

NUMERO ONLINE

www.erickson.it/studiumeducationis



Rivista per le professioni educative

STUDIUM EDUCATIONIS

2

maggio 2010
RIVISTA QUADRIMESTRALE

Erickson

Studi e ricerche

- GIUSEPPE BERTAGNA
Saperi disciplinari e competenze 5
- RENATO DI NUBILA
Competenze organizzative e gestione delle risorse 25
- PAOLA MILANI E MARCO IUS
L'educatore come tutore intenzionale di resilienza 41

L'educativo nelle professioni

- EMILIA RESTIGLIAN
*L'integrazione dell'allievo disabile nel gruppo-classe.
Implicazioni pedagogiche e scelte progettuali* 57
- FRANCESCA ANELLO
*Verifica dell'efficacia didattica di un percorso laboratoriale
per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole dell'infanzia e primaria* 69
- ANNA GENCO
Sostenibilità e partecipazione 85

Leggere l'esperienza

- EMMA GASPERI E GIOVANNI DANZA
*Un percorso di formazione alla relazione nelle Unità
Valutative Multidimensionali Distrettuali* 95
- CHIARA BIASIN E ELENA MARTINELLI
Gli anni in tasca: continuare a formarsi nella terza età 113

Rubriche

- EMANUELA TOFFANO MARTINI
Sul perdono. Un dialogo tra psicologia, filosofia, diritto, pedagogia 123
- LUCA SAMBUGARO
Il «volto» dell'Educatore Professionale 135
- LUCA SAMBUGARO
«Io sono»: il congresso nazionale degli educatori professionali 139

Lessico pedagogico

- ELETTRA MAGGIOLO
Partecipazione 141

Notiziario

MINO CONTE

*L'albero della pedagogia. Letture, musiche e interviste in onore
di Diega Orlando Cian*

147

Recensioni

*a cura di Francesco Crisafulli, Elisabetta Madriz, Emma Gasperi,
Elena Pegoraro e Sara Serbati*

149

L'integrazione dell'allievo disabile nel gruppo-classe. Implicazioni pedagogiche e scelte progettuali

di Emilia Restiglian

Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche e Didattiche,
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Padova

1. Premessa

Documenti recenti definiscono l'autismo un disturbo multifattoriale, in cui le cause di natura neurobiologica (genetiche, neuroanatomiche, neurofunzionali, neurochimiche...) «sono implicate e correlate in maniera diversificata e non del tutto conosciuta. Dagli studi genetici fino ad ora realizzati, l'evidenza più forte è che non esiste il “gene” dell'autismo, ma esistono piuttosto una serie di geni che contribuiscono a conferire una vulnerabilità alla comparsa del disturbo» (Società Italiana di Pedagogia Speciale, 2008, p. 22). Tipica dell'autismo, e degli altri disturbi generalizzati dello sviluppo, è in ogni caso la difficoltà di interazione reciproca tanto che si parla di «spettro autistico» per indicare l'insieme di disturbi che presentano menomazioni nella relazione sociale reciproca (Xaiz e Micheli, 2001, p. 31) e che si ritrovano quindi anche in soggetti disabili non propriamente definibili come «autistici».

Il lavoro scolastico con l'alunno autistico appare quindi complesso e denso di problematiche, soprattutto perché rende necessario pensare alla strutturazione di percorsi di aiuto e di sostegno allo sviluppo slegati da situazioni standardizzate e anzi aperti a una prospettiva e a un approccio educativo rivolti non solo e non tanto al deficit ma anche e soprattutto alla persona e ai suoi specifici punti di forza, aspetto che peraltro dovrebbe porsi al centro di qualsiasi programmazione educativa.

Alla base di tali considerazioni emergono le difficoltà sociali che finiscono col condizionare tutti gli aspetti dell'apprendimento e del comportamento dell'allievo

autistico. I deficit nello sviluppo sociale, infatti, «inibiscono i normali rapporti sociali, terreno sul quale si forma la conoscenza del mondo [...] [e la possibilità di imparare a] far parte di unità sociali quali la diade madre-bambino, la famiglia, la scuola, i gruppi di amici e la comunità» (Jordan e Powell, 2000, p. 31): relazioni necessarie per sviluppi sociali ulteriori e per uno specifico «progetto di vita».

