

ELEMENTI DI SFONDO PER UNA DIDATTICA SPECIALE (CLAUDIO GIRELLI)

DA INCIDENTE AD OCCASIONE

La presenza di alunni disabili certificati nelle classi è ormai una realtà diffusa anche nella scuola superiore. Accanto a loro convivono sempre di più alunni con diverse difficoltà rispetto alla 'normale' vita scolastica: disturbi specifici di apprendimento, situazioni emotive problematiche, situazioni familiari drammatiche, comportamenti problematici o devianti, anche la diversità originata dalla presenza di 'culture altre' a volte risulta una difficoltà. La realtà della scuola presenta sempre più situazioni di apprendimento difficili, di classi disgregate e con pesanti problematiche relazionali. Comunque ne sia l'origine.

Il quadro che ne emerge è di una 'normalità' minacciata, una 'normalità' che non esiste più.

Come consideriamo queste plurime diversità?

Queste diversità costituiscono degli 'incidenti' più o meno stabili?

Se la risposta è sì, occorre al più presto 'normalizzarli'. Saranno considerati una parentesi da chiudere al più presto possibile per 'tornare a fare scuola'. Al di là del vissuto dei singoli insegnanti, è questa una tentazione sempre diffusa a livello culturale e collegata ad un'idea di scuola centrata sull'insegnamento, dove l'alunno è un semplice destinatario che deve recepire e restituire il messaggio nel modo più 'pulito' possibile: le discipline d'insegnamento sono il fine della scuola e saranno insegnate nel modo più funzionale possibile alla domanda sociale.

Se la risposta è no, occorre comprenderne il perché. Le difficoltà non costituiscono un 'incidente' perché segnalano in modo evidente che la realtà non è uniforme, che la normalità è composta da plurime diversità. L'eterogeneità è la normalità. L'alunno in difficoltà diventa perciò un'occasione perché la scuola si ripensi come strumento di 'successo formativo' per tutti gli alunni. Una scuola che si pensa in questi termini pone attenzione alla persona destinataria della sua azione e si interroga su tutto il processo di insegnamento-apprendimento. Le discipline d'insegnamento diventano il mezzo specifico della scuola per promuovere la personalità dell'alunno in tutte le sue dimensioni e costituiscono la proposta formativa che rielabora la domanda sociale.

Le molte esperienze scolastiche di attenzione e presa in carico dei diversi 'bisogni educativi speciali' dimostrano come questa sia una condizione imprescindibile per una didattica di qualità. In esse risulta evidente come una scuola inclusiva sia quella che integra tutti i suoi alunni rendendone significativa la loro presenza a livello cognitivo, relazionale e anche psicologico.

I sempre maggiori 'bisogni educativi speciali' che emergono nella realtà delle classi possono perciò essere vissuti come 'incidenti', problemi da racchiudere fra parentesi senza che la scuola cambi oppure come occasioni che interrogano la qualità dell'esperienza scolastica. Incidente od occasione? E' una domanda che raggiunge tutti i livelli di responsabilità della scuola: da quello ministeriale a quello dell'idea di scuola e della pratica di ogni singolo insegnante.

PER UNA 'SPECIALE NORMALITÀ'

C'è un modo d'intendere l'intervento dell'insegnante di sostegno che lo rende un ostacolo all'integrazione dei ragazzi ai quali si rivolge: quando esso diventa uno strumento per 'contenere l'incidente'.

Nel favorire questa possibile distorsione contribuiscono due equivoci.

Il primo riguarda un atteggiamento di delega da parte dei colleghi rispetto all'affidare completamente all'insegnante di sostegno l'intero intervento di sostegno per il ragazzo disabile. Quando non si tratti di un colpevole atteggiamento deresponsabilizzante da parte dei colleghi, il problema sta nella confusione tra ruolo e funzione, tra insegnante di sostegno e intervento di sostegno. L'intervento di sostegno per il ragazzo disabile coincide con l'intero suo orario scolastico e richiama alla necessità di avere presente ora per ora non solamente cosa il ragazzo sa o non sa fare, ma anche e soprattutto, con quali aiuti egli sa fare. Di cosa ha bisogno per apprendere questa lezione? Quali aiuti gli servono perché ogni ora sia una possibilità per lui di crescita? . L'intervento di sostegno è il modo concreto con il quale si struttura in un determinato contesto la risposta ad uno

specifico bisogno; in questo senso è una funzione che può essere svolta da diversi ruoli. La parola aiuti rimanda alla pluralità di modi per consentire l'incremento di sviluppo umano del ragazzo. L'insegnante di sostegno è solo uno di questi e nel suo essere 'potere esperto per l'integrazione' (Larocca) svolge la sua funzione non solo nel lavoro diretto con il ragazzo, ma soprattutto nell'*aiutare i colleghi ad aiutare il ragazzo*. Non sempre egli avrà la competenza disciplinare specifica di quella disciplina, ma la sua competenza didattica e relazionale gli consentiranno di 'orientare' l'intervento del collega. La progettazione, la valutazione e la riprogettazione dell'intervento di sostegno ha bisogno anche di un luogo: il consiglio di classe. I suoi limiti sono evidenti, ma se il regista è l'insegnante di sostegno all'intervento di sostegno non possono mancare tutti gli attori e un luogo di sintesi dove si progettino e si colgano tutti gli elementi che lo costituiscano. La costruzione dell'orario settimanale del ragazzo disabile, con evidenziato disciplina, insegnanti, attività, modalità didattica e di aiuto per il ragazzo, potrebbe costituire un valido strumento sia per concretizzare la progettazione annuale che per seguirne lo svolgersi durante le diverse settimane. L'acquisizione da parte del consiglio di classe dell'idea di intervento di sostegno a favore del ragazzo disabile è il primo passo per attivare il coinvolgimento di ciascuno, ma anche la ricerca di soluzioni organizzative che consentano a tutta l'esperienza scolastica di diventare occasione di crescita, personale, sociale e culturale, per il ragazzo disabile.

Un secondo equivoco, spesso intrecciato con il primo, riguarda l'idea di intervento speciale. Il ragazzo disabile viene riconosciuto come portatore di bisogni educativi specifici, ma ad essi si ritiene che possa essere data solamente una risposta speciale. L'inevitabile conseguenza è che solamente qualcuno specializzato può rispondervi: tocca all'insegnante di sostegno interagire con il ragazzo, gli altri insegnanti non sono specializzati ... A strutturare questa modalità c'è la confusione tra didattica e terapia e il pregiudizio che, per la difficoltà dell'insegnante a fare i conti con la diversità dell'altro, riduce il ragazzo al suo deficit inserendolo in categorie 'speciali' che, proprio perché tali, non hanno nulla a che fare con la normalità e quindi con il normale lavoro didattico. Non si tratta a questo livello di negare la necessità di risposte specifiche a specifici bisogni, per un malinteso senso di egualitarismo o di buonismo (anche questa è una negazione della diversità dell'altro: non coglierne la specificità, la sua alterità). Esse sono necessarie, ma qualora l'attenzione fosse rivolta solo a quelle verrebbe a mancare la possibilità stessa dell'integrazione nel contesto scolastico. L'attenzione a fornire risposte speciali a problemi specifici va collocata all'interno dell'esperienza scolastica dove a prevalere deve essere la preoccupazione di ridurre l'handicap per sviluppare al meglio tutte le dimensioni della personalità. L'iperspecialismo porta spesso a chiudere il soggetto in una categoria perdendone l'individualità e il suo rapporto con la realtà. Nella scuola questo si traduce in una malintesa interpretazione del principio didattico dell'individualizzazione che, assolutizzato e inserito all'interno dell'equivoco di cui stiamo trattando, diventa percorso individuale completamente separato e separante dalla quotidiana esperienza scolastica.

Superando questi due equivoci emerge la consapevolezza di come non sia sufficiente attuare l'inserimento dei ragazzi disabili nella scuola perché si sviluppino naturalmente l'integrazione. Si tratta di un processo da costruire situazione per situazione, anno dopo anno dove non sono sufficienti, anche se costituiscono condizioni necessarie, né le leggi, né le risorse, ma dove è indispensabile che la scuola sviluppi la capacità di essere inclusiva, accogliente, per tutti gli alunni riuscendo ad offrire risposte ai bisogni specifici di ognuno e possibilità di successo formativo nel rispetto dell'eterogeneità che caratterizza le singole classi e l'eterocronia propria di ciascuno. Non ogni scuola, non ogni modo di realizzare la didattica, consentono di sviluppare integrazione, di essere occasione di successo formativo, non solo per il ragazzo disabile, ma anche per tutti gli altri alunni. Il concetto di 'speciale normalità' indica un modo di pensare e vivere la realtà dove normalità e specialità coesistono influenzandosi ed arricchendosi reciprocamente. Analizziamo quanto questo comporta a diversi livelli.

A livello di scuola il concetto di speciale normalità introduce la necessità di riconoscere i sempre più diversificati bisogni educativi specifici e chiede di rispondervi articolando la propria proposta

con elementi di particolarità che incontrino, arricchiscano e rendano più flessibile l'offerta formativa della scuola, l'esperienza scolastica di tutti.

A livello di classe ritroviamo questo concetto nella sempre crescente eterogeneità che le caratterizza non solo a livello di bisogni educativi speciali, ma anche nella consapevolezza, sempre più diffusa tra i docenti, delle normali differenze individuali collegate agli stili cognitivi e alla pluralità delle intelligenze. La normalità di ogni alunno è intrisa di elementi di specificità che devono essere accolti per poter essere poi valorizzati.

A livello di singolo ragazzo disabile il concetto di speciale normalità mette in luce la necessità di non essere riconosciuto solamente per quegli elementi di specificità che lo caratterizzano, ma soprattutto per 'la normalità del fondamentale bisogno di educazione e formazione, che è uguale a quello di ogni altro alunno, perché è il bisogno che tutti abbiamo di uno sviluppo e di una funzionalità il più possibile normale e il più possibile rispondente alle normali richieste dei normali luoghi di vita. (...) Anche nelle situazioni più speciali troviamo dunque molta normalità, o meglio prima di tutto incontriamo la normalità.' (Ianes Dario, *Il bisogno di una 'speciale normalità' per l'integrazione*, in *'Difficoltà di apprendimento'*, Erickson, Trento, vol. 7, n. 2, dicembre 2001, p. 158).

Anche a livello delle risorse per l'integrazione, il concetto di speciale normalità aiuta a superare la visione della specializzazione di ruolo e di funzioni separate e separanti dalla normalità attribuite esclusivamente all'insegnante di sostegno in favore di un'assunzione sempre più consapevole e preparata delle funzioni di sostegno da parte di tutti i docenti.

La vera qualità dell'integrazione è il risultato di un'esperienza scolastica che si caratterizza per la sua 'speciale normalità', risultato di una didattica, di un operare finalizzato alla promozione di tutte le dimensioni della personalità all'interno di una relazione significativa caratterizzata dalla specificità dell'incoraggiamento (Cfr. Franta e Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, Nuova Italia Scientifica), che sappia introdurre più qualità nella quotidianità e per tutti. E' chiaro che questa accezione di didattica non si limita alla sola didattica disciplinare, ma si amplia alla considerazione di tutte le condizioni di esercizio che consentono l'incremento di sviluppo, a tutto tondo, dell'alunno, di ogni alunno. Si tratta allora di interpretare in modo efficace la didattica ricercando modalità di insegnamento che non si esauriscano nelle classiche lezioni frontali e studio sul libro, nel rimprovero-punizione come modalità relazionale e nell'interrogazione-verifica come forma di valutazione. La consapevolezza dell'eterogeneità delle classi e le obiettive difficoltà derivate dai diversi handicap costituiscono una domanda che chiede un diventare speciale della didattica normale, solo così si potrà realizzare un reale processo di integrazione che sviluppi, facendoli fecondamente interagire, i due fondamentali principi della didattica: l'individualizzazione come adeguamento della proposta culturale alle caratteristiche dei singoli e la socializzazione come considerazione e promozione della dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica orientata alla crescita anche di questa sfera della personalità degli alunni.

PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

Con il termine inclusivo si vuole amplificare il senso, evitando fraintendimenti, che lo riducono al solo ambito degli alunni con certificazione, del concetto di integrazione. Fin qui abbiamo sostenuto che non è possibile avviare un processo di integrazione degli alunni disabili se non è già in atto un'accoglienza e valorizzazione delle diversità proprie di ciascun alunno. La richiesta di integrazione, che gli alunni disabili pongono alla scuola in modo così evidente, costituisce un bisogno proprio di ciascun alunno. Proprio per evidenziare la pervasività di questa logica dell'integrazione, nella letteratura più recente riguardo alla didattica speciale si è iniziato ad utilizzare il concetto di inclusione. 'In una comunità di apprendimento si vive una cultura dell'inclusione, della corresponsabilità di tutti verso tutti, dell'interesse individuale in sinergia con quello degli altri.' Nella considerazione dell' interdipendenza positiva come elemento caratterizzante il clima relazionale e di lavoro di una comunità scolastica, 'le difficoltà, i problemi di uno solo o di qualcuno o sono una preoccupazione per tutti o una sconfitta per tutti' (Comoglio, 1999, p.76). In

particolare, la considerazione dei principi di individualizzazione e di socializzazione come esigenze irrinunciabili e complementari per realizzare una didattica di qualità, portano in una logica inclusiva a:

- cercare il soddisfacimento dei bisogni di apprendimento dei singoli secondo programmi didattici integrati;
- facilitare la costruzione di rapporti di amicizia e di collaborazione tra gli alunni;
- sollecitare le potenzialità di tutti gli alunni facendo prevalere un'ottica positiva nell'accostarsi alle differenze, piuttosto che una logica comparativa;
- considerare le condizioni strutturali ed organizzative della scuola e della classe come condizioni di esercizio da rendere funzionali rispetto alla promozione del successo formativo dei singoli alunni;
- costruire e mantenere un clima relazionale positivo come elemento imprescindibile per consentire ad ognuno di sviluppare al meglio le proprie possibilità, aiutandolo a divenire il 'miglior se stesso possibile' in quel momento;
- considerare come prioritario il contributo dell'esperienza scolastica alla costruzione di un'immagine positiva di ciascun alunno da realizzarsi mediante la ricerca costante della significatività dell'apprendimento e della realizzazione di esperienze di successo, luoghi privilegiati di sintesi tra dimensione cognitiva, affettiva e relazionale. (cfr. Pavone, p.25 e p.80-164).

UN CERCHIO PER RIFLETTERE

L'apprendimento che i ragazzi realizzano dipende dalla qualità che la dimensione socio-affettiva assume all'interno dell'esperienza scolastica. Se un ragazzo si sente accolto e incoraggiato dagli insegnanti, integrato e valorizzato nel gruppo dei compagni, in grado di affrontare con fiducia e possibilità di successo i compiti di apprendimento che gli vengono proposti, allora è nella condizione per sviluppare al meglio anche la propria dimensione cognitiva.

Non si tratta di un 'prima' e un 'dopo' temporale, ma di una preoccupazione dell'adulto che determina una scala di priorità e di attenzioni: il fine è promuovere la personalità dell'alunno, nelle sue dimensioni affettiva, sociale e cognitiva; le discipline sono i mezzi che la scuola ha a disposizione per svolgere questo suo compito educativo.

Le ricerche sulla pluralità delle intelligenze, sui diversi stili cognitivi, sull'intelligenza emotiva hanno messo in evidenza, in questi ultimi anni, l'importanza del contesto sociale, dell'interazione interpersonale e dei fattori emotivo-affettivi rispetto all'apprendimento, ravvisando 'la necessità di riportare il focus dell'attenzione su quello che viene chiamato l'apprendimento olistico, cioè l'integrazione degli aspetti intellettivi, sociali e emotivi dell'apprendimento degli studenti' (Mario Dutto, in Luigi Tuffanelli (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Trento, Erickson, 1999, p.17). Si tratta di una prospettiva dirompente, perchè spinge a riconoscere l'importanza di superare una visione sommativa e frammentata della persona e del processo di apprendimento, interrogando la stessa idea di scuola che guida l'azione degli insegnanti. Le implicazioni si collocano a diversi livelli:

- l'attenzione al singolo alunno non è un optional, sia sul versante del riconoscimento delle sue potenzialità, sia su quello dell'accettazione-incoraggiamento da parte dell'adulto;
- l'organizzazione dell'azione d'insegnamento deve prevedere una diversità di approcci per offrire ad ogni alunno esperienze di successo;
- il clima relazionale ed educativo della classe e della scuola costituiscono una variabile strategica per garantire il successo formativo ad ogni alunno;
- il riconoscimento delle dimensioni imprescindibili di una prospettiva olistica comportano un lavoro per definire degli obiettivi coerenti e riferiti a tutte le dimensioni, e non puramente limitati agli aspetti strumentali.

Una prospettiva olistica dell'apprendimento ci rimanda alla complessità dell'esperienza scolastica, dove tutto conta perchè niente può essere ritenuto estraneo alla relazione educativa. Ogni elemento che caratterizza la vita concreta della scuola ha un peso, in positivo o in negativo, e costituisce una

risorsa oppure diventa un vincolo. Per aiutare a cogliere le influenze dei vari elementi sulla promozione della personalità degli alunni ho costruito un 'modello', la cui lettura ha lo scopo di facilitare l'analisi senza perdere di vista l'insieme (Questo modello si trova sviluppato in: Claudio Girelli, *Costruire il gruppo. La dimensione socio-affettiva nell'esperienza scolastica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1999).

IL CERCHIO E'PRESENTE NEL FILE DELLA PRIMA LEZIONE

La parte centrale del cerchio riporta il fine già evidenziato (promuovere la personalità dell'alunno), rispetto al quale la costruzione della coesione del gruppo di lavoro dei ragazzi ha una funzione strumentale, ma al tempo stesso ineludibile. Entrambe queste dimensioni pervadono l'intera esperienza scolastica divenendone il riferimento per individuare i parametri di qualità di ogni singolo momento, relazione o attività. La qualità non esiste in astratto, ma dipende dai riferimenti, dai fini che ci si è posti.

Il cerchio è poi suddiviso in settori circolari, ognuno dei quali individua diversi aspetti che costituiscono la vita scolastica. L'averne individuati sei risponde ad un criterio di rilevanza, ma anche di semplificazione.

Ogni settore ha al suo interno una direzionalità centripeta ed una centrifuga. La prima individua gli elementi che favoriscono il raggiungimento del centro del modello (coesione del gruppo e personalizzazione del singolo) e quindi costituisce la direzione che individua la qualità, mentre la seconda ne indica l'allontanamento e quindi la problematicità.

Gli aspetti individuati dai settori circolari cercano di evidenziare come la qualità dell'esperienza scolastica sia in relazione ad un'idea di scuola che ne individua i fini, senza che, rispetto ad essi, sia concessa neutralità. Ogni scelta, in qualsiasi settore si collochi, è portatrice di un'intenzionalità ed esprime una direzionalità centripeta o centrifuga.

Questo vale tanto per il curricolo esplicito, quanto per quello implicito. Sia, cioè, che si parli di scelta dei contenuti, dei metodi didattici, di modalità di programmazione, di progetti specifici, ma anche di stile relazionale dell'insegnante e di tutto ciò che rientra nelle condizioni di esercizio, nel contesto (spazi, tempi, risorse, disposizione banchi, raggruppamento degli alunni ...). Tutto conta. Aggiungo ancora una sottolineatura.

La lettura approfondita del modello spero arricchisca il tema appena affrontato della 'speciale normalità'. Non si tratta infatti di mettere in campo elementi eccezionali per favorire il processo di integrazione, per costruire una scuola inclusiva, accogliente per tutti. *Non occorre primariamente fare 'altro', ma fare in 'altro modo'*, con diversa consapevolezza, quanto normalmente si realizza nel quotidiano far scuola. In questo *farsi speciale della didattica*, intesa in senso ampio, c'è la chiave per realizzare a scuola quella 'speciale normalità' che garantisca il successo formativo di ciascuno. A chi insegna matematica, non è richiesto di non insegnarla, ma di farlo con attenzione a rendere vive ed interagenti le dimensioni dell'individualizzazione e della socializzazione per rendere possibile la promozione della personalità dei propri alunni, a tutto tondo e non solamente in matematica. Agli insegnanti non è perciò richiesto di 'snaturare' la loro azione didattica, ma di renderla sempre più di qualità, nella consapevolezza che la propria disciplina non costituisce il fine, ma il mezzo che perde la sua valenza se dimentica ciò a cui è orientato.

Sviluppiamo ora queste riflessioni affrontando il tema del successo formativo che, ovviamente, non coincide con il successo scolastico e la cui comprensione e ricerca di realizzazione per ogni alunno sta alla base di una scuola inclusiva.

LA RELAZIONE INSEGNANTE-ALUNNO ORIENTATA AL SUCCESSO FORMATIVO

L'esperienza di insuccessi ripetuti, il vissuto di disapprovazione/non accettazione da parte degli adulti e il senso di esclusione dal gruppo dei compagni hanno reso agli occhi di molti alunni (in

situazione di handicap oppure no) la scuola un luogo estraneo, ostile. Da evitare in ogni modo, pur dovendoci fisicamente andare.

Gli adulti, genitori ed insegnanti, molte volte rischiano di scambiare il comportamento problematico manifestato dal ragazzo per la sua causa: *'non si impegna', 'non ha memoria', 'non ha voglia', 'è disattento'*.... E la serie di 'effetti' scambiati per le 'cause' si può ulteriormente allungare, fino ad attribuire all'insuccesso scolastico una componente strutturale: *'la matematica proprio non la comprende', 'non è portato per lo studio', 'un sordo non può certo astrarre'*... Purtroppo, se ci si ferma solo a ciò che appare in superficie ci si nega la possibilità di comprendere in profondità la realtà. L'alunno resta così solo e colpevolizzato a fare i conti con i propri bisogni e difficoltà. Se all'origine c'è un deficit, questo entra a far parte delle ragioni dell'impossibilità ad imparare o socializzare, senza nemmeno distinguerlo dall'handicap, connaturato o indotto che sia.

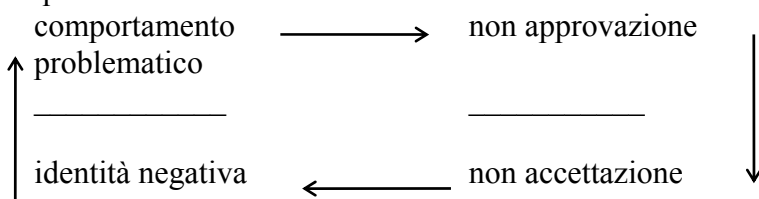
E' un problema di punteggiatura degli eventi.

Per il ragazzo, la cui esperienza scolastica è intrisa di insuccesso, all'inizio di ogni nuovo compito c'è un senso di insicurezza, di scarsa autostima, di non accettazione che lo portano ad affrontarlo, come ogni nuova giornata a scuola, anticipandone la non possibilità di riuscita.

Quando l'adulto, nell'interpretare il comportamento di insuccesso scolastico o di disturbo del ragazzo attribuisce ad esso una 'volontà cattiva' oppure una 'non possibilità di fondo' (deficit, limiti intellettivi o propensioni delinquenziali che siano), nega a se stesso la possibilità di incontrare realmente il ragazzo che viene così occultato dietro il suo comportamento. Questo diventa la sua definizione: il suo errore diventa la sua identità. Attribuitale dall'adulto. La non approvazione di un comportamento non rimane limitata sul piano del qui ed ora, lasciando sempre aperta la possibilità ad altro, ma va ad intaccare il livello dell'accettazione, del valore dell'altro.

