saussure (De) e altri. Quando comprenderemo bene i processi linguistici allora capiremo il sordo e lavoreremo sul programma didattico per fornirgli cultura, metterlo in condizione - proprio grazie alla cultura - d'essere autonomo.

Oh, adesso non pensate che io ce la abbia con voi, no! La colpa è del governo, di questo modo di strutturare la scuola. La difficoltà sta nel pensarla secondo i bisogni del sordo. Ma se non parliamo ai sordi, se non ci confrontiamo coi protagonisti, accipicchia tutta naufraga e le potenzialità del sordo andranno perdute, ripeto per-du-te!

Non voglio tediarvi, fare il professorone. Se voi pensate e riflettete che il bambino sordo ascolta con gli occhi, è chiaro che gli predisporrete le discipline che apprenderà secondo i bisogni percettivi della vista. C'è tutto un buon materiale di case editrici serie che può aiutarci nel nostro lavoro. Informatevi. Chi insegna al sordo deve essere continuamente aggiornato.

Se lavoriamo sul senso della vista la memorizzazione sarà diversa nel sordo. Tutto il materiale didattico deve essere ideato secondo una particolare lezione visivo-manuale-cinestetica. Se l'insegnante si fissa solo sulla via della comunicazione orale, addio apprendimento nel sordo. Egli si agita, si stanca e alla fine della giornata non ritiene niente, odiando a poco a poco la scuola e tutti i suoi componenti.

L'insegnante perciò deve adoperarsi ad imparare le tecniche alternative di comunicazione: la dattilologia, l'espressività, la labiolettura, eccetera. Tutto ciò viene chiamato "comunicazione totale".

Certo, ottimo sarebbe che i docenti apprendessero la LIS (lingua dei segni italiana), ma la legge non glielo obbliga e, sino a quando non avverrà, potranno farla franca optando sulla comunicazione totale, se lo faranno (!). Perché, è vero, è una tragedia. Io lo so. Perché sono bilingue e, con la lingua dei segni, penetro nella mente e nell'anima dei miei *amici del Silenzio* e, sinceramente, non parlano bene dei propri insegnanti proprio per il fatto del muro

di comunicazione esistente.

Ora vi farò vedere dei lucidi. Così capirete come si imposta una lezione di apprendimento dei vocaboli, come si struttura una frase in lingua italiana. E non scordate che, la lingua italiana, per un sordo è come se fosse una lingua straniera.

(Vengono presentati vari lucidi esplicativi).

Voglio fermare l'attenzione su un particolare che mi sta a cuore. Molti docenti pretendono che il piccolo sordo legga loro le labbra. Ma vi rendete conto che, per un bambino, è difficilissimo farlo anche perché non conosce la lingua come l'udente!? Adesso voglio essere sadico con voi. *(Parla senza voce di fronte ai docenti. Su una quarantina di adulti che conoscono la lingua a livello alto, solo due o tre riescono a decodificare la frase del relatore...)*. Allora siete stupiti? Sì siete meravigliati perché state comprendendo gli errori che...in troppi vi hanno indotto a compiere.

Voi sarete ottimi professori di sordi quando sposerete la sordità del vostro alunno. Che significa, vi chiederete. Semplice: dovete essere come lui. Significa condividere. So che è difficile.

Ma io non sono utopista. Vivo nel mondo e lo capisco. Ma non voglio sottomettermi al mondo, voglio dominarlo col mio Silenzio, trasformare la scuola per tutti e non solo per i cosiddetti normali. E pensando in questo modo non possiamo, noi sordi, che essere di rottura sia nelle strutture che nei programmi. Obblighiamo le persone che operano nella scuola a riciclarsi, a cambiare mentalità e soprattutto a vedere le materie insegnate dai docenti in modo diverso. Qui siamo nell'ideazione, nella creatività.

Di fatto non tutti sono capaci d'insegnare ai disabili, in particolare agli alunni sordi, se non sono creativi.

Ecco perché da vent'anni incito i docenti a prendere coscienza della loro professionalità (e soprattutto a farsela!).

Nell'autonomia della nuova scuola il professore specializzato sarà il fiore all'occhiello, non più un gregario ma artefice e professionista di una nuova cultura e un modo nuovo di fare scuola. Chi non l'ha capito ancora significa che non ha compreso il cambiamento sociale, le nuove professioni e le nuove tecnologie e realtà di comunicazione a distanza.

Tutto ciò conduce alla riflessione sulla diversità e sul deficit. Il problema diviene sociologico e psicologico. Prima dicevo che il docente di sostegno deve avere un gran bagaglio culturale, mi riferivo proprio alla cultura sociologica, pedagogica e psicologica. Perché? I problemi si spostano sia sul

soggetto che sulla comunità udente (i compagni di classe) e l'ambiente in genere. Se noi non risolviamo questi problemi emergenti all'inizio dell'integrazione lo studente sordo finirà per fallire.

Oggi abbiamo nuove proposte, provenienti dagli Stati Uniti e dai paesi di lingua anglosassone. La via del reale recupero psicointellettuale del sordo 'passa' attraverso il bilinguismo: lingua dei segni e lingua verbale. Per questa mèta ci vogliono validi professionisti sia a livello riabilitativo che scolastico e con un'apertura mentale della famiglia del sordo non comune! Le mamme che vietano o non stimolano la lingua dei segni nel figlio con esperti idonei per timore che tale insegnamento lo blocchi nella capacità d'apprendere la lingua verbale, mi fanno una gran pena perché resteranno, per sempre, davanti al muro della sordità del figlio e si romperanno la testa o cadranno nella depressione. La sordità è un *mostro* che si vince aggirandolo, diventando più furbi, più astuti: e questo implica studiare come fare a superare l'ostacolo. Le protesi acustiche? L'impianto cocleare? La logopedia specializzata? Ma certo! Ma perché attendere... questi ipotetici 'frutti' in prospettiva lasciando gli occhi inattivi per anni?

(Viene presentato un programma didattico-visivo per alcune discipline).

Domanda

Esiste differenza tra una persona che diventa sorda profonda, diciamo a 12 anni, e quindi ha già una forma logica, rispetto al bambino sordo dalla nascita? Vorrei sapere poi se l'intelletto, la cultura sono diversi. E che cosa deve fare l'insegnante per non sopraffare il ragazzo?

Renato Pigliacampo

La ringrazio della domanda perché è intelligente. Anch'io pensavo le stesse cose. Mi dicevo sono capace perché sono divenuto sordo nel periodo dello stadio delle operazioni formali (secondo Piaget), oppure... Ebbene mi sono misurato con i miei amici sordi, che studiavano con me, in alcune materie mi superavano, e di tanto! Allora ho capito che era (ed è) una questione di saper stimolare e insegnare al sordo. Lei parla di logica. Ma la sua logica è impostata sulla verbalità, sul modo di pensare attraverso la lingua sonoro-verbale. Se noi stimoliamo il piccolo sordo nella modalità di lingua visivo-manuale ed espressiva lui avrà gli stessi processi psico-intellettivi dell'udente, solo in forma diversificata sarà la comunicazione dei suoi pensieri, ossia nella lingua primaria, quella dei segni.

Certo, chi diviene sordo a 12 anni, come nel mio caso, ha il vantaggio di aver

“ascoltato” il mondo, ha avuto l’esperienza onomatopeica, “sa” come comunica la gente udente, conosce la tonalità, i modi di dire, insomma comprende che, la parola, è una moneta con un valore a seconda della comunità del luogo, dell’ambiente, eccetera. Il dramma della sordità non è non poter udire, è non potersi manifestare, in tempo reale, con la lingua di maggioranza in un contesto socio-ambientale. In una conferenza, in un gruppo sono sempre isolato, leggere le labbra mi serve ben poco, perché gli udenti parlano rapidi, o perché le labbra sono sbilenche, o perché s’innervosiscono o si bloccano davanti al sordo...Il sordo postverbale ha una carta in più nella conoscenza, meglio dello scritto. Perché, ripeto, per il sordo dalla nascita leggere il giornale, spesso, è già complicato, perché ci sono termini che non conosce. Ah, dovete sempre portarvi il giornale in classe, leggere, leggere, spiegare la parola sconosciuta...

Domanda

Oggi c’è una vivace diatriba tra i sostenitori dell’uso esclusivo della lingua dei segni e coloro che ritengono la labiolettura una metodologia che integri maggiormente il sordo nel contesto sociale...

Renato Pigliacampo

La lingua madre del sordo è la lingua dei segni. Sì, è così. Molti non concordano. Dicono infatti: sta il sordo tra di noi...ed è considerato di un’altra lingua?! Se si studiassero i processi psicolinguistici questo pregiudizio non sarebbe presente. Il bambino udente si manifesta nella sua lingua materna perché la sperimenta direttamente e soprattutto perché è stimolato a ‘produrla’. La interiorizza in relazione con gli altri, la sua comunità. Per il sordo non è così. Potrà labioleggerla ma non è presente come nell’udente. Il sordo è sempre predisposto a segnare perché vede.

Non fidatevi della comprensione labiale quando il ragazzo vi dice che ha capito. Potrebbe aver compreso le parole labiolette ma il contenuto? E se non capisce e ragiona e pensa sul contenuto non c’è apprendimento.

Insisto nel dirvi: aggiornatevi! Ecco un libro che ricordo volentieri, l’ha scritto Oliver Sacks ‘Vedere voci’. Lo conosco personalmente. È un neurologo. Vive nello Stato di Washington. Egli ha grande stima dei sordi. Si reca spesso nell’Università “Gallaudet” per tenervi seminari. Ha sempre considerato i sordi nelle loro capacità comunicative nella lingua dei segni.

Interlocutore

Ma la lingua dei segni non ha una grammatica, i segni sono aleatori e disordinati...

Renato Pigliacampo

Mi dispiace. Non è vero. I segni sono codici di una lingua, la lingua dei segni. Ogni Paese ha la sua lingua dei segni. Bisogna studiarla. Ha una grammatica, tutto, proprio tutto quello che ha la lingua verbale. L'ha scoperto, nel 1960, William Stokoe. Ha pubblicato una monumentale opera su questi studi linguistici dei sordi. Purtroppo mi addolorano i pregiudizi. Ha ragione, per quanto ci riguarda, Wittgenstein, quando dice non fare domande su un argomento che non conosci bene. Certo, non ce l'ho con la docente che mi ha posto la domanda, ce l'ho con chi pretende di sentitizzare ed escludere l'unica lingua con cui possiamo manifestare compiutamente le nostre potenzialità psicotellettive. Ma sono certo che voi avete compreso che noi... non siamo handicappati, o meglio lo siamo in alcune circostanze. Se ci è permesso di vivere la lingua dei segni come lingua madre sin dall'infanzia, noi diverremo persone bilingue: lingua dei segni e lingua verbale. Con la prima comunicheremo coi simili, con la seconda con la comunità delle persone che odono e parlano. Non è separazione e ghettizzazione di due mondi: significa, a mio giudizio, penetrare due realtà che, integrandosi, cresceranno per migliorarci tutti.

Bibliografia essenziale

- R. Pigliacampo**, LINGUA E LINGUAGGIO NEL SORDO, Ed. Armando, Roma, 1998.
V. Volterra (a cura di), LA LINGUA ITALIANA DEI SEGNI. LA COMUNICAZIONE GESTUALE-VISIVA DEI SORDI, Ed. Il Mulino, Bologna, 1985.
R. Pigliacampo, HANDICAPPATI E PREGIUDIZI, Ed. Armando, Roma, 1994.
R. Pigliacampo, LO STATO E LA DIVERSITA', Ed. Armando, Roma, 1981.
R. Pigliacampo, IL GENIO NEGATO. GIACOMO CARBONIERI PSICOLINGUISTA SORDOMUTO DEL XIX SECOLO, Ed. Cantagalli, Siena, 2000.
D. Bouvet, LA PAROLA NEL BAMBINO SORDO, Masson editore, Milano, 1986.
S. Maragna, LA SORDITA', Ed. Hoepli, Milano, 2000.

23 novembre 1999

IL RAPPORTO DI COLLABORAZIONE CON GLI EE.LL. E CON LA ASL. DALL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO ALLA RETE DI RISORSE DI SOSTEGNO

Sabrina Banzato*

Introduzione

Visto che molti di voi non hanno mai seguito corsi di formazione specialistici, cercherò, di farvi una veloce panoramica sulle informazioni più importanti provenienti dalle numerose leggi in materia.

Il percorso che faremo partirà dal quadro legislativo nazionale e regionale, per definire in specifico le disposizioni più importanti sull'integrazione scolastica (quelle che dispongono l'attivazione di rapporti tra enti e servizi diversi), fino ad una sintesi sugli organismi territoriali attivi (il Coordinamento provinciale per l'handicap) e di tutte le altre eventuali risorse provinciali attivate o attivabili.

Farò quindi:

- un breve accenno alle indicazioni contenute nella legge quadro 104/92 e nella L.R. 18/96
- un quadro sintetico dei rapporti definiti dal DPR '94 e dalla Del. G.R. n.3410/95
- per giungere infine a definire "La rete delle risorse di sostegno".

La legge quadro 104/92, art.12 e 13

L'art. 12 della legge quadro 104/92 "Diritto all'educazione e all'istruzione" cita testualmente al **Comma 3**:

L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.

Da cui si deduce che gli interventi di Integrazione scolastica non riguardano esclusivamente la sfera cognitiva del soggetto ma anche quella relazionale e

* Responsabile del Coordinamento Provinciale per la tutela delle persone in situazione di handicap e componente del GLIP.

della socializzazione, cioè non si lavora solo dentro la classe ma anche fuori dalla classe, non solo dentro la scuola ma anche fuori dalla scuola.

E infatti l'art. 13 "Integrazione scolastica" afferma successivamente:

1. L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università **si realizza**, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, **anche attraverso:**

- ***la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati.***

In sostanza la legge quadro nazionale definisce già nel '92 l'importanza di programmare in maniera coordinata con tutti i possibili servizi del territorio, prendendo in considerazione i bisogni del soggetto in situazione di handicap in tutti i suoi aspetti. Si tratta di quanto recentemente riconosciuto dal Ministro della Pubblica Istruzione On. Luigi Berlinguer nella relazione presentata alla VII commissione della Camera nel febbraio '99:

“ bisogna assumere sempre più una dimensione ampia di intervento integrato e continuo, sia sulla dimensione “orizzontale” (la giornata della persona con handicap, per esempio), articolando sinergicamente le varie realtà e i diversi servizi che entrano in gioco nella costruzione del progetto di vita dell'allievo in situazione di handicap, sia su quello “longitudinale”, del ciclo di vita, collegando organicamente i vari interventi (dalla scuola al lavoro, dalla riabilitazione alla vita sociale e al gruppo amicale, dal tempo libero a quello familiare o della relativa autonomia relazionale, l'educazione permanente, gli interventi di sostegno psicologico, ecc.) e non interrompendoli nella maggiore età.”

E continua l'art.13:

*A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli **accordi di programma**omiss.....*

Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche.

Per quanto riguarda l'accordo di programma nella nostra provincia esso è stato realizzato con grandissima fatica, ma non essendo sottoscritto da tutti

gli enti, non è mai stato formalmente applicato.

Oggi il Coordinamento provinciale e il GLIP stanno tentando di strutturarne uno nuovo con grande fatica e tempi lunghi a causa dei notevoli cambiamenti in atti dovuti all'entrata in vigore della nuova riforma della scuola e di quella del mondo del lavoro.

L'Art. 13 continua poi al comma 3:

*3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, **fermo restando**, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, **l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali**, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.*

Esso definisce le competenze istituzionali in termini di fornitura del personale per gli interventi di integrazione scolastica, chiarendo che il Ministero garantisce all'interno della scuola la presenza di docenti specializzati (insegnanti di sostegno) e gli enti locali forniscono il personale socio-assistenziale (i cosiddetti assistenti scolastici).

Queste due figure dovrebbero lavorare in compresenza, anche se non costantemente, e comunque non si dovrebbero occupare entrambe di apprendimento. Ma dico "dovrebbero" perché in realtà una delle principali anomalie di questo sistema sta proprio nella continua sovrapposizione di competenze che spesso avviene tra le due specializzazioni, dovuta principalmente alla difficoltà di distinguere tra ciò che è strettamente educativo e ciò che non lo è, all'interno di un rapporto relazionale tra il soggetto e il suo educatore. Nel nostro territorio le figure assunte dagli enti locali sono spesso educatori laureati in pedagogia o scienze dell'educazione, pur essendo pagati come assistenti. La battaglia per il riconoscimento fondamentale del ruolo educativo, a volte necessario, svolto da queste figure, si combatte costantemente a scuola attraverso la progettazione comune tra docente di sostegno e assistente scolastico. Il punto fondamentale sta nella non sostituzione del ruolo di sostegno con il ruolo assistenziale, nella direzione di una vera integrazione che si attua solo attraverso un lavoro comune, che coinvolge tutto il gruppo classe e la scuola nel suo insieme, con tutte le risorse a sua disposizione, e non attraverso l'affiancamento costante di un operatore, per quanto specializzato, che interviene coprendo totalmente le ore di non presenza del docente di sostegno.

Altro articolo importante, rispetto ai nodi della rete di risorse, di questa legge quadro è l'**Art. 15. Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica.**

GLIP - Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale

1. Presso ogni ufficio scolastico provinciale è istituito un gruppo di lavoro composto da: un ispettore tecnico nominato dal provveditore agli studi, un esperto della scuola... due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate...

...I GLIP... hanno compiti di consulenza e proposta al provveditore agli studi, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma... per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

L'impegno vero che noi del GLIP e del Coordinamento Provinciale Handicap di questa provincia, ci siamo assunti è duplice e complesso: per prima cosa stiamo cercando di ridefinire i rapporti tra i due gruppi sia rispetto alle competenze che ai ruoli assegnati dalla legge, sia rispetto alle nostre reali possibilità di comunicazione, sia interne (cioè tra i componenti) che verso l'esterno. Il nostro impegno va nella direzione della realizzazione di un vero e proprio gruppo tecnico operativo, e ci avvarremo sempre di più dei mezzi di comunicazione telematica per raggiungere i nostri scopi.

Continua poi l'Art. 15 definendo un altro Gruppo di lavoro handicap nella scuola, il GLH:

*2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti **gruppi di studio e di lavoro** composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo.*

Questi cosiddetti gruppi H in molte scuole non sono mai stati istituiti operativamente, sono cioè esistenti solo sulla carta. Eppure il loro lavoro, ove esistente, risulta particolarmente importante soprattutto per gli stretti rapporti che si instaurano tra la scuola e la famiglia nella direzione di un vero e proprio lavoro di integrazione globale.

Esiste in realtà una vera e propria difficoltà nella realizzazione e soprattutto

nel funzionamento dello stesso all'interno delle scuole e il nuovo ufficio handicap del Provveditorato agli Studi, sta proprio in questi giorni, provvedendo ad esaminare le difficoltà riscontrate e a chiedere la nomina di un referente per ogni gruppo H di tutte le scuole, da poter interpellare e con cui poter ridefinire il sistema di intervento.

Passiamo ora ad analizzare molto velocemente quanto disposto dalla nostra Regione, che ha recepito la legge quadro 104/92 emanando la **L.R. 18/96 "Promozione e coordinamento delle politiche di intervento in favore delle persone handicappate"** con la quale si stanziavano i fondi per gli interventi e si stabiliscono quali e come, devono essere realizzati gli stessi.

Posso già dirvi che a distanza di soli 3 anni dalla sua entrata in vigore, molte cose sono cambiate specie rispetto ai rapporti di collaborazione tra enti che hanno avviato nuovi e più efficienti interventi territoriali.

Le azioni di monitoraggio, promozione e coordinamento degli interventi su tutto il territorio regionale sono affidate dalla legge a quattro coordinamenti provinciali per l'handicap e un coordinamento regionale che li riunisce e recepisce le esigenze e i bisogni territoriali.

Essa definisce in particolare **all'art. 14 (Integrazione scolastica):**

La Giunta regionale emana direttive alle AUSL in attuazione del d.p.r. 24 febbraio 1994 e vigila sugli adempimenti delle stesse, allo scopo di:

- *provvedere, attraverso i competenti servizi, all'accertamento della persona handicappata, alla acquisizione della documentazione ed alla compilazione della diagnosi funzionale;*
- *garantire l'elaborazione del profilo dinamico funzionale e del piano educativo individualizzato con la collaborazione della scuola e della famiglia, assicurando verifiche e condizioni necessarie all'integrazione dei portatori di handicap.*

.....omiss.....

La Regione assicura un finanziamento ai Comuni singoli o associati e alle Comunità montane che provvedono alle attività di assistenza scolastica per l'autonomia, la socializzazione e la comunicazione della persona handicappata ai sensi dell'articolo 13 della legge 104/1992.

E qui ritorna il discorso più sopra già fatto rispetto alla separazione tra competenze di EE.LL. e Scuola definite dalla legge: il Provveditorato agli Studi

assegna docenti specializzati per attività di sostegno didattico alle scuole mentre gli EE.LL. si occupano esclusivamente di Assistenza scolastica, ma gli interventi vanno progettati insieme.

IL PROCESSO DI INDIVIDUAZIONE DELL'ALUNNO COME PERSONA HANDICAPPATA

Fatta questa breve panoramica legislativa sulle risorse possiamo entrare un po' di più nello specifico chiedendoci quando e come avviene l'individuazione della situazione di handicap e quali sono i compiti specifici di ogni ente coinvolto, in questo caso Scuola, AUSL ed Enti Locali.

Tali compiti sono definiti dal **DPR del 24.2.1994 e recepito dalla Delibera Della Giunta Regionale Marche n.3410 del 12.12.95** "L.R. n.24/80 - L.104/92 art. 12 comma 5 e 6 - DPR 24.2.94 - Atto di coordinamento relativo ai compiti delle UU.SS.LL. in materia di alunni in situazione di handicap". Tale processo ha inizio con l'accesso al Servizio di base (Servizio sociale del Distretto sanitario) del genitore o della "segnalazione" da parte del Capo d'Istituto previo consenso scritto del genitore stesso.

Tale servizio attiva lo specialista (il neuropsichiatra) che provvede, entro 10 giorni dalla presa in carico:

- all'individuazione dell'alunno in situazione di handicap utilizzando apposito modulo
- e al suo invio all'UMEE (Unità multidisciplinare dell'Età Evolutiva).

Copia di tale modulo sarà utilizzata dall'Ente locale per l'eventuale richiesta dell'operatore di assistenza scolastica.

Il responsabile dell'ente locale dialoga normalmente con il Capo d'Istituto per definire la quantità di ore necessarie per il soggetto in situazione di handicap inserito nella scuola, sulla base di quanto segnalato all'interno di questo modulo. Potete autonomamente immaginare l'importanza di questo tipo di relazioni, che non possono normalmente essere definite per legge ma devono essere attivate da parte degli operatori della rete quali principali risorse per il sistema di integrazione territoriale.

DIAGNOSI FUNZIONALE (D.F) E UNITA' MULTIDISCIPLINARE

La nostra Regione dispone che:

le UU.SS.LL. istituiscono le Unità Multidisciplinari per l'Età Evolutiva (U.M.E.E.) a prevalente operatività territoriale dotate di autonomia organizzativa funzionale, costituite da almeno un operatore di ciascuna delle seguenti figure professionali: neuropsichiatra infantile, psicologo dell'età evolutiva, assistente sociale, terapeuta della riabilitazione (fkt), psicomotricista,

logopedista.

Il lavoro dell'U.M.E.E. si configura - nell'ambito delle competenze derivate dall'applicazione del DPR 24.02.94 - come un'attività di servizio in risposta ai bisogni di prevenzione, di diagnosi, terapia e riabilitazione dei problemi psicofisici dell'Età Evolutiva e comunque dei soggetti in situazione di handicap che, indipendentemente dall'età anagrafica, frequentano scuole di ogni ordine e grado, e si avvale della consulenza specialistica delle figure professionali, dipendenti della ASL o convenzionate, a seconda della necessità dei casi.

La **diagnosi funzionale** è un atto complesso composto di due parti:

- diagnosi clinico-medica (modello "C");
- valutazione psicologica e sociale, finalizzata soprattutto all'individuazione delle potenzialità del soggetto (modello "D").

La D.F. è controfirmata dalle figure della U.M.E.E. che l'hanno elaborata. Essa non è, quindi, un atto esclusivamente sanitario ma socio-sanitario, anche se spesso viene ancora vista solo ed esclusivamente come sanitario.

La diagnosi funzionale (D.F.) è redatta all'atto della prima richiesta dell'intervento didattico specializzato ed è aggiornata, nell'arco della intera carriera scolastica dell'alunno, in concomitanza ad eventuali variazioni significative del quadro clinico - funzionale, redatto nei tempi e con le procedure di cui all'art. 4, comma 4 e 5 del DPR 24.02.94.

L'Unità Multidisciplinare, una volta preso in carico il problema e formulata la diagnosi, rilascia la documentazione per l'assegnazione dell'intervento didattico specializzato ai genitori dell'alunno che provvederanno a consegnarla alla scuola.

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE (PDF)

Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) è l'atto successivo alla DF che consente l'integrazione dinamica e la contestualizzazione di tutti gli elementi valutativi espressi dalle varie componenti (U.M.E.E. - operatori scolastici - genitori) e costituisce lo strumento di base per la programmazione scolastica e integrata.

PDF E LIVELLO DI SVILUPPO

Il Profilo Dinamico Funzionale indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni).

IL PROFILO DINAMICO FUNZIONALE

è redatto da:

- UMEE,
- docenti curriculari,
- insegnanti specializzati della scuola,

che riferiscono sulla base della diretta osservazione, ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno, e l'operatore dell'ente locale laddove previsto dal piano di intervento educativo.

Il Capo d'Istituto convoca le riunioni per **l'aggiornamento del PDF**, previo accordo con l'UMEE in merito alla data e sede dell'incontro, che di norma avviene:

- a conclusione della scuola materna,
- della scuola elementare,
- della scuola media,
- e durante il corso di istruzione secondaria superiore.

LA RETE DI RISORSE DI SOSTEGNO

La scuola è stata spesso considerata come un mondo a sé, ma dovrebbe essere vista come parte di un comunità più ampia.

La rete delle risorse con le quali operare in collaborazione non può e non deve limitarsi a quelle tradizionali previste dalla legge.

Lo stesso Ministro della Pubblica Istruzione On. Berlinguer nella Relazione presentata alla VII Commissione della Camera (Cultura, Scienza e Istruzione) in occasione della audizione sullo stato di attuazione e sulle prospettive di intervento in materia di integrazione scolastica degli alunni con handicap, del 3 febbraio 1999, affermò:

*Il nuovo panorama normativo e le scelte politico-amministrative di questi ultimi anni hanno evidenziato che i processi di integrazione possono avere successo solo se si basano sulla concertazione delle politiche svolte dai diversi soggetti (ministeri, regioni, enti locali, aziende sanitarie, ecc.). Di grande utilità sarebbe la **costruzione di un master-plan delle risorse**, in modo da valorizzare in pieno **l'effetto moltiplicatore che deriva dalla capacità di mettere in sinergia le competenze e le risorse di cui ciascuno singolarmente dispone.***

Occorre quindi:

- **utilizzare**, sulla base di piani concertati, **la ricchezza di risorse di cui dispongono i territori e i singoli soggetti**, la cui azione, se ancora parcellizzata,

risulta inevitabilmente insufficiente e destinata all'insuccesso. L'integrazione delle persone in situazione di handicap costituisce un terreno esemplare ed emblematico a questo riguardo nella costruzione di un sistema formativo integrato, in piena consonanza con le riforme in atto del sistema scolastico;

- assumere sempre più una dimensione ampia di intervento integrato e continuo, sia sulla dimensione "orizzontale" (la giornata della persona con handicap, per esempio), **articolarlo sinergicamente le varie realtà e i diversi servizi che entrano in gioco nella costruzione del progetto di vita dell'allievo in situazione di handicap**, sia su quello "longitudinale", del ciclo di vita, collegando organicamente i vari interventi (dalla scuola al lavoro, dalla riabilitazione alla vita sociale e al gruppo amicale, dal tempo libero a quello familiare o della relativa autonomia relazionale, l'educazione permanente, gli interventi di sostegno psicologico, ecc.) e non interrompendoli nella maggiore età.

Ma vediamo nel dettaglio gli elementi più caratteristici del modello di rete:

1. Si deve pensare a una pluralità di risorse, la più ampia possibile, provenienti da ambiti diversi, e non concentrarsi solo su quelle tradizionali.
2. Si deve pensare anche a risorse informali, come per es. gli altri alunni e la famiglia.
3. Le risorse possono venire anche dall'esterno della Scuola (persone e gruppi della comunità locale).

PER NON CONCLUDERE...

Come disse Andrea Canevaro a proposito del *Progetto Calamaio* nelle scuole: *"sembra che uno dei propositi di questo progetto sia la capacità di costruire delle convivenze riconoscendo le differenze. E quindi anche la capacità di scoprire che le differenze non sono sinonimo di difficoltà ma sono, al contrario, la garanzia di poter comunicare (si comunica per differenze); la garanzia di poter scoprire: si scopre quello che non si conosce e la differenza, a volte, equivale a non conoscenza..."*.

25 novembre 1999

IL RAPPORTO CON L'ALUNNO NON VEDENTE O IPOVEDENTE E L' USO CORRETTO DI MATERIALI TIFLODIDATTICI

Nicoletta Grassi*

Tema del mio intervento sarà la presentazione dei sussidi didattici utilizzabili per i minorati della vista, bambini e non.

Vorrei fare, però, una brevissima introduzione per accennare quello che è il Centro di Consulenza Tiflodidattica di Bologna di cui sono Responsabile; questo perché in esso vi sono diversi sussidi didattici suddivisi per ordine di complessità e di scuole.

Alcuni Centri esistenti in Italia, fra cui anche quello di Bologna, sono stati istituiti dalla Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" -ONLUS- di Monza allo scopo di fornire indicazioni di carattere teorico e soprattutto pratico sull'utilizzo che i sussidi possono fornire agli utenti, siano essi gli alunni, le loro famiglie, gli educatori ad ogni titolo preposti alla loro educazione.

Lo scopo finale è quello di mettere in grado l'alunno di arrivare alla più completa autonomia e di riuscire ad integrarsi con tutta la classe.

La sede del Centro di cui sono Responsabile è situata presso l'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" di Bologna, il materiale che è disponibile e visionabile presso il Centro è utilizzabile dalla scuola materna fino alle scuole superiori ed è suddiviso per gradi di difficoltà e, ovviamente, per discipline scolastiche. Il materiale è ulteriormente suddiviso in *comune* e *speciale*, quest'ultimo è quello esistente presso i Centri, quello *comune* invece è quello che comunemente viene utilizzato nelle scuole. Infatti ogni scuola, anche con materiale di circostanza può creare sussidi tiflogici ad integrazione di quelli esistenti.

Il mio compito nel Centro non è solo quello di fornire indicazioni sul materiale didattico esistente, ma soprattutto quello di suggerire, indirizzare, aiutare, gli insegnanti e tutti coloro che si occupano di integrazione scolastica su cosa si possa fare per migliorare il processo educativo, pedagogico, didattico dell'alunno. La fascia d'utenza è perciò non solo quella strettamente scolastica cioè quella rivolta agli alunni, insegnanti di sostegno o curricolari, ma sarà anche rivolta alle famiglie, alle A.S.L., ai Provveditorati, alle Unioni Italiane Ciechi.

* *Responsabile del Centro di Documentazione Tiflodidattica c/o Centro "Cavazza" di Bologna.*

Importante - per favorire l'integrazione scolastica del minorato della vista - infatti sarebbe la collaborazione di tutti gli Enti preposti al problema, collaborazione che spesso è solo teorica e non si discosta da una mera dichiarazione di intenti.

Tutte queste figure invece dovrebbero interagire tra di loro per produrre quelle indicazioni che possono essere utili per la formulazione di un Piano Educativo Individualizzato e per la migliore riuscita dell'attuazione di un percorso educativo mirato e personalizzato.

Per quanto riguarda la regione in cui ha sede il Centro di cui mi occupo, ovvero l'Emilia-Romagna, non posso lamentarmi perché questa regione è molto sensibile alle problematiche legate all'handicap, problematiche che non devono essere "viste" in modo settoriale ma globale allo scopo di collaborare per arrivare all'autonomia dell'alunno e mi fa piacere constatare che adesso anche la provincia di Pesaro si unisce in questo.

Desidero ora chiarire il concetto di tiflodidattica, o più in generale di tiflologia. La parola deriva dal greco: Tiflos = Cieco; Logos = Parola, discorso, studio; quindi la tiflologia non è altro che la scienza che si occupa di studiare i problemi, ad eccezione di quelli di natura medica, che riguardano i minorati della vista, siano essi ciechi o ipovedenti. Gli obiettivi della Tiflologia sono l'integrazione, che deve essere il più possibile completa tra vedenti e non vedenti, e l'autonomia del ragazzo.

Nella scuola stessa si parla spesso di integrazione, ma in realtà essa è soltanto inserimento. In Italia abbiamo molte leggi che tutelano il diritto allo studio, ma quando dall'astrattezza del "corpus iuris" ci si cala nella realtà dei fatti le cose cambiano, perché nelle scuole spesso mancano gli strumenti, non si conoscono i sussidi o le tecniche che bisognerebbe utilizzare; invece attraverso collaborazioni e cooperazione, si potrebbe riuscire ad arginare le difficoltà.

I sussidi vanno scelti non in base all'età cronologica o alla classe che si frequenta, ma bisogna anche sottolineare l'importanza di una scelta metodologica dettata da quelle che sono le personali potenzialità, capacità, esigenze dell'alunno in quel momento e per quella disciplina.

Importante è riuscire a lavorare col bambino per trovare quelli che possono essere i dispositivi a lui utili con creatività magistrale, quella creatività cioè che il *magister* deve cercare di avere per saper adattare, modificare, adeguare uno strumento comune e renderlo efficace per uno solo.

Per quanto riguarda gli strumenti partiamo da quelli di base, ovvero quelli utilizzati per la scrittura e la lettura.