Fatte salve le differenze tra i soggetti, proprio il comportamento sociale (specialmente interpersonale) anomalo e ritardato rispetto alle tappe di sviluppo e le condizioni educative e didattiche, che promuovono modalità positive di interazione per la crescita del soggetto, sono gli aspetti maggiormente presi in considerazione nel presente contributo,¹ contributo che cerca di non sottovalutare le occasioni di *vivere a scuola con i compagni*.

La scuola è spesso l'unico ambiente che il soggetto autistico divide/condivide con i pari, dove egli può sperimentare apprendimenti funzionali utili a comprendere meglio il mondo e le sue regole e generalizzare apprendimenti acquisiti in ambito riabilitativo.

Lo sviluppo di abilità sociali rappresenta uno dei problemi fondamentali per i soggetti con disturbo dello spettro autistico, visto che le difficoltà nell'interazione sociale rappresentano il nucleo dell'autismo. Essi possono mettere in atto comportamenti molto diversi a seconda che si trovino in un contesto in cui sono soli con l'insegnante, in un piccolo gruppo o in un grande gruppo. In questo senso essi «devono imparare tutto sullo sviluppo sociale più che semplicemente evolversi nel contesto della società» (Jordan e Powell, p. 51). L'abilità relativa al saper relazionarsi nelle interazioni sociali, però, non è innata per nessun alunno, bensì appresa e la scuola può intervenire in questo.

Una serie di ricerche ha dimostrato che il lavoro cooperativo, non esclusivo ma prevalente rispetto a impostazioni individualistiche e competitive, consente a tutti gli studenti di raggiungere risultati migliori, di sviluppare relazioni più positive e di vivere un maggior benessere psicologico. Proprio per questi motivi, esso è considerato «uno degli strumenti didattici più importanti per l'integrazione di alunni con difficoltà» (Ianes, 2001, p. 365).

Parlando più specificamente di disturbi dello spettro autistico, le Raccomandazioni per l'intervento psicoeducativo nella scuola parlano esplicitamente di integrazione del programma specifico «con le attività di insegnamento-apprendimento previste per il gruppo classe attraverso l'utilizzo di metodologie e strategie tipiche di integrazione, ad esempio l'apprendimento cooperativo, il tutoring, le metodologie attive, la riorganizzazione degli spazi e dei tempi» (Società Italiana di Pedagogia Speciale, 2008, p. 43).

¹ L'aspetto citato è uno dei criteri diagnostici identificati da Wing e Gould per l'autismo, e comunemente conosciuti come la Triade dei Sintomi Autistici. La manifestazione di ogni elemento della triade varia a seconda del livello generale di intelligenza e della presenza o meno di altri deficit. I criteri diagnostici per il disturbo autistico sono descritti dal Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-IV-TR) e dall'*International Classification on Diseases* (ICD-10) che stabilisce un determinato numero di sintomi utili a diagnosticare l'autismo anche se un soggetto non deve necessariamente presentarli tutti per essere diagnosticato.

Nel percorso di lavoro proposto sono perseguiti obiettivi sia educativi che disciplinari. Quelli educativi, in particolare, risultano fondamentali nella programmazione individualizzata del soggetto autistico qui considerato e sono presenti anche nella programmazione di classe in quanto contribuiscono a far maturare la coscienza di ogni allievo e a prepararlo all'inserimento nella società civile.

Dal punto di vista disciplinare, è stato deciso di lavorare nell'ambito musicale, tenendo conto degli interessi dell'alunno e di ciò che ama fare, scegliendo in questo caso un repertorio di canti e filastrocche della tradizione popolare veneta.

La scelta di lavorare sul repertorio tradizionale solitamente viene condotta al fine di sviluppare l'identità culturale, sociale, etnica dell'individuo da un lato e di individuare elementi che stanno alla base dello sviluppo cognitivo e percettivo dall'altro. In questo caso, l'intenzione è soprattutto quella di «sfruttare» la funzione educativa di canti e canti-gioco, finalizzati per esempio a far apprendere i nomi delle parti del corpo, dei mesi dell'anno e ad arricchire il lessico attraverso elenchi di oggetti sviluppando al contempo capacità di osservazione (Azzolin, Maculan e Zamboni, 2008).² La semplicità della forma iterativa, la sua facile ricezione, assimilazione, memorizzazione, imitazione e ripetibilità sono caratteristiche di tali brani e sono state messe in evidenza nel panorama didattico italiano da alcuni autori che nella loro attività di studio e di ricerca hanno cercato di restituire e di riproporre al bambino, con intenti educativi, tutti i contenuti ludici, mimico-gestuali, narrativi e logico-mnemonici di un patrimonio che gli appartiene (Goitre e Seritti, 1980, p. 12). Perché allora la musica tradizionale nella scuola? Perché essa riesce a rispondere alle esigenze affettive e cognitive dell'alunno disabile, da un lato, e, dall'altro, consente anche un approccio alla musica colta per i pari. La musica, quindi, come contenuto di un progetto educativo in grado di sviluppare al massimo le capacità di pensiero e di azione, nel campo della comunicazione come in quello dell'espressione. Essa contribuisce infatti allo sviluppo delle capacità di ascolto, di osservazione dell'ambiente sonoro e di espressione di idee ed emozioni, della propria immaginazione e creatività oltre che al potenziamento delle proprie capacità comunicative, attentive, di concentrazione e di memoria.

