

La giornata integrata

Diversi sguardi sull'integrazione

Per Gulliver e Domus Assistenza hanno collaborato:
Simona Sighinolfi, Daniele Tavera, Francesca Zanolì

Consulenza per redazione della documentazione:
Lucia Onfiani

Copertina:
Alberto Accorsi - Contesto comunicazione

Impaginazione:
Giuliano Boni

Stampa
Edizioni Edicta s.c.r.l. Parma
Settembre 2010

Comune di Modena - Settore Istruzione
Memo - Multicentro Educativo Sergio Neri
Viale Jacopo Barozzi, 172
41100 Modena
tel. 059 2034311 fax 059 2034323
memo@comune.modena.it
www.comune.modena.it/memo

Indice

Come i disabili cambiano la scuola

Adriana Querzè

*Assessore all'Istruzione, Politiche per l'Infanzia e
l'Adolescenza, Rapporti con l'Univeristà*

Comune di Modena

3

L'avvio dell'organizzazione del servizio di sostegno educativo assistenziale a Modena

Mauro Francia

Dirigente Responsabile Settore Istruzione

Comune di Modena

13

Analisi dell'appoggio scolastico del PEA nel Comune di Modena

Giulio Cingolani

Pedagogista Coordinamento Scuole dell'Infanzia

Comune di Modena

19

Integrazione: perché condividere idee e competenze

Davide Chiappelli

Dirigente Scolastico Liceo classico San Carlo - Modena

25

La formazione del Personale Educativo Assistenziale

Daniele Tavera - *Gulliver*

Francesca Zanolì - *Domus Assistenza*

31

La giornata integrata: una ricerca

a cura delle Cooperative Sociali

Gulliver e Domus Assistenza

39

Come i disabili cambiano la scuola

Adriana Querzé

1. Un lungo passato

La storia dell'integrazione sociale e scolastica dei disabili inizia nel '900. Nell'antichità i bambini malformati venivano soppressi e l'uccisione immediata degli handicappati era prevista dalle leggi dell'antica Roma. Il Monte Taigeto a Sparta e la Rupe Tarpeia a Roma sono conosciuti come luoghi degli infanticidi dei disabili, dei non conformi ai canoni fisici e culturali dell'epoca: i "mostri", da *monestrum*, prodigio, cosa straordinaria che deriva a sua volta da *monère* cioè avvertire, quasi stia ad avvertire della volontà degli dei.

Un misto di paura, ambiguità, ipocrisia segna la storia dei disabili che, in epoche più recenti, non vengono sempre soppressi ma, più spesso, emarginati, chiusi, allontanati dalla vista.

Occorre aspettare l'inizio del XX secolo perché alcuni precursori comincino ad elaborare una nuova visione dei problemi legati alla disabilità.

2. Gli albori dell'integrazione nella scuola italiana

I primi interventi a favore dei disabili avvengono ad opera di Sante De Sanctis e Maria Montessori che dirige a Roma la prima Scuola Magistrale Ortofrenica. Solo nel 1908 sono istituite le prime classi differenziali, poco diffuse e scarsamente frequentate. Nel 1923 la Riforma Gentile istituisce le prime scuole speciali per ciechi e sordomuti che, se da un lato, ribadiscono la necessità di separare i "minorati" dai normodotati, dall'altro affermano, seppur timidamente e ancora soltanto per alcune tipologie di disabili, il loro diritto all'istruzione. La situazione non evolve, sostanzialmente, fino all'entrata in vigore della Costituzione.

3. Il quadro costituzionale

L'affermazione della pari dignità sociale e della eguaglianza davanti alla legge di tutti i cittadini senza alcuna distinzione. Il ri-

chiamo ai doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale che consentano di rimuovere gli ostacoli che rendano effettivi i diritti e le opportunità per tutti i cittadini. Sono questi i due principi cardine del quadro costituzionale. Ed essi si applicano anche ai disabili per i quali vengono riaffermati gli stessi principi all'art. 38 "...gli inabili ed i minorati hanno diritto alla educazione e all'avviamento professionale...".

Per molto tempo tuttavia queste affermazioni restarono per i disabili lettera morta in quanto non si tradussero in alcuno specifico provvedimento legislativo.

4. La diffusione dell'istruzione "speciale"

Negli anni '60 la risposta al diritto dei disabili all'educazione e all'avviamento professionale sancito dalla Costituzione avvenne attraverso la diffusione capillare delle scuole speciali e classi differenziali, sostenute da circolari specifiche e dalla stessa legge istitutiva della scuola media unica del 1962: in quel periodo si formò un vero e proprio sistema scolastico parallelo nel quale venivano convogliati i disabili fisici, i minorati sensoriali, i ragazzi con disturbi psichici ma anche quelli in situazione di forte disagio socio-culturale.

Nacquero infatti sezioni speciali per scuole materne, classi differenziali, scuole e classi speciali, scuole elementari per ciechi e sordomuti, scuole speciali per gravissimi...

Quindi scuole per tutti ma scuole "normali" per "normali" e scuole "speciali" per "diversi". Il principio della separatezza quale cardine del sistema e risposta al "dilemma" di come garantire il diritto all'istruzione a tutti.

5. Gli anni della svolta

Questa impostazione subì la prima forte messa in discussione con l'emanazione della legge n.118/1971 recante disposizioni circa i mutilati e gli invalidi civili che all'art.28 recita: "...L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive e da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e

rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali...".

Lentamente, ma senza arretramenti, il Ministero della Pubblica Istruzione assunse questa prospettiva come linea guida della successiva azione legislativa ed amministrativa. Il cosiddetto documento Falcucci del 1975, le leggi n.517/1977 e 270/1982 portarono alla completa soppressione delle classi differenziali e delle scuole speciali garantendo agli alunni disabili il percorso scolastico nelle classi comuni.

6. Dai diritti riconosciuti alle consapevolezze culturali e pedagogiche

Questo passaggio non avvenne senza tensioni e difficoltà: la mancanza di specifiche competenze professionali dei docenti, la scarsità di insegnanti di sostegno, l'impreparazione della società nel suo insieme, portarono alcuni a definire le prime esperienze di inserimento dei disabili nelle classi comuni come "integrazione selvaggia". In realtà, questo mutamento di rotta delle politiche sociali e scolastiche si basava su robusti presupposti culturali, primo fra tutti quello della valorizzazione della persona e del riconoscimento del suo diritto a veder valorizzate le proprie potenzialità, per quanto compromesse possano essere, e a partecipare alla vita sociale.

Maritain e Mounier nella Francia degli anni '30 e '40, e successivamente, in Italia, Don Milani e altri sostengono il principio della dignità di ogni persona e dell'importanza dei valori autentici che ogni individuo porta in sé.

Tradurre questo in pratica pedagogica non è semplice e proprio dagli anni '70 prese avvio la riflessione sui processi di integrazione dei disabili che modificò la concezione della scuola: in quella fase vennero elaborati concetto e pratiche di scuola inclusiva.

7. I percorsi di integrazione

La costruzione della cultura dell'inclusione non può considerarsi conclusa trattandosi di un processo evolutivo e determinato storicamente.

Dobbiamo ricordare che viviamo in un mondo in cui la mobilità delle popolazioni è in continuo aumento; la durata media della vita, in paesi come il nostro, è aumentata e si calcola che, in media, un individuo che viva 70 anni avrebbe 7 anni - anche cumulativi - di condizione di disabilità.

La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'O.N.U. il 3/5/2008 riguarda 650 milioni di individui nel mondo.

L'art. 1 ribadisce che la disabilità non è un dato statico ma piuttosto è il risultato dell'interazione tra le caratteristiche delle persone e le barriere attitudinali e ambientali che esse incontrano.

È questo il concetto che sta alla base della necessità e della possibilità di attuare le politiche inclusive: incrociare potenzialità dell'individuo e sostegno alla qualità della sua vita con l'intervento sul contesto: barriere architettoniche, rete sociale, percezioni...

Da questo incrocio nasce la garanzia dei diritti dei disabili ed il miglioramento delle loro opportunità, da un lato e la qualificazione del contesto sociale, culturale, fisico e politico dall'altro.

8. Dalla “socializzazione in presenza” all’obiettivo dell’apprendimento

La presenza diffusa dei disabili nella scuola, il progressivo dilatarsi del periodo di loro permanenza nel sistema scolastico, la maggiore consapevolezza dei diritti dei disabili e dei doveri dello Stato nel rispetto sostanziale della Costituzione e quindi anche nella effettiva integrazione scolastica, portarono in pochi anni ad una progressiva qualificazione del sistema scolastico, sostenuto dalla formazione del personale di sostegno statale e dalla qualificazione del personale educativo assistenziale fornito dall'Ente locale.

Questo insieme di fattori rese sempre più forte la consapevolezza della necessità di considerare i disabili come soggetti comunque portatori di competenze e quindi “abili” all'apprendimento. Chiarissima, da questo punto di vista, la formulazione del concetto contenuta nel D.P.R. 104/1985 contenente i programmi della scuola elementare.

“L'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e

tanto meno sostituito da una semplice socializzazione in presenza, perché il processo di socializzazione è, in larga misura, una questione di apprendimento, e perché la mancanza di corretti interventi di promozione dello sviluppo potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione. L'alunno in situazione di handicap pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico”.

9. La legge 104/1992 e l'integrazione scolastica

La legge-quadro n. 104/1992 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate costituisce una proposta avanzata anche sui temi dell'integrazione scolastica.

La legge:

- colloca il principio dell'integrazione nell'ambito dei diritti di cittadinanza (diritti all'educazione, all'istruzione, alla salute, alla sicurezza sociale, al lavoro, alla famiglia, al tempo libero...);
- definisce e norma un insieme di percorsi ed interventi che riguardano l'intera vita della persona disabile integrando sfera scolastica con sfera assistenziale;
- richiama gli enti preposti all'integrazione ad un coordinamento e ad una programmazione congiunta e definita favorendo l'integrazione di diversi soggetti;
- contribuisce al percorso di chiarificazione terminologica e concettuale della persona handicappata aiutando a comprendere e praticare la differenza fra *deficit* (da conoscere ed accogliere) e *handicap* da ridurre (garantendo quelle condizioni di benessere psicofisico e quel clima sociale positivo indispensabili per ogni processo di crescita ed apprendimento);
- introduce implicitamente il concetto di ambiente-protesico, nel senso che ogni servizio, nell'ambito delle proprie competenze, deve orientare le proprie azioni per garantire concretamente che ogni cittadino possa vedere rimossi tutti gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona.

10. Gli Accordi di Programma

La legge-quadro n. 104/1992 contiene il riferimento ad Accordi di Programma per l'integrazione scolastica finalizzati, fra l'altro a favorire i rapporti fra soggetti istituzionali coinvolti nei complessi processi in questione.

Iniziò quindi la fase di sottoscrizione degli Accordi provinciali e Distrettuali di programma per l'integrazione dei disabili nella scuola.

L'idea di fondo dell'ultimo accordo Distrettuale sottoscritto dal Comune di Modena è contenuta nella Convenzione Internazionale dei diritti delle persone con disabilità: i disabili non hanno diritti diversi o speciali, ma hanno i diritti di tutti e fra questi ricordiamo, come fondamentale, quello all'istruzione quale espressione massima delle potenzialità di ciascuno.

L'Accordo concretizza questa idea intorno ad alcuni concetti chiave.

- *Il raccordo fra le politiche per l'integrazione.*

Al centro ci sono le scuole, chiamate ad elaborare il progetto di integrazione di istituto: si tratta di una riflessione collegiale sulle politiche di integrazione da inserire nel Piano dell'Offerta Formativa. Il progetto definisce: le strategie di integrazione messe in campo dalla scuola; i rapporti con le famiglie; le forme di raccordo degli interventi educativi, sociali e sanitari; l'utilizzo integrato di sussidi e tecnologie per l'apprendimento disponibili nella scuola e/o reperibili nel territorio; le forme di sostegno delle pratiche didattiche orientate all'integrazione. Per rendere più ampio ed approfondito il coordinamento tra le politiche educative, sociali e sanitarie, le scuole saranno consultate per l'elaborazione del Piano Sociale di Zona del Comune di Modena, il principale strumento di coordinamento socio-educativo-sanitario.

- *La costruzione di un progetto di vita scolastica per l'alunno disabile.*

Oggi molti ragazzi disabili si iscrivono alla scuola superiore e questo è un indicatore importante della validità del percorso scolastico precedente; tuttavia, senza fare grande attenzione

al progetto di vita, quasi tutti questi ragazzi si iscrivono agli istituti professionali, con conseguenze immaginabili: classi che accolgono 3 o 4 disabili, impossibilità di una integrazione vera, senso di inadeguatezza da parte degli insegnanti.

L'Accordo prevede il coinvolgimento delle scuole medie nell'orientamento e l'impegno delle scuole superiori ad attrezzarsi per accogliere ragazzi disabili.

È importante che le scuole, anche quelle tradizionalmente meno abituate a farlo, si misurino nei percorsi di integrazione poiché i ragazzi con difficoltà, proprio in queste scuole, potrebbero trovare un ambiente in grado di sostenerli ed influenzarli positivamente.

Anche il passaggio dalle scuole superiori all'università è stato ripensato prevedendo incontri tra docenti del consiglio di classe e strutture di accoglienza universitarie per i disabili già a partire dal quarto anno di frequenza della scuola superiore.

Particolare attenzione è stata dedicata ai percorsi misti scuola-lavoro e al passaggio alla maggiore età, quando il servizio della disabilità adulta si sostituisce a quello di neuropsichiatria. Questa fase delicatissima sarà preparata, nei casi più complessi, a partire dai 17 anni per evitare che le difficoltà di raccordo e coordinamento continuino a ricadere sulle famiglie.

- *Gli interventi sugli studenti in situazione di disagio, con disturbi specifici di apprendimento ed emozionali.*

Un aspetto innovativo dell'Accordo consiste nel fare riferimento ad un'idea ampia di integrazione delle differenze.

Il numero dei ragazzi in difficoltà, non certificati come disabili ma che necessitano di interventi specifici, aumenta e gli insegnanti gestiscono con sempre maggiore difficoltà le classi complesse.

Occorre quindi che scuole, servizi sanitari e sociali imparino a dialogare integrando, anche in questo caso, le politiche educative, sociali e sanitarie per fornire risposte significative. L'Accordo prevede forme di intervento sui disturbi di apprendimento ed emozionali che costituiranno una prima risposta a questo fenomeno in espansione.

- *Le risorse per la disabilità.*

L'Accordo introduce un'idea complessa di risorse per l'integrazione scolastica: non sono risorse soltanto gli insegnanti di sostegno, ma tutto quanto può essere utilizzato per ridurre l'handicap, a partire da un'idea condivisa di integrazione.

Si fa riferimento quindi agli insegnanti, agli educatori, al personale ausiliario delle scuole; alle attrezzature, ai sussidi e alle tecnologie; alla formazione iniziale e continua di docenti, operatori, educatori, tutor; ai servizi integrati di supporto e consulenza svolti dal Centro M.E.MO.; alle risorse territoriali convenzionate con i Servizi Sociali del Comune di Modena (Scuola-bottega, Centri di aggregazione per adolescenti); alle risorse territoriali messe a disposizione da volontariato, terzo settore, enti diversi e associazioni dei genitori.

11. I.C.F.: Classificazione Internazionale del Funzionamento

Nel 2001 l'O.M.S. ha approvato la nuova International Classification of Functioning, Disability and Health, raccomandandone l'uso negli Stati. L'I.C.F. recepisce pienamente il modello sociale della disabilità considerando la persona non soltanto dal punto di vista "sanitario", ma promuovendone un approccio globale, attento alle potenzialità complessive, alle varie risorse del soggetto, tenendo presente il contesto personale, sociale, naturale e culturale. È fondamentale dunque la capacità di tale strumento di descrivere sia le capacità possedute dal soggetto quanto le performance possibili intervenendo sui fattori di contesto.

Nella prospettiva dell'I.C.F. la partecipazione alle attività di una persona con disabilità è determinata dall'interazione delle sue condizioni di salute con le condizioni in cui vive: per questo si parla del classificatore I.C.F. come di uno strumento bio-psico-sociale. Esso infatti non solo prende in considerazione i molteplici aspetti della persona ma soprattutto li correla al contesto di vita i cui elementi sono qualificabili come "barriere" o come "facilitatori", a seconda che facilitino od ostacolino l'attività e la partecipazione delle persone stesse.

12. A che punto siamo?

Il percorso culturale, organizzativo, professionale connesso all'integrazione degli alunni disabili ha dato risultati importanti seppur con fatiche, temporanei arretramenti, apparenti chiusure.

