

INSERTO SPECIALE

per **LEGGERE
CRESCERE**

Anno V N.2 2009

“Bambini speciali nella scuola? Porte sempre aperte”

CONVEGNO

su

un'esperienza di formazione professionale
per l'accoglienza e l'integrazione dei bambini disabili nelle
Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza

23 maggio 2009



**SINTESI
DEGLI INTERVENTI**



GlaxoSmithKline

II Il tema del Convegno

NELLA PRIMAVERA del 2006, grazie alla collaborazione tra Comune di Vicenza, Glaxo-SmithKline S.p.A. e la Cattedra di Pedagogia speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Verona è stato attuato un corso di formazione sui temi della disabilità e dell'handicap per 30 insegnanti di sostegno nell'ambito del Coordinamento del-

le Scuole dell'infanzia del Comune. Il percorso di formazione ha suscitato molto interesse sia negli insegnanti sia nella Direzione del Coordinamento che, in previsione del successivo anno scolastico, ha riproposto a GlaxoSmithKline di continuare l'esperienza realizzata. Nell'occasione, la Direzione del Coordinamento si è fatta interprete di un nuovo bisogno formativo degli inse-

gnanti, quello di ricevere non solo una formazione teorica sull'Educazione speciale, ma anche un supporto teorico-pratico nel trattamento educativo di alcune difficili situazioni di handicap presenti nelle loro scuole, la cui complessità era vissuta dal personale docente con molta apprensione.

La richiesta della Direzione del Coordinamento è consi-

stata pertanto in una domanda di formazione "sul campo", in grado di offrire indicazioni concrete per migliorare non solo la conoscenza teorica dei vari handicap, ma soprattutto la capacità di operare specifici interventi degli insegnanti sui loro bambini con particolari disabilità. In questa prospettiva, è stato attivato un progetto di ricerca-azione su cinque casi di disabilità: au-

abbiamo
un **SO**
GN
NO



III

Introduzione



tismo, sordità neurosensoriale congenita, grave patologia oculare congenita, sindrome di Down, disturbo del linguaggio.

I progetti pedagogici specifici per ogni bambino coinvolto nella ricerca sono stati finalizzati anche alla individuazione e all'attivazione delle risorse educative non solo degli insegnanti e delle scuole, ma anche delle fa-

miglie. Nell'attuazione dei singoli progetti pedagogici, insegnanti e genitori sono stati costantemente guidati attraverso incontri periodici di supervisione con i ricercatori, al fine di promuovere le operatività concrete, idonee a superare le difficoltà via via rilevate, e la registrazione dei risultati.

A conclusione della ricerca, che ha occupato l'intero an-

no scolastico 2006/2007, sono stati realizzati nove incontri di formazione per tutti gli insegnanti del Coordinamento delle Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza (oltre 130). In quei contesti, sono stati presentati i percorsi di ricerca-azione e i risultati ottenuti con il lavoro svolto, coinvolgendo nel ruolo di relatori, oltre ai ricercatori anche gli insegnanti delle scuole in cui

era stata attuata la sperimentazione. L'intera ricerca-azione è stata inclusa nel volume "Una Introduzione all'Educazione speciale", opera di vari specialisti pubblicato da Raffaello Cortina Editore, la cui realizzazione era stata prevista come parte del Progetto complessivo promosso dal Comune di Vicenza e da GlaxoSmith-Kline e presentato in questo Convegno. ■

che un giorno la nascita di un bambino disabile sia accolta con tutta la gioia e la speranza per il futuro con cui viene accolta la nascita di un bambino non disabile.

Che l'unicità dell'esperienza di ciascun bambino con disabilità sia riconosciuta come un dono eccezionale alla dignità e all'umanità di tutti e di ciascuno di noi".

GERISON LANSDOWN

"Questo mondo è ancora nostro!"

*Sessione Speciale dell'Assemblea Generale
delle Nazioni Unite sull'Infanzia,
New York 2002*



IV

“ *Nelle Scuole dell’infanzia del Comune di Vicenza, la progettualità educativa è da tempo fortemente finalizzata all’accoglienza e all’integrazione delle diversità, siano esse connaturate o acquisite, socio-economiche, culturali o etniche: tutte comunque fonte di handicap.* ”

ALESSANDRA MORETTI

Vicesindaco del Comune di Vicenza e Assessore alla Istruzione e alle Politiche Giovanili



LA SCUOLA in generale, quella dell’infanzia in particolare e gli asili nido devono essere un luogo privilegiato non solo per l’apprendimento, ma anche e soprattutto per il dialogo, l’educazione al rispetto reciproco, la condivisione di progetti educativi: il terreno in cui la diversità è produttrice di ricchezza. Non si può nascondere, a questo proposito, che esiste un divario fra la scuola “legale” e la scuola “reale”. La prima, quella delle istituzioni, della politica e della burocrazia appare molto spesso lontana, se non addirittura estranea rispetto alla seconda, quella reale, vissuta dalle educatrici, dalle insegnanti, dai dirigenti, quotidianamente impegnati a cogliere, comprendere e tentare di risolvere, sul piano educativo, i problemi della varia umanità, bambini e famiglie, che affluisce alle loro scuole. Le esperienze che costituiscono il tema del Convegno sono state inserite nel contesto di una progettualità educativa che, nelle Scuole dell’infanzia del Comune di Vicenza, è da tempo fortemente finalizzata all’accoglienza e al-

l’integrazione delle diversità, siano esse connaturate o acquisite, socio-economiche, culturali o etniche: tutte comunque fonte di handicap.

Il concetto informatore dell’attività educativa che viene svolta nelle Scuole dell’infanzia del Comune di Vicenza è che non è accettabile che i progressi della medicina perinatale, fonte di più numerose sopravvivenze e quindi principale ragione della tendenza all’incremento numerico di bambini disabili, finiscano per essere paradossalmente consideratiatrici di danno individuale e sociale; così come non è accettabile che la povertà, soprattutto culturale, altra causa di disabilità indotta, continui a serpeggiare nelle nostre società relativamente opulente, seminando svantaggi che pregiudicano il benessere di tutta la collettività, oltre che la qualità della vita dei bambini che ne sono colpiti e delle loro famiglie. Una volta di più, con queste esperienze, oggetto del Convegno, si può dimostrare non solo la necessità, ma anche la possibilità di fare progredire quella cultura della disabilità secondo cui il soggetto diversamente abile non può essere considerato un irrecuperabile individuo “fuori dalla norma”, bensì un componente della compagine sociale semplicemente con delle necessità particolari che esigono valutazioni diagnostiche, terapeutiche e procedure riabilitative altrettanto particolari. In sostanza, si è dato prova che è possibile minimizzare gli effetti dello svantaggio e massimizzare le possibilità di recupero, puntando sul lavoro di gruppo e su potenzialità ancora troppo spesso non riconosciute e non valorizzate. ■

PAOLO FORTUNA

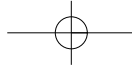
Direttore Servizi Sociali ULSS 6 Vicenza



NELLO SCORRERE la documentazione relativa alle esperienze che costituiscono il tema del Convegno, due sono le proposizioni problematiche che sembrano emergere su tutte le altre: **1** la necessità che l’accoglienza e l’integrazione dei bambini disabili vengano sistematicamente affrontate da un lavoro di gruppo in cui, oltre all’insegnante

di sostegno, facciano la loro parte tutti gli altri educatori, i dirigenti, il personale non docente, gli specialisti nelle varie competenze specifiche per ogni disabilità; **2** la indispensabilità del coinvolgimento delle famiglie non solo dei bambini disabili, ma anche di quelle i cui bambini normodotati condividono l’esperienza della disabilità nella scuola che frequentano.