La musica risulta dunque fondamentale per la formazione della persona e per la sua crescita: essa da un lato richiede fatica e impegno, ma dall'altro restituisce gioia ed emozione. Contribuisce all'apertura delle menti degli alunni e all'apprendimento in generale, aiuta a prevenire il disagio dando risposta a bisogni, desideri e domande caratteristiche delle diverse età contribuendo al benessere psicofisico.³

Al termine del triennio della scuola secondaria di primo grado gli allievi dovrebbero aver imparato, tra le altre cose, a suonare uno strumento, a cantare a

² Il contributo vorrebbe andare oltre l'utilizzo della musica come «intrattenimento» e come «sottofondo» ad attività di vario tipo, piuttosto che come mediatore vero e proprio, per raggiungere obiettivi educativi e disciplinari. Altro aspetto che emerge dal materiale, ma che qui non viene considerato, è quello del gioco (prevalentemente motorio) che può costituire ulteriore stimolo di lavoro.

³ Si vedano il Decreto Ministeriale 28.07.2006 e la Nota Prot. N. 4624/FR del 13 marzo 2007.

più voci, a leggere, scrivere e inventare musica e ad analizzare criticamente brani di diversi generi e stili.⁴

Un canto «semplice», come può essere quello del repertorio tradizionale, si presta infatti a elaborazioni successive che vanno dall'esecuzione a più voci alla sua strumentazione (flauto dolce, chitarra, basso, tastiera, percussioni intonate e non intonate), alla trascrizione del canto in notazione tradizionale (anche con l'ausilio di software informatici come Finale) fino alla manipolazione dei suoi elementi costitutivi (testo, ritmo, melodia, armonia).

La scelta di un percorso di questo tipo per un allievo disabile ha cercato di tenere in considerazione la necessità dell'integrazione in classe del disabile grave stabilendo un contatto tra la sua programmazione e quella della classe in una scuola, come quella secondaria, dove avviene di solito il progressivo allontanamento dell'alunno in difficoltà dai contenuti curricolari dei compagni. Proprio la programmazione in qualche modo «congiunta» cerca di superare il rischio di un eccesso di programmazioni e di interventi fortemente individualizzati che finiscono per isolare l'alunno disabile ponendo enfasi solo sui bisogni individuali, che tolgono significato alla sua permanenza in classe. In questo modo, tra l'altro, l'insegnante specializzato si sente meno isolato, cosa che succede spesso quando il caso da seguire è ritenuto «grave», meno quando l'alunno disabile viene considerato in grado di conseguire gli obiettivi minimi in tutte le discipline.

Le discipline come musica, arte e immagine, tecnologia e scienze motorie e sportive, offrono più di altre ampie possibilità per la stesura di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) orientato all'integrazione: le esperienze operative, i procedimenti di produzione, l'uso di tecniche espressive diverse, la comprensione di messaggi musicali e tutte le abilità motorie sembrano infatti fatte apposta per definire obiettivi che siano vicini e coerenti con quelli della classe e, nello stesso tempo, significativi anche per alunni con disabilità piuttosto marcate (Celi, 1999, p. 125).