Per i non vedenti il primo strumento è la Tavoletta Braille, poi abbiamo la

Dattilo-Braille e per l'utilizzo del computer la Barra-Braille e la Sintesi Vocale abbinabile allo stesso. Per quanto riguarda gli ipovedenti - ad eccezione fatta per quelli gravi per cui è necessario procedere per gradi ad insegnare il Braille - si utilizzano strumenti che sono legati all'ingrandimento dei caratteri che vanno da libri di testo ingranditi e quaderni a righe marcate e distanziate tra di loro fino all'utilizzo di Personal Computer attraverso programmi di videoscrittura ingrandita valutando quale possa essere l'ingrandimento più adatto e il contrasto cromatico migliore fra lo sfondo e lo scritto (come il programma LP WIN della Visulex). Ho portato alcune fotocopie di pagine ingrandite che possiamo vedere insieme.

Le trascrizioni dei testi o di dispense in Braille o a caratteri ingranditi, vengono fatti da Enti preposti che forniscono alle scuole richiedenti i testi di cui hanno bisogno.

Ho portato con me, oltre a vari materiali per non vedenti e ipovedenti da mostrarvi, due elenchi:

- il primo è l'elenco dei materiali che sono presenti al mio Centro, suddivisi per materie;
- il secondo comprende tutti i materiali utilizzabili, suddivisi in *comuni* e *speciali* a loro volta suddivisi ancora per ordini e gradi di scuole.

Alcuni materiali di geografia, di chimica, di matematica, di fisica e libri di testo li ho portati con me per far notare che sono strumenti utilizzabili da tutta la classe; il mappamondo, ad es., è in rilievo, colorato (anche per ipovedenti e per poter essere utilizzato dal resto della classe), viene letto bene sia con le mani che con gli occhi, ha due legende in basso di indicazione riguardanti i continenti e i mari fatte sia in Braille che in nero proprio per far sì che possa essere strumento di integrazione anche fra insegnanti di sostegno e curricolari e non solo fra gli alunni.

Per poter essere utilizzati anche dagli ipovedenti alcuni strumenti hanno un forte contrasto cromatico tra lo sfondo e lo scritto o la figura che è rappresentata.

Vi sono altri materiali in rilievo colorati e non, che fungono da tavole riasuntive di diverse discipline fatte tutte al Thermoform (tecnica utilizzata per rendere il disegno che si vuole rappresentare in rilievo).

In linea di massima, fatta eccezione per quegli strumenti propriamente utilizzati per la scrittura e la lettura, per i non vedenti e gli ipovedenti si possono utilizzare strumenti che differiscono da quelli tradizionalmente usati nelle scuole solo per alcuni accorgimenti.

La conoscenza concreta delle situazioni, degli oggetti, degli strumenti e non soltanto la verbalizzazione delle esperienze che si fanno è indispensabile

per i minorati visivi per arrivare ad avere un'immagine mentale della realtà circostante, una reale conoscenza di tutto quello che imparano.

Fondamentale è partire quindi dall'elemento reale, concreto per arrivare gradualmente alla rappresentazione simbolica, utilizzando tutti i materiali e gli strumenti che ci possono essere utili per rappresentare un oggetto, per spiegare una disciplina e per rendere la partecipazione dell'alunno il più possibile continua e omogenea al resto della classe.

Anche per il disegno ci sono diversi strumenti, alcuni per la rappresentazione bidimensionale dei primi oggetti conosciuti, altri si utilizzano per la riproduzione di figure geometriche (piano in gomma, riga, squadra, compasso, ecc.). In conclusione tutti i sussidi didattici siano essi per non vedenti che ipovedenti, vanno considerati come strumenti il cui valore dipende dalla capacità degli operatori di saperli utilizzare a ragion veduta.

In sintesi essi non possono essere una panacea, ma soltanto un ausilio di cui servirsi e il cui utilizzo è legato strettamente alla nostra capacità, sensibilità, buon senso e buona volontà.

Cominciamo a ragionare
se la città accoglie ed è disponibile al diverso.
Io credo che quando le strade
saranno luoghi d'incontro,
lo saranno per tutti
e il soggetto handicappato
troverà il suo modo di essere in mezzo agli altri.
Non solo:
quando sta tra i pari è il momento in cui
è *meno handicappato*.

(Francesco Tonucci)





MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI PESARO E URBINO

UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE
Area per il Sostegno alla Persona - Integrazione ed Handicap

CORSO DI STUDIO E FORMAZIONE
Gennaio/Aprile 2001

DATA E ORA	ARGOMENTO	RELATORE	SEDE
11/01/01 15,30-17,30	Rapporto tra prassi didattica e integrazione all'interno di un rapporto di collaborazione con tutti gli insegnanti del team	Dott. Gianfranco Samori Dirigente Scolastico a Forlì - Membro del Consiglio Direttivo IRRE dell'Emilia Romagna - Componente del Nucleo di Supporto all'Autonomia Prov. Forlì - Cesena	Proveditorato agli Studi
17/01/01 15,30-17,30	Aspetti normativi dell'integrazione scolastica: i diritti e le opportunità educative dell'alunno in situazione di handicap	Dott. Salvatore Nocera Vicepresidente della F.I.S.H., Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap - Membro del Comitato tecnico dell'Osservatorio Permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap c/o il M.P.I.	Proveditorato agli Studi
23/01/01 15,30-17,30	Territorialità e lavoro di rete a favore dell'integrazione scolastica	Dott. Sabrina Banzato Responsabile coordinamento prov. per la tutela delle persone in situazione di handicap - componente del GLIP	Proveditorato agli Studi
8/02/01 15,30-17,30	La presa in carico e lo sviluppo della personalità dell'alunno disabile	Dott. M. Teresa Federici Psicoterapeuta - Responsabile della Comunità di accoglienza di Via del Seminario, 12 (PS)	Proveditorato agli Studi
13/02/01 15,30-17,30	DF e PDF: funzione/fruizione per una corretta impostazione del PEI	Dott. Loredana Ruggieri Dirigente Psicologa c/o Ausl n.1 di Pesaro - Componente del GLIP	Proveditorato agli Studi
19/04/01 15,30-17,30	Le competenze dell'alunno in situazione di handicap e la loro certificazione	Isp. M. Giovanna Cantoni Membro dell'Osservatorio Permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap c/o il M.P.I. - Componente della Commissione per le Certificazioni	Proveditorato agli Studi

11 gennaio 2001

RAPPORTO TRA PRASSI DIDATTICA E INTEGRAZIONE ALL'INTERNO DI UN RAPPORTO DI COLLABORAZIONE CON TUTTI GLI INSEGNANTI DEL TEAM

*Gianfranco Samorì**

Affrontare il problema dell'handicap, vuol dire porre l'attenzione su uno degli aspetti più interessanti ma al tempo stesso delicati, per le connotazioni anche emotive che li innervano della scuola italiana. La sensibilità dimostrata dal nostro Paese non offre raffronti e paragoni sostenibili con il resto d'Europa ove continuano largamente a funzionare istituzioni scolastiche speciali. Noi abbiamo invece fatto la scelta di integrare il bambino handicappato nelle classi normali e ciò avviene dal 1977 con la L. 517 per cui siamo portati a pensare che si tratti di una decisione maturata e storicamente collaudata e che non lasci pertanto spazio a ritorni al passato.

La delicatezza del problema ci porta innanzitutto ad una questione filologica. Come chiamare il bambino con problemi? “ “Handicappato”? “ Portatore di handicap”? (come sostanzialmente suggerito dalla pedagogia ministeriale essendo questa “dicitura” la più utilizzata nelle Circolari del Ministero di Viale Trastevere). Oppure “atipico”? (come suggerisce F. Frabboni in un testo di qualche anno fa). Od ancora “anormale” o “diverso”? (anche se tali termini paiono anche “emotivamente” offensivi per i genitori che vivono da vicino il problema).

E la questione filologica non sembra di rilevanza secondaria dal momento che, come ci dicono le statistiche italiane ma anche europee, il problema handicap riguarda circa il 10% della popolazione anche se “solamente” il 2% circa si presenta con i connotati di una minorazione importante.

E allora appare chiaro come sia larga la fascia di quei bambini che, seppur non gravi, presentano però disturbi dell'intelligenza e del carattere che li pongono a rischio dispersione all'interno dei circuiti scolastici. Sono i così detti “border line”, bambini che stanno al margine, le cui capacità attentive di concentrazione sono assolutamente limitate nel tempo per cui il rendimento scolastico ne risulta fortemente penalizzato. Ed ancora, notiamo sem-

* *Dirigente Scolastico c/o l'Istituto d'Istruzione Superiore “R. Ruffilli” di Forlì.*

Membro del Consiglio Direttivo IRRE dell'Emilia Romagna e componente del Nucleo di supporto all'Autonomia c/o il Provveditorato di Forlì-Cesena

pre più, nella scuola, la presenza di bambini che “normali in tutto” presentano però delle “inspiegabili carenze” in uno specifico settore disciplinare: presentano cioè difficoltà settoriali di apprendimento in relazione, ad esempio, ad una delle sette intelligenze di cui parla Gardner. Questi bambini sono stati recentemente sottoposti a studi ed approfondimenti per cui sembra che, alla base delle loro difficoltà, ci possano essere microlesioni cerebrali. Deve allora essere chiaro, in una situazione che si connota con la caratteristica della complessità, che qui ci si intende riferire soprattutto agli alunni che presentano un handicap importante. Anche la definizione di “handicappato” trova, in letteratura, varie articolazioni non sempre riconducibili ad un quadro univoco.

Ci sembra allora interessante riportare ciò che dice, a tal proposito, la Legge 05/02/92 n. 104 (Legge quadro sull’handicap) che all’art. 3 , così si esprime: “È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”.

È una definizione “evolutiva” che riconosce la possibilità di recuperi di cui l’essere umano è certamente capace.

Ma chi sono gli handicappati? Li possiamo, in qualche modo, rappresentare a gruppi? Li possiamo classificare? “Brutto” termine quest’ultimo, soprattutto quando è riferito ad esseri umani, ma che ci serve a fini espositivi e di comprensione del fenomeno. D’altra parte una classificazione ce la dà lo stesso Ministero della P.I. quando, a partire da D.P.R. 970/75 e poi nelle successive Circolari, parla di insegnanti di “sostegno” che devono operare nei confronti di bambini portatori di handicap 1) psicofisico, 2) della vista e 3) dell’udito. È un quadro sinottico, mi sembra, improprio, non esaustivo, impreciso e facilmente criticabile. L’handicap fisico viene unito a quello psichico (ma sono cose diverse e non sempre compresenti in uno stesso soggetto) e l’handicap della vista viene diviso da quello dell’udito anche se sono, tutte e due, minorazioni sensoriali. Forse, pur con tante imprecisioni e limiti intrinseci, ci può essere di aiuto la vecchia “classificazione” della pedagogia tradizionale che tende a distinguere l’handicap secondo le seguenti scansioni:

1) *Handicap fisico-sensoriale*. Tende a raggruppare tutte le minorazioni ricollegabili alla “fisicità” dell’individuo. Ciechi, sordi, focomelici, etc... rientrano in questa categoria.

2) *Handicap mentale*. Fa riferimento in larga misura, al Q.I. ed è il risultato di una pedagogia un po' "vecchia" e, a mio modo di vedere, superata che comunque, a fini conoscitivi, è opportuno qui sintetizzare.

Cosa è il quoziente di intelligenza? Ha un valore assoluto? E' una costruzione che si riferisce ad una determinata società, vale solo per essa ed in quel momento storico? È estensibile ad altri paesi? I test intellettivi hanno validità scientifica? O sono profezie autoavverantisi? È una problematica lunga e complessa che non può qui essere compiutamente affrontata.

Chiarite comunque le riserve e dopo aver problematizzato la questione, penso sia opportuno riportare la classificazione tradizionale dell'handicap mentale avendo però cura di specificare che il Q.I. è il rapporto fra età mentale ed età cronologica moltiplicato convenzionalmente per cento. Quando età cronologica ed età mentale coincidono (e ciò avviene nel bambino "normale") ovviamente il quoziente sarà 1 che moltiplicato per cento, darà il valore del $Q.I. = 100$, che corrisponde alla normalità. Intanto è opportuno preliminarmente osservare che quando il valore si attesta intorno ai 110/130 punti, si parla di bambino superdotato, categoria quest'ultima che dopo un periodo di appannamento seguito al movimento del '68, sembra in ripresa visto che vari pedagogisti cominciano, in saggi e pubblicazioni, a sostenerne le ragioni. In altri termini è ancora valida la formula di Don Milani per cui "è profondamente ingiusto fare parti uguali fra disuguali" oppure si deve capovolgere l'ottica e cercare di dare il massimo a tutti con ciò oggettivamente privilegiando chi è in grado di "ricepire" meglio? Anche l'equazione superdotato/rendimento scolastico assicurato non è sempre vera in quanto se non c'è dubbio che il superdotato ritentivo-esecutivo, in possesso di grande memoria e di abilità convergenti che ben si adeguano al nostro sistema, non ha problemi di rendimento scolastico, è anche vero che il superdotato creativo, non inquadrabile in schemi fissi e rigidi, predisposto al pensiero divergente, trova difficoltà ad inserirsi in un ordinato quadro scolastico per cui il rendimento pratico, a volte, è addirittura deficitario. Da Verdi ad Einstein, molteplici sono gli esempi di una scuola che non ha voluto o non ha saputo riconoscere "l'intelligenza" ma anzi l'ha ostacolata.

Ma tornando alla banda bassa di oscillazione dei numeri che pertanto si collocano sotto la quota dei 100 punti, si possono verificare le seguenti situazioni:

- *Deboli mentali*. $Q.I. = 80/95$ punti. Sono quei bambini che presentano un deficit lieve, a volte impercettibile e che comunque, per le difficoltà di concentrazione ed applicazione, non riescono a raggiungere risultati ac-

cettabili almeno nella percezione dei docenti che, nel giudizio, sono abbastanza severi se dobbiamo credere agli studi, indagini e ricerche recentemente effettuate nel milanese e nel torinese e da cui risulta che, a giudizio degli insegnanti appunto, i bambini in difficoltà di apprendimento costituiscono circa il 30% della popolazione scolastica. Sono quindi i bambini al limite, i border-line di cui prima si è detto.

- *Addestrabili*. Q.I.=40/60 punti. Sono bambini che necessitano di una assistenza continua ma che sanno svolgere piccoli compiti senza per altro raggiungere “il pensiero formale”. Sono appunto addestrabili ma non educabili.
- *Non addestrabili, non educabili*. Q.I.=20/40 punti. Sono bambini che non hanno autonomia funzionale. Necessitano di assistenza continua. Non solo a loro è precluso il “pensiero formale”, ma anche il pensiero concreto. Volendo ritrovarli nello schema di sviluppo dell’intelligenza elaborato da Piaget, dovremmo collocarli nella fase del pensiero pre-operativo. In altri termini non sono nè addestrabili nè educabili.

Ho prima chiarito che queste classificazioni fanno riferimento a schemi discutibili, quali quello del Q.I., frutto del pragmatismo americano di inizio secolo, che hanno trovato in studiosi quali Terman, Cattell, Stanford e Binet i “costruttori” delle più importanti “scale” di misurazione dello sviluppo dell’intelligenza che si basavano, in larga misura, su test verbali. Ed i risultati allora non potevano che essere scontati.

3) *Handicap socio-affettivo*. Riguarda quei bambini che soffrono di turbe del carattere derivanti, spesso, da condizioni familiari e sociali degradate. Sono i cosiddetti alunni “caratteriali” che negli anni ‘60/’70 venivano depistati nelle classi “differenziali”.

L’interesse per un mondo così complesso e delicato come quello dell’handicap, è sorto abbastanza di recente. Prima della seconda guerra mondiale, le famiglie che avevano il problema “dentro casa”, o lo nascondevano accuratamente per una sorta di vergogna oggi incomprensibile, oppure lo sottovalutavano non curandosi del soggetto handicappato che poteva tranquillamente agire e muoversi (anche con rischi personali) sia all’interno della famiglia patriarcale allargata, sia nel villaggio o paese di residenza.

Con la fine della seconda guerra mondiale, tale atteggiamento di sostanziale indifferenza e negazione del valore della persona, si rafforza in quanto, con i

processi di rapida ed importante trasformazione industriale in atto, le categorie vincenti risultano essere quelle del “razionalismo” e dell’“utilitarismo”. E che cosa c’è di razionale e di utile in un ragazzo handicappato?

Soltanto negli anni sessanta, con lo sviluppo del positivismo pedagogico che crede nell’intervento specializzato, si istituiscono le prime “classi speciali” per alunni handicappati e le “classi differenziali” in cui venivano depistati i bambini “caratteriali” che “disturbavano” le attività nelle classi comuni. Dopo il ’68, che portò con sé una grossa carica antiistituzionale a tal punto che I. Illich prefigurava addirittura la descolarizzazione della società, con l’inizio degli anni ’70 si afferma piano piano una nuova cultura che vede nel disabile un essere umano che deve essere inserito, per quanto possibile, nei normali circuiti scolastici. Le tappe più significative di questo cammino sono:

- *1971.* Legge 118 del 30 marzo, nota anche come Legge sugli invalidi civili. Tale Legge, mentre all’art. 27 punta ad eliminare le così dette “barriere architettoniche” negli edifici pubblici o aperti al pubblico e nelle sedi delle istituzioni scolastiche, parascolastiche e di interesse sociale sia di nuova costruzione che già appaltate e costruite, disponendo inoltre il libero accesso di invalidi o minorati in tutti i luoghi dove si svolgono pubbliche manifestazioni, detta all’art. 28 più precise norme relative ad assicurare la frequenza scolastica dei mutilati ed invalidi civili, disponendo che i cittadini invalidi frequentanti la scuola dell’obbligo abbiano assicurato il diritto di trasporto dalla propria abitazione alla sede della scuola, l’accesso alla scuola medesima mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza, l’assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi. Lo stesso articolo dispone che l’istruzione dell’obbligo avvenga nelle classi normali della scuola pubblica, includendo nella norma le istituzioni pre-scolastiche e i dopo-scuola e prevedendo deroghe per quegli alunni che presentino deficienze intellettive o menomazioni funzionali interessanti la vita di relazione di tale gravità da comprometterne l’apprendimento o l’inserimento nelle classi normali.
- *1975.* Circolare Falcucci (allora sotto-segretario alla P.I.) sull’inserimento sperimentale degli alunni handicappati nelle classi normali. Di quell’anno è anche il D.P.R. 970 che istituisce i Corsi biennali di specializzazione per la preparazione degli insegnanti di “sostegno”.
- *1977.* Legge 517 del 4 agosto. È un momento essenziale di evoluzione e

precisazione del quadro normativo. A mio avviso è, ancor oggi, una delle leggi più significative che siano state votate in materia di educazione-istruzione e che pone il nostro paese, all'avanguardia in Europa, per quel che concerne la costruzione del percorso formativo.

Fissando in due articoli, il n 2 e il n 7 norme specifiche e dettagliate sul rinnovamento dell'organizzazione delle modalità operative della scuola dell'obbligo, questa legge deve essere attentamente meditata ed osservata per i seguenti principi, che in essa trovano sanzione inequivoca:

- il principio della programmazione educativa e didattica e le sue procedure di applicazione e verifica;
- nel quadro di questo primo punto il principio dell'inserimento dei minori svantaggiati ai fini di una reale integrazione scolastica;
- il ruolo del Distretto Scolastico come momento di programmazione coordinata che le diverse istanze sono chiamate ad assumere.

Pervade l'intero testo di questa legge una duplice ispirazione etico-politica: la collegialità della riflessione, dell'impegno e della verifica, e la compenetrazione tra i due livelli di programmazione, quello generale educativo e quello tecnico-didattico. E' questo un aspetto essenziale della norma che trova nel "diritto allo studio" la chiave di lettura e di gestione degli interventi da realizzarsi col concorso consapevole delle specifiche competenze.

- 1987. La Corte Costituzionale sentenza che bisogna "assicurare" e non soltanto "favorire" l'inserimento del ragazzo handicappato nella scuola secondaria superiore. Tale sentenza viene recepita dall'ordinamento scolastico con la C.M. 262 del 22/09/88.
- 1992. Legge quadro n.104 del 05/02/92. E' un provvedimento legislativo estremamente avanzato che conferma l'Italia all'avanguardia nel contesto europeo. E' però una legge quadro contenente cioè principi di massima e specifici obiettivi da raggiungere mediante provvedimenti "secondari". Le qualità della legge sono chiaramente individuate nell'art. 1 che, richiamandosi al principio costituzionale del pieno rispetto della persona umana, prospetta un'attiva promozione dell'integrazione delle persone handicappate nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società attraverso la rimozione delle condizioni invalidanti e la predisposizione di interventi intesi a superare gli stati di emarginazione ed a favorire il recupero sociale e la partecipazione alla vita collettiva.

Ma come si deve allora intervenire a scuola con il bambino handicappato? Quali interventi di tipo istituzionale occorre mettere in atto? E quali interventi pedagogici? Fino al 1977, prima della L. 517/77, da un punto di vista istituzionale si interveniva con l'attivazione di:

- classi speciali che offrivano soluzioni asilari residenziali;
- classi speciali non residenziali ma isolate;
- classi speciali nella comunità scolastica.

La legge 517, come prima affermato, ha stabilito che l'integrazione dell'alunno handicappato deve avvenire nelle classi normali senza per altro abolire le classi speciali: nessun provvedimento ministeriale le ha, fino ad oggi, abolite, ma esse non esistono sostanzialmente più, si sono autoscolte. Ciò dimostra che in questo paese è cresciuta una forte cultura dell'integrazione. L'inserimento/integrazione nelle classi normali non esclude l'istituzione sperimentale di U.E.A. (Unità Educative Assistenziali) per alunni con deficit particolarmente gravi. Alcuni Provveditori dell'Emilia-Romagna hanno siglato, nel novembre del '79, un protocollo di intesa con la Giunta Regionale, con l'A.N.C.I. regionale e con vari Consigli Distrettuali, in virtù del quale venivano istituite le Unità Educative Assistenziali. Si legge nel protocollo di intesa: "Circa i problemi di integrazione scolastica di bambini portatori di handicaps gravissimi, non si giustifica una soluzione di espulsione dalla comunità scolastica che rimane pur sempre la fondamentale sede di socializzazione per tutti i bambini in età. Il loro inserimento verrà perseguito con una serie completa di interventi di sostegno (insegnante, personale paramedico) e di servizi (assistenza sanitaria e socio-psico-pedagogica) nelle forme e nei modi che caso per caso le équipes delle persone interessate (genitori, insegnanti, medici, psicologi e assistenti sociali, tecnici della riabilitazione) riterranno opportuni.

Si possono eccezionalmente costituire, con carattere provvisorio e sperimentale, piccole unità educativo-assistenziali collocate in opportuni ambienti nei plessi scolastici che prevedono il maggior numero possibile di momenti comuni con la comunità scolastica e il loro possibile superamento."

Ciò che a mio avviso si deve evitare, per non connotare le U.E.A. come vecchie scuole speciali, è una localizzazione fissa delle stesse ed una implementazione eccessiva del n°. di alunni handicappati frequentanti. Occorre che le U.E.A. vengano istituite nel territorio di residenza degli alunni handicappati per non sradicarli da un tessuto connettivo che è parte integrante della loro vita.

Da un punto di vista pedagogico, occorre esplorare tutte le attività , poten-

ziare tutte le capacità, in ogni direzione, senza gerarchizzazioni di sorta anche se, ovviamente, bisogna tener conto della natura della minorazione. E' anche importante la precocità dell'intervento: la prevenzione, anche in campo pedagogico, è vincente rispetto alla terapia.

Purtroppo, malgrado a livello concettuale si sia tutti d'accordo, la scuola dell'infanzia non trova, ancor oggi, quegli aiuti e quegli apporti che, in termini di strutture, di materiali e di personale, sarebbero necessari per un intervento efficace. Ancora una volta motivi di bilancio ed una certa insensibilità della classe politica limitano gravemente le possibilità di recupero. Occorre potenziare:

- *la dimensione intellettuale* attraverso procedure didattiche che puntino sulla concretezza;
- *la dimensione corporea* attraverso giochi adeguati alla minorazione. Le scoperte della psicomotricità, da Vajèr a Lapierre ad Acoutourier, possono essere molto utili a questo proposito.
- *la dimensione socio-affettiva*. Spesso il bambino handicappato è fortemente egocentrico per cui il lavoro di gruppo lo può aiutare a superare questa dimensione psicologica: è importante però che il gruppo non sia pletorico, soprattutto per quei bambini autistici o psicotici che tendono a dissociarsi dalla realtà. Accanto ai momenti di gruppo, occorre rinforzare anche l'intervento individualizzato.
- *la dimensione estetica*. Il bambino handicappato può avere limiti di creatività, ma occorre insistere anche in questa direzione perchè, per dirla con Bruner, " la capacità di combinare magicamente i dati della realtà" appartiene a tutti gli esseri umani.

Mentre i contenuti non possono essere ovviamente prefissati (saranno le occasioni concrete a determinarli) le metodologie non potranno non fare riferimento ai seguenti principi:

- *individualizzazione dell'insegnamento*
- *concretezza ed operatività nell'agire*
- *induttivismo come forma di approccio alla conoscenza*
- *procedere dal facile al difficile con gradualità*
- *procedere dal vicino al lontano con gradualità*
- *slow learning (insegnamento rallentato)*
- *tautologia (ripetizione)*
- *puntare sui centri di interesse (Decroly, Wasbourne)*

- *aumento delle ore*

- *aumento delle opportunità educative (più insegnanti, più materiale).*

Queste due ultime indicazioni trovano attuazione nel tempo pieno.

Occorre, in ogni caso, una attenta opera di programmazione mirata alla specificità del caso che escluda un semplice inserimento selvaggio, ma che miri al contrario ad integrare profondamente il bambino handicappato nella comunità di cui è partecipe.

Non secondaria, ai fini del successo dell'opera di integrazione, appare la presenza dell'insegnante di sostegno. Come è noto, la Legge Finanziaria per l'esercizio '98, ha rideterminato il budget provinciale degli insegnanti di sostegno fissandolo in uno ogni 138 bambini. Tale indicazione, rispetto alla precedente che prevedeva un insegnante di sostegno ogni 4 alunni handicappato certificati, è, a mio avviso, penalizzante in generale ed in particolare per la scuola elementare e per il nord del paese. In realtà si spostano risorse verso la scuola superiore solo recentemente interessata in modo corposo al fenomeno handicap e verso il meridione ove le A.U.S.L. non sempre hanno funzionato a dovere. Anche al nord, per altro, le stesse non sono esenti da critiche.

L'assegnazione dell'insegnante di sostegno, per la vigente normativa, costituisce, in relazione all'alunno handicap, un interesse legittimo e non un diritto soggettivo. Non c'è pertanto sicurezza di copertura anche dopo che si è esperita la lunga strada della segnalazione che parte normalmente dalla scuola, ottiene il consenso della famiglia e ritorna alla scuola attraverso la Diagnosi Funzionale e la certificazione che sono atti di competenza dell'A.U.S.L. Successivamente toccherà al gruppo docente, integrato da rappresentanti dell'A.U.S.L. e dei genitori, procedere alla compilazione del P.D.F. (Profilo dinamico funzionale).

È ovvio che la programmazione dell'attività didattica per l'alunno handicappato deve inserirsi nella programmazione della classe e nel PEI/PEC del Circolo/Istituto in quanto insegnante di sostegno ed alunno handicappato non costituiscono elementi separati ma sono parte integrante del gruppo classe. La stessa dicitura "insegnante di sostegno" è impropria, semmai è insegnante di sostegno alla classe in cui opera l'alunno handicappato come del resto lo devono essere tutti gli insegnanti di classe: tutti insieme infatti valutano e l'alunno handicappato e gli altri alunni. Sul ruolo e sulla funzione dell'insegnante di sostegno, ritengo utile riportare alcune note tratte da "La figura ed il ruolo del docente di sostegno" di G.Cottoni.

"L'insegnante di sostegno viene dato perchè nella classe c'è un allievo con

problemi; ma non viene dato perchè curi l'allievo con problemi. L'allievo con deficit non è meno allievo per i docenti della classe: anzi deve esserlo di più perchè ne ha più bisogno. Il docente di sostegno aiuta i colleghi ad avere relazione e comunicazione anche con questo allievo. Quando i docenti di una classe delegano al collega di sostegno l'insegnamento per l'allievo con deficit, affermano che quel bambino non è un loro allievo. Così incaricando il docente di sostegno di conoscere l'allievo con deficit, di programmare per lui, di lavorare con lui, e di verificare i risultati ottenuti da lui, istituiscono sul campo, di fatto, una classe speciale formata da un docente e da un allievo. È il tradimento della cultura dell'integrazione, è la trasformazione del docente di sostegno in strumento di emarginazione.”

Come penso emerga chiaramente dalle pagine che precedono, il problema dell'handicap ha implicazioni emotive e razionali molto forti sulle quali hanno riflettuto i più illustri pedagogisti del nostro tempo. Credo che la pedagogia differenziale, da cui sono partiti studiosi quali Freinet e Montessori, abbia fortemente influenzato la pedagogia normale e quindi il modo ordinario di fare scuola, oggi, nel nostro paese.

Bibliografia essenziale

- AA.VV.** (a.c. di R. Zavalloni), SVILUPPI E PROSPETTIVE DELLA PEDAGOGIA SPECIALE, Ed. La Scuola.
- G. Benincasa/L. Benedetti**, PROGRAMMAZIONE ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI HANDICAPPATI, Ed. La Scuola.
- A. Canevaro**, L'INTEGRAZIONE DEGLI HANDICAPPATI ATTRAVERSO LA SCUOLA DI BASE, Ed. Cappelli.
- G. Petracchi**, INTEGRAZIONE SCOLASTICA, Ed. La Scuola.
- E. Handerson**, L'INSERIMENTO SCOLASTICO DEGLI HANDICAPPATI, Ed. Zanichelli.
- G. Vico**, HANDICAPPATI, Ed. La Scuola.
- R. Zavalloni**, INTRODUZIONI ALLA PEDAGOGIA SPECIALE, Ed. La Scuola.
- A. Savaresi**, UN ALUNNO DIVERSO NELLA MIA SCUOLA, Ed. La Scuola.
- L. Wing**, I BAMBINI AUTISTICI, Ed. Armando.

17 gennaio 2001

ASPETTI NORMATIVI DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA: I DIRITTI E LE OPPORTUNITA' EDUCATIVE DELL'ALUNNO IN SITUAZIONE DI HANDICAP

Salvatore Nocera*

Quest'incontro pomeridiano certamente per voi è un carico di lavoro in più e mi rendo conto che la scuola a volte richiede delle cose che normalmente al lavoratore non vengono richieste... vi dovrebbero dare un tributo per questo. Adesso direi di dedicare pochi minuti del nostro tempo ad una breve inquadratura della normativa a partire dalla legge 104/92 per vedere come oggi si sta globalizzando il sistema, ma poi vorrei veramente fare un "botta e risposta" con voi per vedere quali sono le cose che vi interessano di più: fare le conferenze siamo tutti bravi, ma l'interessante è fare un discorso operativo che sia utile e rispettoso delle esigenze di ognuno di voi, altrimenti il fatto di stare qua diventa anche un peso.

Dal '92 ad oggi è cambiato il mondo, specialmente a partire dal 1996/97 tutte le certezze che avevamo si sono praticamente vanificate, pensate le classi con un massimo di venti alunni, pensate il rapporto uno a quattro per le nomine degli insegnanti di sostegno, ormai non esistono più queste cose. Esiste invece un'altra realtà, che è completamente diversa, per cui ad esempio gli Enti Locali hanno una prevalenza nei confronti dei servizi scolastici che prima non avevano, i Provveditorati agli Studi scompaiono, nasce l'Ufficio Scolastico Regionale che prima non esisteva, il Ministero si fa sempre più lontano, le singole scuole acquistano molto più peso nei confronti degli insegnanti e cureranno adesso il loro stato giuridico, nei confronti degli studenti che si rapportano a quella scuola che diventa ormai il loro ambiente di vita al quale fanno riferimento sulla base del P.O.F. che organizzerete voi e che aggiornerete d'anno in anno.

In tutta questa situazione quali sono le opportunità o i rischi che corre l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap?

Ce lo stiamo chiedendo da tempo all'Osservatorio Permanente, ce lo stiamo

** Membro del Comitato Tecnico dell'Osservatorio Permanente per l'integrazione scolastica c/o il M.P.I.; consulente giuridico c/o l'AIPD e vicepresidente nazionale della FISH, Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap.*

chiedendo anche come Associazione, perché è vero che ormai la normativa è tale per cui l'integrazione scolastica è entrata tra i principi generali del sistema, per esempio è vero che l'integrazione scolastica:

- è contemplata sia dalla legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, la L. 9/99 e dal regolamento applicativo, il D.P.R. 323/99,
- è contemplata espressamente dalla legge sulla creazione dell'obbligo formativo, la L.144/99, art. 68,
- è contemplata dalla legge di riforma dei cicli scolastici, L. 30/2000 art. 1 comma 5,
- è contemplata dalla legge sulla parità scolastica, quindi anche le scuole private che chiedono ed ottengono la parità in base alla legge 62/2000 hanno l'obbligo di accettare alunni con handicap a livello d'integrazione scolastica e hanno il diritto di avere, pagato, l'insegnante di sostegno,
- è contemplata espressamente da una grossa legge di finanziamento che è L. 69/99 e gli istituti speciali per ciechi e sordi hanno finanziamenti di svariate decine di miliardi per garantire progetti locali d'integrazione scolastica.

Ormai non si può negare che l'integrazione scolastica è entrata nel sistema normativo italiano, nel nostro sistema scolastico e non come una realtà giustapposta accanto alle altre, ma come una realtà che attraversa tutto il sistema, della quale il sistema deve tener conto e questa è certamente un'opportunità.

Un'opportunità grande è offerta anche, per esempio, dal Regolamento sull'Autonomia scolastica con il D.P.R. 275/99 che, pur indicando - solo in un pezzettino di comma - che nell'ambito della flessibilità dei curricoli si deve tener conto degli alunni in situazione di handicap, tutto quel regolamento può essere letto alla luce dell'integrazione scolastica e quindi quello che è detto per i ragazzi normodotati deve, naturalmente, essere inteso anche per gli alunni con handicap.

