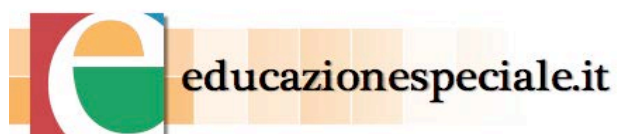


Documento del 24 - 10 - 2015

BES (Bisogni Educativi Speciali), integrazione, ... * ...,
disabilità, ... raccolta di documenti per stimolare la
riflessione comune.



** Volutamente non usiamo il termine inclusione perché nell'attuale dibattito è un concetto ancora da chiarire meglio. A livello europeo "inclusione" significa molto spesso "integrazione nei percorsi scolastici comuni".*

Indice

1) Diverse opinioni sulla proposta di legge C-2444: "Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri BES"

- Buoni gli obiettivi, ma sbagliati i mezzi
- Non sono affatto sbagliati i mezzi che proponiamo
- L'insegnante di sostegno: uno strano crocevia di aspettative
- Perché sosteniamo quella proposta di legge
- Una riflessione

2) Sintesi dall'intervento del dott. Raffaele Ciambrone al Convegno Nazionale "Disabilità e Formazione degli insegnanti. Stato dell'arte e scenari possibili" (18/06/2015)

3) Una scuola impreparata che non funziona

- Da una lista di discussione
- Una scuola solo formalmente inclusiva, ma impreparata e ipocrita
- poche, iperspecializzate, eccellenti: le scuole per disabili esistono ancora

4) Alcune contraddizioni

- Un'app a sostegno dell'autismo
- Un'isola nell'Oltrepo pavese

5) Lavori manuali per gli allievi con disabilità intellettiva

- C'è solo un handicap: la burocrazia
- I locali gestiti da disabili in Italia
- Non è ancora chiaro che la scuola è inutile?
- Dal blog di G. Nicoletti

1) *Diverse opinioni sulla proposta di legge C-2444: Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri BES (presentata dalle famiglie).*



Press-IN anno VII / n. 886
Superando.it del 13-04-2015

Buoni gli obiettivi, ma sbagliati i mezzi
di Dario Ianes

Secondo Dario Ianes, «la Proposta di Legge sull'inclusione scolastica sostenuta dalle Federazioni FISH e FAND è estremamente interessante, poiché contiene diversi punti di sviluppo che in questi anni in molti abbiamo sostenuto. In essa, però, ritengo sia sbagliata la prospettiva separante tra docenti curricolari e docenti di sostegno, fondamentalmente perché consolida e rende strutturale la divisione tra "insegnanti normali" e "insegnanti speciali"».

Le Federazioni delle Associazioni di persone con disabilità e delle loro famiglie [FISH-Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap e FAND-Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità, N.d.R.] hanno presentato la Proposta di Legge C-2444 (Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali), con l'obiettivo di sviluppare la qualità dell'integrazione scolastica e di tutelare i diritti dei loro Associati.

Si tratta di un testo estremamente interessante, nel quale sono contenuti diversi punti di sviluppo che in questi anni in molti abbiamo sostenuto; cito i più importanti: il progetto di vita, l'uso dell'ICF [la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, N.d.R.], l'evoluzione della diagnosi funzionale, l'aumento dei crediti universitari nella formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria, la formazione continua in servizio, i livelli essenziali delle prestazioni scolastiche per l'integrazione, gli indicatori di qualità. Alcuni di questi aspetti si ritrovano anche nella Proposta di Legge governativa nota come La Buona Scuola.

La Proposta di Legge C-2444 prevede, però, percorsi di formazione universitaria per gli insegnanti di sostegno profondamente diversi da quelli degli insegnanti curricolari:

per la primaria/infanzia, dopo tre anni comuni, gli studenti che decidessero di diventare insegnanti di sostegno dovrebbero fare due anni specifici; per la scuola secondaria, dopo la laurea triennale è prevista la laurea magistrale specifica sul sostegno. Conseguentemente a questi percorsi diversi, esisterebbe una specifica classe di concorso per il sostegno.

Questo doppio scenario (formazione iniziale e gestione dei posti) dovrebbe rispondere, nelle intenzioni dei proponenti, ad alcune problematiche relative al sostegno che in tanti, quasi all'unanimità, abbiamo da anni segnalato, in particolare la grande mobilità e discontinuità e la scarsa competenza professionale.

Ritengo però - e con me molti altri colleghi, insegnanti di sostegno e dirigenti scolastici - che questa prospettiva separante sia sbagliata, fondamentalmente perché consolida e rende strutturale la divisione tra "insegnante normale" e "insegnante speciale", favorendo meccanismi di delega che troppo spesso, già oggi, portano a microesclusioni dentro e fuori la classe.

I temi della qualità dell'integrazione e delle competenze necessarie per realizzarla realmente, al di là della retorica, sono ovviamente centrali, e rappresentano un fondamentale diritto degli alunni/e con disabilità e delle loro famiglie, ma vanno affrontati in un altro modo.

Un'integrazione di qualità porta a dei risultati concreti e osservabili: bisogna partire da lì. Attraverso una onesta collaborazione famiglia-insegnanti, vanno concordati e definiti i Livelli Essenziali di Qualità a cui si punta e sui quali si faranno le valutazioni di fine anno, utilizzando gli indicatori che si saranno elaborati per quella specifica situazione. In questo modo si potrebbe costruire un'alleanza seria e costruttiva tra famiglia e insegnanti e il contenzioso si potrebbe evitare, concordando e valutandosi reciprocamente anche (direi principalmente) sui risultati, non tanto sui mezzi (pensati spesso come l'esclusivo numero di ore di sostegno).

L'immersione di un alunno con disabilità in un contesto semplicemente normale, senza competenze aggiuntive, speciali, non è sufficiente, è necessaria certo, ma non sufficiente. Ci vogliono competenze specifiche, che la ricerca psicoeducativa rende via via sempre più disponibili. Queste competenze devono essere diffuse, devono trasformare i contesti tutti, penetrare nella normalità in tutti i suoi aspetti, senza rinchiudersi in nicchie separate. Ben venga allora una formazione iniziale dei docenti più robusta, una continua formazione long life ["permanente", N.d.R.], ma non una "casta" separata di insegnanti di sostegno, anche se molto preparati.

E tuttavia, per diffondere "competenze in azione", non sono sufficienti una buona formazione universitaria iniziale e un aggiornamento continuo in servizio, servono tante ore di compresenza, di coteaching competente, servono più insegnanti curricolari che lavorino insieme nelle classi per costruire didattica inclusiva. Dove trovare queste risorse?

Come molti ormai sanno [se ne legga ampiamente anche su queste stesse pagine, N.d.R.], credo che le figure degli insegnanti di sostegno debbano andare incontro a un'evoluzione radicale, nella direzione dell'inclusione dell'80% di essi nell'organico funzionale per presenze di qualità, e dell'attivazione - con il 20% di ex insegnanti di sostegno ad alta qualificazione - di un gruppo di esperti itineranti per le classi, al fine di fornire uno specifico supporto metodologico e tecnico. In questo modo tutti gli insegnanti curricolari - perché l'integrazione è un loro compito - avrebbero competenze e supporto tecnico continuo, perché la realizzazione quotidiana delle competenze necessarie (soprattutto nelle situazioni più complesse, come ad esempio i disturbi dello spettro autistico) richiede una supervisione e un supporto tecnico continuo. La Proposta di Legge sostenuta da FISH e FAND si muove invece in una direzione diversa e credo sia importante aprire un grande dibattito pubblico sui molti aspetti delle varie proposte e sulle possibili alternative. Ne cito solo un paio che potrebbero diventare positivi passi di transizione.

Innanzitutto l'istituzione e la sperimentazione di "cattedre miste" (insegnamento normale + sostegno; si vedano in tal senso le proposte del Coordinamento Insegnanti Bis-abili [intesi cioè come "abili" sia nella specifica disciplina curricolare che nella corrispondente attività di sostegno, N.d.R.]), che potrebbero essere un significativo passo in avanti verso uno scenario in cui le competenze inclusive fossero realmente diffuse. E anche il consolidamento professionale delle figure degli educatori e assistenti per l'autonomia e la comunicazione, oltre ad altre figure di peer tutor ["tutori alla pari", N.d.R.] e/o di esperti itineranti, che potrebbero rappresentare passi in avanti verso la presenza, nella scuola, di preziose professionalità specifiche, per rendere competenti i contesti quotidiani dove avviene l'integrazione di qualità.

Condividendo dunque l'obiettivo di un'integrazione di qualità, dobbiamo però trovare i mezzi giusti, che non creino degli effetti negativi, mettendo a rischio i significati più profondi dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

Propongo dunque che il dibattito su questa parte della Proposta di Legge C-2444 trovi il suo baricentro nei concetti di qualità dell'integrazione e di competenze diffuse necessarie.

P.S.: Il 25 marzo scorso, per ventiquattr'ore, ho aperto sulla mia Pagina Facebook e sui due Gruppi Didattica Inclusiva e Gruppo di ricerca Integrazione e Inclusione Scolastica, un sondaggio lampo sulla parte della Proposta di Legge C-2444 che riguarda la formazione universitaria e i ruoli del sostegno: su 260 risposte, 252 sono state contrarie e 8 favorevoli...

Dario Ianes,
Università di Bolzano.



Secondo noi

Alle associazioni FISH e FAND che perseguono la via giuridica all'integrazione, D. Ianes contrappone una sua "via pedagogica". Credo giuridico e credo pedagogico hanno comunque alcune credenze comuni:

- 1) il sistema scolastico è l'ambiente educativo migliore per l'integrazione di soggetti disabili o con bisogni educativi speciali;*
- 2) la classe mista per livelli (level mixed) è a sua volta l'ambiente educativo ridotto migliore per l'integrazione;*
- 3) gli insegnanti curricolari, se aggiornati, sono i migliori educatori*
- 4) per facilitare il compito degli insegnanti non c'è di meglio che un insegnante di sostegno specializzato (in qualcosa).*

Su questo i due soggetti concordano, si differenziano, appunto, per gli itinerari che propongono per migliorare la qualità dell'integrazione.

Secondo noi, nonostante 40 anni di "sperimentazione", il cosiddetto modello italiano di integrazione non ha ancora superato gli esami. Per almeno due ragioni. La prima, poiché essendo modello unico, non si è potuto valutarne i risultati, una volta eliminato ogni possibile "modello di controllo". La seconda ragione, perché, avendo perseguito l'integrazione come obiettivo e come mezzo, non si sa poi "che cosa" le scuole abbiano realmente fatto e quali risultati abbiano ottenuto. Inutile dire che i documenti di valutazione e di documentazione del percorso educativo degli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali sono, perlomeno, poco attendibili. (Un motivo banale, non sono "certificati" da nessuna autorità esterna.)

Perché la "cosa" stia in piedi i nostri dovrebbero dimostrare, attraverso evidenze empiriche, che:

- L'attuale sistema scolastico, così com'è, è in grado di "integrare" realmente (non vale barare sui tempi, proponendo ipotetiche riforme).*
- Le attuali risorse umane, così come sono, sono in grado di integrare realtà molto diverse tra loro simultaneamente (non vale barare sui modi, proponendo futuribili cambiamenti di mentalità).*
- Non c'è circolarità (come invece a qualcuno sembra) tra l'integrazione (sociale) come scopo finale, e integrazione (educativa) come mezzo per ottenere lo scopo.*
- La valutazione di un sistema non la fa il mercato (e quindi la concorrenza tra modelli) o un'agenzia indipendente sulla base dei risultati documentati, ma che è altrettanto valida l'autovalutazione dei soggetti coinvolti.*



Non sono affatto sbagliati, i mezzi che proponiamo!
di Luciano Paschetta

«La Proposta di Legge sostenuta dalle nostre Federazioni - scrive Luciano Paschetta della FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità) - porrà l'alunno con disabilità alla pari con i compagni nel rapporto con i docenti e darà una nuova dignità al ruolo del sostegno, mettendolo al servizio della classe e della scuola, e non, come accade ora, "al servizio" del ragazzo con disabilità, sostituendosi ai docenti di classe».

«Un insegnante, per essere tale, deve avere l'abilitazione in qualche cosa che occorre "insegnare". Ci troveremo quindi in classe con un insegnante vero... e un insegnante di sostegno che non è un insegnante, perché non è abilitato all'insegnamento di nulla. Per agire bene in classe occorre invece rispettare e favorire ciò che la Legge 104 afferma: "L'insegnante di sostegno assume la contitolarità". Ma come può accadere questo se l'insegnante di sostegno non è... un insegnante?».

Questa è una delle critiche del mondo accademico alla Proposta di Legge C-2444 (Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali), sostenuta dalle nostre Federazioni [FISH-Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap e FAND-Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità, N.d.R.], che noi respingiamo. L'esperienza di questi quarant'anni di integrazione ci ha dimostrato che questo ragionamento può valere per la scuola primaria, ma non regge per la scuola secondaria. Nella secondaria, infatti, il docente di sostegno può avere l'abilitazione per una classe di concorso, ma si trova ad essere "contitolare" con docenti di discipline diverse dalla sua e allora, in che cosa si può concretizzare la sua "contitolarità"? Non certo in riferimento alle competenze disciplinari, ma unicamente in relazione alla sua specializzazione nei confronti della disabilità.

La difficoltà nell'esercizio della "contitolarità" aumenta poi quando si passa dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado, dove gli apprendimenti disciplinari diventano sempre più specifici e allora, nella difficoltà di sviluppare un percorso inclusivo, si assiste alla crescente delega dell'alunno con disabilità al docente di sostegno e al suo progressivo isolamento dal contesto della classe, ciò che sempre più spesso si concretizza nelle attività svolte all'interno della cosiddetta "aula di

sostegno".

