

integrazione scolastica di bambini disabili e sostegno diffuso

dare risposte
specializzate
e di qualità
in modo condiviso



Giovanni Sapucci Direttore del Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini

Il Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini è una delle esperienze di scuola e di educazione attiva a cui, a partire dal secondo dopoguerra del secolo scorso, educatori, insegnanti e studiosi fanno spesso riferimento come un esempio di scuola efficace e a misura di bambino.

Un'esperienza scolastica che ha sempre posto al centro della sua attenzione e del suo impegno i bambini con maggiori difficoltà: gli orfani abbandonati del dopoguerra, i bambini disabili e con bisogni speciali oggi, con la convinzione che una buona scuola per i bambini con maggiori difficoltà è una buona scuola per tutti.

Fino alla seconda metà degli anni '90 il lavoro con i bambini disabili, pur realizzandosi all'interno di una scuola organizzata secondo criteri di intervento personalizzato per ognuno degli alunni, faceva riferimento ad una struttura operativa che aveva molte similitudini, soprattutto per i molteplici aspetti e riferimenti formali, con le esperienze scolastiche più consuete. Nelle sezioni e nelle classi si aveva la presenza di insegnanti titolari, di insegnanti di sostegno e, in presenza di particolari esigenze del bambino, di educatori di supporto.

Con il passare del tempo questa struttura operativa ha fatto emergere alcuni aspetti problematici:

1. Una grande difficoltà a integrare il lavoro delle diverse figure, una difficoltà che, con i naturali processi di turnover del personale in-

segnante ed educativo, tendeva ad assumere i contorni della separazione dei ruoli e la conseguente frammentazione degli interventi sugli alunni.

2. La difficoltà a contenere le spinte alla delega: agli insegnanti titolari della classe il lavoro con il gruppo classe, agli insegnanti di sostegno e agli eventuali educatori tutti gli interventi sugli alunni disabili.
3. Una sempre più forte richiesta dei genitori degli alunni disabili di aumento delle ore di intervento degli insegnanti di sostegno e degli educatori, considerati come gli unici indicatori della qualità del lavoro scolastico.

Sostegno diffuso
– per riorganizzare
il lavoro scolastico
e la didattica nella
scuola

Per fronteggiare e risolvere questi problemi, molto contenuti nella scuola dell'infanzia, ma, anno dopo anno, sempre più evidenti nella scuola primaria, a partire dall'anno scolastico 2003/2004 abbiamo avviato la sperimentazione del progetto a cui abbiamo dato il nome di **sostegno diffuso** che, in termini generali, si propone l'obiettivo di riorganizzare il lavoro scolastico e la didattica nella scuola. Un impegno particolarmente complesso in quella primaria in cui sono attivi due corsi completi, dove tutte le classi funzionano a tempo pieno, gli insegnanti sono assegnati alle classi secondo una struttura a modulo che prevede tre insegnanti di classe su due classi parallele e un insegnante di sostegno diviso fra le due classi.

Il progetto di sostegno diffuso ha avviato un processo di cambiamento organizzativo in modo che:

- tutti gli insegnanti siano responsabili e coinvolti nelle attività di insegnamento con tutti gli alunni delle due classi parallele;
- gli insegnanti di classe siano anche insegnanti specializzati per gli alunni disabili;
- gli insegnanti di sostegno siano anche insegnanti di classe e assumano la responsabilità di un'area disciplinare;
- gli insegnamenti siano distribuiti fra i quattro insegnanti impegnati nelle due classi parallele:
 - due sull'area linguistico-espressiva (lingua italiana, attività espressive, storia);
 - due sull'area scientifico-matematica (matematica, scienze, geografia, informatica).

Ciò significa che il progetto individualizzato formulato per ognuno dei bambini certificati viene attuato da insegnanti diverse delle due grandi aree disciplinari.

Le ragioni di questa scelta risiedono sostanzialmente nella convinzione che fosse necessario rilanciare e garantire ad ognuno dei bambini disabili due diritti fondamentali:

- 1. competenze specializzate in relazione alla loro specifica disabilità e ai contenuti dell'apprendimento;**
- 2. condizioni perché possano vivere quotidianamente significative relazioni sociali ed emotive con i compagni e gli insegnanti di classe.**

Una scelta che ha richiesto uno sforzo formativo da parte della scuola e degli operatori affinché aumentassero e si qualificassero le competenze nel lavoro specializzato con i bambini disabili da parte delle insegnanti di classe e, contemporaneamente, quelle didattiche per il lavoro con la classe da parte degli insegnanti di sostegno.

Sul piano operativo concreto ciò comporta che le insegnanti della stessa area devono ripetere due volte la stessa lezione e proprio questa ripetizione consente di fare in modo che se nel primo gruppo una insegnante ha condotto l'attività con la classe e l'altra ha lavorato con i bambini con difficoltà, nel secondo gruppo i ruoli si invertono.

Questo richiede un grande lavoro di condivisione fra tutti gli insegnanti del piano di lavoro per la classe e di quello individualizzato per i bambini disabili.

Una organizzazione che si è dimostrata molto efficace e interessante.

Dopo due anni di sperimentazione, questo modello si è ulteriormente rinforzato con la sua formalizzazione anche nel rapporto con l'Ufficio Scolastico Regionale, distribuendo fra tutte le insegnanti della classe le ore di "sostegno".