In particolare:

- con riguardo alla possibilità di personalizzazione dei curricoli,
- alla possibilità di percorsi integrati fra istruzione e formazione professionale,
- con riguardo anche alle modifiche alle classi aperte, etc. etc.

Tutto questo è vero e sono delle opportunità importanti.

Quali possono essere le controindicazioni?

Le controindicazioni possono essere determinate da un'idea di autonomia scolastica vista come un sistema nuovo di aziendalizzazione della scuola, una aziendalizzazione che viene fatta secondo la logica di mercato, per cui si tiene conto dei risultati migliori che le scuole ottengono per potersi fare largo

nel mercato e per poter acquisire sempre maggiori clienti, siano essi studenti, siano essi sponsor della scuola.

E ancora: la scuola può ormai essere sponsorizzata dalle imprese, per esempio per procurarsi dei futuri lavoratori che già l'impresa "adocchia" nella scuola con la quale ha instaurato un buon rapporto e fa in modo che per la parte curricolare (quel 25% dell'orario che la scuola è libera di destinare alla formazione che ritiene più opportuna e secondo il Piano dell'Offerta Formativa) prepari prevalentemente - parlo delle scuole superiori chiaramente - dei giovani maggiormente orientati in quel senso (il senso indicato dall'azienda) in modo che l'azienda stessa possa scalare i costi della formazione professionale in quanto arrivano dei ragazzi quasi formati.

Se prevale questa logica qual è il costo, specialmente per gli handicappati intellettivi? Che la scuola in una logica di calcolo dei costi decide di destinare una certa parte dei costi agli handicappati, che confina, dato che le classi possono essere aperte in gruppi, per fasce di livello, li mantiene lì, con l'attestazione di certificazione li fa uscire da una classe e li fa passare nell'altra, da un ordine all'altro di scuola, poi li fa uscire definitivamente. Quella scuola ha il merito di accogliere alunni portatori di handicap ma di fatto li emargina, cerca di evitare che ripetano, perché le ripetenze sono considerate un "meno" nella logica dell'efficienza del nuovo sistema scolastico, quindi se ne disinteressa e gli alunni con handicap seguono un percorso parallelo, una realtà d'emarginazione e una realtà d'espulsione dal sistema scolastico...questo è il grosso rischio.

Se addirittura poi non c'è una vera presa di coscienza da parte della nuova scuola autonoma, e cioè che la scuola è sì un'azienda ma un'azienda di tipo culturale e non un'azienda di tipo commerciale, allora i risultati attesi da un'azienda di questo tipo sono quelli di creare dei cittadini, che sì abbiano delle conoscenze ma abbiano anche delle competenze commisurate alle loro capacità. Allora voi capite che fintanto non si ha questa condizione i rischi per l'integrazione sono grossi.

Esempio: una scuola potrebbe decidere che soltanto alcuni insegnanti si debbano occupare degli alunni con handicap, per esempio l'insegnante di sostegno, e gli altri non stiano a perdere tempo perché debbono dedicare il maggior tempo possibile agli altri alunni, che sono quelli che poi fanno figurare la scuola in base alla percentuale di voti che ricevono all'esame di stato, percentuale che permette poi alla scuola di accedere a fonti di finanziamento e così via.... questo è il rischio.

Come fare per contrastare questo rischio?

Con una maggiore presa di coscienza del fatto che l'integrazione scolastica è

stata un grosso fattore di cambiamento nella scuola. Noi non saremmo oggi a parlare di tutte queste cose, se:

- non ci fosse stata l'esperienza delle prime personalizzazioni di percorsi didattici applicate agli alunni con handicap,
- non ci fosse stata l'esperienza della valutazione orientativa e non selettiva che abbiamo applicato agli alunni con handicap,
- non ci fosse stata l'esperienza delle sperimentazioni di percorsi differenziati per alunni con handicap e di valutazione differenziata.

Tutto questo ha facilitato il cambiamento del sistema scolastico che poi ha prodotto norme anche per tutti gli altri alunni e oggi, torno a dire, buona parte delle norme che noi avevamo introdotto sperimentalmente per gli alunni con handicap valgono per tutti; il fatto, per esempio, che si sia ammessi agli esami di stato senza più "le forche caudine" del voto d'ammissione da parte del consiglio di classe, perché si è potuto realizzare? Anche perché c'era stata l'esperienza precedente che gli alunni con percorso differenziato venivano ammessi agli esami, addirittura con delle prove scelte dalla commissione, e sostenevano l'esame sulla base del P.E.I. differenziato... naturalmente non hanno il titolo di studio, ma hanno la certificazione o l'attestato di aver seguito quel corso e di aver acquisito certe competenze... oggi anche per gli esami di stato degli alunni normodotati la terza prova scritta è scelta dalla commissione.

Tutto sommato direi che buona parte del cambiamento del sistema scolastico lo dobbiamo anche alle anticipazioni che per motivi particolari abbiamo introdotto per gli alunni con handicap ma che si sono rivelate degli strumenti talmente pratici e talmente utili che hanno giovato anche alla crescita e al cambiamento avvenuto nella scuola anche nei confronti degli altri alunni.

Questo è un po' il quadro nel quale ci muoviamo, certamente perché tutte queste innovazioni possano garantire dei risultati valevoli per gli alunni con handicap e valevoli per tutta la scuola è necessario che ci sia un coinvolgimento di tutti gli insegnanti. Dobbiamo smettere con questa delega all'insegnante di sostegno, però non possiamo smettere se non realizziamo contestualmente anche dei percorsi formativi per gli insegnanti curricolari.

A tutt'oggi gli insegnanti possono dire che all'Università non hanno studiato niente di queste cose, non hanno fatto nessun corso di specializzazione, nessun corso d'aggiornamento dopo l'Università e che non si può pretendere che si occupino dei bambini con handicap.

Ce ne sono stati alcuni, ce ne sono alcuni, che armati di buona volontà e di professionalità si sono messi a studiare, si sono dati da fare ed hanno lavorato benissimo anche senza insegnante di sostegno specializzato; ce ne sono

altri che invece pretendono, e giuridicamente ne hanno il diritto, di essere prima formati per fare questo tipo di attività, altrimenti continuano a delegare all'insegnante di sostegno.

Ora anche l'amministrazione scolastica si è trovata nella necessità di nominare insegnanti per l'attività di sostegno che non erano muniti del titolo di specializzazione perché c'è stato un blocco dei Corsi di Specializzazione e contemporaneamente il numero degli alunni con handicap, specie nella scuola superiore, è enormemente cresciuto con l'innalzamento dell'obbligo scolastico e per il fatto che è comunque aumentato il numero degli alunni con handicap che vanno a scuola.

A questo punto l'amministrazione sta procedendo "svelta svelta" e prende chi gli è capitato, senza un minimo di preparazione, senza selezione attitudinale, e così via, e adesso li sta formando in servizio: il corso di specializzazione gestito dal Provveditorato è già una cosa, ma ci sono dei Provveditorati in cui non si è fatto alcun corso e li hanno lasciati così.... è già tanto se organizzano qualche corso di aggiornamento, che però è del tutto insufficiente a realizzare una formazione seria.

Quello che sta prevalendo nel nostro sistema è l'idea che la formazione di base, anche per l'integrazione scolastica, verrà data dall'Università, ma sarà una formazione molto generica e poi la "specificazione" (non la chiamerei specializzazione, perché formalmente la specializzazione la dà l'Università con i corsi di 400 ore più il tirocinio), l'approfondimento delle tematiche che sono state svolte all'Università verrà fatto in servizio per quegli insegnanti che pur avendo il titolo di specializzazione in realtà non hanno professionalmente una vera specializzazione. E lo stesso varrà per gli insegnanti curricolari che dovranno avere anche loro un bagaglio iniziale di informazione sulle problematiche dell'integrazione scolastica ma che si dovranno realizzare completamente sulla base di un aggiornamento in servizio per moduli che affrontino di volta in volta prima una tematica in generale, poi sempre più specifica, poi una sempre più specifica, e così via.

Questo sembra l'orientamento ministeriale, ma la formazione su che cosa dovrà vertere?

Dovrà vertere innanzitutto sul fatto che:

- la scuola è una comunità interattiva in cui bisogna realizzare l'integrazione interpersonale dei ragazzi con handicap con i compagni,
- la scuola è un'agenzia di alfabetizzazione, di trasmissione di conoscenze e di acquisizione di apprendimenti e bisognerà farlo con didattiche appropriate alle singole tipologie di minorazioni,
- la scuola è un segmento della crescita della persona che deve orientarla

sempre più verso il mondo del lavoro... e anche qui bisognerà pensare a dei percorsi integrati per l'iscrizione alla formazione professionale, e la formazione degli insegnanti dovrà essere tale da permettere poi un passaggio dalla scuola al mondo del lavoro attraverso quello che ormai per i disabili è divenuto, con la legge 68/99, *l'inserimento lavorativo su progetto mirato*, cioè tale da individuare un posto di lavoro idoneo per quella determinata persona, con quella determinata formazione, con quelle determinate capacità oltre che, si capisce, con quelle determinate minorazioni.

Ecco, se si riuscirà a fare formazione e orientamento su questi aspetti allora probabilmente direi che l'integrazione scolastica non dovrà temere, anzi potrà svilupparsi sempre più, perché gli Enti Locali saranno a fianco delle comunità scolastiche di cui dovranno sempre più farsi carico.

La comunità civile attorno alle scuole dovrà sempre più farsi carico di questi problemi, penso per esempio al mondo delle Associazioni dei disabili e dei loro familiari, penso alle Organizzazioni di volontariato, penso alle Cooperative sociali, penso alle Associazioni di promozione sociale e alla recente legge 328/2000.

È tutto un mondo che potrebbe collaborare con le scuole per percorsi scuola-formazione professionale-lavoro, per percorsi d'integrazione scuola-lavoro, per percorsi di attività scolastiche, para-scolastiche, extra-scolastiche, per la realizzazione di Centri di Documentazione e di consulenza agli insegnanti, alle famiglie, agli stessi alunni con handicap ma anche agli operatori del territorio che avessero bisogno di capire come meglio debbono relazionarsi con delle persone disabili per garantire loro un minimo di inserimento nel tessuto sociale, pensate ad esempio a quelle persone con handicap talmente grave che non saranno mai in grado di inserirsi in un posto di lavoro e queste non possiamo certo mandarle in un istituto dopo che abbiamo fatto tanto per tenerle nella scuola.

Quindi si tratta di trovare anche qui delle risposte sul territorio di tipo occupazionale che permettano a queste persone di non regredire rispetto ai livelli di autonomia acquisita e di vivere una vita per quanto possibile normale, anche se purtroppo non si è in grado di garantire loro una vita autonoma tramite un salario, uno stipendio, ma comunque è una vita che merita di essere vissuta, secondo gli schemi che hanno acquisito nello stare insieme con gli altri in classe, nello stare insieme con gli altri nei corsi di formazione professionale e nel continuare a stare insieme con gli altri nei centri diurni, nei centri occupazionali e, nei casi più gravi, anche nei centri residenziali, quando per esempio le famiglie non ci sono più.

Io credo che gli insegnanti debbano conoscere quali possono essere gli svi-

luppi di vita dei loro alunni perché la vita di queste persone non finisce con la fine della scuola, ma anzi direi che la scuola deve veramente essere il gradino dal quale poi queste persone cominciano a vivere nella società e voi dovete fare in modo di aiutarli a diventare cittadini in questo senso.

Questo è il quadro di riferimento nel quale io penso ci si debba muovere, adesso invece gradirei essere a vostra disposizione per tutta una serie di domande più specifiche più tecniche che vi possano urgere secondo le esperienze che avete, o secondo dei dubbi, delle perplessità che o la mia relazione o le cose che vi capita di incontrare giorno dopo giorno vi possono suscitare e sollecitare.

Allora adesso a voi la parola e cominciamo con la massima libertà.

Quali problemi avete? Se siete insegnanti di scuola materna, vi capita di avere richieste di trattenere i ragazzini per uno, due o tre anni in più nella scuola materna?

Domanda

Sono nella scuola materna con un bimbo non udente che adesso ha fatto l'impianto cocleare. È stato trattenuto un anno in più nella scuola materna perché ha fatto l'impianto durante l'estate.

Salvatore Nocera

Un anno ancora, sia pure a malincuore, penso che possa essere fatto, ma non andate oltre perché questi ragazzini quando entrano nella scuola elementare si trovano più grandi dei compagni e non importa, per esempio, che l'handicappato intellettivo sia mentalmente molto più piccolo dei compagni: a quell'età quello che conta è il corpo, sono le dimensioni del corpo e quindi crea grossi problemi, per esempio, un ragazzo più grosso che deve integrarsi con i compagni, specie se ha atteggiamenti e comportamenti non normali, secondo quelli che sono i normali modi di pensare della gente... per questo aspetto quindi state attenti.

Poi, voi insegnanti di scuola media, avete qualche ragazzo che deve fare l'esame di licenza media o che dovrà farlo l'anno prossimo?

Domanda

Ho un'alunna di prima media, per la scheda del primo quadrimestre, già nell'ultimo consiglio di classe c'è stato un dibattito all'interno del consiglio

perché ovviamente, secondo il parere di alcuni insegnanti, si doveva darle la sufficienza in tutte le materie... io mi sono imposta perché, secondo me, in alcune materie in cui la ragazzina era più interessata, e forse ha raggiunto “basal level” degli obiettivi superiori, era giusto darle anche *buono* e viceversa in una materia dove si era fatto, sempre in “basal level”, un certo programma e magari per svogliatezza sua o per altri motivi non era riuscita a raggiungere gli obiettivi, io avevo proposto la *non sufficienza*. Sono stata un po' contrastata dai colleghi su questo, vorrei avere delle certezze normative in proposito.

Salvatore Nocera

Guardate per la scuola di base, in base alla riforma dei cicli, io penso che gli alunni con handicap debbono essere trattati “abbastanza” come i loro compagni e si debba soltanto venire loro incontro per quanto riguarda le modalità di comunicazione, per le modalità di apprendimento e per la valutazione, solo loro debbono fare dei percorsi che sono abbastanza differenziati dai loro compagni. Laddove invece i loro apprendimenti siano abbastanza simili ai loro compagni io non vedo perché non si debba prevedere anche la bocciatura nei casi in cui si ritenga che sia utile per dare una stimolazione a questo alunno o se siamo sicuri che con la ripetenza possa consolidare delle conoscenze o delle competenze che poi lo aiutino ad andare avanti.

Tenete presente che per la scuola media, per gli esami di licenza media, a partire dal 1984 c'è stato un decreto restrittivo nel quale si specificava che non si poteva essere ammessi agli esami di licenza media se non si era in grado di raggiungere delle finalità comunque riconducibili a quelle della scuola pubblica.

E quali sono queste finalità? Saper leggere, scrivere e far di conto, ma fare queste cose a un livello superiore alla scuola elementare, altrimenti non si capisce perché c'è un esame di licenza media. Ora con questa convinzione, a partire dal 1984 (prima era diversa la cosa) è stato molto difficile per gli alunni con handicap intellettuale superare l'esame di licenza media; questa mentalità per cui non si dà l'ammissione perché non si sa leggere, scrivere e far di conto, è una mentalità che è rimasta in vita, sia pur dopo la legge quadro sull'handicap.

E non so chi se lo sia letto con attenzione, ma l'art. 16 della legge 104 del '92 che è tutto dedicato alla valutazione, nel 1° comma che riguarda i criteri di valutazione per tutti gli alunni con handicap e in tutti i gradi di scuola, si dice che la valutazione va fatta sulla base del P.E.I. il quale può prevedere anche la *riduzione dei contenuti di alcune discipline*. Ora se voi riducete in un P.E.I. i contenuti di alcune discipline, semplificandole per esempio, voi in

questo modo potete valutare ufficialmente l'alunno e quindi dargli anche il titolo di studio, quindi dargli o l'esame di licenza media, o la qualifica, o il diploma di maestro d'arte, o il diploma di conclusione degli studi superiori, quello che una volta era l'esame di maturità. Il 2° comma dell'art. 16 dice che nella scuola di base la valutazione va fatta sempre sul PEI, di cui si diceva, che deve essere calibrato sulle capacità iniziali dell'alunno.

Quindi il PEI va commisurato alle capacità iniziali, e allora bisogna prevedere degli obiettivi che siano commisurati alle sue capacità, non potete mettere degli obiettivi comunque riconducibili all'esame di licenza media se quel ragazzo non è in condizione naturale di eseguire quegli obiettivi; allora, calibrate gli obiettivi secondo le capacità e la valutazione va fatta misurando i progressi realizzati rispetto a quelle capacità iniziali... questo dice la legge. Il che significa che allora non c'è più il principio della riconducibilità agli esami di licenza media, ma c'è invece la necessità di misurare i progressi realizzati rispetto ai livelli iniziali sulla base di un PEI che è commisurato, che è predisposto con riguardo a quei livelli iniziali di conoscenze. Certo non si può pensare che, per esempio, un ragazzino che vi arriva in prima media, non in grado di leggere e scrivere e di capire qualcosa, che ha anche una totale incontinenza nei controlli sfinterici, e che dopo tre anni che sta con voi a scuola riesce ad acquistare solo il controllo degli sfinteri... bene, ha fatto dei progressi colossali rispetto ai livelli iniziali, ma mi chiedo però se si possono considerare miglioramenti rispetto ad apprendimenti che la scuola normalmente dà, sono apprendimenti anche quelli dei controlli degli sfinteri, sono forse difficilissimi, ma non sono direi la parte essenziale per cui normalmente si va a scuola, normalmente si va a scuola per imparare alcune competenze oltre che conoscenze.

Dovete essere voi a valutare, per esempio, un ragazzino che non sa assolutamente niente dell'impianto elettrico ma sa per esempio come evitare di prendere una scossa e impara come montare o smontare un apparato anche se non sa niente dello schema o della teoria dell'elettricità... io credo che meriti un giudizio positivo, perché è riuscito ad effettuare degli apprendimenti classici, concreti che gli giovano poi per gli sviluppi futuri, è da tener presente questo discorso.

Tenete presente che anche le ordinanze sulla valutazione degli alunni già a partire dalla L. 65/98, poi la L. 128/99, ed ora la 126/2000 sostengono sempre - per gli esami di licenza media - che nel quadro dei programmi della scuola media (e poi ricopiano quella frase della legge quadro) ci deve essere una valutazione realizzata sulla base di un PEI, commisurata alle capacità iniziale e che permetta di misurare i progressi realizzati, etc. etc..

Quindi, se ci fosse ancora qualcuno che continua a dire che se l'alunno non sa leggere e scrivere e far di conto non lo potete ammettere agli esami, voi lo invitate con molto garbo ad andarsi a leggere sia l'art. 16 della legge quadro sia questa ulteriore articolazione delle ordinanze sugli scrutini ed esami che riguardano normalmente gli esami di licenza media.

Adesso dovrete essere voi a porvi qualche domanda perché finora le sto ponendo io

Domanda

Sono un'insegnante di un istituto professionale. Nella mia scuola è nata una diafrasi tra colleghi, tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari: a quali alunni dare un regolare diploma e a quali alunni, naturalmente che frequentano, dare invece un attestato di frequenza o certificazione?

Salvatore Nocera

Tutto dipende della scelta che avete fatto a monte... l'art. 13 dell'ordinanza sulla valutazione, scrutini ed esami nella scuola superiore, contempla due possibilità: bisogna vedere se voi avete deciso di fare dei programmi normali, anche se *semplificati*, o dei programmi *differenziati*. Se voi fate un P.E.I. differenziato è già lì che avete fatto la scelta di non dare un titolo di studio, a meno che non decidiate, magari l'ultimo anno, di cambiare e fargli fare un percorso non differenziato e quindi ammetterlo agli esami come tutti gli altri compagni.

Interlocutrice

Per esempio, il P.E.I. con obiettivi minimi ma comunque riconducibili a quelli curricolari, quindi a quelli ministeriali, lei come lo ritiene?

Salvatore Nocera

Decide la maggioranza come in tutti gli organi collegiali, l'arbitro del decidere se il programma per una certa disciplina debba essere ridotto e semplificato o addirittura differenziato, la decisione sulle singole materie la prende il singolo docente, è lui che deve decidere se a suo giudizio quell'alunno deve seguire un programma diversificato o semplicemente semplificato per quella sua materia... ognuno deve fare questo calcolo, in base a questo calcolo poi si va in votazione, e si decide se, in prevalenza, si è per dei percorsi semplificati o per dei percorsi differenziati... quello che decide la maggioranza è. Ovviamente se la maggioranza decide per dei percorsi semplificati ma nor-

mali, la minoranza dirà "... benissimo voi gli darete pure 6 ma per me merita non più di due e io gli do due". Succede in tutte le scuole del mondo che quando non si è d'accordo si va a votazione, e addirittura quando anche la votazione fosse pari, voi sapete, decide il voto del capo di istituto o del delegato del capo di istituto che presiede il consiglio; questa è la scelta che dovete fare voi secondo professionalità, nessuno può venirvi a dire che avete violato la legge qualunque sia la scelta che fate. È chiaro come discorso o no? Se ci sono 10 docenti, ognuno dice, per esempio io insegno diritto, sono io che decido che cosa ritengo minimamente indispensabile perché un ragazzo possa avere il 6 quindi possa avere la sufficienza.

Interlocutrice

Mi scusi professore, è stato lei a dire che gli insegnanti curricolari spesso e volentieri non conoscono la realtà di questi ragazzi con handicap, per cui come fa a dire...

Salvatore Nocera

Abbiate pazienza, io sto dicendo che gli insegnanti che non conoscono, con tutto rispetto, sono degli insegnanti non molto professionalizzati, perché dovrebbero conoscere qualunque ragazzo della classe... scusatemi, abbiate pazienza, non è concepibile, per un insegnante, anche se non sa niente di handicap, che per 5 anni - parliamo di scuole superiori - si ritrova un ragazzo in classe (e nei professionali voi ne avete parecchi) e non si preoccupa per nulla... vorrei sapere una cosa: la valutazione a quadrimestre per tutte le discipline la fanno fare all'insegnante di sostegno?

Interlocutrice

No.

Salvatore Nocera

Allora se loro valutano, dovranno avere un'idea di quello che ritengono sufficienza o insufficienza, voi dovete partire dal presupposto che prima ancora di valutare o di ammettere dovete fare il P.E.I. e il P.E.I. va fatto o in modo *differenziato* o in modo *semplificato*, questa è una scelta che deve fare il consiglio di classe, partendo dalla scelta che fa ogni insegnante.

Interlocutrice

Allora lei dice ... che se è semplificato può avere regolare diploma...

Salvatore Nocera

Non è che lo dico io, lo dice l'art. 16 comma 1 della legge e lo dicono anche le ordinanze 65/98, 128/99, la 126/00 all'art. 13, sono le ordinanze sulla valutazione, scrutini ed esami ed escono ogni anno di solito verso maggio. Torno a dire che questo è un discorso molto lineare in termini logici, un po' più difficile in termini operativi, ma ogni insegnante deve decidere.. ogni insegnante avrà una sua convinzione! Anche quando promuove o boccia gli alunni normodotati.. perché li boccia? Perché a suo giudizio, anche se quell'alunno risponde con un sacco di fesserie che ha imparato a memoria, non ha capito le strutture portanti della disciplina e allora lo boccia. L'insegnante avrà una sua idea di quello che è indispensabile per avere la promozione e di quello che non lo è... lo stesso discorso va applicato per gli alunni con handicap: se vogliamo che siano valutati come gli altri, se tutti d'accordo o in maggioranza si è d'accordo che il ragazzo non è in grado di seguire i programmi ministeriali neppure semplificati, se a maggioranza (quindi anche con voto contrario di tutti gli altri che potrebbero essere lo stesso numero, però il capo di istituto sta dalla parte di quelli che pensano che ci voglia un percorso differenziato) si decide per un percorso differenziato, allora in questo caso si darà la certificazione e non più il titolo di studio. È chiaro adesso o no? Quali sono le obiezioni che mi fate? È bene che questo punto sia sviscerato bene perché è importante.

Se un insegnante si rifiuta, fa molto male, parlo di un insegnante curricolare, perché un insegnante curricolare se deve valutare questo alunno deve essere in grado di dire che cosa questo alunno deve saper fare, lo deve saper conoscere.

Interlocutrice

Il problema si pone in sede di scrutini, però la tendenza è ormai questa: all'handicappato va rilasciato l'attestato...

Salvatore Nocera

Ma no, perché dovete discuterne prima! Io vi chiedo: si fanno delle prove di ingresso per questi ragazzi?

Interlocutrice

Sì, ma nel primo anno.

Salvatore Nocera

Se, fatta la prova di ingresso, alcuni insegnanti sono convinti che quest'alun-

no non sarà mai in grado di raggiungere gli obiettivi minimi, ma altri insegnanti invece sono convinti che con percorso quinquennale sarà in grado, allora a questo punto si va a votazione... però non dovete andare a votazione il giorno dello scrutinio, ma dovete andare a votazione molti mesi prima quando, cioè quando si tratta di iniziare l'attività didattica.

Interlocutrice

Noi siamo stati nominati dopo...nella mia realtà mi sono trovata in questa situazione nuova tutta da scoprire, da verificare, e sicuramente gli insegnanti difficilmente riescono ad affrontare una situazione subito perché ci vuole un minimo di preparazione.

Salvatore Nocera

In questi casi, io vi consiglierei (così come io suggerivo alla dr.ssa Ceccarelli, anche se capisco che ormai siamo ad anno scolastico avanzato) di far organizzare a scuola all'inizio dell'anno un corso di aggiornamento per gli insegnanti curricolari, e se necessario anche per quelli di sostegno, un corso di aggiornamento per imparare, ad esempio, a capire cosa c'è scritto nella Diagnosi Funzionale e sulla base di quello provare a stendere un P.E.I., sia pure come ipotesi. L'aiuto vi potrebbe giungere dal G.L.H. del Provveditorato che ha delle persone che sono competenti in questo campo, dagli operatori della A.S.L. che hanno steso la Diagnosi Funzionale, dagli esperti delle Associazioni che conoscono quali sono i problemi per quella determinata tipologia di minorazione ed anche dalle famiglie.

Un corso di aggiornamento fatto con queste persone, intanto costa quasi niente alla scuola, ma dà agli insegnanti, specie curricolari, una serie di informazioni, perché, ad esempio, un docente di questi corsi potrebbe essere un insegnante di sostegno - se specializzato - e specie se ha esperienza; non c'è dubbio che così diventa una risorsa per tutti i colleghi e realizza quello che dovrebbe essere ormai lo scopo fondamentale dell'insegnante di sostegno: di non essere tanto una protesi dell'alunno quanto di essere un supporto, un sostegno per tutti i problemi nell'impostazione di questo percorso.

Domanda

Cosa ne pensa di un ragazzino, che io sto seguendo, autistico, compirà 17 anni a febbraio, vogliono tenerlo a scuola ancora un altro anno, fino a 18 anni, frequenta la terza media. Io ero lì tre anni fa, poi ho avuto due bambini in due anni e sono stata a casa per un periodo lungo... e lo ritrovo ancora lì,

ritrovo lui e anche altri alunni con altre minorazioni, è una situazione cruda... per questi bambini non mi sembra una situazione positiva perché gli ho ritrovati abbastanza intristiti... d'altronde basta pensare al continuo cambio degli insegnanti... io convengo che a volte il sostegno sembra quasi un bluff, anche io mi sono specializzata ed ho partecipato a molti corsi, ho potuto constatare come dei ragazzini anche gravi, se messi in certe condizioni, hanno fatto notevoli progressi... erano seguiti da équipes formate da persone molto preparate, bambini seguiti fin dalla nascita con diversi tipi di terapie... noi nella scuola gli stessi mezzi non li abbiamo, addirittura per questo ragazzino neanche un aula imbottita è stata istituita, ed è stato lì 5 anni...

Salvatore Nocera

Vede... però, la riabilitazione non va fatta a scuola...

Interlocutrice

Certo, però l'essere seguiti per certi casi gravi, supportati da esperti è importante...perché io ci metto tutta la buona volontà, mi aggiorno, seguo, faccio... però, soprattutto per quei bambini che hanno molti tipi di handicap, i pluriminorati, se non si è supportati si rischia di tenerli lì...

Salvatore Nocera

Tenerli lì non va bene mai, bisogna integrarli...

Interlocutrice

Quello senz'altro...

Salvatore Nocera

Integrare significa impostare un percorso didattico che è interrelato con quello sociale e con quello di riabilitazione e più è complesso il caso e maggiore deve essere l'integrazione dei servizi e delle prestazioni per queste persone, non c'è dubbio... ecco perché dicevo che la riabilitazione non va fatta a scuola... però va fatta, va fatta negli appositi posti e va fatta in collegamento con il percorso didattico, proprio perché dalla sinergia di questi interventi si realizza una migliore crescita della persona. Ora se loro ritengono che questo ragazzino con la ripetenza di un anno può ulteriormente approfondire degli apprendimenti o può colmare dei vuoti che l'inerzia degli anni precedenti gli ha lasciato, allora fatelo ripetere.

Interlocutrice

Ma adesso alla luce degli ultimi avvenimenti con la scrittura facilitata attraverso la macchina è venuto fuori che capisce, sa, sente, ascolta, riconosce...

Salvatore Nocera

Da quanto tempo pratica la comunicazione facilitata?

Interlocutrice

Io non c'ero, ma penso dall'anno scorso.. comunque quest'anno si sta rivelando... è ovvio che considerandolo una persona che non capisce, non segue, non sente, se questo è l'intendimento rimane parcheggiato e invece bisogna credere un pochino in lui...

Salvatore Nocera

La comunicazione facilitata è riuscita veramente ad evidenziare delle capacità sensitive notevoli.

Interlocutrice

Sì, se non altro è riuscita ad evidenziare le sue conoscenze... è ovvio che le differenze si vedono... e io riflettevo, rifacendomi al discorso che si faceva prima, sull'opportunità di far ripetere a un ragazzo un anno, due anni, tre anni... perché la differenza con i ragazzini si vede, perché 18 anni sono 18.

Salvatore Nocera

Sì, lo so, ma io direi che fino a 18 anni in una terza media non mi crea grossi problemi, la fase adolescenziale a 14 anni è avviata, è sbocciata e avrà i suoi esiti conclusivi verso i 18... molto più differenza c'è tra un ragazzino di 6 anni e uno di 8 o di 9, ma tra 14 e 18 io non avrei timore di lasciarlo stare fino a 18 anni in terza pur di garantirgli poi la possibilità...

Interlocutrice

Sì, infatti, si va aspettando il dopo...

Salvatore Nocera

Il dopo va preparato non va aspettato...

Interlocutrice

Mi riferivo al posto dove collocarlo altrimenti sarebbe uscito già quest'anno, si sta aspettando il posto dove inserirlo.

Salvatore Nocera

La cosa importante che dovrete fare in modo di pretendere - mi rendo conto che è sempre complesso - che, specie per i casi più delicati, gli operatori delle ASL che seguono il caso siano in collaborazione con voi. Per esempio, in molti casi, le famiglie più che alle ASL si rivolgono a specialisti, se questi sono convenzionati o appartengono a centri convenzionati con la ASL la stessa legge prevede che la Diagnosi Funzionale la facciano essi e poi la partecipazione al PDF, Profilo Dinamico Funzionale, la svolgano sempre essi indipendentemente dalla ASL; il problema più delicato è se lo specialista non è convenzionato con il Servizio Sanitario Nazionale (cosa un po' difficile ma può capitare). In questo caso dovrete fare in modo che la ASL valuti almeno la Diagnosi Funzionale fatta da questi specialisti esterni, gliela portate, loro ne prendono atto e dicono che concordano con quella impostazione e con quella terapia... allora questo vi può servire come base per impostare il percorso didattico, però dovrete, credo, collaborare con gli operatori, non tanto per farvi dire quante ore di sostegno deve dare il Provveditorato, quanto per dire che cosa è opportuno fare in questa fase della vita del ragazzino, interveniamo più con aspetti cognitivi, con aspetti plastici, con aspetti legati alla comunicazione verbale o non verbale, interveniamo con la musicoterapia... questi sono forse le cose in cui vi dovrebbero aiutare di più gli operatori della ASL, parlo dei casi veramente più difficili.

Pensate a tutto il lavoro che fa *Stefania Guerra Lisi* con "*La globalità dei linguaggi*"...io vengo ogni anno a Riccione al convegno che organizza che è estremamente interessante, pensate ancora quello che sta facendo la comunicazione facilitata per gli autistici, pensate ancora cosa stanno facendo i computer per i ragazzi tetraplegici... si pensava che non capissero nulla solo perché non potevano parlare, non potevano muoversi e non potevano comunicare in nessun modo, ma da quando hanno iniziato ad usare il computer ci rendiamo conto che sono persone spesso intelligentissime. Ci siamo? Allora altre domande?

Domanda

Per quanto riguarda - sempre per le scuole superiori - la prima e la seconda prova per i ragazzi con gravi handicaps...per esempio, io seguo un ragazzino completamente paralizzato, ha una tetraparesi distonica, sta su una sedia a rotelle e pertanto un linguaggio alternativo, vedi l'uso del computer, non è praticabile perché questo ragazzo non ha nessunissima possibilità di scrive-

re... allora, nella legge mi sembra di aver letto che per quanto riguarda la prima e la seconda prova di esame, in base all'handicap, al tipo di handicap, la commissione d'esame può predisporre una prova equipollente.

Salvatore Nocera

Sempre che si tratti di ragazzi ai quali avete fatto fare un percorso semplificato ma non differenziato, cioè avete fatto fare il percorso degli altri anche se più semplificato... torno a dire che tutto dipende da lì: se voi impostate un percorso semplificato vuol dire che voi volete che questo ragazzo possa prendere il diploma. Voi sapete meglio di me che quando si fa la scelta tra percorso normale - anche se semplificato - e quello differenziato, c'è l'obbligo per la scuola di avvertire la famiglia, la quale famiglia deve dire se è d'accordo o non è d'accordo. Quindi questo ragazzo voi come avete deciso di portarlo avanti con un PEI differenziato o con un PEI normale ma semplificato?

Interlocutrice

Semplificato.

