

## **UN' ESPERIENZA D'INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE**

di Daniele Altieri

*insegnante per le attività di sostegno nella scuola secondaria superiore e docente a contratto di Pedagogia speciale – Università di Cagliari*

### **QUALE ITINERARIO?**

“Professore perché nessuno mi scrive? A mia mamma scrivono, a mio papà scrivono, a mio fratello anche, a me no, perché?” La necessità di dare una risposta alla domanda di P. fu, quell'anno, lo spunto per organizzare il lavoro educativo con lui. Da allora è stato sempre così, per tutti gli anni nei quali abbiamo lavorato insieme.

Conobbi P. nell'anno scolastico 1999 – 2000, allora aveva 19 anni e frequentava la seconda superiore di un Istituto Professionale della mia città d'adozione. Unico maschio fra tante ragazze poco interessate a lui.

P. era un ragazzo socievole e simpatico, affetto da ritardo mentale medio – grave, sindrome plurimalformativa e disturbo espressivo del linguaggio da esiti di labiopalatoschisi.

Il padre l'anno prima aveva sollecitato la Vicepresidente affinché anche in occasione della frequenza alla seconda classe, P. fosse affiancato da una insegnante di sostegno. Era convinto che suo figlio accettasse con maggior entusiasmo una professoressa. Confidava nella sensibilità femminile. Le donne sono più pazienti con chi è in difficoltà...

Ricordo lo stupore di quel padre quando mi incontrò per la prima volta: “lei non è la prof.ssa tal dei tali! Eppure mi avevano assicurato che la prof.ssa tal dei tali si sarebbe occupata di mio figlio. Dov'è la Professoressa?” Così si svolse, più o meno, il mio primo incontro con il signor D.

Le parole di quel padre non mi avevano certo rinfancato. Oltretutto anche per me si trattava di una novità. Negli anni precedenti avevo svolto attività di

sostegno affiancando un'alunna audiolesa. Non avevo, fino ad allora, avuto a che fare con ragazzi con deficit intellettivo.

Quella era in assoluto la prima volta. Sapevo, per averlo letto sui libri, che spesso i ragazzi con disabilità intellettiva presentano difficoltà psicomotorie, da cui derivano una serie di disturbi legati alla gestualità e alla percezione dello spazio e del tempo; che la gravità del loro deficit non è determinata soltanto dalla condizione clinica, ma anche dall'interazione con il contesto sociale e familiare in cui sono inseriti, che può stimolare o meno l'attuarsi delle tappe evolutive. Troppo poco per intraprendere con cognizione di causa questa nuova esperienza educativa.

Il giorno prima di incontrare P. e suo padre, consultai il fascicolo dell'alunno in Segreteria: lessi con attenzione la diagnosi funzionale, il PEI elaborato dall'insegnante di sostegno di terza media, e quello dell'insegnante per le attività di sostegno della prima superiore.

Che fare? La sfida in questi casi è sempre la stessa: situare le nostre conoscenze teoriche nel contesto reale in cui si presenta il problema. C'è un problema che non ci abbandona mai quando ci occupiamo di insegnamento e di apprendimento: è quello di come attuare l'incontro educativo con l'altro. Come avrei fatto ad arrivare a P.?

Innanzitutto dovevo conoscere meglio il suo deficit e, fatto non secondario, conoscere P. e la sua storia, per capire meglio quello che poteva, sapeva e voleva fare.

Come accade spesso, a ogni insegnante principiante, tutta la mia attenzione era concentrata sulle sue menomazioni. Meno male che fin dal primo giorno di scuola mi ero attrezzato di tutto punto, con schede d'osservazione, test d'intelligenza verbale e non verbale, test per la percezione visiva e la valutazione del linguaggio. Con tutti quegli strumenti a disposizione avrei potuto sottoporre P. ad un'ampia serie di prove per definire

al meglio l'entità del suo deficit e quindi programmare il mio intervento educativo.

Dopo essermi presentato a P. ed avergli chiesto quello che ritenevo più importante per impostare il mio lavoro: come ti chiami, quanti anni hai, dove sei nato, hai dei fratelli, come ti trovi a scuola, che cosa ti piace fare nel tempo libero..., iniziai subito, quello che viene considerato il "lavoro d'indagine vero e proprio".