In ogni azione che l'adulto metterà in atto nei confronti del ragazzo tenderà a comunicargli anche l'idea che si è fatta di lui: *'tu non sei intelligente', 'tu sei un down' 'tu sei un delinquente'*. Non servono parole per comunicare al ragazzo questi 'cattivi pensieri' dell'adulto. E' sufficiente il tono di voce, uno sguardo, il modo di gestire lo spazio della relazione...

Il ragazzo trova quindi nella risposta dell'adulto non tanto l'ascolto dei suoi bisogni, l'aiuto nell'affrontare le difficoltà proprie in ogni cammino di crescita o particolari di quel suo specifico deficit, ma il rimando di un'immagine di sé negativa, dove l'errore, la difficoltà, il disagio, il deficit diventano elementi di definizione stabili che non lasciano spazio se non ad una loro conferma: s'instaura il circolo vizioso dell'insuccesso. Di fronte ad un nuovo compito, il ragazzo con scarsa fiducia nelle proprie capacità tenderà ad anticipare la propria non riuscita innescando tutti quei comportamenti di disattenzione, disturbo, scarsa motivazione, che stabilizzeranno ancor di più questo circolo vizioso fornendo ulteriori conferme all'adulto.



Il circolo vizioso ha una circolarità solo apparente, perchè i suoi momenti non sono equivalenti: la sua origine è nella non accettazione da parte dell'adulto.

L'adulto, credendo di interpretare la realtà del bambino, mette in atto il meccanismo perverso ed occulto della profezia autoavverantesi (effetto Pigmalione). Vittima di questa profezia non è però solo il bambino che consolida un'immagine di sé negativa, ma anche l'adulto che smarrisce il senso educativo di ogni relazione, con la sua costitutiva apertura, per sé e per l'altro, alla speranza e alla ricerca di senso.

Nel circolo vizioso dell'insuccesso la relazione asimmetrica tra adulto e bambino perde la sua valenza di promozione dell'incremento di sviluppo umano nel minore, anzi diventa elemento d'inciampo per la sua crescita e fonte di sentimenti di incomprendimento, di rabbia e rifiuto verso un adulto percepito come distante ed ostile.

La vicenda di molti inserimenti di ragazzi in situazione di handicap nella scuola ha trovato in questa dinamica la ragione profonda dell'impossibilità di trasformarsi in reale integrazione. Il fissare lo sguardo su ciò che manca invece che sulle potenzialità del soggetto svuota la relazione educativa del suo senso di promozione del successo formativo per ciascun alunno, indipendentemente dal suo punto di partenza.

Per comprendere meglio questo circolo vizioso è utile approfondire il rapporto tra approvazione ed accettazione.

approvazione
(giudiziosul
comportamento)

Quando il comportamento del ragazzo è approvato dall'adulto non sussiste nessun problema per la sua accettazione, per il riconoscimento del suo valore.

Accettazione
(giudizio sul valore della
persona)

Il problema è il tipo di accettazione che l'adulto offre al ragazzo. E' importante che essa sia incondizionata, non dipendente cioè dai risultati. Occorrono adulti maturi ed equilibrati per saper offrire all'altro questo senso di valore incondizionato.

L'accettazione incondizionata dell'altro consente di mantenere sempre aperto un dialogo educativo che non riduce il ragazzo al suo insuccesso, ma crede al suo valore, alle sue potenzialità, al suo desiderio di stare bene insieme anche quando non sembrano esserci nemmeno degli indizi di tutto questo. E' a partire da questo atto intenzionale di fiducia dell'adulto nelle possibilità del ragazzo che si crea lo spazio relazionale per lui di sperimentare un'immagine di sè positiva in grado di aprirlo alla realtà e al futuro, pur con tutta la naturale fatica del crescere e, per i ragazzi in situazione di handicap, ulteriormente appesantita poi da handicap connaturati e indotti derivanti dai diversi deficit e dai contesti educativi che li hanno visti crescere.

In questa dimensione l'agire educativo si viene a caratterizzare come incoraggiamento, che è un 'processo di cooperazione tra insegnante ed allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alla possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi proposti' (Franta, Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, Nuova Italia Scientifica(ora edito da Carocci), 1991, p.25).

Il primo passo tocca all'adulto, il ragazzo non deve dimostrare nulla, non deve guadagnarsi l'accettazione: è l'adulto maturo ed equilibrato che accoglie la vita in sè e nell'altro, senza condizioni, indipendentemente dalla condizione di sanità o deficit propria del singolo. Si tratta certamente anche di una prospettiva antropologica che riconosce ad ogni uomo il valore di persona a prescindere dal grado di sviluppo della sua personalità (per diversa età o abilità); riconosce ogni uomo come frammento che non solo è in relazione all'intero, ma 'è l'intero in senso forte' (Larocca, *Nei frammenti l'intero*, p.24).

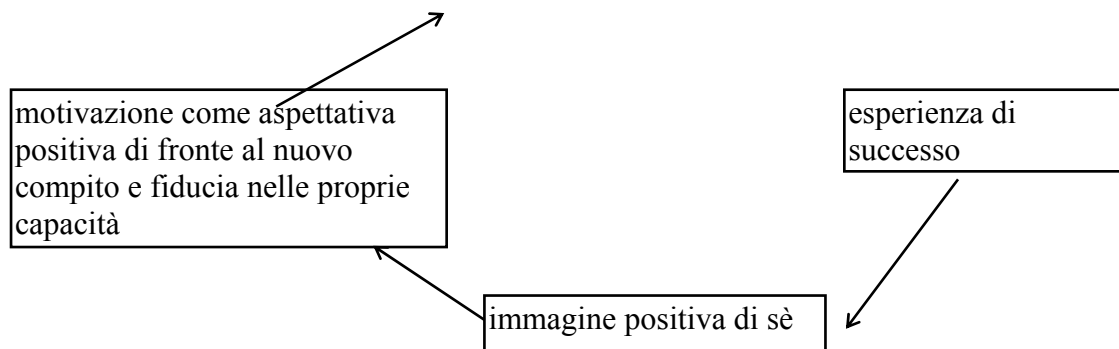
Il problema si complica quando l'adulto ha bisogno del rimando dell'altro per sentirsi una persona di valore.

Se il senso del proprio valore come persona viene riposto nei risultati che si ottengono con i propri comportamenti e che vengono riconosciuti dall'esterno, diventa difficile, nelle situazioni educative, rapportarsi alla difficoltà dell'altro, ai suoi insuccessi. Si rischierà così di attribuirne all'altro tutta la responsabilità (non attenzione, mancanza d'impegno, impossibilità dovuta al deficit, scarse capacità...) perchè il ripensare in senso critico il proprio intervento educativo, il mettersi in gioco nelle proprie convinzioni e comportamenti, è un onere insostenibile per una personalità immatura e non equilibrata, non disponibile a vivere l'errore, l'insuccesso come occasione per interrogarsi e pensarsi come un già e non ancora, un valore in continua crescita.

Il circolo virtuoso si instaura facilmente quando l'azione del ragazzo ottiene il successo, questo infatti incrementa la sua sicurezza e stima di sè e lo porta ad affrontare le nuove azioni con un atteggiamento di aspettativa positiva verso la realtà, che gli consentirà di impiegare al meglio le proprie risorse.

azione del soggetto





Il circolo virtuoso ha nell'esperienza di successo il suo elemento cruciale

L'esperienza di successo, con una corretta attribuzione delle cause che l'ha originata (cfr. Marini, Milia, 1993, pp.146-180), è quindi l'elemento centrale del circolo virtuoso.

Quando questa manca, quando il ragazzo sperimenta nella sua azione l'insuccesso è lì che nasce il problema che abbiamo prima cercato di individuare come circolo vizioso: l'insuccesso genera demotivazione ed ulteriore insuccesso con l'aggravante di ostacolare la stessa promozione della personalità del soggetto, di impedirgli di sviluppare al meglio tutte le sue potenzialità.

Il problema educativo è quindi come trasformare il circolo vizioso in circolo virtuoso e la considerazione dell'errore ne costituisce la chiave di volta. Infatti alla sua radice c'è l'equivalenza tra errore e fallimento della persona. La non approvazione del comportamento va ad intaccare l'accettazione della persona, il suo valore. Nel paragrafo precedente ho accennato alla radice psicologica di questa identificazione, ma c'è anche una radice culturale.

In un'orizzonte culturale 'chiuso', dove il sapere è ritenuto già predefinito, viene attribuita importanza solo al prodotto e alla sua correttezza, l'insegnamento diventa pura trasmissione; mentre in una prospettiva 'aperta', dove il sapere è ritenuto in continua evoluzione, l'accento cade più sull'importanza dei processi che dei prodotti, sul miglioramento continuo grazie ad un atteggiamento di ricerca; in questa prospettiva l'insegnamento deve creare le condizioni per una ricostruzione del sapere e per acquisire una passione nell'affrontare problemi sempre nuovi.

In questa prospettiva l'errore è prezioso, diventa una sfida, un'ipotesi falsificata, un'occasione di nuova scoperta e di crescita, non più una minaccia.

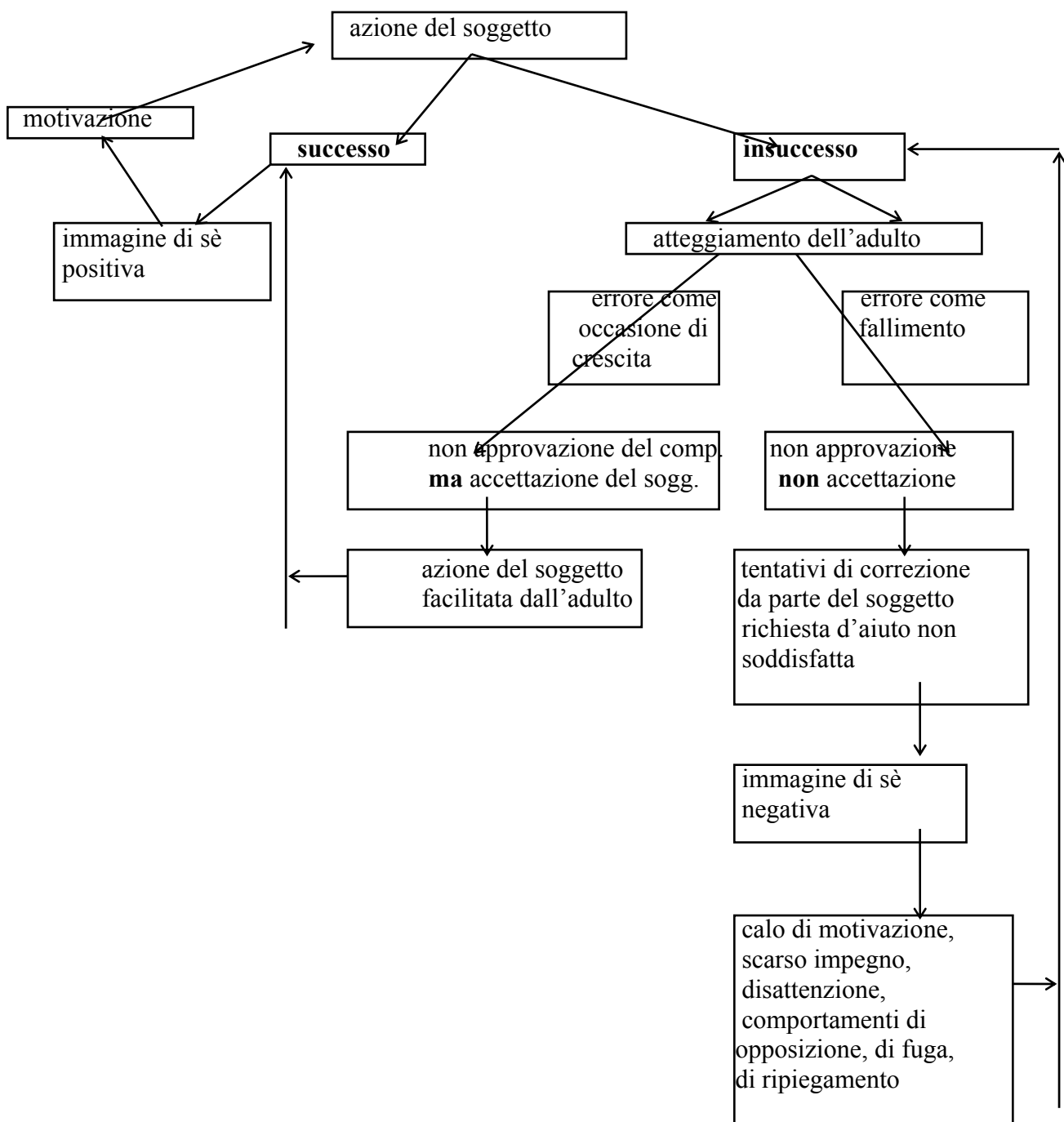
La possibilità che però l'errore venga interpretato in questo modo dipende dalla mediazione dell'adulto, sia in termini di attribuzione di significato che di aiuto per il ragazzo ad affrontarlo.