Salvatore Nocera

Quindi voi siete orientate a far in modo che questo ragazzo consegua il diploma; allora per questi casi sono previste le cosiddette *prove equipollenti*; mentre per gli altri casi possono essere previste anche delle *prove differenziate* e la diversità è grossa tra prove equipollenti e prove differenziate. Perché la *prova equipollente* deve cercare attraverso percorsi diversi, modalità diverse, però deve dimostrare gli stessi apprendimenti che mostrano gli altri compagni con le prove tradizionali. Io debbo dimostrare che ho imparato la letteratura italiana, ho imparato la matematica, ho imparato la lingua anche se non farò un tema, anche se non farò un colloquio, anche se mi avvarrò del sistema sì/no in domande multiple, e così via.

Però la *prova equipollente* deve essere tale da poter dimostrare che quell'alunno sa quello che sanno gli altri; la *prova diversificata* invece è come il percorso diversificato, cioè una prova completamente diversa che quindi riguarda anche cose diverse. Ora mentre le *prove diversificate* possono essere fatte anche molto tempo prima tanto non bisogna dargli un titolo di studio, per le *prove equipollenti* se le prepara la commissione, quando le prepara? Questo è il punto delicato... perché mentre la terza prova la prepara la commissione e pertanto la terza prova così come la si prepara per tutti gli altri alunni la si può preparare benissimo anche per l'alunno con

handicap, le altre *prove equipollenti* quando si preparano per questi ragazzi? Questo è un problema molto delicato, perché in teoria si dovrebbe cominciare a prepararle appena si apre la busta, e voi capite che se si fa in quel momento, l'alunno deve almeno aspettare che la prova venga predisposta, e predisporre una prova non è roba che si fa in un quarto d'ora e questo alunno dovrà almeno aspettare un'ora, un'ora e mezzo anche due ore in certi casi, a meno che, sulla base delle esperienze fatte durante il ciclo degli studi la commissione non sia in grado nell'arco di un'ora, 1/4 d'ora di predisporre una prova appena aperta la busta, quindi deve cercare di immaginare che tipo di prove ha fatto fare all'alunno durante l'anno e quindi come adattare quella prova, alle prove offerte dal ministero... questo è un problema molto delicato.

Interlocutrice

Però non dimentichiamo che ci sono anche i 4 membri interni che conoscono il ragazzo e la prova si può adattare con abbastanza facilità mentre una volta la commissione era completamente esterna...

Salvatore Nocera

Certo, si tratta di far aspettare il ragazzino... purtroppo dovrà aspettare un po', d'altra parte per gli alunni con handicap è consentito che ci possano essere dei prolungamenti di tempi, parlo almeno per gli alunni che voi ritenete possano prendere il diploma.

Interlocutrice

Per quel che mi risulta questo ragazzo ha un PEI semplificato, però avrà una certificazione e non un diploma...

Salvatore Nocera

No, scusate, dobbiamo intenderci, se voi avete deciso che il percorso è semplificato ma non differenziato vuol dire che avete fatto una scelta perché questo possa arrivare ad una valutazione finale legale.

Interlocutrice

Allora c'è qualcosa che non quadra nel discorso...

Salvatore Nocera

Ripeto questa è la distinzione, è un po' come il codice binario del computer: o l'uno o l'altro. Non si esce da questo dilemma.

Interlocutrice

Il problema è questo: gli insegnanti curricolari non sono a conoscenza di questa differenza e non è facile per noi...

Salvatore Nocera

Allora andategli a leggere l'art. 13 dell'ordinanza 65 così se lo imparano bene, è incredibile che in una scuola non ci sia questa chiarezza.

Interlocutrice

Allora questo ragazzo con questo handicap avrà un titolo di studio?

Salvatore Nocera

Non è detto poi che uno debba superare le prove, questa è una scelta che fa la commissione, e non è detto che avrà il diploma, l'avrà se l'avete preparato per quel determinato esame, fatto in quel determinato modo ma con un percorso che è riconducibile ai programmi ministeriali, sia pure ridotto, sia pure semplificato, sia pure con l'eliminazione parziale dei contenuti di alcune discipline, come dice la legge 104, ma è una scelta che fate voi. Io consiglio di procurarvi questo fascicolo dell'*Associazione Persone Down*, che lo scorso anno ho compilato, in cui c'è una sintesi di tutte la normativa. Si può procurare direttamente all'AIPD e guardate un attimo cosa c'è sull'esame finale di stato... caso mai vi dò il numero di telefono e ve lo fate mandare.

Domanda

Anch'io insegno in un professionale per il commercio, ho un'alunna in prima e per lei abbiamo fatto un PEI diversificato; poi ho un ragazzo in terza - che darà l'esame di qualifica professionale quest'anno - che ha un programma semplificato stabilito dal Consiglio di classe, e non dal singolo insegnante. Il ragazzo di terza con il programma semplificato, con obiettivi minimi, se la sta cavando abbastanza bene in tutte le materie; per la ragazza invece che ha un programma diversificato abbiamo stabilito, in accordo con i genitori, di non farle fare il 1° anno le materie Diritto e Scienza della terra, perchè, per esempio, in Scienza della terra c'è molta Chimica e per lei sarebbe troppo difficoltoso.

La mia domanda è questa: il programma diversificato in prima classe può essere modificato negli anni successivi oppure questo programma diverso in cui non ci sono le due materie, Diritto e Scienza della Terra, impediranno un eventuale cambiamento di rotta negli anni successivi per cui, se per caso dovessimo decidere di farle fare il programma semplificato in seconda e in

terza verrà compromessa l'acquisizione del diploma? Avrà un debito formativo?

Salvatore Nocera

Ecco questo lo trovate tutto nell'art. 13 dell'ordinanza perché l'ordinanza dice che qualora il consiglio di classe decida che l'alunno è in condizione, anche all'ultimo anno, di cambiare il tipo di programma - e pertanto viene ammesso sulla base del nuovo sistema di valutazione - non deve fare gli esami di idoneità per quanto riguarda gli anni precedenti in cui era stato seguito il percorso. Ma questa normativa ormai è stata estesa, tanto che al comma 4 dell'art. 2 del Decreto n.323/99 "*Regolamento recante norme per l'attuazione dell'art. 1 della legge 20/01/1999 n. 9, contenente disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*" si legge che "Le istituzioni scolastiche.(...) programmano e realizzano, anche in collaborazione con le strutture della formazione professionale delle regioni, mediante accordi, l'azione formativa del primo anno della scuola secondaria superiore, anche con interventi di didattica orientativa e di organizzazione modulare dei curricula...".

Domanda

Un alunno in situazione di handicap che frequenta la quarta o la quinta professionale e non ha sostenuto l'esame di qualifica di terza, può sostenere l'esame di stato finalizzato all'acquisizione del diploma o deve avere per forza il diploma di qualifica di terza?

Salvatore Nocera

No, non è necessario avere il diploma di qualifica di terza, in quanto vi ripeto c'è quella norma dell'art. 13 dell'ordinanza 65, poi ripreso dalle altre ordinanze, secondo cui quando si decide di cambiare valutazione e passare dal percorso differenziato a quello ordinario non è necessario sottoporre l'alunno ad esami d'idoneità o integrativi dal momento che, dice la norma, il Consiglio di classe ha tutti gli elementi in mano per assumere la decisione con la quale cambia il tipo di valutazione.

Domanda

Un ragazzo che abbia solo una certificazione delle competenze, e quindi non ha conseguito il titolo di studio, può accedere all'università? È la domanda di una mamma...

Salvatore Nocera

No, per l'accesso all'università occorre avere un titolo di studio legale.

Domanda

Volevo farle una domanda riguardante i fondi di finanziamento per l'handicap: ora che verranno soppressi i Provveditorati, questi fondi rimarranno ancora oppure li toglieranno?

Salvatore Nocera

Rispondo subito a questa, voi sapete che a ottobre 2000 è stata diramata la circolare 235 con la quale sono stati dati i finanziamenti ai Provveditorati per l'handicap. Il criterio che si sta seguendo è questo: il 75% di questi fondi viene attribuito direttamente alle scuole tramite i Provveditorati, secondo la vecchia logica della distribuzione per quote capitali, cioè tu, istituto professionale X hai 10 alunni con handicap, allora il *plafond* per la provincia di cui fai parte è, mettiamo, di 10 milioni, gli handicappati sono, per esempio, 100, 10 milioni diviso 100, fa 100.000; allora io mando a quella scuola il 75% di 100.000 moltiplicato 10, per intenderci 750 mila lire.

Il residuo 25% viene utilizzato dai Provveditorati, o da quelli che saranno gli uffici che li sostituiranno, per progetti particolarmente importanti di integrazione scolastica, per i quali voi sapete che adesso si aggiungono i miliardi rimasti della legge 69 dello scorso anno, che è una legge che ha previsto dei finanziamenti per progetti locali di integrazione scolastica.

Le singole scuole autonome quando si vedono arrivare queste 750 mila lire che utilizzo ne fanno? Andate a guardare il regolamento sulla contabilità delle scuole autonome dove si dice che ormai il ministero manderà dei fondi alle scuole senza alcun vincolo di destinazione e l'unico vincolo sarà quello di incrementare l'offerta formativa di quella scuola.

Da questa dizione sembrerebbe che i vincoli per l'handicap si attenuino per non addirittura scomparire, però la stessa norma prevede che vi possano essere anche dei vincoli di destinazione che debbono essere rispettati specialmente quando si tratti di offerte provenienti dall'esterno, per esempio uno sponsor, e così via.

Io credo che è il G.L.H. d'Istituto che dovrebbe vigilare, perché ammettiamo pure che le 750 mila lire vadano nel calderone comune della scuola perché la scuola così ha maggior mezzi finanziari per fare la sua attività, però bisogna comunque garantire che quella scuola realizzi interventi per l'integrazione scolastica, perché non può trincerarsi dietro il fatto che ne hanno troppi e non possono fare interventi di qualità, perché allora gli si potrebbe rinfacciare che ha ricevuto 750 mila lire che non avrebbe avuto. Ormai dobbiamo

abituarci a lavorare senza sicurezze di paletti che garantiscano qualcosa riservata agli handicappati, ma secondo una logica d'integrazione, fare in modo che ci siano dei programmi, dei progetti che coinvolgano anche loro.

Chi fosse interessato sulla qualità e i livelli di qualità dell'integrazione scolastica può andarsi a guardare il sito Internet del Provveditorato di Vicenza; lì c'è una ricerca sulla qualità dell'integrazione scolastica, hanno anche un cd-rom molto interessante, perché hanno preparato una batteria di quesiti, sulla base delle *buone prassi* che erano realizzate nella loro provincia e da queste hanno desunto qual era il livello di qualità dell'integrazione partendo da indicatori strutturali, di processo e di risultato.

Io ho curato una ricerca con l'Associazione Italiana Persone Down insieme a una collega psico-pedagogista, la Dott.ssa Gherardini, che è stata pubblicata dalla *Erickson* proprio in questi giorni sulla qualità dell'integrazione scolastica dei Down. Anche lì abbiamo predisposto una batteria di testi che riguardano esclusivamente le persone con sindrome Down, abbiamo fatto tutta un'analisi dei risultati, lei ha curato la parte pedagogico-didattica, io ho curato quella giuridica.

Tenete presente che anche la A.S.L. di Padova, il distretto di Borgo San Piero, ha curato con Giancarlo Cottoni - ma è di circa 6 anni fa - una ricerca sulla qualità dell'integrazione scolastica; comunque se volete un modello di indicatori di qualità che Cottoni ha curato anche con l'individuazione dei punti e anche differenziando indicatori da indicatore, dando più peso ad alcuni e meno peso ad altri, la potete richiedere direttamente a Cottoni che ve la invia gratuitamente perché paga la regione Emilia... magari fatelo chiedere dalla scuola, ma oltre a questo, lui ha pubblicato un sacco di libri sul PEI, sulla Diagnosi Funzionale, sulla valutazione e poi cura la raccolta di tutta la normativa sull'integrazione scolastica che è aggiornata al '98, spero che faranno presto il '99 e il 2000.

Riagganciandomi alla domanda della sig.ra vorrei fare un invito - sia che vogliate utilizzare lo schema di Cottoni, o quello di Vicenza o quello mio e della *Gherardini* - a cominciare a pensare secondo la vostra professionalità a quali possono essere gli indicatori di qualità, di struttura, di processo e di risultato concernente l'integrazione scolastica in questa provincia. Se riuscite poi a mettervi d'accordo tutti, su degli indicatori minimi, perché volendo se ne possono prendere chissà quanti, però se riuscite a concordare su degli indicatori minimi, potreste poi confrontarvi con altre province della regione e poi potreste arrivare a formulare una batteria di indicatori per valutare il livello della qualità dell'integrazione. Cottoni lo fa addirittura con i punti, io ho preferito invece farlo con livelli di questo tipo:

- *livello al di sotto del minimo*, per esempio, nell'ipotesi in cui l'alunno con handicap viene iscritto a scuola con ritardo, la scuola non sa assolutamente nulla, oppure viene iscritto a scuola per tempo, ma la scuola non si preoccupa di attivare gli enti, praticamente mancano i servizi;
- *livello minimale accettabile*, che ci sia almeno la Diagnosi Funzionale o al limite che ci sia almeno un P.E.I., anche se non c'è tutto il resto, questo per quanto riguarda la scuola;
- *livello medio*, per esempio nel caso in cui ci sia una Diagnosi Funzionale e un P.E.I. predisposto almeno dal Consiglio di classe e non dal solo insegnante per l'attività di sostegno;
- *livello ottimale*, che vi sia una Diagnosi Funzionale, un Profilo Dinamico Funzionale, un P.E.I. fatto e verificato anche dagli operatori dell'ASL, e così via.

Se riuscite ad individuare, non importa con quale criterio, degli indicatori di qualità che poi potete mettere a base di tutta l'attività valutativa della provincia o della regione, sarebbe una cosa molto importante, perché allora sì, che potreste fare in modo che le scuole che hanno alunni con handicap anziché essere penalizzate possono invece essere ulteriormente valorizzate e possono essere considerate scuole di alta qualità anziché scuole di scarsa qualità. Comunque non dimenticate che la B.D.P., la Biblioteca Pedagogica di Firenze, ha destinato uno spazio per raccogliere esperienze di integrazione scolastica, quindi voi potete mandarle, e poi lì stiamo attivando una teca con quesiti e risposte a quesiti, quesiti che possono avere non solo carattere giuridico ma anche carattere didattico, di prassi, di buona prassi e così via. Un'altra cosa: le sperimentazioni. Voi sapete che ormai le sperimentazioni le possono fare le singole scuole autonome, in base all'art. 6 del regolamento sull'autonomia, senza la necessità di avere più autorizzazioni, suppongo che scompaia la differenza riportata nel D.P.R.. 419/74 fra le sperimentazioni di sistema e le sperimentazioni didattiche, quindi voi fate la sperimentazione precisando nella delibera del collegio docenti che è fatta solo allo scopo di far adempiere all'obbligo scolastico in situazione di pari opportunità con gli altri e solo allo scopo di acquisire un credito formativo e non un titolo di studio.

Interlocutrice

Questa ragazza ha già assolto all'obbligo scolastico nel senso che comunque ha sedici anni.

Salvatore Nocera

Voi sapete che per gli alunni in situazione di handicap, l'obbligo scolastico si può adempiere al 18° anno di età, art. 14 comma 1 lett. C della legge qua-

dro, la legge 104 del '92 stabilisce che gli alunni con handicap possono, non è che sia obbligatorio, adempiere all'obbligo scolastico al compimento del diciottesimo anno di età, quindi voi potreste benissimo dire che per voi è opportuno per la crescita di questa alunna ai sensi della sentenza della Corte Costituzionale fare altri due anni di scuola di questo tipo, deliberate la sperimentazione e la realizzate. Mi pare che sia possibile... voi mi dite che questa ragazza ha già sedici anni e quest'anno frequenta la terza media, secondo me lo potete fare benissimo.

Interlocutrice

Però fa due ore a scuola e due ore in laboratorio... può accedere alla scuola superiore?

Salvatore Nocera

Se fate la sperimentazione e la deliberate... dovete stare attenti agli atti formali... al limite fate questa proposta, ancora c'è un Provveditore grazie a Dio, potreste farla subito, la sottoponete al Provveditore, il quale la sottoporrà agli organi del suo ufficio, il G.L.H. o il G.L.I.P., e acquisito questo parere state ancora più tranquilli, ma a mio giudizio lo potete fare benissimo dovreste citare, torno a dire, la norma del regolamento sull'autonomia che vi attribuisce ormai piena autonomia anche di ricerca e di sperimentazione.

Domanda

Vorrei un suo parere in merito alla permanenza, a volte a tempo indeterminato, nella scuola materna ed elementare...

Salvatore Nocera

Guardi queste sono sempre scelte difficili che deve adottare il consiglio di classe con la famiglia. Voi sapete che c'è già una circolare del '75 che consente eccezionalmente agli organi collegiali di scuola materna di trattenere per un anno solo in più l'alunno alla scuola materna quando vi sia in tal senso un parere delle A.S.L. e una richiesta delle famiglie; per gli altri ordini di scuola non c'è nulla però è una scelta che fanno gli insegnanti, dipende dal progetto che hanno su quest'alunno, se ritengono che quest'alunno è bene che rimanga di più nella scuola elementare però debbono poi mettere sull'altro piatto della bilancia che quando arriva alla scuola media sarà molto diverso di età rispetto ai compagni; se va alla scuola superiore, voi sapete che per la scuola media c'è la norma che superato il diciottesimo anno di età

l'obbligo è adempiuto... che succede in questo caso, il ragazzino non ha più diritto di frequentare la scuola media? La direzione generale della scuola media, fintanto che esiste è valido, aveva fatto un provvedimento con il quale in via eccezionale consentiva ad alcuni alunni di rimanere un anno in più in scuola media oltre il diciottesimo anno di età per meglio realizzare la loro formazione. Non dimenticate quando si parla di adempimento dell'obbligo non significa che adempiuto l'obbligo si perda il diritto. Una cosa è l'obbligo di scolarizzazione e una cosa è il diritto, tanto è vero che tutti i cittadini italiani, qualsiasi sia la loro età, hanno il diritto di acquisire il diploma di licenza media presentandosi come privatisti. Ma c'è di più, tutti i cittadini hanno il diritto di studiare con le 150 ore in corsi pomeridiani o serali per lavoratori o per persone adulte. Leggete la legge 144 art. 70 che contiene tutta la normativa sulla formazione ricorrente e permanente dei cittadini. Alla luce di questa normativa quindi un alunno con handicap (che è forse inopportuno che a 18, 19, 20 anni continui a stare in contatto con ragazzini di 10, 11, 12, 13 anni) può frequentare dei corsi pomeridiani o serali per i quali ha diritto ad avere l'insegnante di sostegno.

Certo se ci rimane vita natural durante allora diventa un parcheggio e non c'è più lo scopo dell'alfabetizzazione o della ri-alfabetizzazione in caso di analfabetizzazione durante gli studi regolari.

Tenete presente che nelle scuole superiori non c'è più nessun vincolo di età: qualunque cittadino alle scuole superiori può iscriversi a qualunque età voglia e ci può rimanere fin tanto che vuole. Anche lì bisogna aiutare le famiglie a non trattare la scuola come un parcheggio: visto che nessuno lo prende, lo tenga la scuola, perché allora anche qui viene meno la progettualità dell'intervento.

Bisognerebbe stimolare gli enti locali per i casi gravissimi di persone che non sono in grado neppure di trovare un posto di lavoro nelle cooperative sociali integrate almeno di creare dei centri diurni per attività occupazionali di tempo libero rivolte ad alunni con handicap molto, molto gravi e in età oramai superiore a quella scolastica.

Ma anche per questi, torno a dire, io non vedrei male dei momenti - in corsi di formazione per adulti - di ri-alfabetizzazione che vanno concordati. Non dimenticate che la legge quadro all'art. 10, proprio per i gravi, prevede che tutte le attività dei centri diurni dovrebbero essere concordate con il GLIP, quasi nessuno si è accorto di questa norma. Inizialmente questa norma era stata voluta perché c'erano molti che non volevano l'integrazione scolastica, volevano utilizzare la legge quadro per fare in modo che vi fosse una forma di legittimazione tramite gli organi creati da questa legge anche per i ragazzini

istituzionalizzati in centri residenziali, etc. etc., invece siamo riusciti a far passare questa norma pretendendo però che fosse vagliata dai GLIP facendo in modo che ci fosse un collegamento fra quello che sono i criteri che si attuano nelle scuole del mattino con quello che possono essere i criteri di scuole pomeridiane o comunque con quelli che possono essere i criteri di gestione di attività semi-residenziali gestite per questi ragazzi.

Domanda

Per quanto riguarda l'intervento delle famiglie nella scelta del percorso formativo dei propri figli alla scuola superiore la cosa è chiara, ma per quanto riguarda la scuola elementare le famiglie fino a che punto possono intervenire?

Salvatore Nocera

Per la scuola di base la normativa è un po' diversa, perché già il comma 2 dell'art. 16 della legge quadro dice che la valutazione per questi alunni va fatta sempre sulla base del PEI che però deve essere calibrato secondo le capacità iniziali dell'alunno - quindi lei vede già che qui c'è uno sganciamento dai programmi ministeriali - e la valutazione va fatta misurando i progressi realizzati a fine anno rispetto alle capacità e ai livelli iniziali di apprendimento. Tenga ancora presente che l'art. 10 dell'ordinanza sulla valutazione scrutini ed esami, la legge 65 del 1998, espressamente stabilisce che nel quadro dei programmi di scuola media possono essere effettuati dei percorsi per gli alunni in situazione di handicap che vengono valutati anche secondo prove differenziate, quindi l'agganciamento ai programmi ministeriali per la scuola media è meno forte che per la scuola superiore.

Tenga presente un'altra cosa: che mentre nel 1984 fu fatto un decreto che restringeva di molto i criteri di ammissione agli esami di licenza media (era un criterio secondo il quale le prove che l'alunno doveva fare dovevano essere comunque riconducibili agli obiettivi degli esami di licenza media) l'entrata in vigore della legge quadro nel '92 con il comma 2 dell'art. 16 questo criterio l'ha spazzato via, anche se alcuni Provveditorati o alcune commissioni di esami hanno continuato a ritenerlo valido anche negli anni successivi. Ma quando poi è intervenuta finalmente la chiarificazione indicata nell'art. 10 dell'ordinanza 65 del '98 ormai non c'è più dubbio: per gli esami di licenza media i criteri sono molto meno restrittivi che non per la scuola superiore... ecco perché non si pone di solito il problema.

Certo la famiglia potrebbe dire "io voglio che mio figlio rimanga un anno in più a scuola", ma lì non è la famiglia che decide è il consiglio di classe che

decide; oppure si verificano situazioni opposte: un consiglio di classe dice "prima me lo tolgo dai piedi e meglio è" quindi lo promuove, gli dà la licenza, oppure - se ha già compiuto diciotto anni - gli dà l'attestazione di adempimento obbligo scolastico. Ma se non ha raggiunto diciotto anni - e cosa che spesso accade - hanno dato un diploma in modo non corretto.

Alcune famiglie cosa hanno fatto? Hanno evitato di fargli dare il diploma, sapendo che glielo volevano dare, non facendo presentare il figlio agli esami. Beh, vi dico che in Italia siamo veramente folli!

In provincia di Foggia è accaduto che un capo di istituto, per togliersi il ragazzino dai piedi ha mandato i carabinieri a casa del ragazzo e ha fatto accompagnare il genitore e il ragazzino a fare l'esame a scuola con i carabinieri! Io per un caso simile ho consigliato alla famiglia di portare via il ragazzino da casa... pensate se dobbiamo arrivare a questi assurdi! Così i carabinieri arrivavano e non trovando nessuno dovevano cominciare a diramare l'identikit del brigante-genitore che aveva rubato il figlio alla scuola che lo voleva sacrificare sull'altare dell'esame di licenza media... cose folli!

23 gennaio 2001

TERRITORIALITA' E LAVORO DI RETE A FAVORE DELL' INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Sabrina Banzato

La normativa nazionale e locale in materia di integrazione scolastica handicap fa esplicito riferimento ad una serie di strumenti necessari per il raggiungimento di tale obiettivo.

Nella legge nazionale vi sono articoli relativi alla predisposizione di strumenti speciali quali: la Diagnosi funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato e altri per la costituzione di gruppi di lavoro specifici volti ad operare in modo integrato nel territorio, quali: il GLIP- Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale, e il GLH- Gruppo di lavoro handicap scolastico (uno per ogni scuola). Mi soffermo con maggior precisione su quanto previsto dalla normativa regionale in materia.

Nella legge regionale (Marche) 18/96 e sue modifiche -legge regionale 28/00- sono stati individuati sia gli interventi che possono essere richiesti dall'ente Comune quali *azioni di supporto e accompagnamento sociale*, sia gli interventi di *coordinamento e raccordo tra gli enti territoriali*, utili alla realizzazione del processo di integrazione scolastica.

Tra le azioni di supporto e accompagnamento previste vale la pena citarne in particolare alcune che riguardano la scuola in senso stretto.

1) L'assistenza scolastica: si tratta di un operatore specializzato a sostegno del processo di integrazione scolastica, che lavora in affiancamento all'insegnante di sostegno all'interno della scuola. Tale figura deve lavorare in stretto rapporto con la scuola e i suoi organismi, la famiglia e il soggetto, partecipando anche ai momenti di programmazione del percorso individualizzato. Senza dimenticare le difficoltà che si trova ad affrontare questo operatore, spesso costretto a lavorare solo con il soggetto e non in compresenza con l'insegnante di sostegno, vorrei ricordare che non va mai dimenticata l'importanza che assume nell'integrazione scolastica, intesa in senso stretto, la predisposizione di piani individualizzati realmente integrati con la classe e che per questo egli non deve assolutamente essere considerato quale risorsa sostitutiva ma integrativa.

2) Le Unità Multidisciplinari dell'Età Evolutiva (UMEE), che sono organismi socio-sanitari appositamente individuati all'interno delle Aziende Sanitarie Locali che, attraverso la presa in carico multidisciplinare appunto, parte-

cipano alle varie fasi di intervento previste per la predisposizione del percorso didattico individualizzato del soggetto. Anch'essi operano in stretto raccordo con la scuola, la famiglia e il soggetto per sostenere e accompagnare nel tempo il progetto globale di vita del soggetto e, nonostante le difficoltà emerse rispetto alla loro effettiva organizzazione territoriale, è opportuno sottolinearne l'importanza operativa per un corretto intervento di integrazione scolastica.

- 3)** I cosiddetti **progetti integrati scuola-lavoro**, che sono stati previsti con la nuova legge regionale 28/00. Si tratta di interventi che riguardano in specifico il problema del passaggio dal mondo della scuola al mondo del lavoro in vista dell'aumento del numero di soggetti in situazione di handicap iscritti alle scuole superiori. Si sottolinea l'importanza di realizzare progetti integrati tra comuni, scuola, ASL, altri enti formativi e del terzo settore e mondo del lavoro, per accompagnare accuratamente il passaggio dalla scuola al lavoro del soggetto e per gli stessi sono garantiti appositi finanziamenti.

La legge regionale 28/00 ha poi cambiato sostanzialmente l'organizzazione territoriale degli interventi di coordinamento e raccordo tra gli enti in accordo con quanto si sta già predisponendo in attuazione della attuale legge 328/00, la cosiddetta legge quadro sul sistema socio-assistenziale.

In sostanza fino al 2000 nel nostro territorio ha operato il Coordinamento Provinciale Handicap, quale organismo interistituzionale territoriale con compiti di indirizzo e monitoraggio delle politiche sociali per l'handicap. Esso attraverso due équipes specialistiche, una per la scuola e una per il lavoro, ha cercato di strutturare rapporti territoriali stretti con i principali referenti politici e tecnici del territorio ed ha provveduto a identificare e segnalare le problematiche emerse in merito alla realizzazione degli interventi previsti.

È stato grazie all'operato di uno specifico sottogruppo di lavoro dell'équipe scolastica che si è provveduto a studiare e proporre idonei interventi per la realizzazione di azioni a supporto del disagio scolastico rilevato nelle scuole superiori. Dopo l'elevato aumento del numero di iscrizioni e il cambiamento in atto in tutto il mondo del lavoro si è reso necessario studiare e strutturare percorsi speciali in raccordo con il mondo del lavoro. A seguito delle proposte fatte è stato introdotto nella legge regionale 28/00 un apposito articolo sui progetti scuola-lavoro e sono stati organizzati nel territorio corsi di Alta Qualificazione per insegnanti di sostegno su tale problematica.

Ma torniamo alle modifiche organizzative per segnalare che il nuovo assetto territoriale che si va attivando attraverso il piano sociale regionale in applica-

zione della legge 328/00 riguarderà l'attivazione oltre che del Coordinamento provinciale handicap anche di Coordinamenti di ambito territoriale. Mi spiego meglio: con la nuova L. 328/00 il territorio verrà diviso in ambiti territoriali che corrispondono con una parte di territorio provinciale (nella nostra provincia saranno 9) e in ognuno di essi sarà istituito un *Coordinamento d'ambito per la tutela delle persone in situazione di handicap*.

“Art.1 bis – Composizione:

1. All'interno di ciascun ambito territoriale, definito in attuazione del “Piano regionale per un sistema integrato di interventi e servizi sociali 2000/2002”, è istituito un Coordinamento tecnico fra i responsabili delle politiche per l'handicap di ciascun Comune, dell'Azienda USL, delle scuole, del Centro per l'impiego ed i rappresentanti delle associazioni di cui al comma 3 dell'articolo 1.”

Si tratta di organismi di coordinamento che permettono la segnalazione della rilevanza di un bisogno e la costruzione condivisa di risposte adeguate e questo avverrà attraverso la realizzazione annuale di piani territoriali di ambito o piano di programmazione comune di intervento, necessari per l'accesso ai finanziamenti.

Questo nuovo modo di operare, sebbene possa sembrare estremamente macchinoso e complesso nella sua attuazione, garantirà un legame più stretto col territorio attraverso la partecipazione più attiva di quanti operano nello stesso e soprattutto di un numero più elevato di risorse umane provenienti da diverse realtà operative.

La scuola, in particolare, sarà chiamata per la prima volta a partecipare in stretto raccordo con gli altri enti territoriali competenti e con la società organizzata, nella definizione delle politiche sociali territoriali e in questo specifico per le politiche dell'handicap. Sarà più semplice segnalare e individuare le problematiche specifiche di ogni ambito di intervento attraverso la partecipazione attiva agli organismi predisposti dalla normativa. Si moltiplicheranno sicuramente le possibilità di realizzare interessanti progetti simili a quello sopracitato e la scuola uscirà finalmente dall'isolamento in cui fino ad oggi ha operato per entrare a pieno titolo nella programmazione delle politiche territoriali.

8 febbraio 2001

LA PRESA IN CARICO E LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ DELL' ALUNNO DISABILE

Teresa Federici

Non vorrei ripetere le cose dette l'anno scorso relative alla *presa in carico*, che comunque resta uno dei momenti fondamentali.

Tracerò in 5 minuti appena, sottolineando le problematiche fondamentali, quello che ci siamo detti l'anno scorso, perché credo che se non c'è *presa in carico* non c'è poi relazione, non c'è poi terapia, non c'è niente.

Che cosa intendo dicendo questo. Credo che uno dei problemi più grossi di oggi (non solo degli insegnanti ma relativamente a tante altre situazioni, tutti abbiamo o abbiamo avuto situazioni di malattia) sia proprio quello della *presa in carico* in un momento di malattia, è diverso quando ci si sente presi in carico, si sa che c'è una persona a cui far riferimento, che seriamente pensa a noi.

In quei frangenti difficili ci si sente in balia del mondo, in balia della situazione, con l'insicurezza, con il panico che a volte viene, in una situazione incontrollabile e di estrema insicurezza... come quelle di oggi delle varie strutture, dei vari enti, delle varie scuole perché le istituzioni danno sempre un'impressione di smarrimento al singolo, perché il singolo nell'istituzione è una persona estremamente "sperduta", se non c'è la *presa in carico*.

La *presa in carico* che cos'è? Direi che prima di tutto, da un punto di vista psicologico, è un'attitudine a sentirsi la responsabilità di colui che abbiamo davanti.

Mi viene da sorridere perché si è tanto parlato di tante cose, ma si parla molto poco di *etica della responsabilità*.

Credo che assumersi la responsabilità delle situazioni dove ci troviamo è il primo inevitabile passo della maturità, della crescita.

Ora noi possiamo scegliere di stare nelle situazioni come dei ragazzi, ma visto che facciamo un lavoro è bene starci come professionisti.

Credo che la prima regola per essere adulti è essere responsabili di quello che facciamo, senza troppe deleghe, sapendo che ci possono essere tante cose che vanno bene e tante che vanno male, senza necessariamente scaricare la nostra impotenza sugli altri ma comportandoci con lealtà con quello che possiamo fare. Questo credo che sia in primo luogo, un appello perché ho l'impressione che invece la tendenza sia l'opposto, quella della delega,

dello “scarico” del dire *tanto la scuola non funziona*, credo che sia un grosso pericolo per la persone, per le istituzioni, per noi stessi perché non ci stiamo bene, nemmeno noi, a delegare e a incolpare gli altri delle cose che non vanno e il sentimento di soddisfazione ci viene dato nella misura in cui sappiamo assumerci una responsabilità di quello che abbiamo attorno.

Quindi la *presa in carico* significa assumerci una responsabilità che è una responsabilità in primo luogo (è chiaro io sono uno psicologo e parlo da psicologo) della persona, del mondo della persona che abbiamo davanti, che è un mondo complesso, che è un mondo fatto di molte componenti, e dobbiamo avere chiare le componenti stesse di questo mondo per poter sentirci responsabili e attivi, nella possibilità di agire e di raccogliere quello di cui l'allievo, il ragazzo di cui vi trovate ad essere responsabili vi porta lì, nella situazione scolastica.