P. attento alle mie indicazioni svolgeva con attenzione e pazienza quanto gli proponevo di fare, indicando con il dito le tante figure che gli scorrevano davanti, finché, forse un po' stanco, mi chiese se potevamo smettere: "basta Professore ho fame...".

Acconsentii alla sua richiesta seppur senza molta convinzione. Dovevo concludere l'osservazione al più presto e quindi impegnarmi nella predisposizione della Programmazione individualizzata, da sottoporre all'approvazione della famiglia e del Consiglio di Classe. Interrompere la somministrazione dei test in quel momento era proprio un peccato.

## **LA SCELTA DEL "LABORATORIO DI CORRISPONDENZA"**

Mentre P. faceva una breve merenda mi pose la faticosa domanda: "Professore perché nessuno mi scrive? A mia mamma scrivono, a mio papà scrivono, a mio fratello anche, a me no, perché? Perché non ricevo neanche la pubblicità?"

P. non sapeva più scrivere, in terza media era abituato a scrivere e a far di conto, lo dimostravano i quaderni che mi aveva consegnato sua madre fin dal primo giorno.

Nell'anno scolastico precedente aveva dedicato il suo tempo alla realizzazione di tanti lavoretti con la colla e le conchiglie. A Natale ne aveva regalati un po' a tutti: agli insegnanti, ai compagni, al personale ausiliario ed

anche agli zii. Poi era arrivata l'estate e le vacanze, trascorse nella città dove era nato suo papà e aveva dimenticato tutto. Complice il suo deficit ed anche un po' di pigrizia.

La domanda di P. mi aveva suggerito un'idea: dovevo soddisfare il suo desiderio favorendo nel contempo lo sviluppo delle sue competenze e conoscenze.

Fu il bisogno di P. che diede forma al Progetto "Laboratorio Corrispondenza". Mediante la corrispondenza con altre scuole P. riuscì a vedere concretizzato il suo desiderio di ricevere lettere e cartoline da tanti amici, alunni e professori di altre scuole e nel contempo imparare cose nuove.

Per comprendere il contenuto delle lettere era necessario saper leggere; per rispondere bisognava saper scrivere.

Il Progetto "Laboratorio Corrispondenza" divenne così l'occasione per imparare da capo a leggere ed a scrivere ed anche a far di conto.

Con l'aiuto delle compagne di classe P. si esercitò ogni giorno con la penna ed il computer nella scrittura di brevi lettere in carattere stampatello, accompagnandole con bellissimi disegni. Scrivere e disegnare sollecitava P. a porsi ed a porsi domande su tante cose: su sé stesso, sulle compagne e sui professori, sui fatti che accadevano a scuola e fuori.

A chi gli chiedeva per iscritto informazioni sulla sua città o sul suo quartiere P. rispondeva raccontando, con frasi brevi, le uscite compiute con le compagne di classe in giro per il quartiere: quali e quanti cartelloni aveva letto, quali luoghi aveva visitato, in quali negozi aveva compiuto piccoli acquisti, scoprendo così il valore del denaro.

La visita al mare fu l'occasione per costruire tutti insieme a scuola un plastico della spiaggia.

Dopo circa un mese dalla prima lettera, P. espresse il desiderio di incontrare i suoi interlocutori faccia a faccia. Anche le sue compagne erano curiose di conoscerli.

Giorno dopo giorno, lettera dopo lettera, si avvicinava il momento in cui per la prima volta P. avrebbe incontrato i suoi corrispondenti. In occasione di una delle nostre uscite, ci recammo in visita ad una Scuola Media situata in centro città. Grazie alla disponibilità di una collega di quella scuola, sperimentammo, insieme alla sua classe, diverse tecniche laboratoriali. Il riciclaggio della carta fu un'esperienza particolarmente intensa e coinvolgente sia per P. che per le compagne che avevano condiviso quell'uscita. La documentammo con fotografie ed una bella presentazione al computer, prodotta con la collaborazione di tutti. P. in quell'occasione scelse le foto, scrisse i titoli, diede alcuni consigli alle compagne impegnate nella descrizione delle fasi di riciclaggio.