Il significato che l'adulto attribuisce all'errore egli lo comunica ai ragazzi non con un discorso, ma quotidianamente nel proprio atteggiamento verso il problema sbagliato o la verifica andata male.

La facilitazione dell'adulto va chiarita per essere intesa in modo corretto ed evitare ambiguità. La difficoltà del compito non va tolta. Sia un lavoro troppo difficile sia uno troppo facile risultano ugualmente inadatti, ma la difficoltà va graduata secondo le capacità individuali, andando a collocare il compito in quella zona di sviluppo prossimale, teorizzata da Vygotskij, dove essa risulta in grado di stimolare l'impegno, senza scoraggiare.

La costruzione della situazione di apprendimento può considerare ancora di più le diversità dei singoli come risorsa favorendo l'interazione tra i pari nella co-costruzione della conoscenza (Cfr. Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991) e l'utilizzo di diversi mediatori per tenere maggiormente conto dei diversi stili di pensiero (Antonietti, 1998, pp.132-162).

Inoltre, anche la significatività delle esperienze proposte è un elemento facilitante, perchè esse riescono a mobilitare maggiormente le energie intellettive creando una base affettiva che ne riconosca il valore.



Dal circolo vizioso a quello virtuoso. La mediazione dell'adulto rispetto all'esperienza di insuccesso è il punto centrale di questo processo. Egli la svolge in termini di attribuzione di significato e di facilitazione/individualizzazione nei confronti del compito (schema adattato da Cattaneo Piera, Handicap e scuola elementare. Progettare l'integrazione, Editrice La Scuola, 1997, p.14).

Il comportamento dell'insegnante è il fattore fondamentale per il successo degli allievi nelle situazioni sociali e di rendimento. Esso costituisce il primo e fondamentale mediatore che crea le condizioni perché la dimensione didattica sia formativa e l'utilizzo dei mediatori didattici (vedi paragrafo specifico), con il suo obiettivo di differenziare il processo didattico, risulti effettivamente efficace.

Nell'ambito scolastico, oltre all'alfabetizzazione culturale, la formazione degli allievi deve riguardare anche lo sviluppo della personalità sociale e della fiducia nell'affrontare le situazioni di rendimento.

Se questo è il che cosa l'insegnante deve promuovere con la sua azione, il come egli è chiamato ad agire, cioè gli aspetti metodologici propri del suo intervento devono essere orientati all'incoraggiamento che ' fa leva sull'attivazione delle potenzialità degli allievi e sulla sollecitazione dell'autosupporto e della corresponsabilità'(Franta, Colasanti, 1991, p.9).

L'attenzione degli insegnanti favorirà la creazione di un clima interattivo nella classe che consenta di rispondere ai bisogni personali di socialità, stima e appartenenza e di sviluppare le proprie competenze socio-affettive e socio-operative (Cfr. Girelli, 1999). Nell'attività didattica assume particolare importanza il favorire l'acquisizione di quelle qualità della personalità degli alunni (autostima, fiducia, sicurezza, attività proattiva...) che consentano loro di vivere l'esperienza scolastica in uno stato di benessere psicologico e di costruire progressivamente la propria identità all'interno di relazioni significative con gli altri. La prospettiva psicopedagogica dell'agire educativo come incoraggiamento indica nell'attivare, nel comprendere, nel sottolineare il positivo, nel ridimensionare e nel responsabilizzare i principi che possono orientare l'azione dell'insegnante nello svolgimento delle diverse attività.

Attivare

La qualità dell'azione di insegnamento è in relazione con il tipo di apprendimento e di stimolo allo sviluppo della personalità degli allievi che riesce a realizzare.

L'obiettivo è riuscire a rendere protagonisti della loro crescita culturale ed umana i ragazzi. Per ottenere questo è necessario far leva sulla motivazione interna e finalizzare le attività ad un apprendimento che sia significativo.

Le discipline possono aiutare i ragazzi a diventare protagonisti solo se l'insegnante le intende come strumenti di ricerca, come mezzi a disposizione per comprendere e arricchire la propria esperienza umana. In questo caso l'alunno è cognitivamente attivo perchè affronta problemi e conquista conoscenze.

La significatività dell'apprendimento passa però anche dalla rilevanza formativa delle proposte rispetto ai bisogni di crescita dell'alunno e dalla loro capacità di dare senso e prospettiva alle sollecitazioni che la realtà propone.

Comprendere

Attivare i ragazzi rendendoli protagonisti inserisce a pieno titolo l'esperienza scolastica nella loro esperienza di vita.

Il principio del comprendere sottolinea invece l'importanza per l'insegnante di percepire le situazioni così come sono vissute dagli alunni per poi aiutarli a coglierle nella loro dimensione di oggettività e a controllarle e gestirle in modo più efficace.

Comprensione non significa perciò giustificazione o compassione, ma sostegno nell'affrontare la realtà nel suo intreccio di vissuto personale ed esigenze oggettive, secondo le potenzialità proprie di ciascuno.

Sottolineare il positivo

Pensare al rapporto educativo in termini di comprensione e sostegno del percorso personale di crescita e non come confronto con un risultato prefissato da raggiungere consente di cogliere le potenzialità presenti invece che fissarsi su ciò che manca. Nella valutazione l'insegnante tenderà a rilevare gli sforzi e i tentativi fatti per conseguire il risultato, così come indicherà nuovi possibili traguardi verso i quali indirizzare l'impegno. La valorizzazione, in termini di realtà, dello sforzo e dell'impegno messi in atto ha come effetto l'aumento della fiducia degli alunni nell'affrontare con successo le situazioni scolastiche perchè ne sostiene la motivazione e ne mobilita le energie in un clima di sicurezza. Ad essere valutato è il passo in avanti che è stato effettivamente fatto, non tanto la distanza che separa da un ipotetico traguardo. Sottolineare il positivo significa ancora evidenziare le qualità, gli interessi e le possibilità di ciascun alunno e, quando possibile, utilizzarli nello svolgimento delle attività.

Ridimensionare

L'insuccesso fa parte della realtà come dell'esperienza scolastica.

Ridimensionarlo significa far comprendere agli allievi le componenti sia interne (es. concentrazione, impegno) sia esterne (es. struttura del compito, grado di difficoltà) che l'hanno causato, aiutandoli a predisporre un piano per affrontare positivamente i nuovi compiti.

Il supporto dell'insegnante è utile perchè non si instaurino negli alunni delle percezioni errate che sono la causa di reazioni difensive e di evitamento (es. disturbare, distrarsi, *'è inutile studiare, tanto non capisco niente'*, *'anche questo compito mi andrà male come l'ultimo'*).

Alla base c'è la convinzione, da far maturare anche nei ragazzi attraverso il quotidiano dialogo, del valore della persona che non viene intaccato dai suoi insuccessi o sminuito dai suoi deficit, perchè esso non si identifica con i risultati che raggiunge.

Responsabilizzare

Nella gestione concreta della vita della classe si corre spesso il rischio che gli alunni giochino il ruolo secondario delle comparse.

Questo accade quando essa è regolata in base al confronto con dei doveri resi presenti d'autorità dall'adulto oppure quando lo stesso funge da Io ausiliario sostituendosi in modo iperprotettivo.

In un litigio tra ragazzi è certamente più facile intervenire e decidere, con il peso del proprio ruolo, piuttosto che aiutarli a riconsiderare quanto è successo per trovare una soluzione che soddisfi entrambi; così come in una discussione su come organizzare lo spettacolo di Natale o impostare il giornalino è forte la tentazione di offrire la 'scorciatoia' della propria proposta.

Operare in tutte queste situazioni secondo la procedura del problem-solving aiuta invece i ragazzi a crescere nella capacità di assumersi responsabilità, acquisendo fiducia nella loro possibilità di gestire quanto l'esperienza gli propone.

Un altro aspetto che concretizza il principio procedurale del responsabilizzare è l'attenzione ad attribuire agli allievi i meriti dei loro successi. Questo riconoscimento incrementa la fiducia nelle proprie capacità e l'impegno, favorendo inoltre la costruzione di un'identità positiva.

Attivare, comprendere, sottolineare il positivo, ridimensionare e responsabilizzare costituiscono quindi dei punti di riferimento per orientare l'azione educativa dell'insegnante nella direzione dell'incoraggiamento.

LA COSTRUZIONE DEL GRUPPO-CLASSE COME CONDIZIONE PER L'INTEGRAZIONE

Attuata la messa a fuoco della relazione insegnante-alunno come condizione centrale per favorire il successo formativo dell'alunno e la costruzione del clima relazionale è ora opportuno ampliare l'orizzonte alla classe. E' al suo interno infatti che si realizza l'integrazione. L'idea che l'insegnante ha della classe favorisce oppure ostacola l'integrazione del soggetto disabile, come di tutti gli altri alunni, perchè costituisce il contesto naturale di sviluppo della relazione insegnante-alunno sulla quale abbiamo focalizzato l'attenzione nel paragrafo precedente.

La classe non è un puro contenitore burocratico, indifferente dal punto di vista formativo. Essa costituisce invece un contesto, una condizione di esercizio essenziale per garantire una positiva esperienza scolastica per tutti gli alunni. Il passaggio dall'inserimento all'integrazione dei soggetti disabili, ma non solo, trova infatti nel clima relazionale che si instaura nella classe un elemento di facilitazione oppure di ostacolo.

Ed è una questione troppo importante per lasciarla al caso.

Gli alunni che formano una classe all'inizio sono solo un 'aggregato', perchè diventino un gruppo caratterizzato da dinamiche promozionali non è sufficiente che il tempo scorra. La realtà di classi disgregate e con pesanti problematiche relazionali dimostra che la coesione e del gruppo-classe è un

obiettivo da perseguire da parte degli insegnanti, non un punto di partenza. Gruppo-classe non si nasce, ma si diventa.

Ma quali sono le componenti che caratterizzano il gruppo-classe?

Un gruppo-classe che funziona mantiene in equilibrio la dimensione dell'efficienza e quella dell'affettività, riuscendo così a garantire ai suoi membri una produttività adeguata alle proprie capacità all'interno di un buon clima sociale.

L'efficienza rimanda a quegli aspetti della vita della classe collegati all'apprendimento.

L'individualizzazione è il principio metodologico che deve guidare nella realizzazione di questa dimensione. Un compito di apprendimento è come un'asticciola di salto in alto. Di fronte ad essa, l'alunno fa delle previsioni: "ce la posso fare", "anche questa volta l'abbatterò"... E la sua previsione influirà sul risultato. La paura di non farcela può portare anche a non provarci più: "tanto che vale...". Anche se la scuola non è una gara di salto in alto, spesso l'asticciola è messa per tutti alla stessa altezza, non importa se uno è 'basso e grasso' e l'altro è 'alto e magro', purtroppo il risultato non è così indifferente. Infatti quello che gli allievi pensano circa la loro riuscita scolastica condiziona la formazione del concetto di sé e la loro integrazione sociale.

