



Accordo di programma  
L.285/97 – az. 4:

Comuni di Monza,  
Lissone, Biassono,  
Sovico, Vedano al  
Lambro, Villasanta



Unità Operativa di Neuropsichiatria  
dell'Infanzia e dell'Adolescenza



Associazione  
**Capirsi Down**  
Monza



**Passaggio in Rete**  
Rete di 16 scuole del Distretto 63  
Laboratori territoriali per il  
successo formativo

# **COSTRUIRE IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO:**

## **Il bambino con ritardo mentale – percorsi di integrazione**

Questa pubblicazione è realizzata dal centro documentazione del  
*Progetto Peter Pan* in attuazione della legge 285/97

La pubblicazione è a cura di Marianna Balgera e Roberta Garbo.

Il centro documentazione è un servizio del Comune di Lissone –  
Assessorato alle Politiche Giovanili; responsabile del servizio:  
dott. Elio Bassani. In collaborazione con: *SPAZIO GIOVANI*



Anno europeo delle persone con disabilità

## **Gruppo di lavoro**

Dott. Marianna Balgera  
*Università di Milano-Bicocca - Clinica di Neuropsichiatria Infantile*

Dott. Roberta Garbo  
*Università di Milano-Bicocca - Facoltà di Scienze della formazione*

### **PASSAGGIO IN RETE:**

Prof. Paola Save - Dirigente scolastico;  
Elena Ferrari, Dora Lojacono, Anna Vargiolu - insegnanti.

### **COMUNE DI MONZA:**

Monica Piva, responsabile Progetto Peter Pan

### **ASSOCIAZIONE CAPIRSI DOWN MONZA:**

Manuela Colombo, Patrizia Radaelli, Patrizia Riboldi - genitori.

Coordinamento: dott. Marianna Balgera

*Il centro documentazione Peter Pan si trova in via Ferrucci, 15 a Lissone (Mi).  
E' aperto al pubblico il martedì pomeriggio (ore 14.30 - 18.30) e il mercoledì e giovedì mattina  
(ore 9 - 13). Per ulteriori informazioni e contatti: tel. 039-7397344 - fax 039.2450063 -  
email: [documentazione@progettopeterpan.it](mailto:documentazione@progettopeterpan.it) - web: <http://www.progettopeterpan.it>*

## I relatori

Dott. **Marianna Balgera**

Università di Milano-Bicocca, Clinica di Neuropsichiatria Infantile

Dott. **Roberta Garbo**

Università di Milano-Bicocca, Facoltà di Scienze della formazione

Dott. **Irene Buzzi**

Università di Milano-Bicocca, Facoltà di Scienze della formazione

Dott. **Renata Nacinovich**

UONPIA – Azienda Ospedaliera S.Gerardo Monza

Dott. **Anna Peretti**

UONPIA – Azienda Ospedaliera S.Gerardo Monza

Dott. **Patrizia Stoppa**

UONPIA – Azienda Ospedaliera S.Gerardo Monza

Prof. **Paola Save**

Dirigente scolastico, Istituto Comprensivo “Koine” - Monza

Prof. **Gabriella Romagnoli**

Dirigente scolastico, Istituto Comprensivo “Paccini” - Sovico

**Monica Piva**

Responsabile Progetto Peter Pan

**Manuela Colombo**

Presidente dell'Associazione CAPIRSI DOWN Monza

---

## Coordinatori dei gruppi

Gruppo A

**Alessandra Arabia**

Gruppo B

**Viviana Lavatelli**

Gruppo C

**Marianna Balgera**

Gruppo D

**Rosa Frontoso**

Gruppo E

**Antonia Grasso**

---

## Responsabile Progetto “Tra il dire e il fare”, Percorsi di accompagnamento alla integrazione scolastica

Dott. **Roberta Garbo**



# Indice

## Costruire il piano educativo individualizzato

<b>Il progetto Peter Pan</b>	<b>pag. 7</b>
<b>La giusta distanza</b> <i>dott. Gabriella Rossi – Assessore alla Persona e alle Politiche Sociali – Città di Monza</i>	<b>pag. 9</b>
<b>IL CORSO</b>	<b>pag. 11</b>
<b>Apprendimento e ritardo mentale</b>	
Intelligenza, apprendimento e affetti <i>dott. Anna Peretti – Unità Operativa Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza - Lissone</i>	<b>pag. 13</b>
Apprendimento e ritardo mentale: aspetti neurofunzionali <i>dott. Marianna Balgera – Docente di Neuropsichiatria Infantile</i>	<b>pag. 17</b>
Apprendimento e ritardo mentale: storie cliniche <i>dott. Renata. Nacinovich – Unità Operativa Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza - Monza</i>	<b>pag. 23</b>
<b>Uno sfondo per integrare</b> <i>dott. Roberta Garbo – docente di Pedagogia speciale</i>	<b>pag. 29</b>
<b>Costruiamo il Piano Educativo Individualizzato (PEI)</b> <i>dott. Irene Buzzi – docente Didattica speciale</i>	<b>pag. 37</b>

## **I bisogni e le risorse**

Tavola rotonda

Coordinatore dott. Roberta Garbo

Contributi di:

Monica Piva, **pag. 49**  
*Responsabile Progetto Peter Pan - Comune di Monza*

dott. Patrizia Stoppa **pag. 53**  
*Unità operativa Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza*

prof. Gabriella Romagnoli **pag. 57**  
*Dirigente scolastico*

Manuela Colombo **pag. 62**  
*Genitore – Presidente Associazione “Capirsi Down” - Monza*

dott. Roberta Garbo **pag. 65**  
*Docente di Pedagogia speciale*

**La valutazione del progetto e del bambino** **pag. 67**  
*Prof. Paola Save – Dirigente scolastico*

## **IL LAVORO DEI GRUPPI**

*a cura di Marianna Balgera, Antonia Grasso, Anna Vargiolu* **pag. 75**

**“TRA IL DIRE E IL FARE”** **pag. 83**

**Il progetto di accompagnamento  
all'integrazione scolastica**

*dott. Roberta Garbo – Docente di Pedagogia speciale*

**Associazione CAPIRSI DOWN Monza – Presentazione** **pag. 87**

**Passaggio in Rete – Presentazione** **pag. 89**

**Bibliografia** **pag. 93**

## ***Il Progetto Peter Pan***

In un mondo "a misura di adulto" la legge 285/97 riafferma che bambini, bambine, ragazzi e ragazze sono cittadini a tutti gli effetti, e hanno diritto di essere ascoltati, valorizzati e sostenuti, indipendentemente dalla loro condizione sociale e culturale e dalla loro etnia. Insieme ad enti pubblici, volontariato, cooperative sociali e altri enti del cosiddetto *terzo settore*, la legge promuove azioni per migliorare la vita dei bambini e degli adolescenti.

Il *Progetto Peter Pan* è un accordo intercomunale che dal 1998 intende realizzare questi obiettivi nel territorio della Brianza compreso tra i comuni di Albate, Besana Brianza, Biassono, Briosco, Carate Brianza, Lissone, Macherio, Monza, Renate, Sovico, Triuggio, Vedano al Lambro, Veduggio con Colzano, Verano Brianza, Villasanta. La responsabilità generale e il ruolo del capofila spettano al comune di Monza, mentre tutti i comuni lavorano in rete per la realizzazione di diverse azioni locali.

Per il triennio che va dal 2001 al 2003 sono previsti interventi che intendono coinvolgere i bambini in ambiti di **progettazione partecipata della città**, di riqualificazione dei quartieri, di valorizzazione del Parco di Monza, raccogliendo il materiale prodotto in asili e scuole; la progettazione e la costruzione con gli adolescenti di un sito web che diffonda **una mappatura dei loro luoghi e delle loro abitudini**; l'avvio di interventi di **sostegno a minori in difficoltà**, tramite **spazi socio-educativi** di supporto alla crescita favorendo i soggetti più deboli, di attività di **orientamento** per disabili e minori a rischio, di potenziamento del **sostegno extrascolastico** attivato dalle varie agenzie educative, di **laboratori di animazione** integrati tra CAG e scuole medie; la conoscenza e l'incontro con le presenze di **culture diverse** favorendo l'integrazione soprattutto nelle scuole; la creazione di occasioni e strumenti per favorire **l'integrazione tra i servizi e le scuole** del territorio e la **formazione degli insegnanti**; il sostegno di bambini vittime di **maltrattamento o abuso**, in collaborazione con altri servizi; il supporto del **ruolo dei genitori** nelle varie fasi di crescita dei figli; la realizzazione di **spazi neutri per l'incontro** fra figli e genitori sottoposti a provvedimento dell'autorità giudiziaria; la realizzazione di **comunità per minori** nel territorio del progetto; il supporto ai genitori nelle fasi di **separazione conflittuale**; la formazione per **aggiornare gli operatori** coinvolti nelle attività rivolte all'infanzia e all'adolescenza; l'attenzione a **documentare le esperienze**, raccogliere i materiali e diffondere le notizie relative agli interventi che rafforzano il benessere dei minori.

Il **Centro Documentazione** di Lissone è una delle iniziative comprese nel progetto intercomunale Peter Pan; si occupa di raccogliere testimonianze, notizie e strumenti per l'aggiornamento e di promuovere e far circolare l'informazione tra le varie attività, di dare consulenze e di diffondere dati e documentazione

sui risultati ottenuti dal progetto Peter Pan.

Le attività istituite dal progetto, come spiegato, sono partite nel 1998 con alcune differenze rispetto ai servizi offerti in questo secondo triennio. Nella prima fase del lavoro un grande sforzo è stato impiegato anche per raggiungere le condizioni ideali per consentire la messa in rete di un territorio così ampio e pieno di esperienze diverse. Come primo risultato di questo sforzo, il Centro documentazione Peter Pan ha progettato una serie di pubblicazioni che diano testimonianza delle attività svolte; in questo modo si *restituiscono* alla cittadinanza i risultati ottenuti negli anni di presenza e di intervento nei vari territori.

In particolare questo fascicolo si occupa di ricostruire e approfondire il lavoro svolto dall'azione denominata **La scuola e i servizi... insieme**, dedicata a migliorare e rendere più efficaci i processi di osservazione e valutazione di casi nel contesto educativo. Obiettivo dell'azione è quello di meglio orientare l'azione educativa rivolta ai bambini e valorizzare la comunicazione tra scuola e famiglia. Tra i vari livelli in cui gli interventi si articolano, questa pubblicazione si concentra su quello di formazione e ricerca/azione, svolto attraverso la realizzazione di percorsi formativi annuali, e su quello di costruzione partecipata di strumenti da utilizzare nell'azione educativa. In queste categorie rientra il percorso di formazione relativo alla costruzione di piani educativi individualizzati (PEI) per minori con ritardo mentale, e la successiva sperimentazione di questi strumenti, di cui questa pubblicazione dà conto.



## La giusta distanza

Dott. Gabriella Rossi  
Assessore alla Persona e alle Politiche Sociali  
Città di Monza

*In una fredda giornata d'inverno un gruppo di porco-spini si rifugia in una grotta e per proteggersi dal freddo si stringono vicini. Ben presto però sentono le spine reciproche e il dolore li costringe ad allontanarsi l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di scaldarsi li porta di nuovo ad avvicinarsi si pungono di nuovo. Ripetono più volte questi tentativi, sballottati avanti e indietro tra due mali, finché non trovano quella moderata distanza reciproca che rappresenta la migliore posizione, quella giusta distanza che consente loro di scaldarsi e nello stesso tempo di non farsi male reciprocamente.*

(Arthur Schopenhauer)

Lavorare in gruppo, collaborare ad una progettualità comune, condividere un obiettivo significa creare un rapporto sinergico in cui esperienza e professionalità si possono esprimere in spazi adeguati nel rispetto di ruoli e competenze.

Questo lavoro ha visto al tavolo di progettazione e sul campo nella realizzazione del percorso formativo individualizzato, diverse istituzioni del pubblico e del privato.

Ma non sono le "istituzioni" a creare sinergia: sono le persone, col loro modo di fare e con il loro modo di rapportarsi e collaborare. E la attuano meglio se hanno alle spalle una storia, una tradizione di collaborazione a cui riferirsi.

Questo gruppo di operatori ha questa storia e questa tradizione: il lavoro qui pubblicato ne è una conferma.

L'integrazione delle diverse soggettività, la valorizzazione di ciascuna di esse e la riflessione sui metodi d'approccio educativo per il raggiungimento di questi fini, sono le basi che hanno mosso la collaborazione tra gli operatori e tutto il loro intervento va nella direzione del cambiamento e dell'innovazione pedagogica che vede nella diversità una risorsa e non solo problematicità.



## IL CORSO

### ***Il gruppo di progetto***

Il gruppo di progetto è nato per iniziativa di alcuni genitori dell'Associazione Capirsi Down Monza. Essi hanno deciso di avvicinarsi alla scuola, momento centrale per la crescita dei loro figli, facendosi promotori di un corso di formazione che permettesse di conoscere meglio la Sindrome di Down ma anche che proponesse i genitori come risorse nei confronti del mondo della scuola e dei servizi.

Grazie alla collaborazione con la dott. Marianna Balgera, neuropsichiatra, già aiuto della Clinica di NPI dell'Ospedale S. Gerardo e all'adesione di Passaggio in rete, associazione di 18 Istituti Scolastici del territorio ( in particolare di Elena Ferrari, Dora Lojacono ed altri insegnanti responsabili di progetti su handicap e formazione) si è costituito il gruppo di lavoro, che ha successivamente trovato la collaborazione della dott. Roberta Garbo, docente di Pedagogia Speciale a Scienze della Formazione dell'Università di Milano-Bicocca.

Sono poi stati coinvolti il Comune di Monza, ente capofila degli Accordi di Programma I.285/97, attraverso la partecipazione di Monica Piva, responsabile dell'Ufficio progetti innovativi.

### ***La metodologia***

Il gruppo si è posto l'obiettivo di fornire risposte concrete alle esigenze di informazione/ formazione comune degli insegnanti, dei genitori e degli operatori attraverso progetti che partissero dai bisogni e dalle risorse del territorio, con alcuni presupposti comuni:

- **la formazione** non episodica, ma **continua** e legata all'operatività: i corsi sono stati proposti come prosecuzione di quelli precedenti, tenendo conto delle esigenze emerse;

- **la formazione** intesa non solo come "ascolto", ma **come confronto nel lavoro di gruppo tra un sapere teorico e le esperienze personali**.

Le giornate di formazione sono quindi state organizzate prevedendo due momenti: uno seminariale, condotto da esperti, dal contenuto prevalentemente teorico, ed un altro, immediatamente successivo, in gruppi di lavoro tenuti da un conduttore, che aveva il compito di rielaborare la prima parte attraverso le esperienze portate dai partecipanti, al fine di giungere alla definizione di possibili modelli operativi.

- **La territorialità**, cioè interventi di informazione/formazione e di coordinamento a partire dalle realtà locali, per costruire punti di riferimento e di collegamento tra le scuole e tra la scuola e il territorio;

- **l'interdisciplinarietà**, come presenza di professionalità, voci, punti di vista differenti, per uscire dai propri ruoli e dai propri problemi per “mettersi nei panni degli altri” e cercare proposte comuni (**lavoro di rete**). L'esperienza dei tre anni di collaborazione ha fatto apprezzare ad ognuno l'utilità del lavoro tra soggetti di diverse istituzioni anche per lavorare meglio all'interno della propria, rafforzando la convinzione che il confronto con mondi diversi consenta di riflettere e di ripensare al proprio mondo con un maggiore *distacco*;

- **l'handicap come risorsa**, l'approccio al bambino diversamente abile come esperienza di crescita e di arricchimento professionale, utile per affrontare la relazione educativa con tutti i bambini e i ragazzi.

L'organizzazione dei corsi è stata possibile grazie alla collaborazione con la Clinica di Neuropsichiatria Infantile diretta dal Prof. Mario Bertolini e con i servizi territoriali della UONPIA.

### **Le tappe operative**

- 1 Corso *L'inserimento dei bambini Down nella scuola dell'obbligo*, organizzato dall'associazione *Capirsi Down* il 22 Maggio 1999
- 2 Corso *A scuola con il bambino Down: percorsi di fronte alla diversità*, cinque incontri: ottobre – dicembre 2001
- 3 Corso *Costruire il P.E.I. Il bambino con ritardo mentale*, cinque incontri: ottobre – dicembre 2002
- 4 Accompagnamento all'attuazione del P.E.I. (8 gruppi con la supervisione della dott. Garbo): gennaio - ottobre 2003

La collaborazione avviata con il Comune di Monza ha reso attuabile questo parte del progetto, che è stato inserito nell'Azione 4 del Progetto Peter Pan, finanziandola con i fondi della legge 285/97.

Il gruppo di progetto sta ora cercando di realizzare, in raccordo con gli interventi formativi nell'ambito dell'integrazione scolastica, attività di documentazione, informazione e consulenza: atti del corso, cineforum, sito web...

Perché ciò possa realizzarsi i partecipanti del gruppo sentono l'esigenza di definire un quadro di riferimento istituzionale di cui sono stati individuati come soggetti: la rete di scuole, l'università, i servizi territoriali, le associazioni.

## Apprendimento e ritardo mentale

*Le relazioni di questa prima giornata cercheranno di avvicinarci ai problemi dell'apprendere, con particolare riferimento al bambino con ritardo mentale, da varie angolature: la prima relazione della dott. Peretti sarà centrata sugli aspetti relazionali, seguirà poi la dott. Balgera che metterà in luce alcuni aspetti neuro funzionali e terminerà la dott. Nacinovich con alcuni casi esemplificativi.*

## Intelligenza, apprendimento e affetti

**Dott. Anna Peretti**

E' mio compito oggi parlarvi dei legami tra una funzione complessa quale è quella dell'apprendimento e gli aspetti emotivo-affettivi che la sottendono e l'accompagnano.

Una prima osservazione è che alla base della capacità di apprendere non vi è solo una buona dotazione intellettiva, non si apprende cioè solo perché si è intelligenti, né i deficit di apprendimento si correlano solo ad un deficit intellettivo.

Vi è capacità e possibilità di apprendere anche nelle persone con una ridotta dotazione intellettiva così come vi può essere deficit di apprendimento in una persona dall'intelligenza brillante. Apprendere è una funzione non solo dell'intelletto ma direi in senso più lato e generale della "mente" che è il luogo in cui avvengono i processi di elaborazione, simbolizzazione, rappresentazione, astrazione, quindi processi che comportano la partecipazione di aspetti emotivo-affettivi e del mondo della relazione.

Ad esempio vi può essere uno studente di intelligenza normale che può risultare lento a studiare con il bisogno di tornare sempre indietro nello studio per paura di dimenticare qualcosa, che sente il bisogno di imparare quasi "a memoria" un linguaggio estraneo ed esterno che non può usare parole personali ed interne. Questo studente non può generalizzare, né interiorizzare, né uscire dal "qui ed ora" per fare di ciò che va leggendo, quasi parola per parola, un patrimonio personale ed interiorizzato. E' insomma una persona che non è capace di obbedire alla famosa richiesta della maestra "ripeti con parole tue" perché non può far suo un "dato" concreto trasformandolo in un "concetto".

*L'apprendimento è una funzione della mente strettamente collegata agli aspetti emotivo-affettivi.*

*Dal dato concreto al concetto*

Questa persona soffre di un disturbo dell'apprendimento nonostante la sua intelligenza sia normale o elevata come Q.I. e mostri in altre occasioni della vita buona intuitività ed empatia.

Ci troviamo qui ad accostarci ad un problema che si sente spesso dibattere negli scambi di informazioni che avvengono con gli insegnanti quando si parla di bambini con deficit cognitivo. Chi ha un deficit nella capacità di apprendere è una persona che non sa effettuare processi di "astrazione". Si osserva spesso che un bambino può operare con oggetti "concreti", o riferirsi ad esperienze "concrete", o riconoscere situazioni "concrete" ma non sa estrapolare da questi oggetti, situazioni o esperienze qualcosa di astratto e generale che le accomuni e le renda sempre riconoscibili e recuperabili nel proprio bagaglio di conoscenze anche in assenza del dato concreto.

Cosa permette questo passaggio che è il passaggio fondamentale delle conoscenze? Senza questo passaggio il nostro imparare rimane legato alle cose, alle percezioni, alle sensazioni ed accade come se il mondo dovesse essere imparato a memoria o "fotografato", giustapponendo i vari pezzi o fotogrammi, senza potersi mai staccare da ogni singola percezione, senza poter mai arrivare ad una "rappresentazione" mentale dei dati percettivi.

Un esempio si osserva nella modalità di eseguire il test percettivo della figura di Rey in bambini con difficoltà di rappresentazione e incapacità a cogliere la globalità della figura. Alcuni bambini la copiano pezzo per pezzo, giustapponendo i pezzi, senza poter fare una sintesi simultanea della figura, altri bambini, spesso i più piccoli, "inventano" una figura di fantasia evocata dalla percezione globale della figura presentata (ad esempio un'astronave). Questi bambini sembrano più liberi dall'aderire al dato percettivo ed avere migliori possibilità evolutive nell'integrazione visuospatiale.

*Le "lacune cognitive" di Piaget*

Ci sembra qui di poter riprendere un punto della teoria Piagetiana secondo cui un passaggio ad un livello successivo di conoscenza può avvenire solo attraverso una negazione dell'oggetto da apprendere. Occorre che l'oggetto sia sufficientemente distante, sconosciuto, separato da noi, connotato da aspetti negativi di mancanza tali da poter suscitare in noi curiosità, desiderio di conoscerlo tanto da spingere la nostra intelligenza a superare quella "lacuna cognitiva" (così la chiama Piaget) che ci separa dall'oggetto.

Su un piano che riguarda le relazioni affettive possiamo vedere qui in parallelo la crescita psicologica del bambino che deve ricevere da una madre solo “sufficientemente buona” le frustrazioni ottimali che gli permetteranno di riconoscersi e di riconoscerla come una persona separata, in grado di favorire un processo di sviluppo sia psicologico che cognitivo (Winnicott).