Questo è ciò che avviene ora e non è - come sostenuto dal professor Ianes su queste stesse pagine - che la costituzione di uno specifico ruolo per il sostegno rappresenti una «prospettiva separante» e «sbagliata, fondamentale perché consolida e rende strutturale la divisione tra "insegnante normale" e "insegnante speciale", favorendo meccanismi di delega»; viceversa, come vedremo, la proposta da noi sostenuta quei meccanismi di delega li elimina proprio.

Siamo tutti d'accordo che per una scuola inclusiva serva una maggiore specializzazione dei docenti, ma lo siamo altrettanto nel pensare che non sia possibile una specifica specializzazione di tutti i docenti e la conseguente eliminazione del docente di sostegno.

È da queste considerazioni che muove la Proposta di Legge C-2444, mirata a fornire ai docenti titolari delle discipline una formazione (di base e continua), che li formi appunto a un corretto approccio educativo-relazionale con l'alunno disabile, che li renda capaci di farsene responsabili dell'insegnamento disciplinare, con il supporto, sul piano metodologico, dei docenti di sostegno, prevedendo per questi ultimi una specifica specializzazione.

Specializzazione, questa, che non può essere solo "generale", ma deve fare riferimento a conoscenze didattiche e competenze tecnico-metodologiche efficaci, in relazione alle specifiche disabilità: solo così, infatti, la "contitolarità" potrà essere reale.

Va detto altresì che il ruolo di questo docente, esperto in "metamodelli inclusivi", non è quello dell'educatore, come sostengono i critici della proposta, ma quello di docente specializzato, progettista e attuatore di percorsi formativi, sviluppati e realizzati in contitolarità con i colleghi titolari delle discipline. E può anche essere quello di "figura obiettivo" e di mediatore didattico per l'inclusione, capace di contribuire allo sviluppo di un POF [Piano dell'Offerta Formativa, N.d.R.] inclusivo.

Per essere efficace, la funzione docente ha bisogno di due competenze, quella disciplinare e quella metodologico-didattica, e quando, in presenza di "complessità educative", l'esercizio di essa richiede la contitolarità di due docenti, affinché quest'ultima sia reale, è necessario che i due insegnanti siano portatori di specifiche competenze complementari.

Sono queste le riflessioni che ci hanno portato a valutare la necessità di una classe di concorso che prescindesse dal disciplinare, ma si fondasse sulle competenze metodologiche e didattiche, capaci di garantire un insegnamento inclusivo.

In tal modo - contrariamente a quanto sostenuto da molti - viene meno la possibilità della delega: chiarito infatti che gli insegnamenti disciplinari sono di esclusiva competenza del docente di classe, egli non potrà più delegare la sua funzione di

insegnante nei confronti dell'alunno con disabilità, verso il quale avrà la responsabilità dell'apprendimento e della valutazione, così come per tutti gli altri.

Allo stesso modo, affermare che la figura di uno specializzato esperto in "metamodelli inclusivi" di apprendimento, didattica, metodologie e tecniche per l'insegnamento non possa essere considerato un vero docente, è difficile da sostenere: proprio lui, che supporta la classe e l'intera scuola, nelle capacità di fornire insegnamenti inclusivi!

Respingiamo infine anche la tesi secondo cui la nostra proposta sarebbe dettata dai bisogni delle famiglie e non terrebbe conto delle necessità dei docenti: la formazione di tutti i docenti sulle tematiche dell'inclusione, la specializzazione dei docenti per il sostegno - che personalmente tornerei a chiamare specializzati - e la creazione della specifica classe di concorso, definendo con chiarezza i compiti e le competenze, porranno infatti l'alunno alla pari con i compagni nel rapporto con i docenti e daranno una nuova dignità al ruolo del sostegno, mettendolo, come detto, al servizio della classe e della scuola, per lo sviluppo di un sistema scolastico veramente inclusivo e non "al servizio" del ragazzo con disabilità, sostituendosi ai docenti di classe.

Luciano Paschetta,

Referente nazionale per l'Istruzione della FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità).



Secondo noi

Nell'intervento del referente FAND si prevede la creazione di (super) insegnanti di sostegno specializzati, anzi di una sorta di meta- insegnanti. A chi sarebbe affidata la loro formazione? Soprattutto quale dovrebbe essere il loro bagaglio di conoscenze e di competenze? Quale sarebbe il Syllabus di riferimento? Forse prima di discutere sulla contrapposizione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno specializzato sarebbe bene delineare la definizione non solo dei loro ruoli, ma anche della loro formazione. Paschetta sottolinea che la Proposta di legge C2444 mira a fornire all'insegnante disciplinare una formazione (di base e continua), che lo formi appunto a un corretto approccio educativo-relazionale con l'alunno disabile. L'insegnante di sostegno metterebbe in campo la sua preparazione più approfondita sulle specifiche disabilità e sulle metodologie inclusive. Si deve ricordare però che lo stato attuale delle "metodologie inclusive" è più un insieme di consigli e raccomandazioni, più che una disciplina "scientificamente" fondata. (vedi per esempio, tra i tanti, Inclusive Learning_Friendly Environments, UNESCO, 2009) Nella scuola anche il disabile ha il diritto di imparare secondo le sue possibilità. Con in testa modelli didattici astratti, non sostenuti da una buona conoscenza disciplinare, si può trovare il giusto percorso da proporre? Forse sarebbe bene che gli insegnanti di sostegno fossero specializzati anche in una specifica didattica speciale, magari

creando due grandi aree di specializzazione tra cui scegliere: un'area linguistico-comunicativa e un'area logico-matematica.



Press-IN anno VII / n. 953
Superando.it del 13 febbraio 2015

L'insegnante di sostegno: uno strano crocevia di aspettative

di Michela Gianguialano

«La presa in carico delle difficoltà degli alunni dev'essere un atto collettivo e condiviso, non una delega allo specializzato di turno, in modo tale da pervenire a una situazione di vera comunità educante e formativa». Lo scrive l'insegnante di sostegno Michela Gianguialano, che mette in discussione alcuni punti della recente Proposta di Legge riguardante la qualità dell'inclusione degli alunni con disabilità.

Ormai da alcuni anni lavoro su posti di sostegno e ciò mi ha dato l'occasione di verificare in prima persona **alcune criticità del lavoro d'inclusione** degli alunni in situazioni problematiche. Da una parte, infatti, ci sono i problemi del bambino o del ragazzo in difficoltà e della sua famiglia, dall'altra c'è il lavoro degli insegnanti e degli educatori scolastici, che hanno le loro priorità. E ancora, c'è l'attività delle équipe mediche e delle associazioni esterne alla scuola, che hanno in carico i ragazzi per lo sviluppo delle autonomie e che si muovono secondo logiche e metodologie proprie.

L'insegnante di sostegno, dunque, si trova nel mezzo **tra mondi e aspettative diverse**, ma lavora nella scuola: un ambiente strutturato in un certo modo, con regole ben precise. Viene naturale porsi dalla parte del bambino, dello studente svantaggiato: noi insegnanti questa persona la dobbiamo socializzare alla vita scolastica, ma non sempre è facile, perché la scuola può venire incontro al bambino, ma anche il bambino deve adeguarsi alla vita scolastica. In primo luogo, se i bambini che ci vengono affidati hanno problemi comportamentali, in qualche modo non si può negare che portino disagi all'interno della vita scolastica, andando a toccare fragili equilibri. Il problema della socializzazione, del resto, si presenta anche per tutti i bambini chiusi in se stessi, con scarsa autostima, con problemi di comunicazione, con problemi cognitivi.

C'è poi da considerare che a scuola vengono richieste delle **prestazioni**: bisogna cioè imparare a scrivere bene, a esprimersi bene oralmente, a risolvere problemi matematici. Ci sono obiettivi da raggiungere che hanno a che fare con l'acquisizione di

conoscenze, abilità e competenze. Quando gli studenti non ce la fanno a raggiungerli, si deve iniziare ad **abbassare il livello di questi obiettivi**. I **bambini** di solito cercano di adattarsi all'ambiente intorno, se hanno un minimo di consapevolezza. I **genitori** vogliono che ai loro figli siano risparmiate delusioni e amarezze; vorrebbero che imparassero tutto ciò che c'è da imparare e che condividessero con gli altri alunni le giornate scolastiche in una protetta posizione di parità.

Gli **insegnanti di classe** cercano di proporre un programma adatto alla maggioranza dei loro studenti, che risponda alle richieste ministeriali: ma sono sempre in lotta con le differenze individuali nel livello di apprendimento e di prestazione dei loro studenti.

Dal canto loro, le **équipe mediche**, oberate di lavoro, spesso, dopo avere certificato un handicap, non riescono a seguire i bambini con disabilità nel loro percorso scolastico e di vita: conoscono a fondo il bimbo durante l'attività di diagnosi, ma poi inevitabilmente sono costrette a lasciarlo andare per la sua strada, con monitoraggi sempre meno frequenti, escluso per i casi di gravi disabilità (dove la gravità del problema induce a un approccio di maggiore prossimità nel tempo). Ed è in questi casi che intervengono le strutture specializzate, che accompagnano il bambino anche in un percorso extrascolastico.

Se consideriamo però che in gran parte d'Italia i bambini stanno a scuola per il maggior numero di ore della loro giornata attiva, vediamo come la scuola abbia per i bambini stessi un'importanza decisiva per lo sviluppo delle loro competenze e propensioni sociali. Così a scuola essi arrivano con un loro bagaglio personale, per affrontare nuove sfide. Nella sua "valigia", però, il bambino con disabilità spesso trova o cose **troppo pesanti** o cose **insufficienti a far fronte alle necessità**.

L'insegnante di sostegno è un po' colui che deve cercare di riorganizzare questa valigia durante quel viaggio quotidiano tra le mura scolastiche: in certi casi dovrà alleggerire il fardello, in altri dovrà riempire il bagaglio di cose nuove e più utili. E purtroppo ci sono anche valigie difficili da aprire... Credo che l'insegnante di sostegno debba essere un **riferimento individuale** per l'alunno in difficoltà. Non può però essere una figura onnipresente, che si sostituisca a lui: dev'essere una figura di contorno, un appoggio, una **guida**, se possibile un mentore... Lo si vorrebbe anche un po' "regista della didattica in classe". E tuttavia è veramente impossibile espletare questo ruolo, perché gli altri insegnanti della classe non sono praticamente **mai disponibili** a lasciare la cabina di regia.

Perché si diventa insegnanti? Per lo più perché si ama o si è amato studiare, perché si crede di avere qualcosa da trasmettere: dalle nozioni ai metodi, dai valori alla capacità

di osservare, analizzare, criticare, rielaborare, rinnovare... Si diventa in particolare **insegnanti di sostegno** perché si sente anche il bisogno di aiutare, supportare, perché si crede all'elasticità e flessibilità dell'essere umano, alla possibilità di risorgere dalle difficoltà, alla possibilità di convivenza delle diversità. L'insegnante di sostegno ha una sua *mission*: deve cercare di facilitare il percorso del bambino a scuola. Si trova così a dover mediare tra i contenuti disciplinari, le aspettative degli altri, lo stile d'apprendimento del bambino, le attività del gruppo-classe e ciò che il bambino riesce a fare a seconda delle proprie competenze di base; ma deve arginare anche i possibili fallimenti, la frustrazione, la delusione dell'alunno che via via, col passare del tempo, inizia a intuire che ha qualcosa che non va, che ha qualcosa di diverso dagli altri. Si dice che lo strumento per facilitare e mediare ci sia: si chiama **contitolarità**.

(...omissis...)

Alla scuola dell'infanzia e alla primaria questa possibilità può sussistere in alcuni contesti particolarmente innovativi e autoriflessivi, ma negli altri ordini di scuola l'autoreferenzialità dell'insegnante disciplinare regna viepiù sovrana. Non è che l'insegnante di sostegno non conosca i principi e i metodi della didattica speciale: già oggi chi si è specializzato ha dovuto studiarli, ma **non ha proprio occasione di metterli in pratica**. Il titolare di materia normalmente si sente l'unico depositario del sapere da trasmettere alla classe e per compiere questa sua missione non vuole interferenze sulle metodologie didattiche da adottare. Così succede che tante buone pratiche, che potrebbero essere estese sempre a nuovi contesti, **non hanno occasione di sbocciare** laddove più servirebbero.

(...omissis...)

Per il Movimento Sostegno Doc (Docenti).



Secondo noi

Abbiamo voluto riportare questo ampio stralcio dall'articolo scritto dalla collega perché ci pare estremamente chiara nel mettere in evidenza le diverse contraddizioni che la scuola italiana vive oramai da circa 40 anni per quanto riguarda l'inserimento dei ragazzi con diverse disabilità nella scuola di tutti.

Giangualano chiarisce molto bene che la scuola è "ambiente strutturato in un certo modo, con regole ben precise"; che se certi allievi "hanno problemi comportamentali, in qualche modo non si può negare che portino disagi all'interno della vita scolastica, andando a toccare fragili equilibri"; che "a scuola vengono richieste prestazioni"; che

forse troppo spesso " i genitori vorrebbero (per i figli) una protetta posizione di parità".

Con estremo tatto mette in luce quello che è uno degli aspetti più gravi a nostro parere: essendo inserito l'allievo disabile, lui solo, in una classe di normotipici appare evidente "la delusione dell'alunno che via via, con il passare del tempo inizia a intuire che ha qualcosa che non va, che ha qualcosa di diverso".