Colpisce, nelle esperienze documentate, come e quanto efficace sia stata e possa essere la costruzione di una vera e propria alleanza tra operatori scientifici, personale scolastico e genitori. Alleanza costantemente finalizzata a mettere a fuoco e a monitorare i nuclei problematici di ogni bambino “speciale” considerato nel contesto scolastico e familiare, presupposto indispensabile per fissare gli obiettivi educativi e le



“ *La maggior parte degli insegnanti di sostegno non sono specializzati e soprattutto non sono stabili, mentre il lavoro educativo speciale deve essere fondato non solo sulle competenze ma anche sulla coerente continuità della sua applicazione, salvaguardata dal lavoro di gruppo.* ”

procedure per conseguirli, in una prospettiva fondamentale che è quella dell'integrazione sociale.

Si deve inoltre allargare il concetto di lavoro di gruppo per porre in rilievo gli stimolanti risultati che si possono ottenere quando entrano in sinergia le risorse – intellettuali, materiali e organizzative – di istituzioni soltanto lontane fra loro

apparentemente, in quanto unite da uno stesso senso civico, come è avvenuto in questa felice occasione fra un Comune, quello di Vicenza, la sua Direzione Didattica e una grande industria come GlaxoSmithKline. Sinergie che, ci si augura, possano proseguire nel tempo ed essere augurabilmente condivise con altre istituzioni, in altre parti del Paese. ■

FLAVIO FOGAROLO

Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Veneto



L PROBLEMA dell'accoglienza e dell'integrazione nella scuola, e non solo quella dell'infanzia, è un tema non solo complesso, ma di vaste proporzioni: nel sistema scolastico della sola Vicenza gli studenti sono oltre 2.600. Questo significa che quello degli insegnanti e dei dirigenti scolastici è un problema di sistema, non di volontaristiche intraprese individuali. E le esperienze rappresentate in questo Convegno ne sono la dimostrazione. Lavoro di gruppo sostenuto nel tempo, innanzitutto: la maggior parte degli insegnanti di sostegno non sono specializzati e soprattutto non sono stabili, mentre il lavoro educativo speciale deve essere fondato non solo sulle competenze, ma anche sulla coerente continuità della sua applicazione. Il lavoro di gruppo, in larga misura, garantisce queste caratteristiche perché il gruppo, pur nel frequente rinnovarsi dei

suoi componenti, costituisce un deposito di conoscenze che si trasmette di anno in anno, come patrimonio dell'ambiente in cui opera con riflessi molto importanti non solo sui bambini coi quali si lavora, ma anche sulle loro famiglie, senza il coinvolgimento delle quali l'azione educativa è destinata all'incompletezza, specialmente nelle situazioni di disabilità. Il lavoro di gruppo rappresenta la principale nota caratterizzante le esperienze poste in discussione in questo Convegno, all'insegna di quella che è nello stesso tempo una constatazione e un incitamento e cioè che l'azione educativa orientata all'integrazione è tanto più efficace quanto più stretto è il rapporto fra operatori e famiglie, badando bene di non considerarsi gli uni i soli esperti per definizione, ritenendo le seconde semplici e inesperte interlocutrici passive.

In realtà, se gli operatori sono certamente i depositari di un sapere professionalmente organizzato e applicato, non meno certamente le famiglie, i genitori, sono gli interpreti dei bisogni, non sempre espliciti, dei loro figli in difficoltà; interpreti da coinvolgere quanto più possibile nell'azione educativa, speciale e non, essendo questo uno dei messaggi più importanti di questo Convegno. ■

LUIGI D'ALONZO

Presidente della S.I.Pe.s (Società Italiana Pedagogia Speciale) e Ordinario di Pedagogia Speciale Università Cattolica di Milano



L PROBLEMA della diversità, della differenza e quindi dell'uguaglianza, del rispetto delle peculiarità di ciascuno è di estrema attualità per tutti co-

loro che vivono la realtà della vita scolastica, spendendosi quotidianamente in un lavoro educativo e didattico sempre più complesso e difficile.

Si pensi agli insegnanti che giornalmente entrano in classe e sono chiamati a dare una risposta non teorica, non banale, ma concreta alla questione delle diversità in classe e della formazione, la quale si deve situare su quel parametro uguagliario espresso molto chiaramente dall'articolo 3 della Costituzione del nostro Paese.

**COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA**

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli

Al quesito uguaglianza-diversità la scuola italiana ha dato una risposta: ogni allievo ha una sua peculiarità e irripetibilità che devono essere salvaguardate scommettendo su una vita scolastica, sociale e culturale capace di porre ogni soggetto, al di là della sua condizione fisica, psichica, sociale o religiosa alla pari con gli altri compagni. Si è in pratica riconosciuto che i due termini in educazione non sono antitetici, ma complementari: la diversità non esclude l'uguaglianza e, a sua volta, la parificazione non allontana la difformità; in campo educativo il binomio è il necessario presupposto affinché ogni allievo diventi "più uomo".

Non si cresce bene sperimentando se stessi solamente con i propri simili, non si maturano le capacità potenziali operando in un contesto scolastico ovattato e "irreale", dove l'omogeneità delle personalità e delle peculiarità individuali, sociali e culturali annulla il valore essenziale della diversità. L'uomo, per diventare tale, ha bisogno di confrontarsi con il mondo e con l'ambiente di vita in cui è chiamato a scoprire la sua missione di persona unica e irripetibile, ma la realtà, la vita, è tutto eccetto che "uguale", non esiste niente di identico, neppure tra i gemelli monozigoti ed è proprio nel mondo, così variegato e diversificato, che tutti siamo chiamati a portare il nostro contributo. Questo credo educativo, però, non ha valore se viene solamente proclamato e teorizzato; esso ha bisogno di essere vissuto per poterlo affermare, ha bisogno di essere sperimentato concretamente e totalmente, ed il nostro Paese ha avuto il coraggio di effettuare questa scelta: lo ha promulgato addirittura con una legge, la 517 del 1977, una legge che ha aperto le porte della scuola italiana all'integrazione delle persone disabili, alle persone "più diverse" di tutti.

Non tutti i Paesi occidentali più avanzati hanno fatto questa scelta, non tutti i Paesi anche economicamente più ricchi hanno avuto il coraggio di sostenere il diritto delle persone con deficit, con le loro diversità, a essere considerate "uguali" di fronte all'esperienza scolastica. L'Italia, pur con le sue difficoltà, pur con i suoi problemi ha deciso, 30 anni fa, di percorrere la strada dell'integrazione totale, di solcare il sentiero impervio, difficile, irto di problemi dell'uguaglianza di tutti i suoi cittadini di fronte alle opportunità, anche di coloro che a causa di deficit più o meno gravi mostrano le loro diversità e debolezze.

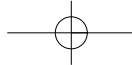
Il cammino del rispetto di tutte le diversità presenti in clas-

se, il cammino dell'integrazione, non è stato semplice; se si pensa al primo periodo degli anni '70 emergono le sofferenze di un inserimento "selvaggio" del bambino disabile a scuola e le incompetenze di una classe docente impreparata ad accogliere un allievo così "diverso". Ma, nel corso dell'esperienza integrativa, grazie soprattutto alla professionalità e all'intenzionalità educativa di molti insegnanti e capi di istituto, la scuola italiana è riuscita a proporre anche a questi soggetti percorsi formativi e didattici significativi, rispettando le loro peculiarità, soddisfacendo i bisogni personali e agendo in modo adeguato per aiutarli a trovare un ruolo all'interno del gruppo classe.

