UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SALERNO

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

"Inclusione scolastica degli alunni con disabilità"

Anno accademico 2012/2103

www.professionistiscuola.it

INTRODUZIONE 4

CAPITOLO I - LE STAGIONI DELLA DISABILITA' 6

1.1 LA STAGIONE DELL'ESCLUSIONE *a cura Pisaturo Patrizia* 7

1.2 LA STAGIONE DELLA SEPARAZIONE *a cura Pisaturo Patrizia* 8

1.3 LA STAGIONE DELL'INTEGRAZIONE *a cura Viscido Giovanni Domenico* 10

1.4 LA STAGIONE DELL'INCLUSIONE *a cura Viscido Giovanni Domenico* 14

- ✓ ***Modello bio-psico-sociale***
- ✓ ***Modello sociale***
- ✓ ***Special Educational Needs***

1.5 IL VALORE DELLA "SPECIALE NORMALITÀ" 18

CAPITOLO II - LE DIMENSIONI DELL' INTERVENTO EDUCATIVO 19

2.1 LA DIMENSIONE SOCIOLOGICA *a cura di Mario Vassallo* 20

- ✓ ***Il rapporto educazione-società***
- ✓ ***Società complessa e processi educativi***
- ✓ ***La società come fattore, risorsa e prodotto dell'educazione***
- ✓ ***Educazione e socializzazione***
- ✓ ***La socializzazione in famiglia***
- ✓ ***La scuola come agenzia di socializzazione secondaria***
- ✓ ***Il gruppo dei pari: solidarietà e competizione***
- ✓ ***L'influenza dei media***
- ✓ ***Istruzione e uguaglianza delle opportunità***
- ✓ ***Uguaglianza delle opportunità e bisogni educativi speciali***
- ✓ ***La comunità educativa ed educante***

2.2 LA COMPONENTE PSICOLOGICA *a cura di Fabio Bianchi* 28

- ✓ ***Dal modello biomedico al modello bio-psico-sociale***
- ✓ ***Psicologia del benessere***
- ✓ ***Motivazione intrinseca e motivazione estrinseca***
- ✓ ***Evoluzione del termine disabilità***
- ✓ ***Tipologie di disabilità e bisogni educativi speciali***

www.professionistiscuola.it

✓ ***Disabilità, intervento e riabilitazione***

2.3 LA COMPONENTE PEDAGOGICA *a cura di Loris Polidoro* 32

✓ ***L'apprendimento è insito nella natura umana***

✓ ***L'intelligenza emotiva: una particolare capacità ad apprendere***

- *LA PEDAGOGIA SPECIALE*

✓ ***J. M. G. Itard***

✓ ***Séguin E.***

✓ ***Decroly O.***

✓ ***De Sanctis S.***

✓ ***Montessori. M.***

- *LA PEDAGOGIA SPECIALE OGGI*

✓ ***La valorizzazione di ogni diversità ed il progetto di vita***

- *QUADRO EPISTEMOLOGICO DELLA PEDAGOGIA SPECIALE*

✓ ***La Ricerca-Azione***

- *LA SCUOLA AUTONOMA: LABORATORIO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE DIDATTICA*

2.4 LA DIMENSIONE METODOLOGICO-DIDATTICA E ORGANIZZATIVA 39

a cura di Cristiana D'Anna

✓ ***Verso una didattica inclusiva***

✓ ***Il curricolo ed il progetto di vita***

✓ ***La scuola come ambiente cooperativo e la didattica inclusiva***

CAPITOLO III – I SOGGETTI *a cura di Sessa Berbardino* 46

3.1 L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO E IL SUO RAPPORTO CON I SOGGETTI ALL'INTERNO DELLA SCUOLA 47

✓ ***Il nuovo significato dell'inclusione scolastica***

✓ ***Il ruolo del docente di sostegno***

✓ ***Costruzione dei rapporti all'interno della scuola***

✓ ***Competenze e compiti all'interno della scuola***

✓ ***Quale insegnante per un inclusione di qualità?***

www.professionistiscuola.it

CAPITOLO IV – I PERCORSI *a cura di Anna Giovanna Tavarello* 54

4.1 STRUMENTI DI INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI 55

- ✓ **Bisogni Educativi Speciali (BES)**
- ✓ **Alunni con disturbi specifici**
- ✓ **Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività**
- ✓ **Funzionamento cognitivo limite**
- ✓ **Adozione di strategie di intervento per i BES**
- ✓ **La valutazione**

CAPITOLO V - GLI STRUMENTI *a cura di Ciro Agizza* 63

- ✓ ***Dalla diagnosi funzionale alla diagnosi funzionale secondo ICF***
- ✓ ***Il profilo dinamico funzionale***
- ✓ ***Il piano Educativo Individualizzato***
- ✓ ***Gruppi di lavoro per l'Handicap***
- ✓ ***Il centro territoriale di supporto***

CONCLUSIONI 73

BIBLIOGRAFIA 76

SITOGRAFIA 77

RIFERIMENTI NORMATIVI 77

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

INTRODUZIONE

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità ha conosciuto fasi importanti nella storia della scuola e degli ordinamenti in Italia: dalla situazione originaria di esclusione da qualsiasi intervento educativo, alla separazione in scuole speciali, all'inserimento e all'integrazione nella scuola di tutti, fino alla nuova prospettiva di inclusione nella scuola per tutti, secondo approcci progressivamente più aperti alla cura educativa di bisogni differenti, alle "integrazioni", al plurale, di tutte le diversità.

Nella prima parte del lavoro si ripercorrono i momenti più significativi e le caratteristiche più importanti dell'approccio alla diversità nella storia dell'integrazione, offrendo un quadro di sintesi chiaro e completo che dà unitarietà all'intera trattazione.