Questa dimensione è propria della scuola: non si può trascurarla, ma nemmeno esaltarla assolutizzandola. In questo caso si scambiano i mezzi (le discipline) per il fine (la formazione della personalità) e si riducono i ragazzi al semplice ruolo di 'alunni'. La preoccupazione diventa quella di 'produrre', di 'finire il programma'. I gruppi-classe, i cui insegnanti 'spingono l'acceleratore' solo sulla dimensione dell'efficienza, inevitabilmente sviluppano dinamiche personali e sociali che spesso originano situazioni problematiche, fino ad innescare circoli viziosi di insuccesso scolastico e persino di produzione di handicap indotto (Cfr. F. LaroCCA, *Handicap indotto e società*, Coop. "Il sentiero", Verona, 1991).

La dimensione dell'affettività/socialità rimanda invece a quegli aspetti della realtà interpersonale che riguardano l'attenzione alla persona, al suo trovarsi a proprio agio, al suo sentirsi accettata e valorizzata. La socializzazione è il principio metodologico che deve guidare nella realizzazione di questa dimensione.

Nel gruppo-classe ogni alunno vive i rapporti con i compagni e con l'insegnante non certo in modo neutro, anzi. Infatti ogni relazione, accanto al contenuto che la costituisce, offre sempre ai due interlocutori la reciproca considerazione del loro valore e questo contribuisce alla costruzione dell'immagine di sé. Le modalità prevalenti con le quali si svolgono i rapporti vanno a costituire il clima della classe, inteso come contesto socio-psicologico in cui avvengono le relazioni. La costruzione di un clima umano positivo è un elemento fondamentale per favorire la formazione in tutti i suoi membri di ben-essere psicologico e di un'identità positiva; inoltre questo consente al gruppo di raggiungere una coesione sempre maggiore, fino a maturare un senso del NOI che consente l'integrazione piena di tutti i suoi membri. Per favorire questo, è importante che nella classe si instaurino relazioni significative che permettano ad ognuno di introdursi nei rapporti interpersonali come persone autentiche con propri bisogni, aspettative, idee e interessi.

Trovare e mantenere il giusto punto di equilibrio tra la dimensione dell'efficienza e quella dell'affettività/relazionalità non è facile. Certamente una senza l'altra non può stare. Se ciò accadesse, nel primo caso si realizzerebbe un inserimento 'selvaggio' dove l'alunno è in funzione della scuola, mentre nel secondo il rischio sarebbe quello di perseguire una falsa integrazione giocata unicamente sulla pura 'socializzazione', avulsa da qualsiasi stimolo alla maturazione delle potenzialità del singolo.

L'azione didattica se vuole essere efficace deve perciò curare sia la dimensione del contenuto che quella relazionale. Solo così, infatti, potrà diventare un'azione significativa, capace cioè di garantire l'integrazione di tutti gli alunni, portatori di handicap e non, e di realizzare quell'incremento di sviluppo umano secondo le possibilità di ognuno che costituisce l'obiettivo di ogni intervento educativo.

'LEGGERE E SCRIVERE' LA CLASSE: LE STRUTTURE INTERATTIVE

La coesione del gruppo-classe è un obiettivo da perseguire, non certo un punto di partenza o un risultato casuale. Si tratta di un obiettivo sentito dagli insegnanti sempre più impellente, quanto più spesso s'incontrano classi disgregate e con problematiche relazionali pesanti, a tal punto da ostacolare perfino il processo d'insegnamento-apprendimento.

In questo paragrafo intendo sottolineare come esso sia sempre da considerare quando ci si rapporta ad un gruppo, la classe o qualsiasi altro raggruppamento di alunni si voglia attivare, e come, perciò, la costruzione di relazioni positive tra i ragazzi sia un obiettivo da perseguire sia per favorire l'apprendimento, ma ancora di più la 'valorizzazione' del singolo alunno.

Purtroppo, per raggiungere questo scopo agli insegnanti manca spesso un 'alfabeto' per leggere la realtà del gruppo e, quindi, in un certo senso, per poterla orientare, 'scrivere'.

Un esempio può essere utile per chiarire meglio l'idea. Se due persone, un turista e un geografo, osservano insieme un territorio non è detto che 'vedano' la stessa cosa. Infatti, il turista vedrà un più o meno bel 'panorama', mentre agli occhi del geografo lo stesso territorio apparirà come un 'paesaggio', con tutta la differenza di possibilità di comprensione e di intervento su quello stesso territorio che la diversa prospettiva porta con sé. Dove sta la differenza? Nella realtà osservata certamente no. Essa piuttosto dipende dal possesso o meno di un 'alfabeto' per 'leggere' e 'scrivere' quella realtà.

Se al posto del territorio sostituiamo la realtà della classe, ci rendiamo conto immediatamente di come sia diversa la comprensione della stessa in relazione agli strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione per interpretarla.

Anche se è evidente che il processo d'insegnamento-apprendimento non avviene in un contesto duale, ma di gruppo, la formazione di base non offre agli insegnanti una preparazione per saper cogliere questa dimensione costitutiva dell'esperienza scolastica. Il rischio è notevole: la classe viene colta solo parzialmente, come un panorama e non come un paesaggio, per riprendere l'esempio di cui ci siamo serviti. Risulta perciò difficile comprendere molti segni che riguardano la dimensione socio-affettiva della vita della classe; in alcuni casi il significato resterà nascosto, in altri verrà male interpretato. La mancanza di un 'alfabeto' per 'leggere' la dimensione sociale della classe limita le stesse possibilità d'intervento dell'insegnante per orientarla positivamente. Il primo passo è perciò la consapevolezza che qualcosa manca,; in questo caso, la conoscenza delle dinamiche relazionali nel gruppo. Si tratta di un 'alfabeto' da apprendere leggendo¹, riflettendo sull'esperienza, ma soprattutto facendone noi stessi esperienza in percorsi di formazione.

Certamente dare spazio ad un personale percorso di approfondimento è essenziale, ma occorre anche individuare degli strumenti che consentano al gruppo docente di iniziare a confrontarsi sulle dinamiche relazionali che caratterizzano il gruppo-classe.

Nella ricerca di strumenti utilizzabili a questo scopo, la proposta dell'analisi delle strutture interattive del gruppo² presenta un notevole interesse sia per la facilità di comprensione e di applicazione sia per l'efficacia delle informazioni che si ricavano.

Che cosa sono le strutture interattive? All'interno di ogni gruppo, le modalità con le quali avvengono le interazioni tra le persone ne caratterizzano la struttura e le dinamiche relazionali.

¹ Un volume che introduce in modo chiaro alle tematiche psicosociali presenti nella scuola, anche se centrato sul gruppo docente, è: L. Pelamatti, *Le dinamiche relazionali nel gruppo docente. Percorsi formativi nell'area psicosociale*, Editrice La Scuola, Brescia 1995. Destinati ad animatori di gruppi giovanili, i seguenti volumi non parlano di scuola, ma, visti i destinatari, hanno il pregio della semplicità espositiva e dell'essenzialità nella presentazione delle diverse tematiche: M. Pollo, *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, Elle Di Ci, Torino 1988; M. Jelfs, *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Torino, 1991; K.W. Vopel, *Manuale per animatori di gruppo*, Elle Di Ci, Torino 1991; AA.VV., *Vita di gruppo*, Elle Di Ci, Torino 1994.

² Cfr. C. Girelli, *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 1999, pp. 31-39. La proposta è stata ripresa e adattata da: H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.

La realtà di un gruppo presenta alcune dimensioni costitutive: *il potere*, in termini d'influsso che il singolo ha sul gruppo, *la comunicazione* che avviene tra i suoi membri, *i ruoli*, con le aspettative ad essi connesse, e *i legami di amicizia* che si formano tra le persone.

Lo studio delle relazioni sociali nel gruppo evidenzia queste quattro strutture interattive tra loro interdipendenti, caratterizzate, ovviamente, da un elevato grado di flessibilità e di dinamicità nella dimensione temporale. Il vantaggio che esse consentono è perciò quello di guardare alla classe individuando gli elementi essenziali per 'analizzare e gestire la dinamica di gruppo tra gli allievi, affinché questa risulti costruttiva e facilitante i processi apprenditivi e formativi' (H. Franta, A.R. Colasanti, 1991, p.105).

Ogni struttura interattiva viene di seguito presentata nel suo significato; le *domande* aggiunte non richiedono risposte puntuali, ma hanno lo scopo di 'orientare' lo sguardo dell'osservatore verso quella specifica dimensione del gruppo; mentre i *suggerimenti*, lungi dall'essere esaurienti, evidenziano come lo scopo di questa lettura del gruppo sia quello di un intervento su di esso.

La struttura d'influsso è il risultato della distribuzione del potere nel gruppo ed evidenzia il modo in cui un allievo prende parte alla vita della classe. Emerge facilmente nei momenti informali, nelle prese di decisione lasciate alla libera scelta degli allievi e nelle discussioni. Il fatto che nel gruppo ci sia un riconoscimento delle capacità dei singoli è uno dei fattori determinanti lo 'star bene nel gruppo', perché ne incrementa l'immagine positiva di sé aiutandolo a maturare un'autostima differenziata. Per questo motivo è importante che ad ognuno vengano attribuite capacità specifiche reali, altrimenti il suo contributo al gruppo sarà sempre da gregario. Se si creano delle strutture di potere rigide, facilmente, nasceranno tensioni che avranno conseguenze sulla coesione del gruppo-classe perché viene ostacolata l'acquisizione da parte di tutti di un senso di partnership. L'azione dell'insegnante va perciò mirata a favorire la corresponsabilizzazione e a non rinforzare gli atteggiamenti di dominanza di qualcuno.

Domande

- Le proposte di chi vengono accettate, respinte, boicottate?
- La comunicazione di chi rimane senza eco?
- Gli interventi di chi vengono valorizzati?
- Gli interventi di chi cadono inascoltati o sono accettati con ironia e sarcasmo?
- Chi aspetta sempre il supporto o l'orientamento di qualche compagno?
- Verso chi si manifesta più spesso l'approvazione?
- Chi si conforma passivamente alle idee degli altri?

Suggerimenti

- Esaminare se nel modo di comunicare si rinforzano differenze di rango tra gli allievi, se si dà in egual modo a tutti la possibilità di intervenire e corresponsabilizzarsi della vita della classe;
- prevedere e sollecitare la partecipazione di tutti nelle situazioni sociali in cui devono essere fatte scelte per la gestione della vita scolastica;
- evitare che gli allievi abusino di potere, attraverso comunicazioni di confronto e misure dirette (es. problem solving);
- adottare uno stile autorevole nel condurre la classe, così da costituire un modello di comportamento e facilitare negli allievi atteggiamenti di cooperazione e di corresponsabilità.

La struttura comunicativa riguarda il grado di partecipazione al flusso d'informazioni che si realizza nel gruppo. Una struttura comunicativa valida si ottiene quando tutti possono scambiare le proprie idee in un clima di reciprocità. Ad essa spesso si oppongono delle barriere comunicative che nel gruppo-classe possono essere costituite: dalla disposizione spaziale, dal modo in cui alcuni alunni esercitano il loro potere d'influsso creando rigidità e conformismo, da situazioni comunicative centrate solo sull'insegnante. Il modo di partecipare dei singoli alla comunicazione, sia formale che informale, incide sulla loro soddisfazione e sul clima relazionale del gruppo-classe, per questo gli insegnanti devono favorire una partecipazione significativa di ognuno agli scambi comunicativi.

Domande

- L'attenzione varia a secondo di chi prende la parola? In che modo?
- Si formano dei sottogruppi che usano tipiche forme comunicative di tipo verbale o non verbale?
- Chi viene spesso escluso dalla comunicazione?
- Chi riceve spesso informazioni?
- Chi passa le informazioni ricevute?

Suggerimenti

- Controllare i fattori che portano alla centralizzazione del flusso delle informazioni;
- promuovere un clima di cooperazione e di solidarietà;
- facilitare la comunicazione per trattare i conflitti;

- gestire il flusso delle informazioni secondo i criteri della comunicazione pragmatica;
- curare le condizioni del contesto sociale e le competenze comunicative degli allievi.

