

L'integrazione (2)

S. Bancod - Uff. H.

C. Romiti - Insegnante Sc. Media



Le rôle de l'enseignant spécialisé se trouve être singulièrement modifié par rapport au rôle habituel. En s'interposant entre l'élève et les stimuli de l'environnement, la fonction de l'enseignant serait de faire acquérir à l'élève des fonctions cognitives lui permettant d'être performant au niveau du contenu.

Cela veut dire que la fonction de l'enseignant n'est pas de transmettre des connaissances, mais d'instaurer ou de restaurer chez son élève des fonctions qui permettent d'acquérir des connaissances. Dans cette perspective, les efforts didactiques visant à créer un environnement stimulant, des affiches sur les murs par exemple, et l'utilisation de programmes basés sur des contenus très performants peuvent être inefficaces et inopérants s'il n'y a pas interaction élève-environnement. En effet ils exposent l'enfant directement aux stimuli. C'est un danger pour les enfants à faible capacité, qui ne peuvent pas tirer profit de cette exposition directe. Heureusement, la plupart des enseignants, dans leurs relations avec les élèves, médiatisent ces connaissances et se conforment instinctivement à

certains critères qui donnent ainsi à leurs interventions la valeur médiatrice:

- le plaisir d'apprendre (en dépassant la satisfaction immédiate des besoins et en les insérant dans un contexte social et temporel)
- la recherche de sens (en donnant aux petites actions quotidiennes et aux apprentissages un sens et une signification).

Le travail de l'enseignant consiste donc à sélectionner, à planifier et à superviser ces stimuli de l'environnement dans le but de promouvoir et d'activer les processus d'apprentissage de l'élève, ainsi que sa capacité à tirer les enseignements de sa propre expérience.

L'absence de l'apprentissage médiatisé, ou son inadéquation et son insuffisance, provoque des déficits au niveau des fonctions cognitives, et donc un appauvrissement du développement intellectuel et réduit la capacité du sujet à modifier son niveau cognitif, favorisant ainsi un syndrome de privation culturelle chez l'élève

S. Bancod

Una storia possibile (2)

C. Romiti

IL PRIMO GIORNO DI SCUOLA

D. era seduto su una sedia speciale, fra due panche accostate ad una parete del "salone", sulle quali erano i compagni delle diverse classi, quel primo giorno di scuola: una figura smilza, di media statura, a occhio e croce non doveva pesare più di trenta chili, benché avesse superato i quattordici anni.

« 1° - Non interrompere chi sta parlando...

2° - Alzare la mano per intervenire...

3° - Al mattino si entra alle 7.55...».

Così il docente dell'ora di accoglienza ricordava ai ragazzi le regole alle quali attenersi durante il nuovo anno scolastico, intercalandole con esempi e aneddoti, chiamando in causa, per nome, gli alunni più vivaci che volentieri partecipavano alla loro definizione. Era evidente in loro il desiderio di protagonismo, convogliato abilmente in termini costruttivi e propositivi dall'insegnante.

Anche D. non ha tardato in quella situazione a richiamare l'attenzione su di sé, mostrando fin da quel momento il piacere di comunicare con l'adulto, nonché il bisogno di soddisfare le proprie ansie rispetto al rinnovato corpo docente di quell'anno.

Mi aveva subito colpito la difficoltà con la quale pronunciava alcune parole, in un discorso discretamente articolato, accompagnato da una mimica facciale complessa, nell'insieme comprensibile per me che ero lì, per la prima volta, ad ascoltarlo. Ricordo anche la naturalezza con la quale un suo compagno interveniva per precisare meglio alcune parole o per chiarire alcune sue domande, alle quali l'insegnante rispondeva in modo rassicurante.



UN ALUNNO SPECIALE

Il primo incontro a tu per tu con l'alunno è avvenuto al suono della campanella che segnalava il termine di quell'ora, durante la quale sia io che l'assistente educatrice eravamo state presentate, insieme ai colleghi, agli alunni della scuola.

Ci siamo scambiate alcune cordiali parole di saluto ed ho avuto in quel breve istante la percezione, guardandolo negli occhi vivacissimi e stringendogli la mano, di riuscire ad entrare in sintonia con lui e a coglierne gli stati d'animo.

Si è passati, subito dopo, ad affrontare alcuni problemi legati al suo specifico handicap fisico: sollevarlo dalla sedia speciale, consentirgli la deambulazione in assenza di ausili specifici, conducendolo per mano con una presa sicura, in una posizione da lui stesso indicatami, in modo tale da facilitargli il coordinamento dei movimenti degli arti inferiori, utilizzare infine l'ascensore apposito per raggiungere l'aula.