Questa è una affermazione che di solito non si fa, per riguardo verso i genitori più che per cercare di essere di vero aiuto all'allievo con disabilità. A noi risulta (ma, come sempre, potremmo sbagliarci) che non è stato ancora dimostrato scientificamente che un solo allievo con disabilità inserito in un gruppo di normotipici tragga ampi vantaggi da questa situazione. Vediamo invece di tante iniziative, private e costose, che raggruppano allievi con problematiche simili ed organizzano per loro attività specifiche, sia ludiche che educative. Pare con grande serenità da parte dei ragazzi coinvolti.

Non siamo invece del tutto d'accordo con la collega per quanto riguarda il suo parere sull'autoreferenzialità del docente disciplinare, negli ordini di scuola che seguono la scuola primaria. Non ci sentiamo certo di escludere che alcuni docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado siano particolarmente insensibili verso le istanze di diverse disabilità, ma, a nostro parere, i problemi più gravi sono altrove.

Innanzitutto non va dimenticato che l'allievo passa dal contesto, per molti aspetti, ancora giocoso della scuola primaria, ad una struttura scolastica di tutt' altro genere, più strutturata e vincolante, in cui ambientarsi è assai più difficile, sia per gli allievi normotipici, sia per quelli con disabilità.

E' poi il momento in cui, lo abbiamo appena detto, si verifica la consapevolezza (dell'allievo) di essere un po' "diverso" da tutti gli altri. Sono fattori importanti, gravi; e non crediamo proprio che i "metodi della didattica speciale", totalmente disgiunti dalle discipline, evocati da Giangualano possano incidere in maniera convincente per cambiare le cose. Quando abbiamo chiesto agli esperti cosa sia questa didattica speciale, abbiamo sempre trovato risposte relative a modalità già note e spesso già utilizzate, fermo restando che anche la didattica delle discipline si evolve nel tempo seguendo i cambiamenti tecnologici e culturali. Si parla genericamente di lavori di gruppo, di cooperative learning, di giochi di ruolo, ...

Non esiste una base epistemologica chiara, un Syllabus convincente, su cui questa didattica speciale possa basarsi. Forse potremmo guardare cosa si fa in molti altri paesi europei; la parola didattica non è mai separata dalla disciplina verso cui si rivolge: si parla di didattica della lingua, della matematica, della musica, ... e mai di "didattica" e basta.



Perche' sosteniamo quella Proposta di Legge di Salvatore Nocera

«Perché - scrive Salvatore Nocera, soffermandosi ancora su quella Proposta di Legge per l'inclusione, sostenuta dalle Federazioni FISH e FAND - è bene che l'insegnamento delle discipline curricolari torni definitivamente ai docenti curricolari anche per gli alunni con disabilità e che quelli specializzati per il sostegno continuino ad approfondire, tramite l'aggiornamento permanente obbligatorio in servizio, i bisogni e le strategie sempre più specifiche per ciascun alunno con disabilità».

Ho letto con piacere nel testo di Michela Giangualano (a nome del Movimento Sostegno Doc), pubblicato il 26 febbraio scorso da «Superando.it» [“Le luci e le ombre di quella Proposta di Legge”, N.d.R.], che finalmente i giudizi inizialmente del tutto negativi sulla Proposta di Legge C-2444 (Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali), sostenuta dalla FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e dalla FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità), cominciano a farsi positivi, con apprezzamenti per la logica strutturale del testo normativo.

Rimane però il dissenso del Movimento Sostegno Doc sugli appositi ruoli di sostegno, perché essi separerebbero pericolosamente tali carriere da quelle degli insegnanti curricolari e si continua a insistere in tal senso, affinché rimanga la possibilità del doppio insegnamento curricolare e per il sostegno.

Se tuttavia si rilegge con attenzione la relazione illustrativa della Proposta di Legge, si comprende perché per noi i ruoli appositi di sostegno sono un aspetto caratterizzante l'impostazione del testo.

In sostanza vorremmo che i docenti per il sostegno - pur avendo una preparazione universitaria legata all'insegnamento - si caratterizzassero per l'acquisizione di competenze nelle didattiche inclusive e nelle strategie per realizzarle con i diversi alunni con diverse disabilità.

Si obietta che in tal modo i docenti per il sostegno sarebbero maggiormente emarginati dai colleghi curricolari. Noi invece pensiamo di no; infatti, non avendo competenze nell'insegnamento delle singole discipline curricolari, il loro ruolo diverrebbe indispensabile per i colleghi curricolari che non potrebbero più delegar loro l'insegnamento delle singole discipline; anzi, avrebbero bisogno della loro

consulenza, per sapere come trasmettere i contenuti delle stesse discipline ai diversi alunni, poiché solo i docenti per il sostegno hanno competenze specifiche nelle didattiche speciali.

Ovviamente anche i docenti curricolari dovrebbero avere una formazione iniziale e obbligatoria in servizio circa le didattiche inclusive, quel tanto che bastasse a poter dialogare con i colleghi specializzati. Infatti, riemerge nella nostra Proposta di Legge il fatto originario dell'inclusione e cioè che i docenti curricolari sono docenti anche e in primo luogo degli alunni con disabilità, la cui presenza fa ridurre il numero massimo degli alunni in classe, proprio essendo gli stessi i docenti delle singole discipline, mediati dalla consulenza strategica dei colleghi specializzati.

Anche fino a quando (fino cioè alla Legge 128/13) i docenti per il sostegno venivano assegnati nelle scuole superiori per aree disciplinari, c'era la falsa illusione che essi potessero meglio insegnare le discipline curricolari agli alunni con disabilità. Se però si guardava all'insieme delle discipline contenute nelle singole aree, il loro numero e diversità erano tali che raramente accadeva che un alunno con disabilità, ad esempio in un Istituto Tecnico Commerciale, avesse un docente specializzato scelto nell'area tecnologica, di diritto ed economia; in quell'area, infatti, c'erano oltre cento tipologie di discipline (informatica, tecnologie multimediali ecc.), che rendevano assai scarse le probabilità che all'alunno capitasse il docente richiesto in quella disciplina. E per le altre?

Lasciamo dunque che l'insegnamento delle discipline curricolari torni definitivamente ai docenti curricolari anche per gli alunni con disabilità e che quelli specializzati per il sostegno continuino ad approfondire, attraverso l'aggiornamento permanente obbligatorio in servizio, i bisogni e le strategie sempre più specifiche per ciascun alunno con disabilità.

Quanto alla possibile "emarginazione in classe", i docenti per il sostegno dovrebbero ricordare a tutti che essi sono contitolari della classe e che giudicano tutti gli alunni (Legge 104/92, articolo 13, comma 6 e Ordinanza Ministeriale 90/01, articolo 11, comma 10 e articolo 15). Solo che l'oggetto della loro valutazione è assai diverso da quella dei colleghi curricolari. Mentre infatti questi ultimi valutano il profitto nelle rispettive discipline (DPR 122/09, articolo 9), i colleghi specializzati valutano il livello inclusivo raggiunto da ciascun alunno (DPR 122/09, articoli 2, 4 e 6).

Scommettiamo che da quando partirà il nuovo sistema, nel giro di pochi anni i "profeti di sventura" dovranno ricredersi? Con i ruoli appositi di sostegno, inoltre, si garantirà una maggiore continuità didattica almeno per il sostegno e non mi pare sia cosa da poco.

Presidente nazionale del Comitato dei Garanti della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap), della quale è stato vicepresidente nazionale.



Secondo noi

Dal testo del suo intervento a nostro parere appare chiaro che l'avvocato Nocera molto probabilmente non conosce il mondo della scuola, essendo più abituato ai contatti con le famiglie degli allievi che hanno qualche disabilità, a leggi e codici, a ricorsi al TAR.

A un certo punto pare sottolineare addirittura l'importanza che il docente di sostegno NON sappia proprio alcunché di disciplinare; sostenendo, sembra, che questo è sicuramente un vantaggio. Afferma infatti che tale docente dovrà sapere SOLO "come trasmettere i contenuti (CHE NON CONOSCE, aggiungiamo noi) delle stesse discipline". Ignora forse che non esiste "scientificamente parlando" la "Didattica", ma varie e diversificate metodologie e tecniche, ciascuna con propri pro e contro, da scegliere a seconda dei casi sulla base di "evidenze" supportate dalla letteratura, tendendo conto delle condizioni reali in cui avviene l'intervento.

Plaude infatti all'entrata in vigore della legge 128/2013 che ha eliminato l'assegnazione per aree disciplinari dei docenti di sostegno alle scuole superiori. A suo parere non è importante neppure salvare le due aree che sono fondamentali nelle scuole di tutto il pianeta: l'area relativa all'insegnamento funzionale della lingua attiva e l'area della logica-matematica di base.

All'inizio del suo intervento Nocera asserisce che il futuro docente di sostegno dovrà solo mettere in campo "strategie sempre più specifiche per alunni con disabilità". Ci chiediamo come possa un futuro insegnante di questo tipo portare a termine questo gravoso compito dopo che, anni fa, dai corsi di studio universitari degli insegnanti di sostegno sono stati tolti i pochi esami legati alla neuropsichiatria infantile. Se tale insegnante non conosce le differenti manifestazioni sul piano cognitivo e comportamentale di sindrome di Down, autismo, ADHD o sindrome di Rett ... come potrà essere di valido aiuto al lavoro scolastico?



**Da una lista di discussione
3 settembre 2015**

Una riflessione

Sono un insegnante di sostegno che ha lavorato per tre anni consecutivi nella scuola secondaria di primo grado affiancando, per 10 ore settimanali, l'inserimento di un allievo con diagnosi di disabilità intellettiva di grado lieve, appesantito da uno stato di ansia generalizzato, che nei momenti più acuti si traduce in tic, o in periodi di apatia. Non sono stato l'unico insegnante di sostegno, ma hanno ruotato altri insegnanti per periodi più o meno lunghi, a seconda delle diverse necessità di utilizzo della scuola (ad esempio, per sostituzioni) o di cambiamenti di insegnante. Nei tre anni anche la quantità di ore di sostegno è stata modificata, per cui alle mie 10 ore si sono aggiunte anno per anno quantità di ore diverse (in calando) gestite da insegnanti di diverse materie.

Nella discussione della proposta di legge C2444 "Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri BES" si profilano due carriere separate per insegnanti curricolari e per insegnanti di sostegno: da qui è nata una accesa CONTRAPPOSIZIONE sui ruoli e soprattutto sulla formazione degli insegnanti di sostegno.

Nella mia esperienza personale una laurea in matematica mi ha permesso di avere chiarezza nelle scelte e nei percorsi da proporre all'allievo: non credo che sia sufficiente semplificare quello che fanno gli altri allievi, si deve al contrario cercare di costruire una esercitazione continua sulle capacità logico-matematiche, per facilitare l'autonomia dell'allievo nell'affrontare la realtà che lo circonda. Se voglio insegnargli a usare il denaro, dovrò scontrarmi con la difficoltà di un numero decimale, con la difficoltà di cambiare banconote e monete, di controllare un resto... , sarà quindi necessario costruire il suo "repertorio di matematica" in questa ottica. Il percorso è molto lungo e richiede un lavoro 1 a 1. Dove farlo sta al buonsenso dei coinvolti (insegnante curricolare e di sostegno), tenendo conto che i tempi di attenzione reale, in un ambiente tranquillo e silenzioso, sono al massimo di 15 minuti. È semplicemente illusorio pensare di insegnare l'uso del denaro, di fronte a disabilità di questo tipo, con due o tre simulazioni del "supermercato", insieme a compagni che hanno bisogno di confrontarsi con altre problematiche, come percentuali, valutazioni di convenienza di prezzo, scelta di unità di misura ecc. Molto banalmente i tempi di apprendimento, anche con contenuti differenziati, non coincideranno mai: per il soggetto con BES imparare e consolidare anche semplici nozioni e abilità può richiedere un percorso lungo, con frequenti richiami, e possibili delusioni

(apprendimenti, apparentemente semplici, che non vengono MAI assimilati nonostante l'impegno reciproco di insegnante e studente!).

Mi preoccupa quindi che questo aspetto della competenza in una materia specifica non venga mai minimamente preso in considerazione. Leggendo nella proposta di legge: "...crediti formativi universitari vertenti sugli aspetti della didattica per l'inclusione", mi chiedo come questa formazione generica mi potrebbe aiutare concretamente nel sostegno, ad esempio, di Matematica. Ogni disciplina, si veda per esempio l'Inglese, ha una sua storia didattica, che ha avuto nel tempo un'evoluzione, seguendo i cambiamenti culturali e tecnologici. Non posso pensare che esista una didattica "tuttofare", estranea ai cambiamenti.

Vedo invece molto più utile una formazione SPECIALE di didattica nella propria materia, al termine di ogni corso universitario per l'accesso all'insegnamento. Corso che può comprendere anche approfondimenti sulle metodologie inclusive per allievi con BES.

Sempre nella proposta di legge si fa riferimento alla continuità didattica e su questo punto sono totalmente d'accordo: è una condizione fondamentale per il ragazzo e per l'insegnante, che ne vede l'evoluzione nel tempo, potendo aggiustare il tiro, adeguandosi volta a volta alla realtà mutevole del proprio allievo.

Un docente di sostegno



Secondo noi

Nella mail di questo collega ci è piaciuto il senso pratico e la presenza di una proposta concreta. Per quella che è la nostra esperienza moltissimi ragazzi con problemi intellettivi e non (si pensi ad esempio agli allievi DSA con grave discalculia, ma intellettivamente a posto) il problema dell'uso del denaro sarà importantissimo per la loro vita futura. E' buona cosa lavorare molto e bene sui numeri interi e su alcuni decimali, scegliendo strategie opportune e solo dopo andare a fare spese in un supermercato vero ? E' meglio fare "il gioco del supermercato" all'interno della scuola, coinvolgendo tutti i compagni come è stato consigliato da alcuni articoli di giornale alcuni mesi fa ?