Allora noi abbiamo già parlato di alcune caratteristiche di questa *presa in carico* che è educativa, psichica, psicologica, abbiamo parlato delle attese reciproche dell'insegnante e del bambino l'anno scorso, attese che a volte sono realistiche, a volte sono irrealistiche, possiamo aspettarci che un bambino che ci viene presentato come un “mostro” per es. ci può spaventare, possiamo trovarci il primo giorno di scuola come persone che devono affrontare un piccolo “mostro”, un imprevisto, e qui è molto importante che noi riusciamo sempre a dirci che ogni rapporto lo creiamo noi. E questo fa parte dell'*etica della responsabilità* di cui parlavo, noi possiamo avere un bambino dipinto come un “mostro” che con noi nel giro di un po' di tempo diventa un altro bambino, perché messo in un rapporto diverso. Mi viene proprio da dire che le attese che noi abbiamo prima di conoscere un bambino, per come ci viene presentato il bambino, certamente non possono essere di guida al nostro lavoro educativo, di guida al nostro lavoro educativo sarà la relazione che noi riusciamo a mettere in atto con quel bambino lì.

Quindi queste attese che sono prima della *presa in carico* possono essere predisponenti ad una buona presa in carico, e quindi possiamo avere una delusione: “è un bambino bravissimo” e con noi non funziona! C'è anche il caso opposto naturalmente.

Io credo che ci sono degli “incontri”, purtroppo se accade un incontro sfortunato siamo tenuti a tenerlo in mano noi adulti, però accade che il bambino possa trovarsi in una relazione per lui sbagliata, che lui non riesce a controllare e a dominare, perché l'adulto per es. gli ricorda qualcuno, non perché quell'adulto non funziona, ma perché per es. per lui è il ricordo di qualcosa di spiacevole, che ne so, di un educatrice che ha avuto alle materne che aveva il vostro aspetto e l'ha trattato male. È chiaro che per lui è molto difficile

passare da un'immagine interna ad una realtà esterna, a fare questo passaggio, perché noi stiamo parlando di un bambino, oltretutto con dei problemi.

Non stiamo parlando di bambini che a volte con un confronto reale piano piano puoi portare... ma un bambino con un handicap medio, un'insufficienza mentale e certamente è più ancorato, è più fisso in un certe sue percezioni, è più difficile che riesca a fare un esame della realtà e possa separare quello che ha subito da quello che oggi può avere. Ci sono delle percezioni più stabili, meno mobili, nella sua mente quindi è chiaro che noi dobbiamo tenere conto che c'è tutto un lavoro che è nell'attesa della *presa in carico* e nella *presa in carico* stessa che è la parte più importante... è molto in mano a noi la gestione di un bambino che arriva da noi con delle attese che noi non conosciamo.

Le attese dicevo sono reciproche dobbiamo avere presente che noi ci aspettiamo sempre qualcosa dal bambino ma è altrettanto vero che il bambino si aspetta qualcosa da noi, e quello che si aspetta è determinato dalle esperienze pregresse del bambino. Il bambino non è mai *verGINE* dopo il primo giorno di vita, già arriva alla scuola materna, con esperienze pregresse, esperienze che gli hanno condizionato la capacità di avvicinarsi all'educatore, o la paura dell'educatore, o la sfiducia dell'educatore a seconda alle relazioni che già ha avuto. Noi sappiamo - sembra di scoprire l'acqua calda - quanto siano determinante per un bambino l'esperienza dei primi 3 anni di vita. Voi lavorate dopo i primi 3 anni di vita, anni in cui si sono depositate nel bambino le tracce di tutto il mondo che vivrà in futuro. Noi diciamo che se il bambino nei primi 3 anni di vita non ha conquistato, per es., l'atteggiamento di fiducia rispetto all'altro, che conquista nel rapporto con la madre, dopo ci metteremo delle pezze, perché non lo conquista dopo i 3 anni, lo conquista prima. Voi vi trovate, avrete da lavorare probabilmente, in certi casi, contro l'atteggiamento di sfiducia che già si manifesta a 3 anni e metterete delle pezze, delle pezze sacrosante affinché il bambino possa capire che la realtà non è così brutta, una realtà che ha dentro di sé se ha avuto una situazione di abbandono, e ce ne sono tante, certamente crescerà in relazione alla fiducia che potrà "bere" da voi, però certamente l'atteggiamento di sfiducia resterà primario e si avvicinerà a tutte le situazioni con un atteggiamento difensivo, di timore aspettandosi qualcosa di originario: che la realtà non si curi di lui...la realtà adulta intendo dire.

Quindi dicevamo le attese, dicevamo l'atteggiamento reciproco, quindi dicevamo il rapporto guardato da 2 punti di vista quello dell'adulto e quello del bambino, quindi l'atteggiamento che può avere il bambino, del timore, della sfiducia, o della troppa fiducia, ci sono anche bambini che han-

no ricevuta troppa fiducia e fanno i gradassi a vita e non va bene nemmeno quella, non è utile a lui fare il gradasso perché la vita è la vita e non si può fare i gradassi nella vita.

Quindi c'è proprio un atteggiamento che è molto in mano all'educatore e l'educatore deve sapere che stabilisce e può guidare una relazione che tenga conto di un equilibrio che il bambino può non avere, tanto più un bambino con handicap.

L'anno scorso ho lavorato molto su questo, ma quest'anno come vi ho detto volevo andare su altri punti forse più tecnici ma altrettanto importanti però ho lavorato molto sulla tematica dell'*umiliazione*, cioè i bambini che arrivano da voi sono bambini spesso umiliati. Umiliati dalla loro stessa condizione, perché non ce l'hanno fatta. Perché avevano l'amichetto di 4 anni come loro che sapeva correre e loro se correvano cadevano, avevano una motricità impacciata, quindi hanno messo dentro di loro il sentimento di non essere mai all'altezza degli altri, di essere profondamente umiliati.

Al giorno d'oggi i bambini non si tengono più in casa, vanno alla scuola dell'infanzia quindi vedono precocemente, si confrontano precocemente con il fatto di non essere mai stati alla pari, quindi l'immagine di sé è un'immagine di sé scadente. Quello che è interessante della mia esperienza è che ho il confronto con i bambini con i quali ho lavorato per tanti anni, con i quali mi piace tanto lavorare tramite supervisioni e corsi, ed è interessante osservarli una volta che questi bambini e ragazzi con handicap diventano grandi: ti accorgi dei danni e delle cose buone che può aver fatto una scuola, un educatore, e questo viene utilizzato dalla persona per sentirsi più sicura o meno sicura.

Comunque sul piano della stima e della fiducia di sé io non ho trovato una persona con handicap che avesse una stima e una fiducia di sé integra, sono tutti profondamente umiliati sia dal senso di impotenza personale, sia dalle umiliazioni inferte dai compagni, ai quali non potete chiudere la bocca, per fortuna, dovranno confrontarsi però, è chiaro che al bambino che non impara a scrivere arriva il compagno che gli dice *tu non sai fare niente*, è inevitabile, spesso ci si mette anche l'adulto e questo è ancora peggio, perché se un bambino lo dice va bene, ma se un adulto sottolinea con spirito umiliante quello che il bambino non è in grado di fare, e invece di dare una comunicazione serena, del tipo *...si è vero, questo tu non sei grado di farlo ma sono qui, ti aiuto io, ci sono cose che un bambino fa meglio di altri, tu hai dei limiti, tu questo non lo sai fare, vediamo, ti aiuto io...* può darsi che impari, invece gli viene detto: *soma-*

ro, non sai mai fare niente, il tuo quaderno è il più brutto di tutti ed è tutto segnato in rosso e in nero... credo che ci sia molta differenza da un atteggiamento all'altro rispetto al sentimento di umiliazione che il bambino può ricevere.

Noi possiamo parlare di tutto con un bambino, anche del suo handicap, e questa è la cosa migliore... è come quando uno ci parla di una nostra malattia, è la cosa migliore, ci sono dei limiti bisogna che trovi un modo per adattarmi, per superarli dove posso, però io so che come persona tu mi accetti, io funziono, tu sei lì per aiutarmi, non per sottolinearmi a destra e a manca il mio non funzionamento.

Credo che questo sia uno degli aspetti più importanti, dicevo l'anno scorso e ripeto quest'anno, cioè credo che il compito educativo della scuola potrebbe essere immenso in questo senso nel dare agli handicappati una maggiore stima di sé, che poi fondamentalmente è quello di cui avrà più bisogno nella vita, perché tanto se uno è handicappato lo resta, non lo tiriamo fuori. Però gli possiamo dare degli strumenti, adesso parlavo di handicappati, ma ci metto tutti dentro, anche chi ha un disturbo disgrafico e quindi non è handicappato, può avere un disturbo dislessico e non lo chiamerei mai handicappato, è un disturbo di apprendimento e basta, però la scuola potrebbe essere un veicolo importante perché un ragazzo può strutturare ciò che gli servirà nella vita non ciò che non gli servirà, e questo è un punto molto importante perché a volte la scuola necessariamente, essendo una struttura educativa, cerca di fornire al giovane allievo lo strumento didattico che però poi non gli servirà nella vita se non ce la fa, perché se non riesce a imparare a leggere e a scrivere... mi vengono in mente le *vecchie parole* "può qualcuno di voi aggiungere un cubito di statura a chi non ce l'ha?". No, noi possiamo solo in qualche modo rinforzare, specializzare, mettere in grado una persona di strutturarsi al meglio delle sue potenzialità tenendo conto di quali sono le sue potenzialità. E qui torneremo. Quindi voi capite che le prime finalità di un rapporto educativo sono proprio quelle di permettere all'allievo che voi avete davanti di strutturare una qualità di rapporto che lo sostiene, che non lo umilia, che gli dà fiducia, al quale lui può ricorrere quando ha bisogno di aiuto... il bambino ha bisogno di aiuto.

Domanda

È ovvio che non c'è una tecnica da usare con tutti, nello specifico io sto lavorando con un bambino handicappato e parlare con lui del suo handi-

cap mi rimane molto difficile, mi può dare un aiuto?

Teresa Federici

Domanda molto interessante. Mi piacerebbe sapere a che livello è il bambino, perché ha ragione, bisogna parlare al bambino al livello in cui è.

Interlocutore

Il bambino che seguo io è un bambino Down abbastanza grave, con grossi problemi cognitivi.

Teresa Federici

Quindi un bambino molto piccolo come capacità di capire le cose. Per questo dicevo il livello è molto importante perché se un bambino è ad un livello cognitivo sopra i 7 anni, si può parlare come si parlerebbe ad un bambino di 7 anni cioè spiegandogli quali sono i suoi problemi *che lui non ce la fa ad imparare a scrivere, non ce la fa ad imparare a leggere che ci sono bambini che nascono molto diversi e lui è nato così; ci sono bambini che nascono con i capelli neri, altri nascono con i capelli chiari e lui certamente è nato sapendo fare delle cose e non sapendone fare altre...* quindi spiegandogli... i bambini spesso sono confusi perché non sanno bene chi sono, che cosa hanno. È molto più difficile se il bambino è più grave come mi sembra il suo, perché è chiaro che non ha la capacità cognitiva di assimilare la spiegazione che uno gli dà e non riesce a capire, se un bambino è a 3 o 4 anni di sviluppo cognitivo. È chiaro che la gestione è molto più difficile. Devi solo aiutarlo a dire *tu questo non lo sai fare, non lo puoi fare ma puoi fare quest'altro* come si farebbe con un bambino piccolo, *tu non puoi salire sulla seggiola non ce la fai, cadi*. Il livello è legato all'esame di realtà e ai livelli di spiegazione che si possono dare.

Provate a pensare sempre al livello mentale cognitivo del bambino che avete davanti. Questo vale anche per noi psicologi quando facciamo delle psicoterapie a dei bambini, se abbiamo un bambino di 3 o 4 anni dobbiamo usare il suo linguaggio, altrimenti non ci capisce dobbiamo per forza regredire con lui, ad un linguaggio antico, infantile, per spiegargli qualcosa ... *così no, così ti fai male, ti metti in pericolo così non lo puoi fare*, aiutarlo a capire molto semplicemente cosa è adatto a lui cosa non lo è, è chiaro che non è così semplice perché a 13 anni questo bambino è già molto confuso, ha avuto messaggi probabilmente molto confusi da diversi insegnanti, dai suoi genitori e molto probabilmente avrà degli aspetti caratteriali che gli faranno faticare ad accettare i limiti e le cose che gli vengono dette, perché poi man mano che cresce l'età la situazione si complica.

È più facile interagire con un bambino di 7 anni che con un ragazzo di 13 anni perché oltre ad un problema cognitivo, ad un problema Down, ha un problema pre-adolescenziale. Teniamo conto che uno sviluppo cognitivo di 3 anni non lo salva da uno sviluppo adolescenziale e dalle pulsioni adolescenziali di competizione, del mettersi contro. Quando diventano più grandi si sommano diverse difficoltà l'una sull'altra: la difficoltà di spiegargli, per esempio, perché il livello cognitivo è basso rispetto agli aspetti emotivi che sono da ragazzino più grande, la sessualità, lo scoppio della competizione. Però credo che la prima cosa resta quella di cui parlavo prima, un rapporto onesto, in cui io mi metto di fronte all'allievo cercando onestamente di spiegargli la sua situazione e qual è la mia, dove posso arrivare, proprio con un rapporto onesto.

Quel ragazzo può avere tanti disturbi, anche caratteriali, e non sarà facile fargli accettare un rapporto onesto, però è molto meglio. Questa è una tecnica, io sono una terapeuta e un'analista, parlo a ruota libera con voi.

Voi sapete che se arriva un adulto a chiedere una terapia, un'analisi, si separa dai propri problemi e si chiede su quale parte della propria storia si vuole lavorare e si comincia a lavorare; con gli adolescenti non si fa assolutamente così. C'è tutto un iter in cui la prima parte della terapia stessa è la restituzione all'adolescente di *come è fatto*, dei suoi problemi, proprio perché l'adulto si presume che abbia un'identità e una coscienza di sé e porta lì i suoi problemi, mentre il ragazzo non sa chi è.

Molto spesso si fanno una serie di indagini, di tests e poi si richiama il ragazzo... allora viene fuori che *...tu hai questa attitudine, hai questi tipi di fantasie, hai questo tipo di problematiche, nella tua famiglia ti comporti così...* gli restituisci un quadro di lui, perché l'adolescente è confuso, non ce l'ha questo quadro di sé e ha bisogno di qualcuno che glielo rimandi a specchio perché lui non sa chi è. Si fa prendere dal momento della depressione ed è tutto depresso, si fa prendere dal momento di euforia e spacca il mondo, e questo lo disorienta molto, quindi deve adattarsi a non spaccare niente al mondo, cioè bisogna in qualche modo rimandargli un'immagine realistica, questo vale anche per i bambini.

Noi facciamo il primo colloquio con i genitori, e poi quando viene il bambino gli spieghiamo perché è venuto, perché è stato portato, quali sono le preoccupazioni dei genitori, proprio perché riteniamo che la cosa più importante sia l'onestà, cioè la persona che è davanti a noi deve sapere chi siamo noi, perché siamo lì... ecco un altro problema, a volte se ne è parlato ultimamente, ed è questa confusione sull'insegnante di sostegno. Per chi è? Per la classe?

Ma l'allievo lo sa benissimo che è lì per lui, a parte il fatto che lui ha un Profilo Dinamico Funzionale. Perché dire che l'insegnante è in classe per aiutare tutti? No, calma, *l'insegnante è qui perché tu hai queste difficoltà, non hai imparato a leggere e a scrivere come i tuoi amici, oppure hai dei comportamenti che in classe disturbano i tuoi compagni, è qui una persona che è venuta ad aiutare "te" a stare meglio e farti crescere e a restituirti quello che è possibile restituirti nella tua crescita, per aiutarti, perché da solo fai tanta fatica.* Lo so che questo comporta a volte la non accettazione, la ribellione ma è meglio fare una sana ribellione che vivere nell'ipocrisia, credetemi.

L'ipocrisia in cui "tutti sanno ma nessuno dice" è terribile perché uno non può mai avere i sentimenti adatti a quella situazione. Ricordo sempre, scusate se vado fuori discorso ma, ricordo sempre quando un bambino venne da me qualche anno fa: gli era morto il babbo e non avevano avuto il coraggio di dirgli che gli era morto il babbo, il babbo era andato in un viaggio. Lo mandò un insegnante, giustamente, saggiamente disse alla mamma di portarlo; non è colpa di nessuno perché la mamma era talmente presa dal suo lutto che non ce la faceva a parlarne al bambino, e questo bambino di 8 anni sapeva benissimo che era morto il padre, come si fa a non sapere una cosa di questo genere, è impossibile, lui lo sapeva ma non poteva nemmeno esprimere il proprio dolore perché non lo doveva sapere. Di cosa doveva dolersi, con chi si andava a sfogare? La maestra lungimirante vede che questo bambino non fa più niente a scuola, voleva aiutarlo in tutti i modi perché aveva capito il dramma del bambino che era sempre preso da questo pensiero che non poteva esprimere... pensate che gabbia.

Io vi ho fatto un caso estremo, per dirvi che anche la confusione, il non esprimere... a scuola, sanno benissimo tutto, i bambini sanno tutto il problema ed è determinante che noi, come questa mamma, si abbia la possibilità, la capacità di parlarne, il non avere noi paura della realtà, perché a volte i bambini non sanno quello che noi abbiamo paura di dirgli. Ci sembra ingestibile per loro, ma loro lo gestirebbero molto meglio se lo sapessero.

Ora volevo un po' avventurarmi al di là di queste cose legate all'abc della gestione del rapporto, vorrei avventurarmi sull'aspetto più tecnico che è molto complesso, magari lo accenniamo solo, lo approfondiremo in altre sedi sul *come* e *cosa* osservare in un bambino che vi arriva, che vi trovate davanti.

Perché credo che per voi sin dai primi giorni una buona *presa in carico* significa appunto una buona valutazione del bambino e un buon piano di lavoro, cominciare a darvi delle finalità, dei progetti, a vedere le aree in cui il bambino ha più bisogno... suppongo che questo sia il lavoro.

Intanto credo che in questo voi siate molto soli, purtroppo, perché dovrebbero essere aree in cui bisognerebbe aiutare molto e perché l'insegnante è l'ultima *chance* di un bambino che ha già una famiglia che fatica a tirare avanti un figlio con problemi, una famiglia che ha la sua delusione, il suo dolore da elaborare e sa che avrà tutta una vita in cui dovrà fare qualcosa per quel figlio; quindi c'è un grande dolore in tutte le famiglie con handicap, che può mistificarsi con insofferenza dei genitori, di richieste eccessive, di superiorità, di rabbia, ma in genere alla base c'è un grande dolore, perché quando c'è un bambino con handicap e la scuola comincia a segnalare l'handicap (la scuola è la prima istituzione sociale con cui si incontra il bambino ed è lei che comincia a segnalare l'handicap) il genitore si sente marchiato, marchiato lui, marchiato suo figlio, ma comincia a pensare al futuro, e sa che sarà un figlio che avrà problemi crescendo, avrà problemi sul lavoro, con chi starà, chi lo manterrà, cosa farà se è grave, quando muoio io cosa succederà... c'è una prospettiva davanti al genitore estremamente pesante.

Quindi è chiaro che spesso, la *chance* di questi bambini siete voi, credo che avete un ruolo molto importante perché a volte siete l'unica possibilità di pace per un ragazzino: a casa è investito di queste preoccupazioni dei genitori, con i compagni è investito da sentimenti di umiliazione... chi è che resta? L'insegnante di sostegno che è lì per lui, per sostenerlo e per aiutarlo ad andare avanti. Allora credo che sapere anche questo fa parte dell'*etica della responsabilità*, che a volte è fondamentale. Allora dico: siete lasciati molto soli e credo che pian piano sempre di più dovrete affinare le vostre competenze ma non mi sembra che i segnali ... di minor solitudine siano molti, ma, insomma, speriamo.

Io credo che le aree di osservazione su cui doveste soffermarvi per capire come è fatto il bambino di fronte a voi sono 5.

1^a Una è quella di cui in fondo vi ho parlato finora che è l'area di come il bambino vive le sue relazioni fondamentali, io la chiamo **la relazione di base**: come vive il bambino il rapporto con quello che noi chiamiamo il suo *oggetto interno*. Adesso provo a spiegarmi. Noi pensiamo che ciascuno di noi abbia messo dentro di sé delle esperienze di relazioni fondamentali che sono quelle che lo guideranno per tutta la vita. Questo oggetto che quando nasce il bambino è un oggetto esterno ed è prevalentemente la madre o chi fa le cure materne, chi si occupa di lui, pian piano nell'evoluzione il bambino lo mette dentro di sé, diventa come un oggetto che il bambino utilizza in ogni momento in cui lui ne ha bisogno, è come un'energia, una fonte di sicurezza e di benessere a cui il bambino attinge quando ne ha bisogno. Questa relazione fondamentale si costruisce in tanti anni,

dicevo che nei primi 3 anni ci sono le basi, però il bambino poi continua, soprattutto il bambino con handicap che non esaurisce l'evoluzione delle cose fondamentali nei primi 3 anni di vita perché ha dei tempi più lunghi, quindi c'è tutto il tempo di sommare a relazioni deludenti altre relazioni positive che possono mettere il bambino in grado poi di potervi attingere.

Per spiegare in modo telegrafico che cos'è questa fiducia di base, vi riporto un esempio che non ricordo se vi ho fatto l'anno scorso, ma penso di sì, però lo riporto per i nuovi perché per me è stato esplicito. Mi vengono in mente 2 bambini di Milano che escono da scuola e non ci sono i genitori a prenderli: sono 2 amichetti hanno 8 o 9 anni. Vanno a prendere la metropolitana si avventurano, tornano a casa da soli. Partono tutti avventurosi e vanno a prendere la metropolitana, ma la prendono dalla parte sbagliata, e si trovano ad un certo punto che non sanno più dove sbattere la testa e si trovano nella parte sbagliata. Cosa succede? Un bambino si sente perso e si mette a piangere, l'altro bambino si guarda intorno, pensa e dice: *ma di sopra c'era un uomo che faceva i biglietti, allora se io vado a chiedere a lui dove devo andare, lui forse mi sa indicare dove devo andare*. Questi 2 bambini hanno dentro di sé un'informazione molto diversa: uno ha una sensazione depressiva, che se si trova nei guai si può solo deprimere, l'altro ha l'informazione che se si trova nei guai trova qualcuno che lo aiuta. Capite cos'è quest'*oggetto interno*? Erano tutti e due nella stessa realtà ma hanno attinto a due esperienze relazionali diverse. È chiaro quest'esempio? Allora questa è la relazione di base, io credo che questa è un'area che voi dovrete vedere. Cioè, come si comporta il bambino: sa chiedere aiuto? È aperto per le nuove relazioni? Come le utilizza? Le utilizza solo per scontrarsi o ha questa fiducia che l'altro lo può prendere e aiutare? Avete la sensazione che di fronte alle difficoltà questo bambino prima o poi trovi dentro di sé qualcosa che gli dica: coraggio, tenta, ce la fai! O si deprime e non fa niente? Sono tutte relazioni con l'*oggetto interno*. Un bambino che all'inizio si deprime e poi dice *proviamo*, vuol dire che qualcosa è scattato, c'è qualcosa che gli dice *dai, prova, faccela!* Se un bambino è fortemente depresso e non fa niente, se il bambino che dice *no, non ce la faccio* non si riesce a stimolarlo con niente è un bambino che ha una incapacità di attingere ad un oggetto interno fiducioso, che gli imprime fiducia.

È chiaro che con i bambini con handicap si assiste a delle strutture miste, nel senso che molto spesso hanno degli oggetti interni un po'

ansiosi, già un po' delusi è difficile che una mamma di un bambino con handicap gli abbia potuto dare la fiducia in sé perché non ce l'ha nemmeno lei; spesso per questo è molto importante che si affianchi una figura che non è delusa del bambino perché tanto i genitori sono inevitabilmente un po' delusi del bambino.

Pensiamo ad ognuno di noi: avere un bambino con handicap ti delude, anche se gli vuoi un bene dell'anima, ti delude, quindi è chiaro che è molto importante per un bambino avere vicino a sé una persona che non è delusa di lui, questo è un altro grosso punto, perché anche noi abbiamo voglia di avere dei bambini che rendono, che ci danno soddisfazione. Invece dobbiamo riuscire ad accettare il bambino per quello che è, a non deluderci, a sapere che quelli sono i suoi limiti e trovare in quei limiti qualcosa con cui stare bene, con cui starci noi bene, non sempre "tirando il collo" a quei limiti (e il bambino lo sente), e metterci in una posizione che il bambino senta - paradossalmente mi viene da dire come tutti i bambini - che va bene così, nonostante i limiti, nonostante l'handicap, va bene così!

Per cui dobbiamo riuscire ad avere questo apprezzamento per il limite dell'altro.

Mi vengono in mente molti esempi, tratti dal mondo adulto, perché noi nella comunità, nel gruppo dove io vivo, stiamo continuamente facendo dei progetti aggiornati sulle persone che frequentano questo centro diurno e continuamente ci poniamo il problema, su ogni utente che frequenta il centro diurno, di come farlo andare avanti pur comunicandogli che ci sta bene anche se resta indietro... avete capito il messaggio?

Adesso abbiamo un ragazzo, proprio ieri ne parlavo, che fa una fatica terribile: è molto bravo con il computer ma non riesce a tener niente, poi il più delle volte non viene agli incontri o viene in ritardo. Il problema è - perché ne ha bisogno adesso - che deve essere valorizzato per se stesso, metterlo di fronte a tutte una possibilità di scappatoie per cui può anche non fare quello che gli chiediamo. Allora stavamo arzigolandoci, *gli chiediamo 2 ore, una al martedì e una al giovedì, però sono i giorni in cui abbiamo anche ginnastica per cui anche se non viene gli diciamo che è andata bene così, però deve venire la prossima volta perché abbiamo bisogno di lui...* non so, se capite il problema, dobbiamo fargli sentire che noi riusciamo ad accettarlo anche se non riesce a superare il suo limite, se supera il suo limite è bello per lui, non per noi, perché il problema è che lui migliori, non per me, per me va benissimo anche se non ce la fa a superare il suo limite, e questo deve essere una cosa che

lui sente da noi se no si sente umiliato. Sono queste delle relazioni “mobili”, che richiedono una grande mobilità nel rapporto, nella relazione.

2ª La seconda area da osservare è l'area del **rapporto con sé stesso**.

È un rapporto sia *esterno* che *interno* e noi dobbiamo tener presente tutte e due le aree. *Esterno* lo capite bene: se si cura di sé e delle proprie cose, se è autonomo, se ... questi i primi gradi e poi vado su, se sa mangiare da solo, se sa vestirsi da solo, se ha bisogno di imparare ... ricordo che con un bambino ci abbiamo messo un anno perché imparasse ad allacciarsi le scarpe, anche lì giocando, facendo fare attività senza subire umiliazioni, aveva 9 anni e tutti si sapevano allacciare le scarpe... .

Quindi la cura delle proprie cose, dei propri oggetti, se ha degli oggetti che gli piacciono, se li cura, se sa curare qualcosa di sé perché la cura di sé è una cosa fondamentale, se quando è sporco ha voglia di lavarsi, se riesce in qualche modo a percepire la cura di sé e delle proprie cose, a che punto è la cura di sé e delle proprie cose dentro di lui, il discorso della stima, se riesce a dire che qualcosa gli piace, che riesce in qualche cosa, ci sono quei bambini ai quali se chiedi di fare un disegno rispondono subito di non saperlo fare... poi si mettono a disegnare e lo sanno fare tanto bene, è proprio una mancanza di cura di sé, internamente, di essere consapevoli delle cose che sanno fare, di quelle che non sanno fare e di saperle proporre perché la cura di sé non è solo esteriore, è anche interiore: se si valorizza, se si espone, se è capace di esporre delle cose belle sue, se ha avuto un bel regalo a casa, se lo porta agli amici, quello è un modo di dire *mi piaccio, mi piace qualcosa che ho*. Se si sa esibire in qualche cosa, se sa esprimere una cura di sé a un livello più alto di un bambinetto con dei problemi un po' più evoluti, se sa esprimere adeguatamente i suoi sentimenti... questo fa pure parte della cura di sé: *io oggi sono triste, non posso fare questa cosa, mi è successo questo*, se sa esprimere adeguatamente tutto ciò che è il suo mondo interiore, se sa tollerare qualche minima frustrazione, qualche no... ci sono, ci vogliono anche quelli.

3ª La 3ª area su cui dovete riflettere ed in qualche modo avere cura è l'**area della capacità e delle funzioni dell'io**. Questa è proprio vostra.

È un'area su cui potremmo dire tantissime cose. Che cosa sono le capacità e le funzioni dell'io lo sapete meglio voi di me, quindi sto zitta.

Però teniamo conto che si intende dalle più antiche alle più strutturate proprio perché qui stiamo parlando a professori, a maestri di bambini con caratteristiche molto diverse.

Quindi dalle prime organizzazioni sensoriali, percettive, motorie, del linguaggio, c'è tutto il primo panorama della crescita delle funzioni fino alle più strutturate: il pensiero, la logica, la sintesi dell'io, l'esame della realtà, le difese, tutto ciò che fa parte della costituzione del mondo mentale di un adulto.

Queste seconde sono quelle che vanno formandosi dai 7 anni di età in sù; avrete anche dei bambini con disturbi di apprendimento ma non con disturbi di intelligenza, io penso, quindi con tutti quei bambini che hanno un'evoluzione con dei disturbi settoriali.

Attenzione quindi, rispetto alle capacità e ai disturbi settoriali. Attenzione, anche se voi ne avrete visti tanti in prima o in seconda elementare di bambini che non riescono ad imparare, a scrivere, bambini che fanno fatica ad imparare la matematica, bambini che nella conoscenza comune vengono trattati come bambini un po' poveri, nei quali c'è qualcosa che non va. Si stanno scoprendo tutta una serie di disturbi neuro-fisiologici legati ad una sola funzione dell'apprendimento e bisogna stare molto attenti perché potreste avere un bambino intelligentissimo, con un Q.I. di 130 ma non vi impara a scrivere, quindi date un'occhiatina, visto che voi siete nelle classi, perché a volte si fa un insufficiente mentale di un ragazzo superdotato... è successo.

Date un'occhiatina attenta per aiutare anche l'insegnante di classe, che certamente ha meno competenza di voi, nel saper distinguere il ragazzo che ha un po' tutte le aree fragili e allora lì si può parlare di *lieve insufficienza*, oppure quei bambini che hanno uno o due anni di ritardo e allora si parla di *lieve insufficienza mentale*, mentre dei bambini che magari riescono a ragionare bene, capiscono tutto quello che dite ma se li fate scrivere non imparano a scrivere, lì non c'è un'insufficienza, è un *disturbo di apprendimento*. Pensate, nelle università americane li fanno andare con il patentino "disturbo di apprendimento" perché non hanno imparato a scrivere, però diventano fisici.

Fanno tutto con il loro patentino "disturbo di apprendimento" che li segue tutta la vita. Questo succedeva 15 anni fa, adesso si cominciano a curare i disturbi di apprendimento, però è molto importante individuarli, perché oggi molti curano con programmi al computer quindi si riescono a curare settorialmente con dei programmi specifici.

A Roma abbiamo il prof. Levi, che è un esperto di queste cose, in Ancona abbiamo persone che fanno questo lavoro diagnostico, io stessa ho mandato da loro una ragazza, ha delle cadute settoriali inspiegabili, una ragazza intelligentissima, quando compone un tema non riesce a mettere

un pensiero dopo l'altro, con l'orale funziona tutto benissimo. Ma allora cos'è? Non è possibile, c'è qualcosa che non funziona di settoriale. Io l'ho mandata a fare un esame diagnostico perché è venuta da me dicendo che non sapeva più cosa fare "perché prendo otto in tutti gli orali e quattro in tutti gli scritti", non è normale, voi capite, c'è qualcosa che non va, che non va sul piano delle organizzazione delle funzioni di base, questo però non va fin dalle elementari, ma non si conoscono queste cose, perché questa ragazza poteva essere curata benissimo quando aveva 7 o 8 anni, quando iniziava a comporre i *temini*, certamente avrà fatto i primi temini, in cui c'era un pensiero che non andava uno dietro l'altro, magari se gli facevi spiegare la storia andava benissimo ma nello scritto non ce la faceva ad organizzarsi... questi sono disturbi settoriali d'apprendimento, sono disturbi neurofisiologici, c'è qualcosa a livello della organizzazione sottile neurofisiologica dei mediatori chimici, qualcosa che non va e che si può riabilitare. È un ambito della ricerca che sta andando avanti negli ultimi anni, cominciano ad esserci dei settori che si stanno specializzando, per fortuna perché queste cose andavano tutte nel "bollirone" dell'insufficienza mentale, ma è ingiusto perché questi sono ragazzi con la testa. Teniamo conto di tutte queste funzioni di cui parlavamo, in che modo? Qui bisognerebbe parlarne a lungo perché le funzioni dell'io, le capacità sono un punto fondamentale per voi, bisognerebbe fare un lavoro proprio su questo. Tenendo conto sempre di alcuni principi fondamentali: che se un bambino non riesce a fare una cosa vuol dire che c'è una caduta in qualche funzione. Allora se un bambino non sa disegnare, non è che non sa disegnare, è che bisogna andare a capire dove cade: non ha la percezione? Non ha la riproduzione della percezione? Non riesce ad organizzare i dati sensoriali... cosa gli succede? Allora è chiaro, e abbastanza importante sarebbe (ma questo è tutto un lavoro su cui occorrerebbe un vero corso di formazione) fare tante piccole prove per capire dove cade un bambino, perché bisognerebbe lavorare lì, perché è inutile che noi chiediamo ad un bambino di disegnare se non sa mettere insieme i dati percettivi, occorre insegnargli a mettere insieme i dati percettivi, altrimenti è come se gli chiedessimo sempre di fare uno scalino senza una gamba.

Allora l'indagine delle funzioni è molto importante per chi lavora su questo, perché alle volte noi siamo tentati di fronte ad un buco che il bambino ha, di passare oltre, ma il problema è che se c'è il buco da qualche parte questo ritorna fuori. Il bambino magari apprenderà la "passerella" ma lo farà in modo imitativo, perché se lui non ha l'organizzazione dei

dati percettivi in testa non sa metterli insieme e farli diventare una cosa significativa, voi gli insegnerete a fare la casetta e l'albero ma quello vi fa solo la casetta e l'albero per tutta la vita, dopo non vi sa fare il tavolo e la seggiola. Questo perché diventa una cosa imitativa, non una cosa che lui è riuscito a creare e a mettere a frutto. Per le funzioni è molto importante fare un lavoro in cui si riesca in qualche modo a capire dove è la carenza. Se il bambino non impara a leggere e a scrivere, una volta escluso che sia un disturbo neurofisiologico che magari si può capire solo a dei livelli un pochino più specialistici, bisognerà capire se è un bambino che ha il ritmo, se è riuscito a simbolizzare, e se è riuscito a simbolizzare è inutile che gli facciate vedere la A, la A è un simbolo altissimo, se questo bambino non simbolizza è proprio inutile che gli insegnate a scrivere e a leggere. Inutile. La prima funzione da insegnare sarà simbolizzare.