Nella seconda parte si sviluppano le principali dimensioni dell'intervento educativo in presenza di alunni con disabilità: la dimensione sociologica e i principali contesti di socializzazione educativi; la dimensione pedagogica ed il prezioso riferimento ai padri della pedagogia speciale; la dimensione psicologica e la sintesi dei principali approcci teorici fino alle ultime ricerche sulla motivazione e delle principali tipologie di disabilità riprese dalla letteratura di riferimento; la dimensione didattica e organizzativa e le principali metodologie inclusive. Le parti successive entrano concretamente nei processi offrendo anche esempi di modelli sperimentati nella scuola.

Nella terza parte sono analizzati i principali soggetti coinvolti nell'intervento di integrazione/inclusione: gli alunni, i docenti, il docente di sostegno, le famiglie, le altre risorse interne alla scuola (gli organi collegiali, i gruppi di lavoro, i collaboratori scolastici) ed esterne (la Asl, l'Ente locale, l'Ambito Territoriale provinciale, l'Ufficio Scolastico Regionale) nella prospettiva del sistema educativo integrato.

La quarta parte esamina i momenti principali del percorso di integrazione scolastica: l'analisi dei bisogni, il Progetto di inclusione nel POF , la programmazione educativa individualizzata, la scelta di metodologie didattiche inclusive e di mediatori didattici efficaci, la verifica del processo di insegnamento-apprendimento come momento formativo ed orientante, fino alla valutazione dell'alunno ed alla certificazione delle competenze, alla valutazione del Progetto di inclusione di Istituto e della sua qualità, alla documentazione delle attività e delle best practices.

L'ultima parte descrive i principali strumenti per l'integrazione: la certificazione e la diagnosi

www.professionistiscuola.it

funzionale secondo ICF, il Profilo dinamico funzionale, il Piano Educativo Individualizzato, i Gruppi di Lavoro per l'Handicap, il Centro Territoriale di Supporto, le intese di programma, gli accordi interistituzionali e la rete.

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

CAPITOLO I

LE STAGIONI DELLA DISABILITA'

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

1.1 LA STAGIONE DELL'ESCLUSIONE

Il diversamente abile dall'antichità agli inizi del XX secolo

La storia ci insegna che l'inserimento e l'integrazione scolastica del bambino disabile sono stati condizionati dal livello di emancipazione sociale e culturale di una società. Dall'antichità fino agli inizi del XX secolo la menomazione fisica è stata considerata come fattore discriminante nell'integrazione sociale e quindi motivo di forte emarginazione. Solo a partire dagli anni Sessanta fino a oggi sono stati attuati interventi di carattere legislativo, sociale e pedagogico in favore dei portatori di handicap attraverso un processo lungo e complesso che ha riguardato diverse fasi come quella dell'esclusione e poi della separazione. Prima di arrivare ai giorni nostri, però, è doveroso tracciare un excursus storico sul ruolo sociale del soggetto diversamente abile. Maurizio Sibilio nella sua opera *Le abilità diverse*[1] racconta che a partire dai tempi antichi i bambini con malformazioni fisiche venivano eliminati con riti a dir poco crudeli mentre con l'avvento del Cristianesimo venivano abbandonati in mezzo alla strada e affidati alla pietà dei passanti. Nel Medioevo cessarono le soppressioni fisiche ma i disabili continuarono ad essere emarginati mentre tra il XVI e il XVII secolo vennero internati nelle carceri in quanto suscitavano orrore ed erano considerati una minaccia per la società. Nel 1784 in Francia i bambini con disabilità vennero accolti in varie istituzioni ma erano sempre visti come un male da nascondere e da rimuovere fino a quando le cose cambiarono con l'avvento dell'Illuminismo e dei valori del progresso e della scienza grazie ai quali per la prima volta l'anormalità fu considerata come una condizione umana che non pregiudicava la dignità dell'individuo. Valori che trovarono terreno fertile soprattutto durante la Rivoluzione Francese quando con la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo viene sancito il diritto all'uguaglianza per tutti gli uomini, a prescindere dal ceto sociale, dal sesso, dalla razza e dalle condizioni fisiche e psichiche. In questo periodo in Francia e in Inghilterra furono istituite le prime case di cura e lo Stato garantì assistenza sanitaria ai disabili. A questo periodo risale l'opera di Itard, dottore pedagogista ed educatore francese, dal titolo *Il Giovane Selvaggio* dell'Averyon, un bambino vissuto per 12 anni in una foresta che riuscì ad integrarsi nella società del tempo. Nell'opera il medico sottolineava il fatto che bisogna sempre fare una distinzione diagnostica e prognostica tra ritardo mentale cognitivo, dovuto a menomazione e ritardo derivante da isolamento socio-culturale.

[1] MAURIZIO SIBILIO. *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili.* Gruppo Editoriale Ellissilibri – Simone.