Si può certamente sostenere l'opinione che, dove si è operato bene, l'esperienza di integrazione totale ha contribuito a modificare in meglio la proposta formativa complessiva della scuola italiana su questi punti:

- **rinnovamento didattico.** Per aiutare la persona disabile si sono impostati e sperimentati nuovi metodi di conduzione dell'esperienza di insegnamento-apprendimento che hanno contribuito a scardinare il tradizionale metodo cattedratico di fare lezione;
- **accoglienza delle diversità.** La presenza del soggetto con deficit ha contribuito a far comprendere il valore dell'accoglienza e dell'accompagnamento delle situazioni difficili presenti in aula;
- **apertura ai contributi esterni.** Per operare bene con le realtà problematiche, occorre agire in sinergia con gli operatori e gli specialisti che si occupano della persona disabile. La scuola ha dovuto perciò aprire le sue porte e imparare a dialogare anche con l'esterno, con gli specialisti e le agenzie che si occupano dei minori;
- **lavoro di gruppo.** La persona con disabilità ha favorito la nascita della consapevolezza che in campo educativo, per avere risultati, occorre lavorare in stretta unità di intenti. Gli insegnanti hanno compreso che occorre operare e programmare insieme le azioni educative e didattiche. La presenza dell'insegnante specializzato per il sostegno ha promosso questa consapevolezza favorendo anche un altro risultato: l'incremento delle competenze sulle tematiche speciali.

Dove si lavora bene il disabile non ostacola l'apprendimento dei contenuti, anzi li facilita favorendo una conduzione del



VII



PRINCIPI FONDAMENTALI - ARTICOLO 3 //

di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

processo di insegnamento molto più attenta alle varie fasi di acquisizione dei singoli allievi; un gruppo scolastico non viene condizionato nella corsa al sapere, ma è aiutato dalla presenza del disabile a comprendere i contesti globali in cui la conoscenza ha diritto di esistere. Il soggetto con spiccate doti di apprendimento non è svilito dal contatto con un compagno problematico, ma anzi è costretto a maturare le sue esperienze formative rendendosi conto del dono gratuito che possiede e della necessità di agire e operare rispettando anche le esigenze dei più deboli. Egli stesso può divenire, in una logica di apprendimento cooperativo, promotore, facilitatore, accompagnatore del processo di apprendimento dell'altro, accelerando la trasformazione delle proprie conoscenze e abilità in competenze, implementando così il proprio sapere, il senso di efficacia e l'autostima.

Queste considerazioni possono essere fatte alla luce delle esperienze e delle ricerche effettuate in questi anni, ma le troviamo già espresse lucidamente nel 1925 da Giuseppe Lombardo Radice¹ in una relazione al Congresso dell'Associazione Internazionale di Soccorso all'Infanzia.

[...] In ogni caso la scuola di iniziativa pubblica deve rifiutarsi di operare la scrematura dei meglio dotati, perché sarebbe dannosa ai fanciulli che appaiono di intelligenza comune e forse non sono eccezionali, ma possono essere di più solide qualità che non quelli che appaiono di intelligenza superiore alla comune.

Un gruppo di fanciulli "meglio dotati" in una classe di fanciulli "comuni" ha la funzione del lievito. Togliamoli e avremo separatamente il lievito e la pasta. No. Il lievito è fatto per la pasta; da solo, del resto, si inacidirebbe sempre più.

Nonostante tutti i risultati raggiunti, la situazione attuale appare tuttavia fortemente a rischio. La grande spinta ideale che ha caratterizzato questi anni di integrazione scolastica si è oramai conclusa e stanno affiorando situazioni educative e didattiche preoccupanti. La scuola sembra in affanno, gli insegnanti sono sempre più demotivati, costretti dalle situazioni quotidiane e dalle prospettive di lavoro concreto nei plessi scolastici, a scegliere di "sopravvivere" di fronte alle situazioni personali di molti allievi presenti in aula, non educati ai minimi requisiti per una convivenza di classe sufficientemente

adeguata e con genitori sempre più incapaci di "essere presenti" in modo educativo e sovente non in grado di aiutare i docenti a portare a buon fine un'esperienza fondamentale come quella scolastica. La famiglia è sempre più in crisi e minacciata nella sua essenza, sembra sempre più incapace di essere il collante educativo fondamentale per i propri figli e spesso essa stessa è veicolo di malessere e disturbo per l'esperienza educativa scolastica. Le diversità in classe, inoltre, aumentano e, ironia della sorte, si notano esperienze scolastiche dove il disabile non è più "il problema", ma altri allievi creano le difficoltà di una gestione della vita di classe volta a promuovere nell'uguaglianza il rispetto delle diversità. Il riferimento non è rivolto solo ai bambini delle famiglie straniere, ma anche a quelle situazioni, sempre più presenti, di soggetti in età evolutiva di famiglie senza apparenti difficoltà, che presentano problematiche comportamentali e atteggiamenti inadeguati molto spiccati.

Bisogna prendere atto di questa realtà perché l'integrazione avviene solo quando in una classe e in una scuola ci sono le condizioni adatte ad accogliere e operare sui singoli individui.

È pertanto urgente avviare una nuova fase, occorre mettere in campo una nuova prospettiva pedagogica per poter aiutare i disabili a vivere in questo mondo; deve essere progettato un nuovo ciclo integrativo: *la conduzione integrata dell'apprendimento, cioè, la gestione consapevole e competente di un'esperienza educativa in un ambiente ricco di istanze sociali e relazionali problematiche come la classe.*

Infatti, se si focalizza l'attenzione sul fatto che occorre, all'interno di un'aula e di una scuola, impostare una vita di gruppo che risponda alle esigenze specifiche di ognuno, si può arrivare a comprendere come sia oramai fuori luogo parlare di integrazione riferendosi solo al soggetto disabile: è doveroso e necessario capire come favorire per tutti le "integrazioni" nella classe.

Occorre, quindi, parlare di *integrazioni*, è necessario partire da questo concetto perché essenziale nel dipanare le forti preoccupazioni odierne degli insegnanti.

Per poter gestire la classe in modo da permettere le integrazioni delle diverse esigenze personali, occorre infine evidenziare le condizioni per le integrazioni. Le esperienze di que-

**“ Ogni azione didattica,
ogni intervento disciplinare in aula
deve essere un’azione pensata e sorretta da considerazioni scientifiche
che non è possibile tralasciare. ”**

sti anni hanno messo in luce che non è possibile parlare di integrazione se non ci sono le seguenti condizioni:

L'insegnante titolare deve credere che sia possibile realizzare con successo l'integrazione in classe.

È questo il primo prerequisito: credere nelle integrazioni. Ma chi deve assolutamente avere fiducia che ciò possa essere possibile deve essere il docente titolare. Le situazioni educative viste in questi anni, le sofferenze riscontrate in campo educativo, le tensioni registrate nell'osservazione degli eventi didattici, ci portano a sottolineare che se c'è una condizione senza la quale le integrazioni non sono possibili è appunto il dubitare, da parte del docente regolare, che ciò possa realizzarsi.

È necessario lavorare in gruppo in modo da costruire un lavoro unitario.