L'allievo disabile, una ragazza di 14 anni, presenta un ritardo delle funzioni linguistiche, dell'astrazione, dell'organizzazione e degli apprendimenti scolastici in disturbo generalizzato dello sviluppo. Ella necessita di conseguenza della guida costante e continuativa dell'adulto. Tra i principali aspetti evidenziati che necessitano di essere considerati per la stesura di una programmazione individualizzata ci sono: un ritardo nello sviluppo cognitivo, una comprensione linguistica limitata a messaggi semplici e contestuali, un linguaggio costituito da poche parole, un'attenzione soggetta a instabilità attentiva e psicomotoria, un'organizzazione temporale e un'autonomia personale e sociale non ancora raggiunte. L'alunna viene d'altro canto ritenuta in grado di ricercare positivamente la guida dell'adulto, oltre che di possedere un'area sensoriale e motorio-prassica nel complesso adeguate e un'organizzazione spaziale sufficiente. Tra le indicazioni e gli obiettivi posti in luce nel Profilo Dinamico Funzionale (PDF), emergono la comprensione di messaggi

⁴ Bartók (1977) evidenzia come la musica colta abbia spesso subito gli influssi della musica popolare, per esempio Beethoven (Sinfonia pastorale), Liszt (Rapsodie) e Chopin (Polacche).

gestuali e verbali e il cantare canzoncine tramite strumenti e metodologie di lavoro che comprendono lavori di coppia e di piccolo gruppo.

L'allieva vive in una famiglia composta da padre, madre e due fratelli più grandi. Il padre lavora fuori tutta la settimana e rientra nei weekend come pure i fratelli che frequentano l'università. La ragazza trascorre tutto il suo tempo con la mamma, casalinga, e, durante il fine settimana, con il papà, mentre il rapporto con i fratelli risulta molto limitato. L'unica attività «extrascolastica» è costituita dalla frequenza bisettimanale di un centro gestito dalla locale ULSS. La famiglia non ha avanzato negli anni alcun tipo di pretesa nei confronti della figlia, consapevole dei suoi limiti e «del fatto che non c'è niente da fare».⁵ La ragazza è inserita in una classe di 22 alunni equamente divisi tra maschi e femmine. La classe è in generale difficile da contenere: molti studenti risultano demotivati e distratti, ma allo stesso tempo attenti ai tempi e ai bisogni dell'alunna disabile che entra in aula per lo più nelle ore di scienze motorie e sportive, musica, arte e immagine, lettere (per una parte). Gli insegnanti incontrano l'alunna durante la ricreazione e la salutano sempre affettuosamente, ma l'alunna non sempre ricambia; in classe non cercano di coinvolgerla in compiti specifici, eccezion fatta per l'insegnante di lettere. Il livello di rumore, quando l'allieva è in aula, è generalmente molto basso: i compagni sono consapevoli dell'influenza dell'ambiente sulla compagna e agiscono di conseguenza.

2. Indicazioni per un progetto educativo-didattico

Pur nella consapevolezza che un progetto è composto sempre da elementi tecnici e procedurali (tempi, risorse, strumenti...), si vorrebbe qui porre l'accento sulla promozione della piena realizzazione delle potenzialità della persona cui il progetto dovrebbe rispondere prima di tutto.

Attenzione al soggetto, quindi, ma anche attenzione alla dimensione intenzionale dell'educazione come riflessione sulle motivazioni, sugli obiettivi, sui valori e sulle scelte che dovrebbero sempre accompagnare i percorsi educativi. Per consentire il successo della componente intenzionale del processo, però, si rende necessario mettere in atto «tutte le forme di aiuto, intervento e accompagnamento che promuovono la piena realizzazione delle potenzialità del soggetto e il raggiungimento della sua massima autonomia» (Zonca, 2004, p. 10).

In questo senso si è cercato da un lato di tenere in considerazione le potenzialità dell'allieva disabile emerse durante il percorso scolastico e la necessità di «farla star bene a scuola» nel rapporto con se stessa, con i compagni e con gli insegnanti e dall'altro di proiettarla nell'ambito post-scolastico creando le precondizioni per percorsi formativi ulteriori.

Si tratta di un progetto inteso anche come «lancio in avanti di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente, che, nel momento in cui vengono concepite,

⁵ Da colloquio avuto con i genitori.

non sono ancora sperimentate nella loro efficacia, in quanto ancora non sottoposte alla prova della loro messa in atto» (Semeraro, 1999, p. 78). Un progetto, quindi, che non contiene previsioni assolute e certe ma che cerca di indicare in modo puntuale le modalità di realizzazione e di valutazione. La progettazione è frutto di una collaborazione congiunta tra scuola, famiglia e servizi necessaria per il raggiungimento dell'integrazione scolastica (D.P.C.M. 23 febbraio 2006, n. 185, Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap ai sensi dell'art. 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289) e si esprime nel Profilo Dinamico Funzionale e nel Piano Educativo Individualizzato, atto collegiale compilato dopo l'inserimento della persona con disabilità, da verificare periodicamente, il primo, e descrizione degli interventi predisposti per l'alunno in situazione di handicap in un determinato periodo di tempo, il secondo.⁶