La cultura dell'integrazione ha fatto breccia e, seppur nella scuola e nella società a volte si sentano venti di ritorno a percorsi di separazione, esiste la consapevolezza diffusa che quanto acquisito non andrà disperso. Esistono tuttavia alcuni punti ancora deboli del sistema che occorre avere ben presenti e sui quali è ancora necessario lavorare. Essi costituiscono le condizioni fondamentali di una integrazione efficace:

- il rapporto tra organismi degli enti locali, dell'amministrazione scolastica, delle strutture sanitarie che dovranno integrare in modo sempre più pieno le politiche socio-sanitarie e educative;
- il rapporto fra le diverse professionalità che operano col ragazzo disabile senza che avvengano sovrapposizioni, utilizzi impropri o surrogatori di funzioni e compiti;
- il coinvolgimento pieno delle famiglie e la valorizzazione della responsabilità anche giuridica nella tutela e nella cura degli interessi dei figli, soprattutto laddove ne esprima la capacità e la volontà;
- lo sviluppo delle competenze organizzative (dei dirigenti scolastici e delle funzioni strumentali), delle competenze didattiche (degli insegnanti curricolari e di sostegno), educative ed assistenziali (degli educatori, degli operatori socio-sanitari e dei collaboratori scolastici);
- la consapevolezza di tutti i soggetti di dover operare in termini di Progetto di vita come cornice dinamica dei Protocolli di accoglienza dei disabili nella scuola, dei PEI, della continuità, dei processi di orientamento, dell'alternanza scuola-lavoro.

13. La valutazione della qualità dell'integrazione

Dopo decenni di integrazione, di riflessioni culturali, di investimenti ingenti di risorse, è tempo di spingere con forza nella direzione di una verifica ed una valutazione della qualità dei processi in atto per ottenere informazioni e dati confrontabili, pertinenti,

capaci di orientare le scelte. Gli ambiti da esplorare riguardano il monitoraggio degli accordi di programma e la qualità dell'integrazione scolastica. Si indicano, per ciascun ambito, gli elementi che appaiono come maggiormente significativi:

- *monitoraggio degli accordi di programma:*
 - risorse finanziarie e umane disponibili;
 - modalità ed efficacia del coordinamento interistituzionale;
 - presenza ed efficacia delle iniziative informative e formative rivolte alle scuole sulle politiche dell'integrazione;
 - presenza ed efficacia di momenti di formazione di docenti curricolari sui temi della disabilità;
 - livello di coinvolgimento delle famiglie dei disabili sia come singole famiglie che come associazioni e dunque come interlocutori istituzionali.
- *Qualità dell'integrazione scolastica:*
 - precondizioni organizzative del servizio scolastico e degli altri servizi territoriali;
 - condizioni di realizzazione dei processi di integrazione nella scuola;
 - indicatori di risultato, cioè quali effetti i processi di integrazione determinano sui livelli di competenza ed autonomia dei singoli disabili e sul miglioramento dei contesti sociali e culturali nonché sul livello di apprendimento e di competenza degli alunni della classe.

14. Conclusioni

Passato e presente dell'integrazione scolastica ci indicano quanto strada sia stata fatta, e quanta ancora se ne debba fare, per dare pienezza ed esigibilità ai diritti dei disabili, da un lato, e creare diffusa consapevolezza della necessità della partecipazione dei disabili alla vita sociale, dall'altro.

Conoscere, confrontarsi, ricercare e discutere *insieme* sono gli strumenti che abbiamo per continuare su questa strada difficile ma necessaria se vogliamo che i nostri ragazzi - tutti - crescano in umanità, e quindi in sapienza, facendo della solidarietà la chiave per costruire un presente ed un futuro degni di essere vissuti.

L'avvio dell'organizzazione del servizio di sostegno educativo-assistenziale a Modena

Mauro Francia

Gli anni '60 e '70

Alla fine degli anni '60 il Comune di Modena, su pressante richiesta delle famiglie, avvia l'istituzione, attraverso il Patronato Scolastico, di vari *doposcuola* per sostenere in particolare le famiglie ove entrambi i genitori fossero occupati. Già allora Modena aveva una delle percentuali di occupazione femminile fra le più alte d'Italia.

Con la legge 820 del 24/7/1971 lo Stato inizia a costituire classi a tempo pieno, ma per diversi anni – stante la scarsa dotazione di organico statale, convivono scuole a tempo pieno tutto statale, scuole a tempo pieno con un misto di docenti comunali statali e scuole con doposcuola pluriclasse a gestione comunale. A questo punto – come spesso accade – una disponibilità di risorse su un servizio in riduzione permette di intervenire su un'esigenza emergente.

Le leggi 1073 del 24/7/1962, la 942 del 31/10/1966 (per le elementari), la 1859 del 31/12/1962 (per le medie inferiori) e la 444 del 18/3/1968 (per le materne) prevedevano la formazione di “classi speciali” per i minori disabili. L'art. 28 della L. 118 del 30/3/1971 (Conversione in legge del D.L. 30/1/1971 n. 5) prevede, invece, che “l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica...”, pur lasciando in vita alcune scuole *differenziali* per i casi più gravi; la medesima legge stabilisce anche – al 3° comma dell'art. 28 - che “sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie”.

Nell'estate 1971, a Modena vengono ricollocati nella comunità locale i primi ragazzi disabili che precedentemente erano ricoverati nell'Istituto San Luigi di Reggio Emilia.

Nel settembre 1972 si inizia ad inserire in classi ordinarie i bambini in condizione di forte disagio economico sociale e nel settembre 1973 si avvia il *nucleo* speciale presso la elementare di Baggio-

vara con 4 bambini con disabilità, con la presenza di 2 insegnanti comunali e uno statale.

Col procedere dell'ampliarsi dell'intervento statale sul tempo pieno, il Comune utilizza sempre più i propri docenti che man mano si liberano dai doposcuola per dare attuazione alle prime incerte norme sull'inserimento degli alunni in situazione di handicap nelle classi ordinarie. A fine anni '70, quasi tutti i 201 docenti precedentemente impegnati nei doposcuola vengono traghettati verso il sostegno assistenziale, precedendo ancora una volta le normative nazionali.

La Legge 517 e la Sentenza della Corte Costituzionale del 1987

È solo la L. 517 del 4/8/1977 che, all'art. 7, abolisce del tutto le classi differenziali; la successiva L. 270 del 20/5/1982 prevede le dotazioni organiche per i docenti di sostegno (uno ogni 4 alunni). Per le medie superiori continua ad avere vigore il solo comma della L. 118/1971, che si riferisce unicamente ai "mutilati ed invalidi civili". L'art. 42 del DPR 616/1977 pone definitivamente in capo ai comuni la competenza a provvedere all'assistenza scolastica, che comprende anche "gli interventi di assistenza medico-psichica, l'assistenza ai minorati psico-fisici".

Le funzioni di cui all'art. 42 - dice il successivo articolo 45 - sono attribuite ai comuni che le svolgono secondo le modalità previste dalla legge regionale.

In alcuni casi, a Modena, si inizia ad assegnare sostegni anche ad alunni delle medie superiori e la prassi verrà estesa ulteriormente quando la sentenza n. 315 del 3/6/1987 della Corte Costituzionale - con sentenza additiva basata sugli artt. 34 ("la scuola è aperta a tutti"), 2 e 3 della Costituzione - stabilisce che l'art. 28, 3° comma, della L. 118/1971, ove si fissa che "sarà facilitata" la frequenza alle medie superiori, deve risciversi come "è assicurata".

Il sostegno comunale all'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni si avvia, così, con l'utilizzo di docenti esperti e motivati e, da subito, assicura l'elevato contenuto qualitativo che sarà conservato anche nelle successive modifiche organizzative.

La Legge Quadro n. 104 del 1992 e i primi Accordi di Programma

Il 5/2/1992 è approvata la Legge Quadro n. 104 che, all'art. 12, assicura definitivamente “il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie”; l'art. 13 rimanda ad “accordi di programma” le modalità applicative della norma. L'art. 13 fissa pure l'obbligo per gli “Enti Locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali”.

Con delibera n. 198 del 12/10/1995 il Consiglio comunale di Modena approva l' “Accordo di programma relativo all'integrazione degli alunni handicappati *nella scuola dell'obbligo*”, anticipando quello provinciale, che arriverà solo nel decennio successivo. All'art. 4 del Programma il Comune si assume il compito di garantire “la presenza di personale ausiliario, educativoassistenziale”, oltre ad altri sussidi, per permettere l'integrazione scolastica degli alunni disabili. Con delibera di consiglio n. 185 del 13/11/1997 (pubblicato sul BUR del 14/5/1998) si approva il nuovo “Accordo di programma... per l'integrazione ed il coordinamento delle funzioni sociali e sanitarie nel settore dell'handicap” per gli anni 1997/1999, sempre a livello di distretto di Modena, ove si conferma (art. 9) che compito del comune è fornire “gli appoggi educativo assistenziali nell'ambito della scuola”.

La collaborazione con le cooperative sociali

Già nel 1990 il servizio amministrativo del Settore Istruzione elabora una proposta volta ad affidare a privati la gestione del servizio di sostegno scolastico ai disabili. Si erano infatti evidenziate alcune problematicità nella organizzazione in essere:

- l'utilizzo di personale dipendente costringeva sostanzialmente ad assegnare un operatore per ogni allievo con disabilità, ricordando anche che allora non era previsto dal contratto di lavoro l'incarico a tempo parziale;
- se l'alunno assegnato si assentava, il contratto restava in essere;

- era molto difficile assicurare la continuità, stante le norme rigide della contrattazione pubblica rispetto alla precedenza nelle graduatorie di assegnazione;
- in generale, come in molti altri casi, la normativa era più volta a tutelare il dipendente che l'utente del servizio.

Si elaborò allora un'ipotesi di affidamento a ditte private tramite una gara di appalto. La questione venne dibattuta a lungo, con forti prese di posizione contrarie. Si ricorda, ad esempio, che ancora nel 1997 la Legge Regionale n. 29 (del 21/8/1997), “norme e provvedimenti per favorire (...) delle persone disabili”, all'art. 6 fissava che “il servizio di aiuto personale è istituito dai comuni, singoli o associati, (...) direttamente o mediante convenzioni con cooperative sociali, organizzazioni di volontariato ed associazioni iscritte ad appositi albi regionali, ed Enti morali articolati a livello regionale”; in pratica si escludevano dai servizi alla persona i privati e si guardava con sospetto alle gare: si temeva sempre che le gare implicassero perseguire il solo risparmio, mentre già la direttiva CE 92/50 introduceva la innovativa possibilità dell'offerta economicamente più vantaggiosa, già usata nel nostro Comune - probabilmente per la prima volta a livello nazionale - per affidare nel 1992 l'appalto di ristrutturazione e gestione del nido/materna Melograno.

Nel 1994 la normativa statale pare inibire la possibilità di assicurare incarichi annuali al personale: anche i sostegni assistenziali avrebbero avuto la durata massima di tre mesi. A fronte di tale preoccupazione, la delibera approda in Consiglio, che l'approva con delibera n. 62 del 21/4/1994. In Consiglio vi è una discussione sofferta, che percorre anche l'interno degli schieramenti stessi di maggioranza ed opposizione. L'Assessore all'Istruzione Mario Benozzo, nel rispondere agli interventi, si sofferma in particolare su un punto: “probabilmente se c'è una osservazione che si può fare all'appalto è di essere stato troppo attento all'utenza e meno agli insegnanti”. Si era, in effetti, avuto il sostegno preventivo delle associazioni dei disabili, mentre le proteste principali erano venute proprio dagli insegnanti.

L'affidamento prevedeva alcune norme utili da richiamare, perché caratterizzeranno il modello organizzativo locale in questo settore anche negli anni a venire:

- il punteggio di aggiudicazione era fortemente determinato dai fattori di qualità piuttosto che dal ribasso d'asta;
- il personale utilizzato doveva essere dotato di un titolo di studio “necessario all'insegnamento nelle scuole pubbliche”;
- il docente doveva essere sostituito dalla ditta, su proposta del Dirigente scolastico competente, anche nel caso “non risulti idoneo a perseguire le finalità previste dal progetto d'inserimento dell'alunno assegnato”, quindi con ampia discrezionalità del committente;
- fra i criteri di aggiudicazione era previsto un elevato punteggio alla “esperienza” del personale utilizzato, anche per favorire l'assunzione dei docenti turnisti che da anni svolgevano il servizio come dipendenti comunali;
- la ditta doveva essere dotata di uno o più pedagogisti da adibire alla organizzazione del servizio;
- si assegnava un compenso aggiuntivo variabile a seconda della percentuale di continuità del personale che la ditta aggiudicataria era in grado di conseguire, ottenendo il duplice risultato di assicurare la continuità nel sostegno e di incentivare la ditta a trattare dignitosamente i lavoratori al fine di concorrere all'incentivo.

Quest'ultimo punto fu oggetto di contestazione da parte del Comitato di controllo regionale sulle delibere dei comuni, ancora poco avvezzo a valutare gare aggiudicate in base più alla convenienza economica che al livello qualitativo dell'offerta. Vinse un'associazione di impresa composto dalle due più importanti cooperative sociali presenti sul territorio, nonostante la gara fosse aperta anche ai privati puri.

Il capitolato prevedeva la possibilità di usare il personale della ditta anche per i nidi, le scuole d'infanzia e le medie superiori. Se per i servizi 0 – 6 anni il servizio non venne attivato fino ad anni recenti, nelle medie superiori venne utilizzato da subito, ad integrazione del servizio di “tutor” pure avviato già all'inizio degli

anni '90. Merita ricordare come anche la figura del “tutor” (così come caratterizzata nei successivi accordi di programma provinciali) nasce a Modena e precisamente al Corni professionale.

La Legge Regionale n. 6/1983, art. 19, stabiliva, infatti, che i comuni fossero competenti anche per gli interventi di sostegno nelle medie superiori ma solo nei casi in cui “la frequenza scolastica comporti un notevole aggravio economico”.

In merito all'integrazione scolastica di studenti con disabilità nelle medie superiori, con circolare prot. 10704 del luglio 1997, l'Assessore regionale Borghi richiamava tale legge e riaffermava che, per i comuni “tale obbligo (di assicurare, cioè, l'integrazione scolastica) è subordinato ad una valutazione preliminare delle condizioni economiche del soggetto portatore di handicap”.

Già da tempo, però, il nostro Comune assicurava sostegno anche nelle medie superiori. L'esperienza del triennio 1994/97 diede ottimi risultati e – con l'unanime parere favorevole dei Dirigenti Scolastici di Modena – la gara venne rinnovata e aggiudicata al medesimo raggruppamento che aveva gestito il primo triennio.

Analisi dell'appoggio scolastico del PEA nel Comune di Modena

Giulio Cingolani

Interesse di questo contributo è l'analisi quantitativa dell'andamento del personale educativo-assistenziale (PEA) nelle scuole statali della città di Modena, dall'infanzia alle secondarie di secondo grado. Per ottenere questo risultato sono stati comparati, nell'arco di tempo che va dall'anno scolastico 1997/1998 fino al 2009/2010, i dati relativi al numero totale:

- degli alunni iscritti,
- degli alunni disabili,
- degli alunni per i quali è stato attivato un appoggio educativo-assistenziale,
- del numero di ore assegnate.

Va precisato che, poiché l'analisi riguarda esclusivamente gli studenti certificati, i dati sono stati forniti dal Servizio di Neuropsichiatria dell'Infanzia e Adolescenza (NPIA) e pertanto comprendono anche gli iscritti alle scuole private che però in percentuale risultano di entità molto limitata rispetto a coloro che frequentano le scuole statali e quindi non inciderebbero sull'andamento del grafico.

Analizzando i grafici l'andamento delle curve è abbastanza omogeneo in quanto risultano tutte crescenti in modo costante.

Aumenta cioè il numero degli studenti, aumentano quelli con certificazione, tra questi ultimi aumenta il numero di quelli affiancati dal personale educativo-assistenziale e conseguentemente il numero di ore di PEA assegnate.

Analisi dati relativi al numero di ore

Tra le quattro curve quella relativa alle ore assegnate presenta un andamento meno lineare. Infatti, nei primi 5 anni scolastici presi in considerazione (dal '97/'98 al '02/'03), si registra un aumento annuale che va dal 14 % circa al 18%, mentre nel 2002/2003 si ha

un picco rispetto all'anno precedente del 27 % circa.

Abbiamo confrontato questo dato con gli altri disponibili relativi allo stesso anno e se ne deve trarre la conclusione che non c'è una corrispondenza tra loro.

Sicuramente c'è stato un aumento del totale degli alunni certificati (+ 5,7%) che non giustifica però il "picco" registrato; come pure è rimasto invariato il rapporto insegnanti di sostegno/alunni disabili per cui non si può neppure parlare di una compensazione rispetto ad altre risorse che si sono ridotte.

Allora forse il motivo andrebbe ricercato in un eventuale cambiamento delle certificazioni ma attualmente non abbiamo a disposizione i dati che ci permettono di effettuare una verifica.