Le “lacune cognitive” di Piaget e le “frustrazioni ottimali” di Winnicott, non devono essere troppo ampie e persecutorie per il bambino così da permettergli di sviluppare curiosità, interesse, desiderio, che stanno alla base di ogni conoscenza..

Se ciò non accade vi è un ripiegamento su livelli precedenti di equilibrio, il disinvestimento, la depressione.

Occorre a questo punto sottolineare che i processi qui descritti sono possibili e osservabili in tutti gli individui indipendentemente dalla loro dotazione intellettiva.

Certamente vi sono bambini che tollereranno e sapranno affrontare lacune cognitive più ampie e in cui la spinta alla curiosità e all'interesse permetteranno più rapidi passaggi cognitivi, ma ogni bimbo ha in sé la possibilità di procedere lungo questa strada se si sapranno individuare le singole tappe del percorso da compiere insieme.

Su questo percorso è fondamentale la figura dell' “accompagnatore” vorrei chiamarlo, così come Feuerstein lo chiama “mediatore”.

Tale figura ha la funzione di allontanare, staccare il bambino dal dato percettivo (ciò che vede, che sente, che sperimenta) per aiutarlo ad incuriosirsi, a pensare, ad interrogarsi, a fare fantasie su quel dato, ad aiutarlo cioè ad uscire dall' “imitazione” dell' “imparare a memoria” per entrare nell' “immaginare”, “raccontare”, “personalizzare”.

Esempio: la scrittura non più presentata come insieme di regole ortografiche ma come un modo per comunicare cose, pensieri, emozioni, fantasie. Così anche per il linguaggio.

Pensiamo ora ad alcuni aspetti della riabilitazione dei bambini con deficit cognitivo. Spesso si parla di logopedia. Occorre interrogarsi se non assistiamo ad un susseguirsi di logopédie che si basano sulla ripetitività e ripropongono, anche se in modi diversi, sempre lo stesso livello di “presentazione” del dato percettivo senza mai favorire la “rappresentazione” mentale di questo.

Così accade che i bambini non possano usare la logopedia perché non possono accedere ad un parlare personalizzato

*Le “frustrazioni ottimali”*

*Il “mediatore”*

*Presentazione e rappresentazione nella terapia riabilitativa*

che serva ad esprimere pensieri emozioni sentimenti affetti.

Occorre dare un senso al parlare, al conoscere, all'imparare per evitare aspetti imitativi e ripetitivi possibili anche in bambini con dotazione intellettuale del tutto normale.



## **Apprendimento e ritardo mentale**

### **Aspetti neurofunzionali**

**Dott. Marianna Balgera**

Obbiettivo del nostro corso è quello di riconoscere gli aspetti caratteristici del ritardo mentale come riferimento per osservare e per impostare il percorso pedagogico e didattico individualizzato.

Il primo punto riguarda quindi che cosa è il ritardo mentale: questo termine non definisce una malattia, non è una diagnosi: nel ritardo o insufficienza mentale sono riunite situazioni cliniche molto differenti che hanno come denominatore comune il deficit intellettivo.

Il ritardo mentale è presente in molti quadri malformativi e in sindromi con un'alterazione cromosomica o genetica, può essere esito di processi infiammatori (meningiti o encefaliti) su base batterica o virale, può essere associata ad altri disturbi del sistema nervoso centrale come le paralisi cerebrali infantili o certe forme di epilessia, o far parte di un quadro di disturbo relazionale.

Nel ritardo mentale si differenziano vari livelli di gravità: si fa riferimento normalmente alla valutazioni effettuate con i test intellettivi e si parla di ritardo mentale lieve (Q.I. 70-50) medio (50-35) e grave –gravissimo (sotto 35). Si tratta di limiti con una certa variabilità, che permettono però di prevedere acquisizioni possibili e problemi da affrontare.

In questo corso faremo riferimento all'integrazione di bambini che hanno come loro sede di appartenenza la scuola e si ritengono suscettibili di apprendimenti scolastici seppur parziali e semplificati.

I bambini con Sindrome di Down sono solo un terzo o un quarto di questo gruppo, ma alcune loro caratteristiche, come l'evidenza dei tratti somatici e la diagnosi precoce confermata dalla mappa cromosomica, ne hanno fatto il prototipo della categoria del ritardo mentale.

Il desiderio dei genitori dell'Associazione, insieme al resto del gruppo di progetto del corso, è quello di condividere problemi e proposte, di costruire punti e gruppi di persone come riferimento per genitori ed insegnanti.

*Nel ritardo mentale sono riunite situazioni cliniche differenti*

*Vari livelli di gravità*

Torniamo al ritardo mentale:

Normalmente noi usiamo come sinonimi i due termini: ritardo mentale e ritardo intellettuale, ma quando parliamo di mente e intelligenza intendiamo la stessa cosa o diamo a questi due termini significati differenti?

*Diverse discipline si occupano della mente*

E' attualmente condivisa la definizione della "mente" come prodotto delle interazioni fra le esperienze interpersonali e le strutture e le funzioni del cervello.

Sono molte le discipline che si occupano di questo campo: quelle relazionali (centrate sullo sviluppo del bambino, sulla relazione madre-bambino o sulle reti sociali di riferimento), quelle sullo sviluppo cognitivo e/o comportamentale e quelle neurobiologiche che si occupano di come gli stimoli vengono registrati, delle cellule nervose, dei potenziali d'azione, delle sinapsi, dei neurotrasmettitori, dei recettori, dell'organizzazione dei circuiti neuronali e dei sistemi di elaborazione delle informazioni.

Così mentre da una parte gli enormi progressi nella ricerca neurobiologica favoriscono talvolta un atteggiamento di "determinismo biologico", come se i disturbi mentali e/o psicologici fossero determinati da meccanismi biochimici, geneticamente determinati e scarsamente influenzati dalle esperienze dell'individuo (autismo, disturbi dell'attenzione, disturbi bipolari), al contrario le ricerche più recenti dimostrano che lo sviluppo delle strutture e delle funzioni cerebrali dipende dall'interazione con l'ambiente, ed in particolare dai rapporti sociali, dalle relazioni umane (rapporti interpersonali), favorendo quindi un approccio che sappia integrare le conoscenze provenienti dalle differenti discipline.

*"Mente" esprime il funzionamento globale, gli aspetti emotivi sono strettamente connessi alle funzioni intellettive*

La mente (psiche) esprime il funzionamento globale della persona, riguarda lo sviluppo del sé, dell'identità personale, considera gli aspetti emotivi strettamente connessi alle funzioni intellettive, al pensare e al capire.

La conoscenza si basa sul rapporto tra il pensiero e la realtà, sulla possibilità di stabilire rapporti di continuità o di discontinuità tra cose e persone (oggetti fisici) e le loro rappresentazioni mentali: le esperienze elaborate in immagini promuovono l'attività di pensiero.

*L'intelligenza è una funzione parziale della mente*

L'intelligenza rappresenta così solo un aspetto, una funzione parziale che riguarda l'aspetto biologico del cervello, riguarda il conoscere e il capire aspetti della realtà concreta o astratta, che non sempre sono integrati con altri aspetti della persona (scissione). Tutti conosciamo persone che consideriamo molto intelligenti, ma originali e strane.

Entriamo più specificatamente nei due argomenti del titolo: apprendimento e ritardo mentale.

*Apprendere*

Apprendere, imparare significa aumentare sia le proprie conoscenze teoriche sia le proprie competenze (capacità, abilità nel fare).

Nell'apprendimento vi è un soggetto che acquisisce e un ambiente che contiene, che propone, che richiede.

*Il soggetto*

In che modo una persona impara?

-spontaneamente ed automaticamente

-per imitazione (copio)

-per adattamento (soddisfo in modo compiacente o subisco la richiesta di un altro passivamente)

-per spinta personale al saper fare, al conoscere vi è un desiderio di autonomia, una proiezione verso il futuro.

Si tratta di tanti gradini, tutti utilizzabili, purché si tenga presente l'ultimo.

Il secondo polo, l'ambiente passa attraverso la relazione personale, dapprima con la madre, che costituisce il primo mediatore dell'apprendimento, e su questa relazione, su questo imprinting su costruiscono le relazioni successive ed in particolare quella con l'insegnante.

*L'ambiente*

Le proposte o le richieste fatte al bambino corrispondono ad un'attesa di risposta da parte di chi le fa, la domanda non è mai a senso unico, ma si tratta di uno scambio in cui il bambino è rinforzato dall'attesa positiva dell'altro.

*L'attesa  
positiva*

Quando il bambino però è molto piccolo non parliamo di apprendimento, ma di sviluppo, prevalgono cioè gli aspetti biologici, la spinta maturativa sostenuta dall'organizzazione strutturale del cervello, in cui alcune funzioni sono già "preimpostate", per esempio non si insegna a guardare o ad ascoltare, e i bambini imparano a camminare anche senza spinte esterne.

L'ambiente ricco di stimoli influenza la maturazione cerebrale: vi è un aumento di peso del cervello con la creazione di organizzazioni neuronali più ricche e complesse, per una maggior arborizzazione dendritica e per un aumento del numero delle sinapsi (a questo proposito si distinguono attualmente due diversi tipi di sinapsi: quelle che "aspettano l'esperienza" come per il sistema visivo o uditivo, e quelle che "dipendono dall'esperienza", da cui dipende la variabilità individuale).

*La maturazione  
cerebrale*

Se pensiamo allo sviluppo del linguaggio ci troviamo di fronte ad un processo più complesso, in cui hanno fondamentale spazio l'ambiente e le relazioni, la motivazione personale per giungere al riconoscimento dell'oggetto come altro da sé, alla rappresentazione interna che diventa poi denominazione condivisa, ma sono importanti anche altri aspetti strutturali e pre-impostati del cervello, come quelli che riguardano gli aspetti fonologici o generativi della grammatica e delle regole.

Per imparare invece a disegnare, a contare, a scrivere, è prioritario l'intervento dell' "ambiente".

### ***La complessità***

Il bambino che impara qualcosa di nuovo lo fa per tentativi a partire da un desiderio, un'intenzione: elabora un piano d'azione che tiene conto delle informazioni ambientali e degli schemi già in suo possesso che vengono tradotti in stimolazioni di specifici circuiti cerebrali per produrre un programma d'azione, una risposta motoria. Dei circuiti di feed-back ritornano al cervello per verificare la corrispondenza tra programmazione ed esecuzione.

Penso che si debba tenere in mente la complessità di questo modello quando si propone un compito: non ci si può limitare agli aspetti esecutivi, ma bisogna tener conto degli aspetti motivazionali, della capacità di analizzare le informazioni che servono al compito, della verifica.

Quando parliamo di apprendimento quindi consideriamo gli apprendimenti curricolari (lettura, scrittura, calcolo ecc..) come strumenti da acquisire rispetto ad un obiettivo più importante: favorire la crescita del bambino e del ragazzo poi come persona.

### ***Le attuali teorie sul ritardo mentale***

I disturbi dell'apprendimento fanno parte del quadro del ritardo o insufficienza mentale: non si tratta (come per altri aspetti dello sviluppo) solo di un ritardo delle tappe evolutive: per esempio non possiamo paragonare lo sviluppo di un bambino con ritardo lieve di 7 anni ad un bambino di 5 anni "normale". Secondo le attuali teorie nel ritardo mentale il funzionamento del cervello presenta delle differenze in alcune modalità operative: vi è una ridotta specializzazione delle attività o delle funzioni di base come l'attenzione, la percezione, la memorizzazione, ed una ridotta rete di coordinamento tra le diverse abilità

Questo si traduce in

- difficoltà di scegliere fra le informazioni
- scarsa interazione
- rigidità nel collegamento dei dati noti, ignoti, immaginati
- tendenza a generalizzare singole abilità senza avvalersi delle interazioni.

Secondo la scuola Piagetiana l'apprendimento è un processo attivo di riequilibrio a partire dall'analisi dei dati dell'esperienza, come ci ha appena spiegato la dottoressa Peretti.

Nel ritardo mentale la struttura è troppo equilibrata e vi è una difficoltà nei processi di analisi e sintesi dei dati esperienziali e nei processi d'astrazione, e questo porta ad una tendenza a stare nel concreto.

Sono queste difficoltà funzionali che condizionano i comportamenti descritti come distraibilità, attenzione labile, passività o dipendenza, ripetitività ecc..

Contro questa rigidità, difficoltà ad analizzare ed a fare delle scelte, compito dell'insegnante diventa quello di vincere l'inerzia, evitando di fare richieste per ottenere risposte fisse, ripetitive ed imitative (penso a pagine di ma, mo, mu che non finiscono mai), ma di proporre ipotesi e scelte, di discutere ed immaginare soluzioni differenti (questo vale per la scrittura o per la scelta di un diverso finale di un testo, ecc..).

Richieste troppo rigide rischiano l'adattamento passivo e/o l'opposizione, mentre un eccesso di protezione ed assistenza mantiene nella fusione e nell'imitazione.

Terminerei sottolineando alcuni criteri fondamentali che riguardano il lavoro con il bambino con ritardo mentale centrati sul rispetto del bambino come persona.

- 1) il bambino deve essere preso in considerazione facendogli appropriate richieste e proposte.  
Non può essere abbandonato a se stesso perché più degli altri tende a perdersi
- 2) le richieste/proposte debbono essere finalizzate a breve termine. Non "impariamo a scrivere", ma "vediamo se ricopi bene questa parola e domani te la ricordi "
- 3) la verifica è fondamentale perché il bambino impari ad impegnarsi per ottenere un risultato, e ad eseguire un compito secondo delle richieste.

Questo modo di trattarlo si rifletterà nei rapporti con i compagni.

*Nel ritardo mentale la struttura è troppo equilibrata*

*Richieste rigide rischiano l'adattamento passivo e/o l'opposizione*

*Richieste appropriate, finalizzate a breve termine e verificate*



## Apprendimento e ritardo mentale

### Storie cliniche

**Dott. Renata Nacinovich**

Michele è un bambino con sindrome di Down all'ultimo anno di scuola elementare; il suo Q.I., valutato all'età di 9 anni, risulta essere di 40, quindi con una insufficienza mentale di media entità; il profilo è sostanzialmente armonico.

*Michele*

I genitori danno molta importanza alle prestazioni scolastiche del figlio e le insegnanti si sentono molto impegnate non soltanto nel lavoro diretto con il bambino ma anche in quello d'informazione e spiegazione ai genitori che chiedono lo svolgimento di un programma il più vicino possibile a quello della classe, a volte cercando di anticipare autonomamente alcune tappe della programmazione. (Ad esempio avevano insegnato il corsivo a casa mentre a scuola veniva utilizzato ancora lo stampatello).

*Le prestazioni*

L'apprendimento della scrittura può dirsi sicuramente soddisfacente, almeno per quanto riguarda gli aspetti più automatizzabili: il bambino è in grado di eseguire un dettato in modo abbastanza corretto, mentre fa estremamente fatica (e non riesce se non è aiutato) a scrivere un proprio pensiero di senso compiuto.

Così ha appreso il meccanismo delle 4 operazioni sia pure con numeri semplici, e con ausili (linee di numeri e tavola pitagorica), ma ha difficoltà a risolvere un problema a meno che non gli venga facilitato il compito con l'identificazione di "parole chiave" che rimandano alla corretta operazione da eseguire.

Per quanto riguarda le materie di studio è possibile fargli memorizzare brevi testi semplificati, ma i tempi di permanenza nel ricordo sono brevi.

Così è capace di leggere nel senso di decifrare il testo, ma fa molta fatica a rispondere a domande sulla comprensione, anche se facilitato e guidato.

Abbiamo qui una notevole discrepanza tra un livello più "esterno" di "prestazioni" verificabili a livello di quaderni pieni d'attività svolte, formalmente di discreto livello, e la possibilità di un utilizzo autonomo e più personale di queste competenze, da far sorgere il dubbio agli stessi insegnanti di quanto

non si tratti più di un “addestramento” che di un apprendimento vero e proprio.

La strategia imitativa, la ripetitività, sono molto presenti.

### *La spinta del desiderio*

Un giorno desta grandi preoccupazioni perché “sparisce” all’uscita di scuola; viene ritrovato davanti casa più tardi, e dice: “Sto aspettando la tata che è andata a prendermi a scuola”. In questo caso sulla spinta di un desiderio ( fare come altri compagni che, nell’ambito di una maggiore autonomia, tornano a casa da soli ) mette in atto una strategia efficace e si nasconde rispetto al solito punto di incontro all’uscita, si affianca ad altri bambini, cambia strada rispetto al solito percorso, fino ad arrivare alla meta ( casa sua ). Al di là delle preoccupazioni suscitate, da un certo punto di vista possiamo vedere qui una delle “best performance” del bambino dal punto di vista dell’utilizzo di strategie autonome adattate ad uno scopo.

A partire dall’osservazione del comportamento degli altri bambini, riesce a riflettere e “criticare” il suo comportamento abituale per effettuare una scelta autonoma non compiacente che riesce a mettere in atto con una programmazione alternativa adeguata.

In termini più vicini alle attività scolastiche possiamo in seguito vedere buoni risultati ed una “memoria” che permane nella partecipazione del bambino ad un lavoro di drammatizzazione che lo coinvolge molto e in cui sembra poter esprimere più liberamente emozioni ed affetti.

Questo tipo di lettura degli apprendimenti del bambino implica ovviamente uno spostamento della nostra attenzione sui processi e sulle rappresentazioni a scapito delle performance, e ci obbliga ad uno sforzo per ricostruire le strutture “invisibili” che organizzano il funzionamento mentale del soggetto, a partire dalle sue azioni visibili.

Occorre anche una maggiore apertura e flessibilità sia nelle nostre richieste-proposte, sia nel valutare le risposte del bambino.

### *Alice*

Ricordiamo brevemente una piccolina di 2 anni con sindrome di Down, Alice, che sembrava non rispondere a nessuna delle prove sulla permanenza dell’oggetto: nascondendo il cubetto sotto la tazza, prendeva la tazza ignorando il cubetto, nascondendo la palla dietro la schiena si avvicinava per cercarla ma si fermava lungo il percorso attratta da un altro oggetto. A questo punto, alla domanda: “Ma dov’è la palla?” rispondeva col gesto portando le mani dietro la schiena mostrando invece



una capacità di comprensione e di risposta comunicativa imprevista.

Pensiamo che il poterci trovare di fronte all'imprevisto, il sorprenderci (vedi anche le fughe da scuola del bambino precedente) siano elementi importanti e positivi, perché indicano uno spazio di libertà che si contrappone alla concretezza e ripetitività che così spesso caratterizzano il ritardo mentale.

La capacità intuitiva, spesso buona in questi bambini, e che può permettere molti apprendimenti nell'ambiente educativo con i coetanei e talvolta nel lavoro riabilitativo, può essere un punto di partenza ma va anche travalicata integrando contesto cognitivo e affettivo, e permettendo quindi un effettivo utilizzo dell'acquisizione.

Anche tra scuola, servizi, famiglia, dobbiamo puntare ad una integrazione che non sommi quantitativamente gli stimoli al bambino, ma punti ad un effettiva apertura qualitativa delle possibilità cognitive ed affettivo relazionali del bambino.

Emma presenta un ritardo medio- lieve in microcefalia per sofferenza perinatale.

Nella valutazione precedente l'inserimento alle elementari, appare molto inibita, con scarse iniziative anche sul piano motorio, poco interessata e con notevole labilità attentiva. Nell'esecuzione di test l'ansia, il timore di non essere capace, riaffiorano inevitabilmente anche quando sono accompagnate dall'offerta di aiuto, di far insieme ("No, non sono capace"), in alternanza col ricercare in modo regressivo le coccole della madre.

Nel lavoro riabilitativo è possibile gradualmente condividere e verbalizzare emozioni della bambina (es. paura di sbagliare), verificare e costruire l'uso di nuove strategie ampliando poi progressivamente il contesto e i margini d'autonomia e iniziativa della bambina.

La progressiva consapevolezza di poter fare e provare interessi permette un atteggiamento mutato rispetto al nuovo, non più occasione di fallimento, ma di piacere della scoperta e del funzionamento cognitivo.

Nonostante il livello intellettivo deficitario e il non raggiungimento dei prerequisiti per l'inserimento in scuola elementare precedentemente evidenziato, Emma è in grado di frequentare, grazie anche alla presenza di una valida insegnante e ad un numero ridotto di bambini, la prima elementare acquisendo le basi della lettura scritta.

La madre aiutata a pensare alla figlia in modo nuovo, ha potuto trovare nuove modalità relazionali con lei: è significativo a

*Il sorprenderci*

*Emma*

*Il timore di non essere capace*

*Poter fare e provare interesse*

*Trovare nuove modalità relazionali*

questo proposito l'investimento dato al mondo della parola attraverso la lettura di favole, spazio comune di fantasia ed emozioni ma anche realtà fatta di regole per accedere a un nuovo codice (le fiabe lette con la madre prima dell'addormentamento e il lavoro in classe con le immagini ritagliate, i disegni, le paroline trascritte).

***Il ruolo attivo del soggetto***

In conclusione, pensando all'apprendimento del bambino con insufficienza mentale, ci sembra importante mettere al centro il ruolo attivo del soggetto, per individuare un "tertium" che si colloca tra l'ipotesi aprioristica delle competenze innate (il bambino è intelligente sì o no?) e quella empiristica delle competenze acquisite in funzione degli stimoli ambientali. Riteniamo importante formulare proposte d'apprendimento che consentano al bambino di esercitare i suoi processi di equilibratura, valorizzando e scoprendo egli stesso le sue capacità di conoscere.

***La diversificazione delle proposte e la vicinanza con l'esperienza quotidiana***

Più che interventi molto specifici, che poi a volte possono avere un loro scopo in momenti definiti e limitati, ci sembra utile allargare lo spazio cognitivo nel quale collocare l'oggetto della conoscenza, curando la diversificazione delle proposte, la loro ricchezza ma anche la vicinanza con l'esperienza quotidiana.

Paradossalmente si potrebbe auspicare un gradiente di ricchezza e complessità delle proposte inversamente proporzionale alle qualità del funzionamento del soggetto, in quanto mentre i bambini con maggiori capacità si adattano facilmente anche a proposte di apprendimento rigide, per i bambini con handicap o con difficoltà è necessario ampliare il campo delle possibilità di costruire schemi d'azione arricchendo gli stimoli.