Il progetto si propone, quindi, di sviluppare l'asse affettivo-relazionale dell'alunna disabile, sia nella componente dell'autostima che nel rapporto con gli altri. Nello specifico, si intendono incrementare qualitativamente e quantitativamente le sue relazioni con i compagni di classe e con i docenti disciplinari oltre che offrire occasioni per la famiglia di conoscere e attuare alcune esperienze scolastiche.⁷ Ciò si pone da un lato in stretta continuità con il lavoro svolto nei due anni precedenti e dall'altro come preparazione al futuro inserimento in una scuola secondaria di II grado o in una struttura educativa (CEOD).

Le attività pensate a tal proposito riguardano canti e canti-gioco (popolari e tradizionali), che verranno proposti in un primo momento individualmente dall'insegnante specializzato o dall'operatrice dell'USL, e successivamente «introdotti» nell'attività di classe in modo graduale, anche tramite il coinvolgimento dei colleghi. La decisione di procedere in tal senso ha alcune motivazioni di fondo:

1. l'alunna ama cantare riuscendo a volte a «tenere il ritmo» dei brani ascoltati;
2. i compagni possono condividere con l'alunna un'esperienza formativa e gratificante in cui sentirsi pienamente coinvolti attraverso attività in questo caso musicali, opportunamente scelte, organizzate e presentate;
3. i docenti disciplinari vengono coinvolti pienamente nell'educazione dell'alunna la cui cura non può essere delegata in toto all'insegnante specializzato.

⁶ Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) definisce la situazione di partenza dell'alunno e le tappe di sviluppo conseguite o da conseguire mettendo in evidenza difficoltà e potenzialità (Legge n. 104/92, art. 12 comma 5 e D.P.R. 24 febbraio 1994). Viene redatto dall'unità multidisciplinare di cui all'art. 3 D.P.R. 24 febbraio 1994, dai docenti curricolari, insegnanti specializzati e familiari. Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) realizza il diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 Legge n. 104/92. Esso prevede interventi integrati ed equilibrati tra di loro ed è redatto congiuntamente da tutte le persone che a vario titolo si occupano della persona disabile. In base all'art. 5 Atto di indirizzo 24 febbraio 1994, il PEI contiene la sintesi coordinata dei progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione previsti nell'art. 13 comma 1 lett. a Legge n. 104/92 a forte integrazione a livello scolastico ed extrascolastico.

⁷ La famiglia verrà coinvolta nel progetto fin dall'inizio e verrà chiesta la disponibilità all'ascolto di alcuni brani a casa, come ripasso ma anche come condivisione di un momento di gioia.

La musica è un sapere artistico e mette in gioco la dimensione affettiva degli apprendimenti, la dimensione del coinvolgimento emotivo del soggetto e va al di là delle abilità cognitive e dell'espressione tramite il linguaggio verbale. La musica si pone anche come componente essenziale della dimensione estetica dell'esperienza, che mette in forma emozioni e sentimenti ponendo l'accento non solo sui contenuti disciplinari da apprendere, quanto piuttosto sullo sviluppo della consapevolezza delle molteplici sfaccettature della propria identità personale e di gruppo, sulla valorizzazione dell'apprendimento a partire dall'esperienza e di un fare non fine a se stesso ma in relazione con il desiderio di esprimersi e di comunicare (Piatti, 2003, pp. 250-251).

Le finalità generali di un tale percorso sono: saper partecipare a un'attività in piccolo e grande gruppo, saper tollerare piccole frustrazioni, sapersi sincronizzare al tempo del gruppo anche per brevi esperienze e condividere con la famiglia alcune attività scolastiche.

Gli obiettivi educativi e didattici perseguiti sono: saper utilizzare la voce per riprodurre semplici brani musicali, saper eseguire in gruppo semplici brani vocali e saper accompagnare con la pulsazione semplici brani musicali.

Le fasi di lavoro costituiscono una sorta di *struttura di base* flessibile ma ripetibile di volta in volta. L'idea di fondo è la creazione di un «contenitore» utile per insegnare con successo qualsiasi contenuto, di uno spazio nel quale riuscire a organizzare l'interazione degli individui nella classe ottenendo risultati prevedibili nell'area dell'apprendimento. Il percorso che si delinea trova riferimento esplicito nell'approccio collaborativo in cui risultano fondamentali la costruzione sociale della conoscenza e la cooperazione tra i discenti, in questo caso basata su una ripartizione dei diversi ruoli musicali (suonare i diversi strumenti, cantare le parti) e sulla interdipendenza che ne deriva, senza la quale l'esecuzione non risulta completa.