Ecco, secondo noi, bisognerebbe fare delle prove sperimentali corrette e valide, prima di prendere posizione per l'una o l'altra opzione. Ci sembra invece che si scelga quasi sempre la seconda (anche perché più facile e "giocosa" - cosa che può andare bene solo nella scuola primaria).

2) Sintesi dall'intervento del dott. Raffaele Ciambrone al Convegno Nazionale "Disabilità e Formazione degli insegnanti. Stato dell'arte e scenari possibili" (Bologna - 18 giugno 2015).

Il dott. Ciambrone è un dirigente della "Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione" del MIUR.

Ecco alcuni dei punti focali del suo intervento al Convegno sopra citato.

- Va segnalato come il nostro paese, l'Italia, sia quello che spende di più al mondo per l'integrazione degli allievi con disabilità. Se in Italia vengono spesi circa 40 000 euro per ogni allievo disabile, negli USA (solo per fare un esempio), si spende il corrispondente di 20 000 euro.
- Al suo ufficio al Ministero arrivano circa 1500 contatti al mese di famiglie che hanno figli con disabilità; quasi tutte queste famiglie lamentano il fatto che nelle scuole l'integrazione non funziona.
- Se si guardano i piani di lavoro degli esami che fanno i futuri insegnanti di sostegno, si notano gravi discrepanze. Ad esempio vi è nel percorso universitario un esame di analisi di letteratura moderna e contemporanea e non vi è alcun esame che prenda in considerazione il problema della letto-scrittura.
- Moltissimi docenti di sostegno (il 47% del totale) insegnano la lingua con il metodo globale, quando si è dimostrato che questo metodo ad esempio non funziona per i DSA.
- Nei percorsi universitari non vi è alcun esame che preveda l'insegnamento del braille e del linguaggio dei segni, fondamentali per i non vedenti e i non udenti.
- Ci si può porre la seguente domanda: quanti ragazzi escono dagli studi universitari con una preparazione veramente adatta per trattare ad esempio con i sordi? Ad esempio con gli allievi con autismo? Ad esempio con

19 giugno 2015

Un partecipante al Convegno

3) Una scuola impreparata che non funziona



Da una lista di discussione
gennaio 2015

Se va bene si va tutti in palestra con i ragazzi disabili a suonare i bonghi. Quindi non meravigliamoci se i genitori nuovi preferiscono rivolgersi a centri dove magari attraverso un approccio cognitivo comportamentale insegnano ai loro figli a leggere o scrivere, a dipingere, a comunicare, ecc..

Sono un genitore "Nuovo" incluso negli "anta" da un po', la favola del sostegno alla classe la raccontavano i pedagogisti del comune alla scuola materna già a mia madre, giovane insegnante (educatrice) 40 anni fa. Oggi è pensionata ma nulla è cambiato in tal senso.

Affidarsi ai privati diventa un obbligo derivante da una strisciante cooptazione figlia dell'inciviltà di questo paese, dove contano prima i diritti che i doveri.

La professionalità nella "scuola di tutti" non può essere figlia della buona volontà del singolo, quando si scontra con un sistema così immobile.

Perché si leva l'art 18 nel settore privato e non nella PA ?

Nella scuola primaria gli unici che iniziano faticosamente a potersi definire specializzati sono gli educatori.

Dimenticavo, i privati specializzati a scuola ad "insegnare agli insegnanti" molti dirigenti scolastici non li vogliono evitando così di ammettere le proprie incapacità e carenze.

... (omissis) ...

E mi fermo qui, per ora leggetevi art 3 comma 2 della Costituzione di questo paese allo sfascio !

Un genitore



Secondo noi

Lo sfogo di questo genitore è condivisibile, per lo meno su due punti:

- 1) Sottolinea l'immobilismo (nonostante le apparenti riforme) della gestione del problema "disabilità nella scuola"*
- 2) I mezzi proposti per un reale buon funzionamento dell'integrazione, sono triti e ritriti e non sono mai stati verificati.*



**Da una lista di discussione
aprile 2015**

Un esempio di normale "malfunzionamento dell'azione educativa"

1° messaggio

Un racconto.

Nell'androne della scuola c'è la macchinetta distributrice di merendine con la cioccolata bianca di cui Matteo (*nome di fantasia*) va matto.

Arriviamo a scuola, c'è il professore ad aspettarci, Matteo si dirige dritto alla macchinetta. Io gli vado dietro, so già a cosa mira.

Matteo guarda la cioccolata dietro il vetro, gli chiedo "cosa vuoi?" Matteo risponde, piano come fa lui, "cioccolata". Ok . Cerco i soldi e perdo qualche secondo. Si avvicina il professore con i soldi in mano li introduce.

"Matteo spingi i numeri" gli prende la mano e capisco che cerca il numero per l'acqua (????) gli dico "ha chiesto la cioccolata", ma il professore è troppo preso dal cercare di far spingere i numeri a Matteo che ha lo sguardo fisso sulla cioccolata e non sui numeri. Cade l'acqua. "Rocco prendi l'acqua" e io al professore "attento che adesso si incazza!" Matteo prende la bottiglietta d'acqua e la lancia...

Chiedo "ha chiesto la cioccolata si può sapere perché ha preso l'acqua?"

"Ah non avevo capito pensavo volesse spingere i numeri... Siccome a me serviva l'acqua.." . Dico a Matteo "Ok adesso prendiamo la cioccolata", mette i soldi e si intromette di nuovo il professore, "spingi i numeri..." Sbaglia i numeri e scende la Fiesta. L'espressione di Matteo è inenarrabile... Prendo altri soldi. "Matteo i numeri..." Questa volta mi incazzo io "LASCIA PERDERE QUESTI (omissis) DI NUMERI E

DAGLI LA CIOCCOLATA!!!!" (La solita mamma isterica). Spingo io i numeri e finalmente Matteo ottiene la cioccolata.

Se non fossi stata presente la versione del professore sarebbe stata (e probabilmente la è comunque) "Matteo ha avuto una reazione pericolosa, improvvisa, imprevedibile e senza motivo (tirare la bottiglietta), anzi assecondavo il suo desiderio di spingere i numeri." Quindi Matteo risulta essere pericoloso per se e per gli altri ragion per cui va tenuto isolato per l'incolumità di tutti.

E questo è quello che dicono a me, agli Ispettori, ai Carabinieri, al mondo intero, ecc., ecc.

Maria (*nome di fantasia*)

2° messaggio

Meraviglioso racconto. ...di simili credo ne avremmo tutte a migliaia. ..ma forse questo in qualche sala professori andrebbe appeso! Anna (*nome di fantasia*)

3° messaggio

Condivido in pieno l'amarezza di mamma Maria e ne ammiro la lucidità.

Mi piacerebbe sottoscrivere le pacate parole di commento che ho letto, ma sinceramente penso che i nostri figli facciano bene ad arrabbiarsi, a tirare le cose che non hanno chiesto e vengono loro imposte... se la bottiglietta si fosse spaccata e avesse allagato il corridoio o l'insegnante di sostegno (collega? preferirei di no, grazie...) sarebbe stato meglio. ma anche se la bottiglia avesse aperto un chakra in mezzo alla fronte del suddetto...

naturalmente xxxxxxx (*l'esperto di turno*) direbbe che sono troppo diretta nelle mie reazioni, ma potrei sfidarla a negare che è venuto in mente anche a lei ;-)

un abbraccio a Matteo e Maria.

Un caro saluto a tutte e tutti.

Simona (*nome di fantasia*)

4° messaggio

Proprio un bell'esempio di Comunicazione Facilitata. Prima di tutto bisognerebbe insegnare al Professore a rispettare la fila di attesa: c'era qualcuno davanti a lui (Matteo) e doveva aspettare.

Poi bisogna insegnargli i numeri cardinali da 1 a 99.

Andrea (*nome di fantasia*)

5° messaggio

Certo che ci sarebbero molte cose da precisare meglio al "Professore" che evidentemente (forse) qualcosa sa, ma certamente non sa insegnare. Non mi dilungo.

Non voglio innescare nuove discussioni, ma per onestà intellettuale, però, ferme le indicazioni dell'Istituto Superiore di Sanità, è meglio non fare confusione: il fatto raccontato non ha nulla a che fare con la Comunicazione Facilitata.

Valerio (*nome di fantasia*)

6° messaggio

Bell' esempio di poca attenzione ai bisogni dei nostri ragazzi. Bastava poco per aiutare Matteo e poi noi mamme passiamo per isteriche ...formazione tanta formazione

Un'altra mamma

7° messaggio

Il professore in questione assegnato come sostegno a Matteo è : 1) arrivato a fine novembre ; 2) insegna educazione fisica; 3) è l'ennesima figura nuova per Matteo ; 4) E' LA PRIMA VOLTA CHE HA A CHE FARE CON LA DISABILITA' ; 5) viene da una regione confinante facendosi una marea di km avanti e indietro. Insomma un povero diavolo, che cerca di fare quello che può.

La rabbia e la frustrazione che provo non mi impedisce di vedere che anche lui è vittima di questo schifo di sistema.

La questione va risolta IN ALTO e non con il "corpo a corpo".

Ma IN ALTO arrivano questi raccontini?

Così com'è questa "integrazione" , se non cambierà in fretta, produrrà solo l'effetto di tornare a cercare per il proprio figliolo una scuola speciale.

Con buona pace delle buone intenzioni, di cui, si sa, è lastricata la via per l'inferno (= età adulta)

Per noi la cosa più rilevante di tutto l'episodio non è tanto la serie di errori grossolani, ma quella descritta nelle quattro righe finali.

Se non fosse stata presente la mamma chi avrebbe osato dubitare della versione del professore, dato che Matteo non parla se non per singole parole?

Un osservatore posto a distanza avrebbe solo visto Matteo "allontanare" (dico io) la bottiglietta d'acqua non voluta ,ma non l'adulto sussurargli all'orecchio istruzioni sbagliate.

Marco (*nome di fantasia*), padre di Matteo

8° messaggio

Credo che questo abbia suscitato la mia reazione viscerale.

Mi ha ricordato un episodio, fortunatamente lontano, di un duplice, grosso maestro combinato da a. alla materna. Peccato che la successione temporale sia stata: maestro, comunicazione del medesimo, punizione (domestica) e, solo l'indomani,

racconto dettagliato della forzatura mortificante cui la bimba era stata sottoposta PRIMA dell'evento. ...

Non so: a me pare che a volte la collera sia legittima e vada manifestata. e quando siamo noi adulti a 'toppare', perdiamo il diritto a sindacare sulle manifestazioni improprie. Certo, rimane il problema dei testimoni attendibili.

Un genitore

9° messaggio

L'episodio raccontato è utile per evidenziare come l'Abilitazione di questi ragazzi (qui descritto come "caso grave" mentre ogni caso di autismo prevede simili difficoltà ed è un peccato perché si dispone di strumenti per superarle). L'Abilitazione è meccanismo puntuale e non 'a tempo'. Essa dovrebbe essere continua (priva di soluzioni di continuità) e globale (coinvolgere tutti, il disabile e chi gli sta intorno occasionalmente o per chiamata).

Ogni persona "non esperta" nella sua occasione di relazione e contatto con un autistico andrebbe brevemente "istruita" se poi la si vuole "competente". Andrebbe affiancata e delicatamente istruita sul da farsi perché il suo intervento/contatto risulti utile e non controproducente per il "processo di integrazione e abilitazione" (cammino in reciprocità). Questo affiancamento nella gestione dell'esperienza si fa prima che l'estraneo avvii modalità "sue", seppure spontanee e in buona fede. Ogni abilitatore ha infatti un doppio lavoro. Da una parte il mondo e dall'altra, l'autistico. Entrambi dovrebbero essere costantemente seguiti.

All'abilitatore spetta uno "stato di allerta abilitativo" come descritto nel testo Out Aut - Manuale di abilitazione pratica Vol II. Questo aggettivo aiuta a capire. Stare in allerta è condizione (a volte angosciata) ben conosciuta da chi frequenta l'autismo. Ogni mamma, e così ogni maestra, ogni operatrice, può trasformare questa sensazione penosa ed inevitabile, in risorsa, semplicemente trasferendola all'atteggiamento abilitativo. Adottare uno "stato di allerta abilitativo" è una qualità indispensabile ed essenziale al proprio operare per trasformare in opportunità abilitativa e di integrazione, qualsiasi situazione. Non si tratta pertanto di dividere genitori od operatori in buoni e cattivi, scuola buona o cattiva, ma tra chi sa fare e chi non sa come.

Se il ragazzo autistico si avvicina ad un distributore di bevande e l'occasionale professore che sta prendendosi dell'acqua lo coinvolge, guidandolo nella digitazione di ciò che sta per prendere (l'acqua), probabilmente non lo fa per indisponibilità. "Un'abilitazione allertata" avrebbe colto l'attimo anticipando quanto il lasciar fare avrebbe permesso .

Avrebbe informato l'adulto che quel bambino/ragazzo si avvicina alle macchinette

nella convinzione che fosse lui il protagonista, convinto che da lì esca cioccolata specie se è lui a digitare (anche se guidato); che lo fa sempre, che lo sa fare bene magari anche da solo; che purtroppo non è gli è stato anticipato che doveva aspettare che qualcun altro prendesse l'acqua; che il ragazzo non è ancora così flessibile da attendersi che esca acqua o merendine anziché cioccolata. La situazione andava prevista, anticipata e al suo accadere sopra visionata per trasformarla qualitativamente.