Accordi di Programma: verso una stabilizzazione

Dopo l'anno scolastico che abbiamo analizzato, l'incremento annuale delle ore di PEA si è di nuovo assestato e si è ridotto rispetto al periodo 1997/2003.

Ritroviamo però un nuovo picco nell'anno 2005/2006, con un + 11% mentre la media negli anni immediatamente precedenti e in quelli successivi è stata tra l'1.5 % e il 6 %. Anche in questo caso gli altri valori di riferimento non hanno subito scostamenti consistenti rispetto alle medie annuali.

Va considerato però che in quell'anno è entrato in vigore il nuovo Accordo di Programma Provinciale e in particolare la norma che ha introdotto le tre fasce, eliminando la quantificazione da parte del servizio di NPIA delle ore del personale (insegnanti di sostegno e PEA) prevista nel Foglio informazioni. Questo ha comportato per le Istituzioni scolastiche, relativamente alla richiesta di PEA, l'introduzione di un automatismo per la fascia A (supporto per il 100% del tempo scolastico) e di una loro maggiore discrezionalità per gli alunni in fascia B, essendo previsto un supporto dal 50 % al 75 % del tempo scuola. Il sommarsi di questi due elementi spiega, molto probabilmente, l' incremento delle ore richieste.

Sempre in relazione alle ore di PEA va rilevato come dall'anno '97/'98 al '02/'03 ci sia stato un notevole e costante aumento (una media annuale del 16% con il picco, come si è già notato, del 27%

dell'anno '02/'03). Dal '02/'03 ad oggi l'incremento si è molto ridimensionato attestandosi su un valore medio annuale del 3,5% con un picco del 11% nel '05/'06.

Il motivo di questo andamento sta nell'aver introdotto proprio nel '03/'04 il criterio, successivamente recepito dall'Accordo di Programma, di assegnare le risorse a partire da quanto le scuole avevano utilizzato alla fine dell'anno scolastico precedente ("... calcolato in relazione alla incidenza storicamente determinatasi di fabbisogno di PEA..." Accordo di Programma Provinciale).

Questa decisione dell'Amministrazione comunale è stata la risposta, concordata con tutti i Soggetti istituzionali e le Associazioni interessate, al fenomeno della costante crescita delle richieste che come abbiamo visto fino all'anno '02/'03 era stata altissima e che rischiava di diventare insostenibile dal punto di vista finanziario nel giro di poco tempo. Ciò ha permesso anche di far rimanere costante (circa il 75%) negli anni il rapporto tra quanto assegnato dal Comune e quanto richiesto dalle scuole.

Naturalmente l'introduzione di questo criterio ha avuto una conseguenza sul rapporto ore di PEA/alunno. Infatti nel periodo che stiamo analizzando si è registrato un aumento del 281,1 % degli alunni disabili con appoggio di PEA e quello relativo alle ore assegnate del 203,4 %. Però nel periodo 1997/1998 – 2002/2003 gli alunni con appoggio PEA sono aumentati del 124,4 % e le ore del 133,6 % mentre nel periodo 2003/2004 – 2009/2010 gli alunni subiscono un incremento di + 35,5 % e le ore di + 27,9 %.

Infine la media ore PEA/alunno nel primo periodo è aumentata del 4,14 % mentre nel secondo periodo è diminuita del 5,65 %. Questa media però nei singoli anni scolastici ha avuto un andamento molto difforme perché nell'assegnazione delle ore sicuramente l'aspetto quantitativo è importante ma lo sono altrettanto le tipologie delle certificazioni e i passaggi negli ordini di scuole. Naturalmente questi dati possono variare di anno in anno.

Analisi dati relativi alle certificazioni

Rispetto alla tipologia delle certificazioni nel distretto di Modena attualmente non abbiamo dati disponibili del Servizio di NPJA.

Però può essere interessante prendere in considerazione un prospetto elaborato dall'USP - Ufficio Scolastico Provinciale di Modena relativo a tutta la provincia per gli anni scolastici 2001/02 – 2005/06. È un quinquennio interessante perché con gli Accordi di programma del 2001 non sono stati più certificati gli alunni con Disturbi specifici dell'apprendimento.

Secondo questi dati, le variazioni più significative in termini numerici assoluti -rispetto alle certificazioni - riguardano:

- “Sindromi e disturbi comportamentali ed emozionali”
(si passa dai 120 alunni ai 231 con un aumento in percentuale del 92,5 %);
- “Ritardo mentale” (dai 258 alunni ai 355: + 37,60 %);
- “Disturbi evolutivi specifici” (dove erano classificati i DSA: da 398 a 146 con una diminuzione del 63,32 %).

Il distretto di Modena molto probabilmente non si è discostato da questo andamento. Naturalmente questa dinamica ha aperto la problematica degli interventi a favore di alunni con segnalazione che è stata successivamente recepita negli Accordi di Programma Distrettuali di Modena del 2006 e che analizzerò sotto l'aspetto quantitativo successivamente.

Analisi dati relativi agli alunni con disabilità iscritti nei diversi ordini scolastici

Anche i dati relativi agli ordini di scuole meritano particolare attenzione. Osservando questa tabella:

	Infanzia	Primaria	Sec. 1°	Sec 2°
1997/98	43	139	113	71
2009/2010	59	223	157	222
%	+37,2	+60,4	+38,9	212,6

risalta immediatamente l'aumento del numero degli studenti disabili presenti nelle scuole secondarie di secondo grado pari al 212,6 %, rispetto agli altri ordini di scuole e rispetto al dato generale che è pari al 80,6 %. Come si diceva anche ciò ha avuto una ricaduta

sulle richieste e di conseguenza sulle assegnazioni di PEA.

Infatti l'aumento delle ore di PEA trova una parziale spiegazione nell'aumento consistente nelle primarie dove c'è tra l'altro un "tempo scuola" più lungo e in quello fortissimo nelle superiori dove aumenta la complessità del contesto.

Sconfinando in un ambito che non dovrebbe rientrare in questo mio contributo, mi soffermo ancora sul dato delle scuole superiori, perché al di là di molti altri indicatori sul funzionamento dell'integrazione nelle scuole di Modena, l'altissimo numero di studenti disabili che arrivano e frequentano le superiori (si tratta di percentuali tra le più alte, se non la più alta, della regione e d'Italia), è la dimostrazione che il sistema nel suo complesso è valido.

Concludo questa parte con la 'fotografia' generale che scaturisce dal confronto dei dati relativi a:

- numero di studenti disabili frequentanti,
- rapporto insegnanti di sostegno/studenti disabili,
- studenti disabili con PEA,
- ore utilizzate di PEA.

Gli studenti disabili frequentanti nel periodo considerato sono aumentati del 80,6%; il rapporto insegnanti di sostegno/alunni ha subito lievissime variazioni passando da 1/2,25 nell'anno scolastico '01/'02 a 1/1,98 nell'anno scolastico '09/'10; gli studenti disabili con PEA sono passati da 90 a 343, aumento pari al 281,1 %; le ore utilizzate sono passate da 43.437 a 131.791, aumento pari a 203.4%.

Analisi dati relativi alle segnalazioni di DSA

Rispetto agli alunni segnalati, cioè coloro che presentano difficoltà o disturbi dell'apprendimento (DSA), sono stati presi in considerazione solo i dati a partire dall'anno scolastico 2005/2006, anno in cui è stato stipulato l'Accordo territoriale.

La prima considerazione riguarda le modalità di utilizzo degli educatori. Le scuole, infatti, accanto ad interventi individualizzati a favore di alunni con segnalazione di DSA da parte del servizio di NPia (che possono riguardare, ad esempio, quelle situazioni che necessitano, per vari motivi, di tempi più lunghi nel loro iter

di segnalazione, come le difficoltà da parte delle famiglie di affrontare il tema della certificazione o l'impossibilità da parte del Servizio di formulare una diagnosi precisa in tempi più o meno brevi), hanno avviato contemporaneamente gruppi di lavoro o laboratori per più studenti. Questa seconda tipologia di interventi ha caratteristiche diverse: i gruppi a volte sono misti, formati cioè da studenti segnalati e da loro coetanei, oppure specifici e sono condotti da educatori ed insegnanti. Ciò comporta l'impossibilità di definire il numero preciso di studenti segnalati coinvolti e pertanto è più opportuno parlare di numero di progetti attivati.

L'analisi quantitativa evidenzia un quadro sostanzialmente stabile rispetto al numero di progetti (la variazione nei vari anni è minima e l'andamento non è lineare) mentre per le ore utilizzate si sono verificati due picchi: nel 2007/2008 con un + 32,4 % e nel 2009/2010 in cui il dato di previsione ci indica un incremento di circa il 20 %. Il motivo va ricercato ancora una volta nel numero e nelle tipologie delle richieste.

Rimane costante negli anni invece il rapporto (pari a circa il 10%) tra le ore per i segnalati e quello per i certificati. Ciò è la conseguenza del criterio adottato di fissare e mantenere un equilibrio costante tra le risorse destinate ai certificati e quelle per i segnalati, a prescindere da ciò che viene richiesto per questi ultimi.

C'è anche da considerare che la criticità maggiore rispetto ai DSA si riscontra nelle scuole secondarie di 2° grado dove però vengono richiesti e quindi utilizzati quasi esclusivamente tutor.

I progetti che prevedono l'utilizzo di PEA sui segnalati si concentrano, dunque, nella scuola primaria dove riguardano soprattutto alunni con disturbi emozionali e in situazione di disagio sociale, e la scuola secondaria di I grado, in cui la prevalenza è verso gli alunni con difficoltà o disturbi dell'apprendimento.

Integrazione: perché condividere idee e competenze

Davide Chiappelli

Più insegnanti o maggiori competenze?

I primi anni della mia esperienza come direttore didattico, ho lavorato in alcune realtà della provincia di Modena, dove il lavoro di sostegno assistenziale era svolto da personale con qualifica non specifica, assunto attraverso le liste di collocamento da parte dell'ente locale.

Il percorso svolto in seguito con capofila il Comune di Modena, ha portato all'attuale organizzazione declinata negli Accordi di Programma. Si tratta di una organizzazione che permette, fra l'altro, di avere come referenti ditte che mettono a disposizione personale qualificato. Evidenzio questo aspetto perché l'interessante ricerca svolta sul ruolo del PEA (personale educativo assistenziale) nell'integrazione scolastica, parte dalla descrizione della situazione attuale.

Non appare pertanto banale considerare che il contesto all'interno del quale ci muoviamo oggi, permette considerazioni che solo pochi anni fa non sarebbero nemmeno state immaginabili avendo un quadro di riferimento molto diverso da quello di oggi.

Vorrei introdurre il tema dell'integrazione e del ruolo degli educatori assistenziali nella scuola con una provocazione di Sergio Neri. Ricordo il luogo. Sala Leonelli; uno dei tanti incontri, alcuni rituali, sull'integrazione. Ebbene, all'interno di una sala piena di insegnanti curricolari e di classe e di pedagogisti, Sergio Neri esordì dicendo che uno dei problemi dell'integrazione era dato dalla presenza di troppi insegnanti di sostegno. Come spesso accadeva, aveva visto molto avanti, o forse aveva pensato a quanto contenuto, e in parte disatteso negli anni, nelle circolari di fine anni '70 e nella Legge 517.

Ora, iniziare una riflessione sul ruolo degli educatori nel percorso di integrazione, che premetto, ritengo estremamente positivo, evi-

denziando come ci sia troppo personale , può sembrare contraddittorio. Cercherò di spiegare perché, a mio avviso, non lo è.

La logica che mosse il percorso di integrazione dei ragazzi in situazione di handicap nella scuola, percorso all'avanguardia in campo internazionale, era quella che le persone con disabilità dovevano appartenere al gruppo classe in una prospettiva più complessa, che considerava il gruppo dei pari come elemento "terapeutico" di rilievo. L'equiparazione dell'insegnante di sostegno all'insegnante di classe muoveva da questo presupposto. È chiaro che si trattava di un principio, di un orientamento, che ha dovuto poi fare i conti con le diversissime realtà delle classi e con le problematiche presentate dai ragazzi in situazione di handicap.

La realtà non è sempre stata quella auspicata in partenza.

La ricerca svolta, pur limitando l'indagine alle modalità di lavoro degli educatori e delle persone da loro seguite, mostra alcune significative differenze nei diversi gradi di scuola su come avviene l'integrazione in termini di presenza in classe, di presenza di gruppi composti da soli ragazzi con problemi, di luoghi/spazi utilizzati per le attività in piccolo gruppo, delle attività proposte.

Occorrerebbe chiaramente una analisi più seria di quanto io sia in grado di fare, e il possesso di altri dati. Probabilmente però si può ipotizzare che oltre alle variabili meno dipendenti, legate ad esempio alle tipologie di disabilità, ci sia stato in questi anni un problema legato alla qualità e alla formazione del personale statale. Quanto segue è probabilmente contestabile.

Si basa tuttavia su quanto vissuto come esperienza nella realtà locale, nelle scuole in cui ho lavorato e nelle situazioni in cui hanno operato i colleghi con cui ho condiviso esperienze in tanti anni.

È accaduto che, accanto ad una serie di insegnanti altamente qualificati, esperti, fortemente motivati, hanno convissuto docenti con scarsa o nessuna preparazione specifica, scarsamente motivati, spesso con nessuna certezza di continuità sul posto occupato.

Questo il più delle volte per motivi da ricondurre ai devastanti aspetti amministrativi che governano la gestione del personale

(persone con titolarità in un posto e servizio in altra provincia, scarsità di personale specializzato, il ricorso a supplenti che cambiavano diverse volte nel corso dello stesso anno ecc.). D'altro canto, poiché la formazione del personale non è un elemento di vanto nel panorama della scuola, anche gli insegnanti della classe non sempre hanno vissuto l'inserimento dei ragazzi in situazione di handicap come problema che toccasse direttamente il proprio modo di lavorare.

Ho detto, e sottolineo, che questa è una analisi affrettata, che non tiene conto di tante validissime esperienze condotte da insegnanti di classe e di sostegno nella nostra provincia.

D'altra parte una domanda che gli amministratori degli enti locali in questi anni hanno dovuto porsi, se non altro per il consistente impegno finanziario che hanno dovuto fronteggiare, è senz'altro quella relativa al perché si sia verificato un aumento consistente dell'impegno di educatori assistenziali nella scuola (non sempre proporzionato all'incremento dei casi di handicap).

L'analisi può spingere ad una ipotesi che si può leggere attraverso una equazione: *meno competenze = più ore*.

La forza della rete

Proseguendo nella riflessione, arrivo al tema che sto cercando di sviluppare, che è quello del ruolo svolto dal personale educativo assistenziale nella scuola. Viene da pensare che gli educatori abbiano svolto, in alcuni casi, una funzione di supplenza sia qualitativa che quantitativa rispetto al personale statale.

Probabilmente questo è il motivo per cui nella mia esperienza professionale ho fatto e faccio fatica a distinguere tra insegnanti di sostegno ed educatori. Credo che la presenza di personale educativo assistenziale nelle scuole della provincia di Modena sia una grande ricchezza nel percorso di integrazione dei ragazzi con disabilità. Sicuramente alcuni aspetti giocano in modo favorevole:

- competenze degli educatori;
- modalità di assunzione;
- formazione richiesta dalle amministrazioni e fornita dalle ditte che gestiscono il servizio.

Ma ciò che trovo fondamentale - e un po' provocatorio per l'apparato scolastico statale - è la presenza di coordinatori che periodicamente sostengono il personale in servizio, attraverso percorsi individuali e di gruppo con forme di counselling e studio di casi. In questi anni ho affrontato molte situazioni relative a ragazzi in situazione di handicap.

Ho avuto la fortuna e la opportunità di lavorare a contatto con insegnanti ed educatori e con personale specializzato dei servizi (del settore di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza dell'Azienda USL e spesso anche dei servizi sociali del Comune di Modena).

I risultati più positivi si sono ottenuti quando siamo riusciti a mettere le *competenze a disposizione* gli uni degli altri, quando ci siamo resi *corresponsabili nella gestione degli interventi*, quando abbiamo assunto un'*ottica processuale* al fine di usufruire per ogni percorso della possibilità di quel confronto e di quella supervisione che permette di andare avanti.

Quando abbiamo fatto rete

Individuo in alcuni punti toccati dalla ricerca alcuni nodi di questa rete:

- *la possibilità che chi lavora sui casi possa costruire un team:* per quanto riguarda la scuola il team ritengo sia necessariamente costituito da insegnanti ed educatori che operano sulla classe.

Probabilmente semplifico troppo, ma mi sembra di poter dire che non esistano differenze di ruoli quando si lavora in un buon gruppo; la differenza vera è nella possibilità di condurre osservazioni in contesti diversi (gruppo classe, gruppo ristretto, rapporto 1:1, situazione di attività, di ricreazione..).