www.professionistiscuola.it

1.2 LA STAGIONE DELLA SEPARAZIONE

Le classi speciali e le classi differenziali

In Italia bisognerà aspettare la fine del XIX secolo e la prima parte del XX secolo per affidare l'educazione dei portatori di handicap a strutture specializzate gestite dai Comuni. La formazione scolastica di questi bambini non è ancora garantita dallo Stato ma da associazioni religiose ed organizzazioni private. Con la Riforma Gentile del 1923 furono istituite nelle scuole elementari le "classi differenziali" per gli alunni con anormalità di sviluppo. Dieci anni dopo nacquero le scuole speciali per affetti da malattie contagiose, fanciulli anormali e minorati fisici. Grazie al nuovo sistema educativo elaborato da Maria Montessori fu dato ampio spazio all'educazione dei bambini portatori di handicaps all'interno della scuola ortofrenica di Roma diretta dalla famosa pedagogista marchigiana. Quest'ultima è ricordata per aver elaborato un nuovo metodo d'istruzione per i bambini disabili. La sua carriera inizia nel manicomio romano di S. Maria della Pietà dove si trovavano anche bambini con difficoltà e turbe del comportamento, che pativano la solitudine e soffrivano di un grave abbandono affettivo, bambini che venivano trattati alla pari degli altri malati mentali adulti. La dottoressa Montessori stando a contatto con questi bambini, non solo trasmette loro amore, affetto e tantissime attenzioni, ma capisce che il metodo d'insegnamento adottato per i bambini era del tutto sbagliato, non era adeguato alle loro capacità psicofisiche e alle loro esigenze. A supporto della tesi della Montessori ci furono anche Sante De Sanctis e Giuseppe Montesano sostenitori del fatto che l'educabilità dei minorati psichici attraverso la valorizzazione delle loro potenzialità di sviluppo-aree sane e per aver introdotto la metodologia integrata dell'intervento medico-psico-pedagogico. Così, dopo numerosi tentativi e prove, Maria Montessori elabora un metodo d'istruzione per bambini disabili del tutto innovativo: i bambini hanno varie fasi di crescita, differenti tra loro, e all'interno di ogni fase sono più o meno propensi ad imparare determinate cose per trascurarne altre. Per i bambini disabili era necessario l'utilizzo del tatto per conoscere e capire ciò che li circondava. La validità scientifica e pedagogica dei materiali sensoriali è stata confermata anche da successivi studi e ricerche. Il metodo e i materiali Montessori sono un valido esempio di come la ricerca pedagogica nel campo delle disabilità possa contribuire al rinnovamento della didattica rivolta a tutti i bambini. Secondo Sergio Neri, insigne pedagogista ed ex coordinatore dell'Osservatorio Nazionale per l'handicap scomparso nel 2000, uno dei grandi meriti della Montessori è stato quello di passare, nella pedagogia rivolta ai bambini disabili, dalla prospettiva medica a quella educativa. Assistiamo, invece, ad una inversione di tendenza nel

www.professionistiscuola.it

periodo fascista quando la disabilità venne intesa come malattia in quanto all'educazione e all'inserimento scolastico fu sostituito il principio della medicalizzazione. Così facendo i soggetti portatori di handicap vennero strappati alle famiglie, esclusi dal contesto scolastico e rinchiusi in istituti riabilitativi. Proprio in questo contesto sorsero le scuole speciali, le classi differenziali della Riforma Gentile di cui parla Antonia Carlini[2]. La Circolare Ministeriale n. 1771/12 dell'11 marzo del 1953 recita: "Le classi speciali per minorati e quelle di differenzazioni didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a se stanti ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi di insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari". L'intervento educativo speciale focalizza l'attenzione sul deficit specifico del soggetto in questione. Pertanto l'insegnante si avvale delle rassicurazioni del medico specialista. Quest'ultimo attraverso la diagnosi clinica classifica l'alunno attraverso l'etichetta che consente all'insegnante di adottare il più corretto insegnamento da impartire all'alunno con difficoltà. In tal modo si attribuisce allo specialista un ruolo fondamentale e la certificazione dell'handicap non diventa una indicazione fornita alla scuola per avviare un recupero ma un lasciapassare per strutture speciali. In seguito alla Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959 in Italia si susseguirono una serie di interventi rivolti ai diversamente abili contribuendo alla diffusione delle scuole speciali per gli irrecuperabili e delle classi differenziali per i corrigendi. In tal modo fu confermata la logica della separazione dell'alunno disabile-malato dall'alunno normale-sano. Il riscatto sociale per i diversamente abili arrivò con la Costituzione della Repubblica Italiana che con gli articoli 3, 34 e 36 stabilì l'uguaglianza, il diritto allo studio da parte di tutti i cittadini definendo i compiti dello stato nel rimuovere ogni tipo di ostacolo che non consenta al cittadino la sua piena affermazione. Nel 1947 il Ministero della Pubblica Istruzione con la Circolare n. 6676/87 definì la metodologia per costituire le classi differenziali. Nel 1962 in Italia partì il Piano di Sviluppo della Scuola e con la legge n.1859 del 3 dicembre dello stesso anno fu istituita la scuola media unificata con le classi per gli alunni disadattati. Nel 1968 con la legge del 18 marzo n.144 oltre a istituire nella scuola materna apposite sezioni speciali per alunni

[2] ANTONIA CARLINI. *Disabilità e Bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia. Modelli, risorse e strumenti per una didattica inclusiva*. Tecnodid Editrice.

www.professionistiscuola.it

con handicaps si stabilì che per la scuola media i disabili potevano frequentare con profitto la I classe in gruppi non superiori alle 15 unità. Il 1968 fu anche l'anno della scoperta della diversità intesa come risorsa da riconoscere e integrare socialmente secondo quanto stabilito dai principi di uguaglianza sociale con l'obiettivo di recuperare la dignità dei disabili e favorire il loro inserimento nella scuola e nel mondo del lavoro.