Il vero successo di un processo educativo-didattico a scuola risiede nella collaborazione fra i vari docenti implicati in un gruppo-classe. Se gli insegnanti riescono a trovare un'armonia di idee e di ideali educativi, se riescono a parlare la medesima lingua pedagogica, se costruiscono relazioni interpersonali improntate al rispetto e alla stima reciproca, allora è possibile creare una vera collaborazione di gruppo capace di rispondere in modo significativo ai vari bisogni degli allievi e di costruire dei processi educativi volti all'integrazione. È questo un dato di fatto suffragato anche da delle importanti ricerche² che mettono in luce anche degli aspetti caratterizzanti una collaborazione efficace:

- il fatto che l'istituzione scolastica “costringa” i docenti a collaborare;
- il ruolo del dirigente nell'indicare il lavoro unitario come prioritario per l'istituto;
- la costanza nel programmare insieme;
- gli spazi fissi e gli orari nell'arco della settimana dedicati al lavoro di programmazione unitaria;
- il controllo da parte del dirigente del lavoro unitario.

Il dirigente scolastico deve comprendere le problematiche e i bisogni degli allievi difficili e offrire il suo appoggio costantemente.

Il ruolo del dirigente scolastico è di fondamentale importanza per le integrazioni, anche se pare di capire, le ultime di-

rettive ministeriali lasciano sempre meno spazio al dirigente per poter operare concretamente sul piano dell'indirizzo pedagogico e didattico. Sommerso dalle questioni amministrative e burocratiche di istituti sempre più grandi, chiamato a dirigere, a volte, più realtà formative (è il caso dei dirigenti che hanno sotto le loro responsabilità dirette più scuole) il dirigente scolastico dei nostri giorni corre il grave rischio di non essere più il punto di riferimento fondamentale capace di apportare il suo grande contributo alla soluzione delle problematiche educative all'interno della scuola.

Gli insegnanti devono essere competenti nell'affrontare le problematiche speciali.

Le problematiche degli allievi costringono la scuola e gli insegnanti a essere sempre più competenti. I bisogni dei ragazzi impongono agli educatori il fatto che non è più possibile improvvisare il lavoro, ogni azione didattica, ogni intervento disciplinare in aula deve essere un'azione pensata e sorretta da considerazioni scientifiche che non è possibile tralasciare. Soprattutto la diversità, il disagio, il disadattamento, impongono un'azione competente. Chiunque voglia operare in campo educativo deve mettere in preventivo questa necessità, occorre, infatti, conoscere non solamente la disciplina che bisogna insegnare, ma soprattutto gli aspetti relazionali e formativi di un lavoro che si sostanzia sempre più in termini di impronta personale. Le classi che funzionano meglio sono, infatti, gestite da insegnanti capaci di imporre la loro personalità, di attrarre i ragazzi con metodi educativi adatti, di comprendere i bisogni dei singoli allievi, di proporre attività idonee per soddisfarli, di creare un clima educativo collaborativo idoneo a favorire il benessere dei singoli. ■

1 Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze, 1951, pp. 112 -115.

2 Angle B. (1996), "Five steps to collaborative teaching and enrichment remediation", *Teaching Exceptional Children*, 29(1),8-10.

Bauwens J., & Hourcade J. J. (1995), "Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students", *Austin, TX: Pro-Ed*.

Bauwens J., Hourcade J. J., & Friend M. (1989), "Cooperative teaching: A model for general and special education integration", *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.

Dieker L. A., & Barnett C. A. (1996), "Effective co-teaching", *Teaching Exceptional Children*, 29(1), 5-7.



“ La cultura e la prassi dell'accoglienza e dell'integrazione dei bambini disabili sono fondate su quattro parole chiave: ascolto, osservazione, disponibilità, professionalità. ”

SILVANO GOLIN

Direttore Didattico Scuole dell'infanzia Comunali di Vicenza

L'ESPERIENZA di cui si dà conto in questo Convegno può essere fatta risalire al 2006, quando la Direzione didattica delle Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza ha deciso di affrontare il problema della disabilità per 30 bambini in un contesto di 16 scuole con 1.200 allievi, affidati a 130 insegnanti di cui 30 di sostegno. La domanda di comprensione, di accoglienza e di integrazione di quei trenta bambini e delle loro famiglie non appariva ricevere una risposta adeguata: gli insegnanti, e non solo quelli di sostegno, domandavano un aiuto soprattutto pratico e strumenti adeguati per affrontare situazioni difficili e obblighi fortemente sentiti cui non volevano sottrarsi. Il Progetto "Leggere per Crescere" di GlaxoSmithKline, prospettato all'Amministrazione del Comune di Vicenza per un suo sviluppo nell'ambito delle Scuole dell'infanzia comunali, parve declinabile nel mondo dei bambini con disabilità e in questa prospettiva la Direzione Didattica propose a GSK una collaborazione, per penetrare meglio in quel mondo e apportarvi formazione professionale per insegnanti e dirigenti, prevalentemente orientata, oltre al *sapere*, al *saper fare*, con l'implicito fondamentale obiettivo di conseguire un *saper essere* ulteriore a quello che già caratterizzava e caratterizza il personale tutto della Scuola dell'infanzia, non solo del Comune di Vicenza, ma della maggior parte delle Scuole dell'infanzia in Italia.

L'intesa con GSK rendeva possibile la partecipazione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Verona in quel suo ramo dedicato alla Pedagogia Speciale, animato dal professor Franco Larocca, ben noto anche per la sua collaborazione alla Scuola di Specializzazione degli Insegnanti (SSIS) della Regione Veneto. Questa partecipazione, unitamente alle competenze progettuali e organizzative della Direzione didattica e di GSK, si concretizzò, sul piano del sapere, prima con un corso di formazione per le 30 insegnanti di sostegno, successivamente con una serie di incontri, con forte impronta pratica, per le 130 insegnanti



di tutte le Scuole dell'infanzia comunali.

In questo quadro formativo, venne accolta la richiesta, espressa da tutte le insegnanti, di rafforzare ulteriormente la connotazione pratica della formazione in cui erano coinvolte, entrando specificamente in alcune situazioni di disabilità fra le più frequentemente riscontrate nelle loro scuole: in sostanza porre in essere una formazione sul campo, in grado di offrire indicazioni concrete per migliorare la capacità di intervento degli insegnanti, alle prese con situazioni percepite come di elevata complessità. In questa prospettiva è stato attivato un progetto di ricerca-azione con l'obiettivo di intervenire su alcuni casi e, nel contempo, promuovere competenze di Educazione speciale negli insegnanti sia di sostegno, sia di sezione mediante il loro diretto coinvolgimento in un progetto educativo speciale dedicato a cinque bambini con le seguenti disabilità: autismo, sordità, gravi problemi di vista, sindrome di Down, disturbo del linguaggio. Nel progetto, oltre alle insegnanti e le famiglie, sono stati coinvolti logopedisti, operatori delle ULSS, educatori della Provincia. I risultati emersi da un tale lavoro di squadra hanno reso tutti consapevoli, una volta di più: che ■ a fronte di problemi così complessi come le varie disabilità, nessuno può pretendere di poter intervenire isolatamente; ■ l'obiettivo, da parte delle insegnanti di sostegno ma non solo, non è soltanto quello di "far star bene" il bambino disabile, ma anche e soprattutto quello di collaborare con gli altri operatori, e in particolare con le famiglie, per cercare di ridurre la diversità fra il bambino disabile e i suoi compagni normodotati; ■ l'impegno educativo va arricchito di un costante atteggiamento di ricerca; ■ esperienze come quelle fatte vanno ripetute per controbilanciare la dispersione degli insegnanti che in gran numero di anno in anno cambiano ruolo o scuola (fenomeno, tuttavia, non del tutto negativo perché significa seminare altrove nuove mentalità, competenze, sensibilità). L'esperienza fatta ha indubbiamente contribuito a cambiare positivamente, nell'ambito delle Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza, la cultura e la prassi dell'accoglienza e dell'integrazione dei bambini disabili, all'insegna di quattro parole chiave: *ascolto, osservazione, disponibilità, progettualità*; e nella dimostrata essenzialità dell'unione di più forze e competenze, in questo caso pubbliche, Amministrazione scolastica e Università, e private, GlaxoSmithKline, secondo un modello disponibile per quanti vorranno valersene in ogni parte del Paese. ■

ANNAMARIA SATERINI e PAOLA GIARETTA

Insegnanti di Luca, bambino
autistico



Io sono ANNAMARIA SATERINI e con la mia collega PAOLA GIARETTA rappresentiamo le insegnanti che hanno lavorato "su" Luca e che sono presenti in sala. Siamo venute a raccontarvi, con gioia, la strada che Luca ha percorso in questi anni. Siamo emozionati nel condividere con voi la nostra esperienza che ci ha lasciato un rilevante bagaglio professionale e una grande esperienza di vita.