In questo modo tutti gli insegnanti del Ceis sono insegnanti di classe per una parte del monte ore e insegnanti di sostegno anche in termini formali per le restanti ore.

A partire da questa modalità "di base" costruita attorno ai bambini certificati, ma non in condizioni di gravità e quindi senza la presenza di un educatore individuale di supporto, si è cercato di definire come essa potesse venire interpretata ed attuata per i bambini certificati, per i quali, invece, per le loro condizioni di gravità, viene assegnato un educatore individuale di supporto. Per la gran parte si tratta di bambini con diagnosi di autismo.

In questo caso il progetto individuale è, se possibile, ancora più centrale e deve tenere in considerazione ulteriori aspetti, fra i quali:

- la necessità di garantire una continuità relazionale adulto/bambino, infatti per la gran parte dei bambini gravi sarebbe controproducente una rotazione di molti adulti nell'attuazione concreta del piano individuale;
- la necessità di garantire una coerenza nei modi e nei contenuti del lavoro individuale; molti bambini, in particolare quelli affetti da autismo e da disturbi dello spettro autistico, richiedono, soprattutto nelle fasi di avvio dei nuovi apprendimenti, una rigida coerenza di modi e di contenuti, condizione molto difficile da assicurare se la stessa attività venisse attuata da insegnanti diversi.

Tuttavia proprio al Ceis abbiamo dimostrato, anche agli specialisti più scettici (che poi molto correttamente lo hanno riconosciuto), la grande importanza del sostegno proveniente dal gruppo dei pari per quei bambini che, per procedere negli apprendimenti, hanno bisogno di percorsi molto rigidi e strutturati.

Infatti questi ultimi si poggiano su una relazione fortemente condizionante dell'adulto sul bambino e gli stessi apprendimenti dipendono da questo tipo di relazione. Ciò comporta una conseguenza negativa importante: il bambino disabile grave ha molte difficoltà nel generalizzare ad altri contesti e ad altre persone ciò che ha appreso con l'educatore/insegnante in uno specifico contesto.

Nel Ceis i problemi relativi alle difficoltà di generalizzazione si attenuano in misura molto significativa perché gli apprendimenti, anche quelli più rigidi e strutturati, avvengono in un contesto sociale significativo e allargato in cui tutti i componenti, bambini e adulti,

hanno la possibilità concreta di conoscere personalmente il bambino grave e soprattutto hanno la possibilità di sperimentarne direttamente il suo modo di funzionare.

E' proprio questa condizione che ci permette di poter affermare in modo molto credibile che al Ceis la presenza di bambini disabili nella classe costituisce un elemento di maturazione e di conoscenza per tutti.

Perché un contesto sociale sia significativo è necessario che vi siano ragioni e occasioni per fare delle cose insieme funzionali e sensate (cioè non artificiali). Questo vale per i compagni, i quali hanno la possibilità di:

- giocare con lui/lei;
- “vedere” cosa fa (ciò significa evidentemente che, se non ci sono evidenti motivazioni contrarie, dovranno essere previsti momenti in cui il bambino disabile grave svolge il suo lavoro all'interno della classe in presenza dei suoi compagni);
- essere coinvolti nel lavoro con il loro compagno (quando ciò è funzionale al suo progetto individuale);
- sapere esattamente dove va nei momenti in cui non lavora nella classe.

Naturalmente vale anche per gli adulti della classe:

- gli insegnanti devono conoscere il piano di lavoro individuale in atto con il bambino disabile, in particolare **cosa, chi e dove**, in altre parole, si devono sentire corresponsabili del progetto di lavoro in atto con il bambino;
- gli insegnanti hanno la responsabilità e svolgono operativamente almeno una delle attività previste con il bambino disabile grave;
- l'educatore individuale è assegnato ad una delle aree disciplinari e assume la responsabilità della conduzione di almeno una delle attività didattiche previste dal piano di lavoro della classe.

Considerando concretamente la situazione dei bambini con disabilità grave, il coinvolgimento degli insegnanti nel lavoro con loro deve attuarsi in modo differenziato in rapporto alla specifica situazione di ciascun bambino e, ovviamente, con la necessaria gradualità, così come non è ipotizzabile che per le situazioni più gravi si possa arrivare al coinvolgimento di più di due insegnanti oltre all'educatore.

Quindi, si parla di una “tensione” verso una condivisione fra gli insegnanti della classe, la quale per essere credibile deve avere un livello minimo di partenza, costituito dal fatto che per ogni bambino disabile grave **almeno una delle attività individuali** deve essere attuata da una delle insegnanti di classe e parallelamente e contemporaneamente **almeno una delle attività con un gruppo classe** deve essere condotta dall'educatore individuale assegnato al bambino disabile grave.

Come si può notare il “sostegno diffuso” non è costituito da una serie di procedure precostituite, ma piuttosto, deve essere il risultato di un lavoro collegiale che parte dall'analisi concreta delle situazioni e che trova soluzioni differenziate caso per caso.

Un'azione complessa per la quale è necessario poter contare sul “pensiero” di tutti e, soprattutto, sul fatto che tutti si sentono corresponsabili delle attività che si fanno in una classe ponendo al centro proprio i bambini con maggiori difficoltà.

Il “Sostegno diffuso” è il risultato di un lavoro collegiale che parte da analisi concrete per trovare soluzioni differenziate