Il lavoro sulle funzioni è un lavoro di comprensione del punto a cui è il bambino con le dotazioni di base di un bambino, allora bisognerebbe avere l'idea dell'evoluzione di base di un bambino da 0 a 5 anni, chi di voi ha figli forse è facilitato perché se pensa al proprio figlio a 2 o 3 anni, che era tanto svelto ma non riusciva a mettere insieme i dati in modo organizzato può capire meglio cosa succede ad un bambino di 5 o 6 con una insufficienza mentale medio-lieve che magari vi resta come un bambino di 2 anni che non riesce a mettere insieme i dati organizzati. Il nostro problema è aiutarlo ad organizzare i dati che ha e a non sovrapporre il simbolo, quando lui non sa che cosa è un simbolo, quindi il problema delle funzioni è fondamentale per fare un piano di lavoro serio, che dia al bambino la possibilità di strutturare le cose di base che gli servono, che lui può utilizzare, che lui sa utilizzare altrimenti è come il discorso del disegno, se non sa utilizzare i dati andrà per imitazione.

Noi abbiamo un ragazzo in comunità che ha imparato a leggere e a scrivere, solo che lo fa passivamente e siccome consideriamo importanti le feste e la festa di compleanno in particolare, per i nostri compleanni ci regala dei quaderni tutti scritti copiando dai giornali qualunque cosa trova, dai quotidiani, riviste, ma niente di suo, neppure il suo nome sa scrivere... cosa gli serve? È inutile che quel ragazzo sappia scrivere, che abbia imparato a copiare bene e non sa scrivere il suo nome. Adesso lo sa scrivere, con il computer, sta facendo un lavoro con il computer e sta diventando un'area in cui riesce ad essere più autonomo. Credo che noi dobbiamo tenere conto di queste cose per riuscire a fabbricarci un'area di lavoro, l'area di lavoro è la cosa più importante con il bambino che abbiamo.

4ª Area dello sviluppo sociale.

Altra area che vi interessa molto, è lo sviluppo della propria socialità. Ho portato un libro “La valutazione dello sviluppo della prima infanzia da 0 a 5 anni” di Giorgini, in cui si parla, fra l’altro, del livello di sviluppo sociale del bambino da 0 a 5 anni, in cui si vede che anche nella socialità ci sono delle tappe attraverso cui il bambino deve passare per arrivare alla successiva, cioè se il bambino non è riuscito a lottare con gli altri bambini per ottenere il controllo (avete presente un bambino di 2 anni quando dice *mio, questo è mio*), se non ha fatto questa fase non può passare alla terza fase che è di collaborazione, e allora bisogna che in qualche modo lavoriamo su quell’area lì per farlo passare alla successiva, quella della collaborazione. Bisognerebbe che noi ci formassimo un momentino sulle tappe evolutive del bambino per sapere su quale dobbiamo lavorare per portarlo più avanti.

5ª La 5ª area è l’integrazione di tutte le precedenti 4 aree. Non sono disgiunte l’una dall’altra, un bambino può avere dei livelli evolutivi molto diversi, può essere più evoluto nell’area della fiducia e avere delle cadute molto grosse nell’area delle funzioni dell’io.

Allora noi dobbiamo tenere d’occhio tutta la struttura del bambino per riuscire a lavorare sulle aree: da una parte rinforzare quelle in cui è più carente ma aiutandoci con quelle in cui è più strutturato. Un es. stupido: se il bambino ha fiducia in noi, noi possiamo chiedergli di più basandoci sull’area relazionale, se il bambino non ha fiducia in noi, noi non possiamo chiedergli di più perché ci metterà nell’ottica dei suoi nemici, di quelli che gli tolgono fiducia in sé; per cui bisogna integrare queste aree in un tutto unico che ci permetta una relazione unica con quel bambino.

Domanda

Volevo chiederle una cosa: è tutto giusto quello che ha detto sul rapporto onesto con il bambino, però a volte bisognerebbe fare un corso anche per i genitori. I primi giorni mi sono seduta vicina alla cattedra, il bambino mi ha visto, mi ha guardato, ma la mamma non mi ha salutato, non è venuta a conoscermi, nè mi ha dato la mano. Ho detto “Signora, guardi, io sono l’insegnante di sostegno, ho il suo bambino, accetti questa cosa, da qui ad un anno vedremo... invece ha caricato il bambino di ansia, di tensioni, io poi l’ho conquistato, lo volevo fare, va bene questo, però è il primo grosso scoglio. Bisogna essere concordi, io posso mettere tutta la buona volontà ma se sua madre, quando viene a scuola neanche mi guarda, questo è un grosso scoglio. Io capisco molte cose: la delusione, il dolore, o meglio ma è la madre la prima

che lo può aiutare... io capisco il dolore, o meglio, non lo capisco, lo posso immaginare, non l'ho provato, però il venirsi incontro è l'unica strada. Sono molti i genitori che si comportano così...

Teresa Federici

Quando parlavo di voi insegnanti, che siete poco aiutati, molto soli, volevo dire anche questo, non è solo nel rapporto con l'allievo, nella mancanza del piano di lavoro, etc., ma anche nella gestione delle problematiche familiari che secondo me sono le più grosse. Io penso sempre che i genitori di un bambino con handicap dovrebbero essere seguiti fin dalla nascita del bambino, subito, per essere portati pian piano a collaborare, ad accettare una realtà che comunque sarà difficile sempre, spesso rifiutano l'aiuto e sono molto spaventati che l'insegnante di sostegno, l'insegnante di classe sia aggressivo nei loro confronti, dica che il bambino disturba, secondo me hanno dei modelli dentro che fanno molta fatica a confrontarsi con la realtà, è importante per loro trovare una persona che li possa anche aiutare e non li vuole solo accusare di qualche cosa. Da una parte mi viene da dire che ha ragione, la difficoltà è enorme, dall'altra parte mi viene da dire che il primo incontro con l'insegnante di sostegno può essere proprio l'aiuto di cui quel genitore ha bisogno per confrontarsi con la realtà, con un insegnante di sostegno che si affianca, che comincia a dire come va, perché a volte sono dei rapporti disturbati a vita, però può essere una *chance* per il genitore, per cominciare a capire che non tutti ce l'hanno con loro e ci può essere nella realtà qualcuno che li possa aiutare. È brutto fare un corso per genitori dei ragazzi con handicap, perché questi sono concetti che dovrebbero essere più diffusi prima di tutto fra tutti gli insegnanti del plesso e dovrebbero essere condivisi nella riunione di plesso.

Domanda

Mi è stato contestato, da un'altra insegnante di sostegno, che sono troppo coinvolta! Non sono abbastanza professionale.

Teresa Federici

Bella contestazione! Cosa combina?

Interlocutrice

Rispondo a domande del tipo *cos'è un parto cesareo....*

Teresa Federici

Il problema del coinvolgimento. Parliamone in termini più generali. Io non so come si faccia a lavorare senza farsi coinvolgere. Primo principio, io credo che ogni lavoro fatto con un essere umano è molto diverso dagli altri lavori, penso che in ogni lavoro fatto con una persona è inevitabile un coinvolgimento affettivo, emotivo. Uno entra nella storia dell'altro e se non c'è, non nasce la relazione, tutto quello di cui vi ho parlato prima, e se non nasce la relazione non nasce nemmeno la cura. Il problema è trovare l'equilibrio tra un coinvolgimento, che può essere molto profondo, e l'aspetto professionale, perché siamo anche dei professionisti. Allora bisogna riuscire a mettere insieme 2 aspetti della nostra persona che sono i più difficili, per ognuno di noi sono difficili.

Per esempio io non concordo, a meno che non sia un caso eccezionale (perché poi ci sono anche dei casi eccezionali), sull'andare a pranzo nella casa delle famiglie dei ragazzi, così come non concordo come le uscite fuori dall'ambito scolastico, (a meno che non abbiamo il ragazzo che fa il saggio di danza e allora lì siccome è importante la danza per lui, si va a vedere il saggio di danza e sarebbe un'umiliazione non andarlo a vedere), però rispetto queste iniziative... tenete poi conto che nell'ambito educativo c'è chi ha fatto l'educatore in famiglia e ha dovuto essere coinvolto in tutte le cose familiari.

Secondo me il problema è relativo a una padronanza interna nel rapporto, in cui ognuno sa bene fin dove può arrivare o non può arrivare, dove non deve arrivare, tenendo conto anche di un'altra cosa - e questa è la cosa più grossa - che se una persona si lega molto a voi diventa estremamente difficile poi interrompere il rapporto... questo è il vero problema, perché se un adolescente si sta legando a lei e il prossimo anno lei non sarà più in quella scuola dovrà trovare il modo, magari ogni 2 mesi, di sentirla e dirle come vanno le cose perché quello è un adolescente e non un bambino che potrà reinvestire su un nuovo insegnante... sostituirlo è dura, è difficile, per questo spesso i cambiamenti annuali di insegnanti sono tragici, perché mettono in gioco delle relazioni importanti e allora il bambino si stanca a reinvestire, soprattutto quando è un bambino più fragile.

Mi ricordo, quando lavoravo nella scuola, avevamo chiesto e ottenuto dal Provveditorato che per i bambini più fragili ci fossero 3 o 4 anni di continuità, e pertanto ci facevamo dare insegnanti di sostegno più stabili soprattutto per bambini con disturbi della personalità che hanno proprio un problema di relazione stabile, se l'insegnante veniva cambiato ogni anno noi ritenevamo di non poter fare nessun lavoro, perché era lì che bisognava lavorare, sulla relazione, se non c'era... e mi ricordo... di un bellissimo progetto che avevamo fatto con il Provveditorato, che è stato sempre molto disponibile, ci aveva dato gli inse-

gnanti più anziani, di servizio, e facemmo un lavoro sui bambini psicotici per 5 anni, con gli stessi... fu molto bello, molto interessante.

Sul coinvolgimento... lei portava l'esempio per cui risponde alle domande sul parto cesareo... ma questo non è un problema di coinvolgimento, è un altro problema ancora, è una bambina che è lì ed ha una grande confusione nella testa... e allora la domanda è: io la lascio nella confusione o non fa parte della mia attività didattica chiarirle il rapporto con la realtà? Io credo di sì. D'altronde le scuole fanno educazione sessuale adesso, fa parte di un programma che io posso avere con la ragazzina, quello appunto di favorire il rapporto con la realtà... chissà cosa pensa che sia un parto cesareo? I ragazzi poi hanno tante fantasie... fa parte del mio compito educativo e didattico con un'adolescente spiegargli che cosa succede ad una ragazza che si trova in difficoltà nel parto, io non lo vedo sul piano del coinvolgimento, c'è età ed età e se nell'età adolescenziale si mette in rapporto con una persona deve essere disponibile a dare molto, deve essere disponibile a studiarsi a casa la ginecologia per spiegarle cosa le succede se ha dei problemi di confusione sul suo corpo, che molto spesso anche le ragazze di oggi hanno, non illudiamoci.

Interlocutrice

Secondo questa persona c'è troppa intimità tra me e questa ragazza.....

Teresa Federici

Io penso che il problema se lo devo porre proprio lei, se lei è sicura, è tranquilla e vede che questo rapporto che ha stabilito con la ragazza aiuta la ragazza, le dà serenità, fiducia, capacità di... se non lo vede come un rapporto che blocca la ragazza ma come un rapporto che è propulsivo per la ragazza, ok! Non si ponga problemi.

Domanda

Noi abbiamo 2 casi di handicap gravissimi: sono bambine gemelle di 9 anni, sono entrate quest'anno nella scuola elementare, una è stata inserita in prima, perché abbiamo fatto un progetto, e una inserita in seconda.

La scuola ha pochi bambini: in seconda ce ne sono 9, in prima ce ne sono 6. Queste bambine hanno gravi disturbi psicomotori, non parlano, comunicano solo a gesti molto limitati, con l'espressione del viso, addirittura il loro modo di comunicare per avere un contatto con gli adulti e con i bambini è di avvicinarsi e di tirare i capelli, questo lo fanno non per fare un dispetto ma come un gesto di affetto... ma come dobbiamo fare noi per abituarle, fare capire loro che è

un gesto che non va bene fatto in quel modo, cosa possiamo fare? Cosa ci suggerisce lei?

Si pensava che il loro fosse un problema genetico, ma hanno fatto anche adesso l'esame neuro-genetico e risulta tutto normale, non si capisce la causa.

Teresa Federici

Dove sono in cura? Hanno avuto ospedalizzazioni, controlli, da chi sono in cura?

Interlocutrice

Le bambine vanno sempre a Roma in un centro, sono seguite, sono state ricoverate anche durante questo anno scolastico 2 o 3 giorni... noi siamo le insegnanti di classe e non di sostegno, questo glielo dico perché certe cose non riusciamo a capirle...

Teresa Federici

Questo comportamento di tirare i capelli è costante, continuo con tutti, è molto fastidioso...

Interlocutrice

Si è molto pesante, tirano forte con tutta la forza, poi le bambine sono robuste, hanno nove anni e sono inserite con bambini che ne hanno 6 o 7, lei capisce, una è più aggressiva, l'altra lo fa proprio come segno di affetto, infatti lo fa solo con le persone con cui è più attaccata.

Il problema è che queste sono bambine con insufficienza mentale gravissima e hanno un livello evolutivo, mi sembra, di 1 anno, quando, appunto, i bambini tirano i capelli alla mamma...

Adesso abbiamo avuto dei problemi con i genitori nel senso che vorrebbero che noi riuscissimo a tenerle più ferme in queste situazioni, oppure rimproverarle, però a noi c'è venuto il dubbio... si cerca di calmarle con un abbraccio, una carezza quando fanno così...

Teresa Federici

Non so se funziona a quest'età, bisognerebbe avere delle tecniche di condizionamento, cioè al bambino che fa un gesto rispondere in modo tale da condizionarlo perché faccia un altro gesto. Quando sono molto gravi, tanto che non puoi lavorare sul piano della cognitività in fondo c'è bisogno in qualche modo di aiutarli per cambiare modalità di espressione, cioè se lei vuole bene a qualcuno deve trovare un altro gesto per significare questo, ma questo non si fa con la cognitività ma con il condizionamento... solo che io non conosco le tecniche di condizionamento, il problema è questo... però potrebbe essere un tentativo, met-

13 febbraio 2001

DF e PDF: FUNZIONE/ FRUIZIONE PER UNA CORRETTA IMPOSTAZIONE PEI

Loredana Ruggieri*

La legge quadro 104 del 5 Febbraio 1992 detta i principi in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona in situazione di handicap. L'art. 3 definisce-chiarisce che:

“ è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale (stabilizzata o progressiva) che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”;

e gli art. 12-13 si interessano in dettaglio dell' INTEGRAZIONE SCOLASTICA del minore portatore di handicap.

L'attuazione di tale legge è garantita nella nostra Regione dalla 18.

Il percorso scolastico o di inserimento presso strutture idonee all'età del bambino portatore di handicap inizia con l'attestazione di handicap che viene redatta dallo specialista competente di branca per eventuale deficit sensoriale e dal N.P.I.

In un secondo momento il soggetto è preso in carico dall'U.M.E.E., Unità Multidisciplinare dell'Età Evolutiva, composta da:

- N.P.I.
- Pedagogista o Psicologo dell'età evolutiva,
- Logopedista,
- Psicomotricista,
- Assistente sociale.

Gli operatori coinvolti nella gestione del caso redigono la D.F.

Diagnosi Funzionale

Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica dello stato psico-

* Dirigente Psicologa c/o l'ASL n.1 di Pesaro. Componente del GLIP

fisico del disabile in situazione di handicap.

La D.F. deriva dall'acquisizione di elementi clinici-psicologici e sociali.

La D.F. si articola in:

- anamnesi fisiologica e patologica prossima e futura del soggetto;
- diagnosi clinica redatta dal medico specialista nella patologia segnalata (N.P.I.- otorino- oculista);
- descrizione delle potenzialità registrabili relative ai seguenti aspetti:
 - cognitivo,
 - affettivo-relazionale,
 - linguistico,
 - sensoriale,
 - motorio-prassico,
 - neuropsicologico,
 - autonomia personale e sociale.

Nella stesura del documento si tengono presenti le potenzialità del minore negli aspetti qui riportati:

- **profilo cognitivo:** il livello cognitivo raggiunto e le capacità di integrazione delle competenze, utilizzando lo schema del Piaget;
- **affettivo-relazionale:** area del sé - livello di autostima - tolleranza alle frustrazioni-rapporti con gli altri;
- **linguistico:** comprensione-produzione linguaggi alternativi;
- **sensoriale:** vista, udito, tatto: tipo e grado di deficit.
- **motorio-prassico:** motricità globale e fine;
- **neuropsicologico:** memoria - attenzione - organizzazione spazio-temporale.
- **autonomia:** personale e sociale.

Infine i dati ottenuti dagli accertamenti effettuati vengono trascritti nella scheda ministeriale (che vi presento) in cui è trascritto anche in sintesi il profilo diagnostico.

Il documento viene restituito e letto al genitore che lo consegnerà al Dirigente scolastico per attivare i percorsi consentiti dalla legge 104/92 e la 18/96 Reg. Il Profilo diagnostico viene aggiornato quando gli specialisti lo ritengono necessario in base all'evoluzione clinica del minore.

Stesura P.D.F.

Il dirigente scolastico ad inizio anno scolastico concorda con l'assistente sociale gli incontri per redigere il P.D.F., secondo un programma orario stabilito con gli

operatori che hanno in carico il soggetto in situazione di handicap.

Sono coinvolti i seguenti operatori A.S.L.:

- NPI;
- Pedagogista o Psicologo dell'età evolutiva;
- Tecnici della riabilitazione;
- Assistente sociale;
- Docenti curricolari e insegnanti specializzati;
- Dirigente scolastico;
- Educatori domiciliari;
- Ass. scolastici.

L'impegno orario previsto è di circa due ore, passibile di modifica in caso di situazioni particolarmente problematiche.

Viene aggiornato secondo le scadenze definite dalla legge 104/92, al termine di ogni ciclo scolastico e al passaggio al corso di studio superiore o qualora gli operatori A.S.L. e scolastici lo ritengano opportuno.

Il P.D.F., sulla base dei dati riportati nella D.F., descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti allo stato di sviluppo raggiunto e a quello prevedibile e programmabile.

Tale documentazione clinica si articola:

- descrizione funzionale dell'alunno,
- analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine nei settori:
 - cognitivo;
 - affettivo-relazionale;
 - comunicazionale;
 - linguistico;
 - sensoriale;
 - motorio-prassico;
 - neuropsicologico;
 - autonomia;
 - apprendimento.

In sintesi il P.D.F. è un documento che segue il primo periodo di inserimento scolastico; indica il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno dimostra di possedere: nei tempi brevi, nei tempi medi.

- Descrive analiticamente i possibili livelli di risposta dell'alunno nei singoli settori di attività.

- Analizza lo sviluppo potenziale a breve e medio termine in riferimento a tutte le aree già elencate in precedenza.

Stesura P.E.I.

Il Piano Educativo Individualizzato viene redatto all'inizio dell'anno scolastico sulla base del P.D.F. dagli insegnanti curricolari, dall'insegnante specializzato, dall'assistente scolastico (ove è presente) con la consulenza degli operatori A.S.L. coinvolti (pedagogista o psicologo dell'età evolutiva, terapeuta della riabilitazione), dagli educatori domiciliari e/o scolastici.

Comunque una vera integrazione si realizza unicamente ponendo al centro dell'attenzione non soltanto i bisogni della persona con deficit ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione.

In quest'ottica assume una particolare rilevanza la costruzione di progetti educativi che derivano dal confronto di tutte le Istituzioni e si basano sulla messa in rete di risorse umane e strumentali offerte dal territorio.

Principio fondamentale da rispettare nella definizione del P.E.P. sono la co-progettazione, la co-responsabilità e la co-gestione dei percorsi integrati.

Si può realizzare un progetto formativo (per l'alunno che frequenta le scuole superiori) funzionale all'inserimento lavorativo anche attraverso l'alternanza della frequenza scolastica con stages e periodi di inserimento lavorativo protetto.

Il P.E.I. prevede tre incontri durante l'anno scolastico per stesura e verifiche. Il numero degli incontri e l'impegno orario varia a seconda della problematicità della situazione del minore.

Gli incontri per stesura e verifica dei P.D.F. e dei P.E.I. si svolgono su richiesta degli operatori scolastici presso il Distretto Sanitario o presso le sedi scolastiche.

Funzione dell'insegnante di sostegno

L'insegnante di sostegno è un docente specializzato con una specifica competenza in materia di integrazione, in possesso di particolare disponibilità e sensibilità pedagogica.

Non è una figura professionale esclusivamente addetta al singolo alunno in situazione di handicap, ma piuttosto assicura un'azione di coordinamento di tutte le risorse umane e strumentali che qualificano l'organizzazione dell'ambiente educativo.

Il docente di sostegno:

- è in possesso di specializzazione;
- è titolare nell'istituto/circolo;
- è contitolare e corresponsabile della classe cui è stato assegnato;
- partecipa a tutte le attività di competenza del consiglio di classe e del collegio docenti, comprese le operazioni di valutazione, certificazione e attestazione di handicap.

In allegato:

- attestato di handicap
- D.F.
- P.D.F.



GIUNTA REGIONE MARCHE
ASSESSORATO SANITA' E SERVIZI SOCIALI

Modulo "A"

AZIENDA USL N. _____

RISERVATA

Oggetto: Individuazione di handicap ai sensi dell'art. 2 del D.P.R. 24/02/94

Si attesta che _____
nato/a a _____ il _____
e residente in _____ via/piazza _____

- sulla scorta degli accertamenti condotti presso questa U.S.L.
- sulla base della documentazione sanitaria esibita
- in attesa di ulteriori indagini ritenute indispensabili (ipotesi diagnostica provvisoria)

PRESENTA

SI RILEVANO: difficoltà di apprendimento
 difficoltà di relazione
 difficoltà di autonomia
 difficoltà di comunicazione

STATO DI GRAVITA' in relazione ai bisogni didattici SI NO
NECESSITA' DI ASSISTENZA PER AUTONOMIA COMUNICAZIONE

Data _____

In fede

(firma e timbro)

Firma per presa visione del genitore o di chi ne fa le veci

Az. U.S.L. n° _____

Modulo "D"

DIAGNOSI FUNZIONALE
(Art. 3 D:P.R. 24/02/94)

Cognome _____
Nome _____
data e luogo di nascita _____
residenza _____
telefono e/o altro recapito _____
U.S.L. o Ente convenzionato _____
eventuale scuola e sezione o classe _____
composizione del nucleo familiare _____

figure, ambiti e periodicità relativi alla "collaborazione tra famiglia e servizi" _____

DIAGNOSI CLINICA SINTETICA E CURRICULUM SANITARIO (precedentemente alla compilazione del presente documento e p.q.c.)

Diagnosi clinica sintetica _____

Data della prima diagnosi _____

Eventuali periodi di ospedalizzazione _____

Eventuali interventi chirurgici _____

Eventuali interventi riabilitativi _____

EVENTUALE CURRICULUM SCOLASTICO (precedente alla compilazione del presente documento)

Struttura re-scolastica e/o scolastica	statale o non statale	anni di frequenza	anni di ripetenza
NIDO _____	_____	_____	_____
SC. INFANZIA _____	_____	_____	_____
SC. ELEMENTARE _____	_____	_____	_____
SC- MEDIA OBBL. _____	_____	_____	_____

AREE:**DESCRIZIONE FUNZIONALE**

	difficoltà	potenzialità
MOTORIO-PRASSICO		
1- Motricità globale	_____ _____ _____	_____ _____ _____
2. motricità fine	_____ _____ _____	_____ _____ _____
SENSORIALE:		
1. vista: tipo e grado di deficit	_____ _____ _____	_____ _____ _____
2. udito: tipo e grado di deficit	_____ _____ _____	_____ _____ _____
3. tatto: tipo e grado di deficit	_____ _____ _____	_____ _____ _____
AFFETTIVO-RELAZIONALE:		
1. Autostima, area del sè	_____ _____ _____	_____ _____ _____
2. motivazione, resistenza alla frustrazione	_____ _____ _____	_____ _____ _____
3. Rapporto con gli altri	_____ _____ _____	_____ _____ _____

LINGUISTICA:

1. comprensione

_____	_____
_____	_____

2. produzione

_____	_____
_____	_____

3. linguaggi
alternativi/integrativi

_____	_____
_____	_____

4. linguaggio scritto
(lettura e scrittura)

_____	_____
_____	_____

COGNITIVA:

1. livello competenze
cognitive

_____	_____
_____	_____

2. integrazione delle
competenze

_____	_____
_____	_____

NEUROPSICOLOGICA:

1. memoria

_____	_____
_____	_____

2. attenzione

_____	_____
_____	_____

3. organizzazione
spazio-temporale

_____	_____
_____	_____

AUTONOMIA:

1. personale

_____	_____
_____	_____

2. sociale

_____	_____
_____	_____

PROVE E TEST ESEGUITI:

INDICAZIONI PARTICOLARI:

DIAGNOSI FUNZIONALE REDATTA IN FORMA CONCLUSIVA:

Data _____

Firma

(componenti dell'Unità Multidisciplinare
che hanno collaborato alla stesura della
Diagnosi Funzionale)

Neuropsichiatra Inf. _____
Psicologo _____
Fisioterapista _____
Logopedista _____
Assistente Sociale _____
Altro Specialista _____

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE di:

Modulo "E"

Cognome _____ **Nome** _____ **data** _____

Scuola _____
classe/sezione _____ plesso/sede staccata/succursale _____
U.S.L. n. _____ di _____
oppure Servizio Convenzionato _____
U.S.L. competente per la scuola interessata (se diversa dalla USL di residenza del soggetto)
N. _____ di _____
data della prima compilazione _____

1. DATI ANAGRAFICI DEL SOGGETTO

Cognome _____

nome _____

data e luogo di nascita _____

residente _____

via/piazza _____

telefono e/o altro recapito _____

eventuale recapito della famiglia, se diverso dalla residenza del soggetto _____

2. FAMIGLIA

Composizione del nucleo familiare:

padre _____

madre _____

fratelli e/o sorelle _____

eventuali conviventi _____

Note sulle abitudini di vita in famiglia del soggetto

Collaborazione scuola-famiglia (figure, ambiti e periodicità)

<p>3. DIAGNOSI CLINICA SINTETICA E CURRICULUM SANITARIO</p> <p>Diagnosi clinica sintetica _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Data della 1ª diagnosi _____</p> <p>Eventuali periodi di ospedalizzazione e/o interventi chirurgici _____</p> <p>Interventi riabilitativi _____</p> <p>precedenti _____</p> <p>in atto _____</p> <p>previsti _____</p>
--

INDICARE (ove possibile) QUALITA' E QUANTITA' DEI TEMPI/CONTENITORI DA CUI PROVENGONO GLI ELEMENTI DELLE OSSERVAZIONI PIU' OLTRE RIPORTATE per una utilizzazione razionale delle risorse.

TEMPO DELLA SCUOLA
TEMPO OCCUPATO A FARE COSE NECESSARIE
TEMPO LIBERO
TEMPO DELLA RIABILITAZIONE
TEMPO DELL'ESPERIENZA PRATICA (<i>stages lavorativi</i>)

19 aprile 2001

LE COMPETENZE DEGLI ALUNNI DIVERSAMENTE ABILI E LA LORO CERTIFICAZIONE

*Maria Giovanna Cantoni**

1. I “diversamente abili”.

Mi piacciono le parole “diversamente abili”!

Queste parole le ho sentite pronunciare, per la prima volta, dal preside e dai docenti dell’ IPSS “Frisi” di Milano.

“ Noi non usiamo la parola “disabili”, ma diciamo “diversamente abili” – mi ha raccontato il Preside - in questo modo possiamo dare anche l’idea di che cosa è per noi integrazione, ma soprattutto che cosa rappresentano per noi questi ragazzi!”

Queste parole mi piacciono anche perché segnano il nostro attuale punto di arrivo. È il titolo del capitolo che stiamo tutti scrivendo, il libro che racconta la nostra storia, la storia della integrazione scolastica nella scuola secondaria superiore, incominciata nel 1989, dopo Sentenza del Consiglio di Stato (285/87).

I capitoli di questa storia sono le definizioni che abbiamo dato e diamo di questi nostri alunni: “i portatori di handicap”, “gli alunni in situazione di handicap”, “gli alunni disabili”, “gli alunni diversamente abili”.

Quello che stiamo scrivendo ora non è certamente l’ultimo capitolo; non sappiamo quali saranno i prossimi, ci auguriamo che vadano nel senso di aumentare la nostra crescita umana, civile e culturale e la nostra capacità di comprensione della diversità, ma soprattutto che vadano nel senso di aiutare i nostri alunni a conquistare sé stessi e a realizzare un progetto di vita serena. Quando diciamo “diversamente abili”, parliamo di alunni che, a causa del deficit, hanno abilità diverse da quelle dei loro compagni: abilità, un valore positivo!

Il tema di oggi riguarda proprio la descrizione di queste abilità o meglio, riguarda le competenze: come descriverle e come certificarle.

Quando si parla di “competenze”, si pone l’accento sul “saper fare”, nel senso che competenza è un “saper fare qualche cosa di ben definito”.

Nel nostro Paese, generalmente le parole “fare”, “operare” hanno significati che si associano alla manualità, ad esempio, fare delle fotocopie, operare in

** Dirigente Superiore (in quiescenza) per i Servizi Ispettivi del M.P.I. e membro dell’Osservatorio Permanente per l’handicap c/o il M.P.I.; componente della Commissione per le certificazioni.*

un'officina, ecc.; ma la parola "fare" è collegata anche ad altre attività come, ad esempio, scrivere un saggio critico, realizzare esperimenti di ricerca, ecc. ed è appunto con questo significato ampio che si usa la parola "fare" e "saper fare".

Descrivere un percorso scolastico in termini di competenze da conseguire significa porre in evidenza i risultati del percorso scolastico, i risultati degli insegnamenti e degli apprendimenti, appunto il "che cosa ha imparato a fare".

2. Le indicazioni della U.E.

Le indicazioni dell'U.E, che, da almeno una decina di anni, riguardano il tema della occupazione e della formazione e pongono l'accento sui problemi relativi alla circolazione¹:

- dei lavoratori nel mercato europeo,
- degli studenti all'interno dei diversi percorsi formativi del proprio Paese e dell'Europa.

Per realizzare questi obiettivi occorre, tra l'altro, riuscire da una parte a definire sia l'equipollenza dei titoli di studio, sia la trasparenza delle certificazioni e dall'altra porre una grande attenzione alla diversità dell'utenza dei circuiti formativi, realizzare il decentramento e la flessibilità tra i sistemi formativi, attuare l'integrazione tra i sistemi formativi (europei e nazionali) e concretizzare nuovi percorsi formativi che s'intrecciano con il mondo del lavoro.

Una delle ultime comunicazioni² presenta le azioni comunitarie per il periodo 2000-2006. Vale la pena riportare quanto ha scritto l'ISFOL su questa comunicazione che³ *"si articola in due temi principali:*

- *le politiche della conoscenza, che l'Agenda 2000 identifica fra i quattro assi fondamentali delle politiche dell'Unione*
- *la promozione dell'occupazione.*

Occorre costruire l'Europa della conoscenza, per fare ciò occorre:

- *che i cittadini siano messi in grado di far continuamente evolvere le proprie conoscenze, potenziandole e rinnovandole in maniera costante;*
- *che emerga la nozione di cittadinanza più ampia e fondata su solidarietà attiva e sulla comprensione reciproca delle diverse culture che fanno la ricchezza e l'originalità dell'Europa;*
- *che si sviluppi l'attitudine alla occupazione attraverso l'acquisizione delle*

competenze che la nuova organizzazione del lavoro richiede.

Per rendere efficaci le politiche di promozione dell'occupazione occorre poter contare su una strategia parallela che miri, in profondità ed a medio termine ad aumentare il livello delle conoscenze e delle competenze di tutti i cittadini europei.

A tal fine occorre:

- *privilegiare lo sviluppo delle competenze professionali e sociali per un migliore adattamento dei lavoratori alla evoluzione del mercato del lavoro;*
- *mettere l'accento su una formazione generale di base, nonché sulle competenze tecnologiche, sociali ed organizzative che favoriscono l'innovazione. Si tratta di privilegiare le competenze trasversali; comprensione delle culture nella loro diversità, pratica delle lingue, attitudini necessarie all'auto imprenditorialità;*
- *creare una nuova cultura della capacità di inserimento professionale."*

3. L'Accordo tra le Parti sociali e il Governo del settembre 1996.

Le indicazioni della U.E. sono state introdotte nel nostro Paese prima in sede scientifica e poi, attraverso un ampio dibattito, anche in sede politica e sono state tradotte soprattutto nell'Accordo tra le Parti sociali e il Governo nel settembre 1996.

L'Accordo pone il miglioramento delle competenze degli individui e l'ampliamento delle opportunità formative al centro delle politiche di sviluppo e di sostegno all'occupazione nel nostro Paese.

In questo accordo sono anche definite alcune linee guida per il sistema formativo, tra queste vi è la definizione di un *"sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati ed a documentare le competenze effettivamente acquisite"*.

L'accordo per il lavoro del settembre 1996, inoltre, introduce in forma esplicita i concetti di competenza, credito e certificazione, come fondamento di un nuovo sistema formativo rilevando:

- la centralità dei processi di apprendimento riferita alla formazione e alla acquisizione del sapere lungo tutto l'arco della vita;

- la centralità dell'individuo a cui si deve riconoscere il diritto acquisire competenze, che sono requisiti utili per la sua crescita sociale, civile e lavorativa;
- la necessità di trovare nuovi modi per rappresentare il sapere conseguito dagli alunni;
- in termini di categorie di analisi del lavoro (centrato sulle competenze);
- nel valorizzare e riconoscere il sapere appreso al di fuori del dispositivo formale (scolastico e formativo);
- nel documentare le competenze possedute (certificazione di crediti formativi).