La competizione tra controllo ambientale da parte dell'adulto ignaro, e controllo ambientale esercitato dal bambino autistico secondo le regole della sua routine, hanno prodotto un'occasione di "non integrazione" ma di autismo. Purtroppo spiegare "dopo" le intenzioni di tizio o caio non serve a recuperare il buon andamento dell'opportunità avuta, né a costruire un insegnamento perché il bambino memorizza quanto accade e rinforza le sue stesse modalità mentre dall'altra, l'adulto memorizza la frustrazione di quell'incontro.

Tenere a mente che l'autismo è forte... significa che l'autistico lasciato al caso tende a restare e consolidare l'autismo, raramente la normalità. Che dare una spiegazione intenzionale, psico-logica o meramente logica di quanto già accaduto (vuole questo, butta perché è infastidito...) non aiuta ad abilitare e ad integrare.

Dimensionare un modo giusto non potrà prevedere le mille varianti del mondo ma rischia di fissare una nuova procedura in tutta la sua rigidità.

È opportuno invece smettere di reclamare esperti ma armarsi di buon senso, organizzando occasioni, meglio non di routine, in cui condurre appositamente il ragazzo alla macchinetta anticipandogli che userà le monetine per prendere la cioccolata. Lo si farà digitare il numero giusto, ecc. Lo si porterà alla macchinetta per dirgli che è rotta o che non si hanno le monetine, oppure per prendere altro. Ad es. acqua quando sarà particolarmente assetato anticipandogli il cambiamento. Si organizzerà anche una breve attesa abituandolo al fatto che c'è qualcuno prima di lui. Si coinvolgeranno adulti dicendo loro cosa dovranno dire e fare lasciando che il ragazzo vada da solo alla macchinetta e si relazioni obbligatoriamente e semplicisticamente con terzi.

Comunque si dovranno moltiplicare e diversificare a dismisura altre occasioni di "cessione da parte del ragazzo del controllo ambientale". Mille occasioni diverse da questa... se si vuol rendere possibile la cessione del controllo ad altri e la flessibilità ideativo-esecutiva dei ragazzi con autismo e solo in tal modo si potranno ridurre i comportamenti dirompenti di fronte ad un evento imprevisto o non coerente con la consolidata routine.

... (omissis)...

Due genitori



Secondo noi

Abbiamo voluto inserire questo dibattito fra genitori per fare meglio capire quali, molto spesso, siano i commenti e gli atteggiamenti da parte delle famiglie. Si passa dal genitore, super arrabbiato, non collaborativo che vorrebbe passare alle vie legali, ai genitori che sulla problematica del figlio hanno evidentemente una informazione e cultura "scientifica" (allo stato attuale delle conoscenze) molto approfondita. Forse questi ultimi genitori sbagliano solo nell'affermare: "che non bisogna chiamare esperti, ma basarsi sul buon senso". Avendo anche letto i volumi che hanno scritto a noi sembra di poter ribadire che quasi nulla è affidato al buon senso nel loro comportamento verso il figlio problematico; ma che tutti gli atteggiamenti e le situazioni create sono frutto di studio lungo, profondo, prolungato nel tempo.

A nostro parere si può comunque desumere, da questo scambio di e-mail (di genitori) che c'è evidentemente qualcosa che "non funziona" all'interno delle istituzioni scolastiche, pur con la buona volontà di molti e il grande impegno di tanti dirigenti scolastici.

Forse la normativa italiana "fa acqua" in qualche punto. Forse il problema di inserire nella scuola più personale possibile (impreparato) non è la soluzione. Forse i corsi universitari che preparano i docenti di sostegno sono assai scarsi come contenuti, come rilevava anche il dott. Ciambrone. Un fatto forse indicativo: a livello europeo è partito un grosso progetto sull'integrazione degli allievi disabili (progetto ASDEU-relativo ai disturbi dello spettro autistico) e nessun istituto universitario italiano o cattedra di pedagogia speciale ne è coinvolto.

Solo come nota informativa segnaliamo che i genitori che hanno scritto l'ultima mail (a nostro parere forse la meno polemica, ma la più ricca di suggerimenti) hanno fatto da anni la scelta dell'istruzione parentale (o domiciliata pedagogica).

Hanno tolto cioè il figlio con disabilità dalla scuola pubblica e ne curano l'istruzione privatamente a casa. Ogni anno il figlio, con un esame presso la struttura pubblica, dimostra di avere fatto dei progressi in campo educativo.



Press-IN anno VII / n. 1671
La Repubblica del 17-07-2015

Autismo, una scuola solo formalmente inclusiva, ma impreparata e ipocrita

di Gianluca Nicoletti

ROMA. Ho incontrato Paola per strada, il suo ragazzo autistico, Gabriele, quest'anno è stato promosso agli esami di terza media - scrive Gianluca Nicoletti sul sito Mio figlio autistico - Paola in piedi sul marciapiede di Viale Mazzini, con le spalle al muro in un bollente pomeriggio d'estate, è fiera del diploma del figlio. Per lei è stato abbastanza umiliante vederlo alle prese con una commissione che nulla sapeva di lui, che non parla e che non scrive. A Gabriele è stato chiesto di firmare il verbale d'esame, lui ha fatto tre linee aiutato dalla madre.

Gli anni desolati di vita scolastica. Anni che Gabriele ha passato in una stanza invece che in classe, con insegnanti di sostegno non sempre all'altezza della sua reale inclusione. Nella maggior parte dei casi, persone che non avevano mai visto un autistico prima di lui, che non avevano nessuna cognizione di come trattarlo, coinvolgerlo, aiutarlo a costruirsi la sua dignità scolastica. Cosa è stata per Gabriele finora la scuola? Un parcheggio, un luogo di passaggio, un'ipocrisia perché si affermi un principio molto bello e sacrosanto come quello dell'inclusione, che però per gli autistici come Gabriele quasi mai corrisponde alla sua reale applicazione.

E adesso c'è il liceo. Ora Gabriele sarà iscritto a un liceo, uno qualsiasi, scelto solo in base alla speranza che gli possa capitare come sostegno una ragazza molto brava e che la madre conosce, che è stata assegnata a quel liceo. Per Gabriele ci sarà ancora una stanza dove passerà il tempo con qualcuno che lo guarda a vista. Non è un caso eccezionale, la prassi è per lo più questa. Solo quando si ha la fortuna di incontrare insegnanti che si sono formati per loro passione, e dirigenti scolastici particolarmente illuminati, accade il miracolo che un autistico possa anche sentirsi parte di una classe di suoi coetanei.

Quei voti messi un po' a caso. Ragazzi che naturalmente hanno un passo diverso, ma pur sempre ragazzi come lui e con i quali avrebbe diritto di stare assieme, partecipare alle attività non solo scolastiche, andare in gita, vivere la sua adolescenza. Quello che per tutti gli altri è garantito per noi autistici è un obiettivo sempre lontanissimo e difficile. Quello che per gli altri genitori è un documento da incorniciare, il primo attestato di autonomia del figlio che cresce, per noi autistici è un pezzo di carta che sembra burlarci con voti messi a caso.

Anni evaporati sui banchi di scuola. Non racconta nulla dell'autistico un criterio di giudizio pensato per lo studente neurotipico, noi autistici siamo invalutabili quanto indicibili. Una medaglia di cartone o un diploma del club di Topolino avrebbero forse più senso di un documento che ci viene dato solo per formalità, che non corrisponde agli anni evaporati dietro al banco di una scuola.



Secondo noi

G. Nicoletti ha le idee chiare: una scuola "inclusiva" deve rispondere alle esigenze educative del singolo allievo speciale. Se non lo fa, o lo fa in modo maldestro o "formale", imbroglia.

Temiamo che questo giudizio sia esatto. Ma guardiamo che cosa c'è dietro.

1) Una persona con bisogni educativi speciali è stata inserita in una struttura educativa progettata per studenti con bisogni educativi non-speciali, cioè corrispondenti alla media della fascia di età scolare considerata.

2) Il personale che fa funzionare la struttura è stato formato e reclutato per educare persone nella media.

3) L'intera organizzazione, anno scolastico, orari settimanali, programmi disciplinari, strutture edilizie, strumenti e materiali ... sono stati prodotti per rispondere alle esigenze, diverse per i vari cicli di istruzione ovviamente, delle caratteristiche medie della popolazione scolastica corrispondente.

*4) L'inserimento di persone con bisogni educativi speciali in una struttura progettata per persone nella media avrebbe richiesto **preliminarmente** una prova di fattibilità (è lo scoglio che qualunque progetto, anche visionario, deve superare). Superato l'esame preliminare, si sarebbe dovuto pensare a quali strutture potevano meglio permettere l'integrazione di persone con bisogni speciali nel sistema educativo in modo da rispondere, con efficienza e efficacia, alle loro specifiche esigenze (per tipologie di bisogni, per caratteristiche individuali), metterle in atto, sottoporle a verifica e eventualmente modificarle nel tempo.*

Nicoletti chiede sostanzialmente due cose: da un lato che il ragazzo autistico possa vivere la sua adolescenza sentendosi parte di una classe di suoi coetanei, dall'altro che sia coinvolto e aiutato in un piano educativo efficace per costruirsi la sua dignità scolastica.

Forse momenti di studio e di lavoro in una stanza non vuota, ma piena delle sue cose, dei lavori che sta portando avanti secondo le sue possibilità, seguito da una persona preparata che lo conosce, che può guidarlo e può coglierne i miglioramenti o i momenti difficili che impongono nuove strategie alternati a momenti di vita con la classe può essere la strada da seguire affinché questi non siano anni evaporati sui banchi di scuola.

Al momento la scuola, se non in casi estremamente fortunati, non dispone né degli ambienti, né delle persone specializzate. Cosa propone quindi?

Un'inclusione totale dove l'improvvisazione dei docenti si inventerà come i compagni potranno fare da tutor al compagno disabile.



Press-IN anno VII / n. 1111

Agenzia Redattore Sociale del 10-05-2015

Poche, iperspecializzate, eccellenti: le scuole per disabili esistono ancora

ROMA. Esistono ancora ma nessuno ne parla, quasi fossero un "tabù". Eppure per alcuni sono l'alternativa più efficace a un percorso formativo deludente. Sono le scuole speciali dedicate ai bambini e ai ragazzi con disabilità. Appena una settantina di istituti, sparsi su tutto il territorio nazionale (anche se una quota consistente si trova in Lombardia), a cui sono iscritti circa 1800 studenti. A loro è dedicata l'inchiesta "L'altra istruzione" del numero di aprile di SuperAbile Inail magazine. Un viaggio alla scoperta dei percorsi di formazione dedicati: dagli Istituti per sordi alle scuole per ciechi fino alla pedagogia curativa di ispirazione steineriana.

Poche ma iperspecializzate. La legislazione italiana non ha mai formalmente abolito le scuole speciali, ha solo spinto affinché l'istruzione dei ragazzi disabili avvenisse nelle classi "normali" della scuola pubblica, vietando le classi differenziali all'interno del sistema scolastico ordinario e istituendo la figura dell'insegnante di sostegno. Così alcune di loro sono sopravvissute, dal nido alle superiori fino ai corsi di formazione professionale. Le più numerose sono, però, le primarie. Molte si appoggiano a un centro di riabilitazione o a una comunità alloggio, soprattutto quelle per ragazzi con disabilità gravi o plurime. Tra i casi raccontati dall'inchiesta quello dei centri "Medea-La nostra famiglia" per cui le liste d'attesa sono molto lunghe.

Per poter frequentare una delle loro scuole c'è chi arriva anche a trasferirsi, come è accaduto alla signora Anna che ha lasciato Reggio Calabria per far studiare la figlia nell'istituto in provincia di Lecco: "Federica ha dei problemi di udito che risolve con le protesi e un lieve ritardo cognitivo - riferisce -. La materna e la primaria pubbliche frequentate nella nostra città non offrivano risposte adeguate e così, per le medie, abbiamo optato per quelle del centro di riabilitazione La nostra Famiglia di Bosisio Parini. Qui lavorano molto sull'autonomia, come anche sull'istruzione, e le classi sono omogenee per grado di disabilità. Siamo contenti dei risultati". Una storia simile a

quella di Vanessa, che ha deciso di iscriversi all'Istituto tecnico commerciale "Antonio Magarotto" di Padova, un istituto statale per l'istruzione specializzata dei sordi, "perché nelle scuole comuni l'insegnante di sostegno o l'assistente alla comunicazione è presente pochissime ore e quindi non avrei potuto seguire la maggior parte delle lezioni". Anche se sono poche, dunque, le scuole speciali riescono a fornire strumenti di formazione iperspecialistici. E, in alcuni casi, si configurano come delle vere e proprie eccellenze nel campo della didattica. Uno scenario molto diverso da quanto accade negli altri Paesi europei come Belgio e Germania, dove le scuole speciali sono quasi la regola. ... (omissis) ...



Secondo noi

Chi è contrario alle scuole speciali porta a supporto della propria opinione le seguenti ragioni:

- *Il soggetto disabile, inserito in un gruppo di soggetti normo-dotati, ha uno sviluppo cognitivo e umano più veloce di un soggetto inserito in un gruppo di pari;*
- *Le attuali difficoltà nell'integrazione della scuola sono superabili e saranno superate comunque nel tempo;*
- *Le scuole speciali hanno costi più elevati delle scuole normali;*
- *L'integrazione dei disabili nelle scuole normali è una scelta progressista, e di civiltà, verso cui tutti ormai si stanno indirizzando.*

Chi è invece favorevole alle scuole speciali, o le sceglie come unica alternativa disponibile lo fa perché:

- *Le scuole speciali offrono un ambiente protetto, personale specializzato, molteplici attività, oltre quelle strettamente scolastiche;*
- *La scuola, che ha promesso l'integrazione, non ha mantenuto la promessa: isolamento, carenza delle strutture e delle opportunità, discontinuità didattica, impreparazione del personale... obbligano all'unica altra scelta disponibile;*
- *Preferisce per il proprio figlio un'educazione possibile, rispetto a una velleitaria.*

Esiste una terza possibilità? Insegnamenti specializzati in un ambito scolastico comune? Laboratori attrezzati per le differenze? Materiali e strumenti "speciali"? Programmi e curricoli non personalizzati o individualizzati "artigianalmente" caso per caso, ma ufficiali, validati, diversi per tipologie? E, perché no, certificati di competenza realistici e veritieri?