Luca è arrivato da noi nel 2004. L'impatto con la sua realtà non è stato facile, ma osservandolo e accettando i consigli degli esperti abbiamo cercato di comprendere e affrontare i suoi bisogni educativi speciali, puntando innanzitutto a garantirgli la sua propria indipendenza e a migliorare la qualità della sua vita.

Come si è organizzata la scuola? Come si è organizzata per ogni altro bambino. Il nostro punto di forza è stato quello di considerare Luca come un bambino normale. Partendo da questo punto, condiviso da tutti, abbiamo fatto una riflessione comune su come personalizzare l'intervento didattico-educativo tenendo conto dei suoi bisogni. Come facciamo con gli altri bambini, perché tutti i bambini hanno bisogno di un intervento personalizzato. Abbiamo sviluppato attività atte a favorire la psicomotricità, che apre i bambini alla comunicazione con gli altri, a maturare le proprie competenze, lungo percorsi in grado di portarli al benessere del corpo, allo stare bene con sé e con gli altri, al piacere di fare senza fatica, al piacere di imparare, alla propensione alla curiosità e all'osare cose nuove. L'aula e la scuola sono state lo spazio che ha permesso a Luca di condividere lo spazio con gli altri e di socializzare. Con sorpresa ci siamo rese conto che i bambini comunicavano con Luca con modalità speciali che a nostra volta abbiamo adottato, anche per creare attività specifiche per lui. Abbiamo intervistato i bambini più grandi per capire come lo percepivano. Dalle loro affermazioni è emerso che solo 6 bambini su 22 lo vedevano uguale a loro. Mentre molti di loro lo vedevano come diverso. Il nostro lavoro, l'impegno di tutta la scuola è stato improntato al desiderio di osare, dire, fare, pensare, provare, aperti a ogni cambiamento che apparisse utile. Per Luca però non bastava, mancava un'esperienza diretta con lui. Abbiamo ricevuto l'informazione dal programma TEACCH e, in quest'ot-

TEACCH è l'acronimo di *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*.

Il programma TEACCH è finalizzato a favorire l'adattamento delle persone con disturbo autistico nel proprio ambiente di vita mediante specifiche strade educative personalizzate basate su due principi:

- potenziamento delle capacità soprattutto di comunicazione e di interazione sociale;
- modifiche dell'ambiente secondo le caratteristiche individuali del singolo soggetto autistico.

tica, abbiamo compreso che tutta la scuola doveva essere predisposta per aiutare il bambino a capire dove si svolgevano le varie attività, strutturando il tempo e il materiale di lavoro sui suoi bisogni e sulle sue possibilità. Solo così si è potuto permettere a Luca di vivere la sua giornata. L'uso di foto per comunicare la sequenzialità della giornata e comandi semplici come: "Dammi, bravo eccetera" erano funzionali per Luca. La scuola serviva a vivere veramente la giornata con lui.

Guardando Luca nei primi giorni di scuola, ci siamo rese conto che lui non guardava mai i compagni anche se molti di loro volevano aiutarlo. In altre situazioni, invece, la confusione o la voce dei compagni catturavano il suo interesse. Cambiando il nostro modo di porci nei suoi confronti siamo riuscite a entrare in contatto con lui. Il saluto "Luca, batti il 5" è stato il primo modo di comunicare con lui. Questo percorso è stato fondamentale perché ha fatto sì che i bambini cominciarono ad interagire con Luca e lui con loro.

Che cosa ha contraddistinto il nostro agire? Sicuramente la comunione di intenti e il lavoro di rete, con la scuola, la famiglia, i logopedisti, l'Associazione autismo, GlaxoSmithKline, le risorse extrascolastiche e le ASL. Abbiamo ricevuto molte informazioni anche dai vari professori che hanno partecipato al nostro lavoro. Ogni singolo contributo è stato importante per migliorare il percorso intrapreso. Il lavoro di rete è stato fondamentale, perché ha sostenuto il peso e ha permesso di alleggerire la pressione che la disabilità comporta per chi se ne occupa e di ricevere incoraggiamento.

Il cammino di Luca è stato lungo e impegnativo, ma in questi anni Luca ha imparato a giocare, a provare piacere nel guardare i libri, a dipingere, a preparare la tavola, a nuotare in modo autonomo, a stare in fila, a colorare, a ritagliare, a innaffiare le piante: insomma a essere protagonista del suo tempo. Emergono sentimenti ed emozioni e molta soddisfazione per i traguardi raggiunti. Penso che la frase che riassume meglio tutto questo è quella del Talmud: "Il nostro percorso è arrivato fin qui". Ci sono ancora degli interrogativi: "Luca andrà lontano? Avrà fortuna?" Possiamo solo augurargliela.



“ *Fare rete, significa intessere legami, verificare compatibilità, costruire nodi, armonizzare le parti evitando che le tensioni si trasformino in conflittualità improduttive, ricondurre le singole azioni nel più ampio contesto di una progettualità condivisa.* ”

ANGELO LASCIOLI

Università degli Studi di Verona
Dipartimento di Scienze
dell'Educazione



L'ESPERIENZA di ricerca effettuata nelle Scuole dell'infanzia del comune di Vicenza, riportata nel *Manuale di Educazione speciale per insegnanti della Scuola dell'infanzia* (vedi ultima pagina), è il frutto di una sinergia che si è generata grazie a un attento e scrupoloso lavoro di rete. Fare *rete*, significa intessere legami, verificare compatibilità, costruire *nodi*, armonizzare le parti evitando che le tensioni si trasformino in conflittualità improduttive, ricondurre le singole azioni nel più ampio contesto di una progettualità condivisa, valorizzare competenze specifiche in una logica che renda ognuno responsabile del proprio singolo apporto e dell'insieme.

Ordinarie straordinarietà. Nel mondo della scuola non è difficile imbattersi in situazioni in cui un singolo insegnante, talvolta supportato da qualche collega o in condizioni di quasi totale solitudine, affronta compiti educativi complicati riguardanti uno o più allievi che presentano problematiche di non facile soluzione. In tali condizioni può avvenire che l'eroica determinazione del singolo sia in grado di promuovere significativi cambiamenti, sia a livello di sensibilizzazione dei colleghi e della dirigenza, sia a livello di coinvolgimento del gruppo classe e delle famiglie. Avviene, però, che tali imprese finiscano con l'esaurire le energie del singolo insegnante o dei pochi intraprendenti, finendo così per far aumentare il generale senso di impotenza e di sconforto di tutti quanti avevano riposto qualche speranza nell'azione in atto. Succede anche che, in virtù di particolari e positive condizioni, si realizzino presso un singolo istituto o in una singola classe, progettualità che riescono ad affrontare particolarmente bene alcune situazioni-problema, rispondendo in modo valido al bisogno educativo di alunni con specifiche difficoltà. qualora però il funzionamento dell'azione in corso sia il risultato di risorse e/o fattori straordinari – alcune specifiche e intrasferibili caratteristiche di qualche singolo insegnante

(magari precario) oppure l'apporto di risorse umane ed economiche provenienti dall'esterno e dalle quali dipende in gran parte la sopravvivenza dell'intervento – non sia possibile garantirne la continuità. In questi casi, il venir meno di una o più delle condizioni necessarie è causa di una sorta di azzeramento dell'esperienza in corso. Si assiste così ad un lento ma progressivo ritorno all'ordinarietà che, seppur espressione della "norma", risulta tuttavia spesso inadeguata ad affrontare le tante "straordinarietà" che caratterizzano – oggi più che mai – il mondo della scuola (di ogni ordine e grado).