Inoltre l'Accordo individua anche gli strumenti utili per realizzare l'istruzione e la formazione richiesta dall'Unione: il sistema modulare di percorsi e l'adozione di un sistema di crediti formativi e di certificazione delle competenze acquisite.⁴

Queste indicazioni debbono essere tradotte nei percorsi formativi di tutti gli alunni, compresi gli alunni diversamente abili; anche la legge 68/99 richiede di progettare per gli alunni diversamente abili i PEI nei termini indicati. Questi temi compaiono nella normativa della scuola italiana solo nel 1992, nel nuovo ordinamento degli istituti professionali e successivamente nella riforma dell'esame di stato, nella riforma della scuola, la cosiddetta riforma dei cicli, nelle norme relative all'elevamento dell'obbligo di istruzione e di formazione e la legge sull'autonomia.

Le scelte fatte in sede normativa cambiano il lavoro nella scuola e nelle classi; la nuova scuola non è quella degli obiettivi, dei contenuti e delle pagelle, ma è la scuola delle competenze, dei crediti, è scuola che conduce gli alunni al successo formativo.

Vale la pena chiarire il significato di alcune parole "nuove", come *successo formativo, competenza e credito formativo*.

4. Che cosa è "il successo formativo".

L'art 4 del DPR. 275, il "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" afferma che le istituzioni scolastiche concretizzano percorsi formativi per condurre gli alunni al successo formativo.

Il successo formativo non è il successo scolastico.

Una scuola che lavora per il successo scolastico, si basa su un modello di insegnamento/apprendimento che ha come finalità il conseguimento di un

titolo di studio, In questo modello la logica curricolare è quella del “tutto o niente” o del “titolo o niente”.

Due esempi. Un alunno ha abbandonato la scuola dopo essere stato promosso alla quinta classe dell’ITI e non ha conseguito il titolo di esame di stato. Questo alunno, quando si presenterà in un concorso pubblico, può esibire solo il titolo di esame di stato di terza media: nulla gli valgono i quattro anni frequentati con esito positivo in un ITI.

Un alunno diversamente abile non è in grado di conseguire il diploma di operatore (3° classe degli IP), si presenta ai concorsi, all’ufficio di collocamento o ai nuovi uffici per l’impiego con il solo titolo di diploma di terza media. Non contano nulla le abilità e capacità conseguite, non conta nulla aver realizzato con buoni risultati stages lavorativi.....

Un sistema basato sul successo scolastico non può realizzare itinerari legati all’effettivo raggiungimento di un risultato, diverso dal titolo di studio, e non consente ad ogni allievo di personalizzare sia il percorso formativo scegliendo le competenze da conseguire sia il percorso per raggiungere una stessa competenza. Questo è punitivo nei confronti degli alunni diversamente abili, perché non valorizza la loro diversità e li umilia evidenziando ciò che non possono “saper fare”!

Il sistema basato sul successo scolastico, inoltre, non consente né l’esercizio di una pedagogia negoziale né la valorizzazione, sottoforma di credito, di quanto già appreso; in questo sistema le risorse, come le caratteristiche proprie del singolo studente (il suo vissuto, il suo patrimonio di conoscenze tacite, la sua diversità) possono difficilmente essere assunte nei processi di apprendimento.

Due esempi, uno studente parla e scrive correttamente l’arabo; in un sistema basato sul successo scolastico, queste competenze non possono fare parte del suo percorso scolastico e della certificazione del suo curriculum e non possono essere tenute in conto.

Una studentessa che frequenta un ITC suona il violino e conosce la storia della musica, questo patrimonio di competenze non può essere neppure preso in considerazione nel rilascio del titolo di studio.

Una scuola basata sul successo formativo è la scuola che realizza il “diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni” e che “riconosce e valorizza la diversità”. È la scuola che, nell’esercizio dell’autonomia, per regolare i tempi dell’insegnamento e per scegliere e per programmare le diverse attività adotta forme di flessibilità che rispettano la diversità e i ritmi di apprendimento degli alunni.

In questa scuola non hanno significato parole come “percorso differenziato”, “percorso diverso”, “percorso equipollente” poiché ogni ragazza e ogni ragazzo segue un proprio percorso scelto in base alle proprie esigenze, capacità e anche ai propri desideri, ai propri tempi, ecc.

La scuola del successo formativo non certifica i percorsi scolastici, ma le competenze, in altre parole rilascia i crediti formativi che sono anche il passaporto verso il mercato del lavoro.

Questa è anche la scuola dell’integrazione fra i diversi sistemi di istruzione e di formazione.

5. Che cosa sono le competenze.

Nella lettura nazionale e internazionale il significato del termine “competenza” è ampio e contraddittorio. Questo è dovuto non solo ai diversi orientamenti culturali, ma anche al ricco insieme di esigenze che con questo termine si vogliono soddisfare. Anche in questa nota la parola competenza è stata usata in più contesti (lavoro, mercato del lavoro, scuola, formazione professionale, ecc.) e con diverse motivazioni (per descrivere la posizione di una persona rispetto al lavoro, al percorso formativo, per leggere il sapere di un individuo, nell’integrazione fra processi d’istruzione e di formazione, per esigenze di trasparenza, ecc.).

Questa diversità induce, secondo le indicazioni di ISFOL, ad assumere una posizione pragmatica: accettiamo l’attuale ambivalenza del concetto di competenza e distinguiamo la ricerca di una sua definizione teorica dalla sua utilizzazione pratica.⁵

Nel lavoro condotto dall’ISFOL *“si è cercato di proporre una prima definizione funzionale; la competenza è il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale.*

*È costituita da un mix di elementi, alcuni dei quali hanno a che fare con caratteristiche “personali” del soggetto – lavoratore che si mettono in gioco quando un soggetto si attiva in contesti operativi”.*⁶

Quando si parla di *competenze* si è soliti classificarle in *competenza: di base, trasversali, specifiche o tecniche professionali.*

Le competenze di base sono competenze ritenute indispensabili per poter

vivere in Italia e in Europa a livello sociale e lavorativo (saper leggere e scrivere, conoscere l'informatica di base, una lingua straniera, conoscere le leggi fondamentali per vivere e lavorare, saper studiare, ecc.).

Le competenze specifiche o tecnico professionali, sono i saperi e le tecniche operative proprie delle attività relative a determinate funzioni o a determinati processi lavorativi, sono, in altre parole, le conoscenze dichiarative generali e specifiche nonché le conoscenze procedurali.

Le competenze trasversali sono utilizzate quando una persona si “attiva” di fronte ad una richiesta dell'ambiente organizzativo e sono importanti ed essenziali quando si devono attivare comportamenti professionali che trasformano un sapere in una prestazione lavorativa efficace. Per chi opera nella scuola si tratta di competenze che trasformano il sapere in un saper fare, come ad esempio, saper comunicare, saper risolvere dei problemi, saper relazionarsi con gli altri, ecc.

Le competenze trasversali sono state oggetto di studio da parte di tutti, soprattutto da parte delle scuole e in particolare da parte dei consigli di classe che realizzano progetti di integrazione perché le competenze trasversali sono veramente una *chance* per gli alunni diversamente abili.

L'ISFOL definisce queste competenze come quelle che possono essere trasferite da un lavoro ad un altro, per quello che riguarda la scuola si tratta di competenze che sottendono qualsiasi insegnamento, non si tratta di competenze interdisciplinari, ma di competenze che stanno alla base di qualsiasi apprendimento e qualsiasi operatività. Ad esempio, saper interpretare, saper ascoltare, saper decidere, ecc.

Il grado di padronanza da parte degli alunni o più in generale da parte degli individui di queste competenze non solo modula i loro apprendimenti, ma influisce anche sulle loro risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi d'identità, ecc.), ad esempio, attraverso la qualità delle informazioni che sono in grado di raccogliere, delle relazioni che sanno instaurare, dei feedback che riescono ad ottenere e di come sanno utilizzarli per riorganizzare le conoscenze.

Le competenze trasversali fanno riferimento alle operazioni fondamentali proprie di qualunque allievo posto di fronte ad un compito: *diagnosticare* (la situazione, il compito, il problema, sé stesso, ecc.), *relazionarsi* con gli altri per rispondere alle richieste del compito (persone o cose), *affrontare* (la si-

tuazione, il compito, il problema).⁷

Le competenze relative al *diagnosticare* comprendono una grande classe di competenze che presentano vari livelli di complessità e costituiscono una tappa indispensabile per la progettazione e l'esecuzione di una prestazione in modo efficiente ed efficace. Ad esempio, possedere queste competenze significa essere in grado (secondo i vari livelli) di effettuare la diagnosi di una situazione più o meno complessa, di comprendere le sue caratteristiche, le esigenze che presenta all'individuo e le interazioni tra individuo e singole componenti della situazione stessa.

In questi tipi di competenza sono presenti tutte le esperienze che una persona realizza (e non solo in quelle lavorative), si può pensare che esse siano apprese e sviluppate nel corso di attività routinarie e non routinarie, in contesti lavorativi e no.

Tuttavia esse possono costituire una parte rilevante di un percorso formativo durante il quale l'alunno riceve un diretto feedback su come la sua capacità diagnostica è stata utilizzata, sulle difficoltà, gli errori e le probabilità di potenziamento.

Una buona capacità diagnostica è il punto di partenza *per relazionarsi* con gli altri ed affrontare, in modo efficace, le situazioni ed i problemi.

Le competenze relative al *relazionarsi* richiedono una particolare attenzione ad una complessa gamma di variabili e di processi, che riguardano i modi attraverso i quali si stabiliscono i rapporti con altri individui (saper riconoscere sé e l'altro, saper ascoltare, saper esprimere, ecc.).

Relazionarsi efficacemente con altri richiede lo sviluppo di una adeguata "competenza sociale", intesa come insieme di abilità di natura socio-emozionale (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia, ecc.) e cognitiva (leggere in modo adeguato la situazione) e richiede anche la capacità di percepire correttamente l'altro e le sue richieste e di mettere in atto stili di comportamento adeguati all'interazione.

Centrale per la competenza relazionale è considerata la *competenza comunicativa*, che è un prerequisito di base per qualificare qualunque rapporto interpersonale. La competenza comunicativa richiede, ad esempio, la capacità di registrare messaggi verbali e non verbali, di interpretarli e integrarli in maniera corretta ed adeguata, di decentrarsi rispetto al ruolo e alla situazione in cui avviene lo scambio.

Le competenze relazionali, nel lavoro dell'ISFOL, risultano fortemente con-

nesse, a quelle relative alla diagnosi e alle competenze di *affrontare e risolvere problemi*.

Le competenze relative all'affrontare si integrano con quelle del diagnosticare e del relazionarsi, permettono di intervenire su un problema e di risolverlo. Ad esempio, per risolvere un problema sono importanti sia le competenze diagnostiche (definire in modo adeguato la situazione o il problema e di costruire una rappresentazione adeguata all'evento da affrontare) sia quelle relazionali (definire, e valutare le risorse da mettere in campo, di percepire e stimare adeguatamente il proprio inserimento nell'ambiente in cui si opera e il tipo di investimento che si è disposti ad effettuare per affrontare la situazione).

L'affrontare fa riferimento ad un insieme di competenze che permettono la progettazione e l'implementazione di strategie e di azioni finalizzate al raggiungimento delle mete relative al proprio progetto di vita e/o al conseguimento dei risultati previsti dal compito assegnato.

Molte di queste competenze fanno parte dei PEI che i consigli di classe preparano per gli alunni diversamente abili, in altre parole vi sono già tanti consigli di classe che lavorano con le competenze trasversali.

Un consiglio di classe che lavora per far conseguire competenze agli alunni propone ad un alunno diversamente abile più obiettivi, più possibilità; questo non significa frammentare, un percorso, ma collocare il percorso formativo in una realtà sistemica, dove sono possibili più accessi, più punti di partenza, più itinerari, più punti di arrivo, più collaborazioni

Acquisire competenze non significa mai percorrere una strada lineare, sommativa, rettilinea, stabilita una volta per tutte, ma vuol dire fare un percorso ricco di occasioni, con molte opportunità, con possibilità di itinerari laterali, di scorciatoie e anche di lunghi percorsi panoramici, con anche la presenza di panchine su cui riposarsi per ammirare il cammino fatto, gli ostacoli superati e per riprendere con entusiasmo viaggio.

Lavorare per far conseguire competenze agli alunni non è solo una grande avventura umana e culturale che accetta la persona così come essa è, è anche andare fuori dalla scuola per una ricerca e un'offerta di più occasioni formative ed, eventualmente, è realizzare l'integrazione fra i diversi sistemi di istruzione e di formazione.

6. Certificazione delle competenze: i crediti formativi.

Il comma 4 dell'art.13 della O.M. n.330/97 e le successive modificazioni è particolarmente importante per gli alunni in situazione di handicap.

Prima dell'anno scolastico 1996/97, gli allievi che frequentavano la scuola secondaria superiore, al termine del periodo scolastico, ricevevano un titolo di studio (diploma di qualifica o di esame di stato) o un attestato di frequenza, cioè la certificazione che erano stati iscritti ed erano stati presenti a scuola.

Questa certificazione non indicava quali competenze l'alunno aveva acquisito, non raccontava i suoi progressi, le sue difficoltà, le sue conquiste, ma certificava solamente che l'alunno era stato a scuola.

Ora la scuola rilascia un credito formativo.

Gli artt. 3 e 4 della C.M.126/2000 le successive modificazioni e le altre norme relative all'esame di Stato conclusivo il corso di studi superiori sono particolarmente significativi.

Infatti, tali norme affermano che il compito della istituzione scolastica è quello di garantire, agli alunni che non sono in grado di conseguire un diploma di qualifica o di maestro d'arte o il titolo di esame di stato, percorsi scolastici, anche integrati, di istruzione e formazione professionale, che conducano al rilascio di una certificazione di credito formativo. Queste certificazioni sono utilizzabili per il proseguimento degli studi e sono riconoscibili o riconosciuti dalla istituzione scolastica e dalla formazione professionale regionale all'interno di accordi fra scuole e Regione e utilizzabili dall'ufficio per l'impiego ai fini dell'occupazione.

La certificazione di credito formativo che la scuola rilascia è una certificazione che attesta le competenze conseguite.

I crediti formativi, secondo la legislazione italiana,⁸ sono il riconoscimento di determinati segmenti di esperienze formative e/o lavorative dello studente e sono componibili, cumulabili, progressivi e riconoscibili. Il loro insieme costituisce la professionalità conseguita dall'allievo.

Per "segmento di formazione" si può intendere, ad esempio, un modulo didattico, una unità capitalizzabile, una annualità accademica... o ad una esperienza individuale (lavorativa, di volontariato...) che ha condotto alla acquisizione di competenze.

In altre parole il credito è un riconoscimento accordato a determinati segmenti di esperienza dell'allievo, che hanno avuto esito positivo e che vanno acquisiti come tali.

La certificazione delle competenze, in altre parole il credito formativo, è il riconoscimento ad una persona del possesso di competenze utili per il proseguimento del percorso formativo e per un chiaro rapporto con le aziende. Un credito formativo è un titolo che un alunno deve esigere rispetto al proprio percorso formativo, poiché questo titolo mette in valore una o più parti della esperienza che è stata maturata a scuola e può ottimizzarla.

“Ottimizzarla” nel senso che non si devono ripetere quelle parti della esperienza che sono state già realizzate dall’alunno.

Questo richiede una accurata descrizione delle competenze, una verifica ed una valutazione, una certificazione ed un riconoscimento.⁹

Noi siamo abituati a certificare un percorso con una semplice attestazione (promosso, non promosso) o con una pagella o un titolo di studio, (diploma per superamento di esami di qualifica o di maturità) e la durata del corso frequentato.

La certificazione di credito formativo si basa, anziché sulla certificazione di un percorso, sulla attestazione delle competenze raggiunte e, in particolare, anche sulla certificazione/riconoscimento di esperienze formative realizzate, anche se parziali.

La certificazione di un credito è difficile perché è una certificazione analitica e riporta le descrizioni delle competenze di base, trasversali, specifiche raggiunte, la durata delle esperienze, le modalità formative e le modalità di valutazione.¹⁰

7. Scriviamo le competenze per gli alunni diversamente abili.

La soluzione non è stata facile da trovare. Il lavoro fatto, che gli IP hanno fatto, ci ha permesso di trovare un buon modo per la descrizione delle competenze degli alunni diversamente abili, di verificarne la validità e di estenderla a livello nazionale.

Si tratta di descrivere le competenze acquisite dagli alunni diversamente abili, indicando in quale situazione, ambiente, contesto tali competenze possono esplicitarsi.

Ad esempio:

A.B. ha un grave deficit uditivo; A.B. può lavorare in officina “se” il segnale di pericolo è indicato mediante segnali ottici anziché acustici;

C.D. ha un deficit intellettivo; C.D. può realizzare la mise en place “se” l’ordine gli viene dato in modo chiaro e pacato e l’ambiente è tranquillo;

E.F. ha deficit sensoriale, E.F. sa utilizzare il programma di videoscrittura xxy (word) SE il computer dotato di una apposita interfaccia.

G.H. ha un deficit intellettivo; G. H. sa utilizzare la fotocopiatrice se l'ambiente è tranquillo e se non è solo.

Il MPI ha preparato dei modelli di certificazione che le scuole utilizzano con successo per il rilascio del credito al termine della classe terza degli Istituti professionali e degli istituti d'arte e dopo l'esame di Stato. Descriviamo brevemente la modulistica per il rilascio di certificato di credito formativo rilasciato agli alunni che non conseguono il diploma di operatore o di maestro d'arte

Tale certificazione è formata da tre parti.

Nella prima parte si indica chi è l'allievo, dal punto di vista della iscrizione a scuola (nome, cognome, istituto e classi frequentate, ecc) come in tutte le pagelle scolastiche.

Nella seconda parte si indica che cosa l'allievo ha fatto, in modo chiaro, leggibile e trasparente e precisamente quali attività curricolari ha svolto, quali esperienze ha fatto a scuola (sala bar, cucine, serre, officine, ecc.), fuori dalla scuola (laboratori, particolari attività) ed inoltre quali stage ha seguito.

Nella terza parte si indicano le competenze raggiunte a seguito delle prove di esame.

Questa parte deve essere compilata con molta chiarezza e trasparenza. In particolare deve indicare se, come si è già detto, il contesto in cui si possono esplicitare una o più competenze, se, ad esempio, per sviluppare una certa competenza, è necessario usare ausili o particolari potenziamenti.

Due ulteriori esempi per chiarire quanto si è detto.

Carlo, un alunno disabile riesce a muovere in modo volontario solo un piede, ha conseguito alcune competenze utilizzando il computer collegato ad una pedaliera.

Nella certificazione di credito formativo rilasciata a Carlo, il consiglio di clas-

se ha scritto *“Sa costruire dei fogli elettronici, organizzando la struttura tabellare e impostandone i criteri di calcolo se il computer è collegato alla sua pedaliera.”*

Un altro esempio, nella certificazione di credito di Francesca, un'allieva con deficit intellettivo, il consiglio di classe ha scritto, che Francesca *“Sa predisporre la sala, i tavoli e la mise en place secondo le prescrizioni del responsabile di reparto e nei tempi richiesti dall'organizzazione del servizio se gli ordini le sono dati in modo chiaro e se l'ambiente è tranquillo”.*

È stata anche preparata una certificazione per gli allievi che frequentano la quinta classe delle scuole secondarie superiori e non conseguono il titolo di esame di stato, ma un credito formativo.

8. A chi e a che cosa servono i crediti formativi.

La certificazione delle competenze, il credito formativo, serve per fornire informazioni:

- allo studente e alla sua famiglia, per leggere i progressi fatti, le mete raggiunte e quelle da raggiungere, per verificare il valore ed i limiti delle scelte fatte e farne per il futuro, per essere sereni nel proseguire il proprio cammino,
- alla scuola per proseguire il percorso scolastico o per un eventuale rientro dopo un percorso lavorativo o dopo una assenza o anche per passare da un ciclo ad un altro o da un tipo di scuola ad un'altra,
- ai CFP per progettare il percorso formativo verso il lavoro,
- a chi deve scegliere l'inserimento in una situazione protetta o per chi ha già scelto una situazione protetta.

Inoltre:

- permette al Servizio informativo, all'ufficio di collocamento o ai nuovi uffici per l'impiego di leggere le competenze e le capacità conseguite dallo studente diversamente abile,
- fornisce al datore di lavoro informazioni chiare e univoche sulle competenze possedute dall'alunno e su come tali competenze possono esplicarsi,
- può servire non solo per monitorare parametri relativi la formazione dei disabili, ma per avere una banca dati utile per conoscere le reali potenzialità di lavoro da parte dei disabili, per programmare interventi, ecc. ecc.

9. La trasparenza nelle certificazioni scolastiche.

La trasparenza è un'operazione che rende visibili le risorse acquisite da ciascuno (per esempio, la qualifica o le competenze possedute) e i processi con cui tali risorse sono state acquisite (per esempio le modalità con cui sono definiti gli output di un percorso formativo) ed è finalizzata alla loro migliore comprensione da parte di soggetti "terzi".

La parola trasparenza ha molti significati per la scuola.

Vale la pena dedicare un po' di spazio a questo tema.

La trasparenza, nel linguaggio scolastico, può essere riferita alla visibilità all'operare della scuola.

In questo caso si tratta di uno strumento formativo per la crescita degli alunni, ad esempio per dare visibilità:

- a quello che la scuola fa e alle regole che si è data,
- a ciò che i docenti e gli alunni devono fare e fanno,
- alle regole per il lavoro in classe,
- al contratto formativo che il singolo docente e il singolo alunno devono fare e fanno,
- ecc.

La trasparenza, in questo contesto, cioè nella visibilità dell'operare della scuola, è utile per:

- la collaborazione delle famiglie,
- l'informazione e la comunicazione all'interno della scuola e fra scuola e territorio.

Occorre però fare attenzione al diritto alla privacy o alla riservatezza.

La trasparenza, nel linguaggio scolastico, può essere riferita anche ai saperi acquisiti dai singoli allievi, in particolare dagli allievi diversamente abili.

In questo contesto la trasparenza è condizione d'accesso ai percorsi formativi.

La trasparenza è intesa:

- come elemento di orientamento /valutazione in fase di selezione o iscrizione (ad esempio, attraverso il bilancio delle competenze),
- come messa in evidenza, attraverso strumenti, quale il libretto formativo individuale, gli attestati di credito, ecc. , delle competenze conseguite dal

singolo allievo,

- come condizione di miglior rapporto fra domanda e offerta, (ad esempio, permettere oggi agli alunni e domani ai lavoratori di presentare alle imprese in modo chiaro e secondo un protocollo condiviso le proprie esperienze formative e professionali),
- come possibilità di mobilità dei lavoratori nell'ambito dell'U.E.

Il termine trasparenza e privacy in molti atti della scuola appaiono in contrasto fra loro: da una parte c'è l'esigenza di trasparenza del lavoro fatto, dei risultati raggiunti e dall'altro c'è il diritto alla riservatezza sui dati e sui problemi personali delle persone.

Uno di questi atti sono i "tabelloni", cioè gli elenchi degli studenti di una classe che sono esposti in bacheca, cioè sotto gli occhi di tutti, e contengono, per ciascuno studente, i voti riportati e gli esiti degli anni scolastici e degli esami.

La storia dei rapporti non positivi fra gli alunni disabili che frequentano le secondarie superiori (e le loro famiglie) e i "tabelloni" è molto lunga, inizia nel 1925 con l'art.102 del R.D. n.653.

Limitandoci a tempi recenti il problema si pone, in particolare, per gli studenti diversamente abili che seguono percorsi scolastici complessivamente non riconducibili a quelli della classe.

Per questi alunni fino al 1994 nei tabelloni era indicato il nome dell'alunno seguito da tante caselle vuote. (O.M.2 giugno 1989, n.193) Qualche Preside riempiva le caselle vuote con scritto in rosso "handicappato".

Dall'anno scolastico 1994/95 anche per questi studenti le caselle si riempiono di voti riferiti non al percorso della classe, ma al loro percorso, quindi, come si dice, riferiti al PEI. (Tutte le valutazioni degli alunni diversamente abili sono riferite al PEI!)

In realtà si tratta di percorsi scolastici che hanno obiettivi che non sono complessivamente riconducibili a quelli della classe perché sono diversi, (non più alti o più bassi, solo diversi), e quindi debbono essere valutati secondo parametri che sono diversi da quelli usati per la classe; per questo motivo si parla di valutazione "differenziata" perché valuta il raggiungimento o il non raggiungimento di mete complessivamente diverse da quelle della classe (O.M.29 marzo 1995, n.80).

Per questi alunni nei documenti ufficiali occorre aggiungere che i voti erano riferiti all'art.13 della O.M n.80/95 .

Nella compilazione dei tabelloni si è scatenata la fantasia dei Presidi. Le votazioni conseguite da questi alunni, sono e sono state a volte indicate con

inchiostro colorato per distinguerle da quelle dei compagni, nella colonna degli esiti è stato scritto di tutto utilizzando dizioni più o meno fantasiose, con colori più o meno vivaci, per dire che l'allievo è ammesso alla frequenza della classe successiva e che i voti si riferiscono al progetto che il consiglio di classe ha preparato e che questo progetto non è complessivamente riconducibile a quello della classe.

Anche negli esiti degli esami di stato o di qualifica o di maestro d'arte la varietà delle scritture è infinita: c'è perfino chi non ha voluto scrivere i risultati degli esami (nello scorso anno non sono stati pochi!)

Esistono anche **esperienze positive** e anche queste non sono poche! La loro storia ci ha aiutato a capire qualche cosa sulla valutazione di tutti gli alunni e anche degli alunni diversamente abili.

In allegato:

- attestato di credito formativo
- certificato di crediti formativi

Note

- 1) Questa nota fa riferimento, in alcune parti, a "Guida al progetto Cigno 5".
- 2) Comunicazione della Commissione (COM) 97/563 "Per un'Europa della conoscenza" - 12 novembre 1997.
- 3) Isfol, Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi, 1999, pagg.117, 118.
- 4) L'accordo per il lavoro discende dalle indicazioni della UE presenti nella Risoluzione del Consiglio del 1993, dalle varie edizioni del "Libro Bianco" (1993, 1994, 1995), dalle edizioni del Direttive e Risoluzioni "Libro Verde" (1995, 1996). Queste indicazioni sono state riprese anche dalla "Comunicazione della commissione (97/563) "Per una Europa della conoscenza" e dall'"Agenda 2000".
- 5) Isfol, Introduzione, sta nel progetto "Sistema di standard formativi" della DGIP.
- 6) Isfol, Introduzione, sta nel progetto "Sistema di standard formativi" della DGIP.
- 7) Isfol, Unità capitalizzabili e crediti formativi. Repertori sperimentali, Franco Angeli, Milano 1997, pagg.110-111.
- 8) Isfol, Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi, Roma, pag. 163.
- 9) Ricordiamo, ancora una volta, l'importanza del rilascio del credito formativo agli alunni che hanno svolto percorsi individualizzati diversificati in vista di obiettivi educativi e formativi non riconducibili a quelli della classe. Questa attestazione può costituire, in particolare quando il piano educativo individualizzato prevede esperienze di orientamento, tirocinio, stage, inserimento lavorativo, un credito spendibile, oltre che nella scuola, anche nella frequenza di corsi di formazione professionale nell'ambito degli accordi tra amministrazione scolastica e regioni. La realizzazione degli accordi fra amministrazione scolastica e regione sono previsti dalle norme vigenti.
- 10) Le indicazioni fornite dall'UE sulle certificazioni sono presenti in moltissimi documenti, Il consiglio degli Stati membri invita a promuovere una maggior trasparenza nelle certificazioni tenendo conto dei criteri che potrebbero comprendere, fra l'altro:
 - l'indicazione della istanza che rilascia la certificazione e della sua natura giuridica;
 - l'indicazione del titolare della certificazione,
 - l'indicazione degli obiettivi, della durata e del contenuto dei corsi di formazione professionale seguiti e la descrizione, la più precisa possibile, delle qualifiche professionali acquisite,
 - l'indicazione dei risultati finali dei corsi seguiti,
 - l'informazione sulla validità delle certificazioni rispetto all'accesso a determinate professioni e/o ulteriori percorsi formativi.



REPUBBLICA ITALIANA
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
ANNO SCOLASTICO

ISTITUTO
(tipo di istituto)

"....."
(denominazione) di
(sede)

**ATTESTATO
DI CREDITO FORMATIVO (1)**

Conferito a

Nato a (prov. di)

il giorno19

con la seguente votazione complessiva:

..... centesimi
(in lettere)

..... addi

IL PRESIDENTE DELLA COMMISSIONE



REPUBBLICA ITALIANA

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
ANNO SCOLASTICO

Il presidente della commissione n.....operante nel Liceo.....

.....

CERTIFICA

che
(cognome e nome del candidato)

nato a Provinciail

ha dimostrato di possedere, in relazione al percorso degli studi seguito, le seguenti conoscenze, competenze e capacità (2)

.....
..... se

con la votazione complessiva di /100, derivante dalla somma dei seguenti punteggi parziali (3):

Prove scritte / pratiche punti /45

Colloquio punti /35

Credito scolastico punti:...../20

E' la somma dei Punteggi attribuiti dal consiglio di classe in relazione all'esito degli ultimi tre anni scolastici del corso di studi ed eventuali crediti formativi documentati

Punteggio aggiunto punti/15..

E' attribuito dalla commissione a candidati particolarmente meritevoli e integra il punteggio totale conseguito nel limite massimo di 100 punti complessivi.

Crediti formativi documentati:

.....
.....
.....
.....

Ulteriori specificazioni valutative della commissione con riferimento anche a prove sostenute con esito particolarmente positivo:

.....
.....
.....
.....

Note esplicative

Attestato di credito formativo rilasciato agli alunni che non conseguono il diploma di esame di Stato conclusivo del corso di studio di istruzione secondaria superiore)

(1) Rilasciato ai sensi dell'art. 13 del D.P.R. 23 luglio 1998; n.323.

(2) Le conoscenze, le competenze e le capacità dell'alunno sono descritte specificando in quale ambito l'alunno può realizzare tali conoscenze, competenze e capacità.

Ad esempio:

A.B. ha un grave deficit uditivo, A.B. può lavorare in officina SE il segnale, di pericolo è indicato mediante segnali ottici anziché acustici;

C.D. ha un deficit intellettuale, C.D. può realizzare la mise en place SE l'ordine gli viene dato in modo chiaro e pacato e l'ambiente è tranquillo;

E.F. ha deficit sensoriale, E.F. sa utilizzare il programma di videoscrittura xxy (word) SE il computer è dotato di una apposita interfaccia.

(3) Le prove scritte/pratiche sono fatte contemporaneamente a quelle della classe di appartenenza o della classe frequentata. Inoltre:

- le prove scritte/pratiche e il colloquio devono essere omogenei al percorso svolto e coerenti con le competenze da accertare;
- le prove scritte/pratiche e il colloquio devono essere svolti con le stesse modalità utilizzate per le verifiche durante l'anno scolastico;
- la valutazione complessiva delle prove scritte/pratiche deve essere espressa in quarantacinquesimi e quella del colloquio in trentacinquesimi.

(4) La tabella è compilata a cura della scuola e riporta il percorso didattico seguito facendo riferimento al PEI. (art. 12 della legge 104/92)

(5) Indicare anche gli eventuali stages (simulati, protetti e/o non protetti) realizzati dall'alunno, le attività laboratoriali, particolarmente significative, svolte nella scuola (in serra, in cucina, in sala bar, in biblioteca, in editoria, ecc.) o anche percorsi significativi realizzati a scuola e/o con centri di formazione professionale e/o agenzie formative).



REPUBBLICA ITALIANA
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

ANNO SCOLASTICO.....

ISTITUTO
(tipo di istituto - denominazione)

DI
(sede)

**CERTIFICATO
DI CREDITI FORMATIVI**
(rilasciato ai sensi dell'OM n.90/2001, art.15)

Conferito a

Nato.. a(prov. di)

il giorno 19

..... addi

Il Dirigente scolastico



REPUBBLICA ITALIANA
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
ANNO SCOLASTICO

IL DIRIGENTE SCOLASTICO
certifica che

L'alunno
nato a prov. il

1) ha frequentato la classe (1)
dell'istituto dell'indirizzo (2)

2) ha svolto le seguenti attività curriculari (3)
.....per ore (previste dal PEI)
.....per ore (previste dal PEI)

3) ha svolto le seguenti attività di laboratorio, aula speciale, ecc.(4)
.....per ore (previste dal PEI)
.....per ore (previste dal PEI)

4) ha svolto percorsi formativi integrati con centri di formazione professionale e/o agenzie formative (5)

.....per ore (previste dal PEI)

5) ha svolto le seguenti attività di stages presso (6)

..... (ente, istituzione, azienda, cooperativa, ecc.)
dal alper ore settimanali
nella mansione

..... (ente, istituzione, azienda, cooperativa, ecc.)
dal alper ore settimanali
nella mansione

..... (ente, istituzione, azienda, cooperativa, ecc.)
dal alper ore settimanali
nella mansione

6) ha sostenuto le seguenti prove d'esame riportando la votazione indicata (7)

scritta

pratica

orale

7) a conclusione del percorso formativo, ha dimostrato di possedere le seguenti conoscenze, competenze e capacità (8)

conoscenze

.....
.....
.....

competenze

..... se
..... se

capacità

..... se
..... se
..... se
..... se
..... se

Il titolo acquisito è riconosciuto dalle istituzioni scolastiche e dai centri di formazione professionale regionali nell'ambito degli accordi con le regioni.

..... addi

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

Note esplicative

Il certificato di credito formativo è rilasciato agli alunni che non conseguono il diploma di qualifica professionale o di licenza di maestro d'arte.

(art15 dell'O.M. del 21.5.2001, n.90).