La diversità di competenze (disciplinari, psico- pedagogiche) diventa allora una ricchezza nella fase di analisi, lettura, progettazione. Nella mia esperienza ho visto bravi insegnanti di classe, di sostegno e bravi educatori essere di volta in volta protagonisti del percorso di integrazione in una logica di "referenti di caso" (che non significa ovviamente delega totale);

- *il contesto influenza la struttura organizzativa in modo importante*: probabilmente il contesto della scuola elementare è il più favorevole (per la presenza, prevista dal contratto, di un momento settimanale di confronto e messa a punto del percorso). Per questo ritengo che la condizione esistente nel nostro territorio di assicurare la partecipazione degli educatori alla progettazione sia indispensabile.

- *la flessibilità dei momenti in relazione a quanto progettato*.

Non ritengo esistano situazioni migliori di altre. L'integrazione non avviene solo e necessariamente attraverso la presenza in classe. Anche perché spesso la sola presenza non denota integrazione. La ricerca giustamente pone l'accento sulle attività svolte, oltre che sui "luoghi". Condizione di base è però che ogni momento abbia un significato.

Nella scuola superiore ad esempio la casistica della composizione del gruppo di soli alunni con difficoltà è rilevante (forse troppo). Ma di per sé non è elemento di negatività, se vengono mantenuti gli importanti momenti che possono definire l'appartenenza di un alunno a un preciso gruppo classe.

Gli educatori giocano in questo caso una funzione di rilievo, grazie alla possibilità di recuperare quell'ambito educativo che nelle scuole superiori di I e II grado, per la diversa organizzazione della didattica, rischia di essere maggiormente trascurato.

Le competenze in divenire

Riprendo infine un tema che mi sembra essere stato vincente nel percorso di questi anni: quello delle competenze possedute dal personale assunto (diplomati e laureati, con esperienze di lavoro svolte in diversi settori, non solo scolastici) e delle competenze sviluppate nell'esperienza professionale, grazie alla formazione e alla relazione fra questa e la ricerca "sul campo".

Giova sottolineare, anche se appare abbastanza scontato, che le situazioni delle persone con disabilità sono molto diverse.

Diverse sono le persone e diverse le disabilità. Trovarsi alle prese

con ragazzi in situazione di handicap che possono manifestare anche problemi di tipo relazionale seri, non è compito facile e spesso intimorisce e disorienta.

Credo che se alcuni percorsi di questo tipo hanno dato esiti positivi, pur in mezzo a non poche difficoltà, vada riconosciuto un grosso merito anche agli educatori e alla struttura che li ha supportati. Lavorare con le persone con problemi è impegnativo.

Può portare a grandi soddisfazioni, ma anche a momenti di sconforto e solitudine.

In questo senso il counselling che gli operatori ricevono può aiutare non solo a sostenere il peso, ma anche a riflettere su quanto accade e fornire una rilettura delle situazioni.

Ovviamente la ricchezza che questo porta di ritorno al team è spesso di importanza fondamentale.

La Formazione del Personale Educativo Assistenziale

Daniela Tavera e Francesca Zanolì

Il tema formazione del P.E.A (Personale Educativo Assistenziale) può essere suddiviso in 3 fronti separati:

1. la formazione di base, selettiva e necessaria per l'accesso alla mansione;
2. le competenze/esperienze che sono vagliate, oltre al punto precedente al momento dell'assegnazione degli operatori sul servizio ed il loro abbinamento all'utenza;
3. la formazione che viene prodotta e proposta sia come aggiornamento tematico sia come consulenza e supervisione/coordinamento sul campo dagli uffici tecnici dell'ATI (Associazione Temporanea di Impresa Gulliver coop. soc.-Domus Assistenza soc.coop. soc.)

La selezione del personale: quali caratteristiche per il PEA

Per quel che riguarda la formazione di base del personale da noi di volta in volta assunto, è utile rifarci all'aprile del 1994.

Il Consiglio Comunale, con l'Assessore Benozzo, approvò la delibera che prevedeva l'utilizzo nelle scuole di personale educativo assistenziale facente capo a ditte esterne, con questa clausola: *"il personale utilizzato doveva essere dotato di un titolo di studio necessario all'insegnamento nelle scuole pubbliche"*.

Questo tipo di decisione, ancora oggi valida per la nostra collaborazione con il Comune di Modena, fa in modo che tra il nostro personale si annoverino diversi tipi di formazioni e lauree: dal laureato in Giurisprudenza al laureato in Storia dell'Arte, passando per i titoli più attinenti quali le lauree in Psicologia, Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione.

Considerando che la normativa in merito ai titoli necessari all'insegnamento si è notevolmente evoluta negli ultimi anni richiedendo titoli specifici (le specializzazioni SISS per le secondarie e nuovi titoli di laurea specifiche per l'insegnamento negli ordini di

scuola inferiori), nell'ultimo bando è stato inserito, oltre ai titoli di studio di indirizzo e come elemento di valutazione, anche la "significativa esperienza nell'ambito dell'integrazione" (articolo 2 dell'appendice "Caratteristiche del PEA" all'interno dell'*Accordo di Programma Provinciale*). Un'altra voce del bando che ha determinato il tipo di professionalità messe in capo è l'articolo in cui si riconosce all'ATI la possibilità di incaricare, su specifica richiesta, personale con "particolari caratteristiche e competenze". Nell'iter di selezione quindi, quando incontriamo per la prima volta persone che si accostano alla possibilità di diventare educatori assistenziali, oltre al titolo sopra descritto e richiesto, prendiamo in esame anche le esperienze precedenti dei candidati con persone diversamente abili o in situazione di disagio.

Naturalmente, incontrando persone con così diverse formazioni, siamo soliti descrivere a fondo ciò che il nostro lavoro comporta, dai bisogni più assistenziali dei bambini e ragazzi (con i quali alcune persone, per motivi personali, mostrano di trovarsi a disagio), alle loro necessità emotive quali: contenimento, sfogo della rabbia, cura, presa in carico e rilettura dei vissuti emozionali. Queste ultime necessità sono quelle che spesso creano più rilevanza dal punto di vista emotivo con il nostro personale.

A volte è interessante notare come formazioni che non sembrerebbero particolarmente specifiche, assumano in questo lavoro una rilevanza particolare.

Da un dato puramente osservativo e, ad oggi, non quantitativo, abbiamo infatti notato come molte persone con formazioni artistiche (teatrali, grafiche, musicali) riescano ad entrare molto in contatto con il disagio, costruendo con gli alunni percorsi di grande empatia, crescita e costruzione di comunicazione e relazione.

Spesso si è riscontrata una grande riuscita di interventi con bambini e ragazzi autistici da parte di persone che avevano alle loro spalle lunghe formazioni teatrali. È probabile che la possibilità di disporre di linguaggi alternativi e meno comuni all'interno del contesto scolastico permetta la creazione di canali privilegiati di espressione ed arricchisca il team che opera per la crescita e l'integrazione di bambini e ragazzi con bisogni speciali.

Questo naturalmente non toglie importanza alla rilevanza che hanno le formazioni più specifiche: molte persone con alle spalle percorsi di educazione professionale portano con loro un grosso bagaglio di studi, di osservazioni e di esperienze formative calate fortemente nella pratica. La formazione di tutti i PEA si costruisce, comunque, su una attitudine personale nei confronti dell'altro: al di là del classico “voler fare del bene o sentirsi portati”, il loro lavoro è una reale professione, e non un'ispirazione missionaria. L'attitudine nei confronti dell'altro si traduce nella capacità professionale di costruire comunicazione e relazione con l'altro, al di là delle sue caratteristiche. Anzi, trovando nelle soggettive caratteristiche di ciascuno, la strada per impostare una relazione che diventi ciò su cui basare il percorso di costruzione delle autonomie personali, della scoperta di limiti, di risorse e di integrazione all'interno delle realtà, in particolare quelle scolastiche.

Questo fa in modo che un educatore assistenziale, dopo avere costruito una relazione con i bambini e ragazzi con i quali lavora, per poterli aiutare nel loro percorso di crescita, deve saper essere in relazione con l'altro in generale. Deve saper costruire comunicazioni di rete. Deve saper essere mediatore all'interno di comunicazioni allargate che comprendono i compagni di scuola del bambino o ragazzo, i suoi genitori, gli insegnanti, il personale della scuola in genere, gli esperti dei servizi. Sono questi gli ulteriori elementi che vengono valutati in sede di selezione e abbinamento.

Non va poi trascurato il forte legame operativo che si è instaurato nel tempo con i Dirigenti Scolastici, con cui avvengono continui scambi e che permette agli uffici tecnici di Domus Assistenza e Gulliver di collaborare attivamente nel raccogliere i bisogni e individuare congiuntamente le risorse umane più consone a quello specifico contesto.

L'idea di fondo è appunto quella di creare, collaborando attivamente, un “organico funzionale” per l'integrazione costituito da personale docente e PEA, in cui oltre a caratteristiche e tratti di personalità diversi, si sommano competenze e “talenti”, per rispondere in modo adeguato ai bisogni speciali di quel contesto educativo.

Formazione continua per i PEA junior e i PEA senior

L'ultimo punto del sistema formativo del PEA che qui prendiamo in considerazione è la formazione continua fornita al personale durante il servizio

Proprio per la multiformità dei bisogni a cui siamo chiamati a rispondere, i percorsi formativi che siamo chiamati a fornire al nostro personale in itinere (e quindi a prescindere dalla loro formazione di base), comprendono diversi ambiti ed aspetti, legati alla disabilità e al disagio in maniera diretta o indiretta.

Secondo l'Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica, la formazione che il PEA dovrebbe di anno in anno ricevere è quella riportata nel seguente articolo:

Aree di formazione personale

Il personale educativo assistenziale ha il diritto - dovere di partecipare, in orario regolarmente retribuito dall'Ente che lo ha assunto, a corsi di formazione e aggiornamento i cui contenuti di base sono i seguenti:

- *conoscenze di base circa la natura di alcuni deficit tipici degli alunni a cui si è assegnati;*
- *prime nozioni riguardanti la comunicazione e l'interazione tra le persone in ambito educativo;*
- *conoscenza dei più diffusi sussidi protesici;*
- *nozioni essenziali riguardanti aspetti fondamentali della crescita;*
- *le principali dimensioni dello sviluppo (affettività, emotività, cognitività, relazionalità, ...);*
- *in particolare, le fasi fondamentali dello sviluppo percettivo - motorio e cognitivo e di quello socio -affettivo;*
- *il sistema delle motivazioni;*
- *conoscenza dei modi con cui si progetta, costruisce, conduce e verifica il Piano Educativo Individualizzato;*
- *le modalità di osservazione dei processi e dei risultati.*

Come si può notare, ci sono obiettivi formativi che riguardano in maniera dettagliata i bambini, i loro eventuali deficit e bisogni, i diversi sguardi sull'integrazione

loro percorsi di crescita, i sussidi a loro utili.

Altri obiettivi formativi sono più legati al sapersi muovere in rete.

Da anni, come cooperative, abbiamo suddiviso i percorsi formativi di educatori di lunga data da quelli di educatori di nuova assunzione.

Questo ci ha permesso di differenziare i percorsi a seconda delle esigenze formative.

Per quel che riguarda gli educatori di nuova assunzione, all'inizio di ogni anno scolastico costruiamo un percorso formativo (detto "di base") che permetta ai neo assunti prima di tutto di conoscere a fondo le caratteristiche del ruolo che vanno a ricoprire: Personale Educativo Assistenziale.

Come e perché è nata questa figura, quali caratteristiche e mansioni ha, quali sono le sue possibilità di aggancio con la rete dei servizi. Viene anche affrontato il tema della realtà scolastica, partendo dall'organizzazione dalla scuola stessa fino all'intersecarsi di ruoli e funzioni diverse; infatti non è da trascurare come il nostro lavoro sia decisamente diverso da ogni altra attività che si esplica a favore di persone con disabilità svolto in realtà diverse (es. assistenza domiciliare o centri specializzati): il contesto scuola ha una sua rilevanza ed una formazione quale quella sopra descritta può riuscire a declinarlo.

In questi percorsi formativi spesso intervengono educatori "storici" (che portano la loro lunga esperienza) e Dirigenti Scolastici o pedagogisti (che portano uno sguardo altro sulla nostra professione e il nostro ruolo all'interno della rete). Largo spazio per l'intervento è dato al servizio di NPIA affinché, attraverso specifiche docenze sulle caratteristiche funzionali delle principali disabilità e sul ruolo dei loro esperti in relazione con le scuole, si rinforzi quello stile di "lavoro di rete" tanto attivo e proficuo nel nostro territorio. Una parte non trascurabile poi viene dedicata alla formazione sul tema dell'attività di cura e di educazione all'autonomia, punto di partenza di molti interventi educativi tipici della nostra professione.

Grazie alla presenza costante dei coordinatori del servizio durante
diversi sguardi sull'integrazione

l'intero corso è poi possibile affrontare le prime difficoltà di ogni educatore, focalizzandosi sulle problematiche di ogni alunno seguito e sull'impatto emotivo che il lavoro ha sulle persone che si trovano a farlo per la prima volta.

Per quanto riguarda la formazione degli educatori che lavorano da lungo tempo nella realtà dell'*appoggio scolastico*, sono previsti corsi di formazione avanzata.

È ormai nostra abitudine offrire, per ogni anno scolastico, un programma formativo differenziato in tre percorsi più specifici: questo ci permette di offrire al PEA percorsi mirati sulle diverse realtà e, al contempo, di costituire gruppi di formazione con numeri più ridotti, in cui siano maggiormente possibili il confronto, lo scambio, e la sperimentazione dal vivo di situazioni emotive.

I percorsi si differenziano per tematiche e per modalità di intervento dei vari formatori.

Negli anni abbiamo affrontato temi quali: l'utilizzo di strumenti protesici e informatici nei diversi casi di abilità differenti; la gestione fisica e la cura/relazione con la fisicità in relazione, le forme di apprendimento logico diverse dalla didattica classica e quindi più pratiche; le difficoltà e le potenzialità legate al lavoro con bambini e ragazzi autistici; modelli efficaci di lavoro e le potenziali criticità all'interno degli interventi che coinvolgono reti dei servizi e professionalità.

I formatori, intervenuti negli anni, sono psicologi, psicoterapeuti, insegnanti, docenti universitari, fisioterapisti, educatori professionali, ecc.

Molto spesso siamo riusciti a coinvolgere, all'interno del nostro percorso, neuropsichiatri infantili ed esperti del Servizio Sanitario Locale, coniugando le esigenze formative alla necessità di costruire e rinforzare la rete sociale di cui entrambi facciamo parte.

Ad esempio, nell'a.s. 2009-10 interverranno una psicoterapeuta infantile che, utilizzando alcuni stimoli e spunti cinematografici, lavorerà sui diversi livelli di comunicazione sui quali l'educatore è chiamato a muoversi. Da un lato la comunicazione diretta con il bambino o ragazzo, con il focus su come l'educatore si rapporta a quella specifica forma di diversità.

Da un altro lato la comunicazione con la famiglia del bambino, laddove diventano importanti il non giudizio, l'accoglienza, la continua lettura e rilettura degli stati emotivi dell'altro al di là di ciò che noi consideriamo giusto. E infine la comunicazione con il sistema scuola, laddove diventa importante saper tirare le fila dei diversi sguardi su una stessa realtà.

Un altro percorso sarà condotto da un neuropsichiatra infantile del Servizio Sanitario Locale e tratterà la difficile tematica dei disturbi della condotta, il disturbo oppositivo provocatorio e il disturbo dell'attenzione con iperattività.

Questo per rispondere ad una richiesta formativa sempre più importante e per testimoniare come il nostro lavoro stia cambiando nel cambiare della realtà sociale.

Molto spesso ci ritroviamo infatti a lavorare con bambini e ragazzi che non hanno disabilità fisiche, e che mostrano bisogni più che altro relazionali ed educativi. Tra loro troviamo bambini e ragazzi che hanno alle spalle storie di adozioni difficili e situazioni di disagio.

Nel suo trasformarsi, il nostro personale ha chiaramente sentito l'esigenza di formarsi su tematiche simili, a volte nuove, sempre delicate.

Infine, un ultimo percorso sarà quello condotto da una psicoterapeuta medico chirurgo che si occuperà di come gli educatori affrontano con i ragazzi con disabilità il concetto di limite ed i loro primi vissuti affettivi, sentimentali e sessuali.

Questo per rispondere anche al bisogno formativo di chi lavora in situazioni in cui spesso la scuola non riesce a dare risposte o in scuole di ordine superiore in cui i bisogni dei ragazzi sono particolarmente diversi.

Fra l'altro, la formatrice è in questo caso a sua volta una persona con disabilità, a testimonianza di come il nostro lavoro si innesti in un'ottica circolare in cui l'educatore partecipa al percorso di crescita di una persona, che sviluppa a sua volta competenze che potranno nel tempo tornare all'educatore come utili, formative e co-costruttive di un bagaglio di scambio di esperienze.