Superare la logica della straordinarietà. Le forme e i modi con cui il sistema scolastico si organizza per far fronte alla domanda di educazione proveniente dalla società è fortemente messo in crisi dagli stessi elementi di irriducibile complessità che caratterizzano il più ampio e generale contesto sociale. Risulta evidente che nella scuola (di ogni ordine e grado), sono presenti situazioni di bisogno che, per essere affrontate, richiedono importanti riforme e cambiamenti culturali e organizzativi.

Concentrando l'attenzione sull'esperienza realizzata presso le Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza, è importante sottolineare che per il buon esito di questo intervento è risultato necessario all'istituzione promuovere al proprio interno cambiamenti non solo culturali ma anche organizzativi.

Per ciò che riguarda il livello culturale, l'istituzione ha maturato la consapevolezza che la distinzione tra "alunno *normale*" e "alunno *diverso*", oltre a non corrispondere a un dato di realtà, non risulta nemmeno funzionale a generare soluzioni fattibili e sostenibili sul piano di una reale e non fittizia integrazione. Tale erronea distinzione, infatti, induce a pensare che anche le soluzioni ai problemi possano seguirne la medesima logica: per gli alunni *normali*, soluzioni ordinarie; per gli alunni *diversi*, soluzioni straordinarie. Il costruito mentale di tale impostazione, appartiene a modi di ragionare che non riflettono più la realtà del gruppo classe in quanto, ormai da qualche anno, le classi si caratterizzano per la presenza al loro interno di una vasta gamma di eterogeneità per cui risulta pressoché impossibile ricavare (anche in senso statistico) una "normalità". A livello organizzativo, il dato che s'impone all'osservazione è che nella scuola sono presenti situazio-

“ Nella scuola sono presenti situazioni di bisogno educativo talmente varie e differenziate che, per essere affrontate, risulta necessario un apparato gestionale e organizzativo dotato di risorse umane idonee a intercettarle e a produrre, al proprio interno, risposte educative adeguate. ”

ni di bisogno educativo talmente varie e differenziate che, per essere affrontate, risulta necessario un apparato gestionale e organizzativo dotato di risorse umane idonee a intercettarle e a produrre, al proprio interno, risposte educative adeguate.

La cultura gestionale e organizzativa a cui si ispira questo nuovo modello di operatività, fa riferimento alla cosiddetta *Inclusive education*¹, ovvero la trasformazione delle istituzioni educative in sistemi inclusivi, cioè aperti e predisposti per accogliere nell'*ordinario* ogni forma di “ diversità ”².

La gestione ordinaria dello straordinario richiede, da parte della scuola, la capacità di allestire al proprio interno un contesto *preparato* al confronto con la cosiddetta *speciale normalità*, ovvero la potenziale presenza in ogni alunno di bisogni speciali a fianco (o in concomitanza) dei normali bisogni educativi. La sfida educativa rappresentata dalla complessità insita nel concetto di “ speciale normalità ”, non può più essere affrontata mettendo in campo logiche di emergenza e di straordinarietà. Ciò comporta l’assunzione del dato che “ diversità ” e “ speciali bisogni ” non possono essere interpretati come interferenze del sistema, ma come elementi costitutivi e strutturali della domanda di educazione che la società porta nella scuola. Non ha più senso insistere nel progettare scuole e/o percorsi formativi che, una volta a regime, risultano inadeguati perché concepiti per affrontare una “ normalità ” che, de facto, non esiste più (e forse non è mai esistita). La *scuola inclusiva* viene proposta come sistema in grado di offrire e di gestire risposte idonee a intercettare l’ampia e diversificata gamma di bisogni educativi, espressione delle molteplici e irriducibili forme di diversità che caratterizzano l’attuale complessità della domanda di educazione.

Recuperare lo straordinario nell’ordinario. Il recupero dello *straordinario* nell’ordinario comporta, in prima istanza, un lavoro di analisi delle modalità con cui la straordinarietà riesce a fronteggiare la sfida dell’emergenza, nello sforzo di documentare le “ buone prassi ” che ne consentono il funzionamento. Successivamente, risulta decisiva l’azione di individuare gli elementi di trasferibilità delle esperienze di successo con l’obiettivo di ricavarne “ forme dell’agire ” condivise e legittimate dal basso, perché divengano patrimonio dell’istituzione e perché, rese note ad altri, possano essere innestate in altri contesti simili.

Affinché una “ forma dell’agire ” possa trasferirsi da un sistema

all’altro, è necessario che gli attori dei diversi sistemi – in particolare coloro che hanno la responsabilità della gestione – assumano la consapevolezza che anche le istituzioni possono apprendere, crescere, modificarsi e riorganizzarsi per meglio rispondere alla domanda per cui sono nate. Un sistema capace di apprendere, inoltre, ottiene di riuscire a migliorarsi a partire proprio dall’analisi di se stesso. La prima spinta verso l’innovazione, infatti, deriva dalla capacità del sistema di valorizzare al meglio ciò che al proprio interno risulta funzionare. Nel contesto della scuola, ciò significa soprattutto valorizzare l’azione degli insegnanti migliori e le esperienze che hanno dimostrato di funzionare al meglio, stimolandone la documentazione e la diffusione.

Una scuola che sa imparare. Le Scuole dell’infanzia del Comune di Vicenza che hanno partecipato alla ricerca-azione promossa dalla Direzione scolastica e da GlaxoSmithKline, in collaborazione con l’Università degli Studi di Verona, hanno sperimentato questo percorso. Ciò che risalta dall’esperienza realizzata, oltre all’impegno con cui hanno saputo operare i dirigenti dell’istituzione, gli insegnanti, i ricercatori e i responsabili del progetto, è stata la capacità di mettersi in gioco dei diversi attori del sistema scuola a partire dall’analisi del bisogno degli alunni e delle famiglie.

Nell’ottica di coglierne alcune specificità, la promozione e la ricerca di alleanze educative tra scuola e famiglia va sicuramente considerata l’impalcatura su cui si è potuto edificare il progetto della ricerca-azione. Ciò è potuto avvenire grazie al meticoloso lavoro di tessitura di rapporti e relazioni svolto dalla Direzione del Coordinamento e dagli insegnanti, nel contesto del quale si è collocato lo specifico apporto dei ricercatori dell’Università di Verona. Saper assumere il punto di vista dell’altro nel guardare agli stessi problemi, deve diventare competenza professionale imprescindibile di chi è designato a ricoprire ruoli istituzionali in ambito educativo. Tale competenza, se presente, diviene la base di partenza per la costruzione di reali e operative collaborazioni interdisciplinari³. Ogni attore del sistema – in primis la famiglia – va coinvolto e responsabilizzato all’interno di una logica di alleanze educative.