***Una relazione con caratteristiche di contenimento e di spinta alla crescita***

Un'attenzione volta a favorire l'evoluzione globale dei bambini si deve basare su una comprensione dei processi interni, che fondano la qualità dello sviluppo e dei processi cognitivi.

Ciò rimanda ad un'attitudine degli insegnanti ad offrire ai bambini una relazione con caratteristiche di contenimento e di spinta alla crescita, capaci di utilizzare in modo dinamico e sintono gli oggetti del conoscere.

Si tratta di un rapporto che, pur mutuando alcune caratteristiche di "maternage" (soprattutto nel senso di fornire continuità di attenzione, memoria, significato) sia in grado di articolarsi mediante l'integrazione e l'espressione di tutte le potenziali occasioni di sviluppo e conoscenza.

Al di là del livello intellettuale valutato nei test, l'evoluzione del bambino ci pare infatti correlata alla possibilità di introdurre, nel suo "mondo rappresentazionale" le nuove acquisizioni, creando intorno ad esse significati condivisibili nel contesto del suo ambiente e delle sue relazioni significative.



## Uno sfondo per integrare

**Dott. Roberta Garbo**

Perché il bambino con ritardo mentale possa vivere una esperienza di formazione personale e significativa nella scuola di tutti è indispensabile che gli altri attori del processo ( la famiglia, la scuola, il Servizio Sanitario, gli Enti Locali e, più in generale, la comunità), abbiano modo di incontrarsi, e non solo metaforicamente, attorno a un tavolo, con l'obiettivo di analizzare i bisogni, per individuare possibili obiettivi comuni e armonizzare gli interventi, per tracciare insieme le linee di un primo progetto di integrazione.

Può essere utile, in questa fase, passare in rassegna alcuni dei significati che il termine integrazione assume, nel tentativo di comprendere meglio quali siano i contenuti sui quali ci si potrebbe confrontare nei primi momenti di elaborazione di tale progetto.

*Alcuni significati del termine integrazione*

Ecco alcune proposte tratte dalla letteratura e dalle riflessioni che hanno accompagnato gli ormai quasi trent'anni di storia dell'integrazione scolastica nel nostro paese:

Integrare le cosiddette competenze grezze, individuali e quelle codificate professionali e le diverse discipline per la realizzazione di un progetto pedagogico: in questo caso è indispensabile avere una conoscenza delle principali parole-chiave, delle terminologie tecniche e della visione che le ha ispirate.

Integrare la tematica della disabilità nei curricula scolastici in un processo di apprendimento che accolga la presenza del deficit e dell'handicap come una occasione di approfondimento delle conoscenze.

Integrare le competenze mirate su bisogni speciali con le conoscenze dei processi formativi complessi, integrare la proposta messa a punto per il bambino con bisogni educativi speciali in un progetto per l'intero gruppo classe.

Integrare tecniche, metodi e strategie di intervento in un approccio metodologico rigoroso che consenta di attingere di volta in volta a un patrimonio ricco e flessibile, attiva-

to in risposta all'emergere e al manifestarsi dei bisogni lungo il percorso, in una prospettiva di progettazione partecipata e di co-evoluzione.

Integrare l'alterità e la diversità come elemento qualificante dell'educazione in generale e dell'educazione a scuola in particolare, mettendo a disposizione di tutti i bambini, con bisogni educativi speciali e non, l'opportunità di incontrarla, avvicinarla e di imparare insieme a comprenderla.

***La storia del bambino e della sua famiglia***

E' evidente che qualunque sia la sfumatura o l'accezione che noi privilegiamo, o che il gruppo di lavoro sceglierà di adottare, sarà indispensabile poter raggiungere un primo livello di integrazione rispetto alle vicende, alla storia del bambino e della sua famiglia. L'intreccio di difficoltà, di successi, di potenzialità e preferenze, di desideri e aspirazioni, vale a dire di tutti quegli elementi che possono contribuire a tracciare una sorta di "ritratto non immaginario" di quel bambino sarà molto utile per il team che a scuola avrà il compito di ideare, progettare e realizzare proposte educative e didattiche che

- abbiano un senso e un significato a livello individuale e nel quadro della programmazione della classe
- permettano di armonizzare il percorso scolastico con il progetto riabilitativo, salvaguardando la specificità dei contesti e offrendo la pluralità dei sostegni necessari
- possano essere iscritte in un più generale progetto di vita, dove il tempo della scuola trova una sua collocazione accanto alla vita in famiglia, al gioco o allo svago, o alla partecipazione ai diversi momenti della vita sociale.

***Andare oltre una visione statica e classificatoria***

Per fare questo sarà necessario che il team dei docenti sappia andare oltre una visione statica e classificatoria, cercando di guardare al bambino reale e alle sue potenzialità in contesto, spostando l'attenzione dalla disabilità al soggetto e all'identificazione dei bisogni educativi speciali di cui occorre tener conto per accompagnarlo nel suo percorso scolastico.

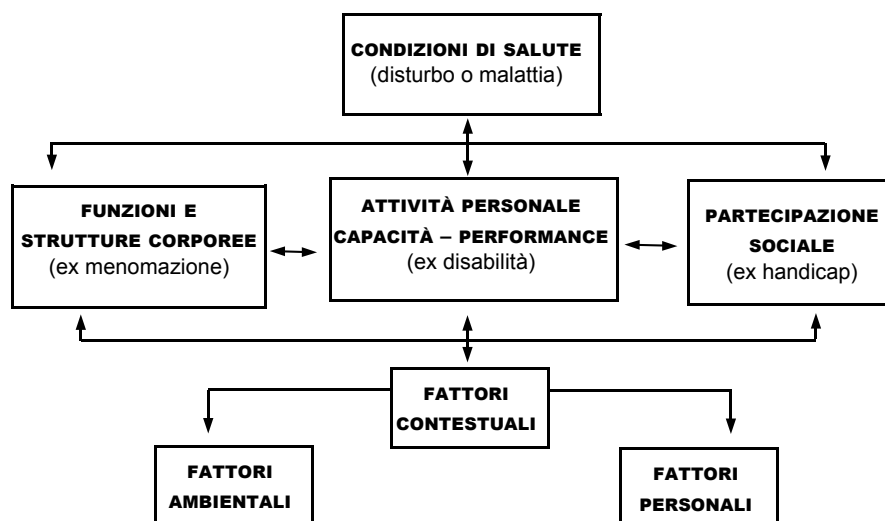
Se, al di là dei deficit osservabili nel comportamento, nella organizzazione psicologica o nella capacità di entrare in relazione con gli altri e l'ambiente, si desidererà riuscire ad incontrare quel bambino si dovrà cercare di mettere da parte una serie di stereotipi che ancora permeano la nostra cultu-

ra educativa e un' ideologia dell'integrazione che a volte rappresenta uno degli ostacoli più insormontabili alla costruzione di un buon progetto.

Occorrerà cercare di allontanarsi da una logica statica quale quella proposta dalle categorie diagnostiche classiche per orientarsi a una visione funzionale e dinamica, che permetta di incontrare e conoscere le molteplici verità che si nascondono dietro etichette che, utilissime in una prima fase di ricognizione, rischiano successivamente di trasformarsi in vere e proprie lenti deformanti.

Un aiuto importante ed autorevole in questa direzione ci viene dalla nuova ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) messa a punto dalla Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2002 che propone un ripensamento complessivo dei concetti alla base fino a ieri dei processi di integrazione, in una visione fortemente non-discriminatoria dove è possibile rintracciare molte consonanze con gli orientamenti e con i principi espressi nella legislazione in vigore nel nostro paese, a partire dalla Legge Quadro 104 del 5 Febbraio 1992. Come è noto l'Italia è uno dei paesi dove la scelta a favore della integrazione e dell'inclusione è stata radicale, a partire dalla chiusura delle Scuole Speciali e dai primi esperimenti di inserimento scolastico nella scuola di tutti degli anni '70.

### *La nuova ICF*



Facendosi espressione e testimonianza dell'evoluzione del pensiero attorno alle condizioni di salute e malattia registrata nell'ultimo ventennio, la versione precedente dell'ICF risale al 1980, la nuova classificazione mette a disposizione degli operatori della sanità e della scuola, della famiglia e, in ultima analisi, della persona in senso lato, uno "sfondo per integrare" ampio, fortemente connotato in termini dinamici e funzionali.

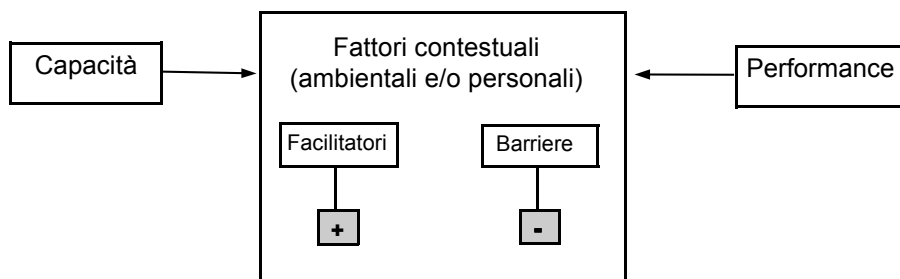
	<b>Parte 1: Funzionamento e disabilità</b>		<b>Parte 2: Fattori contestuali</b>	
<b>Componenti</b>	<b>Funzioni e Strutture Corporee</b>	<b>Attività e Partecipazione</b>	<b>Fattori Ambientali</b>	<b>Fattori Personali</b>
<b>Domini</b>	Funzioni corporee Strutture corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze esterne su funzionamento e disabilità
<b>Costrutti</b>	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico)  Cambiamento nelle strutture corporee (anatomico)	Capacità Eseguire compiti in un ambiente standard  Performance Eseguire compiti nell'ambiente attuale	Impatto facilitante o ostacolante delle caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti	Impatto delle caratteristiche della persona
<b>Aspetto positivo</b>	Integrità funzionale e strutturale	Attività Partecipazione	Facilitatori	non applicabile
	Funzionamento			
<b>Aspetto negativo</b>	Menomazione	Limitazione dell'attività  Restrizione della partecipazione	Barriere / ostacoli	non applicabile
	Disabilità			

***Da disabilità ad  
attività perso-  
nale, da handi-  
cap a partecipa-  
zione sociale***

In particolare, l'adozione del concetto di attività personale in luogo di disabilità e di diversa partecipazione sociale in luogo di handicap più che rispondere alla necessità di adottare una terminologia "politicamente corretta" sembra poter offrire un buon quadro di riferimento teorico ed operativo per la lettura dei bisogni educativi speciali: tanto le attività personali che la partecipazione sociale vengono a configurarsi come continuum sui quali va a collocarsi il livello di funzionamento manifesto di un soggetto in un dato momento della sua esistenza. Tale funzionamento manifesto, corrispondente alle pre-



stazioni ma non necessariamente coincidente con le capacità del soggetto, può essere utilizzato come dato di partenza per la progettazione degli interventi individualizzati necessari, alla luce della identificazione delle barriere che si frappongono ad una espressione piena della capacità.



CAPACITÀ	FACILITATORE	PERFORMANCE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità articolatorie verbali non presenti</li> <li>• Linguaggio espressivo assente</li> <li>• Capacità nulla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tavola di comunicazione con simboli</li> <li>• Persona in grado di decodificare i simboli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Performance comunicativa espressiva adeguata sui bisogni base</li> </ul>

CAPACITÀ	BARRIERE	PERFORMANCE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità verbali buone</li> <li>• Linguaggio espressivo adeguato</li> <li>• Buone capacità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fattore contestuale personale negativo: forte ansia sociale in presenza di estranei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Performance comunicativa espressiva deficitaria sul versante della partecipazione sociale con estranei o persone poco familiari</li> </ul>

In questa prospettiva, se ci riportiamo sul terreno della qualità della integrazione scolastica, non sarà sufficiente lavorare nel segno della continuità educativa, intesa come opera di costruzione e ricostruzione longitudinale dei percorsi e delle vicende evolutive che permetta di “ non ripartire sempre da zero” – perché si cambia ordine di scuola, perché c’è una variazione del team docente, perché c’è un nuovo insegnante di sostegno o una riorganizzazione nell’equipe territoriale. Occorrerà attivarsi per predisporre occasioni di comunicazione e di confronto tra i diversi attori del processo che sappiano garantire una sorta di contiguità contestuale tra i luoghi della crescita, della cura,

*Continuità educativa e contiguità contestuale*

della educazione e della formazione. Mi pare che il termine contiguità contestuale possa rendere ragione della necessità di conservare più contesti e sufficientemente differenziati tra loro, elemento che nel caso dei bambini in situazione di handicap, o con livelli diversi di partecipazione sociale se desideriamo adottare la nuova terminologia OMS, rischia invece di non essere presente per via di un fenomeno pericoloso di appiattimento e omologazione che sembra riguardare sia gli aspetti della relazione sia la scelta delle attività proposte.

***Il rischio educativo delle proposte “rigorosamente” individualizzate***

Accade spesso che, nel tentativo di offrire occasioni di apprendimento realmente alla portata del bambino, cui possa partecipare traendo vantaggi educativi ed evolutivi gli si propongano attività stereotipate e molto ripetitive, così rigorosamente individualizzate da non poter far parte di una programmazione condivisa, confinate proprio per questo nella relazione uno-a-uno con l'insegnante specializzato. Si tratta esperienze purtroppo particolarmente frequenti per i bambini con disabilità cognitive e ritardo mentale: le proposte di gioco o di apprendimento vengono sviluppate a partire da una visione sommativo-lineare dei processi di insegnamento-apprendimento e nella convinzione che l'ingegneria didattica sia lo strumento da impiegare per mettere a punto percorsi personalizzati e didatticamente efficaci. Ma se consideriamo le caratteristiche del ritardo mentale e le particolarità che esso introduce nei modi e nei tempi dell' apprendimento e nella complessiva capacità di riorganizzare e finalizzare le esperienze, ci rendiamo conto di quanto sarebbe invece opportuno adoperarsi attivamente perché la rigidità degli schemi, la mancanza di flessibilità cognitiva, la difficoltà a trasferire le acquisizioni da un contesto all'altro, ecc. fossero tenute presenti dagli insegnanti non come dati acquisiti e immodificabili ma nei loro possibili aspetti evolutivi, nel quadro di una visione più aperta e, in certi termini, più spregiudicata dei processi di insegnamento-apprendimento.

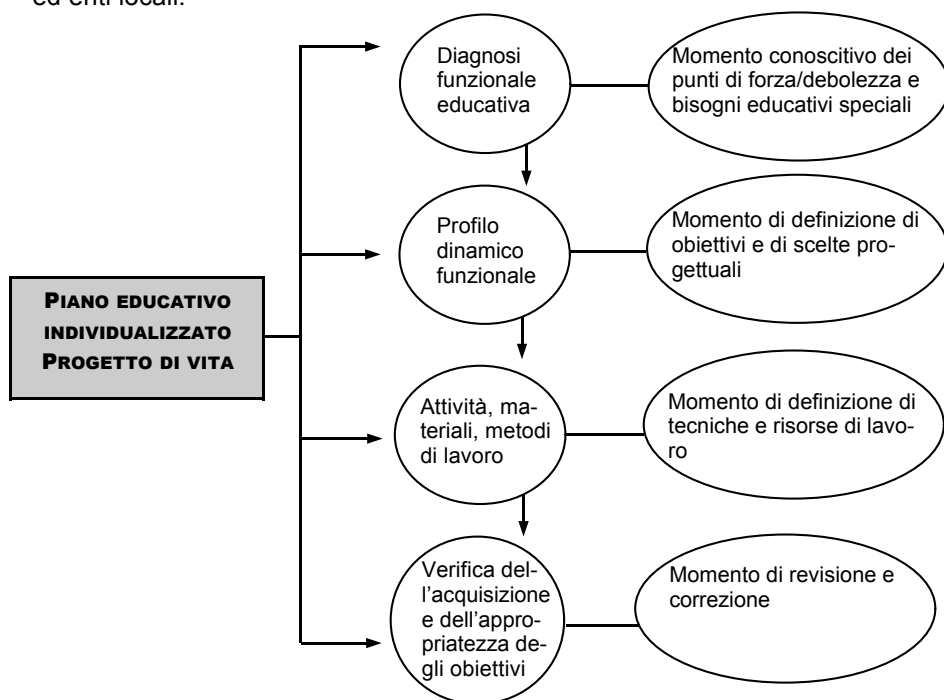
***La possibilità di attingere al proprio patrimonio di conoscenza e competenza professionale***

Da questo punto di vista, una presenza meno incombente degli stereotipi e delle sovra-generalizzazioni che permetta di attingere alla totalità del proprio patrimonio di conoscenza e competenza professionale (non solo a quello che è stato archiviato alla voce handicap, disabilità, bambini con bisogni educativi speciali) permetterebbe di sollecitare con maggiore convinzione esperienze più attive, costruttive e partecipate, di destinare tempo ed

energie per aiutare ad emergere potenzialità nascoste o inesprese, di avere una visione più dinamica e creativa dei percorsi possibili.

Gli insegnanti specializzati e non che operano nella classe – ricordo la piena contitolarità dell'insegnante specializzato, assegnato alla classe come supporto al processo di integrazione e non come risorsa dedicata al bambino in situazione di handicap – dispongono in base alla 104 di numerose occasioni per lavorare in questa direzione, a partire dalla elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale (PDF) per mettere insieme, per integrare i dati preziosissimi raccolti con le osservazioni a scuola con gli elementi di conoscenza emersi nei processi diagnostici condotti dagli specialisti della patologia e dai terapisti coinvolti nel progetto riabilitativo, o dall'équipe del territorio che ha in carico il bambino e la sua famiglia. Immaginando che i momenti precedenti dell'iter previsto dalla normativa – la certificazione, gli incontri preparatori all'accoglienza con la famiglia e con i gli insegnanti dell'ordine di scuola precedente, la redazione della diagnosi funzionale, la richiesta e l'assegnazione dell'insegnante specializzata/o - si siano svolti correttamente, l'elaborazione del PDF segna il momento nel quale occorre realmente mettersi attorno al tavolo e lavorare insieme, scuola, servizi, famiglia ed enti locali.

*L'occasione offerta dal PDF*



***Mettersi attorno al tavolo per lavorare insieme***

Tra la redazione della Diagnosi Funzionale e l'elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale si compie un primo passo importante nel percorso di accompagnamento all'integrazione, quando si collegano le implicazioni e le opportunità implicite (in termini di definizione-ridefinizione degli obiettivi, di occasione di avvio/verifica del gruppo di lavoro, di concreta occasione di scambio professionale e confronto interdisciplinare).

***I rischi della sottovalutazione e di una interpretazione burocratica degli strumenti***

In molti casi però, si assiste ad una svalutazione di questa fase del processo, quasi si trattasse di un semplice adempimento burocratico-cartaceo, in altri si procede alla delega a uno dei componenti del gruppo di quella che si considera erroneamente una traduzione meccanica in termini previsionali/predittivi della Diagnosi Funzionale.

Gli incontri periodici per la redazione e la verifica del PEI sono dei buoni osservatori per rilevare gli effetti di questa sottovalutazione, soprattutto quando il percorso del bambino solleva quesiti di fondo rispetto alla adeguatezza evolutiva degli obiettivi educativi e didattici e alle attese prestazionali.

In effetti, coprendo un biennio che ovviamente non coincide con l'arco temporale di un anno scolastico, il PDF si presenta come una occasione per poter guardare un po' più in là, con una minore sottolineatura degli aspetti prestazionali (in termini di obiettivi raggiunti o meno) ed una prospettiva più autenticamente progettuale: tra i componenti del gruppo di lavoro possono circolare in modo non immediatamente finalizzato all'applicazione e alla realizzazione elementi di conoscenza sul bambino che sono stati raccolti in ambiti osservativi e a partire da presupposti diversi che, proprio per questo possono contribuire a dinamizzare la situazione, mettendo in luce risorse, rendendo manifeste aree di conflitto potenziale, portando in alcuni casi a ridefinire tempi, modi e obiettivi.

***Una ipotesi di lavoro che aiuti a sostenere e orientare la crescita globale e gli apprendimenti***

Da un dialogo su questi temi possono emergere ipotesi e proposte concrete in base alle quali scegliere le esperienze di apprendimento e le attività che a parere del gruppo di lavoro si prestano meglio di altre a sostenere e orientare la crescita globale del bambino nel periodo considerato. Il racconto delle vicende scolastiche da parte degli insegnanti o della vita in famiglia da parte dei genitori, con le innumerevoli occasioni di apprendimento informale che la costellano, possono offrire spunti preziosi per la formulazione di una ipotesi di lavoro condivisa, per tracciare attraverso il PDF le coordinate, le linee-guida di una progettualità evolutiva ed educativa che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) dovrà successivamente tradurre in obiettivi specifici, percorsi didattici, attività e indicazioni operative.

## Costruiamo il Piano Educativo Individualizzato (PEI)

**Dott. Irene Menegoi Buzzi**

Fino agli anni '70 i termini *diagnosi e profilo funzionale, piano individualizzato ecc.* non erano in uso nella scuola, non solo quella comune, ma anche nella scuola speciale o meglio specializzata dove non si faceva appello a termini legislativi per meglio conoscere i problemi dei singoli alunni disabili, né per programmare l'attività sia educativa che riabilitativa.

Era, però, prassi comune consolidata che a partire ovviamente dalla diagnosi clinica, tutti gli operatori che in qualche modo intervenivano a sostegno del recupero del soggetto in difficoltà avessero incontri frequenti con la famiglia, avviassero un programma di osservazione sistematica ognuno secondo le proprie competenze (sanitarie/riabilitative, educative) e promuovessero incontri periodici d'equipe per programmare gli interventi e per valutare gli esiti.

Tutto ciò era frutto di consolidata esperienza che non necessitava di un avallo normativo, ma scaturiva dalla situazione che lo richiedeva.