Il sostegno da parte dei coordinatori

Per finire, crediamo sia utile ricordare come, all'interno dell'esperienza formativa di ogni operatore educativo assistenziale, siano di fondamentale importanza la possibilità di rielaborare e confrontare con un gruppo di lavoro la propria esperienza, sempre carica di vissuti complessi sia da un punto di vista professionale che emotivo. Il confronto con i colleghi e la possibilità di avere momenti di colloquio individuale con i coordinatori del servizio sono per noi parte del sistema di formazione continua che offriamo al personale educativo assistenziale nel corso del servizio.

Poter scambiare esperienze con chi vive situazioni lavorative diverse riesce ad aprire lo sguardo. Così come il continuo confronto con i coordinatori permette al PEA di canalizzare le proprie fragilità ed emotività, focalizzando, con un aiuto esterno, il proprio intervento.

Questo scambio permette altresì a noi coordinatori di conoscere a fondo i bambini e i ragazzi con cui lavoriamo, portandoci ad individuare, nel tempo, le persone con le caratteristiche più adatte alle varie situazioni.

La Giornata Integrata: una ricerca

a cura delle cooperative sociali Gulliver e Domus Assistenza

Introduzione

“La Giornata Integrata” nasce come momento di riflessione sul lavoro svolto dal Personale Educativo Assistenziale (PEA), nelle scuole d’ogni ordine e grado, all’interno del Comune di Modena. La ricerca, partita prima come una raccolta di dati numerici, si è poi trasformata in una lettura trasversale del lavoro del PEA nella sua completezza, dal numero di ore condivise con la classe alla partecipazione agli incontri istituzionali.

In questo capitolo cercheremo di raccontare la nascita, l’iter e il percorso di questa ricerca. Ci soffermeremo inizialmente sugli strumenti e le metodologie utilizzate, con particolare attenzione al numero di operatori e alunni coinvolti. In seguito, una larga parte sarà dedicata ad una prima lettura dei contenuti rilevati, dando spazio ai significati che si possono nascondere dietro ai numeri. Infine una riflessione sull’utilità, gli sviluppi e il senso che può avere “La Giornata Integrata”.

1. Le metodologie e gli strumenti utilizzati: i dati e il Piano di Lavoro

1.1 I dati da cui prende forma la ricerca

Le informazioni (che sono poi diventate i grafici che vedrete e quindi la chiave di lettura di tutto il lavoro), sono state raccolte dalla documentazione relativa all’anno scolastico 2007/2008. Per quell’anno, il Comune aveva messo a disposizione dei bambini e ragazzi con disabilità, certificati secondo la Legge 104/92, complessivamente 3.340 ore settimanali; è probabilmente il caso di specificare che non tutti i bambini con certificazione di disabilità fruiscono del servizio comunale. Infatti l’appoggio educativo è solitamente attribuito ad alunni le cui disabilità determinino un significativo bisogno di supporto in termini di autonomia, come indicato dal “foglio informazioni” inserito negli “Accordi di Pro-

gramma". Sono state volutamente escluse dalla ricerca le 417 ore settimanali stanziare quell'anno dal Comune per tutti quei casi di alunni segnalati per disturbi specifici di apprendimento o disturbi emotivi, come previsto negli accordi territoriali. La scelta di escludere questa tipologia d'interventi nasce dalla consapevolezza che, in queste situazioni, sono solitamente diversi il mandato, la richiesta e il tipo di ruolo relativi al lavoro dell'educatore presente nella classe.

Nell'anno scolastico 2007/2008, le ore erano state assegnate alle diverse Dirigenze Didattiche in proporzione alla quantità ed alle caratteristiche degli alunni, seguendo le modalità concordate con il servizio di Neuropsichiatria e i Dirigenti Scolastici. Le Dirigenze Scolastiche sulla base delle risorse disponibili (insegnanti di sostegno, educatori, tutor, ecc.) hanno provveduto alla suddivisione delle ore, nel caso specifico del PEA, sui singoli alunni. L'organizzazione del personale educativo è stata valutata congiuntamente dal coordinamento pedagogico di Gulliver e Domus Assistenza e i Dirigenti Didattici.

La suddivisione prevedeva l'articolazione riportata in tabella:

SCUOLA	ore settimanali assegnate	numero alunni coinvolti	numero operatori assegnati
Scuola dell'infanzia	75	10	8
Scuola Primaria	1411	102	65
Scuola Secondaria I° grado	944	103	45
Scuola Secondaria II° grado	910	80	40

Tabella 1: assegnazione ore settimanali PEA

Questo sta quindi a significare che, nella scuola secondaria di primo grado di Modena, ad esempio, il personale educativo assistenziale era presente, per 944 ore a favore di 103 alunni e gli operatori coinvolti nella gestione pratica di queste ore erano 45.

Si ricorda poi che lo stesso operatore generalmente compila più piani di lavoro intervenendo, nella maggior parte dei casi, su più alunni nell'arco della settimana scolastica.

È opportuno fornire qui alcune precisazioni rispetto ad apparenti anomalie numeriche.

1. Il numero evidentemente ridottissimo di ore analizzate alla scuola d'infanzia si spiega ricordando che l'intervento del PEA è richiesto alle cooperative solo per le scuole statali, poche nel nostro territorio e in cui risulta iscritto un numero ridotto di bambini disabili. La stragrande maggioranza dei bambini disabili è iscritta invece alle scuole Comunali e convenzionate o private, cui vanno assegnate risorse con altre modalità.
2. La proporzione delle ore assegnate per alunno e per grado scolastico va poi sempre osservata tenendo presente il tempo scolastico e la durata del ciclo di studi. Ad esempio la maggior parte degli alunni frequenta scuole primarie a tempo pieno (40 ore settimanali) mentre le scuole secondarie di primo grado hanno una durata inferiore sia in anni (tre invece che cinque) che di tempo scuola (in genere non più di 30/32 ore a settimana). La frequenza settimanale cambia proporzioni nelle secondarie di secondo grado, calando nei licei e crescendo nei professionali ma riducendosi poi sensibilmente negli ultimi anni quando gli studenti iniziano i percorsi integrati o percorsi misti.

La fotografia che in seguito presenteremo e cercheremo di interpretare, è relativa a come viene speso il tempo dell'educatore nella situazione scuola.

Non è quindi un'analisi di tutto il tempo scuola di tutti gli alunni con disabilità delle scuole di Modena, ma di quella parte di tempo

che solo alcuni alunni con disabilità trascorrono con il supporto del personale educativo assistenziale

Vogliamo sottolineare come il nostro intento non è stato valutativo. Abbiamo scattato una fotografia di una situazione scolastica dal punto di vista di un attore particolare, l'educatore, ponendoci dal punto di vista del processo di integrazione in cui egli interviene con tempi e compiti che si diversificano a seconda degli ordini scolastici.

Il nostro interesse era vedere come l'organizzazione del tempo scuola degli educatori risponde al mandato di mediazione di cui l'educatore stesso è portatore. Ci interessa vedere se il loro tempo è davvero un tempo di integrazione, per l'integrazione. Un tempo integrato. Per farlo abbiamo utilizzato gli sguardi degli operatori stessi, il loro modo di raccontarci il tempo scuola e il loro strumento: il Piano di Lavoro (PdL).

1.2 Il Piano di Lavoro

Come già esposto nel precedente capitolo, nel momento in cui il Comune di Modena aveva stabilito di esternalizzare la gestione del servizio educativo assistenziale, Scuole e Amministrazione avevano individuato delle modalità di scambio di informazioni tra le istituzioni che, pur nel rispetto dell'autonomia pedagogica di ogni scuola, permettessero all'amministrazione di rendicontare tecnicamente l'organizzazione del servizio prodotto. Da un tavolo congiunto, realizzato nell'estate del 1993 e che coinvolgeva le componenti operative deputate alla applicazione dell'Accordo Provinciale di Programma, era nato Il Piano di Lavoro.

Questo documento viene inviato dall'Ufficio Istruzione del Comune di Modena a tutte le presidenze nel mese di novembre di ogni anno.

Nel medesimo periodo, la scuola si attiva per preparare la documentazione programmatoria relativa agli alunni con disabilità. Viene quindi, solitamente, stilata una Programmazione Educativa Individualizzata e viene compilato il Profilo Dinamico Funzionale. Entrambi i documenti costituiscono il dossier dell'alunno e racchiudono, descrivendolo, il suo percorso scolastico di apprendi-

menti ed integrazione. Dal 1994, quindi, anche il PdL si aggiunge alla documentazione ministeriale (PEI), così da documentare la presenza ed il lavoro progettuale ed operativo dell'educatore e le scelte che la scuola fa nell'impiego di questa ulteriore risorsa.

Gli educatori hanno quindi il mandato di compilare il Piano di Lavoro in collaborazione con i docenti, sia di sostegno sia curricolari, salvaguardando, pur nell'unitarietà del progetto, lo sguardo di chi, in prevalenza, deve operare per l'autonomia e l'integrazione attraverso l'esperienza scolastica.

Recentemente il modello del PdL è stato rivisto, anche alla luce dell'evoluzione del servizio stesso, attraverso il coinvolgimento delle stesse istituzioni che lo avevano costruito.

Il Piano di Lavoro attualmente in uso e qui analizzato si compone di otto pagine.

Le prime sono dedicate alla descrizione della “cornice organizzativa” in cui il bambino o ragazzo viene collocato nel tempo, negli spazi e nei gruppi della vita scolastica.

Le ultime quattro sono più discorsive e meno schematiche: sono le pagine dedicate alla raccolta degli obiettivi che ci si pone nel lavoro con l'alunno, alle sue specificità, alle sue diversità, ai suoi personalissimi tempi. Le pagine sono suddivise per le aree di sviluppo che costituiscono, in prevalenza, lo spazio privilegiato di intervento in cui emerge lo specifico della professionalità dell'educatore: l'autonomia, l'identità, l'integrazione. L'ultima pagina è stata dedicata alle attività inerenti gli apprendimenti, che per l'operatore assistenziale sono uno strumento per raggiungere i tre macro obiettivi del suo mandato.

La ricerca che qui presentiamo si è focalizzata sulla parte più oggettiva e “numerica” del documento PdL. Quella che, nella parte iniziale descrive la cornice organizzativa in cui il personale educativo colloca i suoi contenuti.

L'analisi di questa “programmazione implicita” ci ha permesso di raccogliere alcuni indicatori che evidenziano come la natura del servizio di appoggio educativo assistenziale si declini nella quotidianità scolastica, individuando le varie strategie e scelte di integrazione dei singoli istituti e gradi di scuola.

La collocazione dell'operatore nello spazio e nel tempo scolastico è spesso frutto di un equilibrio di scelte di più interlocutori, dettate a volte dalla necessità, a volte dalle opportunità educative e di integrazione che si vengono o si vogliono creare nel quotidiano.

Nei piani di Lavoro abbiamo raccolto queste informazioni e abbiamo cercato di individuare dei modelli di utilizzo del servizio educativo confrontando i risultati dei vari gradi di scuola e, con un'opera più interpretativa ma mai giudicante, abbiamo cercato di spiegarci le ragioni di alcune evidenze.

Va comunque precisato che ciò che interessa all'educatore nel quotidiano scolastico, è contribuire a costruire un percorso che sia utile all'autonomia di quella persona, l'autonomia in senso lato, dal momento dell'igiene personale alla capacità di organizzare il materiale scolastico. In questa costruzione dell'identità la fatica dell'educatore diventa anche quella di accettare di essere trasparente, o di diventare spalla. Di imparare, quindi, che l'affetto non deve distrarre dall'idea che si è lì perché la persona impari a "camminare da sola, in mezzo agli altri". Non potendo raccontare tutto questo in una ricerca che fosse fruibile (avremmo dovuto altrimenti pubblicare ogni pagina scritta dagli operatori), abbiamo pensato di analizzarlo in maniera più sintetica utilizzando le pagine centrali del Piano di Lavoro.

Le pagine che trovate di seguito riportate, sono infatti rappresentative di come viene speso il tempo dell'educatore all'interno della classe e della scuola, e descrivono in qualche modo anche la costruzione dell'integrazione scolastica.

Ecco di seguito il risultato del nostro lavoro.

2. Diversi sguardi sull'integrazione

Il primo sguardo che abbiamo dato al servizio è stato uno sguardo di insieme. Abbiamo infatti fotografato la posizione degli educatori nel tempo scuola in base allo spazio fisico di lavoro che condividono con l'alunno assegnato. Le tre macro-situazioni in cui l'educatore si trova ad agire sono quando:

1. con il bambino/ragazzo da lui seguito sta in classe;
2. lavora in situazioni di piccolo gruppo;
3. costruisce situazioni di lavoro individuale per l'alunno e i suoi bisogni specifici.

Partendo dalle tre situazioni "spaziali" abbiamo poi cercato di approfondirne i contenuti attraverso le domande "CON CHI si lavora?" e "CHE COSA si fa?"

Il risultato di questa prima fotografia è rilevabile nel grafico:

Distribuzione delle Attività nell'orario settimanale del Pea

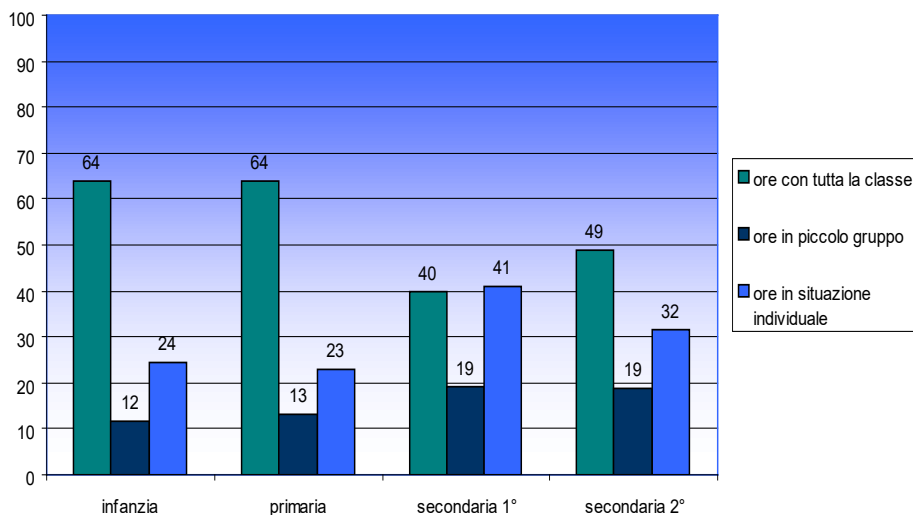


Grafico 1: distribuzione generale delle ore del PEA

Alla prima analisi, notiamo immediatamente che l'organizzazione del lavoro del PEA nella scuola dell'infanzia e nella primaria sembrano equivalersi: la suddivisione delle ore è pressoché identica, con una percentuale elevata di ore (oltre il 60%) trascorse con il resto della classe. Questo molto probabilmente è legato all'organizzazione di questi ordini di scuola e all'età dei bimbi, che rendono forse più semplice conciliare i bisogni legati alle diversità al contesto del gruppo.

Nelle scuole secondarie di primo grado l'attività con il resto della classe cala notevolmente, a favore di una considerevole crescita del tempo trascorso in situazione individuale. Questo è probabilmente un dato da collegare alla difficoltà insita nell'organizzazione stessa della scuola media. La presenza in continua alternanza, di più insegnanti che operano sullo stesso gruppo di alunni ma con discipline, stili e modi diversi, e spesso non coordinati, riduce drasticamente i "tempi deboli", ancora presenti alle primarie, e concentra l'intervento dei docenti sui contenuti disciplinari. Questo determina un contesto che non facilita i ragazzi con problematiche particolari a trovare un ritmo e uno spazio a loro adeguati in tutte le situazioni.

Il tempo con il resto della classe torna a salire nella scuola secondaria di secondo grado, che ripropone la stessa organizzazione delle medie ma su discipline in genere più connesse e di indirizzo. Questo dato è significativamente influenzato dalle tendenze di orientamento presenti nel nostro territorio. In particolare si notano iscritti in percorsi liceali ragazzi/e con disabilità accentuate la cui permanenza in classe è legata al contesto e non alle discipline.

Nei professionali (dove abbiamo la maggior concentrazione di ore) invece assistiamo alla iscrizione di alunni per i quali l'investimento professionalizzante determina un maggior coinvolgimento nella vita della classe e una concentrazione maggiore sulle discipline.

L'attività in piccolo gruppo in presenza dell'educatore risulta maggiore nelle scuole secondarie. Questo dato pare paradossale considerando che le modalità di lavoro in piccolo gruppo sono

invece tipiche di infanzia e primarie.

Accade probabilmente che in questi gradi scolastici, nelle attività in piccolo gruppo, l'alunno con disabilità possa vivere momenti di autonomia o sperimentare altre figure di riferimento.