La qualità del dialogo costruito tra Direzione, insegnanti e famiglie ha messo in evidenza competenze di ascolto e comprensione, ma anche di intraprendenza e progettualità in tutti gli attori coinvolti. A livello familiare, i genitori hanno accolto positivamente l’invito rivolto dalla Direzione a parteci-



“ *La promozione e la ricerca di alleanze educative tra scuola e famiglia rappresentano l'insostituibile fondamento su cui costruire ogni azione di Educazione Speciale.* ”

pare al progetto, raccontando le proprie difficoltà educative e le personali storie di vita vissuta con un figlio con bisogni educativi speciali. Le famiglie, per quanto alle prese con situazioni difficili e delicate, hanno trovato nella scuola una sorta di “compagno di viaggio” con cui condividere preoccupazioni e speranze nel percorso di inserimento dei loro bambini, evidenziando con ciò che il nocciolo duro dell'alleanza scuola-famiglia è costituito dalla percezione, da parte dei genitori, dell'ambiente scolastico come risorsa in grado di attivarsi e modificarsi per affrontare con qualità e competenza i bisogni educativi degli alunni.

I ricercatori hanno quindi proposto alcune soluzioni vicine alle competenze degli insegnanti, facendo capire quale fosse la relazione logica tra le azioni e il raggiungimento di determinati obiettivi, dimostrandosi anche aperti alle possibili soluzioni provenienti dal lavoro e dall'esperienza degli insegnanti, valorizzandoli e coinvolgendoli nella fase di costruzione e valutazione del progetto di intervento, in particolare nella definizione degli obiettivi e, in relazioni ad essi, delle azioni da compiere e delle diverse responsabilità.

Questo modo di procedere nel lavoro ha consentito di rag-

giungere un altro obiettivo fondamentale, ossia quello di promuovere un “atteggiamento di ricerca” tra gli insegnanti che hanno partecipato all'esperienza. A fronte di determinate situazioni di difficoltà e complessità, *non* esistono soluzioni che esonerano dal pensare, ragionare, criticare, confrontare, studiare e... sbagliare. Ciò che conta è proprio l'atteggiamento di ricerca, vero guadagno per l'istituzione che, dall'esperienza maturata, ha ricavato un nuovo modo di guardare alle cose e di valorizzare le proprie risorse interne. ■

1 UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, 10 June 1994; European Agency for Development in Special Needs Education, *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*, 2005.

2 Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005.

3 Per approfondire il concetto di interdisciplinarietà in educazione si rinvia ai seguenti testi: Larocca F., *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in Educazione speciale*, Franco Angeli, Milano 2003; Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 1999.

ELISABETTA TONINI

Madre di Luca

Io sono la mamma di Luca. Oggi la mia testimonianza ha questo valore: quello di far capire le cose che sono state dette e quelle che sono state realizzate. Il mio bambino ha frequentato per quattro anni la scuola di San Rocco; quest'anno ha iniziato il secondo ciclo e, come genitore, io ho preteso che le buone pratiche iniziate a San Rocco proseguissero. Ho voluto quindi che le esperienze fatte fossero continuate anche nel secondario. Io sono d'accordo con quello che ho sentito: gli esempi che ci hanno interessati da vicino devono diventare buone pratiche per tutti.

Racconterò la mia esperienza dall'inizio, da quando ci siamo resi conto che Luca aveva dei problemi. Il bambino più grande già frequentava la Scuola dell'infanzia di San Rocco nella quale, anche



per questo, ho ricevuto un grande sostegno, la tranquillità di poter parlare dei problemi di quanto succedeva in famiglia, di essere ascoltata e di ricevere la comprensione e l'aiuto di cui avevo bisogno. La disperazione che conoscono solo le famiglie di bambini che hanno problemi come il mio, non c'era più. In questi giorni mi sono chiesta perché non ho più avuto quel senso di disperazione, come ho potuto passare dalle difficoltà angosciose dell'handicap alla capacità di affrontarle con fiducia. Mi sono concentrata sull'handicap di mio figlio e ho avuto persone che mi hanno aiutata, che mi hanno sostenuta e che a vario titolo mi hanno dato indicazioni e consigli, facendomi sentire parte di una rete, che non vuol dire “sostegno alla famiglia” perché spesso è la famiglia che sostiene gli operatori: abbiamo sperimentato il sostegno a vicenda. Nella rete c'è sempre chi ha un momento di fatica, in questo caso l'altro lo sostiene. Che cosa è stato fatto? Il professor Angelo Lascioli ci fece capire che ci sono non solo bisogni speciali, ma anche bisogni comuni come, per esempio, quello di poter nuotare, come tutti i bambini normodotati. L'insegnante di Luca è stata anche insegnante di nuoto e quindi abbiamo provato con la piscina. Poi abbiamo provato a sciare. Partendo da queste esperienze e da altre molto comuni, molto sem-

Al Convegno è intervenuto il vicepresidente dell'Ente Nazionale Sordi della Regione Veneto Rocco Roselli, ribadendo due concetti fondamentali: innanzitutto che quando si incontrano dei bambini disabili non ci si confronta con una malattia, bensì con persone;

plici, abbiamo maturato la speranza, la volontà di proseguire. Tutti hanno contribuito a questo percorso. Agli inizi eravamo soltanto io e Paola Giaretta. Piano piano la rete si è allargata. Questo modello ha funzionato e sta continuando a funzionare. I metodi, le persone, i compagni di Luca hanno funzionato. Ma, una volta arrivati alla Scuola primaria, che cosa sarebbe successo?

All'inizio abbiamo avuto una situazione piuttosto difficile, ci sono stati molti incontri, in cui non ci si comprendeva. Il problema, infatti, non era tanto il bambino, ma la comunicazione tra adulti sani. Mio figlio ha frequentato la prima classe e, se non avessi avuto il modello proposto dal professore Angelo Lascioli, io non avrei mai potuto pretendere il modo di lavorare che con tanto successo avevamo sperimentato alla Scuola dell'infanzia. Luca, anche nella Scuola primaria, è diventato un bambino della classe. Con questo voglio

dire che ho delle aspettative molto forti, ho la speranza che questo percorso continui. Un giorno mi hanno detto che io sono una mamma rompiballe: questo significa che ho ottenuto molto e spero che, anche se ci sono mamme che non sono come me, i loro figli ricevano lo stesso trattamento che ha ricevuto Luca.

Vorrei concludere ripetendo che le cose di cui si è parlato, sono state meravigliose e fantastiche e per me hanno rappresentato qualcosa che spero sia soltanto l'inizio. La frase presente nell'invito a questo Convegno è molto bella. Molti decenni fa, la nascita di una bambina era un evento non felice, perché si sapeva che la bambina avrebbe avuto delle difficoltà nella vita. La situazione oggi è cambiata. Mio figlio maggiore che ha 10 anni, vedendo la zia che allattava la bimba, sua cugina, ha detto: "Giulia è autistica?" con una naturalezza come se avesse chiesto se Giulia ha gli occhi azzurri. ■

MARCO BERTUZZI

Responsabile Relazioni con Associazioni, Pazienti e Programmi per la Comunità GlaxoSmithKline



GLAXOSMITHKLINE è una industria farmaceutica, la seconda nel mondo, fortemente impegnata in programmi di solidarietà sociale soprattutto nei Paesi in via di sviluppo, ma anche in quelli avanzati come gli Stati Uniti e l'Europa. Il criterio informatore di tutte le attività filantropiche di GSK risponde a un'esigenza profondamente avvertita da quanti vi lavorano: essere riconosciuti come appartenenti a una impresa attenta ai problemi della società e responsabilmente disponibile a contribuire a conoscerli meglio e, possibilmente, a risolverli.