La struttura delle aspettative richiama il fatto che all'interno del gruppo i singoli assumono, o sono indotti ad assumere, dei ruoli. Si tratta di un processo naturale che consente al gruppo di trovare un proprio equilibrio e una sua modalità di organizzare le interazioni tra i partecipanti. I problemi nascono quando i ruoli si irrigidiscono e diventano un limite allo sviluppo della personalità del singolo. Infatti, ogni ruolo veicola precise aspettative che orientano il comportamento di chi impersona quel ruolo e degli altri che si rapportano a lui. Le aspettative riguardano le convinzioni che ci formiamo rispetto a noi o agli altri circa le tendenze o le modalità dell'agire. L'influenza di questo meccanismo di anticipazione e rinforzo del comportamento altrui mediante la regolazione del proprio agire è operante non solo nel rapporto insegnante-alunno (effetto Pigmalione), ma anche tra gli stessi alunni.

Per gli insegnanti non è facile promuovere una struttura delle aspettative che abbia effetti socializzanti positivi. Essi possono però contribuirvi assumendo un atteggiamento flessibile e di apertura verso i singoli alunni cercando di conoscerne e rispettarne le caratteristiche specifiche e, inoltre, attuando nei loro confronti diverse forme di supporto che li facilitino nel corrispondere alle aspettative dei compagni e nel raggiungere nella classe uno *status* significativo.

Domande

- Chi impersona ruoli rigidi nella classe?
- Chi è percepito dai compagni in modo riduttivo?
- Chi stigmatizza i compagni? In che modo?
- Chi viene spesso stigmatizzato?

Suggerimenti

- Promuovere situazioni comunicative in cui gli allievi possano conoscere altri aspetti della personalità dei compagni e favorire l'esperienza che un ruolo può essere interpretato in modo flessibile e può essere ridefinito;
- rendere gli allievi consapevoli di eventuali percezioni tipologiche o stigmatizzate e aiutarli a controllarle fornendo informazioni e facilitando esperienze che sviluppino una percezione più differenziata;
- incoraggiare gli allievi ad una comunicazione aperta e cooperativa;
- fornire supporto a coloro che incontrano difficoltà nell'inserirsi in gruppo.

La struttura socio-affettiva riguarda la frequenza dei contatti e la distribuzione della simpatia nel gruppo. Dipende sia da fattori di ordine personale (competenze comunicative, atteggiamenti sociali, simile status...), sia di ordine organizzativo (numero e composizione della classe, distribuzione dei posti nell'aula, opportunità di interagire a vari livelli con i compagni per favorire una conoscenza più approfondita, realizzazione di attività di gruppo...). E' naturale che nella classe si formino dei rapporti più stretti di altri, ma è importante che essi non diventino esclusivi. L'obiettivo è che si promuova un clima caratterizzato da rapporti amichevoli associativi, dove ognuno possa sentirsi accettato incondizionatamente e collegato agli altri da forme di vicinanza e di supporto. Molto dipende dalla modalità di strutturare le relazioni nella classe da parte degli insegnanti e dall'importanza che ad esse viene attribuita.

Domande

- Chi cerca di stabilire contatti e con chi?
- Come ciascuno reagisce ai desideri altrui?
- In che modo viene mostrata simpatia o antipatia?
- Come si effettuano i riconoscimenti?
- Quali sono le ragioni addotte per l'antipatia o la simpatia?
- Si formano sottogruppi?
- Quali interazioni si possono osservare tra maschi e femmine?
- Ci sono comportamenti che hanno lo scopo di attirare l'attenzione degli altri?

Suggerimenti

- Verificare se il proprio comportamento relazionale verso i singoli allievi è autentico o basato su antipatie o simpatie; se a livello verbale o non verbale ci si impegna a comunicare con messaggi di conferma evitando messaggi di disconferma; se si interagisce mostrando preferenze per alcuni e lasciando da parte o trascurando altri;
- impegnarsi a correggere forme di discriminazione da parte degli allievi;
- intensificare e approfondire i rapporti tra gli allievi.

Utilizzando lo stimolo proposto dal rilevare le strutture interattive della classe, ogni insegnante ha la possibilità di riflettere sulla propria percezione delle relazioni nel gruppo. Il confronto con gli altri

colleghi consente invece di elaborare un'immagine comune del gruppo-classe che favorisca l'unitarietà del gruppo docente incrementandone la coerenza educativa. Infatti, la condivisione nel gruppo docente di questo strumento può favorire una maggiore conoscenza comune della dimensione sociale della classe ed aprire un confronto sul modo di rapportarsi ad essa. Per valutare l'evoluzione del gruppo-classe rispetto alla dimensione sociale, questo lavoro può essere realizzato dopo circa un mese dall'inizio della scuola e verso la fine dell'anno.

Concretamente si potrebbe, una volta condivisa la finalità e compreso lo strumento, arrivare al consiglio di classe portando ogni insegnante le proprie strutture interattive. All'inizio ci si potrebbe limitare a quella d'influsso e socio-affettiva. Non c'è una modalità univoca di rappresentare queste strutture, l'importante è che nel disegno siano presenti tutti i nomi dei componenti della classe e che la modalità grafica utilizzata rappresenti l'idea che il docente si è fatto della classe a partire dal punto di vista della struttura interattiva presa in esame. Non si tratta di un test, perciò non c'è nulla da sottoporre agli alunni, ma costituisce uno strumento per focalizzare la percezione soggettiva del docente (è questa che guida comunque il docente nella sua reazione con i singoli e la classe) e offrire uno strumento di confronto con le rappresentazioni dei colleghi. La modalità libera di rappresentazione grafica crea un problema funzionale all'explorare più a fondo la propria idea del gruppo classe. Il confronto tra le diverse strutture interattive è già di per sé un passo importante: la discussione del consiglio di classe non verte più sul singolo, ma sulle relazioni che costituiscono la qualità di quel gruppo classe. Ovviamente le rappresentazioni non saranno uguali: non c'è quella giusta e quella sbagliata. Si tratta di rappresentazioni soggettive. E' proprio la loro diversità a costituire l'interesse perché il confronto che nasce aiuta ad approfondire ed arricchire la propria idea del gruppo che, altra considerazione evidente, ma non scontata, non mantiene la stessa fisionomia in tutte le diverse situazioni scolastiche. Ciò che importa in questo lavoro non è tanto il prodotto (il cercare di realizzare insieme un'unica struttura interattiva, considerando i contributi di tutti) ma il processo che in questo modo viene attivato (mettere in primo piano la dimensione relazionale della classe, leggerla come un sistema, esplicitare la propria immagine, confrontarla con gli altri, elaborare una visione maggiormente condivisa che metterà in rilievo certamente aspetti di cui il singolo non sempre sarà consapevole). Dall'elaborazione di questa struttura può nascere poi la condivisione di alcune attenzioni da avere nei rapporti con la classe e di alcuni obiettivi comuni che possono far evolvere al meglio le dinamiche relazionali nella classe. Ripeto il concetto già espresso: tutto ciò non è finalizzato a fare altro dallo svolgere il proprio 'programma disciplinare', ma ad attuarlo consapevoli del contesto e dell'incidenza che il proprio modo di svolgerlo ha sul clima relazionale della classe.

Da come queste strutture interattive evolvono e si stabilizzano dipende il clima e la coesione del gruppo-classe e il benessere relazionale dei singoli alunni. Esse costituiscono, infatti, lo sfondo che condiziona l'apprendimento e lo sviluppo della personalità. Sentirsi accettati nel gruppo, valorizzati per le proprie competenze, oggetto di aspettative positive da parte degli altri e inseriti in una rete di rapporti amichevoli sono bisogni fondamentali di ogni individuo, il cui soddisfacimento influisce in modo consistente sullo sviluppo del concetto di sé, sul comportamento sociale, ma anche sul rendimento scolastico. Per questo motivo è importante che il gruppo docente riconosca le strutture interattive nella concretezza della vita delle proprie classi ed individui gli interventi che consentano una loro evoluzione favorevole ad una positiva intersoggettività nel gruppo.

LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE COME CONDIZIONE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA
Abbiamo già evidenziato come l'insegnante di sostegno sia una risorsa al gruppo docente per attuare l'intervento di sostegno, ma come esso veda tutti in qualità di attori e non di semplici comparse. E' allora necessario delineare gli elementi fondamentali della professionalità che consentono ad ogni docente di realizzare una scuola inclusiva, favorevole quindi all'integrazione degli alunni disabili. (cfr. Cottoni, L'integrazione risorsa per l'apprendimento, in *Handicap & scuola*, n.91, maggio-giugno 2000, p. 7-8.)

-Superare la concezione dell'apprendimento come trasmissione di nozioni. La didattica che vi corrisponde è di tipo trasmissivo, dove l'alunno è un semplice destinatario dell'azione d'insegnamento che deve memorizzare ed applicare le nozioni apprese. Al superamento di questa concezione concorrono: la consapevolezza della partecipazione attiva dell'alunno come nodo cruciale del processo d'insegnamento apprendimento; il riconoscimento delle discipline di studio come strumenti di pensiero e come tali costituite non solo dalla componente contenutistica, ma anche da quella metodologica; la comprensione del ruolo strumentale delle discipline rispetto alla formazione della persona; la concezione di apprendimento non ristretta solamente alla dimensione del sapere, ma anche a quella della promozione di competenze relative al saper fare, a quelle relazionali, comunicative e al saper essere.

-Conoscenza degli allievi, anche con l'aiuto di esperti nel caso di alunni disabili. Non basta la conoscenza della propria disciplina e la passione per essa per poterla trasmettere efficacemente, è necessaria anche la conoscenza non empirica degli alunni per attivarne le potenzialità e per poter adeguare le proprie proposte. Se questo risulta vero con tutti gli alunni, lo è ancor di più per gli alunni le cui diversità costituiscono una più o meno forte resistenza alla riduzione di asimmetria tra essere e dover essere attivata nel processo didattico. In questi casi l'analisi delle disposizioni raggiunte e la prognosi dispositive relative a tutte le dimensioni della personalità, anche con l'aiuto di esperti, consente di individuare gli obiettivi sui quali appoggiare la programmazione educativa e didattica che guida il processo d'integrazione.

-La programmazione individualizzata e le sue premesse fondamentali. L'organizzazione della propria programmazione ha come punto di partenza i livelli di competenza effettivamente posseduti dagli allievi e i loro potenziali di apprendimento. In questo senso essa rappresenta un'opportunità per tutti, non solamente per l'alunno disabile. 'Le premesse fondamentali della programmazione individualizzata sono: una conoscenza approfondita degli allievi, fino alla stesura del loro profilo dinamico funzionale; una preparazione specifica dei docenti per moderare e far crescere gli intrecci relazionali che si realizzano nella vita di gruppo; la conoscenza e la capacità di attuazione di più metodologie e più tecniche didattiche; la capacità di attuare più forme di organizzazione del lavoro scolastico; la conoscenza e la capacità di usare tutti i sussidi didattici, da quelli 'poveri' fino a quelli offerti dalla tecnica più avanzata' (Cottoni, p.8).

-Superare la lezione frontale e collettiva come unica modalità didattica e attuare un 'insegnamento individualizzato' nel suo significato autentico. La classe è una realtà eterogenea, considerarla come un insieme omogeneo non consente di promuovere la crescita di ciascuno dei suoi componenti: alcuni non svilupperanno i loro potenziali di apprendimento, mentre altri si troveranno in una frustrante situazione di impossibilità. 'Sull'insegnamento individualizzato ci sono stati e ci sono tuttora vari fraintendimenti, a volte fino a crederlo coincidente con quello fatto ad un solo alunno' (Cottoni p.8). Si tratta di un campo di ricerca didattico tutt'altro che semplice, ma che ha come suo scopo il garantire la simultaneità del diverso (Larocca), cioè la coeducazione di alunni con diversi livelli di formazione e diverse competenze trasformando questa eterogeneità in risorsa per il successo formativo di ciascuno.