È infatti ipotizzabile che i momenti di piccolo gruppo, per un bambino delle scuole primarie, siano momenti legati a vissuti più d'integrazione, o comunque di autonomia e non per forza legati alla presenza della figura educativa. Inoltre nella routine scolastica, in cui il piccolo gruppo è una modalità diffusa, anche i pari giocano un importante ruolo di supporto.

Nelle scuole secondarie è piuttosto in crescita, rispetto alle primarie, la strutturazione delle attività in piccolo gruppo nel tempo gestito materialmente dagli educatori. Ipotizziamo, con modalità estremamente diverse dal quadro precedente.

Si può presupporre che l'educatore rappresenti in alcuni casi la figura alternativa, la risorsa in più che permette la suddivisione di un gruppo classe in più sottogruppi, non essendo generalmente prevista alle scuole secondarie la compresenza degli insegnanti, che faciliterebbe questa modalità di lavoro. È probabile che il tempo speso in piccolo gruppo sia identificabile, prevalentemente, proprio con il tempo che il PEA e il docente di sostegno dedicano a questa attività. Un ultimo dato particolarmente evidente è il raddoppio delle ore in situazione individuale nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Ci pare importante intanto sottolineare questo dato, che andremo ad approfondire nelle prossime pagine e che porta con sé diverse domande ed ipotesi.

Nei prossimi paragrafi andremo a scorporare questi dati nei tre macrotemi del tempo in classe, in gruppo e in situazione individuale: sarà quella la sede in cui ritrovare ipotesi e significati maggiormente tangibili.

2.1 I contenuti delle attività svolte con il resto della classe

Il primo dei tre temi portanti che andiamo a cercare di leggere, è quello riguardante i contenuti delle attività svolte con il resto della classe alla presenza dell'educatore.

La classe è naturalmente qui individuata, non come spazio fisico, ma come tempo trascorso nel medesimo luogo condiviso con tutto il gruppo dei compagni. Rientrano quindi anche palestre, laboratori, ricreazioni, ecc.

Dunque, che cosa fa in quei momenti l'alunno per cui si è sottolineata l'esigenza di un operatore per l'autonomia?

Sulla base delle descrizioni ritrovate sui piani di lavoro, abbiamo suddiviso le attività segnalate nelle tre macrocategorie: l'alunno segue la programmazione della classe opportunamente facilitata, oppure segue una sua attività individualizzata restando comunque in classe o, infine, si svolgono attività di socializzazione.

Con queste ultime si intendono momenti vari: ciò che alla scuola dell'infanzia può essere il momento dell'appello o alla scuola primaria è rappresentato dalla lettura di una favola, alla scuola secondaria può essere tradotto nei vari laboratori creativi e/o scientifici tipici delle "educazioni" (artistica, tecnica, ecc) o di quelle discipline che, con più ore settimanali possono "permettersi" tempi dedicati ad apprendimenti cooperativi e/o modalità non frontali di lezione.

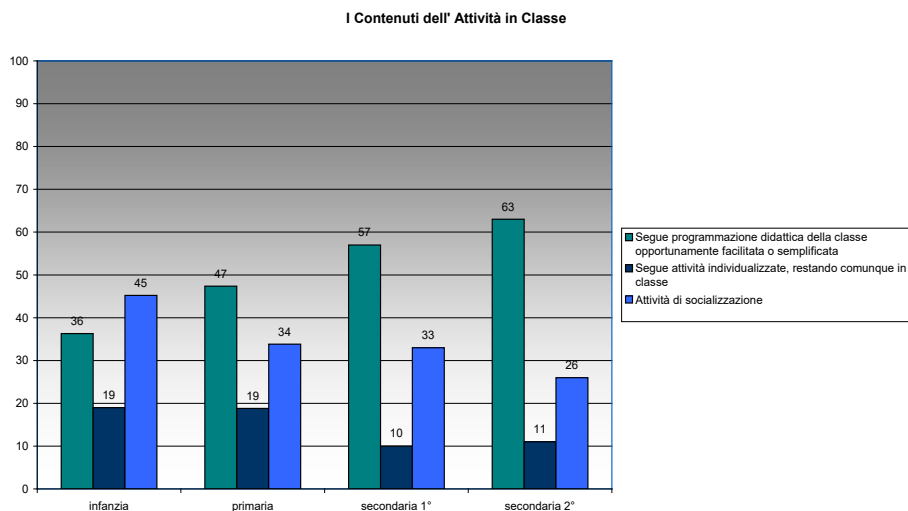


Grafico 2: descrizione delle attività svolte con il resto della classe

Come si evidenzia nel grafico, la scelta che fa la scuola dell'infanzia è quella di sfruttare maggiormente la presenza del PEA per i momenti legati alla socializzazione. Un terzo del tempo è invece speso per facilitare le attività dell'alunno svolte dall'intero gruppo. Solo una piccola parte del tempo è vissuto dall'educatore per svolgere attività individuali all'interno della sezione: questo riduce il rischio di vivere l'aula come mero spazio di convivenza e la trasforma in un luogo in cui la relazione prende forma, in cui il gruppo diventa classe. Eterogenea e composta dalle caratteristiche di tutti. E quindi unica.

Appare poi abbastanza scontato che questi tempi di relazione 1:1 in classe si dimezzino nel passaggio dalla scuola dei tempi lunghi (le 40 ore settimanali di infanzia e primarie) alla scuola secondaria delle lezioni frontali e dei soli tempi "forti". In queste ultime un'azione individualizzata sui contenuti, parallela e non integrata con il lavoro dell'insegnante, diventa sempre più un'occasione di disturbo per il gruppo e quindi ridotta al minimo.

Tra infanzia e primaria le proporzioni percentuali tra didattica e socializzazione si invertono specularmente: quasi il cinquanta per cento del tempo è ora speso sulle attività didattiche. L'educatore diventa mediatore, si fa strumento a servizio del lavoro della classe intera. L'autonomia e l'integrazione prendono forma anche attraverso il compito. Questa percentuale è destinata a crescere ancora nella scuola secondaria, arrivando a superare il sessanta per cento del tempo trascorso dal PEA in classe. Nella scuola dei "grandi" il tempo in classe dell'educatore è destinato a facilitare e reinventare gli apprendimenti comuni, e il tempo legato alle attività di socializzazione decresce man mano che cresce il grado scolastico.

Il PEA in classe sembra quindi vestire i panni di un mediatore, traduttore, semplificatore anche degli intenti e dei contenuti dell'insegnante: uno dei compiti diventa quindi rendere più accessibili ai ragazzi seguiti gli argomenti trattati dal gruppo. O forse, e magari, il trasformare le lezioni rendendole testimonianza delle diversità, dei molteplici modi e mondi di apprendimento.

2.2 *Le attività in piccolo gruppo*

Nonostante la risorsa del PEA sia assegnata ad un alunno della classe, è innegabile che un educatore sia utilizzato dalla scuola come adulto competente e quindi in grado di gestire piccoli gruppi di alunni. Inoltre il mandato di lavoro a favore dell'integrazione, non può assolutamente prescindere dall'opportunità di questo stile di lavoro che privilegia e facilita le relazioni.

Una volta risolto burocraticamente il problema delle responsabilità e reso chiaro che tutti gli alunni sono comunque affidati in primis alla scuola, è importante anche valutare l'utilità e il valore del piccolo gruppo. Ovvero quanto questo sia utile e di vantaggio al bambino o ragazzo sul quale l'educatore è assegnato.

Spesso lo è. Può capitare, ad esempio, che un ragazzino con difficoltà cognitive trovi una sua dimensione di funzionamento nella realtà contenuta del piccolo gruppo. Ancor di più se il gruppo è in parte eterogeneo, o variabile: è infatti possibile che in questo modo il ragazzino venga a conoscenza della possibilità di essere d'aiuto a compagni in difficoltà, aumentando così la sua autostima, o trasmettendo una nuova immagine di sé. Allo stesso tempo potrebbe essere aiutato da altri compagni più competenti su un determinato compito: sperimentando così l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e la possibilità di lavorare divertendosi.

In questo caso il piccolo gruppo è utile: lavora sull'identità, porta alla scoperta di limiti e risorse, avvicina, elimina le barriere, costruisce una dimensione per le molteplici diversità.

A volte capita poi che la richiesta della scuola sia quella del lavoro del PEA in un piccolo gruppo in cui non è presente il bimbo o ragazzo da lui seguito: la richiesta evidentemente può apparire strana. Di fronte a queste "anomalie" in genere l'operatore si chiede "È utile per il ragazzino che seguo?". Perché può darsi che mentre l'educatore gestisce l'attività di un piccolo gruppo di alunni, il ragazzino da lui seguito viva un momento di autonomia in un altro gruppo, nel quale magari impara a riconoscere altri adulti di riferimento (allontanando il rischio di esclusività del PEA) e sperimenta il presentarsi agli altri, pian piano, al di là della sua stampella, con la sua nuda soggettività e personalità.

Ci sono poi volte in cui la risposta alla lampadina è “NO”: sono quelle volte in cui il gruppo è composto da diversità che esprimono esigenze talmente particolari che un educatore da solo non può accogliere. Al di là di questi episodi o modi di vedere, il gruppo non va demonizzato e può essere una risorsa importante.

Un primo sguardo è dedicato al **tipo di attività** che l'educatore vive e fa vivere nel piccolo gruppo:

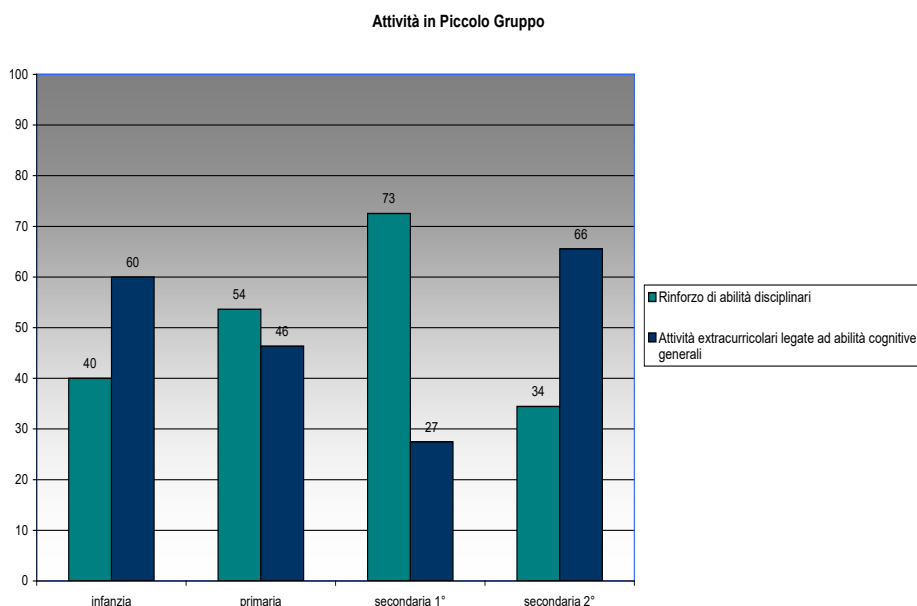


Grafico 3: descrizione delle attività svolte con il piccolo gruppo

Leggendo questo grafico è utile forse ricordare che queste percentuali si riferiscono comunque a tempi parziali: rispetto al tempo complessivo di lavoro degli operatori si tratta rispettivamente del 12 e 13 % a infanzia e primaria e del 19 % delle attività svolte alle secondarie. Le attività esposte dagli operatori nei Piani di Lavoro sono state suddivise in due macro categorie:

1. attività di rinforzo di abilità disciplinari
2. attività extracurricolari legate ad abilità cognitive più generali.

Nel primo gruppo abbiamo inserito tutte quelle attività che prevedono compiti vicini alla didattica ed agli apprendimenti prettamente scolastici, nel secondo rientrano invece attività a carattere più trasversale e meno orientate alle discipline come laboratori di costruzione di materiali, gruppi di musica, preparazione di piccoli eventi o veri e propri gruppi di apprendimento su specifiche abilità. Questi ultimi sono tipici delle superiori dove, vedremo in seguito, il gruppo è generalmente costituito da compagni con disabilità.

L'attività in piccolo gruppo orientate ad apprendimenti extracurricolari è assolutamente prevalente nella scuola dell'infanzia: i piccoli gruppi dell'infanzia condotti dall'educatore quindi sono intenti a portare avanti attività legate ad una qualche specificità. Nella nostra esperienza è spesso rilevabile che le attività del piccolo gruppo di questo tipo siano in qualche modo anche provocate o motivate dalla presenza di un bambino con difficoltà. Succede ad esempio che un percorso individuale di psicomotricità o legato al metodo Feuerstein diventi un momento corale, un momento di condivisione. L'attività di uno, diventa l'attività di alcuni.

Così la presenza di un bambino con bisogni speciali stimola ad attività pensate e costruite con stili educativi originali e va a grande favore di tutta la classe, perché permette di proporre modalità e contenuti che altrimenti non verrebbero attivati.

Come già sottolineato con l'attività in classe, anche con il piccolo gruppo l'ingresso alla scuola primaria segna l'aumento della concentrazione del PEA sugli apprendimenti.

L'educatore viene visto come risorsa nei momenti scolastici, l'extra curricolare è più legato a momenti di gioco libero, ai lunghi intervalli, allo spazio del dopo pasto.

La percentuale delle attività didattiche è destinata a toccare vette altissime nella scuola secondaria di primo grado. Il piccolo gruppo della scuola media vede l'educatore, molto probabilmente, impegnato in gruppi di livello, di recupero o rinforzo.

Curiosamente, ma forse non troppo, alla scuola secondaria di secondo grado, le percentuali tornano ad assomigliare a quelle della

scuola dell'infanzia: l'inversione rispetto alla scuola media è irreversibile.

La nostra ipotesi di lettura è che, nuovamente, il piccolo gruppo delle scuole superiori si concentri su momenti o attività in qualche modo costruiti su bisogni specifici dell'alunno seguito.

Una volta sottolineato il tipo di utilizzo che la scuola fa del piccolo gruppo alla presenza del PEA, non si può nascondere la curiosità di capire **da chi è composto il piccolo gruppo**.

Questo fotografa il nostro successivo grafico:

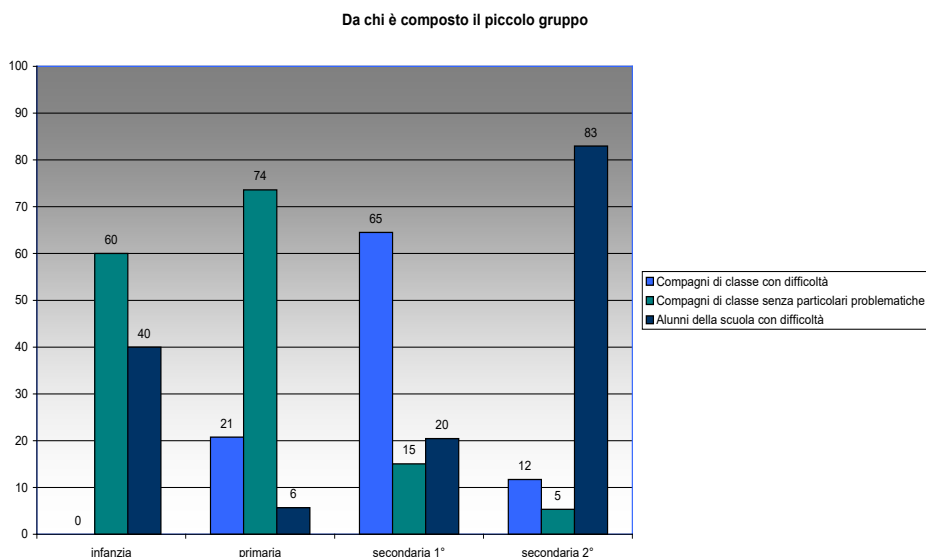


Grafico 4: descrizione della composizione del piccolo gruppo

Le possibilità che abbiamo individuato dai Piani di Lavoro comprendono piccoli gruppi composti da altri compagni di classe con difficoltà, compagni di classe senza problematiche e alunni della scuola con difficoltà. Nella scuola dell'infanzia, come vediamo, i bambini seguiti dal PEA in piccolo gruppo trascorrono il loro tempo con i compagni di sezione senza particolari problematiche e/o con compagni della scuola con altre difficoltà. Quest'ultima

situazione è particolarmente frequente quando le diverse sezioni delle scuole d'infanzia lavorano a classi aperte o quando in presenza di un esperto esterno (musicisti, sportivi) vengono costituiti piccoli gruppi a livello.

Nella scuola primaria cresce la percentuale di tempo in piccolo gruppo speso con i compagni senza particolari problematiche. Questo dato torna a confermare il fatto che il PEA sia, in questa realtà, una risorsa per il gruppo intero, che va a rafforzare le compresenze degli insegnanti incrementando per la classe la possibilità di vivere momenti di apprendimento mirati.