1.3 LA STAGIONE DELL'INTEGRAZIONE

La natura sociale dell'apprendimento umano

Si può ritenere realmente una tappa di notevole importanza e di autentica democrazia l'inserimento degli alunni disabili nella scuola di tutti. Soprattutto se si pensa che tale inserimento avviene negli anni '70 in un contesto socioculturale dove la scuola è tacciata di autoritarismo, di discriminare e selezionare. E ben aveva fatto sentire la sua voce don Lorenzo Milani[3]la cui opera fondamentale della scuola di Barbiana è *Lettera a una professoressa* (maggio 1967), in cui i ragazzi della scuola (insieme a Don Milani) denunciavano il sistema scolastico e il metodo didattico che favoriva l'istruzione delle classi più ricche (i cosiddetti "Pierini"), lasciando la piaga dell'analfabetismo in gran parte del paese. La *Lettera a una professoressa* fu scritta negli anni della malattia di don Milani. Alla sua morte il libro ricevette un incremento di vendite incredibile, diventando uno dei moniti del movimento studentesco del '68. Altre esperienze di scuole popolari sono nate nel corso degli anni basandosi sull'esperienza di Don Lorenzo e sulla *Lettera a una professoressa*. Fu don Milani ad adottare il motto "*I care*", letteralmente *mi importa, mi interessa, ho a cuore* (in dichiarata contrapposizione al "Me ne frego"), che sarà in seguito fatto proprio da numerose organizzazioni religiose e politiche. Questa frase scritta su un cartello all'ingresso riassumeva le finalità educative di una scuola orientata alla presa di coscienza civile e sociale.

Il clima di contestazione si fa sentire anche verso le scuole speciali ritenute emarginanti e segreganti , perché si avverte il ruolo che la ricerca psicologica svolge spostando l'attenzione *dal soggetto* (caratteristiche personali-minorazioni da ridurre) *all'ambiente* (qualità delle sollecitazioni - sviluppo delle potenzialità). Ora si guarda alla prospettiva *interazionale* ed *ecologica* dello sviluppo che dà un notevole valore al contesto di vita e di relazioni, ritenuti imprescindibili fattori di sviluppo e di apprendimento. E già il Vygotskij (1934,1962)[4] aveva parlato come l'apprendimento umano presupponga una natura sociale e come i bambini si

[3] MILANI L, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.
[4] VYGOTSKIJ LEV S., *Pensiero e linguaggio* (1934), tr. it., Laterza, Bari 1962.

www.professionistiscuola.it

inseriscano in modo graduale nella vita intellettuale di coloro che li circondano. Finalmente ora si ritiene essenziale coeducare i ragazzi disabili con quelli normali tramite un contesto di vita e di relazione che si ispira al *paradigma ecologico* di U. Bronfenbrenner (1979)[5] per cui lo sviluppo umano è una sorta di interazione reciproca, sempre più complessa tra un organismo umano attivo in sviluppo e le persone, gli oggetti, i simboli che si trovano nel suo ambiente immediato:

Fig. 1: *Il modello ecologico di Bronfenbrenner*

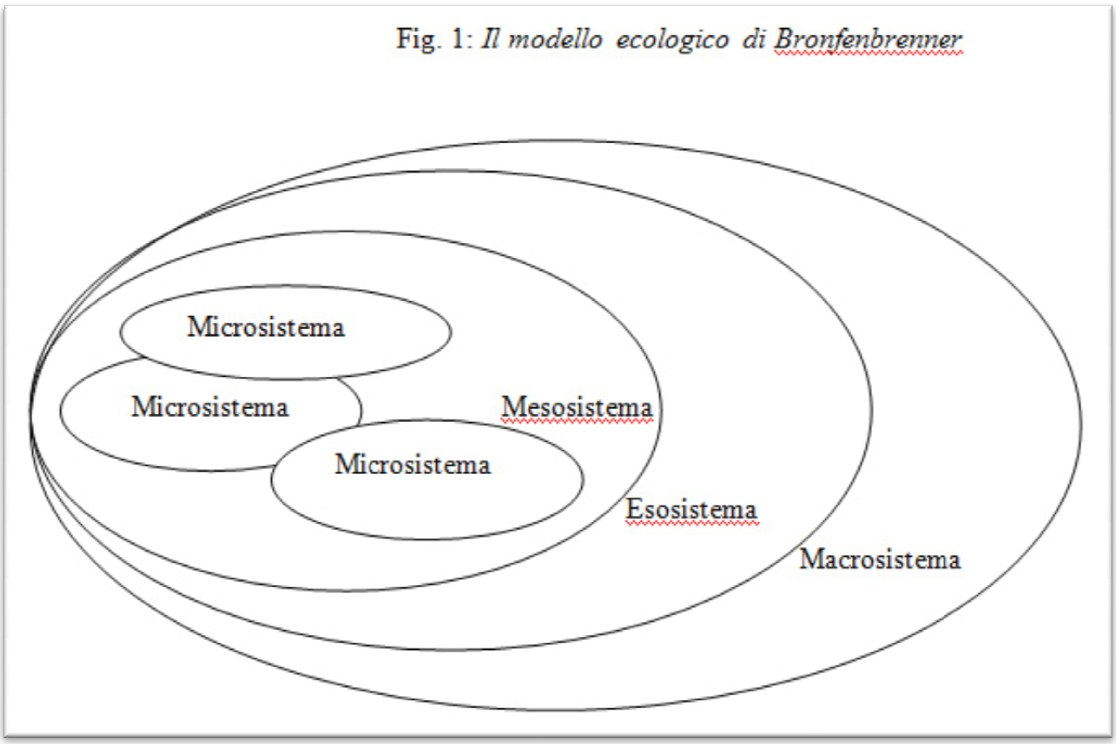


Fig.n.1 .Approccio ecologico .Componenti del contesto

L'approccio di Bronfenbrenner partendo dall'analisi del contesto individua diversi livelli ambientali: il microsistema in cui è inserito l'individuo che si sviluppa, il mesosistema che prevede l'interazione di singole situazioni (famiglia, scuola) ed il terzo livello, definito ecosistema che considera le condizioni di vita , di lavoro, del gruppo dei coetanei.