-Ampliare l'utilizzo dei mediatori didattici. Nella scuola si utilizzano prevalentemente mediatori simbolici con scarso ricorso invece ai mediatori di esperienza, iconici e analogici. Si tratta di diversificare le esperienze di apprendimento offerte agli allievi superando la prassi prevalente, e quasi esclusiva, dell'uso della parola del docente o del libro.

-Conoscere e considerare nella propria prassi didattica i diversi stili cognitivi degli alunni, valorizzandone le diverse forme d'intelligenza. La conoscenza dell'esistenza di diversi stili cognitivi e la loro considerazione in riferimento alla realtà della propria classe consente all'insegnante di non proiettare e riconoscere come adeguato solamente il proprio stile cognitivo, ma di valorizzare i diversi stili proponendo esperienze diversificate che nella loro 'pluralità' offrano più possibilità di apprendimento per tutti gli allievi.

-Distinguere con chiarezza tra classificazione e valutazione. Classificare fa riferimento al paragonare la situazione di un alunno con un modello prescelto o con la media della classe. Siamo

in presenza di una valutazione comparativa. Mentre, in senso proprio, valutare significa attribuire il valore a quanto verificato rapportandolo alla crescita personale dell'allievo. La valutazione così intesa ha una valenza propriamente formativa. (cfr. Pavone, *Valutare gli alunni in situazione di handicap. Aspetti formali e individualizzazione*, Trento, Erickson, 1997) Si tratta di evidenziare il senso di una valutazione che evidenzia il collegamento di quanto realizzato dall'alunno con il proprio personale processo di crescita.

-Possedere capacità relazionali e operative per realizzare un'integrazione tra i docenti: da consiglio di classe a gruppo docente. La prima condizione di una scuola capace di integrare i propri alunni è che si realizzi un'integrazione di progettazione e di azione tra i docenti di una stessa classe. Come non si può dare per scontato che una classe sviluppi delle dinamiche relazionali positive, così non basta ritrovarsi insieme in un consiglio di classe perché questo operi come un gruppo docente. Servono consapevolezza dell'importanza di operare in tal senso, condizioni istituzionali che lo favoriscano e capacità relazionali che promuovano la crescita di un gruppo di lavoro.

Accanto a queste accenno solamente ad alcune altre capacità professionali:

-il possesso di una concezione educativa la più completa possibile, scelta con la consapevolezza dei valori ai quali fa riferimento;

-il possesso di più metodologie, per impostare risposte su misura, rispetto ai diversi bisogni di apprendimento;

-il possesso di più tecniche didattiche, che volta a volta rendano più agevole l'acquisizione di nozioni diverse;

-la capacità di organizzare in più modi il lavoro scolastico, per essere in grado fra l'altro di salvare la produttività complessiva nelle diverse situazioni;

-la capacità di riconoscere, moderare, promuovere per il meglio le dinamiche relazionali che compaiono nel gruppo classe, negli organi collegiali della scuola, nelle relazioni con le famiglie;

-la capacità di usare i sussidi didattici, da quelli più tradizionali a quelli più avanzati tecnicamente, al fine di poter differenziare la proposta didattica e sostenere l'apprendimento degli alunni'.

(Cottoni, p.6).

Questi appunti riferiti alla professionalità docente per una scuola inclusiva non sono certamente né esaurienti, altre dimensioni andrebbero toccate, né tanto meno completi rispetto ai punti toccati, ognuno di essi meriterebbe ben altro spazio, ma in questo contesto quanto proposto crediamo sia sufficiente per orientare la pratica didattica in modo da realizzare un intervento di sostegno all'interno di un contesto inclusivo per tutti gli alunni.

LA RICERCA DEL RACCORDO TRA LA PROGRAMMAZIONE DELL'ALUNNO DISABILE E LA PROGRAMMAZIONE DELLA CLASSE

Spesso si dà per scontato un impossibile incrocio tra le due programmazioni. Se si arriva alla necessità di una programmazione individualizzata a partire da un profilo dinamico funzionale sembra implicito che la distanza con il percorso dei compagni risulti incolmabile. Allora la programmazione individualizzata diventa un percorso che 'separa' l'alunno dal percorso dei compagni.

Non si tratta di affermare la possibile coincidenza dei due percorsi, ma partire da una consapevolezza forte: la ricerca di punti di contatto tra le due programmazioni riesce a costruire delle situazioni formative significative per l'alunno disabile perché in essi si incrociano le dimensioni dell'individualizzazione e della socializzazione.

Se questo è un valore, un fattore di qualità di una reale integrazione, allora l'ovvia difficoltà non è l'ultima parola, ma solamente l'inizio di una ricerca da parte dell'insegnante di sostegno e dei docenti curricolari che richiede competenza disciplinare, capacità didattica e creatività.

Per lavorare in questa direzione occorre che gli insegnanti conoscano a fondo sia le competenze dell'alunno disabile che le programmazioni disciplinari. Un insegnante di sostegno o un gruppo

docente che pensa a costruire la programmazione individualizzata senza considerare quanto la programmazione curricolare della classe richieda compie un grave errore di prospettiva ai fini dell'integrazione. La conoscenza degli obiettivi, ma anche delle unità didattiche che verranno realizzate consente di ricercare il punto di contatto tra le due programmazioni e il modo di permettere concretamente all'alunno disabile di seguire parte della proposta formativa della classe restando nel contesto e in interazione con i compagni progredendo contemporaneamente nel proprio percorso individualizzato. Semplificando si possono verificare le seguenti situazioni.

-L'alunno disabile è in grado di seguire l'unità di lavoro proposta alla classe in tutti i suoi obiettivi. Questa situazione è certamente la più rara, ma non va escluso a priori che, perché certificato, egli non possa in alcune discipline condividere alcuni degli obiettivi dei compagni.

-L'alunno disabile è in grado di seguire l'unità di lavoro proposta alla classe raggiungendone gli obiettivi minimi previsti. L'attenzione ad impostare attività didattiche in grado di offrire stimoli adeguati ad una classe eterogenea, già nella sua presunta normalità, consente spesso di articolare il lavoro in modo che contenga obiettivi e percorsi differenziati. Questa situazione è quella che trova nell'utilizzo delle mappe logico-disposizionali un notevole contributo alla realizzazione. Infatti la costruzione della mappa operata per tutti gli alunni traccia il percorso delle unità didattiche della classe. La partecipazione dell'alunno disabile al percorso comune è consentita dall'elaborare un approfondimento di mappa che permetta agli insegnanti di prevedere le 'sottodisposizioni' che orienteranno il lavoro didattico in modo convergente rispetto a quello della classe. Ogni obiettivo può essere scomposto in obiettivi minori e così ogni attività può essere affrontata con percorsi di diversa complessità.

-Gli obiettivi della programmazione individualizzata divergono da quelli della programmazione della classe, ma l'attività prevista può consentire all'alunno disabile la partecipazione anche parziale, ma finalizzata ai propri obiettivi. Si tratta di attività comuni che perseguono obiettivi diversi, il guadagno che rende significativa, e preferibile al lavoro individuale fuori dalla classe, per l'alunno disabile anche questa situazione è la maggior offerta di stimoli e l'operare congiuntamente nella direzione sia dell'individualizzazione sia della differenziazione. Si tratta di utilizzare da parte dell'insegnante di sostegno il contenuto proposto a tutta la classe per perseguire un obiettivo proprio della programmazione individualizzata.

La scelta di obiettivi della classe adeguati ai ragazzi disabili, la ricerca di obiettivi della classe in parte connessi alla programmazione della classe, la connessione delle attività proposte all'alunno disabile con quelle proposte a tutta la classe sono tre modalità per rendere proficua l'integrazione che altrimenti sarebbe relegata solamente nei momenti extracurricolari perdendo perciò notevolmente in significatività.

La ricerca della compatibilità, dei punti di contatto tra la programmazione della classe e quella dell'alunno disabile è certamente un compito impegnativo che non può essere affrontato definendolo improponibile fin dall'inizio. Non si può pensare di trovare non iniziando nemmeno la ricerca. Si tratta di individuare tra le proposte offerte alla classe delle possibilità didattiche adatte o adattabili all'alunno disabile. Certamente il primo passo, scontato, ma non così ovvio, è la conoscenza delle programmazioni e delle attività della classe da parte dell'insegnante di sostegno. Il secondo passo è la consapevolezza della necessità di utilizzare una 'speciale didattica', vale a dire una didattica che utilizzi comunemente, e non solo per l'alunno disabile, strategie e materiali di facilitazione del lavoro scolastico. Questa attenzione nasce almeno da due riflessioni.

La prima rimanda alla constatazione che la conoscenza dei soggetti ai quali è destinata la proposta didattica e la padronanza della stessa sono due condizioni indispensabili per consentire, attraverso un'analisi del compito e quindi delle difficoltà in esso implicite congiuntamente ad una ricerca di compatibilità con le competenze del soggetto, la costruzione di un percorso che consenta il 'superamento delle barriere architettoniche'.

La seconda riporta l'attenzione ad un ampio utilizzo di quelli che in didattica vengono definiti i mediatori.

Prima di sviluppare le due ultime riflessioni nei paragrafi che seguono, mi pare utile sottolineare un'ulteriore prospettiva dalla quale guardare il problema della ricerca del punto di contatto tra le programmazioni della classe e quella dell'alunno disabile. Abbiamo considerato il problema dal punto di vista della programmazione dell'alunno disabile che si adatta a quella della classe. Potremmo vedere invece leggere il problema dal punto di vista della programmazione della classe che, in alcuni suoi momenti, si adatta a quella dell'alunno disabile. La 'stranezza' della prospettiva ha alla radice due pregiudizi. 'Primo: si ritiene che i diritti della maggioranza a svolgere un programma utile siano maggiori dei diritti del disabile che è solo. Secondo: si ritiene che il gruppo degli alunni normodotati non abbia nulla da guadagnare nel tornare indietro nel programma, nel fermarsi, nel cercare di adeguarsi ai bisogni di un compagno più lento, ma tutto da perdere. Sostanzialmente si ritiene che adattare gli obiettivi della classe ai bisogni individuali di un alunno disabile significhi far buttare via tempo prezioso a tutti gli altri' (Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson, 2001, p.261). In un contesto scolastico che coglie l'inserimento dell'alunno disabile solamente come una possibilità per lui è chiaro che lo spazio per una reale integrazione è limitato, tutto ciò viene 'tollerato', purchè non 'disturbi'. Siamo nella logica dell'incidente delineata in apertura di questo contributo. Lo spazio per una reale integrazione si apre quando si inizia a cogliere come l'inserimento sia un'opportunità positiva per tutti gli alunni, non solo per l'alunno disabile, sia nei termini dello sviluppo di una 'speciale' didattica, e quindi di un miglior apprendimento, ma ancor di più come contributo allo sviluppo della personalità. Per chi ha vissuto esperienze di reale integrazione è evidente come il risultato sia stato una miglior qualità di scuola per tutti e una maturazione personale degli alunni che altrimenti non sarebbe stata pensabile. In una ricerca americana si raggruppano i benefici percepiti dagli studenti in alcune aree significative: maggiore capacità di capire e apprezzare le proprie caratteristiche (concetto di sé); maggiore comprensione interpersonale; minor timore delle differenze umane; maggiore tolleranza verso le altre persone (non handicappate); sviluppo di principi personali; senso di genuina accettazione (Charles A. Peck et al., Dalla parte dei compagni: i benefici dell'integrazione, in: Ianes e Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 1999, pp. 222-233).

L'avvicinamento degli obiettivi della classe a quelli dell'alunno disabile si può realizzare in diversi modi:

- un momento di riflessione su un aspetto del programma già superato;
- un ripasso;
- un'attività motoria, manuale o riferita alle autonomie;
- un'analisi di come si arriva ad un risultato;
- aiutare un compagno. (Cfr. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson, 2001, pp.261-266 e anche Pavone, *Educare nelle diversità*, Brescia, La scuola, 2001, pp.179-194).