Lungo tutto il percorso siamo state accompagnate dal suo eloquio, intercalato anche da spunti di autoironia, che tuttavia non celavano una forte ansia rispetto al proprio corpo, legata per esempio al rischio di una improvvisa, rovinosa caduta.

Ci si andavano così rivelando le componenti organica ed emotiva del suo handicap, così come chiaramente descritto nei documenti che ci erano stati trasmessi dagli operatori socio-sanitari: affetto da *"tetraparesi mista, con prevalenti caratteristiche di spasticità e compromissione emisomica sinistra"*, associata ad una patologia di tipo epilettico con manifestazione prevalentemente notturna. Il certificato neuropsichiatrico segnalava inoltre un peggioramento del quadro motorio, con limitazione dell'autonomia negli spostamenti e nel grafismo: *"non gli è possibile guardare e afferrare contemporaneamente con disturbo grave della coordinazione occhio-mano"*. Dalla diagnosi fisioterapica risultava la prevalenza dei movimenti a livello degli arti superiori e a carico dell'arto superiore destro, il meno compromesso dalla patologia, mentre l'arto superiore sinistro, più ipertonico, veniva segnalato come inutilizzato, in seguito anche alla incompleta escursione articolare della spalla e del gomito lussato.

Il rischio di privilegiare l'attenzione sulla disabilità puntando in partenza esclusivamente sugli aspetti riabilitativi, di fronte a me in tutta la loro gravità, era forte; me ne sono accorta soprattutto quando, impreparata, fin dal primo giorno ho dovuto sbrigare i problemi relativi all'igiene personale dell'alunno.

La dimensione pedagogico-didattica del mio ruolo ha tuttavia preso il sopravvento, quando, in classe,

quotidianamente mi sono trovata di fronte ai problemi dell'insegnamento-apprendimento, median-do con le strategie degli insegnanti delle diverse discipline, stimolando in lui il piacere e quindi il desiderio di apprendere, nei compagni l'accettazione e la collaborazione per il raggiungimento di tali finalità.



CARO AMICO, TI SCRIVO...

Ho ritenuto fin dall'inizio indispensabile instaurare con l'alunno un rapporto di reciproca fiducia e confidenza, utilizzando come mezzo la lettera e come strumento il computer con il quale era solito scrivere, con caratteri ingranditi a causa della ridotta capacità visiva.

E' nato così un carteggio fra me e lui, che si è protratto lungo tutto il corso dell'anno scolastico, e che è stato utile per consolidare, anche nello scritto, le abilità comunicative già presenti nell'orale. La buona disponibilità dell'alunno alla corrispondenza ha sollecitato la programmazione, con l'insegnante di lettere, e l'attivazione di una corrispondenza fra tutti gli alunni della classe e coetanei locali e di altre regioni.

La corrispondenza ha sicuramente facilitato l'evidenziazione di interessi nascosti, nonché lo sfogo ulteriore di ansie relative al dolore fisico. Inaspettatamente è emersa da parte di D. l'esigenza di dare spazio alla lettura. Il desiderio è stato soddisfatto anche grazie all'ausilio di apposite schede (1) contenenti testi brevi, di argomento vario, fotocopiate con ingrandimento ad hoc, utilizzate anche ai fini della comprensione della lingua scritta. I tests contenuti in ciascuna scheda, a lui sottoposti in forma di gioco per la totalizzazione del punteggio massimo, erano finalizzati alla verifi-

ca di capacità quali:

- 1- l'individuazione di fatti;
- 2- la determinazione della successione delle sequenze;
- 3- l'individuazione dell'idea principale;
- 4- la comprensione del lessico.

L'attività individualizzata veniva svolta con cadenza settimanale e prevedeva una periodica ricaduta sulla classe mediante la comunicazione ai compagni delle letture portate a termine, in presenza dell'insegnante di italiano, previ accordi su modalità di intervento, obiettivi e criteri di valutazione.

UNA CLASSE ATIPICA

I momenti di socializzazione in classe, previsti in quasi tutte le attività individualizzate programmate, anche quelle svolte in piccoli gruppi di lavoro, avevano il duplice scopo di:

- 1- sviluppare in D. un maggior autocontrollo durante situazioni ansiogene, oltre che ovviamente il recupero e/o il consolidamento di abilità cognitive;
- 2- suscitare nei compagni una considerazione nuova rispetto a quella stereotipata di "alunno disabile" bisognoso di aiuto.