4) Alcune contraddizioni



Press-IN anno VII / n. 695

Il Friuli.it del 18-03-2015

Un'app a sostegno dell'autismo

Il 2 aprile a Pordenone sarà presentata un'applicazione per iPad per semplificare l'accoglienza ospedaliera di persone con disturbi di comunicazione.

... (omissis) ...

Proprio in questa giornata, il 2 aprile, accanto a numerose iniziative in vari luoghi e in varie città dove l'organizzazione è presente, la Fondazione Bambini e Autismo Onlus ha pensato di presentare alla stampa (sala della giunta della Regione Friuli Venezia Giulia in via Ospedale Vecchio a Pordenone alle ore 11,30) l'applicazione per iPad "vi.co hospital (visual communication in Hospital). E' questa una applicazione, ideata e progettata dalla Fondazione Bambini e Autismo ONLUS, che nasce da una collaborazione con l'AAS 5 - Azienda per l'Assistenza Sanitaria n. 5 Friuli Occidentale -, con il coinvolgimento attivo, in particolare, dei Dipartimenti di Emergenza dell'Ospedale di Pordenone.

L'accoglienza in ambiente ospedaliero di adulti e bambini affetti da Disturbi dello Spettro autistico costituisce in molti casi un problema, sia per il paziente, che fa le spese di modalità d'intervento spesso inadatte e trattamenti psichiatrici non sempre necessari, sia per il personale medico e infermieristico che di frequente non è in grado di comprendere il comportamento bizzarro e le reazioni inaspettate del paziente.

vi.co hospital nasce per migliorare la qualità dell'accoglienza ospedaliera delle persone con ASD (Autism Spectrum Disorders) agevolando l'espletamento di visite, procedure ed esami medici, ma che si dimostra un valido supporto anche per chi soffre di altri disturbi/difficoltà di comunicazione o linguistiche ed è un'interfaccia comunicativa tra persone con ASD o altri disturbi/difficoltà di comunicazione e personale medico e infermieristico, operatori terapeutici, familiari e care-giver.

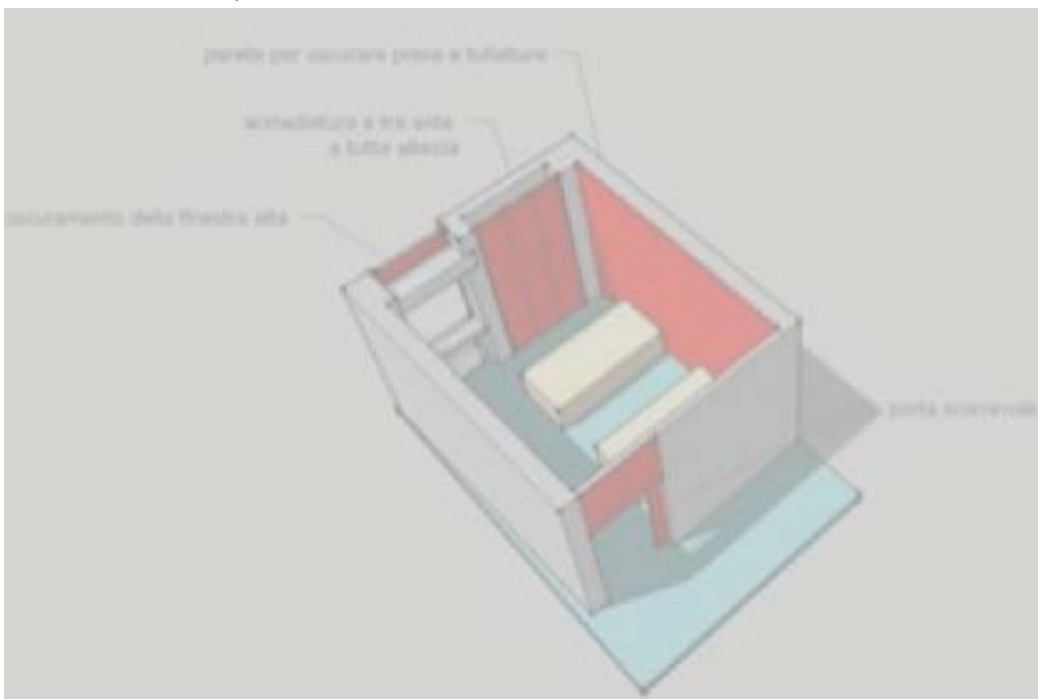
vi.co hospital è uno strumento utile per: 1) supportare i training di apprendimento e di preparazione a visite, procedure ed esami medici; 2) favorire la comunicazione in ambiente ospedaliero; 3) favorire la collaborazione del paziente nei diversi contesti in

cui siano previste o necessitino procedure sanitarie, anche in situazioni di emergenza. In fine, la app rappresenta l'ultimo tassello di un lavoro intrapreso dalla Fondazione che ha portato la stessa a stilare un protocollo con alcuni reparti di pronto soccorso di vari ospedali e alla realizzazione di una stanza dedicata recentemente inaugurata all'Ospedale di Pordenone.



Secondo noi

Se si visita il sito riferito all'ospedale di Pordenone sopra citato si trova il disegno della "stanza particolare" progettata e alcune indicazioni sulle sue principali caratteristiche.



Si sottolinea l'importanza di adeguare l'organizzazione degli spazi. Nella stanza "particolare" vi deve essere:

- luce schermata
- nessun appiglio di alcun genere
- le attrezzature "nascoste"
- supporti di tipo visivo per la comunicazione
- assoluta "pulizia sensoriale"

Domande: e a scuola ? Queste condizioni esistono ? La "pulizia sensoriale" è sempre ottenibile ? E' così negativo se l'allievo con problemi ogni tanto sta in un ambiente separato per portare avanti attività adatte solo a lui, rispettando i suoi ritmi ?



Un'isola nell'Oltrepo Pavese

a cura di Stefano Borgato

Sorta nel 2002 non lontano da Pavia, la comunità agricola di Cascina Rossago, specificamente studiata per ospitare adulti con autismo, sull'esempio di analoghe esperienze straniere, costituisce oggi un prezioso e imprescindibile punto di riferimento per chiunque intenda affrontare nel nostro Paese questi problemi

«Nostro figlio è disabile, è affetto da **autismo**. Ha ormai 29 anni e la vita non è semplice. Da cinque anni a questa parte, però, riusciamo ad **assaporare in pieno ogni momento che passiamo con lui** ogni fine settimana (e durante le ferie) e il nostro rapporto è diventato, se così si può dire, quello di genitori e figlio, dove magari i disabili siamo noi. Perché da cinque anni? Perché Cristiano da cinque anni **vive e lavora a Cascina Rossago**, prima farm community italiana per adulti autistici la cui sfida è stata quella di dare alle persone adulte affette da autismo una vita degna e significativa per persone appunto adulte. Si è riusciti a creare, grazie alla dottoressa Ucelli, al professor Barale e a tutti coloro che vi operano, le condizioni ecologiche specifiche per le caratteristiche dell'adulto autistico, offrendo dei contesti regolati di attività ritmate dalle stagioni, con la possibilità di riconoscere il significato delle proprie azioni».

Nella loro testimonianza **Manlio ed Ester** parlano di *farm community*, che in italiano significa letteralmente "comunità agricola". Ma ciò che è sorto a Cascina Rossago, non lontano da Pavia, sull'esempio di analoghe esperienze straniere, è ben altro e ben di più, in questo strano Paese che qua e là, nel mare dei disservizi e degli abusi, presenta **vere e proprie "isole" del tutto all'avanguardia, sia da un punto di vista pratico che culturale.**

... omissis ...

L'autismo, dunque - vale la pena ripeterlo - **dura tutta la vita** e particolarmente nell'età adulta può aprirsi un grande vuoto di conoscenze, interventi e prospettive credibili. «Le pressioni sociali crescono - si legge in una nota informativa prodotta dalla Fondazione Genitori per l'Autismo - la tolleranza diminuisce. Non più "bizzarri bambini", **ma "adulti difficili da comprendere"** ai quali ci si avvicina con disagio, spesso con timore. Indipendenza, lavoro, matrimonio, nulla di tutto ciò è alla portata di

un adulto autistico, per lui e per la sua famiglia, **solo incertezza e preoccupazione per il futuro**".

Da un'idea quindi della Fondazione - che non a caso è anche membro e promotore del **NIFCAA** (Network of International Farm Communities for Adults with Autism) - nasce nel 2002 il "**Progetto Cascina Rossago**", elaborato dal Laboratorio Autismo del Dipartimento di Scienze Sanitarie Applicate e Psicocomportamentali dell'**Università di Pavia**, per avviare una vera e propria struttura pilota in Italia, una comunità agricola residenziale ad alta intensità abilitativa, specificamente studiata (sin dalla sua progettazione fisica) **per adulti con autismo**. Una rapida scheda con alcuni dati fondamentali può essere utile.

Accreditata dalla **Regione Lombardia** e convenzionata con l'Università di Pavia, che ne garantisce la direzione clinica e il supporto tecnico-scientifico, Cascina Rossago ospita **ventiquattro persone con autismo** e si avvale della collaborazione di più di **quaranta addetti** fra educatori professionali, infermieri, operatori socioassistenziali, tirocinanti universitari e personale di servizio. La *farm community* è situata esattamente a **Ponte Nizza**, nell'Oltrepo Pavese, al centro di un appezzamento collinare di 18 ettari, con un'area coperta di oltre 2.000 metri quadrati che comprende tre unità residenziali, numerosi laboratori, uffici, aree di servizio, stalle e altri fabbricati agricoli.

Fin qui la "carta d'identità" della struttura. Con legittimo orgoglio, ma anche **con atteggiamento di totale apertura verso l'esterno**, ne parlano Barale e Ucelli nel volume *Autismo. L'umanità nascosta*: «Indicateci una qualunque altra situazione in cui 24 disabili autistici così gravi abbiano raggiunto livelli simili di "integrazione", scambi, partecipazione e comunicazione in esperienze comuni (tra ospiti e operatori, ospiti tra loro, comunità della cascina e tessuto sociale e comunitario circostante, ecc.) e, soprattutto, di qualità di vita. Se non ci credete, se non credete alle nostre descrizioni e anche alle nostre misurazioni, venite a vedere. Le porte sono aperte». E chi vorrà realmente "andare a vedere" troverà **persone autistiche adulte nelle condizioni più idonee per esprimere la loro singolare umanità**, per sviluppare le loro individualità, fatte di capacità e competenze particolari. Troverà **persone impegnate in tante attività** - ognuno secondo i propri ritmi di crescita e di apprendimento - sulla base di programmi continuamente aggiornati, in un contesto stabile, affettuoso e tollerante e - ciò che non è poco - **del tutto ricco di stimoli**.

«A Cascina Rossago - raccontano dalla Fondazione Genitori per l'Autismo - **non si fa "ergoterapia"**, ma lavoro vero. Si lavora nei campi, si raccolgono i prodotti dell'orto e del frutteto. Si mantengono pulite le stalle e si accudiscono gli animali (le capre, un

cavallo, gli alpaca). Si realizzano piccole produzioni di oggetti nei laboratori artigianali di ceramica, tessitura e falegnameria

E come non c'è "ergoterapia", **non vi è nemmeno "ludoterapia"**: infatti, si gioca, si fa sport vero, ci si diverte. Si fa trekking nei boschi circostanti, attività fisica in palestra (basket) o utilizzando le attrezzature del "percorso vita" accanto alla cascina. Gli ospiti scoprono quotidianamente, divertendosi, nuove dimensioni di comunicazione nei laboratori di musica, attività cognitive e comunicative, pittura».

Insomma, a Cascina Rossago - lo si può ben dire - **le persone vivono, lavorano, si divertono, hanno un ruolo**. Si tratta di un organismo vivo, ben inserito nel territorio che lo accoglie, una comunità di sperimentazione continua e anche - come sempre succede per le "esperienze modello" - **un osservatorio privilegiato** che fornisce con continuità dati e verifiche alla stessa ricerca scientifica, sempre attiva presso l'Università di Pavia, sia dal punto di vista delle *metodologie abilitative* che degli *aspetti neuropsicologici e biologici* dell'autismo. Recentemente, poi, il **"modello ha fatto scuola" anche nella realtà concreta**, com'è successo in provincia di **Gorizia**, con il lancio del **"Progetto Residence"**, struttura abitativa per persone autistiche adulte, alla quale ben presto daremo pure spazio. Ogni territorio e ogni iniziativa, naturalmente, con le sue peculiarità, magari valorizzando i punti di forza e correggendo le eventuali criticità del modello, com'è giusto che sia, e tuttavia, per evidenziare ulteriormente la bontà di quest'ultimo, basti ricordare che in Friuli Venezia Giulia lavorerà **lo stesso studio di architettura che ha curato il progetto di Cascina Rossago**.