- (1) Indicare la classe frequentata dall'alunno
- (2) Indicare la denominazione dell'istituto e se trattasi di indirizzo ad ordinamento sperimentale.
- (3) Elencare le attività previste dal PEI siano esse realizzate con la classe di appartenenza, con altre classi, con gruppi di studenti o individualmente.
- (4) Elencare le attività laboratoriali previste dal PEP e svolte nella scuola (serra, cucina, sala bar, officina, biblioteca, ecc.)
- (5) Elencare le attività, previste dal PEP e svolte con i centri di formazione professionale o con le agenzie formative.
- (6) Indicare gli stage effettuati nell'ambito del PEP.
- (7) Indicare le prove d'esame sostenute dall'alunno per il conseguimento del credito formativo. Tali prove sono omogenee con il percorso svolto e coerenti con le conoscenze, le competenze e le capacità da accertare.
- (8) Indicare le conoscenze, le competenze e le capacità conseguite dall'alunno e accertate mediante le prove d'esame.
Le competenze e le capacità dell'alunno sono descritte specificando in quale ambito l'alunno può realizzare tali competenze e capacità.
Ad esempio:
AB. ha un grave deficit uditivo, AB. può lavorare in officina SE il segnale di pericolo è indicato mediante segnali ottici anziché acustici;
C.D. ha un deficit intellettuale, C.D. può realizzare la mise en place SE l'ordine gli viene dato in modo chiaro e pacato e l'ambiente è tranquillo;
E.F. ha deficit deficit sensoriale, E.F. sa utilizzare il programma di videoscrittura xxy (word) SE il computer è dotato di una apposita interfaccia.

Appendice



Le possibilità d'azione
e di collegamento per gestire meglio
l'integrazione scolastica ci sono,
e l'autonomia scolastica
non ha scardinato questa possibilità,
anzi dando alle singole scuole
la possibilità di muoversi autonomamente
o per reti di scuole
queste opportunità crescono.

(Salvatore Nocera)

18 gennaio 2001

SCELTE ORGANIZZATIVE PER LA REALIZZAZIONE DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA: COMPITI, FUNZIONI E COLLABORAZIONE DEI VARI ORGANISMI ISTITUZIONALI COINVOLTI

(Incontro interistituzionale)

Salvatore Nocera

La normativa sull'integrazione scolastica, che siamo stati abituati a leggere e a seguire sino alla metà degli anni '90 è una normativa che ormai è stata praticamente spazzata via dalla legge Bassanini n. 59/97 e dalla normativa sull'autonomia scolastica art. 21, dalla legge sul decentramento amministrativo, decreto legislativo 112/98, dalla riforma del sistema sanitario nazionale: decreto legislativo Bindi n. 229/99 e direi in buona parte anche dalla recente legge sulle associazioni di promozione sociale la n° 383/2000, e dalla riforma dei servizi per un sistema integrato di servizi e prestazioni sociali: legge Turco n. 328/2000.

Perché è cambiata tutta quella normativa? Il sistema scolastico italiano, nel momento in cui accoglieva nella sua rigidità, il principio (rivoluzionario per quell'epoca, parlo degli anni '70), dell'integrazione scolastica, era stato strutturato con le norme generali fatte per tutti gli alunni.

Poi si fanno delle leggi, dei decreti che si inseriscono come una eccezione nel sistema e questi sono le norme sull'integrazione.

L'integrazione aveva bisogno in quel momento di crearsi degli spazi, allora per facilitare la creazione di questo spazio, si sono messi dei paletti: per esempio, automaticamente non si potevano superare i 20 alunni per classe, se si superava c'era l'obbligo dello sdoppiamento, automaticamente per ogni 4 alunni certificati c'era un posto nell'organico per insegnante di sostegno e da questo automaticamente derivavano una serie di altre cose.

Una volta presentata la certificazione di handicap, la scuola si doveva organizzare in un certo modo, per esempio concedere anche delle deroghe al rapporto 1:4; l'ente locale doveva garantire certi servizi: assistenti di base, assistenti per l'autonomia e la comunicazione (i cosiddetti assistenti educativi); le ASL dovevano garantire certi servizi, per esempio l'équipe o unità multidisciplinare, che doveva realizzare in tempi rapidi la Diagnosi Funzionale, per partecipare al Profilo Dinamico Funzionale e al PEI.

Tutto questo è saltato quando la necessità di decentrare e la necessità di rendere autonome le istituzioni scolastiche mal si combinavano con una logica di paletti, di automatismi, dei quali ci eravamo serviti per dare spazio

all'integrazione.

Questi cambiamenti culturali e politici si sono verificati dopo oltre 25 anni di integrazione scolastica in Italia e quindi di esperienze, che malgrado taluni risultati non siano stati sempre di eccellenza, però diciamo che essa si era consolidata e non si poteva più pensare che queste innovazioni potessero rimandare nel buio della preistoria: gli handicappati negli istituti ad hoc, ecc..

Non dimentichiamo che ormai, oltre alle norme amministrative che garantiscono l'integrazione scolastica, c'era una legge, la legge quadro del '92, che aveva messo nero su bianco un atto parlamentare, una serie di principi; ma prima ancora della legge quadro c'era stata la sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87 che con forza superiore ancora a quella del parlamento, sanciva il diritto pieno e incondizionato all'integrazione scolastica (anche per alunni gravi nelle scuole di grado superiore).

I problemi più grossi, però, possono essere determinati da una scorretta applicazione e interpretazione delle norme ordinarie... prendiamo ad esempio l'art. 21 della legge Bassanini e poi il regolamento applicativo sull'autonomia scolastica, la direttiva 275/99 che fanno un fugacissimo accenno all'integrazione scolastica.

Il regolamento (art. 4) dice che nell'ambito della flessibilità delle classi e dei programmi si deve tenere conto in termini di integrazione scolastica.

Se andate a prendere la legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, la n.9/99, e il regolamento applicativo, il DPR 323/99, vedete che hanno un fugace accenno all'integrazione scolastica, tipo "per innalzare l'obbligo scolastico si dovrà tenere conto della presenza di alunni in situazioni di handicap".

La legge 30/2000 di riforma dei cicli scolastici, all'art. 1 comma 5, fa un fugace accenno al fatto che, nell'ambito del sistema integrato di istruzione e formazione, si realizza l'integrazione scolastica secondo i principi della legge 104/92.

La legge 62/2000 sulla parità scolastica prevede (art.1 comma 3) l'obbligo di sottoscrivere un documento in cui le scuole paritarie dichiarano di accettare tutti gli alunni, anche quelli in situazione di handicap, e il comma 15 stanziava 7 miliardi per garantire il pagamento di insegnanti di sostegno nelle scuole paritarie, perché nel momento in cui si attribuisce loro l'obbligo devono avere anche la necessaria copertura finanziaria (c'è stata una grossa battaglia a riguardo) per coprire i costi e anche della nomina di insegnanti di sostegno.

Direi che tutto questo complesso normativo ci dimostra come il decentramento e la creazione dell'autonomia scolastica ha tenuto presente anche un patto strutturale del nostro sistema che lo attraversa trasversalmente, tenendo conto che percentualmente gli alunni portatori di handicap non superano il 2% della popolazione scolastica; quindi non è mai un dato strutturale del sistema, del quale però non si può ignorare la rilevanza e l'importanza.

Da questo fatto quali sono le conseguenze che (a mio avviso) vengono fuori?

Le scuole autonome ormai gestiranno da sé sulla base dei POF questi aspetti dell'integrazione il che significa che le scuole nel POF dovranno dedicare almeno un paragrafo alle modalità di accoglienza degli alunni con handicap, all'attenzione alle diverse tipologie di minorazione, perché "persona handicappata" è un parola vuota se poi non la riempiamo dei contenuti che riguardano le singole tipologie (un cieco ha problemi educativi molto diversi da un sordo, ecc.) e se non guardiamo anche ai diversi livelli di gravità (un cieco normodotato è diverso da uno pluriminorato), anche queste sono cose che devono essere tenute presenti nel POF.

Ancora: le figure obiettivo che vengono elette in ogni scuola dovrebbero tenere presente che in quella comunità sono presenti alunni con handicap. Pensate alla figura obiettivo che si occupa del POF e che deve verificare che esso venga attuato nei confronti degli alunni con handicap. Non dimenticate che la Carta dei Servizi Scolastici del '95 e il regolamento sui diritti degli studenti e delle studentesse, il 249/98, hanno previsto dei diritti e dei doveri anche per gli alunni con handicap.

Inoltre la funzione obiettivo che si dovrà occupare proprio degli studenti dovrà tenere conto proprio di questi, e la funzione obiettivo che si deve occupare della formazione dei docenti dovrà tenere conto non solo che ci sono insegnanti di sostegno ma dovrà tener conto anche che:

A) alcuni sono di ruolo e altri non lo sono,

B) alcuni sono specializzati altri non lo sono,

C) molti insegnanti curricolari, quasi tutti, non hanno mai avuto l'obbligo, dai programmi della loro formazione, di studiare le problematiche didattiche dell'integrazione scolastica.

È importante quindi che la funzione obiettivo, che si dovrà occupare della formazione imposta dai progetti, per esempio dei corsi di alta qualificazione che permettono alcuni approfondimenti per insegnanti specializzati. Mi riferisco ai corsi di 80h che, secondo me, il ministero ha sbagliato a fare solo per gli insegnanti di ruolo specializzati; dovrebbero allargarli a tutti: insegnanti di sostegno, specializzati e non, di ruolo e non.

Sono approfondimenti importanti che in quelle 80h si danno anno per anno (per es. il Braille), laddove non sia stato fatto nel corso di specializzazione. Le metodiche didattiche per l'apprendimento degli alunni con sindrome Down o degli autistici, per i quali abbiamo ormai varie tecniche di comunicazione, sulle quali forse si pone un po' troppo l'accento, se condotte seriamente pare stiano dando dei risultati imprevedibili. Così le tecnologie informatiche hanno dato degli spazi di azione e delle possibilità di azione a persone come i minorati della vista con la sintesi vocale o ai tetraplegici con i computer con tastiere espansive o con input che possono addirittura funzionare con il battito delle ciglia, per cui anche queste persone sono rese autonome nella loro comunicazione e se ne facilita l'integrazione.

Ma penso ancora alla figura obiettivo per i rapporti con il territorio, che è quella che praticamente dovrebbe cercare di contattare gli enti locali, le ASL

e i soggetti del terzo settore (associazioni, cooperative sociali, organizzazioni di volontariato) quando ci si rende conto che, per esempio, l'accordo di programma o l'intesa non sono stati ancora fatti, pur essendo stati stipulati, o non vengono seriamente rispettati. Dovrebbe quindi contattare, per intenderci, il Collegio di Vigilanza previsto dagli accordi e laddove questo abbia certi poteri, per segnalare gli enti inadempienti, per es. un ente locale che non dà gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

Di tutte queste cose, in base alla legge quadro, dovrebbe occuparsi per la verità in modo istituzionale il GLH di Istituto che, in base all'art. 15 comma 2 della legge quadro, dovrebbe essere già istituito dal '92 nelle scuole, sia in quelle dove ci sono alunni con handicap sia in quelle dove arrivano alunni portatori di handicap... potenzialmente potrebbero essere in tutte le scuole. Come voi sapete, per quanto concerne il GLH d'istituto, la norma della legge quadro è stata resa operativa dal D.M. 122/94, ma non stabilisce da quanti membri deve essere composto, dice solo che deve esserci il capo di istituto o un suo delegato, dei docenti, dei genitori e, nelle scuole superiori, degli studenti.

In buona parte d'Italia questa norma è stata poco attuata, invece è una norma che aiuterebbe molto ad evitare problemi e complicazioni nelle scuole dove per la prima volta o in modo più numeroso arrivano alunni portatori di handicap.

A mio giudizio nel GLH d'istituto dovranno trovare normale collocazione le figure obiettivo.

Questo organismo è importante perché dovrebbe predisporre l'accoglienza e affrontare tutti i problemi della continuità educativa, dovrebbe sostenere le richieste dei consigli di classe e addirittura dovrebbe preparare l'ingresso nella scuola degli alunni con handicap.

Pensate che, essendo ormai spostata a gennaio l'iscrizione degli alunni, già le scuole dovrebbero sapere subito se si è iscritto un alunno con handicap e quindi ci si può attivare subito per predisporre la sua accoglienza:

1° - bisognerà individuare la provenienza: se si tratta di una scuola di grado superiore, della scuola di base, la famiglia, l'ASL di appartenenza, ecc., in modo da poter incominciare a capire quali sono i problemi organizzativi che la scuola deve affrontare per una corretta accoglienza di questi alunni;

2° - una volta fatto questo, individuare la classe nella quale l'alunno, con quella determinata tipologia di minorazione, con quei determinati bisogni educativi, potrà essere accolto;

3° - il capo di istituto dovrebbe incominciare a darsi da fare per attivare gli interventi dell'ente locale, il trasporto, l'assistenza educativa, laddove fosse necessaria, da parte dell'ASL, l'équipe che sulla base della diagnosi già fatta sia disponibile a collaborare alla stesura del PDF e del PEI assieme ai docenti.

Io non vedrei male che, una volta confermata l'iscrizione a giugno, sia già predisposto da questo gruppo di intesa con il capo di istituto e la funzione

obiettivo sulla formazione dei docenti, un corso di aggiornamento breve da farsi tra i primi giorni di settembre e l'inizio delle lezioni per quei consigli di classe dove si sono iscritti alunni in situazione di handicap.

Corsi che dovrebbero avere durata breve al solo scopo di aiutare tutto il Consiglio di Circolo a decodificare la D.F., cioè a capire che cosa significano quelle parole. Bisognerà trovarsi per impostare una ipotesi di Piano Educativo Individualizzato perchè, come voi sapete, il PEI non è solo il percorso didattico, ma il piano educativo è il progetto globale di vita che risulta dalla sintesi del progetto didattico, del progetto di socializzazione e del progetto riabilitativo.

Poi sulla base di questi principi, ognuno dei tre gruppi formula il suo percorso professionale: l'insegnante quello didattico, il riabilitatore quello riabilitativo, ecc. Ecco se si riesce a fare questo all'inizio dell'anno, già i problemi di integrazione si ridurrebbero di molto.

Questi corsi potrebbero essere fatti a costi quasi zero perché i docenti interessati devono stare a scuola e questo evita di pagare loro rette o diarie.

I docenti dei corsi potrebbero essere gli insegnanti di sostegno, se sono già presenti nell'istituto, anche perché credo che la lettura di una Diagnosi Funzionale gli insegnanti di sostegno dovrebbero essere in grado di saperla fare; oppure potrebbero essere, per esempio, o i rappresentanti o gli esperti delle associazioni delle persone con handicap che hanno una grossa competenza e possono dare indicazioni pratiche e operative su come affrontare e su come non esagerare su certi timori.

Bisogna, invece, evidenziare alcuni problemi ai quali normalmente - non avendo conoscenze serie sugli stessi - non si pensa nella vita; pensate, per esempio, ai minorati della vista che hanno il grosso problema, soprattutto a livello di scuola materna ed elementare, di essere aiutati ad orientarsi nello spazio... infatti si pensa che il bambino cieco ha il problema di leggere e scrivere ma c'è anche, e non è di minore importanza, il problema di acquisire una sicurezza negli spostamenti e quindi di aiutarlo a memorizzare la pianta della classe, della scuola, del plesso... come cominciare a diventare autonomo, a crescere in autonomia, perché l'integrazione scolastica deve aiutare a crescere in autonomia ciascuno secondo le sue possibilità.

Al corso, per esempio, potrebbero partecipare come docenti anche gli operatori dell'ASL che hanno steso la Diagnosi Funzionale e che poi dovrebbero contribuire alla stesura del PEI. Direi anzi che è proprio il loro momento utile.

Gli operatori dei servizi sociali anch'essi sono coinvolti; laddove fosse necessario si potrebbe anche chiedere la presenza della famiglia perché, parliamoci chiaro, voi la famiglia della persona con handicap voi ve la troverete regolarmente in tutti i GLH operativi. Voi sapete che il GLH operativi sono quei gruppi di lavoro sul campo che normalmente si riuniscono tre/quattro volte l'anno in concomitanza dell'ingresso, dell'apertura della scuola, poco prima degli scrutini e in chiusura.

Normalmente questo è un diritto dei genitori di partecipare a questi gruppi. Chiamiamoli gruppi per distinguerli dal Consiglio di Classe chiuso; sono dei

CdC aperti. È previsto naturalmente dalla legge quadro all'art. 12 comma 5, che alla stesura del PDF e del PEI partecipino gli operatori della scuola, dei servizi e i genitori, i quali addirittura possono anche farsi assistere da personale esperto, uno psicologo, uno specialista o un pedagogista.

Io so di molte associazioni che durante il GLH affiancano normalmente alla famiglia un loro esperto che mettono a disposizione della famiglia e che viene pagato dall'associazione per svolgere questo lavoro di collaborazione.

Questo deve essere visto dalla scuola non come una intrusione esterna nei sacri penetrali della scuola, ma di una ulteriore opportunità di collaborazione per meglio capire il caso e per meglio affrontarlo.

Ulteriori strumenti di collaborazione sono costituiti da due organismi che adesso vedremo meglio, chiedendoci anche dove verranno collocati in questa fase di decentramento del ministero.

Mi riferisco al GLH del Provveditorato e al GLIP: il primo previsto dalla vecchia circolare, la n. 227/75, ma poi ripresa dal decreto ministeriale 122/94 e il secondo dalla stessa legge quadro.

Voi sapete che tutti e due erano convocati presso il Provveditorato agli studi, ma con il decreto legislativo 300/99 e il regolamento applicativo n. 347/2000 sul decentramento il Ministero ha soppresso i Provveditorati e istituito le Direzioni Regionali.

Che fine fanno questi organismi? Certamente c'è un fatto, l'esperienza del GLH e del GLIP è stata preziosa; tranne rare eccezioni hanno facilitato la generalizzazione della cultura dell'integrazione e hanno anche creato dei validi supporti alle scuole e ai dirigenti scolastici per la realizzazione dell'integrazione.

Probabilmente i Provveditorati si struttureranno in Centri di Supporto all'Autonomia Scolastica. Mi risulta che nella vostra provincia ne sono stati individuati due.

Che cosa faranno? Creeranno due GLH presso ognuno dei centri o se ne creeranno uno in uno dei due Centri con competenza su tutto il territorio, o si creeranno addirittura dei "centri di supporto" sub o provinciali che potrebbero essere anche tre o quattro.... non lo so.

Dove si collegheranno? Presso le scuole polo, cioè presso quelle scuole dove abbiamo collocato gli ausili tecnologici e librari per l'integrazione, si collegheranno presso i distretti scolastici, ma voi sapete che ormai anche i distretti scolastici scompariranno perché ci saranno delle libere aggregazioni territoriali concordate dalla regione e dal dirigente.

Bisognerà vedere... sembra che la copertura di questi incarichi continui ad essere quella di comando, della utilizzazione, ma anche quello è da vedere.

Il GLIP dove collocarlo? Io ieri ho assistito ad una riunione del vostro coordinamento provinciale sull'integrazione scolastica previsto dalla legge n.18/96.

Io ho sempre notato, nella vostra regione, l'anomalia presente dovuta alla presenza di due Gruppi di Lavoro: uno è il "Coordinamento di lavoro provinciale" ed uno è il GLIP voluto dalla legge nazionale.

Dicevo ieri a Secchiaroli, che è stato il padre della legge 18/96 ed è l'Assessore ai Servizi Sociali della vostra Regione, che secondo me la regione poteva astenersi dal formare il gruppo di lavoro provinciale, visto che già c'era la legge quadro.

Secchiaroli molto opportunamente mi faceva osservare che è stata la legge nazionale che è andata oltre i suoi poteri mettendo il naso in cose che invece riguardavano l'organizzazione dei servizi del nostro territorio e quindi riservati alla legge regionale.

Io credo che i GLIP, così come li conosciamo, presieduti da un funzionario del ministero, potrebbero anche scomparire perchè potrebbero inficiare i gruppi di coordinamento creati dalle regioni che a loro volta potrebbero avere come coordinatore, ad esempio, il presidente della provincia o un suo delegato: è tutta materia da vedere, ma è importante decidersi nel momento in cui l'amministrazione scolastica si dà una struttura organizzativa a base regionale. Non è pensabile che i GLIP provinciali o sub-provinciali non abbiano un coordinamento regionale... la vostra legge infatti prevede anche lì un coordinamento regionale. Mi chiedo se qui non sia il caso di prevedere un coordinamento regionale creato dalla regione stessa, sempre in materia di integrazione scolastica, che potrebbe, come fa già la vostra normativa, prevedere anche la permanenza di questo gruppo di lavoro, con l'integrazione di altre figure, per la formazione professionale e per l'inserimento lavorativo, visto che ormai la logica è quella del progetto globale di vita.

Per esempio anche la legge 144/99, la legge che all'art. 68 ha introdotto l'obbligo formativo degli studenti fino al 18° anno di età, per gli alunni con handicap e non solo per essi, prevede la possibilità di percorsi integrati di istruzione e formazione professionale e molte sperimentazioni sono state già fatte nel centro e nord Italia in questo senso. Sarebbe opportuno che si incominciasse già a pensare ad uno strumento organizzativo che possa provvedere a questo.

Pensate ancora al fatto che adesso, in base alla legge 68/99 sulla riforma del collocamento obbligatorio è stato introdotto il collocamento mirato per i disabili: un collocamento su progetto.

Così come abbiamo realizzato l'integrazione scolastica su progetto (il PEI), l'attività riabilitativa su progetto, e le linee guida del '98 ne sono chiaramente la consacrazione, adesso la legge Turco n.328/2000, ha stabilito che tutti gli interventi a favore dei disabili debbano essere realizzati in base a progetti (art. 14) e così anche l'integrazione lavorativa va realizzata su progetto che deve avere continuità con quello scolastico e con la formazione professionale.

L'art. 17 della legge quadro lo sancisce, la legge 68 lo ribadisce e quindi anche lì sarà importante individuare un soggetto, un organismo istituzionale che faciliti il percorso, e le scuole autonome dovrebbero collaborare molto alla realizzazione di questi percorsi di formazione professionale e stage lavorativi. Come? Potrebbero farlo attraverso i Centri di Documentazione che sempre più si stanno realizzando e che diventano Centri di Documentazione per avere una

memoria storica della vita scolastica ed extra-scolastica dei ragazzi con handicap ma anche per avere delle forme di consulenza per affrontare questi problemi.

Pensiamo, per esempio, alla collaborazione con le Associazioni che possono facilitare il percorso verso l'inserimento lavorativo. Infatti le Associazioni hanno maturato esperienze che possono mettere a disposizione dei progetti per l'integrazione lavorativa, già partendo dal mondo della scuola, e ovviamente in tutta questa realtà non si può dimenticare due grandi riforme che sono intervenute, ma soprattutto la riforma Bindi, che forse ad alcuni medici non piace ma a noi cittadini sembra essere un decreto legislativo interessante. Infatti esso ha stabilito che il piano delle attività territoriali predisposto dalle ASL debba avere il parere della Conferenza e del Comitato dei Sindaci di quel determinato distretto. Quindi i sindaci, che prima erano stati espulsi dal mondo sanitario (forse giustamente perché quando esistevano i comitati di gestione, i sindaci si disinteressavano molto spesso del valore della salute dei cittadini, passando più tempo ad utilizzare tali comitati come centri di lotta o di affermazione politica, e di conseguenza le ASL, erano gestite da gruppi politici che non si intendevano assolutamente di questi problemi) si fanno di nuovo carico della gestione dei problemi legati alla salute.

Ha fatto bene la riforma ad attribuire ad un organo monocratico, che è il manager, il direttore generale, l'obbligo e il diritto di impostare il bilancio e il piano delle attività e di gestirlo. È però opportuno che ci sia un collegamento con i responsabili della vita dei cittadini, cioè i sindaci, e quindi il parere dei sindaci è rilevante ed è messo in evidenza molto bene all'art.3 quater, laddove si dice che se le esigenze ritenute importanti non vengono per niente recepite nel piano sanitario locale, i sindaci si possono rivolgere all'assessore regionale alla sanità, che poi è il datore di lavoro del direttore generale delle ASL, e chiedere a lui o di non confermare quel direttore o di interrompere subito il rapporto di prestazione professionale che quest'ultimo ha con la regione.

Voi capite che questo è un potere importante... quindi le famiglie e anche le stesse istituzioni scolastiche autonome tramite i sindaci hanno trovato uno strumento di maggiore pressione sulle autorità sanitarie, visto che noi a scuola ci lamentiamo spessissimo che gli operatori delle ASL non si vedono mai. Questo avviene quando non è stato predisposto un piano in cui si prevede che questi operatori si debbano occupare della DF e del PEI; è chiaro che se sono troppo pochi o troppo carichi di lavoro, bisognerà che si incominci a pensare ad aumentare gli organici, stipulare contratti privati con professionisti esterni, ecc.

Non dimenticate che poi ci sono delle possibilità che noi spesso ignoriamo, e cioè che quando una famiglia è seguita da un Centro di riabilitazione convenzionato con le ASL, tutto sommato anche se la ASL non interviene non importa, perché per legge il Centro è abilitato a fare la DF e a seguire a livello educativo il ragazzino per il PDF e per il PEI; questo è scritto chiaramente nel decreto del 24 febb. 1994, che è l'Atto di indirizzo alla ASL per la stesura

della DF, del PDF, del PEI.

Ultima cosa, è importante il D.L. della Bindi perché stiamo attendendo da un giorno all'altro un altro atto importantissimo, che è stato previsto: è l'Atto di indirizzo dell'integrazione dei servizi sociali con quelli sanitari, specialmente per la determinazione, la definizione di quali sono i servizi sociali a prevalente rilevanza sanitaria, quali sono i servizi sanitari a prevalente rilevanza sociale e quali sono i servizi ad alta integrazione socio-sanitaria.

Per questi ultimi due interviene sempre l'ASL con il proprio bilancio. Per quelli, invece, a rilevanza sanitaria o strettamente sociale interviene il comune con le sue disponibilità di bilancio.

Ovviamente tutti questi servizi possono essere gestiti da soggetti in convenzione, organismi di azione di volontariato, cooperative sociali, e in base alla recente legge anche associazioni di disabili e dei loro famigliari.

Le possibilità d'azione e di collegamento per gestire meglio l'integrazione scolastica ci sono e l'autonomia scolastica non ha scardinato questa possibilità, anzi dando alle singole scuole la possibilità di muoversi autonomamente o per reti di scuole queste opportunità crescono.

Non dimentichiamo che così come i comuni sono facilitati a mettersi in rete grazie ad incentivi che la regione mette a loro disposizione per gestire certi servizi, anche le scuole sono facilitate a mettersi in rete e a lavorare insieme, essendo previsti incentivi sulla qualità dell'integrazione scolastica.

Sta per partire il Piano Nazionale sulla Valutazione del Servizio Scolastico, il monitoraggio attivato dall'IRRE e che sarà gestito dal CEDE e questo è importante per la qualità del servizio di integrazione anche perché non è detto che la qualità del servizio di integrazione abbia gli stessi standard, gli stessi parametri che vengono usati per tutti.

Per gli indicatori di qualità di struttura (le aule, per es.) bisognerà tenere conto, per la qualità dell'integrazione scolastica, del tipo di aule commisurate alla tipologia della minorazione (ad un ipovedente non gli potete dare un' aula buia così come ad un ipoudente un'aula rumorosa).

Gli indicatori di processo: sarà importante verificare, per es., come si svolge il rapporto educativo e, un altro esempio, cosa succede quando gli alunni con handicap hanno bisogno dell'assistenza di base, cioè libertà di muoversi nei locali dell'istituto, essere accompagnati alla toilette e, laddove ci sia incontinenza sfinterica, avere anche la pulizia... quest'ultimo compito da chi è svolto? Il contratto collettivo degli insegnanti non prevede assolutamente questa mansione a loro carico, lo prevede a carico dei collaboratori scolastici, e voi sapete che i collaboratori scolastici sono adesso transitati tutti nel ruolo dello stato. Quando i collaboratori dipendevano dagli enti locali questo era un compito normale di servizio e prendevano lo stipendio senza nulla di più a fine mese. Il contratto collettivo del '99 all'art. 31 all. A ha invece previsto che queste vengano incluse come funzioni aggiuntive a quelle ordinarie e quindi come tutte le funzioni aggiuntive danno diritto al premio incentivante.

La formulazione dell'accordo è stata fatta in modo balordo perché è stato det-

to: ci sono le funzioni ordinarie ma il personale può altresì svolgere attività aggiuntive... il termine "può" è stato interpretato come possibilità di scelta: se lo vogliono lo fanno, se non lo vogliono non lo fanno; invece è chiaro che se c'è un ordine di servizio (la lettera del dott. Gambale si pronuncia in tal senso) del dirigente, il personale non si può rifiutare. Allora per dirimere la questione è opportuno che il dirigente scolastico faccia una assemblea per vedere chi è disponibile a svolgere tali mansioni.

Laddove il personale non sia sufficiente o adeguato (per es. i bidelli sono tutti maschi e l'alunna è femmina), il capo d'istituto deve chiedere al Provveditore uno scambio: cede una unità maschile e si fa dare una femminile. Questi sono gli aspetti importanti da valutare nello stabilire la qualità del servizio d'integrazione scolastica.

Gli indicatori di risultato (esito): io ho visto che tutte le batterie di tests riguardano i livelli di apprendimento degli studenti normodotati e le modalità di insegnamento. Per gli alunni con handicap non possiamo parlare di livelli di apprendimento, lo possiamo fare per un cieco (normodotato) perché da lui dobbiamo pretendere prestazioni di qualità identiche, ma per un alunno con sindrome di Down o con ritardo mentale, non possiamo prendere come indicatore di qualità il fatto che egli abbia raggiunto la sufficienza nelle discipline. Bisognerà modificare il parametro e cioè definire se egli ha raggiunto positivamente gli obiettivi del PEI differenziato predisposto per lui, che non gli dà diritto al titolo di studio ma all'acquisizione di un credito formativo spendibile nel territorio, per i rapporti con la formazione professionale e così via.

Ecco, tutti questi punti fin qui esaminati sono importanti per evitare che una scuola, nell'ambito della sua autonomia, possa essere considerata una scuola di scarsa qualità solo perché accoglie alunni con handicap o solo perché noi mettiamo i parametri uguali per tutti, anche per valutare la qualità dell'integrazione. Quella scuola ci rimette in punteggio, ma se noi parliamo di indicatori, anche tenendo conto degli aspetti dell'integrazione, è chiaro che quella scuola non perde il livello di qualità ma addirittura acquista punteggi rispetto alla media davanti ad un buon servizio di integrazione scolastica.

Quindi sono questi gli aspetti che mi sono permesso di sottoporre alla vostra attenzione in questa carrellata e sui quali avrei piacere di confrontarmi con voi per vedere e sentire che cosa chiedete e proponete al ministero o al dirigente regionale, che vi arriverà tra qualche giorno, per realizzare meglio l'integrazione scolastica.

Non dimentichiamo che le scuole autonome potranno partecipare alla stipula degli Accordi di Programma, che sono sempre gestiti dagli enti pubblici locali, ma non è detto che anch'essa o una rete di scuole non possa partecipare alla stipula dell'Accordo prospettando degli aspetti a cui i dirigenti, che non hanno contatto diretto con gli utenti, non avevano pensato.

Questo è il panorama nel quale ci troviamo e su cui vorrei confrontarmi con voi.

Grazie!

Indice

Romualdo Discenza - presentazione	pag.5
Maria Michela De Meo - prefazione	pag.7
Giuliana Ceccarelli - introduzione.....	pag.11

1° CORSO A.S. 1999 / 2000

11 novembre 1999	
L'ACCOGLIENZA DI UN ALUNNO IN DIFFICOLTA' E IL PROBLEMA DELLA PRESA IN CARICO DELLA PERSONA	
Teresa Federici	pag.18

16 novembre 1999	
IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO E L'IMPORTANZA DEL LAVORO DI ÉQUIPE	
Rita Caputo	pag.38

18 novembre 1999	
PROBLEMATICHE PSICOLOGICHE E DIDATTICHE DELLA SCOLARIZZAZIONE DEI SORDI	
Renato Pigliacampo	pag.50

23 novembre 1999	
IL RAPPORTO DI COLLABORAZIONE CON GLI EE.LL. E CON LA ASL. DALL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO ALLA RETE DI RISORSE DI SOSTEGNO	
Sabrina Banzato	pag.57

25 novembre 1999	
IL RAPPORTO CON L'ALUNNO NON VEDENTE O IPOVEDENTE E L' USO CORRETTO DI MATERIALI TIFLODIDATTICI	
Nicoletta Grassi	pag.66

2° CORSO A.S. 2000 / 2001

11 gennaio 2001	
RAPPORTO TRA PRASSI DIDATTICA E INTEGRAZIONE ALL'INTERNO DI UN RAPPORTO DI COLLABORAZIONE CON TUTTI GLI INSEGNANTI DEL TEAM	
Gianfranco Samorì	pag.75

17 gennaio 2001	
ASPETTI NORMATIVI DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA: I DIRITTI E LE OPPORTUNITA' EDUCATIVE DELL'ALUNNO IN SITUAZIONE DI HANDICAP	
Salvatore Nocera	pag.85
23 gennaio 2001	
TERRITORIALITA' E LAVORO DI RETE A FAVORE DELL' INTEGRAZIONE SCOLASTICA	
Sabrina Banzato	pag.112
8 febbraio 2001	
LA PRESA IN CARICO E LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ DELL' ALUNNO DISABILE	
Teresa Federici	pag.115
13 febbraio 2001	
DF e PDF: FUNZIONE/ FRUIZIONE PER UNA CORRETTA IMPOSTAZIONE PEI	
Loredana Ruggieri	pag.135
19 aprile 2001	
LE COMPETENZE DEGLI ALUNNI DIVERSAMENTE ABILI E LA LORO CERTIFICAZIONE	
Maria Giovanna Cantoni	pag.151
<i>Appendice</i>	
18 gennaio 2001	
SCELTE ORGANIZZATIVE PER LA REALIZZAZIONE DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA: COMPITI, FUNZIONI E COLLABORAZIONE DEI VARI ORGA- NISMI ISTITUZIONALI COINVOLTI (Incontro interistituzionale)	
Salvatore Nocera	pag.178
<i>Indice</i>	pag.189