La condivisione dei compiti, mediante un processo collaborativo, porta alla creazione di qualcosa di nuovo e diverso rispetto alla semplice esecuzione di istruzioni, tanto che l'apprendimento individuale del singolo alunno si pone in definitiva come risultato di un processo di gruppo impegnato nella realizzazione di un compito comune.

In una prima fase di lavoro (1-2 ore) il progetto viene svolto nella stanza dell'alunna disabile ad opera dell'insegnante specializzato e/o dell'operatrice dell'USL per l'apprendimento del canto e prosegue in classe con i compagni nelle ore di musica settimanali previste dal curriculum. Si prevede una frequenza di 3 lezioni su 4 per permettere ai compagni di apprendere nell'ora restante il brano prima di eseguirlo con la compagna.⁸

Date le difficoltà legate al disturbo autistico, si assume il criterio della *gradualità* come «chiave» per l'attuazione del progetto: gradualità nell'introduzione delle attività dell'alunna disabile sia nella relazione duale che nel gruppo classe.

⁸ Si veda al riguardo il contributo di Kagan (2007). I gruppi possono lavorare per esempio sull'apprendimento della voce principale e della melodia con il flauto dolce soprano e contralto o ancora predisporre alcune slide per la videoproiezione durante l'esecuzione del canto.

Nel gruppo classe, ella sarà parte di un piccolo gruppo e con esso parteciperà alla concertazione del brano seguendo le indicazioni dell'insegnante durante le prove. Per l'alunna certificata si tratta di selezionare attività a livello di sfida ottimale e quindi né troppo facili, perché demotivanti, né troppo difficili, perché scoraggianti, in modo da favorire il successo. Per i compagni, le attività possono risultare semplici ma ciò che viene richiesto loro è un certo livello di esecuzione, ad esempio nell'intonazione, nella precisione ritmica e dinamica dei brani.

La gradualità costituisce un elemento fondamentale della progettazione per obiettivi introdotta nella realtà italiana durante gli anni Ottanta (scuola primaria) e Novanta (secondaria). Si tratta di un approccio detto anche «lineare» per la sequenzialità che comporta. Esso enfatizza le fasi di individuazione e di classificazione degli obiettivi avvalendosi di procedure di *task analysis* (analisi del compito) che rendono operativo un obiettivo generale in modo graduale. Prevede inoltre di stabilire con precisione contenuti (il cosa) e metodi (il come) oltre che un'analisi anticipata dei requisiti degli allievi (prerequisiti) e una verifica sul raggiungimento degli obiettivi (Tessaro, 2002, pp. 99-104). L'analisi del compito consiste nel determinare quali passi (o comportamenti più semplici e accessibili alle abilità dell'alunna) devono essere compiuti per arrivare a eseguire un compito in modo corretto. È possibile poi frazionare un obiettivo complesso in tanti obiettivi semplici (sotto-obiettivi). In questo modo molti obiettivi che possono sembrare impossibili per gli alunni più gravi possono diventare ragionevoli e spesso raggiungibili almeno parzialmente quando sono scomposti in sotto-obiettivi più semplici (Ianes, 2001, pp. 164-167). L'analisi del compito rientra nel metodo individualizzato del *Mastery Learning* come modalità di organizzazione dell'intervento didattico molto attento ai ritmi e ai tempi di apprendimento degli allievi, soprattutto di quelli con disabilità. La prospettiva didattica del *Mastery Learning* si caratterizza quindi per l'attenzione rivolta alle necessità dei singoli allievi preoccupandosi che l'apprendimento risulti gratificante, ponendo enfasi sui risultati attesi, rispettando il ritmo individuale di acquisizione del sapere e prevedendo interventi precoci per il recupero delle difficoltà.⁹ Tutto questo intende rispondere al bisogno di un ragazzo (e alunno) autistico di passare più tempo in attività finalizzate, di tipo sia cognitivo che sociale, esito possibile se si trova in situazioni strutturate in cui le attività risultano esplicite, chiare e visibili. In questo senso si rende necessario strutturare da un lato l'ambiente spazio-temporale intorno a lui (ad esempio con spazi e ambienti ben delimitati visivamente e con caratteristiche definite e comprensibili e tempi organizzati in modo tale da risultare prevedibili), e dall'altro predisporre con cura le attività prima di proporle (Società Italiana di Pedagogia Speciale, 2008, pp. 47-48).