Benchè sovente mostrasse una certa sicurezza, specie nel rapporto con gli adulti, l'alunno possedeva in realtà un grado di autostima molto basso e una scarsa tolleranza alle frustrazioni che si manifestava nel timore, a volte terrore, di fare errori e conseguentemente ricevere valutazioni negative; a ciò si aggiungeva il marcato desiderio di soddisfare le aspettative di successo della mamma. Raramente ricercava un rapporto diretto con i compagni, ai quali non esprimeva spontaneamente sentimenti di disagio, ai quali, anzi, in alcune occasioni, si rivolgeva con battute scherzose e un atteggiamento paternalistico.

La regolarità delle comunicazioni alla classe circa le sue letture ha costituito un input all'instaurarsi di migliori rapporti; l'alunno diveniva per i compagni risorsa di informazioni su temi a volte del tutto sconosciuti.

L'atipicità della classe - si veda l'articolo precedente, consistente nell'esiguo numero di alunni, sei in tutto, tre maschi e tre femmine, - certamente si configurava come concausa delle difficoltà nello stabilirsi di relazioni positive e costruttive fra loro, essendo in perenne conflitto e rivalità soprattutto le ragazze, che frequentemente assumevano nei confronti del compagno "diverso" un atteggiamento di malcelata sopportazione.

Ritengo sia stato di fondamentale importanza, ai fini dell'integrazione, ad inizio d'anno, durante un periodo di supplenza dell'insegnante di Educazione Tecnica, assumere il ruolo dell'insegnante disciplinare, sia per l'angolatura diversa dalla quale ho potuto osservare le dinamiche relazionali fra i

singoli componenti della classe, sia per l'acquisizione di una visione diversa dell'insegnante di sostegno agli occhi della restante parte della classe, limitata come al solito ad una immagine di tipo assistenzialistico-sociale.



SDRAMMATIZZARE E DRAMMATIZZARE

Ai fini della socializzazione è stato utilissimo un intervento organizzato con l'assistente educatrice, in classe, di discussione sul tema della "paura". L'alunno, sottoposto ad un intervento chirurgico di allungamento dei tendini, aveva già manifestato un periodo di involuzione della capacità di concentrazione e di apprendimento, attanagliato com'era dal terrore di dover affrontare dolori atroci, insorti alla rimozione del gesso a seguito di un analogo intervento subito a cinque anni e che la mamma non trascurava di ricordargli. Al rientro a scuola ha vissuto con estrema angoscia l'attesa della rimozione del gesso, puntualmente seguito dalle temutissime contrazioni muscolari agli arti inferiori. Solo dopo la discussione con i compagni, che, emotivamente molto coinvolti, hanno volentieri partecipato comunicando le loro esperienze personali sul tema della paura e proponendo atteggiamenti e soluzioni possibili alle situazioni di angoscia, la tensione di D. si è andata via via attenuando, con conseguente, graduale scomparsa dei dolori nell'arco della stessa giornata (!).

La partecipazione ai problemi di D. ed il contributo alla sdrammatizzazione di una situazione ansigena ha favorito l'instaurarsi di un rapporto più vero tra lui e i compagni ed ha facilitato lo stabilirsi di un miglior legame di solidarietà all'interno della classe.

Un ulteriore passo verso l'integrazione è stato

compiuto grazie all'attività teatrale, programmata ad inizio d'anno, nella quale sono state coinvolte le tre classi della scuola, con i rispettivi docenti di italiano e la partecipazione dell'insegnante di Educazione Artistica. Una volta alla settimana, alcune attività curricolari venivano sospese per consentire agli alunni, D. compreso, la costruzione della trama, la realizzazione di burattini/manichini a grandezza umana, la memorizzazione delle parti e le prove.

«Il teatro è una esperienza positiva per i ragazzi perchè li aiuta a prendere coscienza del proprio corpo e del linguaggio» così si esprimeva un insegnante di italiano, ideatore del progetto, durante l'intervista rilasciata ad un giornale locale. Effettivamente così è stato per D., che ha partecipato con entusiasmo durante l'anno alle prove, dimostrando in diverse occasioni spontaneità e creatività e suggerendo addirittura battute nuove e pertinenti rispetto al copione. La voglia di recitare ha contribuito inoltre a fargli superare le paure rispetto al proprio corpo, accettando di buon grado gli spostamenti necessari per le rappresentazioni, l'ultima delle quali si è svolta presso il Teatro Giacosa di Aosta.