Opportunamente si è passati dalla prospettiva medico-razionale a quella costruttivista ed ermeneutica che tiene in debito conto le condizioni esterne dell'apprendimento, a quelle interazioni significative, alle esperienze e a quegli stimoli per l'apprendimento, che permettono di intervenire sull'area di sviluppo potenziale, definita *zona di sviluppo prossimale*[6] con un intervento sistematico, intenzionale e mirato. L'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni finalmente avviene con la Legge 30 marzo 1971, n. 118. "...

[5] BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.
[6] VYGOTSKIJ LEV S., *op. cit.*

www.professionistiscuola.it

l'istruzione dell'obbligo [degli alunni in situazione di handicap] deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali".

Tornando al disposto dell'art. 28 della Legge n. 118/1971, va ricordato che esso è destinato ad ispirare una lunga stagione legislativa a tutela del diritto all'educazione e all'istruzione degli alunni in situazione di handicap nelle sezioni e classi comuni di ogni ordine e grado, che trova la sua formulazione più esaustiva nell'enunciato contenuto all'art. 12, comma 2 della Legge n. 104/1992 . Ma non mancano critiche serrate come quella di A. Canevaro[7] che chiarisce la differenza tra inserimento-*assimilazione* e integrazione-*adattamento reciproco:* quando un bambino ammesso in una scuola in cui non trova nessun cambiamento positivo per sé vuol dire che egli viene assimilato; se invece nella scuola subisce piccoli cambiamenti sia da parte del bambino che della scuola, in tal caso si può parlare d'integrazione. Altrimenti si tratta di un inserimento selvaggio del disabile in quanto per lui non avvengono modificazioni positive.

Nel 1975 con la *Relazione Falcucci* vengono fuori le carenze della Legge 118 e si ha così un avvio per una reale integrazione scolastica degli alunni diversamente abili. Il documento della Falcucci viene definito una *magna charta* dell'integrazione scolastica. Di notevole importanza, quindi, il documento della *Commissione Falcucci*, che afferma che l'inserimento degli alunni handicappati, dalla scuola materna alla scuola media, si può attuare solo attraverso un nuovo modo di fare scuola, legato per altro "*alla preparazione e all'aggiornamento degli insegnanti*". Inoltre, tale normativa chiama i docenti a delicati compiti di sperimentazione, di ricerca, di aggiornamento, di programmazione. I tempi sono, così, maturi per l'elaborazione del primo testo legislativo in cui si parla di integrazione scolastica degli handicappati. Si valorizza la persona diversamente abile, quale protagonista dell'intervento educativo e didattico .

Poi con i decreti delegati del 1974 nn. 416, 419 e 417 si parla di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. I decreti delegati con il DPR 416 art. 4, art. 12 prevedono che il Collegio dei docenti nell'ambito della programmazione stabilisce i criteri di recupero per i casi di scarso profitto servendosi anche dei servizi di assistenza di medicina scolastica e quella socio-psico-pedagogica.

Con la legge delega n. 382 del 1975 vengono affidate agli Enti locali nuove competenze sanitarie ed assistenziali e tra queste abbiamo le funzioni di assistenza medico-psichica e

[7] CANEVARO A,, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano1999.

www.professionistiscuola.it

assistenza ai minorati psichici. E intanto si prospetta il modello d'integrazione italiana tra cui si distingue A. Canevaro che distingue tra *deficit*, minorazione o danno irreversibile *e handicap* o svantaggio conseguente al deficit che la persona incontra e vive ogni volta che trova barriere all'esterno (fisiche-architettoniche, sociali e psicologiche) che limitano o inibiscono le sue possibilità di sviluppo. Gli alunni in disabilità devono essere comunque protagonisti del proprio processo di sviluppo. Ma va sottolineato in tale ottica come il punto di partenza è che l'individuo relativamente handicappato, cioè l'handicap è un fatto relativo e non assoluto, al contrario di ciò che si può dire per il deficit. Per cui vanno sempre valorizzate le potenzialità dell'alunno disabile e vanno abbattute tutte quelle barriere di cui si parlava prima per fargli raggiungere le mete prefissate. Affinché si abbia una dovuta integrazione occorre che vi siano: *la programmazione educativa che definisce gli itinerari di insegnamento-apprendimento, la scheda personale che accompagna e registra il percorso dell'alunno, il suo processo di apprendimento ed i livelli di maturazione raggiunta; la "valutazione" trimestrale sul livello globale di maturazione che consente di registrare successi e difficoltà e rivedere scelte didattiche ed organizzative e riorientare i processi.*

Questo costituisce un nuovo modo di "fare scuola" che si allontana dai tratti spontaneistici del passato, per acquisire caratteri nuovi di intenzionalità dell'intervento, di pianificazione delle azioni, di previsione delle mete, dei percorsi, delle attività, di organizzazione degli ambienti di apprendimento. Nulla viene lasciato al caso soprattutto per gli alunni diversamente abili per i quali si prevedono *attività* integrative anche a carattere interdisciplinare, finalizzate all'ampliamento dei percorsi educativi coerentemente con gli interessi culturali ed espressivi di ciascun alunno.

Grande importanza hanno le *attività di sostegno* atte a superare le difficoltà durante il percorso educativo e didattico.

Grande rilevanza ha la sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987, subito precettiva che consente la frequenza della scuola secondaria superiore agli alunni disabili e soprattutto si precisa che l'intervento scolastico non può limitarsi alla semplice *socializzazione in presenza* ma deve garantire globalmente apprendimenti rapportabili ai percorsi previsti per tutti, sia pure con i necessari adattamenti. Per cui gli alunni con handicap non vanno considerati irrecuperabili, l'integrazione giova loro non solo ai fini della socializzazione ma anche dell'apprendimento.