Compare qui, assente nella scuola dell'infanzia, il gruppo dei compagni di classe con difficoltà: in talune situazioni è quindi possibile tornare a ragionare su piccoli gruppi che facciano sperimentare l'aiutare e l'essere aiutati.

È invece molto bassa l'esperienza con bambini della scuola con difficoltà, molto probabilmente per la minor diffusione di progetti a classi aperte in una scuola complessa come quella primaria.

Il non poter contare sulle compresenze degli insegnanti e l'orientamento forte alle discipline è forse l'aspetto che condiziona i dati rilevati nella scuola secondaria di primo grado.

Qui, infatti, il tempo del PEA in piccolo gruppo è quasi interamente dedicato ai compagni di classe con difficoltà. Se a questi aggiungiamo il venti per cento del tempo speso con i compagni di scuola con difficoltà, va da sé che il tempo da trascorrere in piccolo gruppo con i compagni di classe senza particolari problematiche è molto risicato.

Questo appunto perché, a quanto sembra, l'educatore viene utilizzato per creare quei momenti di divisione del gruppo classe che diversamente non sarebbero possibili.

È evidente che l'educatore come conduttore unico di gruppi composti da ragazzi con difficoltà, difficilmente riuscirà a rispondere ai bisogni specifici di ciascuno sia in termini di contenuti (assolutamente e esclusivamente disciplinari e l'educatore non è per natura un tuttologo) sia in termini di relazioni. I gruppi infatti racchiudono oltre all'alunno disabile anche ragazzi dalle difficoltà più varie: dal disturbo specifico di apprendimenti, alla non cono-

scenza dell'italiano, al disagio sociale, ecc.

Altra situazione, è quella che ci appare nella scuola secondaria di secondo grado. In questa realtà il tempo del PEA in piccolo gruppo è dedicato per l'83% a compagni della scuola con difficoltà; se aggiungiamo il tempo con i compagni di classe con difficoltà arriviamo al 95% del lavoro di gruppo strutturato.

Con un solo 5 % del tempo trascorso in gruppi di lavoro con i compagni senza particolari problematiche.

In generale, ci si prospetta davanti un panorama in cui passiamo da una scuola primaria che impegna l'educatore in piccoli gruppi in cui l'alunno a lui assegnato condivide esperienze con compagni senza problematiche, ad una scuola secondaria che promuove il lavoro con compagni in difficoltà, prima con quelli della propria classe e poi con quelli della scuola.

La composizione del gruppo ci fornisce anche una probabile chiave di lettura ed una spiegazione dei contenuti del lavoro: perché il piccolo gruppo nella scuola secondaria passa da essere molto incentrato sugli apprendimenti all'esserne lontano, quasi completamente avulso? Perché nella media gli alunni da noi seguiti passano dal lavorare scolasticamente con compagni di classe in difficoltà (e non è sempre così evidente di chi siano i bisogni di rinforzo sulle discipline a cui il PEA risponde) a trascorrere la stessa quantità di tempo di gruppo con compagni della scuola in difficoltà (in prevalenza con disabilità).

Concludendo, passiamo da una scuola d'infanzia e primaria in cui il PEA condivide con l'alunno con disabilità un'esperienza di gruppo di pari senza problemi, ad una scuola secondaria in cui il lavoro di gruppo è prima il frutto della concentrazione dei compagni di classe con problemi, e poi con i compagni della scuola con problemi. Il gruppo si concentra sulle discipline tanto più è costituito da alunni in difficoltà della classe, fintanto che alle secondarie di secondo grado la forbice sulle competenze disciplinari diviene così ampia da convogliare nel gruppo quegli alunni, questa volta della scuola, per i quali queste attività non sono più un reale obiettivo.

Nell'intento di confermare lo stile non valutativo di questa ricerca

è comunque doveroso ricordare, ancora una volta, che il tempo qui descritto è quello del PEA e non quello complessivo degli alunni con disabilità da noi seguiti.

Questo quadro temporale è quindi solo una parte delle esperienze scolastiche di quegli alunni con certificazione con più compromissioni, che, probabilmente vivono, con gli altri adulti della scuola, esperienze che compensano ed integrano questo quadro .

L'ultimo elemento di analisi dell'esperienza grupppale gestita dal PEA ha fotografato la collocazione fisica delle attività, cioè **quali sono gli spazi** che ogni giorno vengono dedicati al lavoro in piccolo gruppo: lo facciamo con il grafico 5.

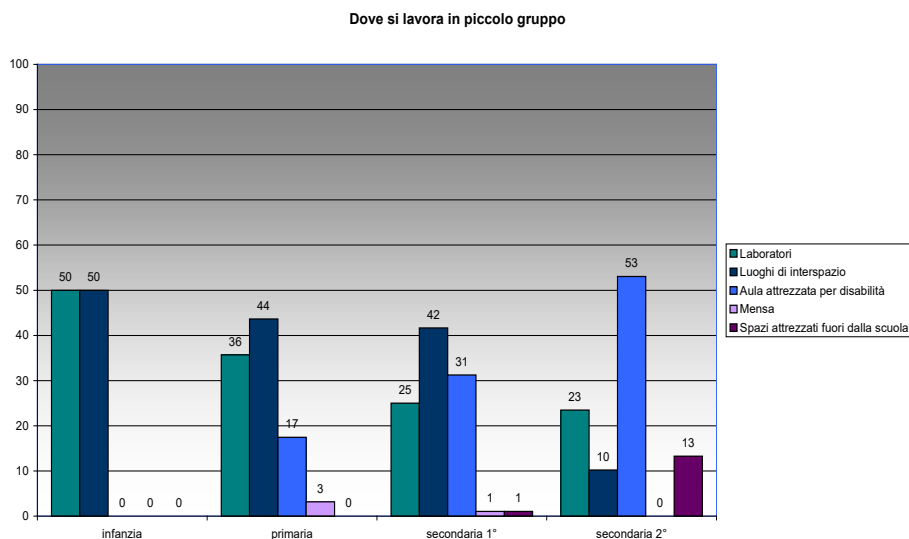


Grafico 5: gli spazi utilizzati dal piccolo gruppo

Il primo dato evidente è che gli spazi utilizzati per le attività in piccolo gruppo variano significativamente al variare della composizione e dei contenuti delle attività di gruppo.

Nella scuola dell'infanzia, compatibilmente con il fatto che il gruppo sia in qualche modo un gruppo aperto, vengono utilizzati

alternativamente i laboratori e i luoghi di interspazio (saloni, atri, intersezioni) e non esiste un vero e proprio spazio dedicato alla disabilità.

Spazio che invece fa la sua decisa comparsa nella scuola primaria: compare quella che viene conosciuta come l' "auletta", "l'aula risorse", "l'aula disabilità" o "l'aula abilità alternative" (in pratica un'aula appositamente attrezzata per alunni con disabilità). Nonostante spesso sembri un luogo negativamente connotato, va sottolineato che questo spazio è sovente indispensabile perché costituisce un luogo di tutela, di ritmi e tempi molto peculiari: è il luogo in cui bambini con difficoltà riposano (ed alle primarie non ci sono più i tempi di riposo per tutti), dove vengono conservate ed utilizzate attrezzature particolari o dove gli alunni trovano indispensabile contenimento in momenti emotivamente forti.

Se inoltre si pensa che nella scuola primaria il piccolo gruppo è composto da bambini senza particolari problematiche, l'auletta è spesso il luogo in cui il bambino che il PEA segue si presenta agli altri, in cui accoglie anziché essere solo accolto, in cui è esperto anziché disorientato.

Anche nella scuola primaria, comunque, restano prevalenti i laboratori e i luoghi di interspazio usati da tutti i gruppi della scuola. Grazie alla costruzione o al recupero di spazi adatti va inoltre a sparire la mensa, spesso presente nei piani di lavoro degli scorsi anni, in quanto spazio molto noto a chi cercava di lavorare in maniera alternativa.

Nella scuola secondaria di primo grado i laboratori tendono ad essere meno utilizzati, a favore di un più ampio utilizzo dell' "auletta", che spesso è dotata anche di sostegni informatici e quindi più utile all'educatore che si trova a lavorare con più alunni con difficoltà, con problematiche diverse. La presenza di uno o più pc o di tavoloni al posto dei banchi rende possibile la suddivisione del lavoro e dell'attenzione.

In questo grado di scuola compaiono anche gli spazi attrezzati al di fuori delle mura scolastiche, anche se ancora in percentuale molto bassa. Questi spazi sono ad esempio i laboratori bottega o le attività sportive (piscina), alle quali il ragazzo si reca accompagnato

dall'educatore ed in compagnia di altri ragazzi con difficoltà.

Gli spazi esterni crescono notevolmente nella scuola superiore ed anche gli spazi attrezzati interni sono vissuti coralmemente. Spesso più ragazzi con difficoltà escono, dalla classe o dalla scuola, con più educatori. Il gruppo di alunni in difficoltà della scuola che non segue quasi più attività curricolari si trova per il 53 % del tempo nello spazio della scuola dedicato alla disabilità che si trasforma in microlaboratorio.

Anche lo spazio, così come il tempo del piccolo gruppo, denota come il PEA è chiamato con i bambini piccoli a cercare di unire e uniformare tempi e contenuti alla "normalità"; poi al crescere del grado scolastico è chiamato a differenziare ed individualizzare i percorsi. Questo naturalmente dovrà esser oggetto di riflessione.

2.3 Le attività in situazione individuale

Le attività in situazione individuale occupano il 23-24 % del tempo del PEA presso infanzia e primaria, il 41 % nelle secondarie di primo grado, 32 % presso la secondaria di 2° grado.

Così come per le attività in piccolo gruppo, anche per il tempo passato dall'educatore in situazione individuale con l'alunno assegnato ci siamo chiesti **"cosa fanno?"** e **"dove lo fanno?"**.

Per quanto riguarda la prima domanda abbiamo individuato ancora una volta due temi portanti: l'educatore riporta nei piani di lavoro di intervenire in situazione individuale:

1. lavorando sul potenziamento di autonomie personali
2. concentrandosi sul supporto agli apprendimenti scolastici e sulla facilitazione della parte didattica.

Se in questa categoria possiamo ad esempio inserire il rinforzo di capacità di letto scrittura o logico matematiche, nella prima categoria sono da comprendersi tutte le attività mirate ad autonomie di base, dall'utilizzo del bagno, al saper fare le scale, al portare avanti gli esercizi indicati da neuropsichiatria e fisioterapisti oppure ad apprendimenti che facilitino la vita adulta a prescindere dal contesto scolastico.

Vediamo il primo grafico:

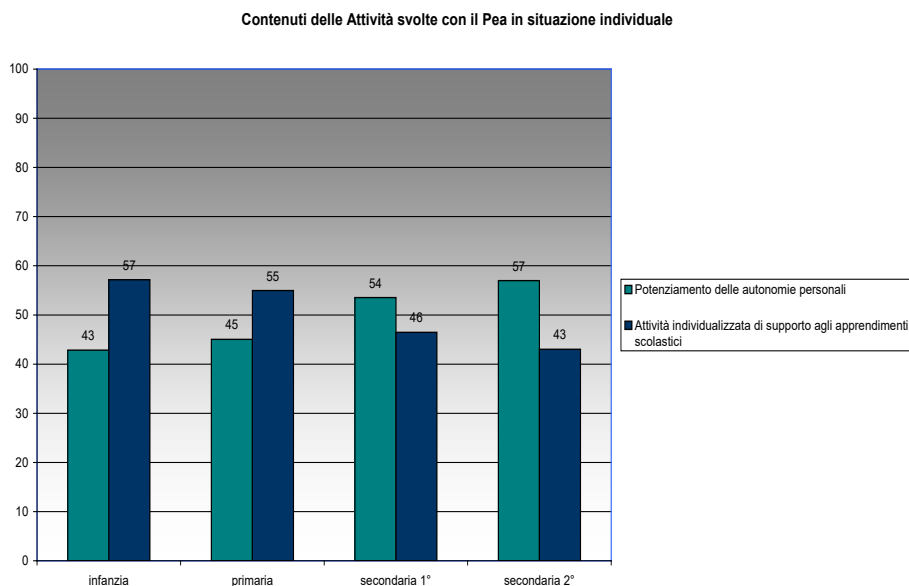


Grafico 6: i contenuti delle attività in relazione uno ad uno

I dati non presentano situazioni estreme, ma un quadro abbastanza proporzionato di suddivisione temporale tra le due attività che si invertono nel passaggio tra primarie e secondarie

Come possiamo facilmente dedurre, alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, il PEA spende il suo tempo con il bambino con una prevalenza di sostegno agli apprendimenti scolastici. Questo accade molto probabilmente perché il lavoro sulla scoperta e la costruzione delle autonomie di base in questi ordini di scuola già presente e proposto in maniera indistinta è a favore di tutti gli alunni. È quindi tutto il team a lavorare su questo. Molto probabilmente, l'educatore che si trova a lavorare in situazione uno ad uno con il bambino, si dedica al rinforzo delle capacità scolastiche che richiedono un'attenzione alla soggettività, alle peculiarità di ognuno.

Come se questo grafico fosse ripiegabile in due metà esatte, specularmente la situazione si capovolge nella scuola secondaria.

In una scuola dove, infatti, ci sono meno tempi e spazi dedicati allo sviluppo delle autonomie, l'educatore è chiamato e si fa carico di ricoprire questo buco (dato anche dall'età degli altri compagni, e dai percorsi visti più o meno sotto una lente normativa).

Accade quindi che, per la prevalenza del tempo trascorso con il ragazzo seguito, il PEA si occupi di rinforzare autonomie e capacità che non devono essere perse, che meritano e pretendono allenamenti.

Tutto ciò, senza trascurare naturalmente gli apprendimenti, rappresentati nei grafici nel 40%.

Come successo precedentemente, diventa interessante l'osservazione dei **luoghi** offerti e scelti per l'attività 1:1.

I luoghi sono rimasti quelli presi in esame per quanto riguarda il piccolo gruppo, qui riportati in legenda:

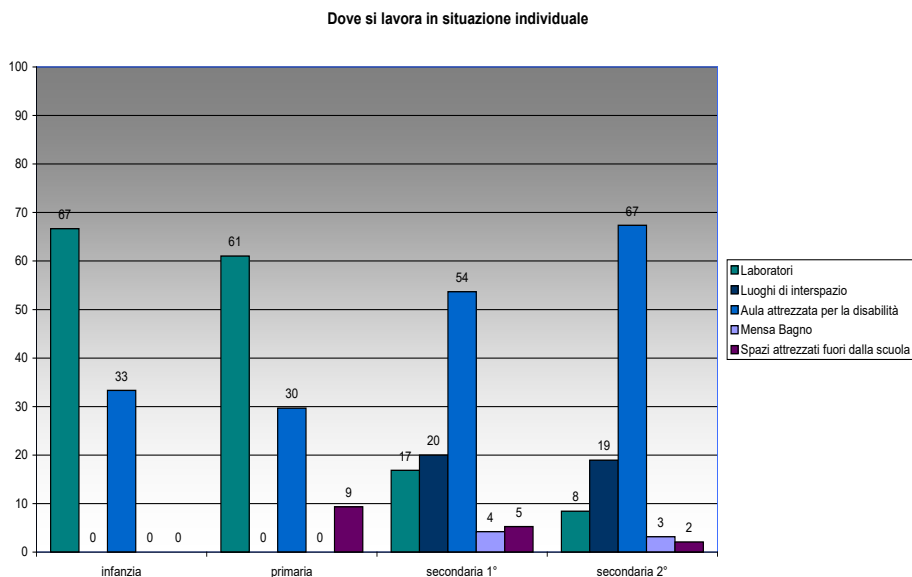


Grafico 7: i luoghi delle attività in relazione uno ad uno

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, la maggior parte del tempo in situazione individuale vede, come spazi d'elezione, i vari laboratori. Questi ultimi comprendono aule quali l'aula creativa, l'aula informatica, l'aula dedicata all'attività motoria e altri laboratori attrezzati a scelta dalle diverse scuole.

A differenza di quanto abbiamo precedentemente osservato per il piccolo gruppo, la famosa “auletta” fa qui la sua comparsa anche negli ordini di scuole inferiori.

Per circa il 30% del tempo trascorso da solo con l'educatore (che ricordiamo essere circa il 24 % del tempo totale), il bambino vive in uno “spazio *dedicato*” i momenti del riposo e/o quelli mirati alla prosecuzione di attività impostate, ad esempio, da logopedisti o fisioterapisti.

Proprio queste ultime attività crediamo possano giustificare la comparsa, nella scuola primaria, degli spazi attrezzati fuori dalla scuola: è infatti piuttosto usuale che un educatore accompagni un bambino ai servizi terapeutici della NPIA o a svolgere attività sportive/riabilitative.