Le uscite di P. si svolgevano sempre con alcune compagne, che potevano così conoscersi meglio ed imparare a lavorare insieme.

L'esperienza con P. era per loro un'occasione importante, fra qualche anno avrebbero dovuto confrontarsi, in quanto operatrici sociali, con la terza età ed anche con la disabilità.

L'anno prima i contatti tra P. e la classe erano stati sporadici. Lui era sempre fuori dall'aula, le compagne in classe a seguire le lezioni. Erano estranei l'uno alle altre.

Partimmo in treno per V. una bella mattina alle 7.10. Per la prima volta avremo incontrato faccia a faccia i nostri corrispondenti dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura. In quell'occasione P. fu puntualissimo.

Era la prima volta che viaggiava in treno e questo fatto lo elettrizzava. Era davvero felice mentre documentava il viaggio con la sua macchina fotografica. Alcuni giorni prima, con me ed alcune sue compagne, aveva studiato il percorso ferroviario da C. a V., prima tracciandolo sulla cartina con

un pennarello rosso, poi calcolando approssimativamente i chilometri ed anche il tempo che sarebbe occorso per arrivare a destinazione.

Circondato dalle sue compagne P. guardava fuori dal finestrino, interrompendo il silenzio segnato dal rumore del treno in movimento, con domande sul paesaggio, sull'Istituto Professionale Agrario meta del nostro viaggio, e sui ragazzi che avremo incontrato lì.

Arrivati alla stazione di V. conoscemmo finalmente alcuni tra i nostri corrispondenti: primi fra tutti F. e C. che ci aspettavano in compagnia della Prof.ssa M. e del Prof. S. docenti di sostegno in quella scuola.

Il nostro viaggio aveva come scopo oltreché la visita alla scuola, anche la presentazione del Progetto "Laboratorio Corrispondenza" agli alunni ed ai professori delle classi che ancora non lo conoscevano. Speravamo nell'adesione di altre sezioni.

Durante il tragitto dalla stazione alla scuola P. fece conoscenza con i ragazzi che erano venuti ad accoglierlo, e con il Prof. S. con il quale legò subito.

La visita fu interessante per P. ed anche per le sue compagne che fecero amicizia con alcuni fra gli studenti dell'Istituto Professionale Agrario.

P. decise, tra lo stupore di tutti, di presentare in prima persona il Progetto "Laboratorio Corrispondenza" ai ragazzi delle diverse classi della scuola.

Inizialmente con l'aiuto delle sue compagne, e poi da protagonista illustrò con chiarezza e senza timore il Progetto "Laboratorio Corrispondenza" ai ragazzi delle diverse classi, richiedendo e ricevendo silenzio ed attenzione. Parlava piano, scandendo con attenzione parole e frasi per farsi capire da tutti gli ascoltatori, rispondendo con calma alle loro domande. In una classe al termine della presentazione con sicurezza scrisse il proprio nome ed indirizzo alla lavagna, per poi stupirsi di averlo fatto, Concluse la sua performance ringraziandomi di avergli insegnato a scrivere. Era la prima

volta, da quando ci conoscevamo, che P. senza alcun aiuto scriveva alla lavagna.

A P. la serra piacque moltissimo, così come la fungaia. Fu felice di farsi fotografare da B. a braccetto con le Professoresse A. e M.

Il ritorno in treno fu ricco di riflessioni sulla visita appena compiuta e di commenti sui nostri corrispondenti.

Alla visita seguirono nuove lettere in cui P. raccontava le sue esperienze a F. ed a S. ed ai loro compagni di classe e di scuola. Le lettere di P. erano spesso accompagnate da brevi messaggi scritti dalle sue compagne ai ragazzi delle scuole corrispondenti

### **Cooperare in classe**

Corrispondere con tanti amici di diverse scuole stimolava P. a compiere nuove esperienze e confrontarsi con nuove conoscenze. Lavorava con me e sempre più spesso con le sue compagne. Sottoponeva i suoi lavori alla mia valutazione ed a quella degli altri professori, sollecitandoci a giudicare con rigore i suoi elaborati. I giudizi positivi erano accolti con esultanza, i negativi con dichiarazioni di rinnovato impegno e desiderio di far meglio alla prossima occasione.