Da una situazione super protetta, accentratrice, monopolistica come quella insita nelle situazioni speciali, siamo passati ad un periodo di frazionamento delle funzioni che tendevano a sezionare il bambino a seconda degli interventi che le singole istituzioni operavano su di lui, giungendo spesso alla deresponsabilizzazione globale del suo recupero.

Recuperare un bambino, impegnarsi nel delicato compito formativo richiede in primo luogo una formulazione di obiettivi che debbono essere comuni a tutti coloro che sono coinvolti (famiglia, scuola, servizio sanitario e di riabilitazione).

Il percorso educativo diventa coerente e compatibile solo se è tracciato nel consenso e solo se nasce da una chiara identificazione dei bisogni, delle difficoltà e soprattutto delle potenzialità del soggetto.

Non è certo il mio un nostalgico richiamo alle situazioni precedenti, avendo io anche partecipato negli anni '70 alle battaglie per il riconoscimento di una scuola comune non selettiva, aperta a tutti con l'obiettivo di una integrazione costruita passo passo e non proiettata nel futuro della vita del singolo, quando ormai la separazione vissuta negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza avevano reso incompatibile e difficile una

partecipazione comune alla vita sociale.

Ma certo nell'utopia dell'inserimento, come sola taumaturgica via all'integrazione, si è dimenticato di garantire anche la necessaria integrazione delle competenze e l'indispensabile programma comune di intervento nella costruzione di un progetto di vita per il soggetto in difficoltà.

Nacquero quindi i primi problemi dovuti ad atteggiamenti diversi: quello dell'insegnante che pretendeva di conoscere la diagnosi medica dell'alunno, quello del medico che si trincerava dietro il segreto professionale e quello della famiglia che per pudore o per desiderio di riservatezza negava la presenza nel figlio delle difficoltà accertate.

Anche per quanto riguarda la "certificazione" che avrebbe dato il via all'atto amministrativo che assegna alla scuola gli insegnanti specializzati sono stati necessari ampi dibattiti, disquisizioni culturali e linguistiche, chiarimenti di responsabilità professionali per giungere alla comprensione definitiva della sua funzione.

*L'alone magico  
delle  
"diagnosi"*

L'alone magico che investe sempre le definizioni tecniche scientifiche non di uso comune, aveva dato l'illusione alla scuola di poter, tramite queste "diagnosi", comprendere le reali difficoltà degli alunni e di poter trarre indicazioni per una programmazione e un insegnamento individualizzato mirato alle singole situazioni. Al tempo stesso aveva accreditato nella classe medica la convinzione di essere responsabile dell'attribuzione alla scuola di risorse di aiuto (insegnanti specializzati) di cui riteneva di dover decidere la presenza e il numero. Spesso con fatica si è dovuto chiarire che la richiesta di insegnanti per il sostegno è una responsabilità della stessa scuola la quale, a seconda delle situazioni, delle difficoltà accertate, della programmazione in atto poteva decidere di avvalersi della diagnosi medica per richiedere personale o anche solo per ridurre il numero degli alunni per classe (da 25 a 20). L'informazione data ai docenti dalla diagnosi clinica d'altronde risultava piuttosto lacunosa e soprattutto non forniva elementi descrittivi del comportamento dell'alunno dal punto di vista emotivo, relazionale, cognitivo e dell'apprendimento.

Le difficoltà che la scuola incontra per risolvere o meglio superare e ridurre gli "effetti disfunzionali" indotti dalle diverse menomazioni agli obiettivi che essa si pone per l'autonomia, la socializzazione, l'apprendimento dei singoli alunni pongono un problema ben più ampio di quanto non sia quello indicato dalla diagnosi clinica. L'itinerario per uno sviluppo evolutivo del soggetto si rileva praticabile solo se si snoda in un clima di convinzione comune e solo se nasce da una chiara identifi-

cazione dei suoi bisogni, delle sue difficoltà e soprattutto delle sue potenzialità.

La **legge n.833 del 1978**, istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, prevede che

*“le prestazioni sanitarie dirette al recupero funzionale e sociale dei soggetti affetti da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali dipendenti da qualunque causa, siano erogate dalle Unità Sanitarie Locali attraverso i propri servizi:”*

La diagnosi medica costituisce dunque il primo adempimento delle prestazioni sanitarie previste dalla norma.

I Nuovi **Programmi** (non più nuovi perché approvati il 12.2.1985) stesi per la **scuola elementare**, che hanno tuttavia valenza pedagogica generale, hanno richiamato l'attenzione sull'importanza, per assicurare la continuità dello sviluppo dei singoli di:

*Conoscere e valorizzare le attitudini individuali*

*“conoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale. Pertanto è essenziale, per procedere al loro (i.e. dei bambini) potenziamento, accertare fin dai primi giorni le abilità di base esistenti, relative al piano percettivo, psicomotorio e manipolativo, ai processi di simbolizzazione, alle competenze logiche, espressive, comunicative e sociali, alla rappresentazione grafica, spaziale e ritmica ecc...”*

Ora a chi è attribuito il compito di “accertare” abilità e difficoltà e “assicurare la continuità dello sviluppo individuale” di un bambino che presenta difficoltà e ritardi tali da compromettere il suo sviluppo armonico?

Se è arduo definire il soggetto in situazione di handicap, altrettanto difficile è promuovere l'integrazione scolastica. L'integrazione comprende aspetti pedagogico-didattici, psicologico-sanitari, socio-assistenziali e culturali che devono uniformarsi in un programma comune.

Ciò implica collaborazione tra scuola, i servizi medico-sanitari e assistenziali del territorio e le famiglie. Ogni operatore, medico, insegnante psicologo, terapeuta è chiamato ad elaborare un profilo del ragazzo, in base alla specifica competenza, riportando i dati delle proprie osservazioni e le proprie ipotesi di intervento.

I vari dati vengono confrontati e collegati tra loro per superare una visione “unilaterale” e permettono, da una parte, di definire la situazione dell'alunno in modo più completo e articolato e, dall'altra, di stabilire l'iter di intervento più efficace.

*La diagnosi funzionale non è un semplice referto medico*

Tutto ciò era stato delineato già nel **1985** con la **C.M. 250** che invitava tutti gli operatori coinvolti a redigere una “diagnosi funzionale” così definita:

*“la diagnosi funzionale dovrà porre in evidenza, accanto ai dati anagrafici e familiari e a quelli risultanti dalle acquisite certificazioni dell’handicap, il profilo dell’alunno dal punto di vista fisico psichico, sociale ed affettivo, comportamentale e dovrebbe mettere in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alle situazioni di handicap e le relative possibilità di recupero, sia le capacità ed abilità possedute, che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate.”*

Si intuisce chiaramente che una diagnosi siffatta non si identifica con un semplice referto medico, che essa non si traduce in un accertamento di condizioni bio-fisiologiche, ma abbraccia anche una valutazione delle capacità conseguite e delle potenzialità collegate a ciascuna fase di sviluppo

Se tutto questo si richiede alla Diagnosi funzionale, chi dovrà formularla? Il medico? Lo psicologo? L’educatore? Evidentemente nessuno di loro è in grado di fornirla da solo. Essa appare piuttosto il risultato di un lavoro di équipe nel quale confluiscono gli apporti dei vari “punti di vista”.

L’operatore della scuola dovrà rilevare soprattutto i bisogni educativi del soggetto e proporre i modi più adeguati per soddisfarli. Ma soddisfare i bisogni educativi (che sono in gran parte bisogni di relazione e di apprendimento) di soggetti che presentano disturbi psichici/ fisici presuppone la capacità di ricevere dagli specialisti dei messaggi decifrabili e traducibili nell’azione quotidiana della scuola

Gli anni conseguenti all’emanazione delle norme citate hanno visto svilupparsi una notevole conflittualità tra istituzioni dovuta alla carenza di carattere cogente delle norme stesse rivolte di fatto nei confronti del solo mondo scolastico. Al contrario in molte situazioni si è sviluppata una ricca collaborazione tra operatori diversi che coinvolgendo la famiglia dell’alunno con “bisogni educativi specifici” (definizione che in Europa tende a sostituire il termine handicappati) che hanno dato vita alle esperienze più significative sul territorio, molte delle quali hanno richiamato l’attenzione dell’Europa all’esperienza italiana.

*L’Osservatorio Permanente sull’handicap*

Il M.P.I. istituisce nel **1990 l’Osservatorio permanente sull’handicap** che tramite i suoi Gruppi di lavoro (composti da operatori del mondo della scuola, della sanità e delle associazioni in rappresentanza delle famiglie e degli utenti) tenta di far chiarezza sui compiti e sulle competenze.



Il **5 febbraio del 1992** esce la **legge n.104** “Legge-quadro sull’assistenza. L’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

L’art. 12 punto 5 così stabilisce:

*“All’individuazione dell’alunno come persona handicappata ed all’acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell’insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministero della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell’alunno e pone in rilievo sia difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata.”*

**La Legge  
quadro 104/92**

E al punto 6:

*“alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l’influenza esercitata dall’ambiente scolastico.”*

Per i compiti attribuiti alle unità sanitarie locali si rimanda all’Atto di indirizzo da emanarsi ai sensi della legge n.833/78.

Ed, infatti, il **D.P.R. del 24 febbraio 1994** “Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap” così recita all’art. 3 “*Diagnosi funzionale*”:

1. *per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n.104 del 1992.*

2. *Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima. La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali. Gli elementi clinici si acquisiscono tramite la visita medica diretta dell'alunno e l'acquisizione dell'eventuale documentazione medica preesistente. Gli elementi psico-sociali si acquisiscono attraverso specifica relazione in cui siano ricompresi:*

- a) *i dati anagrafici del soggetto;*
- b) *i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare (composizione, stato di salute dei membri, tipo di lavoro svolto, contesto ambientale, ecc...)*

e inoltre

4. *La diagnosi funzionale, essendo finalizzata al recupero del soggetto portatore di handicap, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti:*

- a) *cognitivo*
- b) *affettivo-relazionale*
- c) *linguistico*
- d) *sensoriale*
- e) *motorio- prassico*
- f) *neuropsicologico*
- g) *autonomia*

e ancora all'Art.4 "Profilo dinamico funzionale":

*1. Ai sensi dell'art. 12, comma 5, della legge n.104 del 1992, il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un 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 lunghi (due anni). Il profilo dinamico funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare di cui all'art. 3, dai docenti curricolari e dagli 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.*

Riferendomi, allora, a quanto affermato all'inizio desidero sottolineare almeno tre aspetti importanti:

- indispensabilità di un lavoro d'équipe e di collaborazione tra le istituzioni
- l'importanza di evidenziare non solo le difficoltà del soggetto, ma soprattutto le sue abilità residue
- la collaborazione dei familiari dell'alunno

Il profilo dinamico funzionale costituisce perciò il quadro di riferimento per ogni programma di recupero. Nella scuola esso diviene uno strumento per definire il Progetto Educativo Individualizzato (P.E.I.) già previsto dalle circolari ministeriali n.258/83 e 259/85 ed infine codificato dalla legge n.104/92 (art.12 comma 5)

Al di là della definizione operativa di piano didattico, mi sembra che rivesta particolare importanza, in questo contesto, la parola "educativo" perché essa pone in evidenza un quadro generale di progettualità che deve trovare concordi e consapevoli tutti gli adulti coinvolti.

Senza nulla togliere al piano didattico di primaria competenza della scuola, vorrei sottolineare ciò che oggi viene definito con il Piano dell'Offerta Formativa (POF) e cioè che non vi può essere insegnamento se non all'interno di un piano educativo che coinvolge tutta la personalità degli alunni, la loro affettività, le loro sicurezze, i loro giudizi di valore. Ora il "Piano educativo individualizzato" (PEI) non può prescindere da riflessioni siffatte, da consapevoli scelte che responsabilizzano ogni adulto ad esplicitare e a concordare con gli altri non solo le linee educative generali, ma anche la prassi e le modalità in cui quelle linee si realizzano. Il ruolo educativo deve essere assunto responsabilmente in un confronto continuo di équipe tale da indurre dinamiche omogenee di rapporti e atteggiamenti coerenti. Il piano esige, in sostanza, che ciascuno ponga nell'esercizio della propria funzione anche la sua "persona", cioè quell'insieme di conoscenze, esperienze, acquisizioni culturali, sensibilità che proiettano la competenza oltre il ruolo che le è formalmente assegnato.

La famiglia è ovviamente coinvolta in questo processo, nelle intenzioni del piano essa non è né un oggetto, né un riferimento e neppure una cassa di risonanza dell'azione rieducativa e didattica. La famiglia è un attore che deve essere, semmai, iniziato al lavoro comune senza alcun artificioso appesantimento dei suoi compiti, senza alcuna obbligatoria supplenza di fun-

***Il PDF come quadro di riferimento per ogni programma di recupero***

***Il PEI come occasione per concordare linee educative generali ma anche prassi e modalità di attuazione***

zioni istituzionali.

In definitiva la programmazione indica agli insegnanti le seguenti tracce di azione:

- 1- l'analisi dei dati raccolti (frutto degli incontri con i genitori, con i colleghi dell'ordine di scuola precedenti, dei dati di osservazione ecc);
- 2- l'osservazione delle modalità di espressione del bambino finalizzate alla comunicazione con riferimento così ai codici linguistici come a quelli espressivi;
- 3- la valutazione dei vari comportamenti relativi alle tre aree: relazionale, motoria, cognitiva;
- 4- predisposizione di strategie educative e didattiche idonee a costituire i prerequisiti per l'apprendimento.

Come rilevato da diversi ricercatori ed operatori sul campo tramite anche l'analisi di oltre ottocento PEI sul territorio torinese, le proposte incluse nel piano educativo individualizzato risultano rafforzate quando:

- riportano indicazioni dettagliate e coerenti circa gli obiettivi generali e specifici;
- esplicita una metodologia precisa: indicando i percorsi educativi e didattici che si intendono attivare, nel quadro dell'organizzazione delle risorse della scuola, percorsi calibrati sui bisogni e sulle potenzialità dell'alunno, al fine di raggiungere gli obiettivi proposti.

***Precisare la fruizione specifica dell'insegnante di sostegno***

Ed inoltre, il piano educativo è maggiormente funzionale quando sottolinea e precisa la funzione specifica dell'*insegnante di sostegno*:

- anzitutto nei suoi rapporti con gli altri insegnanti di classe e di scuola, a cui è affidato collettivamente l'alunno;
- nella sua funzione di "mediatore della comunicazione" tra tutti coloro che operano con l'alunno;
- nelle sue relazioni, *concrete e dettagliate* di supporto e di integrazione dell'alunno nel contesto di classe e di scuola, senza atteggiamenti di tutoring e di isolamento.

Un altro aspetto importante va rilevato nell'effettiva collaborazione tra tutti i componenti dei "Gruppi scuola" (insegnanti, équipe, genitori) nell'impostare una metodologia comune per

l'integrazione dell'alunno. In caso di mancata partecipazione dei genitori è bene che se ne motivi l'assenza. La compilazione definitiva del piano, pur con la massima informazione e collaborazione da parte delle équipes e della famiglia, si ritiene debba essere della scuola che accoglie l'alunno, in quanto solo essa è in grado di valutare le risorse disponibili, impostare l'organizzazione complessiva e i percorsi educativi e didattici.

Per le competenze specifiche relative al Piano Educativo Individualizzato, si rimanda comunque all'art. 12 del DPR del 24 febbraio 1994

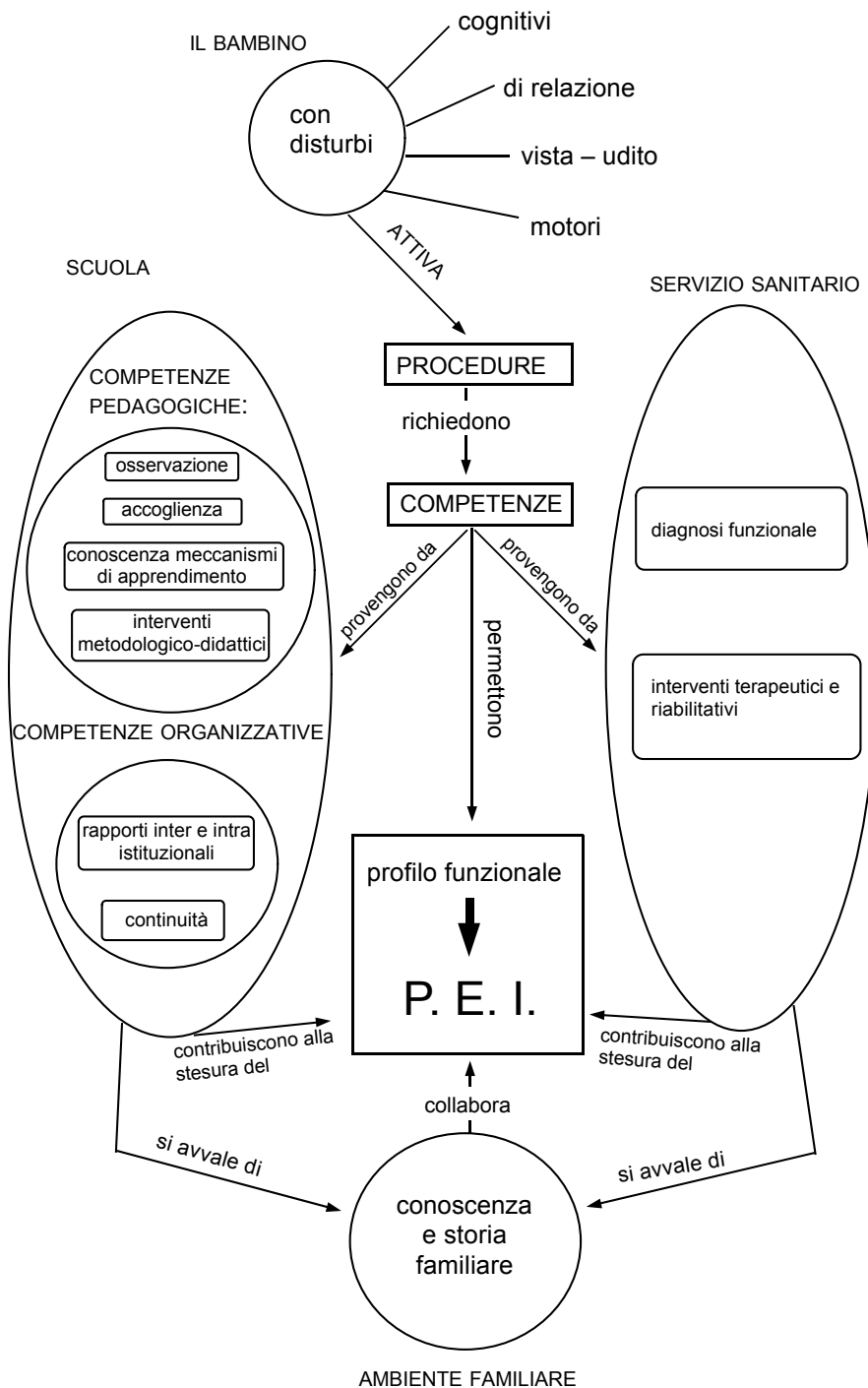
Va da sé che la programmazione del recupero di un alunno in difficoltà presume, oltre che un concerto di intenzioni, una coerenza di adempimenti non facilmente eludibile. Solo in circostanze eccezionali si può ammettere che le scadenze degli interventi vengano turbate dall'accidentalità del quotidiano; le attività dei soggetti interessati all'azione di recupero (scuola - servizi riabilitativi - famiglie) si intrecciano in una serie di vincoli di natura amministrativo-gestionale non alterabili senza che vi sia compromissione della consequenzialità logica delle fasi dell'intero processo. La caduta di un "momento" di incontro tra scuola e le strutture sanitarie può, ad esempio, alterare la continuità e la razionalità di un progetto pedagogico/didattico.

Per altro verso ad una rigidità dello schema di attuazione della programmazione deve far fronte una duttilità della revisione dei contenuti.

Anche la gestione del recupero si confronta continuamente con la gestione: il feed-back fra ciò che si intende fare e ciò che si fa è ingrediente indispensabile di una corretta progettualità educativa.

Attraverso questa verifica dei nessi tra pensiero ed azione, tra dato di conoscenza ed intenzionalità, l'insegnante potrà sottrarsi agli effetti devastanti che sulla sua professionalità esercita una opinione corrente che razionalizza in termini di marginalità le difficoltà reali del recupero. L'osservazione "guidata" della realtà (raccolta delle informazioni, sintesi degli incontri, verifiche, notazioni di scadenze, ecc.) può offrire all'insegnante (in particolare all'insegnante dedicato al sostegno) quella routinizzazione di attività che costituisce la premessa indispensabile per il riconoscimento e l'esercizio di un ruolo.

*Una verifica dei  
nessi tra dati di  
conoscenza e  
intenzionalità*



## I bisogni e le risorse

Tavola rotonda – coordinatore Dott. Roberta Garbo

### **Contributi di:**

Monica Piva,  
*Responsabile Progetto Peter Pan - Comune di Monza*

dott. Patrizia Stoppa  
*Unità operativa Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza*

prof. Gabriella Romagnoli  
*Dirigente scolastico*

Manuela Colombo  
*Genitore – Presidente Capirsi Down - Monza*

Roberta Garbo  
*Docente di Pedagogia speciale*





## **Monica Piva**

*Responsabile Progetto Peter Pan -  
Comune di Monza*

Ho accolto con interesse l'invito da parte dell'associazione e dell'università a collaborare alla realizzazione di questo percorso formativo perché ritengo che, nonostante le indicazioni della legge 104 siano state recepite, ci sia ancora molto da dire e da fare in merito all'inserimento e all'integrazione dei bambini con problematiche di handicap.

*Ce'è ancora  
molto da fare in  
merito all'integrazione*

Penso che l'innovazione non vada intesa come l'ampliamento di ambiti d'intervento, spesso influenzata da fenomeni sociali che smuovono l'interesse garantendo visibilità, ma come atteggiamento mentale dei singoli e culturale della comunità, volto alla ricerca e alla sperimentazione permanente in qualunque problematica s'intenda affrontare.