Con la C.M. 262/1988 viene applicata la sentenza e si parla di programmazione integrata degli interventi attraverso intese fra scuola, ASL, ed Enti locali. Poi con la legge quadro n. 104 del 1992 in cui si ribadisce il diritto allo studio e all'istruzione si ribadisce che:

www.professionistiscuola.it

L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata; l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap: Per cui all'art 1 viene garantito il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; prevenire e rimuovere le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona handicappata; perseguire il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali; predisporre interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata.

A tutto ciò devono seguire gli strumenti dell'integrazione che sono: la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socioassistenziali, culturali, ricreativi, sportivi con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati, definizione di accordi di programmi tra Enti locali, organi scolastici e i o presidi sanitari locali; dotazione di attrezzatture tecniche e sussidi didattici; adeguamento dell'organizzazione e funzionamento degli asili nido dei bambini con disabilità per il recupero, la socializzazione e l'integrazione; l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.

1.4 LA STAGIONE DELL'INCLUSIONE

Dall'approccio biomedico, al modello sociale e al capability approach

Finalmente si ricorre ad un solo termine per indicare i vari deficit ed è quello *disabile* che si allontana dalla categorizzazione legata a patologie a livello organico e si passa al *modello biomedico*. Il **modello bio-medico** (anche detto semplicemente «modello medico») della disabilità si fonda su una concezione di malattia riduzionista e descrive la persona come «paziente» e solo in termini di malattie fisiche o psichiatriche. È un modello che non tiene conto del comportamento umano, le abilità interpersonali e comunicative, né dell'ambiente sociale e relazionale proprio della persona. L'oggetto dell'intervento è la malattia, intesa come deviazione dalla norma di variabili biologiche e somatiche misurabili. Gli obiettivi del modello bio-medico:

- effettuare una diagnosi di malattia;
- impostare un trattamento terapeutico.

www.professionistiscuola.it

Focalizzandosi solo sulla malattia, il modello trascura l'importanza dei fattori psicologici e sociali nel determinare lo stato di salute-malattia della persona. Nel rapporto medico-paziente, quest'ultimo viene visto come portatore della malattia e ricettore passivo delle decisioni. Il suo punto di vista e la sua autodeterminazione sono considerati ostacoli al processo diagnostico e di guarigione. Al modello bio-medico si contrappone il modello sociale. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, soprattutto nell'ambito della disabilità, ha adottato un modello sintesi dei due precedenti: il modello bio-psico-sociale.

- ✓ ***Modello bio-psico-sociale***

Il modello bio-psico-sociale della disabilità proposto dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF) è una sintesi del modello bio-medico e del modello sociale.

Il modello bio-psico-sociale, a differenza dei due modelli infatti, riesce a cogliere la natura dinamica e reciproca delle interazioni dell'individuo nel proprio ambiente, superando la prospettiva causa-effetto, considerando per la prima volta in modo olistico, l'aspetto medico-biologico, quello psicologico e quello socio-ambientale.

Secondo il modello bio-psico-sociale, quindi, una persona che presenta un'alterazione dei livelli funzionali o strutturali del proprio corpo, non viene più definita "svantaggiata" in un senso statico e rigido, ma, interagendo con l'ambiente, potrà vivere due condizioni:

- una perdita o una limitazione dei propri livelli di attività e di partecipazione ai contesti di vita, qualora l'ambiente sia ostile o indifferente a causa di barriere (condizione di disabilità);
- una buona performance nelle attività e nella partecipazione ai contesti di vita, qualora l'ambiente abbia elementi facilitatori (assenza di condizioni di disabilità).

- ✓ ***Modello sociale***

Con modello sociale della disabilità si intende una visione della disabilità che nasce alla fine degli anni Settanta del XX secolo in contrapposizione all'imperante modello bio-medico. In generale, una prospettiva ispirata al modello sociale non nega l'importanza di interventi appropriati nella vita delle persone con disabilità basati sulla condizione individuale (siano essi basati sulla medicina, sulla riabilitazione, sull'istruzione o sul lavoro), ma indirizza l'attenzione sui limiti di questi interventi, tesi a favorire l'inclusione in una società comunque costruita da persone senza disabilità che, come massima aspirazione, propone l'integrazione delle persone con disabilità, senza procedere ad una vera inclusione. Inoltre, contrariamente

www.professionistiscuola.it

all'approccio bio-medico, il modello sociale sposta l'attenzione dalle limitazioni funzionali delle persone con disabilità ai problemi causati dagli ambienti "disabilitanti", da barriere e da culture che provocano forme di disabilità. Il modello sociale è un approccio olistico che spiega quali problemi specifici vengono vissuti dalle persone con disabilità, avendo riguardo alla totalità dei fattori ambientali e culturali che ne favoriscono l'insorgenza. Fra i vari fattori disabilitanti sono compresi: l'istruzione non inclusiva, sistemi di comunicazione e informatici non fruibili da tutti, sussidi economici inadeguati, servizi sanitari e di solidarietà sociale discriminatori, trasporti, edifici pubblici, alloggi, ambienti di lavoro con barriere architettoniche, nonché la visione negativa, trasmessa da molti mass media, che considera le persone con disabilità oggetto di scerno, paura, riprovazione o compatimento. Il modello sociale di disabilità, quindi, nasce come strumento con cui è possibile smascherare le tendenze "disabilizzanti" della società per generare politiche e pratiche in grado di facilitarne lo sradicamento. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, soprattutto nell'ambito della disabilità, ha adottato un modello sintesi di questo modello e del modello bio-medico: il modello bio-psico-sociale.