Per dare la massima concretezza possibile a tale disponibilità, GSK in Italia ha privilegiato interventi in operazioni precisamente definite, anche come ambiti territoriali, e chiaramente valutabili, in cui il suo contributo scientifico, organizzativo ed economico poteva realmente costituire un fattore rilevante per avviarle e portarle a compimento. In questa ottica, per tutti gli interventi è stata sempre ricercata e sempre ottenuta la partecipazione delle istituzioni, pubbliche e private, che potevano condividere l'interesse e la responsabilità verso i problemi affrontati.

Il lavoro svolto nell'ambito delle Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza, tema del Convegno, sembra rispondere al proposito di produrre risultati apprezzabili e utilizzabili non solo nell'ambito delle comunità in cui si è intervenuti, ma anche al di fuori di queste. Infatti, tutta l'operazione realizzata a Vicenza è stata condotta tenendo conto che possa essere utilizzata in altri contesti geografici e sociali. Il volume *Una introduzione all'Educazione speciale*, prodotto in sintonia con i corsi di formazione professionale e l'azione-ricerca di cui si dà conto in questo Convegno, è lo strumento pensato appunto per far arrivare conoscenze teoriche e risultati conseguiti anche al di fuori della città di Vicenza.

La collaborazione fra GSK, il Comune di Vicenza e l'Università di Verona nasce da un Progetto denominato "Leggere per Crescere", inizialmente orientato a sensibilizzare genitori e operatori che si occupano di bambini in età prescolare verso la pratica della lettura ad alta voce specificamente dedicata a questa fascia di età.

Fin dall'inizio, nel continuo interscambio fra gli operatori attivi sul territorio e i coordinatori del Progetto "Leggere per Crescere", emersero e si imposero altre esigenze, rispetto alla sensibilizzazione delle famiglie alla pratica quotidiana della lettura ad alta voce con i bambini in età prescolare. In particolare, si presentò con pressante evidenza la domanda di soddisfare i bisogni particolari di bambini malati, di bambini appartenenti a famiglie straniere, di bambini disabili. Domanda che non poteva rimanere inevasa, per cui il Proget-



in secondo luogo, che le famiglie in cui è entrata la disabilità devono essere considerate una risorsa, infatti esse sono detentrici di competenze essenziali per quell'alleanza fra operatori finalizzata a massimamente valorizzare le potenzialità di sviluppo che ogni bambino possiede, anche quello più gravemente disabile. //

to "Leggere per Crescere" venne ben presto diversificato lungo tre principali direttive: il bambino in ospedale, il bambino disabile, il bambino di lingua e cultura diverse, oltre naturalmente il bambino normale.

Vale la pena in questa sede di considerare la graduale presa di coscienza che nei vari gruppi di lavoro dediti al Progetto è andata maturando, in particolare nei confronti dei bambini intellettivamente disabili. È un percorso che merita di essere largamente divulgato perché rappresenta un'esemplare testimonianza del come si possa guardare e non vedere e quindi non partecipare ai problemi che interessano un numero considerevole di bambini. In questa direzione è stata in passato condotta una esperienza, sostenuta da GlaxoSmithKline e realizzata da ricercatori dell'Università di Verona guidati dal professor Larocca, i cui elementi sono stati resi noti nella pubblicazione *Anch'io so leggere - Risultati di una ricerca per insegnare a leggere ai bambini con disabilità intellettive*, consultabile sul sito www.leggerepercrescere.it.

Nel processo di sviluppo dell'impegno rispetto alla disabilità, determinante è stato per i responsabili, i coordinatori e i collaboratori del Progetto "Leggere per Crescere" l'incontro con il professor Franco Larocca, esperto di Pedagogia speciale, e con gli operatori del Gruppo di Studio e Ricerca sull'handicap dell'Università di Verona che figurano fra gli au-

tori della citata pubblicazione, con particolare riferimento al dottor Angelo Lascioli e al dottor Angelo Luigi Sangalli animatori, con Silvano Golin, di questa proficua e ci auguriamo ripetibile esperienza.

Dall'esperienza realizzata nelle Scuole dell'infanzia del Comune di Vicenza si può trarre una lezione di grande rilevanza: il riconoscimento del fatto che la disabilità rappresenta, per le persone che se ne occupano e per la società tutta, un fattore di sviluppo etico e intellettuale di grande portata, in quanto attiva risorse dello spirito e dei sentimenti che altrimenti rimarrebbero inespresse e come tali sottratte alla possibilità di arricchire una società che appare impoverita in un modo crescente da una subcultura sempre più orientata all'individualismo egoistico. Tendenza tuttavia contrastata, nell'ambito della disabilità, da un'ampia corrente di pensiero che ha portato da una parte ad una accettazione, almeno di principio, della diversità sì come problema ma anche come ricchezza e dall'altra al riconoscimento legislativo dei diritti dei soggetti disabili non più limitato all'assistenza sanitaria ed eventualmente sociale, ma all'inserimento e all'integrazione nella vita della collettività a partire, per quanto riguarda i bambini disabili, dagli asili nido e dalla Scuola dell'infanzia. Proprio come si è cercato, con successo, di realizzare nelle istituzioni scolastiche del Comune di Vicenza. ■

FRANCO LAROCCA

Università degli Studi di Verona
Dipartimento di scienze
dell'Educazione



L'impegno, nell'ambito della Pedagogia speciale, è primariamente finalizzato a superare, in quanti sono chiamati a rispondere alla disabilità (operatori delle più diverse competenze e famiglie), quella che può essere considerata una vera e propria "resistenza all'educazione", limitando così la possibilità non solo di sviluppare le potenzialità residue o alternative al deficit, ma anche, se non soprattutto, di promuovere la costruzione della personalità del soggetto colpito. Le esperienze esposte in questo Convegno rappresentano un rilevante con-

tributo al superamento di questo tipo di resistenza anche perché, applicandole, vivificano e confermano la validità di un metodo pedagogico maturato in più di quaranta anni di ricerca e di sperimentazione.

Il metodo, basato in gran parte sull'utilizzo delle Mappe Logico Disposizionali, è stato infatti sviluppato a partire dai primi anni 60 sulla base di un lavoro svolto da oltre 700 insegnanti delle Scuole dell'infanzia della Provincia di Trento. Le mappe disposizionali, occorre chiarirlo, non sono strumenti statici, fatti da altri, bensì dispositivi che di volta in volta vanno interpretati, adattati e aggiornati su misura del singolo bambino. Così come è importante che avvenga, come nelle esperienze vicentine, per ogni altro metodo educativo speciale, all'insegna di un criterio fondamentale: i risultati ottenibili mediante ogni intervento educativo speciale non possono essere che gradualmente, spesso impercettibili nel breve periodo, ma tanto più positivi sulla distanza quanto più questi sono mirati e persistenti. ■



L'OBBIETTIVO perseguito dai dodici autori di questa pubblicazione è principalmente quello di dar conto dei problemi da essi direttamente incontrati, dei tentativi compiuti per affrontarli e dei risultati ottenuti e ottenibili con bambini disabili accolti nelle Scuole dell'infanzia. Bambini con deficit visivo, sordi, ritardati mentali, con disturbi del linguaggio, iperattivi con disturbo dell'attenzione, autistici, con sindrome genetica. Il tutto in un'ottica proiettata alla loro integrazione in un sistema di relazioni in cui è coinvolta la totalità degli operatori attivi nella singola scuola, e non solo gli insegnanti di sostegno ma anche la famiglia di appartenenza e quelle di vicinanza, gli specialisti, i riabilitatori.