A fine anno le compagne di P. proposero di organizzare una festa – spettacolo per suggellare, con musiche e balli, il gemellaggio con le altre scuole.

P. ed alcune sue compagne, con l'aiuto della professoressa di educazione fisica, organizzarono uno spettacolo di danza, ed un rinfresco in onore degli ospiti. Il lavoro di preparazione fu intenso e faticoso. Rubammo ore qua e là ai diversi professori.

Era entusiasta dell'idea di esibirsi in pubblico davanti a tanti amici. Partecipava con passione alle prove, dimostrando di possedere un non comune senso del ritmo, a dispetto di quanto certificato dai medici.

Quell'anno non tutto il Consiglio di Classe si impegnò in prima persona per la riuscita dell'esperienza; anche se tutti gli insegnanti avevano approvato il Progetto senza apparenti riserve, durante la sua realizzazione emersero alcune difficoltà.

Vi fu chi concesse qualche ora del proprio orario d'insegnamento, disinteressandosi degli esiti del lavoro: non era un'attività che lo riguardava. Qualcun altro dimostrò dissenso per quel lavoro che sottraeva tempo alle spiegazioni ed alle interrogazioni.

Ma, per fortuna, vi fu anche chi pose a disposizione le proprie conoscenze e competenze partecipando con entusiasmo alle predisposizioni di alcune iniziative.

Fu una bella festa, partecipata e coinvolgente. P. accolse con sollecitudine ed affetto i tanti invitati giunti dalle altre scuole.

Li accompagnò in visita all'Istituto, illustrando a ragazzi e professori le finalità del corso di studi che frequentava; quindi descrisse le attività e le iniziative realizzate nei vari laboratori, soffermandosi ad illustrare il plastico del mare costruito con le sue compagne, qualche mese prima; fu P. che più tardi aprì le danze in onore degli invitati e quindi li coinvolse in un ballo collettivo.

Alle danze seguì il rinfresco, che si concluse con la consegna a P. di un dono da parte degli alunni dell'Istituto Professionale di V.

L'esperienza dell'anno scolastico 1999 -2000 si concluse così, con una festa ed un arrivederci al prossimo anno. I genitori di P. erano felici di essere stati smentiti dai fatti, e decisi a collaborare per la piena integrazione del figlio.

Quell'anno P. fece molti progressi: riprese a scrivere e a far di conto, ma soprattutto condivise successi e difficoltà con le sue compagne, lavorando insieme ogni giorno, godendo della loro compagnia, dispensando affetto un po' a tutti e ricevendo in cambio amicizia e simpatia.

Non tutte le difficoltà erano state superate da tutti: vi era ancora qualche compagna che dimostrava disagio ed imbarazzo nell'interagire con P. ed anche una certa insofferenza mascherata nei suoi riguardi: "ma quanto tempo ci mette? Per colpa sua perderemo il treno..." Ma nel contempo erano aumentati i comportamenti amichevoli nei suoi confronti. Un buon numero di compagne non lo considerava più tanto diverso, iniziava ed essere simpatico a tanti.

L'esperienza di cooperative learning introdotta quell'anno, tra la curiosità e la perplessità di alcuni tra i colleghi, aveva ridotto l'opposizione iniziale delle compagne nei confronti della "diversità", verso quel mondo fino a quel momento misterioso e sconosciuto, rappresentato da P. e non solo. E in una classe eterogenea è più facile che trovi una sua collocazione anche un ragazzo diversamente abile quale era P..