⁹ Pavone (2001, p. 639) richiama proprio l'adattamento di tale procedura per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato – PEI e anche Pellerrey (1994, pp. 104-106) richiama l'efficacia di tale metodo per i soggetti più deboli di ogni livello scolastico. Questo riprende di fatto il criterio di «gradualità» prima citato. Tali precisazioni si legano in definitiva alla progettazione clinica di percorsi individualizzati, adatta proprio a soggetti in situazione di handicap che presentano difficoltà a livello individuale e/o sociale, e sfociano nella realizzazione del PEI.

L'approccio lineare alla progettazione non intende comunque porsi in modo esclusivo bensì integrato con altri modelli in una visione multiprospettica. Per questo motivo, il percorso qui presentato intende superare concezioni puramente meccanicistiche e lineari creando in aula climi favorevoli all'ascolto attivo e alla comunicazione autentica al fine di realizzare processi di insegnamento/apprendimento in grado di produrre negli alunni una crescita affettiva, cognitiva e sociale.

Lo strumento di verifica utilizzato con maggior frequenza è l'osservazione sistematica, in quanto procedura diversa dal semplice «guardare» e guidata da uno specifico obiettivo conoscitivo, la quale necessita dell'utilizzo di alcune tecniche per registrare ciò che è stato osservato. Tali tecniche consentono una formalizzazione e una sistematizzazione delle osservazioni purché si faccia attenzione a registrare l'episodio o il comportamento così come si è verificato piuttosto che l'interpretazione data in un certo momento.

L'osservazione sistematica viene effettuata tramite l'ausilio di scale di valutazione che andranno a rilevare una serie di comportamenti e/o atteggiamenti evidenziati a priori, derivandone la presenza/assenza e la frequenza in periodi di tempo successivi oltre al livello. La scala di valutazione consente di raccogliere informazioni riferibili a un comportamento complesso che non è riconducibile alla messa in atto di singoli comportamenti, come per esempio la competenza sociale, ma piuttosto inferito da un insieme di più comportamenti diversi (D'Odorico e Cassibba, 2004). I livelli utilizzati sono: moltissimo/molto/abbastanza/poco/per nulla. Si tratta quindi di verifiche in itinere che contribuiranno a una valutazione finale individuale (anche a carattere sommativo) sia per l'alunna disabile che per i compagni. I risultati non verranno valutati singolarmente, ma alla luce di un percorso formativo più ampio e sempre nell'ottica della connessione tra diritto all'educazione e risultato dell'apprendimento. L'osservazione tiene conto di indicatori e descrittori come: la presenza/assenza di ecolalie, l'attenzione verso il compito, la precisione degli interventi, l'attenzione verso i compagni (sguardi, postura...), la comunicazione di bisogni e verrà svolta a scuola ma anche a casa tramite la famiglia.

Saranno poste in atto anche procedure di autovalutazione ex-ante ed ex-post mediante l'utilizzo di questionari (scala Likert o auto-ancorante) di autopercezione delle abilità sociali coinvolte nel percorso, che includono ad esempio la comunicazione verbale e non verbale, i processi di decisione e di risoluzione dei problemi, i contributi apportati e il rispetto del turno di parola.

Da parte dell'alunna disabile, ci si aspetta che riesca a partecipare e a «vivere» tutte le attività previste tenendo presente che saranno organizzate in modo da risultare «prevedibili» al fine di limitare eccessivi accumuli di ansia, e anzi puntando a un apprendimento senza errori che la gratifichi e la faccia star bene da sola e con gli altri. L'attività, visto il legame con la famiglia, dovrebbe avere ripercussioni anche a casa dove l'alunna dovrebbe riuscire a limitare gli episodi di crisi e gli isolamenti nella sua camera davanti al televisore.

Da parte dei compagni di classe, ci si attende piena collaborazione alle richieste e impegno nell'esecuzione dei brani secondo le modalità concordate

con gli insegnanti oltre che un risultato soddisfacente in termini esecutivi ed espressivi.

Se inseriti in istituti scolastici con particolari condizioni favorevoli, infatti, è presumibile affermare che il rendimento degli alunni con deficit (e non solo) possa porsi a un livello elevato. Per questo motivo, l'accento sulla valutazione degli interventi e dei contesti educativi si colloca nel vivo dell'intreccio pedagogico e didattico (Pavone, 2001, p. 640).