Apertura all'esterno, si era scritto prima, per andare a visitare ciò che è stato realizzato in questo angolo dell'Oltrepo Pavese. Ma apertura non soltanto per vedere la struttura, bensì **anche per parlare con le famiglie**. «Venite a parlare - scrivono sempre Barale e Ucelli nel testo citato - con le famiglie che sono riuscite ad affrontare il travaglio della separazione. Provate a parlare con i genitori dei ragazzi di Cascina Rossago, famiglia per famiglia, una per una: sentirete non solo della loro gioia per l'evidente miglioramento della qualità di vita dei loro figli, per i loro progressi non solo "nelle autonomie" singole ma nel sentimento complessivo di autonomia, per la loro evidente maggiore felicità, per la riduzione dei sintomi e dei comportamenti-problema, ma anche di come il rapporto con i loro figli sia, spesso dopo una prima fase di ansie e tormenti (da parte dei famigliari, in quanto i ragazzi sono molto più veloci in questo passaggio), molto migliorato, in modi spesso inaspettati e insospettabili; come il tempo che ora passano con loro, fortemente valorizzato a Cascina Rossago, sia di qualità incomparabile a prima, sgravato com'è da pesi reciproci intollerabili». E proviamo dunque **a sentirle queste famiglie**, cedendo la parola a Manlio ed Ester per tutti: «Possiamo solo dire grazie a Cascina Rossago per aver permesso a noi e a Cristiano di

avere, adesso, un rapporto da adulti, in cui c'è solamente amore e felicità di esistere e magari, anche, fatica quotidiana, ma, per un domani, quello di saperlo vivere in un ambiente adatto a lui anche quando non ci saremo più».

Certo, «c'è ancora tanto da fare», dicono dalla Fondazione, ma un risultato dopo l'altro, sempre per piccoli passi, con la concretezza che ha distinto il lavoro di questi anni, **la strada non può che essere quella giusta** e forse presto altre "isole" come **Cascina Rossago** potrebbero rendere migliore il nostro Paese.



Secondo noi

Comprensibile l'entusiasmo dei genitori che - finalmente - trovano una realtà in cui le peculiari caratteristiche dei loro figli non risultano essere disabilità ma risorse. Importante sottolineare la significatività del fatto che alle spalle dei soggetti coinvolti nell'esperienza ci sia personale qualificato e affidabile, che ne garantisce la direzione clinica e il supporto tecnico scientifico. Ci sembra molto importante che il progetto iniziale sia stato elaborato dal Laboratorio Autismo del Dipartimento di Scienze Sanitarie Applicate e Psicocomportamentali dell'Università di Pavia (siamo quindi nell'ambito della Medicina e non in quello della Pedagogia speciale). Molto istruttiva anche l'informazione che in tanti altri paesi esperienze di questo genere hanno oramai una lunga tradizione. Condividiamo la frecciatina alle istituzioni educative "astratte" (qui rappresentate da ergoterapia, ludoterapia e simili), ricordando però che la "realtà" (che nemmeno in questo caso è reale-reale) è molto complicata. Da evidenziare ancora che viene colto il nesso tra "visibilità" e "comprensibilità" tra ciò che si fa a Cascina Rossago e la comunità circostante, producendo una migliore facilità di relazione, molto maggiore di quella che ci sarebbe tra comunità e un eventuale "super-laboratorio-iper-tecnologico".

Ci hanno colpito due passaggi in particolare. All'inizio si dice che nell'ambiente di Cascina Rossago il soggetto con autismo ha " la possibilità di riconoscere il significato delle proprie azioni" (e ci siamo chiesti se questo accade sempre nell'ambiente scolastico !). Un po' più avanti si parla di ansie e tormenti dei famigliari nel distaccarsi dai loro figli problematici; si aggiunge che "i ragazzi sono molto più veloci in questo passaggio".

5) Lavori manuali per gli allievi con disabilità intellettiva



Press-IN anno VII / n. 855
La Provincia di Varese del 08-04-2015

"C'e' un solo handicap: la burocrazia"

Cafè21, il bar promosso da un gruppo di famiglie di ragazzi Down, conquista Varese: 1.900 i nostri like.

La pasticceria Brenna: «Nella nostra famiglia c'è Gabriele e i clienti vogliono lui, ma è stata una lotta... »

VARESE. Un bar gestito da ragazzi Down è possibile e farebbe bene sia ai ragazzi che ai clienti. Lo sa chi già si avvale del prezioso aiuto di disabili nella sua attività quotidiana e dice: «I veri handicappati sono le istituzioni e la burocrazia». Sta raccogliendo un sacco di consensi il progetto che alcune famiglie di ragazzi Down stanno cercando di portare avanti a Varese: si tratta di "Café21", un bar-ristorazione gestito dai ragazzi aiutati da educatori e familiari. Un'idea nata dalle difficoltà di trovare loro un impiego definitivo, una volta concluso il ciclo di studi. «Lo comprendo perfettamente - spiega Maria Dolores Balducchi, titolare della pasticceria Brenna di piazza XXIV Maggio a Biumo - E quando ho letto di questa idea mi sono quasi commossa. Noi abbiamo inserito nella nostra "famiglia lavorativa" Gabriele Rotolo, un ragazzo Down di 25 anni, ma è stata una lotta con le istituzioni e la burocrazia».

Solo un tirocinio.

Per legge i ragazzi disabili possono effettuare un solo tirocinio retribuito dal Comune (si parla 300 euro al mese), per 24 mesi. «Dopodiché o li si assume o restano in balia di loro stessi. Per il titolare di un'attività però è impensabile contrattualizzarli, perché costerebbero 25mila euro all'anno, ma chiaramente non hanno la stessa resa lavorativa di un dipendente». In un anno un ragazzo Down impara a svolgere alcune mansioni, «ma non sono sufficienti per renderlo indipendente. Gabriele è bravissimo, è un valido aiuto e ci sa fare con i clienti che chiedono di lui e vogliono che sia lui a fare il caffè, anche se magari viene un po' lungo. Ma non è indipendente e questo le istituzioni non lo comprendono». Cambiare abitudini è anche destabilizzante. «L'idea di andare a lavorare, di avere un impegno è molto importante per questi ragazzi. Interrompere la loro routine dopo 24 mesi è una crudeltà. Si rompe un equilibrio e si

crea un vuoto nella loro vita». Quando Gabriele ha dovuto rinunciare per un breve periodo al suo tirocinio, «me lo trovavo in pasticceria vestito di tutto punto e pronto a servire i clienti. Averne di collaboratori così». E la soddisfazione nel vederli lavorare è anche maggiore, «perché ogni piccola cosa nuova che imparano la vivono come una vittoria, un traguardo raggiunto e sono orgogliosi di loro stessi. È bello vederli crescere professionalmente e socialmente. Stare a contatto con le persone è importante per loro, sono stimolati a interagire e non si chiudono in loro stessi, ma anche per noi è un piacere averlo in famiglia».

La pensione non basta.

L'attività lavorativa è importante per la loro crescita professionale, ma è anche una fonte di reddito necessaria. La pensione d'invalidità che i ragazzi Down percepiscono non è sufficiente per renderli economicamente indipendenti: ci sono le medicine da comprare, le visite da fare, alcuni hanno un amministratore di sostegno da pagare, senza contare le spese per la frequentazione di strutture ricreative. «Permettere a questi ragazzi di lavorare è un modo per aiutare anche le famiglie, che per qualche ora al giorno sono sgravate dall'impegno della cura. Trovo triste però, che dei genitori debbano arrivare a creare loro le opportunità lavorative per i figli e non le istituzioni. Questo progetto di "Caffè 21" è magnifico, ma ci sono molti altri ragazzi che non potranno usufruirne. Mi chiedo quindi perché non si possa mettere noi commercianti nelle condizioni di poterli assumere con modalità differenti».

... omissis ...



Secondo noi

Siamo d'accordo con queste iniziative di genitori che, molto operativamente, si danno da fare per creare opportunità lavorative per i propri figli.

Li paragoniamo a tanti altri genitori che troppo spesso insistono, ad esempio, per mantenere i propri figli nel ciclo scolastico il più a lungo possibile; che vogliono a tutti i costi inserirli in cicli universitari in nome di una illusoria parità di diritti.

Siamo del parere che molto più i primi, rispetto ai secondi facciano il bene dei loro ragazzi.



Press-IN anno VII / n. 946
NanoPress del 21-04-2015

I locali gestiti da disabili in Italia

Che differenza c'è tra un locale di ristorazione e un locale gestito dai disabili? Nessuna, forse, a meno che non si voglia evidenziare l'aspetto più importante di queste realtà, ovvero l'inclusione sociale in ambito lavorativo di tutta una serie di soggetti che molti, per superficialità sono portati a considerare non adatti al lavoro. Ma chi l'ha detto che i disabili non possono lavorare e ottenere successi e riconoscimenti? Ecco qui di seguito raccolte una serie di attività di ristorazione tra bar, trattorie, ristoranti e locande in cui sono impiegate persone che hanno diverse disabilità.

Il bar gestito da sordi.

Il Senza Nome è il primo bar a Bologna ad essere gestito da sordi. Il locale si trova in pieno centro, di fronte allo storico Mercato delle Erbe. Alcuni prodotti come vino e succhi di frutta provengono da aziende gestite da sordi, un modo per fare rete ed favorire il lavoro. la lavagna all'entrata del bar aiuta i più impacciati: "Se al bancone vuoi ordinare usa la Lingua dei Segni, i bigliettini in bacheca, scrivi sui foglietti, gesticola, trova tu una soluzione". Il locale, voluto dall'associazione culturale Farm, è un riferimento per molti sordi di tutta Italia, grazie anche alle numerose iniziative culturali che si svolgono all'interno.

Il bar dedicato ai ciechi.

Dopo l'esperienza del Senza Nome, il primo bar d'Italia gestito dai ragazzi sordi, l'associazione culturale Farm ha raddoppiato a Bologna aprendo L'Altro Spazio, locale interamente a misura delle persone non vedenti e sordo-cieche. Il bar sorge in via Polese 7/b dove un tempo si trovava lo storico jazz club Chet Baker. E' un luogo che favorisce i rapporti con gli altri grazie all'opportunità di comunicare con mezzi alternativi, e dove chi vuole ha la possibilità di conoscere nuovi linguaggi come la Lis, il Braille o la Lis Tattile.

Il ristorante dove lavorano i disabili.

Gusto P si trova a Milano ed è un ristorante all'interno del quale lavorano ragazzi disabili. Il progetto è di Via Libera, una cooperativa sociale finalizzata all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate e con disabilità intellettiva, e l'Onlus L'impronta. Il ristorante - bar nasce dal sogno di costruire concretamente l'integrazione, ponendo le

persone con disabilità direttamente a contatto con i clienti. Andrea Miotti, Presidente dell'Associazione L'Impronta spiega come l'offerta al pubblico: "Non vogliamo che i clienti vengano da noi con l'idea di fare una buona azione. È un presupposto troppo fragile su cui fondare un'attività economica: vogliamo clienti soddisfatti, che tornino perché qui stanno bene".

Il social bar gestito da disabili.

Il social bar di Alassio Non Uno Meno è gestito da ragazzi disabili e si trova presso la biblioteca civica di Alassio. Il bar caffetteria, oltre al servizio internet wi-fi totalmente gratuito, offre prodotti cucinati dai ragazzi dell'Istituto superiore Alberghiero, grazie alla collaborazione di quest'ultimo con la cooperativa sociale Jobel e il Comune di Alassio. Luca Ansaldo, curatore del progetto, ha spiegato: "La caffetteria della biblioteca potrà diventare per alcuni ragazzi un vero e proprio posto di lavoro, mentre per altri potrà essere utilizzato come laboratorio protetto che avrà valore come esperienza pratica di apprendimento e di crescita e far vivere al ragazzo disabile un'esperienza di successo attraverso la realizzazione di un lavoro compiuto".

Il ristorabile.

Il Ristorabile si trova a Tivoli, piccola frazione nelle campagne di San Giovanni in Persiceto (BO) in Via Castelfranco, 44/f, sulla strada provinciale che porta a Castelfranco Emilia. Si tratta di un locale gestito dalla Cooperativa Sociale Anteros, nata nell'aprile 2010 appositamente per realizzare il sogno di aprire un locale in cui potessero trovare un'opportunità lavorativa persone svantaggiate e diversamente abili, che difficilmente avrebbero accesso al consueto mercato del lavoro.

Il caffè "oltre il confine".

A Torino in via Mantova 34 è molto famoso il Caffè Basaglia, dedicato a Franco Basaglia e nato dall'idea di uno psichiatra, Ugo Zamburru, che cercava di promuovere l'inserimento sociale di persone con malattia mentale attraverso il lavoro. Una ventina di camerieri si alternano a soddisfare le richieste del cliente e si organizzano anche cene etniche, mostre, concerti.

La Trattoria de Gli Amici.

La Trattoria de Gli Amici non è un semplice ristorante. Questo locale infatti è gestito da una cooperativa promossa dalla Comunità di Sant'Egidio. Vi lavorano persone con disabilità affiancate da professionisti e amici che aiutano volontariamente. Si trova nel quartiere di Trastevere a Roma.

La Locanda dei Girasoli.

La Locanda dei Girasoli è un ristorante/pizzeria che si trova in via dei Sulpici nell'antico quartiere del Quadraro a Roma. Nato dalla volontà di alcuni genitori di trovare uno sbocco professionale ai figli con sindrome di Down, che porta a

un'integrazione non solo lavorativa, ma anche territoriale, è molto apprezzato dalla clientela che sceglie menu stagionali con piatti di mare e di terra preparati con grande attenzione.

di Kati Irrente



Secondo noi

Moltissimi gli esempi di esercizi per la ristorazione in cui lavorano giovani disabili, proprio in un campo non facile, dove, accanto a competenze tecniche, sono richieste capacità relazionali complesse. Intanto si deve sottolineare l'importanza che riveste per la persona con disabilità il poter lavorare in un ambiente accogliente, ristretto e supportante, ma in primo piano sta la possibilità di condividere l'esperienza con altre persone con le medesime difficoltà e risorse. Il vantaggio della piccola impresa consiste ancora nel poter nascere anche solo con l'impegno di singoli (genitori, associazioni, filantropi...).