Le compagne più restie iniziavano a dimostrare una certa accettazione nei confronti di P. Vi era più disponibilità nei suoi confronti, ma i sentimenti ed emozioni non erano ancora messi in gioco per davvero; si era instaurata una pacifica convivenza. Per alcune P. era un amico, alcune altre avevano maturato la convinzione che anche lui aveva il diritto di far parte della classe, ma la sua presenza, non doveva, non poteva coinvolgerle più di tanto, pena il rifiuto. Era avvenuta una prima modificazione sul piano formale e dei principi, ma gli atteggiamenti di alcune non erano ancora mutati.

Era certamente un passo avanti, ma il processo d'integrazione scolastica non è un fatto che si presta ad una modalità di lettura diacronica, per tempi e per fasi concluse, ciò che in quell'anno scolastico poteva sembrare del tutto superato si sarebbe forse manifestato più in là, nel prossimo anno.

## **COMMENTO PEDAGOGICO**

La storia dell'integrazione scolastica di P. ci invita a riflettere su una questione non semplice, quale quella dell'integrazione dei ragazzi in

situazione di deficit nella scuola, nel caso specifico in quella secondaria superiore.

Si tratta di una questione che impone all'insegnante di sostegno così come a tutto il Consiglio di Classe, precise scelte di campo, relativamente ai modelli d'insegnamento – apprendimento da praticare dentro la scuola.

Fare sostegno è un lavoro difficile, è un mestiere segnato da tanti imprevisti, che può provocare conflitti con se stessi e con gli altri, che può indurre emozioni, non sempre di segno positivo, che spesso conducono l'insegnante, in particolare quello di sostegno, a porre in atto strategie e tattiche volte a ricondurre la complessità della diversità entro le vie rassicuranti dello scientificamente previsto e programmato.

In tale situazione il rischio è quello di farci perdere il senso del nostro compito principale di educatori, quello cioè di elaborare strategie, che, piuttosto che ridurre la complessità dei fenomeni educativi, la facciano emergere, permettendo di svilupparne le implicite potenzialità creative.

Si tratta a questo punto, come con P., di far nostri gli stimoli che il ragazzo ci offre, riproponendoli, integrandoli in una situazione contestuale evolutiva.

Chi opera con ragazzi diversamente abili si trova di continuo a confrontarsi con l'imprevedibilità e con il dubbio, che lo costringe ad osservazioni più attente, a ripensamenti, a rivisitazioni delle proprie certezze educative, in cerca di nuovi approcci alla realtà in cui opera.

Si tratta, come si evince dalla storia di P., di un compito che non può essere giustificato da rassicuranti certezze scientifiche; ci si deve accontentare di volta in volta, di saper leggere ed interpretare i suggerimenti impliciti che provengono dal ragazzo diversamente abile, nonché dai suoi compagni.

## **Camminare insieme**

Un filosofo e matematico americano, D. Hawkins, ammoniva i suoi lettori, già negli anni '60, che non si può predisporre in anticipo “un percorso da far seguire ai bambini, perché non sappiamo ancora quel che impareremo osservandoli e che ci porterà a prendere decisioni alle quali non abbiamo ancora pensato.

Nel libro “Imparare a vedere” Hawkins sottolinea la necessità di porre attenzione alla complessità dei processi educativi, precisando come l'integrazione dei punti di vista differenti e delle capacità di ascolto può costituire un prezioso contributo affinché la pratica educativa si traduca in opportunità di costruzione di contesti per l'integrazione ecologica evolutiva dell'individuo con il suo ambiente.

Viene naturale domandarsi quale significato dovrà assumere una pratica attenta alla complessità dei processi educativi, volta alla costruzione di contesti attraverso i quali promuovere un'integrazione ecologica evolutiva dell'individuo col suo ambiente.

Severi e Zanelli giungono alla conclusione che “integrazione ed autonomia viaggiano insieme – e - l'integrazione si realizza tramite l'espressione delle diversità individuali e la contemporanea evidenziazione delle pertinenze.”

Si tratta a questo punto, così come con P. e le sue compagne, di predisporre azioni educative, situazioni didattiche volte a favorire la relazione, l'interdipendenza, la reciprocità fra gli alunni coinvolti nel processo formativo, nel rispetto delle loro diversità e differenze.

