

INSERIMENTO SCOLASTICO DEI BAMBINI DIVERSAMENTE ABILI

I CEMEA sono impegnati da sempre sul terreno dell'inserimento scolastico dei bambini diversamente abili.

Le linee direttrici di lavoro sono finalizzate ad:

- 1) offrire nuove possibilità di **relazione** e di **socializzazione** per sperimentare **modelli di rapporto** interpersonale fondati sul rispetto, l'ascolto, il dialogo, la cooperazione;
- 2) favorire la determinazione di **spazi d'autonomia** intesa come risultato di un processo di responsabilizzazione e acquisizione di maggiore diversificazione delle capacità personali e sociali degli utenti (**processi d'identità**);
- 3) assumere un ruolo di **sostegno** quotidiano, fungendo da punto di riferimento, modificando anche **l'uso del tempo e degli spazi** (scolastici e non) **degli utenti**;
- 4) allargare il **sistema di mediazioni tra i singoli utenti ed il loro contesto**: elaborando progetti che stabiliscano un nuovo rapporto con l'ambiente circostante (culturale, ricreativo, associativo, ecc.) per agire con rinnovate capacità di fruizione ed adattamento;
- 5) permettere ai ragazzi di **praticare attività (dimensione del "fare")** che tengano conto dei loro reali bisogni ed interessi, che valorizzino le loro potenzialità per una migliore conoscenza di sé, degli altri, della realtà.

PRIORITÀ DELLA PRESA IN CARICO

Gli educatori dei CEMEA impegnati in questi servizi dovranno allora:

- **Operare sui processi di apprendimento e di crescita dei ragazzi**, avendo cura di considerare l'aspetto "intermedio" delle problematiche psico-sociali non risolvibili con interventi di tipo esclusivamente "istituzionale";
- **contrastare in maniera mirata il cronicizzarsi** di atteggiamenti di ritardo cognitivo, sociale e personale (che porterebbero all'istituzionalizzazione), di squilibri emotivi, di difficoltà di inserimenti nella vita quotidiana, ecc.;
- **privilegiare esperienze di relazione** con adulti e coetanei, superando forme e dinamiche di esclusione e discriminazione, ma anche di depressione e/o distacco dal reale;
- **fondare l'intervento su scelte di tipo educativo che agiscano "in chiave sistemica"** sul minore: prima di tutto il gruppo classe, gli amici, l'ambiente esterno, gli insegnanti, la famiglia, la rete dei servizi per superare una visione ristretta dell'intervento.

L'intervento che si prospetta obbliga quindi gli operatori a valutare attentamente il proprio lavoro, impostando i progetti verso una progressiva **ristrutturazione delle capacità positive** dei minori e **contenimento delle difficoltà individuate**, ponendo quindi le basi per una conduzione di un'esistenza globalmente non marginale.

I concetti di Alterità e Reciprocità sono centrali nel nostro modello. In questa direzione ci appare importante ripensare alle parole di F.Dolto, per la quale "l'educazione ha il compito di aiutare le persone, e soprattutto i bambini, a distinguere tra senso di colpa e senso di responsabilità, confusione inevitabile se non si contribuisce ad un rapido sviluppo del senso critico e del senso etico della responsabilità di ogni essere umano" (F.Dolto, "Le parole dei bambini", Mondadori, Milano, 1988 – pag. 173)

Molti dei bambini che abbiamo incontrato in questi servizi facevano fatica proprio ad attivare. La cura dell'alterità (che implica il rispetto dell'altro) e della reciprocità (che attiva processi di responsabilizzazione non colpevolizzanti) nel caso di minori disabili esposti a situazioni di rischio e/o di destrutturazione della personalità, ciò si traduce, per noi, nella:

- **mobilitazione delle forze vitali** e le capacità esistenti: lavorare su “ciò che di sano e positivo è presente ed **“attivabile”** nel minore, piuttosto che sulla contemplazione passiva del deficit come dato oggettivo ed immodificabile;
- sviluppo di una **percezione realistica** della condizione esistenziale e “clinica” vissuta dal minore, senza negazioni né esagerazioni;
- capacità di **orientare ogni iniziativa “verso ciò che è possibile”**, tenendo conto della dialettica tra limiti e potenzialità;
- apertura di spazi per **“provare e apprendere”** attraverso gli errori, sperimentando un equilibrio tra la necessità di momenti di sostegno e di situazioni di autonomia;
- garanzia di poter utilizzare attrezzature e strumenti adatti a facilitare **l'integrazione** e le diverse “mobilità” degli utenti;
- possibilità di operare in chiave retro-attiva nei confronti della **famiglia e gli altri adulti** del contesto (scuola) per combattere paure, angosce, negazioni e favorire relazioni ed emozioni nuove.

Andrea Canevaro nel libro “Pedagogia speciale dell'integrazione” (La Nuova Italia, 1996) cita Daniel Stern che dice: “perché si possa formare un senso organizzato del sé nucleare è necessario che il bambino abbia a disposizione una serie di esperienze possibili:

- a) *un Sé agente*: il bambino deve avere la sensazione di essere l'autore delle proprie azioni e di non essere l'autore delle azioni degli altri; ...
- b) *un Sé dotato di coesione*: il bambino deve sentire di essere un'entità fisica intera, non frammentata, provvisto di confini o sede di un'azione integrata...
- c) *un Sé affettivo*: che sperimenta stati intimi con qualità affettive organizzate che appartengono ad altre esperienze si sé;
- d) *un Sé storico*: provvisto di un senso della durata, di una continuità del proprio passato” (Daniel Stern, “Il mondo impersonale del bambino”, pag.84, 1987, Boringhieri).

L'educatore deve essere cosciente che egli “fa la sua parte” in questo complesso processo.

La presa in carico di bambini affetti da **gravi patologie** rappresenta senza dubbio uno degli aspetti più interessanti del nostro servizio che permette effettivamente di:

- ❑ Contrastare processi affrettati di emarginazione
- ❑ Fornire strumenti di aiuto e sostegno anche per i familiari
- ❑ Elaborare strategie di cura che valorizzino gli aspetti positivi del minore

Lavorare in ambito scolastico coi minori gravi significa anche rifiutare la logica del “celare”, del nascondere questi bambini “diversi” e cercare di promuovere una cultura dell'integrazione.

Per gli educatori significa mettere alla prova la propria capacità di attesa, di indugio, di lavorare senza fretta, di curare il “gesto interrotto” (A. Canevaro) di una relazione che deve poter essere completata dal bambino. Coi suoi tempi, nei suoi spazi.

E significa anche cercare luoghi protetti per alternare il “rischio” con la “sicurezza”.

Dare sicurezza, questo è molto importante: “nel dare sicurezza, noi otteniamo due cose insieme. Da un lato, in virtù del nostro aiuto il bambino è sicuro dall’imprevisto, dalle innumerevoli intrusioni moleste di un mondo... sconosciuto o incomprensibile. Dall’altro lato, egli è protetto, per opera nostra, dai suoi stessi impulsi e dagli effetti che questi potrebbero produrre” (Winnicott, “Colloqui coi genitori”, Cortina, Milano, 1993, pag. 83).

Ma lavorare coi “gravi” significa soprattutto attivare una complessa **rete di risorse** per la presa in carico. Può sembrare un paradosso, ma a fronte di maggiori difficoltà occorre rispondere con mezzi più importanti. Specie se, come detto, non “ci nascondiamo” il problema, ma vogliamo affrontarlo anche rendendolo “visibile”.