A questo riguardo il silenzio delle istituzioni è assordante, come appare da molte storie che abbiamo ascoltato. Non si tratta solo di un problema di burocrazia lenta e pesante, ma di impossibilità economiche, una volta superato il periodo lavorativo coperto da progetti, o dalla normativa assistenziale vigente. Si può imparare qualcosa dalle esperienze di altri Paesi?

Abbiamo saputo che, ad esempio in Germania, esistono scuole con laboratori-servizio aperti al pubblico (lavasecco, ortofrutta, ...) dove i ragazzi con disabilità, supportati da un gruppetto di operatori esperti, imparano un mestiere lavorando concretamente. I clienti sanno di avere dei servizi forse più lenti, ma a un prezzo più competitivo; coloro che danno il servizio si rendono utili e cominciano ad avere una buona visibilità sociale.

Forse sarebbe necessario vedere anche esperienze di altri paesi, raccoglierle, vagliarle e discuterne, prima di eventualmente praticarle o adattarle.



Press-IN anno VII / n. 1019
Superando.it del 29-04-2015

NON E' ANCORA CHIARO CHE LA SCUOLA E' INUTILE ??

Noi lavoriamo, ma gli altri?

Uno spot centrato sulla testimonianza dei cinque imprenditori che hanno assunto altrettante persone con sindrome di Down è stato realizzato dall'AIPD (Associazione Italiana Persone Down), in occasione del Primo Maggio, lanciando in tal modo un forte messaggio di sensibilizzazione, perché continuano ad essere tantissime le persone con sindrome di Down che diventate adulte e dopo un percorso scolastico, restano a casa per mancanza di sbocchi lavorativi e di percorsi di orientamento e inserimento.

Matteo, Annachiara, Claudia, Enrico e ancora Matteo sono cinque giovani con sindrome di Down, che lavorano a Roma, Pisa, Oristano, Mantova e Reggio Calabria, con un contratto di dipendenti a tempo indeterminato, impegnati in lavori e contesti diversi: una mensa scolastica, un fast food, un ufficio stampa, un supermercato, una segreteria. Mansioni semplici, ma reali e ben organizzate.

Un breve spot, centrato sulla testimonianza dei cinque imprenditori che li hanno assunti, è stato realizzato dall'AIPD (Associazione Italiana Persone Down), in occasione della Festa dei Lavoratori del Primo Maggio, «perché - viene sottolineato dalla stessa AIPD - se "l'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro", come recita il primo articolo della nostra Costituzione, il lavoro dev'essere per tutti i cittadini e quindi anche per le persone con sindrome di Down».

Sono per altro tantissime, come scriviamo da tempo anche nel nostro giornale, le persone con sindrome di Down che diventate adulte e dopo un percorso scolastico, restano a casa per mancanza di sbocchi lavorativi e di percorsi di orientamento e inserimento. Un dato per tutti: solo il 12-13% dei circa 25.000 adulti con sindrome di Down che vivono nel nostro Paese risultano occupati. «È per tutti loro - dichiarano dall'AIPD - che la nostra Associazione si impegna, su tutto il territorio nazionale, cercando di creare percorsi di inserimento lavorativo e di formare personale specializzato per l'accompagnamento e il tutoraggio sul posto di lavoro».

In tal senso viene ricordato il più recente progetto promosso in questo settore, denominato Lavoriamo in rete - Percorsi di inserimento lavorativo nei territori del Sud, già presentato ampiamente qualche mese fa dal nostro giornale. «Esso coinvolge

trentacinque persone con sindrome Down del Sud Italia e delle Isole - spiegano dall'AIPD - in una fascia d'età compresa tra i 18 e i 29 anni. L'obiettivo di tale progetto, che è sostenuto dalla Fondazione CON IL SUD, è appunto quello di incrementare la motivazione, la consapevolezza, la capacità e l'occupabilità delle persone con sindrome di Down, soprattutto nel Meridione e nelle Isole, territori colpiti più degli altri dalla disoccupazione». (S.B.)



Secondo noi

Un produttivo collegamento tra la scuola e chi promuove i percorsi di inserimento lavorativo potrebbe essere un passo per riempire il "vuoto" di cui spesso la sola scuola è accusata. Si comincia a parlarne verso la fine della scuola dell'obbligo, ma se ne parla soltanto, senza realizzare attività atte a far emergere certi orientamenti, e a irrobustire le abilità necessarie. In certi casi un percorso scolastico, che ha "inseguito" il curriculum comune, senza l'acquisizione di sia pur semplici abilità, si mostra non solo in-utile, ma anche contro-producente, inducendo i genitori a compiere scelte improprie, dispersive, poco spendibili.

L'educazione "vocational" (tradotto liberamente: professionalizzante), malvista nel nostro paese, è invece, in certi Paesi, già dagli 11-12 anni, l'asse portante della formazione degli allievi con BES.



DAL BLOG DI Gianluca Nicoletti

Ce l'abbiamo fatta finalmente a partire! **Il primo gruppo di Autistici&Giardinieri ha iniziato la sperimentazione** di un progetto inclusivo che ha l'ambizione, nel tempo, di aprire prospettive professionali ai neurodiversi di ogni tipo. Vogliamo mettere a punto un modulo di attività organizzato con criterio scientifico e non ci basta il "tanto per fare". I professionisti che ci stanno lavorando sono persone ultra qualificate ; intenzione di tutti è fare un passo oltre al semplice occupare il tempo dei ragazzi.

Abbiamo iniziato a proporre il progetto almeno 8 mesi fa. Abbiamo ritardato la partenza nella vana speranza che tra le tante promesse di aree pubbliche, comunali o regionali, qualcuna potesse giungere a buon fine e ci fosse assegnato un fazzolettino di aiuola per almeno tre mesi. Avremmo restituito l'area alla fine del progetto, almeno recuperata dal degrado e forse persino migliorata. **Sembrerà impossibile, ma alla fine rischiamo di non partire** se avessimo continuato ad aspettare, nell'illusione che almeno di fronte alla felicità dei ragazzi la burocrazia non ci sarebbe stata d'

ostacolo. **Sarebbe stato più molto più facile ottenere un'area per portare i cagnolini a fare i loro bisogni**, nulla in contrario ma il nostro progetto era altro e forse con meno appeal demagogico. Abbiamo concluso che **degli autistici giardinieri i nostri amministratori, al di là delle parole, non sapevano che farsene**. Allora ci siamo rimboccati le maniche

Il lavoro è iniziato il 20 marzo e terminerà il 13 giugno (compatibilmente al clima) è mirato alla realizzazione di un **progetto di ORTICOLTURA a fini riabilitativi**, rivolto ad un gruppo di **10 ragazzi con disturbi dello spettro autistico**, con l'intento di **verificare l'acquisizione di una funzione esecutiva completa in ambito agricolo** per un totale di 20 ore di attività. Lo studio sarà **corredato di test valutativi di tipo psicomotorio** a inizio e fine percorso.

Il responsabile sanitario è una **neuropsichiatra di grande esperienza, la dottoressa Assunta Papa** che coordinerà **tre psicologi e uno psicomotricista**. La dottoressa Papa già seguiva la maggior parte dei ragazzi che saranno impegnati nell'orticoltura in quanto Direttore Scientifico del **centro di riabilitazione equestre C.R.E. "Girolamo de Marco"**, che da anni sta realizzando una splendida attività presso la caserma dei Lancieri di Montebello di Tor di Quinto. **(Io ex Lanciere di Montebello a questo punto, oltre alla gratitudine per gli splendidi cavalieri dalle mostrine verdi, ho un tuffo al cuore perché parlo della caserma dove consumai la mia naja nel 1980)**

Per gli aspetti più propriamente legati all'allestimento dell'area e coltivazione la **dottoressa agronoma Beatrice Marucci** trasferirà nel progetto la sua esperienza pluriennale. Ha conseguito un master in "Restauro dei giardini" presso l'U.I.A. di Firenze. Ha specifiche competenze legate al territorio e all'ambiente e la sua salvaguardia. Formazione interdisciplinare biologica-paesaggistica-urbanistica nell'ambito della progettazione realizzazione e direzione lavori di spazi verdi pubblici e privati con riferimento a interventi manutentivi del verde anche storico. E' consulente e collaboratore tecnico economico per progetti finanziati dalla Comunità Europea (P.S.R-Life+).

Al momento i ragazzi hanno iniziato a lavorare alla posa a terra e all'impermeabilizzazione di grandi fioriere di legno dove inizieranno le loro colture. Abbiamo la necessità di lavorare su strutture mobili per non impattare minimamente con l'area che ci ospita che alla fine del progetto sarà immediatamente ripristinata come era alle origini. **Il nostro progetto è stato modulato come integrazione all'attività di riabilitazione equestre che i ragazzi già svolgevano presso la caserma dei Lancieri di Tor di Quinto**, la continuità di location e operatori ci ha permesso di partire con un gruppo già affiatato con indubbio vantaggio per tutti.

L'iniziativa progettuale nasce come iniziativa di un gruppo di genitori di autistici e amici della **Onlus Insettopia**. Abbiamo iniziato con un **Charity Day** e abbiamo

lanciato l'idea. È seguito l'interessamento al nostro progetto della Direzione Generale per lo Studente, l'integrazione, la partecipazione e la Comunicazione del MIUR/Dipartimento per l'Istruzione, a cui siamo infinitamente grati per la fiducia, in quanto ci sosterrà nella prima fase di avvio dell'attività.

Al momento si è anche aggiunto il vivaista **Pietro Di Renzo**, il nostro primo sponsor privato che ci ha generosamente regalato la terra per le coltivazioni, le carriole per trasportarla e le tute da giardiniere per tutti i ragazzi. **Speriamo che se ne aggiungano altri** perché al momento, salvo il contributo del Miur, è tutto sulle nostre spalle.



Secondo noi

Bravissimo Nicoletti! (e bravissimi coloro che hanno collaborato o sostenuto il progetto). Il MIUR, oltre a fornire un supporto economico, se abbiamo ben capito, avrebbe dovuto attrezzarsi per "certificare" e "accreditare" l'esperienza. Farne un pacchetto formativo, se ha funzionato, da spendere concretamente nel curriculum scolastico e formativo dei ragazzi con bisogni educativi speciali che frequentano le scuole pubbliche.

Ma temiamo che sia troppo chiedere a dei funzionari ministeriali, custodi della corrente ideologia inclusiva, di avere la visione sufficientemente lucida per accorgersi della "novità e validità della cosa".

Apprezzabile che, una volta tanto, a supportare scientificamente l'iniziativa ci sia un esperto in neuropsichiatria (e non uno dei tanti "umanisti" tuttologi). Ottimo che a insegnare a coltivare ci sia un esperto in orticoltura (e non un dilettante volenteroso). Speriamo che le modalità di verifica e valutazione della validità dell'iniziativa siano pensate e realizzate con altrettanta accuratezza e freddezza.

Come definire BES: la definizione inglese

- (1) Un bambino o ragazzo ha un bisogno educativo speciale se lui o lei ha una difficoltà nell'apprendimento o una disabilità le quali richiedano risorse speciali.
- (2) Un bambino/a e ragazzo/a in età scolare ha una difficoltà di apprendimento o disabilità se lui/lei.
 - (a) ha una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto ai compagni della stessa età
 - (b) ha una disabilità che gli impedisce di far uso delle risorse generalmente disponibili agli altri compagni della stessa età in una scuola comune dell'obbligo.
- (4) Un bambino o ragazzo non ha una difficoltà di apprendimento solamente perché la lingua madre è diversa da quella usata per istruirlo

The University of NORTHAMPTON
School of Education



educazionespeciale.it

ASSOCIAZIONE

élève
ONLUS



CHI SIAMO

L'associazione élève è nata a Bologna nell'estate del 2010, per iniziativa di un gruppo di docenti. élève vuole migliorare l'educazione e il progetto di vita di bambini e ragazzi con disabilità intellettiva. La chiave del successo può essere un approccio educativo competente e ben strutturato. Gli strumenti giusti sono materiali didattici preparati appositamente. La loro sperimentazione su piccoli campioni di allievi ne precede la diffusione.

LE NOSTRE AZIONI

- Studio e ricerca sul tema della disabilità intellettiva, in collaborazione con gli esperti di neuroscienze.
- Progettazione di percorsi educativi e preparazione di materiali didattici.
- Sperimentazione sul campo dei percorsi e dei materiali costruiti.
- Formazione di chi opera con le disabilità intellettive, a scuola e nell'extrascuola.
- Diffusione dei materiali elaborati e sperimentati, come documenti o in rete.

Sede: Via Capellini, 9 - 40137 Bologna - C.F. 91324630374

Per informazioni: Tel. 348 56 68 933 - Fax 051 39 71 50

info@associazioneleve.com

www.associazioneleve.com

Per donazioni

IBAN: IT 34 H033 5901 6001 0000 0016 257

Iscritta al registro provinciale del volontariato
della Provincia di Bologna dal 01/04/ 2011.
Prot. n. 56364 /2011 del 01/04/2011



ED-line BOLOGNA

Via Scipione dal Ferro, 4 - 40138 Bologna
Tel 051 6367750 - Cell. 339 7591806
erika@edlineadv.com