Si tratta solamente di alcune piste di lavoro che però possono essere colte e sviluppate solamente se l'insegnante ha un'attenzione a favorire negli alunni un apprendimento di qualità (consapevolezza metacognitiva, processi di pensiero e non solo contenuti) e alla dimensione affettivo-relazionale dell'esperienza scolastica.

L'ADATTAMENTO E LA SEMPLIFICAZIONE DEI MATERIALI DIDATTICI DELLA CLASSE

A questo punto, prima di esplorare i mediatori come risorsa per una 'speciale didattica', un esempio può permettere meglio di comprendere cosa può produrre di funzionale all'integrazione la conoscenza del soggetto e della proposta didattica della classe.

I materiali didattici della classe spesso non sono utilizzati dal ragazzo disabile, perché non sono adatti a lui, perciò si cerca altro. La strada potrebbe essere diversa: adattare il materiale della classe.

Ciò che non è *adatto* può essere *adattato*. Si tratta di un lavoro non immediato, perciò è opportuno evidenziarne le ragioni che lo rendono una pratica non solo consigliata, ma quasi necessaria ad ogni buona prassi d'integrazione.

Lavorare su un materiale adatto a sé è certamente motivante perché permette di sperimentare il 'piacere' del successo e questo predispone ad affrontare positivamente il nuovo lavoro. Questo è quanto si può realizzare in un percorso ben individualizzato. Spesso, se questa è l'unica modalità, possono insorgere ugualmente momenti di demotivazione che, sia pur con aspetti diversi, trovano la loro radice nella separazione vissuta nella pratica didattica tra i principi dell'individualizzazione e quello della socializzazione. In molti casi ad accentuare ancora di più questa situazione negativa è il tipo di materiale che, per essere adatto all'alunno disabile, sarà profondamente diverso da quello adoperato dai compagni. Se, ad esempio, alle superiori al ragazzo che non è in grado di seguire la lettura di un'opera narrativa viene offerto un libro delle elementari perché adatto al suo livello otterremo un effetto demotivante perché vivrà la frustrazione di vedere che sta lavorando su un testo per bambini piccoli e si realizzerà un effetto estraniante dalla cultura del compito propria della classe. Molto meglio, se ad esempio l'opera è i Promessi sposi, lavorare per farne delle sintesi e facilitarne l'approccio con delle immagini che adattino il materiale della classe al livello dell'alunno disabile consentendogli di perseguire i suoi obiettivi, ma in modo integrato rispetto al lavoro dei compagni. Per comprendere a fondo quanto detto va meglio esplicitato il concetto di 'cultura di un compito' differenziandolo da quello di 'apprendimento di un compito'. 'Tutti ben sappiamo come la nostra esperienza ci aiuti a percepire tale distinzione. Nella vita quotidiana noi partecipiamo alla 'cultura' di una infinità di situazioni, pur non avendo in esse particolari competenze o una capacità specifica. Vi sono discipline e aree nelle quali, onestamente, siamo meno addestrati; ma non per questo ci esoneriamo dal partecipare in qualche modo e a diversi gradi alla 'atmosfera culturale' di uno o più settori, ricavandone del resto sollecitazioni importanti sul piano personale. In una classe che attua l'integrazione di un compagno in situazione di handicap si verificano dinamiche analoghe. Buona parte degli alunni apprende compiti specifici, altri che sono in difficoltà possono invece partecipare solo alla 'cultura' del compito, in una o più discipline. Nel limite del possibile, perciò anche l'alunno in situazione di handicap deve essere condotto a percepire che i compiti della classe non sono a lui totalmente estranei e che hanno alcune caratteristiche: esistono; sono risolvibili; possono essere appresi a diversi livelli; possono essere partecipati. Coerentemente, il piano educativo individualizzato deve prevedere, al livello massimo possibile, tutte le materie della programmazione di classe, a diversi livelli, sulla base delle capacità dell'alunno. Inoltre, i curricoli più o meno ridotti che vengono impostati debbono essere possibilmente riconducibili alla 'cultura' delle singole discipline. Mentre la classe lavora a un compito specifico, l'allievo in situazione di handicap non deve essere estraniato, ma partecipare allo stesso compito, per quanto possibile e in modo idoneo' (Pavone, *Educare nelle diversità*, Brescia, La scuola, p.193).

Concretamente come si può realizzare questo quando i materiali didattici e i compiti proposti sono non adatti al ragazzo disabile? Adattandoli.

Si parte perciò dall'analisi delle modalità percettive dell'alunno. Essa include, oltre alle sue preferenze percettive/attentive, anche la consapevolezza degli stili cognitivi che lo caratterizzano e quella del rapporto tra grado di motivazione e intensità della proposta.

Avendo ben chiaro tutto ciò, occorre analizzare il testo e in rapporto a quanto conosciuto del soggetto e del grado di difficoltà del testo si stabilisce come intervenire su di esso per adattarlo alle capacità dell'alunno disabile. Si può così passare da livelli minimi di adattamento del testo che appartengono alle normali operazioni di studio che si richiedono ai ragazzi (evidenziazione di parti del testo: parole chiave, idee principali ...), a livelli di semplificazione del testo che ne prevedono una riscrittura con parole adeguate al nostro lettore e una schematizzazione che lo guidi nell'organizzare le idee, fino a livelli di riduzione del testo caratterizzati da brevi frasi anche accompagnate da disegni. (Cfr. ad esempio Giustini A. e Scataglini C., *Adattamento del libro di testo*, Trento, Erickson, 1998 e degli stessi autori, *Scienze facili*, Trento, Erickson, 2000).

In questo lavoro di adattamento è utile predisporre dei quaderni che affianchino o sostituiscano addirittura il libro di testo, ma che mantengono con esso un legame relativo ai contenuti affrontati consentendo al ragazzo disabile di perseguire gli obiettivi della propria programmazione individualizzata all'interno di quella 'cultura del compito' che consente di non scindere l'individualizzazione dalla socializzazione. Un aiuto a costruire un adattamento efficace dei libri di testo viene dall'utilizzo delle tecnologie informatiche (Cfr. Ricci C. et al., *Il computer insegna*, Trento, Erickson, 1999). Il computer consente: l'utilizzo di un mezzo che promuove l'autostima e la sostiene perché è percepito come uno strumento per 'persone grandi e intelligenti'; una produzione di testi che supera le difficoltà di scrittura manuali restituendo un prodotto con la dignità della pagina stampata; un approccio alla scrittura da parte del ragazzo che modifica l'approccio psicologico nei confronti dell'errore; un lavoro facile di adattamento dei testi da parte degli insegnanti. L'utilizzo poi di modalità ipertestuali consente di modellare qualsiasi lavoro in modo accessibile alle capacità di ogni alunno.

I MEDIATORI DIDATTICI

'Nell'ambito scolastico tra i mediatori più significativi ed incisivi sull'allievo (...) sono proprio il clima e il tono educativi, creati dalla qualità dei rapporti interpersonali' (Larocca, *Pedagogia generale*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2000, p.208). Questa precisazione mi sembra utile per non dimenticare, affrontando il tema dei mediatori didattici, che la prima e fondamentale mediazione è quella offerta dalla relazione perché essa crea il contesto di accettazione che consente di fruire positivamente anche delle strategie didattiche attivate.

Precisato questo, va detto che il tema dei mediatori didattici nasce all'interno della riflessione sulla didattica in una prospettiva di sempre maggior individualizzazione del processo di insegnamento apprendimento.

In particolare, la riflessione sui mediatori si sviluppa parallelamente alla consapevolezza che un'idea trasmissiva di didattica, centrata sull'insegnamento dell'insegnante e la restituzione di quanto recepito da parte dell'alunno, non corrisponda alla dinamica dell'apprendimento dell'alunno. La ricerca didattica si sposta perciò dal focalizzare il solo atto dell'insegnamento all'allargare la sua attenzione all'intero processo d'insegnamento/apprendimento ponendo la centratura sull'alunno e le sue modalità di apprendere. Tralascio, dandole per scontate, le principali acquisizioni della psicologia dell'apprendimento che evidenziano come centrale in questo processo sia il ruolo di rielaborazione del soggetto che apprende, come questo avvenga in un'azione di 'ri-costruzione' della realtà da parte del soggetto e come tale azione si compia in un contesto plurale dove è più opportuno parlare di co-costruzione della conoscenza (cfr. Antonietti, 1998).

L'azione didattica propria dell'insegnante si viene perciò a caratterizzare come finalizzata a predisporre le migliori condizioni per l'apprendimento dell'alunno sia di carattere psicosociale e pedagogiche (clima, comunicazione...) sia didattiche (tempi, spazi, modalità di presentazione dei contenuti, materiali ...). In senso lato perciò è mediazione didattica tutto ciò che intenzionalmente l'insegnante mette in atto per favorire l'apprendimento degli alunni. In modo più preciso si può dire che i mediatori sono il risultato di un'azione dell'insegnante presso i soggetti in apprendimento sopra i contenuti d'insegnamento attraverso l'uso dei materiali didattici e delle contingenze organizzative in riferimento al compimento delle finalità educative ritenute perseguibili. L'azione d'insegnamento si viene perciò a definire come regolazione degli elementi che compongono la struttura dell'insegnamento.

Da dove viene il termine mediatori? La parola indica la posizione e la funzione che essi assumono. Infatti essi, in senso culturale ampio, si collocano tra la realtà e il soggetto per consentirne la rappresentazione. In questo caso a fungere da mediazione tra la realtà e la possibilità di rappresentazione della stessa da parte del soggetto sono gli stessi sistemi simbolico-culturali propri delle discipline. Venendo all'accezione più propriamente didattica si parla di mediatori: attivi o di esperienza diretta, iconici, analogici e simbolici.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV, Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Presidenza del Consiglio dei Ministri- Dipartimento degli affari sociali, 1997.
- Antonietti Alessandro, *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, Editrice La Scuola, 1998.
- Cattaneo Piera, *Handicap e scuola elementare. Progettare l'integrazione*, Editrice La Scuola, 1997.
- Cottoni, L'integrazione risorsa per l'apprendimento, in *Handicap& scuola*, n.91, maggio-giugno 2000.
- Franta Herbert , Colasanti Anna Rita, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia Scientifica (ora Carocci),1991.
- Giustini A. e Scataglini C., *Adattamento del libro di testo*, Trento, Erickson, 1998.
- Girelli Claudio, *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 1999.
- Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perchè può renderci felici*, Rizzoli, 1996.
- Ianes e Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 1999.
- Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson, 2001.
- Ianes D, Il bisogno di una 'speciale normalità' per l'integrazione, in 'Difficoltà di apprendimento', Erickson, Trento, vol. 7, n. 2, dicembre 2001, p. 158).
- Larocca Franco, *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, 1999.
- Larocca Franco, *Pedagogia generale*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2000.
- Larocca Franco, *Handicap indotto e società*, Coop. "Il sentiero", Verona,1991
- Lascioli Angelo, *Elementi introduttivi alla pedagogia speciale*, Verona, Libreria editrice universitaria, 2001.
- Marini Franco, Milia Daniela, *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*, Franco Angeli, 1993.
- Pavone Marisa, *Valutare gli alunni in situazione di handicap. Aspetti formali e individualizzazione*, Trento, Erickson, 1997
- Pavone Marisa, *Educare nelle diversità*, Brescia, La scuola, 2001.
- Charles A. Peck et al., Dalla parte dei compagni: i benefici dell'integrazione, in: Ianes e Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 1999, pp. 222-233
- Pontecorvo Clotilde, Ajello Anna Maria, Zucchermaglio Cristina, *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- Pope Alice, McHale Susan, Craighead Edward, *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Erickson, 1992.
- Scurati Cesare, Fiorin Italo, *Dai programmi alla scuola*, Editrice La Scuola, 1997.
- Tuffanelli Luigi (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, 1999.
- Zambelli Franco, Cherubini Giorgio (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, 1999.