Quanto detto finora vorrebbe costituire un piccolo esempio di buona pratica nell'integrazione scolastica. Indicatori del percorso che qualificano una buona prospettiva inclusiva (Canevaro, 2006, pp. 135-136; Canevaro e Ianes, 2002, pp. 9-12) risultano essere in modo particolare le connessioni fra la programmazione individualizzata e quella della classe, il tempo che l'allievo trascorre all'interno della classe, il coinvolgimento dei compagni nell'interazione, la collaborazione forte tra gli insegnanti, il coinvolgimento della famiglia, l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei e la replicabilità delle esperienze.

Bibliografia

- Azzolin S., Maculan S. e Zamboni D. (2008), *L'omero picinin. Canti per bambini della tradizione popolare veneta con proposte didattiche*, Sandrigo (VI), Associazione Culturale Bandabrian e Associazione Coro Giovanile di Thiene, Studio Laverda.
- Bartók B. (1977), *Scritti sulla musica popolare*, Torino, Boringheri.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Celi F. (1999), *Programmazione individualizzata e obiettivi della classe: come collegarli?* In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali* (pp. 125-130), Trento, Erickson.
- D'Odorico L. e Cassibba R. (2004), *Osservare per educare*, Roma, Carocci, 3ª ed.
- Goitre R. e Seritti E. (1980), *Canti per giocare*, Milano, Suvini Zerboni.
- Ianes D. (2001), *Didattica speciale dell'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson.
- Jordan R. e Powell S. (2000), *Autismo e intervento educativo. Comunicazione, emotività e pensiero*, Trento, Erickson.
- Kagan S. (2007), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Pavone M. (2001), *Valutare l'individuo, valutare l'intervento?*, «Studium Educationis», n. 3, pp. 633-646.
- Pellerey M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- Piatti M. (2003), *Essere in musica. Elementi per una pedagogia della musica*. In T. Camellini et al., *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare* (pp. 219-272), Pisa, ETS.
- Semeraro R. (1999), *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*, Firenze, Giunti.
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (a cura di) (2008), *Integrazione scolastica degli alunni con spettro autistico*, Trento, Erickson.

- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando.
- Xaiz C. e Micheli E. (2001), *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*, Trento, Erickson.
- Zonca P. (2004), *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, Torino, SEI.

Documentazione normativa

- Legge 5 febbraio 1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Decreto Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.
- Decreto Ministeriale 28 luglio 2006, *Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica*.
- Nota Prot. N. 4624/FR del 13 marzo 2007, *Diffusione della pratica musicale nelle scuole*.

Abstract

Il contributo cerca di porre le basi di un lavoro scolastico finalizzato all'integrazione di un'alunna affetta da sindrome autistica e con gravi deficit cognitivi in una terza classe della scuola secondaria di primo grado. A partire dall'idea di programmazione congiunta, si è cercato di stabilire una connessione forte tra la programmazione educativo-didattica dell'alunna e quella della classe mediante la musica per rispondere sia alle esigenze emotivo-affettive dell'alunna certificata che per sviluppare i risultati attesi in ambito musicale al termine del triennio dei compagni. Particolare attenzione è stata posta ai ritmi di apprendimento dell'allieva disabile e al lavoro di progettazione e di realizzazione collegiale dei docenti, dell'operatrice e della famiglia. La finalità del lavoro è quella di superare l'idea del mero inserimento del disabile «grave» nella scuola e di giungere alla sua reale integrazione, aspetto che ancora incontra resistenze nella scuola secondaria.

Parole chiave: didattica dell'integrazione, sindrome autistica, apprendimento cooperativo, musica d'insieme, progettazione collegiale

Abstract

The issue tries to found a scholastic work aimed to the inclusion of a girl with autistic syndrome and with severe cognitive disabilities in the 3rd class of the middle high school. Starting from the idea of a team working planning, we tried to establish a strong connection between the individual and the class planning to answer both the emotional needs of the student with certification and to develop the music output of all students at the end of the middle high school. Particular attention was pointed out to the learning of the girl with severe disabilities and to the team working planning of teachers, of the operator and of the family. The basic aim of the issue is to come through the idea of a mere integration of the student with severe disabilities in the school and to join a real inclusion. The secondary school frequently makes a stand at this aspect.

Keywords: inclusive education, autistic syndrome, cooperative learning, ensemble music, team working planning