Mettere a disposizione le risorse del servizio progetti innovativi e della progettazione con la L.285/97 mi è sembrato significativo per sostenere percorsi di confronto tra i diversi attori coinvolti nell'applicazione degli strumenti indicati dalla 104.

Nel concordare l'intervento di oggi si è valutato opportuno puntare su aspetti concreti legati alla mia esperienza di operatore sul territorio di Monza partendo da una "domanda" che si può formulare in

*"Cosa funziona e cosa non funziona"*

Ho quindi pensato di partire da un momento di verifica attuato nel novembre 97 che ha visto attorno ad un tavolo operatori delle equipe territoriali, neuropsichiatri della U.O.N.P.I.A., Direttori Didattici allo scopo di valutare il primo periodo di applicazione dell'Accordo di Programma L.104 (Provveditorato, Distretto Scolastico 63, Scuole, Ente Locale, USSL 29) e del protocollo operativo tra Servizi Sociali e Clinica di Neuropsichiatria Infantile Ospedale S.Gerardo per la città di Monza.

*Nel novembre  
1997: verifica  
dell'Accordo di  
Programma*

Ai tempi era già in uso il parlare di lavoro di rete ma era, in qualche modo, difficile applicare un modello teorico ad un ambito più connotato in senso operativo da aspetti clinici-pedagogici-psicopedagogici che sociali.

*Lavoro di rete*

Nei servizi territoriali vi era la convinzione che *il sociale* fosse il grande *contenitore*, che il *Clinico* fosse l'unico *Sapiente In-*

*terprete* della patologia e che *l'insegnante* avesse la conoscenza reale, il *Quotidiano*, del bambino.

La consapevolezza che il lavoro di rete potesse essere un riferimento metodologico per sostenere i principi formatori della 104 era latente.

Eppure un lavoro di questo tipo non poteva essere pensato e realizzato se non da operatori che, usciti dall'ottica dell'altro come cliente (dipendente e fruitore di consulenza), cominciavano a considerare l'altro come partners in un "*progetto alla persona*" mettendosi in rete.

Posso affermare che tutti gli attori in quel momento si erano dichiarati positivamente: le cose funzionavano. Soprattutto per quanto riguardava i servizi c'era soddisfazione nel lavorare integrando competenze e riflessioni su come affrontare l'applicazione della normativa.

## ***Il PDF***

Restava non sempre chiaro se il grosso lavoro di stesura del P.D.F. fosse poi ripagato da una reale utilità per l'insegnante nel formulare il P.E.I.

La domanda era:

*il prodotto di un lavoro di osservazione clinica, psicopedagogica, educativa che consta di tempi notevoli e di grande attenzione alle relazioni e alle comunicazioni è poi utile all'insegnante?*

E per utile si intendeva:

*lo riceve o si ferma in direzione? Il contenuto e/o il modo di esprimerlo è quello che gli serve per pianificare l'intervento in contesto scolastico?*

## ***Come coinvolgere i genitori***

La normativa, inoltre indicava i luoghi in cui coinvolgere i genitori ma non affrontava il "*come*" sottovalutando alcuni aspetti significativi dell'esperienza emotiva degli stessi. Ogni realtà sperimentava modalità diverse con grande attenzione ai segnali che i genitori manifestavano secondo le richieste fatte loro.

La domanda era:

*come coinvolgere i genitori garantendo il necessario rispetto per ogni singola "storia" senza delegare loro i compiti della scuola o dei servizi ?*

Con i neuropsichiatri con cui lavoravo spesso, nel rileggere i PDF, ci domandavamo se eravamo davvero riuscite a “raccontare” quel *Bambino* e nell’*Incontro* con i genitori e le insegnanti ci aspettavamo un riscontro in merito.

C’era grande interesse per quanto si muoveva.

Sono soltanto cinque anni fa. Molto lavoro si è fatto e credo che per molti bambini si sia riusciti a fare un lavoro utile.

Attualmente c’è più consapevolezza nell’uso degli strumenti PDF e PEI soprattutto nel considerarli come strumenti all’interno delle diverse fasi di lavoro del Progetto Educativo.

Tuttavia ritengo che, se per progettare si intende prefigurarsi quali cambiamenti si ritiene opportuno introdurre in una data situazione e immaginare attraverso quali strategie operative si possono conseguire, è fondamentale per una progettazione integrata condividere un metodo e il linguaggio.

Scuola e servizi, e servizi tra loro, si stanno muovendo su binari paralleli, e l’uso di termini come progetto, programma, programmazione, bisogni e risorse, rete è ormai frequente.

Credo che sia il momento di capire se abbiano per tutti lo stesso significato e soprattutto se sia possibile realizzare le sinergie indispensabili affinché la rete non sia solo un’immagine mediatica, ma la reale risorsa di una comunità che si prende cura dei bambini. Se non facciamo questo passaggio, che è quello di andare verso la definizione di un metodo di lavoro che, facendo tesoro dell’esperienza, risponda alle necessità operative di tutti gli attori coinvolti, eliminando le ridondanze e rispettando le diverse competenze, continueremo ad avere vuoti invece che reti.

*Condividere  
metodo e lin-  
guaggio*

Mi sembra infatti di cogliere una leggero calo di interesse da parte delle istituzioni, soprattutto nei livelli gestionali, con una ricaduta sugli attività degli operatori che non sempre riescono a far fronte a tutte le richieste.

*Un calo dell’in-  
teresse*

Se gli operatori sono le stesse persone che hanno iniziato anni fa il percorso comune, riescono, sulla scorta di un linguaggio ormai condiviso e una fiducia nell’operare dell’altro a far fronte ai compiti previsti dalla legge mantenendone un sufficiente contenuto progettuale, altrimenti ci si limita a compilare la modulistica allontanandosi sempre di più dal senso e dal significato stesso del Progetto Educativo e della filosofia della

104.  
Forse è il destino delle leggi che segnano e accompagnano i cambiamenti culturali. Riscontro la stessa dinamica, in questo

periodo, in altre normative che hanno come “forza culturale” la qualità delle prestazioni e delle offerte ai cittadini, anche se, essendo normative più recenti, hanno previsto nelle circolari applicative la destinazione di fondi che andranno ricompresi, si spera anche nel senso, nella attuazione della L.328/00.

La legge 104 è una legge di “principio”, indica compiti ma lascia agli enti l’autoregolamentazione nella destinazione delle risorse umane ed economiche.

Questo spiega il perché di alcuni disinvestimenti cui stiamo assistendo che si traducono in diminuzione di operatori sul territorio e/o in ad un ampliamento degli ambiti di lavoro.

### *Una cornice per l'integrazione*

Mi sembra che i punti su cui lavorare, forse discostandomi un po' dallo specifico del corso, ma con l'intento di orientare l'attenzione sugli aspetti di cornice che potrebbero essere altrettanto utili in questo momento per presidiare il patrimonio di sensibilità, competenze e capacità fin qui acquisito, siano:

- **La rete:** come i servizi, la scuola, i genitori e la realtà territoriale possono integrarsi, valutando i processi più che i risultati.
- **Il gruppo come risorsa:** i team di insegnanti, le equipe debbono imparare a lavorare in gruppo all'interno e con l'esterno. Ruoli, funzioni e compiti chiari e condivisi sono presupposti per il lavoro di progettazione integrata.
- **I diversi livelli:** come si ricorda il lavoro del gruppo di progetto (sia per il singolo progetto educativo che per progetti che vanno ad incidere su problematiche più ampie) con il livello gestionale, amministrativo e politico.
- **La normativa:** la legge 104 e altre normative (carta dei servizi direttiva 254/95; progetto genitori C.M.n°47 /92; L.285/97 promozione dei diritti dei minori e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza; L.23/97 osservatorio regionale per l'infanzia art.4 commi 4 e 5; L.284/98 progetti sperimentali a favore di persone cieche; L.162/98 misure di sostegno alle persone con handicap grave; L.388/2000 art.80 e 81) come risorse che vanno integrate.
- **La formazione:** finalizzare i percorsi formativi all'interno della progettazione stessa co-progettando con i formatori.

## **Patrizia Stoppa**

### *Unità Operativa Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza*

Il mio intervento è il frutto della riflessione e del lavoro di alcuni anni nell'ambito della presa in carico e dei rapporti con la scuola nelle situazioni di handicap secondo le normative della legge 104 e dell'intesa di programma che ne è scaturita. Pensare in termini di nuovi progetti implica la possibilità di rivedere l'esperienza, potendo conservare e consolidare ciò che funziona e modificare, migliorare, rivedere ciò che invece non sembra funzionare.

*Legge 104 e  
intesa di pro-  
gramma*

Certamente ci sono procedure che possono snellire e facilitare il percorso ed altre che possono incepparlo o addirittura ostacolarlo.

Così se possono essere individuate modalità condivise chiare e semplici e ogni istituzione sa cosa gli spetta avendolo definito reciprocamente, i rapporti diventano più facili.

Ancora piuttosto difficile è ottimizzare i tempi quando sono più istituzioni a convergere, e trovare momenti comuni diventa più complicato se le parti in gioco si moltiplicano.

Sono importanti anche gli strumenti di lavoro che vengono condivisi e sicuramente c'è da affinarli perché siano sempre più usabili, ma bisogna che siano a disposizione, poiché capita che nel passaggio di ciclo il nuovo team di insegnanti non sappia che può trovare nella cartella personale di quel bambino un profilo dinamico funzionale del ciclo precedente, che può dare un'idea abbastanza articolata anche se sintetica del modo di funzionare di quel bambino.

*Il PDF*

Per quanto riguarda il profilo dinamico funzionale credo che gli aspetti che potrebbero essere resi sempre più adatti ad una buona fruizione riguardano l'uso del linguaggio, necessariamente meno tecnico e il più possibile esplicito sulle abilità ed i comportamenti pur riuscendo a darne una visione unitaria e sistemica ed un senso generale del funzionamento (il rischio altrimenti è quello di guardare ad aspetti frammentari). Questo implica un tempo e delle energie che anche in campo sanitario trovano relativo riconoscimento nella tendenza ad andare verso un'ottica aziendale.

Se poi consideriamo il passaggio al piano educativo personalizzato possiamo verificare che non è ancora semplice fare il

*Il PEI*

passaggio e tener conto del profilo funzionale come base di riferimento, perchè la tendenza è all'uniformazione (obiettivi ridotti, facilitazioni, obiettivi specifici che vengono globalmente attribuiti, non sempre tenendo conto delle caratteristiche peculiari).

Sicuramente non è sempre facile tradurre il PDF in una progettazione educativa, specialmente se cambia il riferimento e dalle aree di funzionamento si passa alle aree disciplinari, in particolare man mano che si sale nel grado di scuola.

Se poi gli obiettivi sono troppo generici la programmazione può essere ambigua e termini altisonanti possono riferirsi a compiti semplici attuabili in modo concreto, così come ad altri molto più astratti e complessi nello stesso ambito ed il PEI perde la sua utilità di essere leggibile da altri per proseguire il lavoro interrotto, perchè di fatto spesso (forse troppo) succede che le persone che si occupano di questo lavoro cambino (e questo turnover non giova alla continuità dei progetti né alla relazione con chi ha particolari difficoltà).

Ma credo che fondamentalmente siano poi i modi di concepire il ruolo educativo della scuola e di investire secondo le diverse finalità che hanno il maggior peso nella possibilità che le cose funzionino.

Sto parlando di investimenti non solo in termini economici (ma sappiamo che in questa epoca anche questo è fondamentale), a partire da quelli che possono consentire lo svilupparsi di risorse (intendo come personale a disposizione e mi riferisco anche ai tagli sugli insegnanti di sostegno, ma anche al materiale strutturato ed agli ausili necessari ed agli spazi in cui poter realizzare i progetti).

Mi riferisco inoltre ad una cultura che vada verso la possibilità di accogliere la diversità.

***Differenziazione degli obiettivi e delle metodologie***

Nella mia esperienza le cose possono funzionare, in termini di una possibile integrazione di chi ha difficoltà particolari, quando ad esempio è possibile continuare ad avere in mente che gli obiettivi e le metodologie possono e devono essere differenziati per ciascun individuo e che questo è particolarmente vero in un' epoca in cui convergono nella scuola realtà estremamente eterogenee con vari gradi di differenze e disagio (dall'immigrazione al disagio socio-culturale, alla marginalità).

Questo si verifica ad esempio quando è possibile conserva-

re, specie nei primi anni della scuola elementare metodiche che tengano conto della fondamentale esigenza del bambino di passare, per apprendere in modo utile e significativo dall'esperienza vissuta, dalla manipolazione e dal gioco indipendentemente dal suo livello, ma anche solo tenendo conto che le capacità operatorie vengono acquisite solo verso la fine del primo anno e che comunque è ben diverso se un bambino è nato in gennaio oppure in dicembre, anche se la riforma Moratti sembra tenerne poco conto.

Le cose vanno meno bene quando gli insegnanti sono affannati a rincorrere i programmi ministeriali che chiedono sempre di più a loro e ai bambini, che si devono adattare a qualcosa che sembra sempre più andare verso un eccesso di stimolazione e richiesta di prestazione, o puntare alla qualificazione dell'offerta formativa della scuola in un terreno competitivo dove la qualità sembra essere misurata solo in base all'immagine ed alle capacità di marketing.

Si rischia quindi di dimenticare che nell'educare la cosa fondamentale è poter integrare le conoscenze e le capacità con i vissuti, l'esperienza e la propria maturazione emotiva.

Tutte queste aspettative si ripercuotono sui bambini ed in particolare su quelli più fragili che non riescono a stare al passo e non trovano riconosciuto il loro ruolo che può più facilmente diventare quello dell'elemento di disturbo attraverso i comportamenti problematici cui sono sottese richieste e comunicazioni di disagio (che ovviamente non nascono solo da questo, ma che certo in questo non trovano risposta).

Solo se si parte da certi presupposti, con l'idea che possa fare bene a tutti apprendere dall'esperienza ed in modo alternativo, possono trovare una significativa espressione i gruppi di lavoro, le classi aperte o i laboratori che possono davvero servire ad una buona integrazione, ognuno con la sua possibilità e con il diverso contributo, piuttosto, specie questi ultimi che rischiare altrimenti di essere qualcosa a se stante.

Sicuramente non si può pensare che l'integrazione, possa consistere nel partecipare alla didattica curricolare ed ai suoi obiettivi e sia direttamente proporzionale al tempo trascorso all'interno della classe, occorre che non sia richiesto un adeguamento impossibile e comunque faticoso a chi ha difficoltà significative: ci sono situazioni in cui insistere con l'omologazione può determinare un'inevitabile autoemarginazione (obiettivi inaccessibili, tentativo di falso adattamento con conseguente frustrazione e caduta dell'autostima e ritiro).

*Fondamentale è l'integrazione tra conoscenze e vissuti emotivi*

*Gruppi di lavoro, classi aperte e laboratori possono servire a una buona integrazione*

Questo non deve essere considerato un ridimensionamento delle aspettative o un disinvestimento, poichè deve comunque tendere alla promozione della maggiore autonomia possibile, se pur su livelli differenti per ciascun individuo.



## **Gabriella Romagnoli**

*Dirigente scolastico*

Inizio da un'esperienza che, secondo me, costituisce una "buona prassi": da anni portiamo avanti nella nostra scuola l'esperienza del lavorare in gruppo su un tema o su un problema, compensando così quel turnover di persone che è inevitabile. In questo modo il frutto del lavoro in gruppo resta nella scuola, trasmettendosi tra le persone. Primo e minimo obiettivo è quello di permettere ai nuovi docenti di familiarizzare con l'ambiente e con il proprio compito.

*Il gruppo di lavoro della scuola*

Il gruppo che lavora non è costituito dei soli insegnanti che si occupano del bambino portatore di handicap o del bambino che deve essere integrato, ma deve essere un gruppo di insegnanti della scuola, che ritiene importante che la scuola si occupi di integrazione, sia dell'handicap che del disagio.

In questo modo il gruppo che si costituisce ha buone garanzie di continuare ad aver delle persone fisse al suo interno, perché i docenti con contratto a tempo indeterminato costituiscono dei riferimenti fissi per tutti. La costituzione di un gruppo misto non è facile, perché nella scuola è evidente la tendenza a rinchiudersi a rinchiudersi nell'ambito della propria materia: "io sono insegnante di classe mi occupo di scienze e aritmetica e questo è il mio ambito".

Occorre invece che l'insegnante si senta insegnante della classe e sia disposta a lavorare in sinergia con gli altri colleghi che si occupano degli altri "pezzi" delle varie discipline, ed eventualmente, se c'è, con l'insegnante di sostegno e con l'aiuto educativo.

*La sinergia degli interventi*

Il nuovo modello BH di segnalazione, che ho visto in bozza, giustamente, oltre alla parte riservata allo specialista per la diagnosi, indica le risorse che si possono attivare; le risorse interne alla scuola e le risorse del Comune o dei servizi sul territorio. Nelle risorse interne alla scuola noi troviamo anche, per esempio, i collaboratori scolastici che possono svolgere un ruolo importante e i servizi offerti dai Comuni; l'intervento del collaboratore scolastico non è un elemento di dequalificazione del lavoro dell'insegnante: indica invece che tutte le risorse della scuola devono essere impegnate.

*Le risorse*

E' una nuova cultura che deve passare: quella che il bambino portatore di handicap, di disagio e di difficoltà non è solo del-

l'insegnante di sostegno.

***Compiti e obiettivi del GLH***

Il gruppo di lavoro all'interno dell'Istituto può aggregarsi inizialmente attorno a quella sigla, che hanno tutte le scuole, GLH, Gruppo di Lavoro sull'Handicap, in realtà da quando l'intesa precedente è scaduta e non è stata ancora rinnovata, in molte scuole il GLH non si è più riunito perchè mancava un'intesa che lo rendesse obbligatorio. Nel GLH dovevano essere presenti uno o più referenti di classe, un docente di sostegno referente degli altri insegnanti, un genitore rappresentante degli altri genitori di alunni disabili che voleva farne parte, i servizi sociali con un loro referente e l'UONPIA con gli specialisti.

Il GLH non ha il compito di discutere la situazione di ogni singolo bambino, ma quello di vedere come la scuola può organizzare la risposta ai bisogni all'interno di essa, tanto è vero che nella mia scuola questo gruppo non si occupa solo dell'handicap ma anche delle difficoltà e del disagio.

***Integrazione delle esperienze e delle professionalità***

Quando nell'anno 2000 si sono creati gli Istituti Comprensivi su tutto il territorio nella realtà dell' istituto alla Scuola Media si è aggiunta la Materna e l'Elementare; quindi si sono dovute integrare delle esperienze e delle professionalità diverse ma la priorità su cui ho insistito inizialmente è stata quella di ricostituire il gruppo GLH che comprendesse materna, elementare e media.

Il primo anno è stato abbastanza difficile, perchè i membri di questo gruppo non capivano perchè dovevano occuparsi anche di altri bambini che erano presenti nella scuola, il loro problema era il bambino della loro classe; poi invece piano piano si è avuta la consapevolezza che tutta la scuola è importante per risolvere i problemi del singolo o del gruppo di bambini che hanno difficoltà, perchè così si muovono delle sinergie interne alla scuola: l'insegnante che fa parte del gruppo diventa referente dei suoi colleghi, li sollecita, passa le informazioni, questo è indispensabile anche perchè il dirigente non è il veicolo migliore per il passaggio delle informazioni, così come non è ben vista l'ingerenza del servizio sociale che chiede a cosa serva un aiuto in più quando ci sono già tanti insegnanti nella classe.

Per risolvere queste incomprensioni ecco il valore del gruppo, perchè il gruppo di lavoro sa quante risorse ha e quante risorse servono.

***Quattro incontri annuali***

Non ci vogliono tanti incontri, ne bastano quattro nell'arco dell'anno: un incontro a settembre per la ricognizione e l'analisi della situazione cioè quanti siamo, quanti bambini ci sono da seguire, quanti bambini certificati, quanti bambini nuovi inseriti, quanti bambini hanno manifestato delle difficoltà nel

corso dell'anno. Quante risorse abbiamo? Quanti insegnanti di sostegno? Quante ore da utilizzare? Quanti aiuti educativi? Quante ore di aiuto educativo? Quanti bidelli ci possono dare una mano? Di quali associazioni sul territorio possiamo usufruire per avere un aiuto? Quanti progetti con i fondi dell'autonomia si possono attivare?

Per esempio si può fare un progetto di psicomotricità che coinvolge tutta l'area di carenze che sono state rilevate. Si può fare un progetto di drammatizzazione, con i fondi dell'autonomia viene pagato l'esperto che può migliorare qualche altro aspetto.

Le risorse della scuola devono essere messe a servizio dei bisogni.

La scuola a volte si occupa di aspetti settoriali: un insegnante si occupa del teatro, un altro della psicomotricità e dell'area motoria, bisogna che il gruppo invece abbia al suo interno un sufficiente numero di persone che abbiano una conoscenza più ampia o che se la facciano, senza pensare di essere dei "rompiscatole", poi purtroppo fra i docenti c'è anche questo atteggiamento. L'insegnante si chiede perchè gli vengono fatte certe richieste in più, che già ha i suoi problemi in classe, già fa fatica a far lavorare gli alunni giornalmente, a farli leggere e adesso deve anche preoccuparsi di altro, ma se si fanno queste esperienze ci si accorge che aiutano, quindi si esce dal proprio problema metodologico didattico quotidiano. L'insegnante sa che può avere ad un certo punto un aiuto per un progetto, per un'attività che può risolvere qualche problema.

Noi abbiamo affiancato al gruppo GLH anche un gruppo inserimento stranieri, che mette in campo delle altre risorse perchè non è lo stesso problema. Devo dire che noi abbiamo avuto molti aiuti, come scuola noi abbiamo partecipato a "Passaggio in rete" che opera su un territorio più vasto, e quindi ci siamo confrontati, abbiamo usufruito per un certo numero di anni di una docente distaccata, per altro docente di sostegno la quale è stata un veicolo, un "trait d'union", colei che ha acconsentito di passare quest'idea non attraverso la mia voce, ma attraverso la sua che è docente come gli altri e questo è molto importante; ma, se non vi è il docente distaccato, ci può essere all'interno della scuola un docente referente; non dimentichiamoci che nella scuola c'è il fondo di istituto utile a compensare l'istituzione di una commissione, di un gruppo che si occupa di questo specifico problema.