Alla verifica-valutazione finale dei percorsi attuati in funzione degli obiettivi prefissati nel PEI, svoltasi collegialmente al termine dell'anno scolastico, si è potuto rilevare il miglioramento della produzione verbale, con ampliamento del patrimonio lessicale e delle capacità di organizzazione del proprio pensiero, sicuramente grazie anche all'attività di drammatizzazione descritta.

UN COMPUTER IN MANO

Certamente l'elaboratore in dotazione della scuola, destinato all'alunno disabile, è stato un ausilio di estrema utilità anche ai fini dell'acquisizione di una maggiore autonomia rispetto all'adulto, in passato era quest'ultimo a scrivere per lui, obiettivo perseguito lungo tutto l'anno scolastico, facendo ricorso a strategie diversificate. La possibilità di ovviare con tale strumento in gran parte all'handicap visivo e motorio, utilizzando un programma di videoscrittura che consentisse anche sul monitor un ingrandimento idoneo dei caratteri, è stato di fondamentale importanza per la produzione scritta, sia in lingua italiana che in francese, nonché per la somministrazione dei tests di verifica appositamente predisposti. Nel corso del secondo quadrimestre l'alunno era in grado, in modo del tutto autonomo, di mettere in funzione il computer, accedere al programma di videoscrittura, scrivere nelle due lingue un testo, diario compreso, salvarlo ed eseguire la stampa direttamente sui fogli di quaderni ad anelli oppure su fogli da incollare.

Un discorso più approfondito merita l'uso dello strumento e del relativo software che se n'è fatto

per la matematica, disciplina segnalata nei documenti del precedente anno scolastico come quella in cui l'alunno incontrava le maggiori difficoltà.

Dalle informazioni trasmesse dalla classe prima di provenienza risultavano, infatti, incertezze nella lateralizzazione e difficoltà a lavorare utilizzando esclusivamente simboli numerici: *"Conosce la filastrocca dei numeri, ma, quando li vede scritti, tende spesso a confonderli; per questo motivo non possiede ancora chiaramente il significato della quantità rappresentata dal numero"*.



Per tentare di rimuovere tali difficoltà, durante l'anno precedente all'alunno erano state proposte attività manipolative di oggetti e successiva rappresentazione grafica degli esercizi. Alcuni approcci erano stati: contare oggetti, persone, movimenti; costruire insiemi di oggetti e confrontare le quantità (3). Al termine dell'anno scolastico l'alunno era in grado di eseguire mentalmente, con numeri entro il dieci, addizioni e sottrazioni, ma non di scrivere le operazioni, se non per mano dell'insegnante.

Preso atto delle difficoltà motorie e di coordinazione occhio-mano dell'alunno e individuati, anche a seguito di visite oculistiche, i limiti visivi attribuibili ad un probabile danneggiamento del nervo ottico, ho ritenuto utile far ricorso al computer anche per l'insegnamento della matematica.

Insieme con l'insegnante della disciplina, abbiamo perciò stabilito di comune accordo i seguenti obiettivi:

1) Conoscenza degli elementi specifici della disciplina:

- a - conoscere i numeri entro le migliaia;
- b - conoscere le tabelline;
- c - conoscere gli elementi basilari della geometria piana.

2) Osservazione di fatti, individuazione e applicazione di relazioni, proprietà, procedimenti:

- a - saper scomporre i numeri entro le migliaia;
- b - saper calcolare nell'ambito delle quattro operazioni;
- c - riconoscere alcune figure geometriche piane e saper calcolare il perimetro.

3) Identificazione e comprensione di problemi, formulazione di ipotesi e di soluzioni e loro verifica:

- a - comprendere il testo di un problema;
- b - individuare i dati;
- c - utilizzare i dati per la soluzione del problema.

4) Comprensione ed uso dei linguaggi specifici:

- saper riutilizzare in modo corretto il linguaggio specifico utilizzato.