L'idea di dar vita al Progetto “Laboratorio Corrispondenza”, ha preso forma dalla convinzione che fosse necessario rapportare l'azione educativa ad un percorso significativo, affinché potessero connettersi insieme l'attività formativa, il vissuto di P. e quello delle sue compagne, così da creare un contesto in cui fosse possibile favorire l'autonoma organizzazione di ognuno, a livello cognitivo, affettivo e relazionale.

Il laboratorio ha assunto la connotazione di uno spazio, di un luogo pensato per favorire i processi di organizzazione autonoma degli apprendimenti, dove poter predisporre situazioni concrete affinché ognuno potesse sperimentare una costruzione autonoma del proprio sapere.

Uno dei presupposti fondamentali che ha caratterizzato il lavoro educativo con P. è stato quello di favorire in lui la capacità di autorganizzazione, cioè promuovere occasioni in cui potesse sperimentarsi come soggetto attivo in grado di riorganizzare continuamente le proprie strategie di comprensione, interpretazione e rielaborazione del reale e nel contempo dar forma e contenuto alla propria identità. L'azione educativa si è caratterizzata come un "intervento di sfondo".

### **Creare occasioni**

L'insegnante assume la funzione di 'regista', il suo compito è quello di facilitare le esperienze dell' alunno diversamente abile predisponendo situazioni ed occasioni, suscitando problemi, ponendo interrogativi, offrendo un sostegno a distanza ed organizzando il contesto, evitando la facile tentazione di predeterminare le sue scelte e comportamenti.

Edgar Morin sottolinea che " bisogna connettere in maniera assai stretta auto - organizzazione ed eco-organizzazione nella nozione chiave di auto – eco - organizzazione ". Tale concetto presuppone complementarità fra autonomia e interdipendenza.

Ciò ci permette di sostenere che un essere vivente pur dipendendo ecologicamente dal proprio contesto non può in nessun caso essere interamente determinato da stimoli esterni.

In ambito educativo significa che ogni alunno ha una funzione attiva nell'organizzazione dei propri apprendimenti e nella strutturazione della propria identità.

Considerare il ragazzo diversamente abile una soggettività che si auto -

organizza non significa negare all'insegnante una funzione significativa nella relazione educativa con lui.

Il mio compito è stato quello di sostenere l'atteggiamento attivo di P., valorizzando le sue potenzialità, permettendogli così di partecipare concretamente alla costruzione del proprio percorso formativo.

Il contesto, dovrà avere quindi significati condivisibili, riconoscibili dal soggetto diversamente abile, in modo che egli possa partecipare, agire e incidere sul contesto stesso.

Un altro compito non secondario è stato quello di organizzare l'ambiente di apprendimento in modo tale che P. potesse sperimentare progressivamente il piacere di far fronte alle proprie esigenze conoscitive, con le proprie competenze, ma anche con il mio sostegno e con quello delle sue compagne, che con il loro intervento hanno favorito lo sviluppo di una sua sempre maggiore autonomia.

Nell'organizzazione dell'intervento educativo si è fatta particolare attenzione anche alle differenze individuali relative alle modalità ed agli stili di apprendimento, che spesso nella scuola e, nello specifico nella scuola secondaria superiore, sono ancora considerate un elemento di disturbo; spesso la continuità del sistema gruppo – classe viene affidata alla negazione di queste differenziazioni.

Diversità di stili cognitivi corrispondono a diversità nei metodi di apprendimento/insegnamento. La discrepanza tra modalità di apprendimento di un ragazzo e modalità di insegnamento di un docente può essere un fattore rilevante ai fini dell'insuccesso di ambedue.

Una tale attenzione mi ha imposto di instaurare rapporti in gran parte inediti con il contesto – classe in cui mi trovavo ad operare. Insieme ai colleghi abbiamo ripensato la nostra didattica, attraverso una interpretazione sistemica della realtà colta nella dimensione della complessità, ponendo l'accento sulla cultura dell'esperienza, favorendo l'espressione della

varietà dei linguaggi, affinché ognuno, potesse diventare protagonista attivo e creativo dei propri processi di crescita ed autonomia.

Publicato in HANDICAP & SCUOLA, N. 117, settembre – ottobre.