Altro discorso è quello del PEI: non è facile fare un PEI come lei auspica e come in effetti sta scritto ed era già previsto tornando alle origini nel '77 con la legge 517.

*Le risorse al servizio dei bisogni*

*"Passaggio in Rete"*

**II PEI**

Sappiamo che è difficile fare un piano di lavoro individualizzato perchè è difficile individualizzare l'insegnamento e che per questo sono necessari degli aiuti.

Un aiuto valido dovrebbe essere la compilazione del PDF insieme con lo specialista, questo è fondamentale; però anche lo specialista dovrebbe essere in grado di dare spiegazione della DF. Spesso questo non accade perchè ci sono bambini con una DF compilata in prima elementare, che arrivano in quinta e la DF è sempre quella e questo non ci consente di lavorare, allora dobbiamo rivolgerci all'esperienza dei colleghi, dobbiamo essere quelli che vanno a colloquio con lo specialista che non ha mai visto il bambino e chiede all'insegnante sue notizie.

***La collegialità degli interventi***

Spesso al colloquio si trova l'insegnante di sostegno, che è nuova, con una sola insegnante di classe, perchè i colloqui vengono fatti in orario scolastico per cui non tutti gli insegnanti possono andarci. Qui effettivamente c'è un nodo problematico rivelato in una riunione di dirigenti con il dirigente che è incaricato di promuovere la stipulazione dell'intesa. Questo problema esiste e non possiamo non tenerne conto, ci dobbiamo tutti muovere perchè quando abbiamo una continuità nell'intervento le cose funzionano meglio.

***La continuità degli interventi***

Voglio ringraziare pubblicamente una vostra collega che ha lavorato tanti anni con noi, la dott.ssa Montrasio e devo dire che questa continuità è stato un elemento di forza notevolissimo e non averla più nell'equipe è per il nostro territorio una gravissima perdita, perchè aveva instaurato una continuità e quindi "sapeva" dei bambini e li aveva seguiti.

Posso dire ancora che a volte il PEI è troppo "magro" perchè si prendono tutti gli obiettivi della classe e si scrive se sono semplificati o individualizzati, a volte mi trovo a leggere questi PEI; però se l'insegnante dallo specialista non è aiutato ad individuare quali sono i punti di forza del bambino dove può arrivare? Con quale forza l'insegnante può parlare con il genitore e dirgli che è inutile insegnare al bambino la divisione o la moltiplicazione, lo si frustra e basta, gli facciamo solo sentire i suoi elementi di debolezza, si introduce una bella calcolatrice così si superano le difficoltà. A volte sia l'insegnante e sia il genitore dicono che così il bambino non impara a fare i calcoli, ma se c'è uno specialista che insieme ha dato questa indicazione non nascono problemi.

***Il rapporto con la famiglia***

Porto questo esempio: a volte si pretende che in quinta un bambino faccia un ragionamento astratto paragonando un fatto storico con un altro evento storico, non si dichiara nel PEI che quell'aspetto non verrà fatto. Perchè non si può dire? Si può dire: se è inutile far collegare avvenimenti in astratto, allora non lo si fa, si fa altro. C'è gente non in disagio, non por-

tatrice di handicap che non lo sa fare, quindi non è una cosa così incredibile. Però questo crea dei problemi nella scuola, crea dei problemi nel rapporto con la famiglia.

Ribadisco: la creazione di un gruppo di lavoro su questa area, costituito da docenti di sostegno, operatori dei servizi e genitori è fondamentale in ogni scuola: può costituirsi come commissione o come gruppo di studio sull'handicap con un congruo numero di ore, si può chiedere di avere dieci ore pro capite per i membri da retribuire con il fondo di istituto. Un gruppo che si unisce periodicamente; io credo che questo si possa fare dappertutto, spezzando l'unità classe, cioè il team o il consiglio di classe, il gruppo deve essere costituito da più persone all'interno della scuola, e non necessariamente da persone che abbiano nella classe portatori di handicap, possono essere anche persone che sono interessate ad affrontare queste problematiche o che hanno delle idee o che hanno qualche esperienza.

***Creare un  
gruppo di  
lavoro stabile e  
dedicato***

## **Manuela Colombo**

### *Genitore – Presidente Capirsi Down*

Stare seduta a questa tavola rotonda mi fa sentire anzi uso il condizionale, mi dovrebbe far sentire ad un livello più basso perché comunque sono al tavolo con dei personaggi quali neuropsichiatri e dirigenti....mentre io sono soltanto un genitore!!

Ma quando si parla dei propri figli, penso che il genitore sia la persona che li conosce più di tutti.

*Nella scuola deve esserci la voce del genitore che spiega che cosa fa il bimbo a casa*

Nella scuola, quando si tratta di osservare, di raccontare un bambino disabile deve esserci anche la voce del genitore che spiega cosa fa questo bimbo a casa, come si muove in certe situazioni, la paura che ha di entrare al cinema perché c'è buio piuttosto che altri comportamenti particolari.

Torniamo al tema del dibattito: cosa funziona e cosa non funziona nella scuola?

La legge 104 è del '92, sono passati 10 anni, anche se qualcuno si aspettava qualcosa in più, qualcosa è cambiato e funziona meglio.

*Cambiare il modo di pensare delle persone*

Il cambiamento fondamentale riguarda l'aspetto culturale: quando ci sono nuove leggi la difficoltà maggiore sta nel cambiare modo di pensare delle persone.

Sulla carta ci sono nuove regole, ma poi siamo noi persone che dobbiamo cambiare. Non è facile, in tutte le situazioni della vita: per far questo occorre una disponibilità a guardare un po' oltre a quello che noi già conosciamo, ad imparare tutti i giorni qualcosa di nuovo.

Compito nostro, come genitori dell'associazione, non è quello di insegnare a leggere e scrivere ai nostri figli, ma di spezzare una lancia a loro favore, di far conoscere agli altri che cosa significa essere considerati "handicappati".

Quello che ancora non funziona ancora è che non si hanno le idee chiare su come comportarsi con la disabilità.

Nella mia esperienza di genitore di una bambina con sindrome di Down di sette anni, supportata anche dalle esperienze di molti altri genitori che in questi cinque anni ho incontrato, con figli più piccoli o più grandi, con i quali ci siamo scambiati idee e opinioni sui vari percorsi dei nostri figli, mi sono fatta un'idea sul mondo della scuola.

Spesso mi sono ritrovata a chiedermi perché tante cose non funzionano in alcune situazioni, mentre in altre il messaggio

della legge 104 sembra recepito e messo in pratica, si sono trovati metodi di lavoro che danno la possibilità anche al bambino con difficoltà di essere accolto integrato e istruito all'interno di una classe di scuola normale.

Un errore fondamentale è quello di non considerare il bambino con sindrome di Down come una persona, ma come il rappresentante di una categoria con caratteristiche fisse e riconoscibili dai tratti del viso, definite dalla trisomia 21.

Si rischia in questo modo di partire da un preconcetto che impedisce di conoscere predisposizioni e capacità del singolo bambino come persona unica ed irripetibile.

*Non considerare  
il bambino con  
sindrome di  
Down come rap-  
presentante di  
una categoria*

Anche i genitori fanno un percorso per arrivare a considerare i propri figli Down, figli e basta; c'è chi lo fa in un attimo c'è chi lo fa in tre anni, anche in questo caso non è uguale per tutti. Anche per gli altri cominciare a guardare alla categoria dei Down in un'altra maniera richiede tempo.

Cominciare però a pensare che anche questo bambino può avere delle potenzialità e può avere la possibilità di sviluppare alcune sue peculiarità è importante per trovare poi delle strategie d'aiuto laddove le sue capacità sono ridotte, affinché anche lui possa pian piano diventare autonomo.

Non riuscirà ad imparare a fare la divisione, benissimo, meno male che hanno inventato la calcolatrice! Questo significa dare delle chances anche a questo bambino. Non fossilizziamoci sui problemi o sui gradini; vediamo se troviamo una strada anche un po' più lunga o diversa per arrivare ad ottenere dei risultati.

Può esserci un bambino che non sa parlare (e questo mi tocca da vicino). Mi ricordo che mi era stato detto che il linguaggio è un prerequisito per la lettura e la scrittura, ma è anche possibile che la lettura e la scrittura siano d'aiuto per imparare a parlare.

Ed è proprio ciò che sta succedendo a mia figlia: le abbiamo dato la possibilità di andare avanti e di non fermarsi davanti al gradino che per lei era più alto degli altri.

In questo caso tutti ci abbiamo creduto, gli insegnanti hanno dato la possibilità a Francesca di mettersi comunque alla prova e le hanno proposto di provare a scrivere e a leggere come facevano i suoi compagni. Le difficoltà sono sempre tante, ma ogni giorno si fa un pezzo di strada, non si sta ad aspettare.

***La collaborazione tra scuola e famiglia***

La collaborazione tra la famiglia e la scuola è fondamentale. Quando ci sono delle difficoltà se ne deve parlare apertamente con i genitori fin dall'inizio del percorso scolastico, cosicché tutti ci si renda conto delle difficoltà del bambino ma anche del modo attraverso cui si può aiutarlo a superarle. La consapevolezza del limite a volte fa male ma poi diventa costruttiva.

Non tutti i genitori chiedono di poter essere presenti agli incontri in cui si parla del proprio figlio: alcuni non osano, altri non sanno nemmeno che è un loro diritto.

La scuola dovrebbe saper accogliere, oltre al bambino con difficoltà, anche i genitori invogliandoli e spronandoli a partecipare per il bene del proprio figlio: è importante conoscere il bambino con difficoltà anche attraverso gli occhi dei genitori, come questo bambino si comporta a casa, con gli amichetti, con i fratelli, quello che gli piace fare e quello che non gli piace. Dovrebbe esserci uno scambio, in cui l'insegnante o l'operatore mi possono dare dei suggerimenti su cosa fare con il bambino.

***Crederne nel bambino e dargli fiducia***

Concludendo le due cose fondamentali sono: credere nel bambino e dargli fiducia: anche quando sembra che una cosa non la può fare, mettiamolo comunque alla prova, poi strada facendo risistemiamo le aspettative e se la strada è troppo in salita cercheremo una soluzione più semplice. Tutto questo cercando di trovare nel programma di classe dei pezzetti, delle semplificazioni adatte a lui, evitando di fargli fare qualcosa di completamente diverso dagli altri.

***L'insegnante di sostegno non si deve occupare in esclusiva di nostro figlio***

Noi genitori dobbiamo non cadere in contraddizione quando chiediamo che l'insegnante di sostegno si occupi solo di nostro figlio, ma dobbiamo imparare che l'insegnante di sostegno è assegnata alla classe e non ai bambini e che può anche cambiare senza che il mondo crolli.

Le insegnanti di mio figlio sono il team d'insegnanti di classe e di sostegno, anche se all'insegnante di sostegno spetterebbe di fare da tramite con tutti gli altri in modo che le cose funzionino, anche se questo capita raramente.

***I genitori chiedono di essere coinvolti***

Quindi anche noi genitori dobbiamo imparare, però dateci la possibilità di farlo, nel senso che a volte le cose non le sappiamo e facciamo fatica a chiedere, ma dall'altra ci aspetteremmo un discorso un po' più forte, in cui sia richiesto il nostro coinvolgimento.



## **Roberta Garbo**

### *Docente di Pedagogia speciale*

Sono state formulate decine di varianti sulle indicazioni e gli schemi per la redazione di un buon piano educativo individualizzato, il che ha probabilmente migliorato la conoscenza di base da parte degli insegnanti che hanno avuto la possibilità di lavorare con tali strumenti ma non sempre ha potuto trasformarli in reali risorse per l'integrazione.

Come si è osservato negli interventi precedenti, sono spesso la motivazione e una spinta autentica ad adoperarsi verso questo obiettivo a fare la differenza. Il processo di integrazione passa quasi inevitabilmente attraverso un cambiamento di mentalità che non avviene in astratto, ma è al contrario permeato di elementi materiali: vuol dire che prima le cose si facevano in un modo e da quel momento in avanti si sceglie, giorno dopo giorno, concretamente, di farle in modo diverso. Perché questa scelta anziché esistere solo come desiderio isolato e personalissimo di un genitore, obiettivo educativo di un insegnante o come precisa intenzionalità di un professionista della sanità o dei servizi si trasformi in capacità di fare e in risorsa spendibile, occorre riuscire ad aggregare attorno al progetto dei compagni di strada, facendo convergere attorno a finalità, obiettivi e modalità di intervento le diverse competenze necessarie ad avviare ed accompagnare un processo complesso come l'integrazione scolastica.

Per molti anni ho avuto occasione di lavorare per una associazione che si occupa di persone disabili e delle loro famiglie, ho fatto colloqui con insegnanti, genitori e operatori del territorio, sperimentando in prima persona la centralità del "come" dell'integrazione, osservazione condivisa dai partecipanti alla nostra tavola rotonda.

In altri termini, se tutti siamo d'accordo sul che cosa e i perché delle integrazioni, i quesiti più importanti riguardano le modalità e la qualità del processo. I quattro incontri in cui si è articolato il corso hanno permesso di maturare un orientamento condiviso su alcune tematiche fondamentali nel percorso scolastico di una persona con ritardo mentale, si è trattato di un risultato e non di un punto di partenza, dato troppo spesso ed erroneamente per scontato nei gruppi di lavoro che si occupano di handicap.

***Un dialogo interdisciplinare e interistituzionale alla ricerca di buone prassi***

Che cosa è possibile fare a questo punto per trasformare una visione, un orientamento e delle conoscenze condivise in prassi e, possibilmente, in buone prassi? La scelta del gruppo di progetto che ha organizzato il corso è stata quella di provare, a partire da un atteggiamento genuinamente sperimentale, a seguire da vicino la costruzione di percorsi personalizzati di integrazione scolastica per i team che avevano partecipato al corso ne faranno richiesta. Seguire da vicino nel senso di individuare insieme modi, tempi e contenuti dei progetti, a partire da un lavoro interdisciplinare che sappia tradurre i contenuti nella Diagnosi Funzionale di quel bambino lì/di quella bambina lì nella prospettiva evolutiva tracciata dal Profilo Dinamico Funzionale e nelle attività educative e didattiche finalizzate, giorno dopo giorno, alla paziente realizzazione del Piano Educativo Individualizzato.

La cosa non è semplice e ha tra le sue pre-condizioni il dialogo interdisciplinare cui si accennava e la realizzazione di una progettazione corale alla quale ciascuna delle agenzie implicate abbia la possibilità di contribuire in modo specifico e significativo.

***Uno sfondo per integrare più ricco, articolato e condiviso***

Alla luce del confronto di idee di oggi, in un tavolo che ben rappresenta negli attori e nei contenuti la collaborazione interistituzionale, gli orientamenti e gli strumenti previsti dalla normativa, le buone prassi e le oggettive difficoltà a rendere le esperienze concrete per i bambini e le loro famiglie, possiamo lavorare nella prospettiva dell'integrazione su uno sfondo realistico che grazie al confronto si è fatto più ricco, articolato e condiviso.

## La valutazione del progetto e del bambino

**Dott. Paola Save**

Benché siano già trascorsi 10 anni dall'introduzione della legge n.104, sia stata attuata l'autonomia scolastica e sia stato introdotto l'articolo 112, l'approccio nei confronti dell'integrazione e quindi nella realizzazione del diritto alla crescita è ancora troppo medicalista.

*A 10 anni dalla legge 104*

La ricerca didattica pedagogica non si è ancora trasformata in prassi e non è riuscita a frenare la generale tendenza a concentrarsi sul sé individuale che, rendendo ancora più pesante il divario tra i vari soggetti, può portare all'individualismo più che alla cooperazione.

E' quindi indispensabile creare le condizioni che consentano la reale attuazione del diritto di crescere: diritti del bambino, diritti dell'handicap, diritti della famiglia.

Tutti devono creare le condizioni per l'attuazione di questo principio comunicando tra loro e stabilendo delle autentiche relazioni: ognuno offrirà specificità e apporti diversi in una logica di coerenza integrandosi e coordinandosi in reti di relazioni.

*Creare le condizioni per l'attuazione*

Non ci si può trincerare dietro al potere attribuito da una legge per emettere sentenze che non siano prima discusse dai vari soggetti coinvolti. Spesso i Servizi non conoscono le risorse che la Scuola può mettere in atto perché manca una vera comunicazione: decidono e la Scuola subisce. E' anche vero che molto spesso la Scuola si limita a richiedere ai Servizi certificazioni che autorizzino un aumento delle ore di sostegno.

Bisogna ricercare connessioni per giungere ad una reale integrazione: c'è una rete di soggetti con specificità, ruoli, culture diverse che bisogna integrare seguendo una logica coerente e soprattutto progettuale.

*Ricercare connessioni*

Occorre il lavoro di squadra su un progetto realistico e fattibile, che preveda una serie d'azioni e d'assunzioni di responsabilità da parte dei vari soggetti incaricati di compiere quelle azioni.

***Tutti i soggetti della rete devono essere interpellati***

E' la logica dialogica che si costruisce attorno ad un problema che diventa "il problema", l'obiettivo di tutti in cui ciascuno apporta le proprie specificità. Non ci dovrebbero essere più situazioni in cui qualcuno impone agli altri soluzioni precostituite, perché ci dovrebbe essere il dialogo; tutti i soggetti della rete dovrebbero essere interpellati per trovare la soluzione migliore per quel bambino.

Ci sarà una progettazione in cui ci si prefigura un cammino che deve essere costantemente monitorato e verificato da tutte le persone coinvolte: è un progetto comune in cui ognuno ha la sua parte e ognuno deve essere anche pronto a rimetterlo in discussione se si verificano situazioni impreviste.

Si deve valutare anche l'aspetto organizzativo, l'impegno di risorse richiesto dal progetto stesso.

Tutti i soggetti coinvolti sono chiamati ad esprimere la loro valutazione: gli studenti, i docenti, i genitori, gli operatori esterni, chiunque partecipi all'azione.

***Non si può progettare senza valutare***

Il progettare è strettamente collegato al valutare: non si può progettare senza valutare. Per progettare si deve elaborare, realizzare, revisionare. Nel momento in cui si elabora, si deve fare una diagnosi, si deve rilevare il bisogno, vedere la situazione, fare una valutazione. Prima si valuta e poi si realizza. La realizzazione va costantemente monitorata: ci si può rendere conto che bisogna cambiare percorso, o semplicemente modificarlo o adeguarlo meglio agli obiettivi e ai bisogni rilevati. La valutazione del percorso non è fatta da un solo soggetto ma dai soggetti coinvolti che effettueranno anche il controllo finale, il controllo dei risultati per stabilire se è necessario rivedere la realizzazione del progetto stesso.

E' evidente che le azioni sono in parallelo. Non c'è un'azione del progettare che non sia legata ad una valutazione, sono due operazioni inscindibili.

***Il progetto si fonda sull'analisi del contesto***

Un progetto è valutabile quando si fonda su un'analisi del contesto: può essere un bisogno del bambino o della classe, del territorio, del quartiere e così via e definisce una strategia d'azione coerente con l'ipotesi progettuale.

Se per esempio in una classe di bambini un po' depressi e poco motivati è stato inserito un bambino che a causa del suo handicap è altamente demotivato, bisogna creare una situazione d'alta motivazione e a questo punto ci si deve prefigurare un cammino, fare un'ipotesi progettuale.

Quale situazione si può creare per aumentare la motivazione dei ragazzi? Quali sono i desideri di questi bambini? Si può

arrivare a creare un ipertesto perché c'è un certo interesse sull'uso del computer, non tutti lo sanno usare, ci sono vari livelli d'utilizzo, c'è chi non è in grado di scrivere bene come chi non è in grado di trovare le informazioni storiche. Il fatto motivante può diventare questo prodotto finale e l'ipertesto prevede un percorso in cui si possono mettere in gioco una serie di competenze: ci sarà il bambino in difficoltà che potrà mettere in ordine alfabetico la bibliografia, ci sarà quello che invece sa già usare lo scanner o power point e potrà occuparsi delle immagini.

Si utilizzano le competenze di tutti cercando di elevare tutti ad un fatto conclusivo e contemporaneamente si utilizzano gli argomenti disciplinari.

Questa può essere un'ipotesi progettuale in cui ci si prefigurano dei risultati che vanno dalla partecipazione alla vita scolastica più motivata ad un miglioramento nelle varie discipline.

Nella valutazione di un progetto si valutano il processo, il prodotto e se si è in ambito scolastico gli apprendimenti disciplinari, trasversali o educativi/formativi.

La ricaduta in termini organizzativi è valutata soprattutto per i progetti interistituzionali o d'interclasse che hanno bisogno di una buona organizzazione.

Il processo e gli apprendimenti si tengono costantemente sotto controllo durante la realizzazione delle varie fasi in cui è suddiviso un progetto e alla conclusione; sono gli elementi che ci aiutano a monitorare il cammino o indicano la necessità di cambiare strada. A conclusione ci sarà la valutazione sommativa che la vecchia Scuola chiamava voto.

A distanza ci sarà la ricaduta d'effetti così globali come la formazione dell'uomo e del cittadino, o la capacità di comunicare o di esprimersi attraverso forme artistiche. Durante la realizzazione del progetto si possono solo individuare dei segnali premonitori che fanno capire la direzione verso la quale i ragazzi si stanno dirigendo.

Un progetto in cui sia previsto il lavoro di un gruppo è valutato anche secondo altri criteri quali la collegialità, l'interistituzionalità (se si vuole rispondere ad un bisogno del territorio), il protagonismo o il coinvolgimento dei vari soggetti, la modificazione del clima, dei destinatari, delle relazioni.

E' molto importante controllare la partecipazione e la condivisione degli obiettivi da parte di tutti i componenti dell'équipe

*Criteri di valutazione del progetto*

*Partecipazione e condivisione*

di progetto, dei destinatari e il livello di coinvolgimento. Per misurarli si devono individuare degli indicatori.