Senza il supporto di disegni e di grafici di difficile lettura per l'alunno e facendo semplicemente ricorso ai caratteri ingranditi dell'elaboratore, visibili da lui sul monitor, è stato possibile fargli acquisire la conoscenza sicura, la lettura e la scrittura dei numeri entro le migliaia e la loro scomposizione, l'esecuzione con e senza riporto di addizioni e sottrazioni senza prestito di quantità entro le migliaia in riga e in colonna, la conoscenza e l'applicazione delle tabelline entro il cinque in semplici problemi contenenti anche due quesiti. (2)

Inizialmente, durante il lavoro al computer, la mia presenza al suo fianco costituiva per lui una indispensabile assicurazione rispetto alla eventualità di incorrere in qualche errore; è occorso un po' di tempo perchè si rendesse conto delle proprie potenzialità rispetto a quella disciplina. Spesso mi chiedeva incredulo se pensassi seriamente che lui potesse imparare ad eseguire da solo le addizioni in colonna... Ovviamente ad ogni piccolo progresso veniva ampiamente incoraggiato, tanto da giungere a considerare la matematica divertente e ad eseguire verso la fine dell'anno scolastico, in maniera del tutto autonoma, gli esercizi proposti con relativa stampa, una volta raggiunta la coscienza dell'utilità dell'errore nell'apprendimento e dell'importanza di non viverlo più come una tragica sconfitta.



FIRMO, DUNQUE ESISTO

Mi preme a questo punto precisare, anche come docente di Educazione Tecnica, che non depongo la mia fiducia assoluta nei mezzi della "tecnoscienza"; non sono tecnolatra, mantengo un personale atteggiamento di apprezzamento per il mondo tecnico, un mondo che mi appartiene, ma di cui avverto anche i limiti e i pericoli se non pienamente compreso. Pertanto fin dall'inizio dell'anno scolastico ho ritenuto di fondamentale importanza non abbandonare completamente le potenzialità motorie della mano destra di D., abile a schiacciare i tasti del computer, ma in grado anche di tenere una matita e farle compiere alcuni movimenti volontari. Un utilizzo esclusivo della tastiera dell'elaboratore avrebbe comportato a mio avviso la perdita rilevante della motricità fine della mano in questione, anche solo per apporre una semplice firma su un documento.

Per questo motivo, durante la settimana, in accordo con il collega della disciplina, parte di un'ora di Educazione Tecnica, è stata destinata ad una attività di calligrafia, finalizzata appunto alla apposizione della firma su un'opera che l'alunno avrebbe realizzato nel corso dell'anno.

Scrivere non solo al computer, ma anche con la matita direttamente sul quaderno, utilizzando caratteri a stampatello maiuscolo, era diventata una richiesta da parte dell'alunno, durante diverse attività scolastiche, limitatamente ad un semplice elenco di parole o ad alcune brevi frasi.

Di gran lunga più difficoltosa invece risultava la scrittura in corsivo, anche solo semplicemente delle vocali; ciononostante quando, verso la fine del-

l'anno, anche per lui, come per i suoi compagni, a completamento di un piatto decorato, era giunto il momento di apporvi la propria firma, si è mostrato particolarmente motivato ad esercitarsi nella scrittura in corsivo del proprio nome.

Incredulo più di me, circondato dai compagni, un martedì del mese di maggio 1995, D. ha impresso la sua firma sulla sua opera. Negli occhi sorridenti che rimbalzavano dal piatto ai volti di chi gli stava attorno leggevo la gioia di chi finalmente si rendeva conto di essere capace, quindi felice di esistere. La consapevolezza di sé, dei propri limiti, ma anche delle proprie potenzialità si è ancora manifestata alla conclusione dell'anno scolastico, quando l'alunno ha preso parte attiva all'organizzazione della cena di classe. Molte erano le remore da parte della mamma, soprattutto rispetto alla autonomia motoria, ad acconsentire alla partecipazione del figlio da solo. Ma la volontà di indipendenza da parte dell'alunno, in quell'occasione è stata tale da riuscire a placare, lui da solo, assumendo un atteggiamento di notevole fermezza, le ansie della madre, fiducioso com'era nella collaborazione dei compagni, ormai tutti ben disponibili a sentirlo con loro, facente parte del loro gruppo.

(1) "Recupero e sostegno linguistico" Livello 1. Erickson Editore

(2) Gli esercizi sono stati elaborati seguendo in parte gli itinerari proposti dal testo per le scuole elementari "Matelandia", Classe 3^a e 4^a. Signorelli Editore

(3) Cfr. "Percorso didattico per l'apprendimento del concetto di numero in un alunno con Paralisi Cerebrale Infantile", P. Bonfant. Tesi di diploma al Corso Biennale di specializzazione per il sostegno ad alunni portatori di handicaps. A.S. 1993/94.