L'approccio olistico: l'ICF riflette i cambiamenti di prospettiva nella disabilità attraverso i suoi tre principi fondamentali: *universalismo, approccio integrato, modello interattivo e multidimensionale del funzionamento e della disabilità*. La parola *handicap*, che in uno studio condotto dall'OMS, ha connotazione negativa, non sarà più utilizzata. L'ICF può avere, pertanto, ricadute di grande portata sulla pratica medica e sulle politiche sociali e sanitarie internazionali. La disabilità non è il problema di un gruppo minoritario ma una condizione che ognuno può sperimentare durante la propria vita, e l'ambiente, quale fattore determinante nel definire la disabilità, può essere UNA BARRIERA o UN FACILITATORE. La medicina aveva, e forse ancora ha, la tendenza a scindere la "malattia" dalla persona che ne è affetta e dal contesto in cui questa vive, l'ICF, propone e rafforza, invece, l'approccio olistico, ed integrato tra sociale e sanitario alla persona. Il modello proposto dall'ICF, infatti, superando la classica relazione menomazione/disabilità/handicap, descrive la disabilità come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di una persona, i fattori personali, e i fattori ambientali. Rappresenta, infatti, un capovolgimento di logica che pone al centro la *qualità della vita* delle persone affette da una patologia, e proponendo, inoltre, un modello *biopsicosociale ed inclusivo* della disabilità, riesce ad ovviare alla contrapposizione tra il modello puramente "medico" e quello puramente "sociale" di disabilità.

www.professionistiscuola.it

- ✓ ***Special Educational Needs***

E' "speciale" ogni alunno che manifesta "bisogni educativi speciali" *(special educational needs)* in presenza di situazioni particolari diverse e di difficoltà temporanee o permanenti, pervasive o settoriali, a livello fisico, organico, biologico, oppure familiare, ambientale, sociale, culturale che lo ostacolano nell'apprendimento e nello sviluppo e perciò richiede attenzioni e cure educative particolari, scelte, percorsi, sollecitazioni, risorse, valutazioni speciali. L'UNESCO nel 1997 ha dato questa definizione del bisogno educativo speciale: "Il concetto di bisogno educativo speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale". Perciò non prendersi cura di tali bisogni significa condannare l'alunno all'insuccesso formativo e all'esclusione dai processi educativi. Una scuola professionale *full inclusive* deve saper leggere e riconoscere i bisogni dei suoi alunni, le differenze che li caratterizzano, deve possedere aggiornate e solide competenze di tipo pedagogico, psicologico, metodologico-didattico, organizzativo e relazionale, deve poter disporre di strumenti e risorse concreti da utilizzare nella progettazione e nella realizzazione di interventi che garantiscano il successo formativo di ognuno.

(UNESCO -1994, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Salamanca, Spagna).

Facendo riferimento a quello che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la Dichiarazione di Salamanca, l'applicazione del modello dell'Inclusive education richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo alunno (child-centred pedagogy), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ciascuno.

1.5 IL VALORE DELLA "SPECIALE NORMALITÀ"

Tale pedagogia, si fonda sull'idea innovativa in base alla quale le differenze (la cosiddetta "normale specialità sono una risorsa per l'educazione, la cui valorizzazione richiede ai sistemi educativi capacità di individuazione dei bisogni (INDIVIDUALIZZAZIONE) e differenziare le risposte (PERSONALIZZAZIONE).

La piena realizzazione del sistema dell'Inclusive education, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti SEN che tutti gli alunni possono incontrare.

www.professionistiscuola.it

Dopo la legge 104 si sono avuti altri interventi che hanno inteso consolidare la strategia dell'integrazione scolastica, esattamente:

1. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap* del 1994 che richiama le competenze degli Enti locali, delle Aziende Sanitaria Locali e delle istituzioni scolastiche autonome nella definizione del Profilo Dinamico Funzionale de del Piano Educativo Individualizzato.
2. dPCM 23-02-2006 n. 185 che regolamenta modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap
3. la ricerca INVALSI sull'integrazione degli alunni con disabilità effettuata nell'anno scolastico 2005-2006 che per la prima volta dalla promulgazione della legge 104/1992 offre un quadro di sintesi sulle modalità con cui le istituzioni scolastiche affrontano l'integrazione degli alunni disabili.
4. Piano nazionale di formazione e ricerca "*I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una RETE EDUCATIVA* promosso dal MIUR per gli anni scolastici 2007-08 e 2008-09
5. la legge n. 18/2009 che ha ratificato le convenzioni dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità ed ha istituito l'*Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, cui sono affidati compiti di promozione e sostegno dei processi di integrazione scolastica e sociale, tra i quali la promozione di iniziative per l'attuazione della Convenzione e la predisposizione di un "programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità".

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

CAPITOLO II

LE DIMENSIONI DELL' INTERVENTO EDUCATIVO

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

2.1 LA DIMENSIONE SOCIOLOGICA

✓ ***Il rapporto educazione-società***

La dimensione sociologica dell'intervento educativo ha come fondamenta la società Globale, in quanto insieme complesso di fattori ambientali e genetici che interagiscono con l'individuo e che sono responsabili di quel processo di sviluppo che J. Piaget definisce il "viaggio dallo stato di individuo allo stato di persona".[8]

La riflessione e la ricerca sociologica si sono da sempre interessate di educazione, ossia ai processi e alle istituzioni come la scuola, che sono rivolte allo sviluppo della socialità e alla capacità di vivere la società.