Ma cosa è un "indicatore"? Secondo il Prof. Romei è " un fenomeno osservabile con la capacità di indicare un evento che ricade su uno qualsiasi dei cinque sensi". Sempre secondo Romei "è la spia rossa del cruscotto: se in una macchina c'è qualcosa che non va, si accende la spia rossa ed è visibile". Nel momento in cui si lavora su un progetto si devono cercare queste spie rosse che aiutano a valutare e che devono essere usate da chiunque perché facili, praticabili: devono anche essere misurabili e pertinenti rispetto all'obiettivo stabilito. Se si vuole valutare il coinvolgimento di una classe durante la lezione, non si andrà certo a valutare il colore dell'abito dei ragazzi, ma il numero di quelli che prendono appunti, fanno domande, intervengono...

Devono essere, secondo il Prof. Romei, sanzionabili, ossia devono indicare chiaramente se bisogna fermarsi, tornare indietro, revisionare il percorso senza per questo dover abbandonare il progetto.

***Valutare non è giudicare***

Valutare non è giudicare, perché non è emettere un giudizio, ma dare un valore, un peso ai risultati che si ottengono in relazione agli scopi che si volevano ottenere e che non dovrebbero nascere dal bisogno di un singolo operatore, ma dalla necessità di favorire l'apprendimento dei ragazzi rispondendo ai loro bisogni.

***Si devono progettare e valutare gli insegnamenti***

Nella valutazione di un progetto in campo educativo è interessante controllare il rapporto tra insegnamento e apprendimento. Insegnare è sperimentare, trovare soluzioni, fare ricerca per trovare quello che può favorire l'apprendimento, trovando le cause che possono aver portato ad un errore. Prima di valutare gli apprendimenti si devono valutare gli insegnamenti e ancor prima bisogna progettarli valutando contemporaneamente modalità di realizzazione, fattibilità ed economicità o sforzo richiesto.

Nella valutazione formativa è necessario avere "spie rosse e verdi" che segnalino la bontà del cammino o la necessità di cambiamento di rotta.

Nella valutazione finale o sommativa si deve fare un'analisi e un bilancio di tutto il processo.

Facciamo un esempio uscendo dal campo scolastico, per capire meglio.

Immaginiamo che si decida di fare un viaggio per rasserenare

re il clima familiare: ci sono a disposizione delle vacanze, delle risorse economiche in base alla quali ci si può concedere un viaggio di una decina di giorni con quattro tappe. Si stabiliscono delle priorità nelle cose da vedere, si decide di andare in macchina perché è il mezzo più economico e si può percorrere all'occorrenza qualche chilometro in più, fare delle deviazioni...

Tutto è organizzato: si parte e il secondo giorno per un guasto alla macchina ci si deve fermare un giorno in più, però si approfitta della situazione per visitare una località interessante ma non prevista dal progetto iniziale.

Si prosegue nel viaggio e a conclusione si valutano i costi (che sono rimasti nell'ambito del budget nonostante l'imprevisto perché si è risparmiato nei ristoranti e nell'albergo) e si fa una valutazione finale. È stato raggiunto l'obiettivo stabilito: il clima familiare è più sereno e si sono trascorse delle belle vacanze.

La valutazione e il bilancio vanno fatti globalmente anche in campo scolastico indipendentemente dagli incidenti di percorso che in campo scolastico possono essere un compito, un'interrogazione non andati bene...

Per misurare gli apprendimenti scolastici ci sono delle misure: l'assoluto che è una prestazione ottimale rispetto ad uno standard che ci si era prefigurati; il dinamico, ossia il progresso del singolo in rapporto agli altri a pari condizioni.

*Misure e criteri per la valutazione degli apprendimenti*

Se due alunni con le medesime caratteristiche sono partiti dalla stessa posizione però uno è arrivato più avanti dell'altro, si valuta questo rapporto tra i punti d'arrivo dei soggetti presi in esame. L'ipsativo valuta il progresso rispetto al sé e si ha quando si dice per esempio: il punto di partenza era zero ed è arrivato ad uno, c'è stato un progresso.

C'è anche il nomotetico in cui si confrontano i risultati con gli standard. Esiste uno standard con tutta una serie di caratteristiche/requisiti e il punto d'arrivo dello studente in oggetto: attraverso questo confronto si attribuisce una valutazione.

La nostra legge non accetta questi tipi di valutazioni che costituirebbero degli errori nel caso fossero utilizzati, ma prevede una valutazione a criterio ossia un confronto tra il risultato atteso e quello ottenuto.

Spaltro definisce il criterio come "una serie di misure con le quali vengono confrontate le misure ottenute da un test".

Quando si fa un test su un giornale, viene detto che rispon-

dendo in un certo modo si ottiene un punteggio da 5 a 10... ancora una volta è il confronto tra quello che si ottiene e il criterio stabilito.

Un'altra definizione di criterio dice " Descrive non contenuti ma abilità cognitive di tipo operativo attivate dai contenuti scelti" come potrebbe essere quella di eseguire delle addizioni attivata da una serie di operazioni in cui si possono usare oggetti concreti come pere o mele, il pallottoliere... qualsiasi altra strategia utile all'obiettivo stabilito.

Si può tornare all'immagine della "spia rossa" che è stata usata nei confronti del progetto anche per quanto concerne gli apprendimenti: infatti lo scarto che si avrà quando si accende la "spia rossa" dell'apprendimento di un alunno e quello che si era stabilito come apprendimento atteso, dà la valutazione. E' ovvio che nel momento in cui si valuta un bambino con delle disabilità, per il quale è stato stabilito un preciso percorso che è stato costantemente monitorato ed eventualmente modificato e per il quale sono state trovate strategie particolari, non ci potrà essere un giudizio insufficiente perché lavorando in questo modo e stabilendo dei risultati attesi, non ci potrà essere un grosso scarto con quelli ottenuti.

I " sufficiente, ottimo, distinto" sono voti certificativi, uno strumento di verifica in rapporto al percorso e non hanno valore valutativo. Molto spesso sia insegnanti che genitori attribuiscono al voto un valore che non ha, può essere considerato "uno stimolo" per acquisire più stima in se stessi e migliorare o può diventare "una punizione": il voto invece è un elemento certificativo, serve per valutare la differenza tra il risultato atteso e quello ottenuto e tutto il percorso compiuto. Riprendendo l'immagine del viaggio che è stata usata precedentemente, il viaggio sarà complessivamente positivo anche se c'è stato un problema iniziale.

### ***Verifiche durante il cammino***

Le verifiche che si effettuano durante il cammino servono per tenere sotto controllo gli apprendimenti, il processo e il progetto. Valutando il percorso, parlo con i vari soggetti e si stabilisce la strada da seguire: questo è l'obiettivo delle verifiche; non ha senso attribuire una votazione certificativa a un monitoraggio attraverso il quale cerco le "spie rosse e verdi". E' molto difficile far percepire questo aspetto non solo ai ragazzi ma anche ai genitori e agli altri operatori. Prima della verifica si devono esplicitare gli obiettivi che si intendono verificare. Potrebbe essere per esempio l'ortografia del verbo essere e avere. Durante la correzione, si sottoli-



neeranno gli errori e alla fine si scriverà che il verbo essere è stato sbagliato tre volte e il verbo avere due.

E' stata fatta una valutazione specifica di quel lavoro e del percorso compiuto: bisogna dare delle spie rosse e verdi, dei criteri per far capire se c'è bisogno di cambiare rotta o se va tutto bene. Al limite, in quest'ottica, anche un sei o sette potrebbero essere usati, ma non certamente come premio o castigo. Con il semplice voto (sei o sette....) non si esprime il criterio in base al quale si è attribuita la valutazione mentre è fondamentale capire il tipo di apprendimento che non è stato effettuato per trovare la strategia per recuperare.

Se si scrivono semplicemente dei giudizi, non si tiene sotto controllo la tipologia di errori e non lo fa neppure il soggetto in apprendimento a cui non si offre l'opportunità di avere la consapevolezza di quello che potrebbe fare per migliorare la propria preparazione.

La valutazione è un momento che serve per programmare, per proseguire nel processo e nel cammino e ha bisogno di essere sostenuta.

Alla fine dell'anno c'è un fatto certificativo perché la normativa lo richiede. Molto spesso ci si ferma al valore numerico e non si giunge al punto nevralgico del problema: capita anche agli insegnanti che valutano e mettono 4 alla versione di latino perché nella traduzione c'è il verbo essere senza accento o perché nel compito di matematica c'è un errore di ortografia.

*A fine anno c'è un fatto certificativo*

Il problema deriva dalla mancanza di esplicitazione degli obiettivi che si volevano verificare; questo non esclude che l'ortografia debba essere corretta, ma, una volta segnalato l'errore, non influisce sulla valutazione della verifica di latino o matematica dell'esempio.

Nella valutazione di un tema non si può semplicemente assegnare il voto "sei", ma occorre esprimere i criteri che hanno portato a quella valutazione: " Hai utilizzato correttamente lo schema della relazione, non hai utilizzato a pieno, manca la parte relativa all'ipotesi progettuale... devi ampliare questa parte...".

I criteri indicati e utilizzati debbono essere verificabili, sanzionabili, praticabili e utili.

L'esame invece ha un valore certificativo ed educativo perché nella vita ci sono degli esami ed è giusto far cogliere quest'aspetto soprattutto ai soggetti con inabilità tali per cui non

possono aspirare a livelli superiori o universitari. E' giusto che si mettano alla prova e imparino a fare gli esami anche perché la 104 fa sempre riferimento alla scuola obbligatoria e dà queste indicazioni.

Anche gli insegnanti hanno spesso una mentalità giudicante che è a sua volta il frutto di un ambiente che li giudica a livello personale. E' proprio questo stereotipo che si deve abbattere perché il giudizio non può essere a livello personale: ci possono essere tante variabili che non hanno funzionato o non hanno potuto funzionare come per esempio l'insegnante stesso o il Consiglio di classe, i genitori che non hanno trovato la strategia adatta. Bisogna in ogni caso eliminare questa visione della scuola estremamente giudicante e sanzionatoria.

*Famiglia e  
scuola insieme*

La famiglia adesso è molto più attenta al benessere, all'affetto e la scuola fa richieste che non sempre sono comprese: dobbiamo lavorare assieme altrimenti creiamo soltanto condizioni conflittuali e divergenti invece di situazioni convergenti che integrano. Bisogna dialogare e cercare insieme la soluzione ai problemi che si presentano.

## ***IL LAVORO DEI GRUPPI***

**a cura di Marianna Balgera, Antonia Grasso, Anna Vargiolu**

**I gruppi di lavoro hanno condotto la loro attività  
con il coordinamento di:**

Gruppo A  
Gruppo B  
Gruppo C  
Gruppo D  
Gruppo E

**Arabia Alessandra  
Lavatelli Viviana  
Balgera Marianna  
Frontoso Rosa  
Grasso Antonia**



Ogni gruppo era formato da 15 partecipanti ed era stato costituito tenendo presente i seguenti criteri:

- stabilità del conduttore e dei partecipanti al gruppo;
- interdisciplinarietà;
- team (genitore, docente, operatori sociali e sanitari) mantenuto nello stesso gruppo;
- divisione in due fasce di utenza: materna/ elementare ed elementare /media.

Nella pratica si è dovuto far fronte ad iscrizioni e sostituzioni dell'ultimo momento, e non tutti questi criteri sono stati pienamente rispettati.

L'attività dei gruppi ha occupato la seconda parte del pomeriggio dopo la relazione: in questo modo quanto era stato ascoltato ed elaborato da ognuno secondo i propri vissuti e le proprie conoscenze, veniva messo in comune per essere rianalizzato e rielaborato collettivamente.

La partecipazione è stata molto attiva, vivace e coinvolgente. Le discussioni sono continuate spesso oltre l'orario in piccoli gruppi.

I coordinatori dei gruppi hanno favorito il confronto delle esperienze dei singoli partecipanti rispetto al tema di ogni giornata; la loro attenzione è stata rivolta anche all'accoglienza di bisogni concreti e talvolta a contenere e a rielaborare conflitti e contraddizioni esplicitati dai componenti.

Durante il corso si è creato un ambiente di collaborazione intorno al presupposto comune: la condivisione tra famiglie, insegnanti ed operatori della preoccupazione di assicurare al bambino un ambiente che sostenga e faciliti la massima espressione delle sue potenzialità cognitive e relazionali.

Questo spazio condiviso è diventato luogo di scambio di conoscenze, di esperienze, di informazioni, ma anche di un modo di relazionarsi.

Il raccontare e il sentirsi ascoltati, l'ascoltare esperienze provenienti da prospettive differenti (genitori, insegnanti, vari tipi di operatori) ha permesso ad ognuno di imparare, di passare da posizioni personali e di ruolo autocentrate ed autoreferenziali, ad identificarsi con gli altri, modificandosi ed arricchendosi.

I problemi discussi e condivisi, sono diventati più affrontabili, ed il gruppo è stato sentito come sostegno e protezione ed ha spesso permesso di esprimere sentimenti e vissuti di solitudine, di inadeguatezza, di ansia, di rabbia.

L'elaborato dei vari gruppi è stato raccolto e rielaborato insieme dai conduttori che hanno prodotto del materiale riassuntivo, sia durante che alla fine del lavoro: vengono qui di seguito evidenziati i temi principali e condivisi da tutti i gruppi.

## **II P.E.I.**

Il tema centrato sul P.E.I. ha permesso di confrontare ed elaborare un aspetto specifico dell'esperienza dell'integrazione, cioè quello relativo ad un documento che dovrebbe essere, per legge, scritto a più mani contemporaneamente per delineare il cammino del bambino disabile nell'arco della vita scolastica, una carta quindi che lo accompagna per essere riconosciuto ed accolto adeguatamente nei passaggi tra ordini di scuole diversi, fino all'affacciarsi al mondo dell'adulità.

L'analisi, la discussione e l'elaborazione di materiale su DF, PDF e PEI ha portato tutti ad una miglior conoscenza di questi strumenti, essenziali per una loro utilizzazione consapevole e responsabile.

Il P.E.I. si è poco alla volta trasformato da atto burocratico a vero e proprio modello operativo per lo studio e la riflessione sul bambino, oltre che a mezzo di comunicazione tra le persone coinvolte nel progetto di integrazione e strumento funzionale all'organizzazione del lavoro di ciascuno, in modo sinergico e non più parcellizzato, atomizzato e scollegato come prima.

Intorno all'uso degli strumenti DF, PDF, PEI sono emerse grandissime discrepanze, sia rispetto alla conoscenza degli strumenti che alla loro effettiva utilizzazione.

### **Aspetti positivi:**

- volontà e necessità di uniformare le procedure di segnalazione e di trasmissione
- così da permettere un lavoro di confronto, guida, verifica
- e da favorire e promuovere una programmazione interdisciplinare

## **Nodi problematici:**

### *gli strumenti:*

- complessità intrinseca degli strumenti con eccessiva frammentazione che non permette un quadro globale ed integrato;
- il linguaggio tecnico spesso non chiaro, terminologie spesso equivocabili, difficoltà ad uniformare il linguaggio clinico e quello scolastico;
- nei P.E.I. sono presenti molti obiettivi e poca metodologia;
- difficoltà nel fare le previsioni di sviluppo, soprattutto a lungo termine;
- strumenti considerati come prassi burocratica e perciò non funzionali all'attività scolastica;

### *la comunicazione e i livelli di collaborazione:*

- i rapporti con i servizi per acquisire la documentazione sono spesso difficili;
- la scarsa e non definita collaborazione con le famiglie non permette un dialogo costruttivo, una crescita comune intorno al bambino;
- la difficoltà ad integrare il PEI con il programma della classe ( rapporto bambino/ compagni);
- la collaborazione fra insegnante di classe e docente di sostegno risulta essere un tradimento della legge sull'integrazione se chi ne è il simbolo non viene riconosciuto, o non è preparato, per essere un esperto di didattica speciale, collaborativa ed integrante;
- il GLH quasi mai attivato o parzialmente utilizzato, molto spesso ridotto a fare un lavoro in sordina, difficilmente portato a conoscenza di tutto il Collegio e dei genitori della scuola.

## **Possibili risposte:**

Dall'analisi degli aspetti positivi e dei nodi problematici emersi all'interno dei diversi gruppi di lavoro, è possibile individuare una linea comune di strumenti, risorse, soluzioni organizzative che permettono di ottimizzare gli interventi possibili in risposta a bisogni specifici relativi alla realtà dell'handicap.

La vera difficoltà infatti, da qualsiasi angolazione/ruolo la si

osservi, è data dall'affrontare la complessità della realtà dell'handicap, sapendone leggere, riconoscere e distinguere tutte le sue molteplici sfaccettature.

Il percorso operativo dei diversi gruppi, così come altre esperienze di formazione inerenti l'handicap e naturalmente la professionalità del quotidiano e la sua spendibilità, hanno permesso di individuare come elementi orientanti della complessità stessa:

- coordinamento fra docenti, operatori, specialisti e la famiglia; nell'uso degli strumenti, nella stesura dei documenti; lungo le fasi progettuali, per le procedure di verifica; nelle situazioni di ingresso nelle diverse strutture; per l'accoglienza; nei momenti di passaggio
- raccolta esperienze coordinata e condivisa fra docenti, operatori e specialisti – tenendo conto dei contributi offerti dalla famiglia lungo il percorso; per la stesura dei documenti e delle progettazioni; per la trasferibilità delle esperienze; per una "banca dati" di riferimento
- pianificazione degli spazi e dei tempi fra docenti, operatori, specialisti e la famiglia; nell'uso degli strumenti e nella stesura dei documenti; come parte integrante della progettualità; per l'accoglienza; nei momenti di passaggio.
- progettualità come buona prassi coordinata di interventi dei docenti, operatori, specialisti e della famiglia; come stesura coordinata di documenti; come utilizzo organizzato di strumenti e risorse; come continuità fra le diverse esperienze formative dell'alunno ed anche professionali per i docenti, gli operatori e gli specialisti
- continuità fra ordini di scuola per la progettualità di un percorso continuo e unitario, per uno scambio esperienziale fra docenti e realtà di ordine differente; come percorso di lavoro unitario e continuo fra docenti, operatori, specialisti; per la gestione di un' accoglienza mirata ai bisogni "di percorso" dell'alunno e della famiglia.
- Accoglienza come momento progettuale d'ingresso dell'alunno diversamente abile; co-

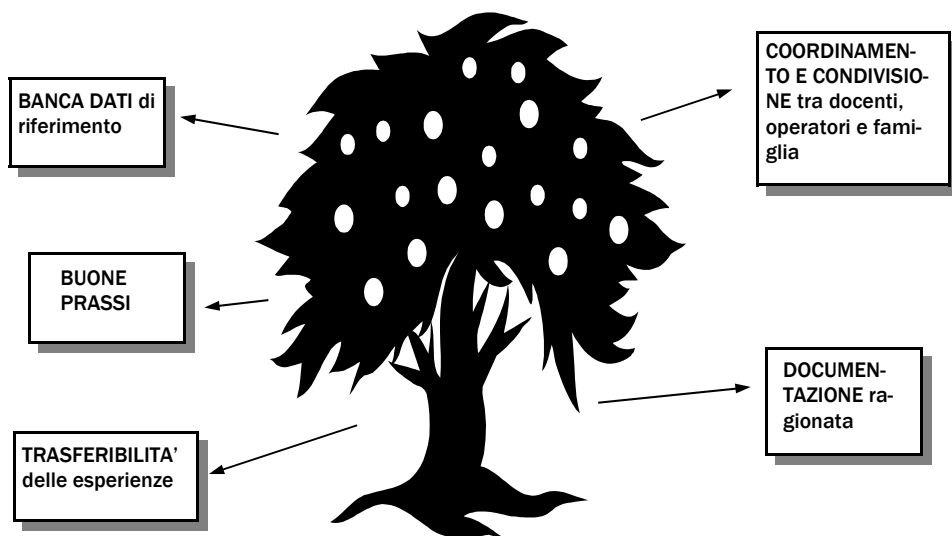


*me lettura e rilevazione delle risorse esistenti nel nuovo contesto d'ingresso; come pianificazione di spazi e tempi e modelli di intervento; come costruzione di un percorso "in continuità".*

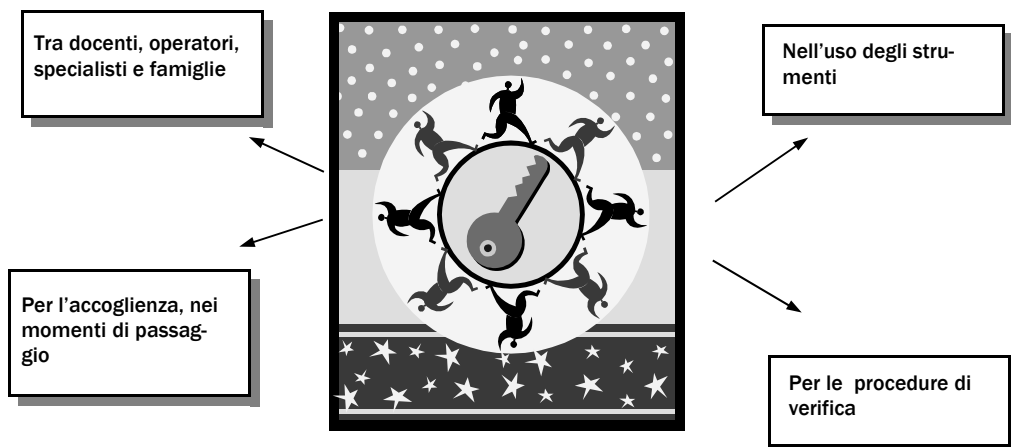
- *Strategie e metodologie alternative alla lezione frontale come flessibilità operativa; come individuazione delle diverse risorse che la scuola, la classe, gli insegnanti, i compagni possono offrire; come individuazione di spazi, tempi di lavoro adeguati; come scelta di offerte formative laboratoriali; come organizzazione disciplinare a classi aperte in orizzontale e in verticale; come organizzazione disciplinare a piccolo o grande gruppo.*

Si tenga presente, di fronte alla complessità della realtà handicap il macro-obiettivo da perseguire è quello della **continuità**: perché *continuo* deve essere il percorso formativo dell'alunno; *continuo* deve essere il suo vissuto, sia nella dimensione scolastica sia in quella extrascolastica e familiare; *continuo* deve essere il percorso di presa di coscienza da parte della famiglia nei confronti della realtà del figlio; *continua* deve essere l'azione di monitoraggio, progettazione e riprogettazione da parte del Team docenti; *continuo* deve essere il percorso di relazione e di condivisione fra famiglia-scuola-enti.