Questo tipo di uscite non era comparso nel grafico relativo all'attività in piccolo gruppo, per quanto riguarda la scuola primaria. Possiamo quindi dire che, alla scuola elementare, i bambini non escono per attività varie nel piccolo gruppo, ma soltanto con tutta la classe o da soli con il loro educatore.

Come si nota continuando l'analisi del grafico, nelle scuole secondarie, i luoghi dedicati all'attività individuale si moltiplicano: c'è una maggiore sfaccettatura.

L'“auletta”, ormai immagine ricorrente, torna ad essere prevalente, superando il 60% di tempo nella scuola secondaria di secondo grado.

Diminuisce notevolmente l'utilizzo dei laboratori, denotando che, negli ordini di scuola dei grandi, il piccolo gruppo sta nei laboratori, mentre il lavoro individuale riscopre gli spazi dedicati.

Altra differenza con quanto rilevato nelle uscite a piccolo gruppo è la quasi totale scomparsa degli spazi extrascolastici: diversamente da quanto accade nella scuola primaria, è raro qui che l'educatore esca da solo con il ragazzo a lui assegnato. Le uscite, nella scuola

secondaria, coinvolgono principalmente il piccolo gruppo, spesso multicomposto.

Ci ha incuriosito l'individuazione da parte di alcuni operatori dello spazio mensa e bagno come luogo di interazione in rapporto 1:1. In effetti il lavoro sulle autonomie di base degli alunni all'infanzia è spesso un momento corale ma già alla primaria i bambini vanno in bagno da soli mentre gli alunni con disabilità necessitano spesso di un rapporto 1:1. Ma nessuno degli operatori della primaria ha individuato questi spazi nelle attività dichiarate. Lo hanno invece fatto i colleghi delle secondarie che vivono probabilmente questi momenti di cura come momenti a forte valenza educativa tanto da indicarli nel loro piano orario ed organizzativo.

2.4 La partecipazione ad incontri istituzionali

Un'ultima riflessione su come le scuole vivano ed utilizzino la risorsa del PEA nella realtà modenese è legata alla partecipazione degli educatori stessi agli incontri istituzionali.

Abbiamo voluto approfondire quello che può essere il livello di progettazione ed organizzazione condivisa tra PEA e scuola soprattutto dopo una esperienza così connotata che copre ormai 15 anni; si intendeva anche capire se esiste una correlazione tra un utilizzo efficace e rispettoso del mandato di ruolo dell'educatore nel tempo scuola e un'integrazione della stessa risorsa nei momenti prettamente non frontali.

Per una facilità di lettura, anche qui abbiamo provato a suddividere un argomento unico in più sottografici; andremo quindi a sondare la partecipazione dell'educatore ad incontri rispettivamente con il personale docente della scuola, la famiglia e, infine, i servizi e gli esperti sanitari.

Nel primo grafico osserviamo quindi quanto il PEA è invitato e quanto partecipa a momenti di confronto e decisionali all'interno della scuola.

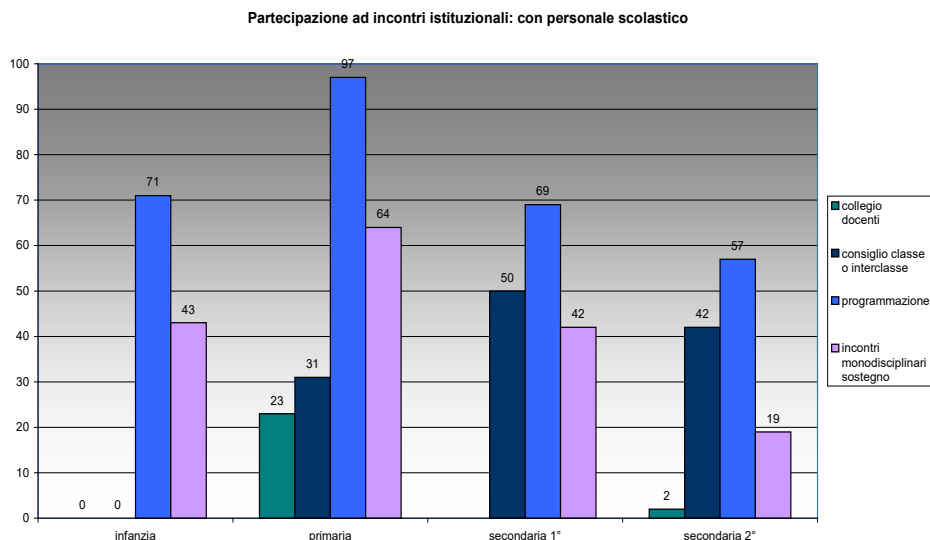


Grafico 8: la partecipazione ad incontri istituzionali con il personale scolastico

Va premesso innanzi tutto che non esiste un quadro normativo chiaro, che preveda come doverosa la presenza del PEA ai momenti progettuali ed istituzionali della scuola. Questo ha prodotto e continua produrre a livello nazionale una situazione estremamente diversificata degli impegni delle amministrazioni locali nei progetti d'integrazione scolastica degli alunni disabili.

Possiamo ricordare che gli attuali Accordi di Programma Provinciali prevedono che il personale educativo assistenziale *possa* prendere parte alla stesura ed alla verifica di PDF e PEI proponendo “quanto ritiene utile ed opportuno”, ma, in ultima analisi è la discrezionalità del dirigente scolastico e dei suoi collaboratori a definire il livello del coinvolgimento del PEA, sia formalmente che informalmente. Ogni operatore dispone poi di un numero significativo (il 5% annuo di ore in più), se pur limitato, di ore retribuite per attività connesse a quelle frontali con l'alunno.

Questo monte ore annuo impone spesso di scegliere tra i momenti organizzativi più importanti, non potendo prevedere la partici-

zione retribuita a tutti.

L'analisi dei dati seguenti deve quindi tenere presente quanto ora esposto per non cadere in interpretazioni troppo superficiali.

Alla scuola dell'infanzia l'educatore è poco invitato o interessato a tutto ciò che concerne il macrocosmo scolastico. Non partecipa a consigli d'interclasse o collegio docenti, momenti che spesso vedono intervenire tutti gli insegnanti di una scuola su temi generali e trasversali.

È invece molto presente nei momenti di programmazione con il team della sezione a cui è assegnato. Sono questi i momenti in cui si discutono le attività della settimana, in cui è possibile studiare insieme metodi per rendere l'attività accessibile a tutti, in modo utile e mirato.

Sono questi momenti di confronto e discussione con coloro che condividono l'attività scolastica quotidiana questa partecipazione quindi è fondamentale per la riuscita e la buona costruzione di un team.

Considerando la frequenza settimanale con cui gli insegnanti della scuola d'infanzia si incontrano e la disponibilità di ore retribuite del PEA per questo tipo di attività, il dato qui esposto è probabilmente da considerarsi vicino il massimo raggiungibile.

Un po' inferiore, 43 %, il dato relativo agli incontri solo con gli insegnanti di sostegno statali; molto probabilmente alla scuola dell'infanzia è possibile una programmazione attenta alla diversità anche all'interno della programmazione generale.

Rispetto all'assenza negli altri momenti più allargati, non avendo gli educatori a disposizione moltissime ore per l'attività non frontale, si può pensare che si scelga di concentrare la loro presenza solo in momenti di team.

Questa rimane una delle possibili spiegazioni.

Alla scuola primaria, infatti, le altre situazioni di incontro cominciano a mostrare la loro valenza.

Vediamo infatti che, con percentuali di tempo comprese tra il 20 e il 30%, l'educatore inizia a partecipare anche a momenti che prevedono la presenza di tutto il personale scolastico. Sono questi momenti in cui spesso il Dirigente Didattico esprime e richiede

linee di comportamento comuni, e che quindi risultano essere importanti per il PEA in quanto nodo di una rete.

La partecipazione è comunque relativa anche all'invito da parte della scuola, che avviene a seconda delle valutazioni che la scuola stessa mette in atto.

Nella scuola primaria diventa poi quasi totale la partecipazione degli educatori alla programmazione settimanale e cresce notevolmente la presenza agli incontri con gli insegnanti di sostegno. Una partecipazione così elevata è sicuramente frutto, anche, della buona prassi di avere una calendarizzazione degli incontri certa.

Nei successivi ordini di scuola, infatti, la partecipazione è relativa anche alle diverse modalità di incontro da parte degli insegnanti. Infatti, nelle scuole secondarie gli spazi di programmazione del PEA sono spesso momenti informali concordati con il solo docente di sostegno o docente di disciplina.

I consigli di classe, circa quattro nell'anno scolastico, hanno una durata limitata e sono gli unici momenti di condivisione corale del progetto sulla classe, di cui l'alunno con disabilità è solo uno dei tanti argomenti all'ordine del giorno. Spesso gli operatori sono invitati, solo per parte del tempo a disposizione e non partecipano ai consigli di classe in cui si definiscono le valutazioni di fine quadrimestre.

Se si crea un'equivalenza tra il peso del PEA nella "politica" scolastica, e la sua presenza/coinvolgimento ai colleghi docenti si può, "azzardando", pensare che alle primarie ci sia una maggior integrazione di questa figura nell'intera vita scolastica, che risulta praticamente assente negli altri ordini di scuola ad eccezione di un 2 % di partecipazione alle superiori.

Questi dati quindi, estremamente parziali e interpretabili, vedono comunque il PEA coinvolto in particolare modo in quei contesti operativi e programmatici in cui si definiscono le linee quotidiane di lavoro. La partecipazione a momenti di programmazione rimane comunque piuttosto elevata, compresa tra il 57 e il 69 %. È invece quasi del tutto assente, ad esclusione delle primarie, la presenza dell'operatore nei contesti in cui si definisce il progetto

d'integrazione della scuola (ultimamente si sta notando una presenza diffusa ad esempio negli incontri dei GLH d'istituto ove convocati).

Osserviamo ora i dati relativi alla partecipazione agli incontri con le **famiglie**:

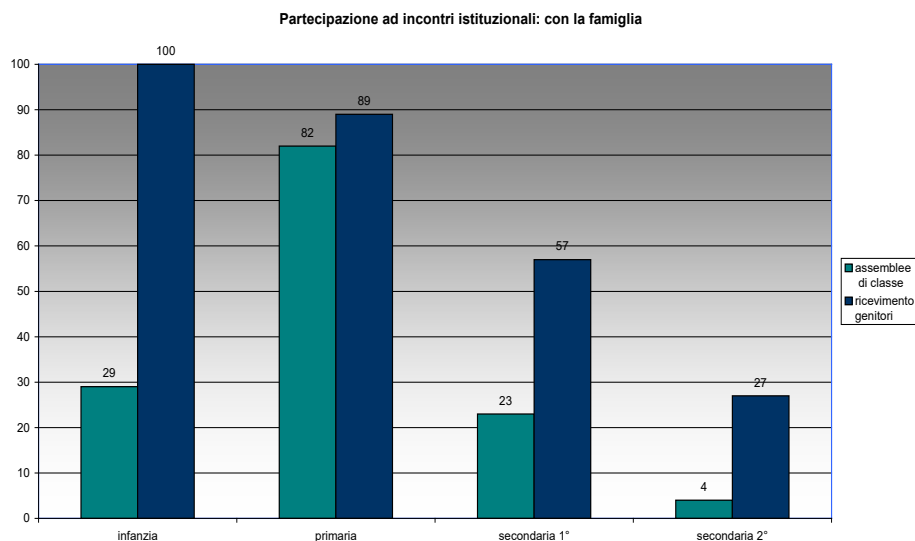


Grafico 9

la partecipazione ad incontri istituzionali con le famiglie degli alunni seguiti

Da uno sguardo generale, sembra di poter dire che l'esperienza di relazione e di incontro tra gli educatori e le famiglie va a decrescere con il crescere dell'età dei ragazzi, molto probabilmente in linea con quanto accade con tutti gli studenti e le famiglie, al di là di ogni diversità.

Nella scuola dell'infanzia tutti gli educatori partecipano al ricevimento dei genitori, momento molto comune e di grande partecipazione: spesso è la prima volta che una famiglia affida il proprio figlio ad un'istituzione, e ne ottiene un ritorno sul proprio vissuto di genitori.

Rimane invece più basso il tempo dedicato all'incontro nelle as-

semblee di classe: spesso quindi si perde l'occasione di presentarsi ed essere presentati come parte integrante di un team.

Ciò che sembra invece accadere nella scuola elementare: se è vero che decresce in parte la partecipazione agli incontri di ricevimento dedicati ai genitori dei bambini seguiti dall'educatore, è altrettanto vero che assume pregnanza e importanza proprio la partecipazione alle assemblee di classe.

Dall'analisi dei dati risulta che la scuola primaria e in particolare la scuola a tempo pieno, ha e mostra spazi e tempi che consentono una buona integrazione delle figure professionali che si muovono al suo interno.

Nelle scuole secondarie, invece, questi appuntamenti sembrano vedere un significativo ridimensionamento nella loro partecipazione.

I dati che vediamo paiono essere comunque legati alle diverse modalità che la scuola secondaria ha di incontrare i genitori. Spesso il ricevimento generale dei genitori è fissato, al di là di bisogni ed evenienze particolari, in due colloqui all'anno. E non tutti gli educatori partecipano. I colloqui individuali avvengono poi su "prenotazione" del genitore con il singolo docente disciplinare o di sostegno e questa prassi non coinvolge mai l'operatore salvo la discrezionale iniziativa del singolo insegnante.

Alla scuola secondaria di secondo grado può accadere che il docente di sostegno riceva i genitori mentre l'alunno è in altra classe con l'educatore: questa potrebbe essere una spiegazione del perché solo il 27 % del PEA è presente in questi momenti.

Va anche sottolineato, però, che a fronte di un numero così poco elevato di incontri istituzionali, molti educatori (85 %) hanno scritto, nella parte libera del piano di lavoro, che le loro relazioni con le famiglie dei ragazzi sono nutrite in maniera "quotidiana".

Si può quindi pensare che l'assenza del PEA nei momenti istituzionali sia compensata dalla presenza in colloqui informali, spesso fuori dalla scuola, al momento della consegna e del ritiro degli alunni che, a differenza dei compagni, passano da una presa in carico all'altra con un vero e proprio "passaggio di consegne" quotidiano.

Questo dato potrebbe essere un punto di forza se significasse che l'educatore, nel suo ruolo “debole” è utile ad agganciare famiglia e scuola. O potrebbe essere letto come un punto debole se l'educatore, agendo “in solitaria” in questi colloqui, operasse in modo del tutto autonomo.

La partecipazione agli incontri con gli **esperti sanitari** sembra essere, e per la prima volta uniformemente, sempre molto alta.

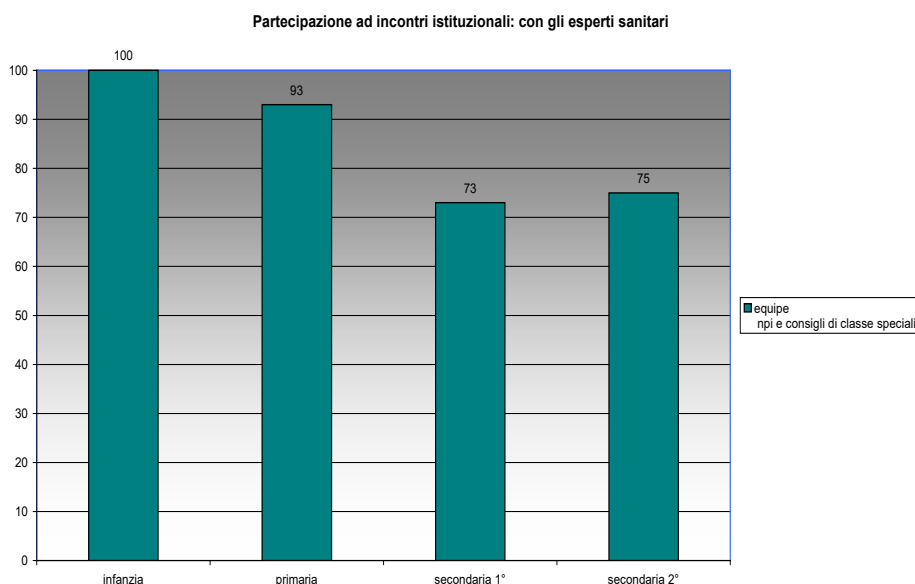


Grafico 10: la partecipazione ad incontri istituzionali con gli esperti sanitari

Gli esperti sanitari a cui ci riferiamo sono: neuropsichiatri, logopedisti, fisioterapisti, educatori professionali, ecc.. Pur decrescendo di poco al crescere dell'età, la partecipazione è sempre altissima. Sono questi momenti in cui l'educatore raccoglie e fornisce nuove informazioni per portare avanti il progetto di lavoro. Questa sede di analisi e condivisione risulta di fondamentale importanza al fine di garantire un reale e concreto adeguamento del progetto all'evolvere e mutare dei bisogni degli alunni.