E' la *continuità* infatti che offre la possibilità di **punti di riferimento orientanti** rispetto alla complessità della realtà stessa, che conducono a metabolizzare all'interno dell'istituzione scolastica, **buone prassi**.



## **RACCOLTA ESPERIENZE**



## **COORDINAMENTO**

## **“TRA IL DIRE E IL FARE”**

# **Il progetto di accompagnamento all'integrazione scolastica**

**Dott. Roberta Garbo**

Il progetto, pensato come parte integrante del corso “Costruire il PEI” è scaturito dalla convinzione che le esperienze dei bambini in situazione di handicap nella scuola possano essere migliorate e che questo non dipenda necessariamente dalla introduzione di nuove figure professionali o dallo sviluppo di dispositivi avanzati di ingegneria educativa, quanto piuttosto da un uso più attento e meglio orientato delle risorse e degli strumenti esistenti.

Questa considerazione, che ha occupato un posto centrale nella riflessione del Gruppo di Progetto, ha avuto origine anche da una valutazione condivisa degli ampi mezzi e dell'impegno - parliamo di risorse economiche, scientifiche, politico-amministrative e professionali - destinati alla realizzazione di iniziative mirate a garantire il diritto all'educazione e all'istruzione delle persone disabili nel territorio considerato, come parte essenziale di un più ampio orientamento a garantire il diritto alla piena cittadinanza.

Grazie all'attenzione, accordata in modo abbastanza continuo negli anni, la storia dell'integrazione ha potuto mettere radici profonde, producendo nuovi assetti organizzativi ed istituzionali, e suggerendo soluzioni innovative per i servizi del territorio. Accanto a queste valutazioni positive, ampiamente condivise nel Gruppo di Progetto, restano alcuni quesiti a cui pensiamo valga la pena di cercare una risposta, interrogando esperienze e percorsi concreti.

Come mai le occasioni di formazione proposte su questa tematica hanno destato tanto interesse e raccolto tante adesioni? Perché dai racconti delle famiglie emergono storie di ordinaria non-integrazione, ossia percorsi difficili e dagli esiti insoddisfacenti, che vedono la scarsa partecipazione del bambino alla vita della classe e della scuola, suggerendo un' appartenenza solo virtuale o geografica, parente stretta della marginalità? A che cosa si deve il fatto che le riunioni di programmazione siano in molti casi incontri ritualizzati (una sorta di teatrino dell'integrazione, una rappresentazione vuota

*Impegno ampio e continuo per l'integrazione*

*Storie di ordinaria “non-integrazione”*

che si limita a salvaguardare gli aspetti formali) a volte adempimenti piattamente burocratico-amministrativi, altre volte (non poche) momenti di conflitto e di forte incomprensione tra i diversi attori del processo? E' possibile parlare di integrazione quando l'insegnante di sostegno redige il PEI in solitudine, magari con il supporto di un/una collega "sensibile", vivendo una condizione professionale di distanza, di totale alterità e di difficoltà di comunicazione con gli altri insegnanti, la scuola, i servizi?

Che cosa accade all'assistente educatore che a causa della riduzione dei posti di sostegno si trova proiettato nella necessità di lavorare "come" insegnante di sostegno senza averne le competenze, il ruolo e il potere negoziale? La didattica e la programmazione di classe tengono conto e, se sì, in che modo, della presenza di un allievo in situazione di handicap? Cosa accade nelle relazioni tra i bambini/ragazzi in classe? E fuori dall'orario scolastico? Le risorse presenti sul territorio per le attività ricreative e del tempo libero vengono considerate nel progetto di integrazione, sono oggetto di confronto e condivisione tra famiglia, scuola e servizi?

Si è potuto creare nel tempo un gruppo di lavoro stabile e competente, che possa realmente contribuire alla vicenda evolutiva del bambino e della sua famiglia? E' possibile conciliare la continuità del contributo dei Servizi con i vincoli posti dai programmi di efficienza gestionale e di razionalizzazione avviati in questi anni?

***Interdisciplinarietà e coinvolgimento attivo della famiglia***

Forse l'aspetto realmente innovativo del progetto sta nel partire dal presupposto che il carattere interdisciplinare del gruppo di lavoro e il coinvolgimento attivo della famiglia siano ingredienti indispensabili della qualità del processo, e che questo derivi proprio dal complesso intreccio di bisogni e di responsabilità che caratterizza la situazione di handicap: le diverse voci e le possibili letture del percorso evolutivo, educativo e didattico risultano essere elementi fondanti per il progetto individuale e la qualità dei risultati ottenuti dipende in larga misura dal come le varie componenti del PEI vengono messe assieme, rese compatibili e integrate.

In molti casi, in nome di valutazioni improntate a "realismo, efficacia ed economicità", si sceglie purtroppo di sacrificare questo aspetto qualitativo. In altri si assiste invece a duplicazioni e sovrapposizioni, con costi elevati sia in termini di denaro che in termini di farraginosità e macchinosità del processo.

Nel pensare a come strutturare la formazione abbiamo privilegiato un lavoro di ascolto, di analisi delle esperienze e di confronto in gruppi eterogenei dai quali potessero emergere le molteplici prospettive e le aporie nella comunicazione, generate dai linguaggi e dai paradigmi di riferimento delle diverse componenti che, tanto nel corso quanto nel lavoro sul territorio, si incontrano con l'obiettivo di ideare, costruire e verificare il PEI.

Il lavoro dei cinque gruppi ha permesso di identificare una serie di nodi problematici che abbiamo scelto di utilizzare come focus della "sperimentazione", nel tentativo di rilevare buone prassi e di mettere a punto possibili indicatori di qualità:

- la complessità e la frammentazione degli strumenti, una loro interpretazione prevalentemente burocratica
- la difficoltà di reperire linguaggi comuni tra clinica, educazione e formazione
- l'orientamento a focalizzare i progetti più su cosa fare e con quale finalità, che su come farlo
- la problematicità nel ricostruire le storie dei bambini e nel reperire la documentazione dei percorsi
- gli ostacoli che si frappongono alla costruzione di un dialogo significativo e alla collaborazione tra scuola, famiglia e servizi
- il fraintendimento di base sul ruolo, le competenze e le funzioni del team docente, incluso l'insegnante di sostegno
- la scarsa integrazione fra il percorso individualizzato, il lavoro in classe e le altre attività educative e didattiche offerte dalla scuola
- un utilizzo molto parziale e riduttivo dei GLH
- il coinvolgimento non sempre soddisfacente del collegio docenti e dei genitori di tutti gli alunni sulle tematiche dell'integrazione.

***I nodi problematici individuati dai gruppi di lavoro hanno aiutato a mettere a fuoco gli obiettivi del progetto***

***Che cosa intendiamo per “sperimentazione”***

Le virgolette che racchiudono il termine sperimentazione sono un dato utile a comprendere il senso del lavoro del Gruppo di Progetto:

- indicano una certa riluttanza a considerare sperimentale la costruzione di percorsi previsti per legge da oltre vent'anni,
- suggeriscono la necessità pensare in modo innovativo a come questi percorsi possano essere costruiti, giorno dopo giorno,
- situano il lavoro sui casi in una prospettiva di ricerca-azione, grazie alla quale i team (genitori, operatori, insegnanti) che richiedono consulenza sul singolo percorso si fanno a loro volta promotori della condivisione degli esiti del progetto di formazione-sperimentazione all'interno dei rispettivi quadri istituzionali.

Gli incontri di consulenza e supervisione (tre di due ore ciascuno) sono rivolti a genitori, insegnanti e operatori direttamente coinvolti nel lavoro sul caso e possono essere destinati a momenti di gruppo, a colloqui individuali, a osservazioni in contesto. Al termine del ciclo, è prevista una restituzione del percorso, aperta al gruppo di lavoro, al dirigente e agli altri soggetti interessati (docenti, operatori, GLH) tesa a condividere l'esperienza e ad aprire un confronto sulla tematica dell'integrazione a livello di istituto.

## Associazione CAPIRSI DOWN Monza Presentazione

*“Le persone che hanno la Sindrome di Down sono, come tutti i bambini e i ragazzi, una diversa dall'altra.*

*Come tutte le persone, al di là dei loro tempi e modalità di apprendere, interagire e crescere, se sono rispettate, sanno essere individui autonomi e risorse per tutta la collettività.*

*Ma il rispetto non è congenito, non viene da solo, lo si raggiunge attraverso l'ascolto, la conoscenza, la condivisione e soprattutto la fiducia nell'altro.*

*Se avere un cromosoma in più ha significato per anni essere incapace di...oggi i nostri ragazzi ci hanno insegnato che hanno, come tutti, un originale progetto di crescita, un desiderio di vicinanza con l'altro, la voglia di apprendere, di conoscere e di essere riconosciuti.”*

Da *"Colla: un incontro straordinario"*  
a cura del C.E.P.S. Bologna

L'Associazione CAPIRSI DOWN Monza nasce nel Novembre del 1997 per l'iniziativa di un gruppo di genitori di bambini affetti da sindrome di Down seguiti dall'ambulatorio pediatrico dell'ospedale di Monza.

Già da tre anni la nostra associazione raccoglie fondi per finanziare la borsa di studio che permette la presenza di un ulteriore supporto medico presso l'**ambulatorio pediatrico** dell'Ospedale di Monza. Ciò ha permesso di rispondere alle esigenze di un numero sempre crescente di famiglie che si rivolgono all'ambulatorio.

Dopo la salute, un altro obiettivo fondamentale per la crescita dei nostri ragazzi e' **l'istruzione**.

E' importante coinvolgere insegnanti e strutture pubbliche e territoriali affinché si riesca a costruire per loro un *percorso educativo appropriato alle loro esigenze*, al fine di favorire una **reale integrazione**. L'**integrazione scolastica e sociale** e lo **sviluppo cognitivo** sono i due aspetti integranti di un **progetto educativo completo**.

E' importante pensare alle persone Down non attraverso la categoria a cui appartengono ma per le caratteristiche individuali che possiedono.

Lo scopo primario e' quello di aiutare i bambini, i ragazzi, le persone con sindrome di Down a crescere, a diventare autonomi, a garantire loro una migliore qua-

lità di vita e più ampie prospettive di partecipazione attiva alla società; in una parola: a **diventare adulti**.

La serenità familiare nel crescere i propri figli, l'aiuto da parte dei servizi pubblici territoriali e la maggior conoscenza da parte della gente comune delle potenzialità e delle necessità di questi ragazzi sono ingredienti fondamentali perché il processo di crescita avvenga.

***Gli obiettivi principali sono:***

- 1 permettere lo scambio di esperienze tra genitori.
- 2 offrire ai genitori un punto di riferimento informativo utile per conoscere i diritti dei propri figli.
- 3 formulare varie proposte nei confronti delle strutture pubbliche e svolgere una efficace pressione sociale.

**Sede:** Ospedale Nuovo - Villa Serena,

Via Donizetti, 106 - 20052 Monza

**Tel:** 039.2332414 **e-mail:** info@capirsidown.it

**Sito internet:** www.capirsidown.it



## Passaggio In Rete

### Presentazione

#### LA DEFINIZIONE NORMATIVA

L'art.7 "Reti di scuole" del DPR 8 marzo 99 n.275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59" afferma:

- 1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali.*
- 2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.*
- 3. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.*
- 4. L'accordo individua l'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni; l'accordo è depositato presso le segreterie delle scuole, ove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.*
- 5. Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà.*
- 6. Nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:
  - a) la ricerca didattica e la sperimentazione;*
  - b) la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;*
  - c) la formazione in servizio del personale scolastico;*
  - d) l'orientamento scolastico e professionale.**

7. Quando sono istituite reti di scuole, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale dotato di specifiche esperienze e competenze di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6.

8. Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.

9. Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dal comma 1, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Tali accordi e convenzioni sono depositati presso le segreterie delle scuole dove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.

10. Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

## **UNA DEFINIZIONE “LOCALE”**

*Le organizzazioni imparano dal personale che le compone se sono organizzazioni e non solo sommatorie di singoli, se i saperi circolano...*

Gli anni di lavoro sulla dispersione scolastica avevano insegnato ad un gruppo di Dirigenti scolastici e di docenti – ma anche ad alcuni Dirigenti e funzionari di Comuni ed enti del territorio – che autonomia non può coincidere con autarchia, che la cooperazione e lo scambio – di saperi innanzitutto – è una fatica ma è anche un guadagno. Di qui il tentativo, che ha assunto nel tempo diverse forme – anche organizzate – di costruire collegamenti tra scuole, con gli enti del territorio, reti di persone e spazi strutturati di confronto.

## **“PASSAGGIO IN RETE” OGGI**

Nel giugno del 2001 i Dirigenti scolastici di 16 Istituti della zona di Monza hanno sottoscritto un “Accordo di rete”, nel quale si sono impegnati a:

*“costituire una rete territoriale per contribuire al pieno raggiungimento delle finalità istituzionali della singola istituzione scolastica in particolare per le classi ponte ( 2° e 3° media e biennio superiore) attraverso attività didattiche e di sperimentazione svolte in modo coordinato utilizzando al meglio le risorse umane, strutturali e finanziarie anche in relazione all'art.1 c.3 della legge 9/99; un servizio di comunicazione e documentazione in rete; relazioni col territorio; attività di formazione, consulenza al personale”*

Si tratta di dichiarazioni ambiziose. Quello che in realtà si riesce a realizzare è un piccolo sottoinsieme del possibile, lo scambio di docenti tra scuole è una possibilità che ancora nessuno riesce ad immaginare come fattibile. Tra le scuole prevalgono logiche di concorrenza, di marketing, e il grosso dei "P.O.F." è autoprodotta e autoreferenziale. Ma ci sono degli scambi. C'è un lento movimento di persone che cercano fuori ciò che faticano a trovare dentro, che confrontano pezzi, scambiano materiali e idee, imparano da altri.

Nel territorio monzese continuano da alcuni anni azioni sinergiche tra scuole e con enti del territorio su una serie di ambiti.

Se ne elencano alcuni:

- 1. PROGETTO DI RICERCA - FORMAZIONE PER DOCENTI DI SOSTEGNO E DI CLASSE, GENITORI, OPERATORI** in collaborazione tra Università Statale Milano Bicocca – Facoltà di Scienze della Formazione – cattedra di pedagogia speciale; Facoltà di Medicina, Neuropsichiatria; Associazione "Capirsi Down"; Comune di Monza. **Capofila l'Istituto Comprensivo "Koinè" di Monza, dal giugno 2003 responsabile dello Snodo Handicap Brianza.**
- 2. SPORTELLO ORIENTAMENTO per docenti di terza media e prima superiore.** Si svolge da vari anni presso l'Istituto Olivetti, e serve a favorire la progettazione di interventi individualizzati per alunni disabili nei momenti di passaggio tra scuola media e scuola superiore.
- 3. REVISIONE DELL'INSEGNAMENTO DELLA MATEMATICA,** come esito del lavoro tra medie e superiori. **Capofila l'IPSIA di Monza.**
- 4. EDIZIONE MONZESE DI "SCIENZA UNDER 18": capofila l'Istituto Comprensivo "Paccini" di Sovico,** in collaborazione con la Direzione Regionale, la SMS Rinascita di Milano, il Museo della Scienza e della Tecnologia di Milano. Prevede l'organizzazione di un evento monzese in cui le classi di scuole di ogni ordine mostrino i propri lavori sperimentali al pubblico. Già realizzato nel maggio 2003 presso la SMS "Confalonieri" di Monza, si replicherà nel maggio 2004 sul tema "Energia e ambiente"
- 5. MINI – STAGE ORIENTATIVI** per le seconde medie (primavera 2003) coordinati tra tutte le scuole della rete e in collaborazione con tutti gli Istituti superiori monzesi.

- 6. SERVIZIO “DISEL” Diritto allo Studio e al Lavoro rivolto a studenti disagiati, disabili e stranieri in obbligo formativo - zona di MONZA: capofila l’Istituto Olivetti**, è un progetto finanziato dalla Direzione Scolastica Regionale per costruire un servizio territoriale di informazione e consulenza orientativa che consenta un accompagnamento individualizzato dei ragazzi in situazione di disagio e delle loro famiglie: ascolto dei bisogni, consulenza orientativa, progettazione di percorsi individualizzati. I destinatari sono i ragazzi in ritardo alla scuola media o in età regolare in prima superiore. Si è realizzato nel 2002-03.

# LA BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA GENERALE

- A.A.V.V. (a cura di Irene Buzzi Menegoi) (1995) **L'handicap a scuola** - Casistiche e indicazioni metodologiche, IRRSAE Lombardia, Aeffe
- BREDA M.G., RAGO M., (1991) **Formare per l'autonomia**, Rosemberg e Sellier, Torino
- CANEVARO A., (1999) **Pedagogia Speciale**, Bruno Mondadori, Milano
- CANEVARO A., IANES D. (2002) **Buone prassi di integrazione scolastica**, Erickson, Trento
- CANNAO M., MORETTI G., (1993) **Osservare: sembra facile!**, Edizioni Del Cerro, Tirrenia
- CONTARDI A., (1992) **Libertà possibile, educazione all'autonomia dei ragazzi con handicap mentale**, Nuova Italia Scientifica, Urbino
- CORNOLDI C. (a cura di) (1991), **I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici**. Il Mulino, Bologna
- CUOMO N., (1995) **L'altra faccia del diavolo**, UTET, Torino
- CUOMO N., (1995) **Pensami adulto** (1995) UTET, Torino
- DE ANNA L., (1998), **Pedagogia speciale**, Guerini, Milano
- FREUD A., BERGMAN T., (1974) **Bambini malati**. Boringhieri, Tormo
- FEUERSTEIN R., (1995) **Non accettarmi come sono**, Sansoni, Milano
- HARRIS M., **Capire bambini**, Armando , Roma
- IANES D., CELI F., (2001) **Il Piano Educativo Individualizzato – Quinta edizione**, Erickson, Trento
- LIVERTA SEMPIO O., (1998), a cura di, **Vygotskij, Piaget, Bruner, Concezioni dello sviluppo**, Cortina, Milano

- MONTOBBIO E., (1992) **Il falso sé nell'handicap mentale**, Edizioni Del Cerro, Tirrenia
- PAVONE M., (2000) **Educare nelle diversità..** La Scuola, Brescia
- PAVONE M., TORTELLO M., (2001) **Pedagogia dei genitori**, Paravia, Torino
- PIAGET J. (1975) **L'equilibratura delle strutture cognitive** Ed. Boringhieri, Torino
- SIEGEL D. (2001) **La mente relazionale**, Cortina, Milano
- VALTOLINA G.G., (2000) **Famiglia e Disabilità**, Franco Angeli, Milano
- WINNICOTT D.W., (1975) **Dalla pediatria alla psicoanalisi**, Martinelli, Firenze
- WINNICOTT D.W., (1987) **I bambini e le loro madri**, Cortina, Milano

## **BIBLIOGRAFIA SULLA SINDROME DI DOWN**

- BARGAGNA S., (a cura di) (2000) **La Sindrome di Down**, Ed. del Cerro, Tirrenia
- BARGAGNA S., MASSEI F., (a cura di) (1996) **Un progetto integrato per la Sindrome di Down**, Ed. del Cerro, Tirrenia
- CONTARDI A., VICARI s., (a cura di) (1995) **Le persone Down. Aspetti neuropsicologici, educativi, sociali..** Franco Angeli, Milano
- FERRI R., SPAGNOLO A., (1989) **La Sindrome di Down**, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma
- FERRI R., (1996) **Il bambino con Sindrome di Down**, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma
- GHERARDINI P., NOCERA F. (2000) **L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia.** Edizioni Erickson, Trento
- MAYER, (1994) **Il mondo affettivo dei Down**, Edizioni Kappa, Roma
- ZAMBON HOBART A., (1996) **La persona con Sindrome di Down**, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma

## LETTURE CONSIGLIATE

CARBONETTI D., CABONETTI O., (1992) **L'amore più caro**. Alice, Canton Ticino

CONTARDI, PASQUA, RAZZANO, (1996) **Un giorno dopo l'altro**, Guaraldi, Rimini

MONTOBBIO E., (1994) **Il viaggio del Signor Down nel mondo dei grandi**, Edizioni Del Cerro

PONTIGGIA G., (2000) **Nati due volte**, Arnoldo Mondadori, Milano

## INDIRIZZI INTERNET

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

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

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

[www.idg.fi.cnr.it/guide/disabilita/italia.htm](http://www.idg.fi.cnr.it/guide/disabilita/italia.htm)

[www.edscuola.it/archivio/handicap/bibliosos.html](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/bibliosos.html)

[www.iridae.it/biblio.htm](http://www.iridae.it/biblio.htm)

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

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

[www.handicap.brianzaest.it](http://www.handicap.brianzaest.it)

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

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

Si ringraziano tutti i **partecipanti**:

- I **genitori** (n. 16)
- Gli **insegnanti** di classe e di sostegno  
delle Scuole Materne (n. 26)  
delle Scuole Elementari (n. 28)  
della Scuole Medie (n. 9)  
delle Scuole Superiori (n. 1)
- Gli **operatori** dei Comuni (n. 12)
- Gli **operatori** dei Servizi di NPI (n. 6)

tutti provenienti rispettivamente dai seguenti Comuni:

**Monza** (n. 33 partecipanti), **Lissone** (n. 8), **Brugherio e Sovico** (n. 6) **Bovisio M. e Desio** (n. 5) **Usmate e Vaprio d'Adda** (n. 4) **Almè** (n. 3) **Giussano, Milano e Villasanta** (n. 2) **Biassono, Cinisello, Limbiate, Robbiate, Sesto, Varedo, Veduggio, Velate, Varese** (n. 1)