La sociologia dell'educazione si occupa principalmente dello studio del rapporto che c'è tra educazione e società rivolto ai processi, ai contesti, ai soggetti dell'educazione e della formazione. Il rapporto educazione-società rappresenta il contesto per riflettere attorno alle questioni educative. In tale rapporto è possibile individuare alcuni principi generali che possono essere considerati presenti e vincolanti in ogni società:

- ogni società ha bisogno di educare le nuove generazioni;
- in ogni società si sviluppano ideali educativi, scopi e modi dell'educazione;
- obiettivo dell'educazione è lo sviluppo di un soggetto in grado di realizzare pienamente la propria esistenza all'interno della società di riferimento;
- il risultato positivo dell'azione educativa si evidenzia nell'integrazione tra loro e con la realtà sociale entro cui vivono.

Per essere adeguatamente compreso il rapporto educazione-società bisogna collocarlo nel tempo, all'interno di scenari socio-culturali e di problematiche sociali.

E' a partire da una concezione della società ed in particolare del rapporto individuo-società che discende l'idea del rapporto educazione-società e integrazione sociale.

E. Durkeim (1917) afferma: "L'uomo che l'educazione deve realizzare in noi, non è l'uomo che la natura ha fatto, ma quale la società vuole che egli sia".[9]

Oggi quest'affermazione risulta in un certo senso superata, in quanto alcuni sociologi ritengono che nel realizzare in noi l'educazione, l'uomo deve considerare natura e società complementari l'una dell'altra e non separarle; pur tuttavia di questo problema se ne discute ancora.

[8] A. Carlini (2012) Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia. Tecnodid Editrice, p.65
[9] E. Durkeim, Educazione e sociologia, 1917.

www.professionistiscuola.it

- ✓ ***Società complessa e processi educativi***

Il rapporto di interdipendenza tra educazione e società

Negli ultimi decenni del ventesimo secolo il rapporto educazione-società viene identificato in termini di interdipendenza, contemporaneamente i processi educativi vengono descritti come processi di interazione, di produzione e di riproduzione delle strutture sociali esistenti. Quest'ultima configurazione del rapporto educazione-società rappresenta una realtà sociale che è la complessità.

La società contemporanea ha le caratteristiche della complessità e si presenta non solo con la crescente specializzazione e differenziazione, ma anche con un sensibile aumento dell'imprevedibilità e dell'incertezza.

Nelle società contemporanee la cultura non è più definita come un modello di valori, norme, regole e consuetudini ampiamente condivisi, essa appare, invece, come[10] "un insieme multivalente, diversificato e spesso disomogeneo, di rappresentazioni, codici, testi, rituali, modelli di comportamento, valori, che in ogni situazione sociale costituiscono un insieme di risorse, la cui formulazione specifica viene variamente definita a seconda di momenti".[11]

Il modello culturale di riferimento appare caratterizzato da una forte frammentazione, con ripercussioni sull'educazione e sull'integrazione sociale, che necessitano di una problematizzazione e di un'analisi nuove.

Non è più possibile, in uno scenario sociale complesso, pensare ad un'azione educativa, intesa semplicemente come risposta a delle aspettative sociali.

- ✓ ***La società come fattore, risorsa e prodotto dell'educazione***

La complessità dello scenario sociale attuale, spiega la rilevanza che hanno i processi di formazione per il futuro delle nuove generazioni. E' necessario un progetto educativo globale, capace di attuare una costruttiva sinergia, tra tutte le componenti sociali responsabili dello sviluppo dell'individuo.

Il primo posto per motivi cronologici spetta alla famiglia, dalla quale il soggetto acquisisce formazione in termini valoriali, comportamentali e cognitivi. Successivamente, lo sviluppo del bambino è condizionato da altri fattori sociali caratterizzati da apporti esterni e plurimi. Si pensi alla presenza dei mass media e all'apporto di questi in senso positivo o negativo sulla vita del bambino.

---

[11] F. Crespi, Manuale di sociologia della cultura, Laterza, 2006

www.professionistiscuola.it

Altro elemento importante è caratterizzato dal territorio inteso come ente geografico, realtà sociale e politica, d'identità culturale. Infine, la scuola, a differenza della famiglia e del resto della società, è l'unica agenzia che per mandato istituzionale ha il compito di predisporre, adottare e controllare gli strumenti occorrenti a ciascun alunno, affinché possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

Rileviamo, pertanto, una risultante di un ecosistema formativo costituito da rapporti tra scuola, famiglie, enti e istituzioni territoriali, dove la scuola rappresenta un elemento determinante, considerata la grande responsabilità, riguardo l'educazione e la destinazione di scopo, che le è stata assegnata istituzionalmente. La famiglia, il territorio, la società in genere sono da intendersi come fattore, risorsa e

prodotto dell'educazione. Sono fattore dell'educazione perché influenzano e incidono sullo sviluppo dell'individuo e costituiscono il bagaglio culturale nel momento in cui entra nella comunità scolastica. Sono anche risorsa per l'educazione: le scuole, in quanto ai fini di ottimizzare le diverse risorse presenti sul territorio, si servono dell'autonomia per promuovere e realizzare progettualità formativa, sinergica e funzionale al successo formativo di ogni alunno. Le scuole, infine, vengono considerate prodotto dell'educazione, considerato che hanno

come obiettivo l'arricchimento dell'individuo, di tutte quelle competenze che le renderanno capaci di apportare il proprio contributo al mondo.

La prospettiva europea e l'autonomia scolastica in Italia

E' questa la prospettiva, verso la quale si è indirizzato il nuovo dibattito Europeo, che ha portato all'analisi di diversi documenti importanti. Fra questi, quello che insiste di più sull'educazione come investimento sociale è il Rapporto Delors (U.N.E.S.C.O. 1997).[12]

In esso è affermato che "l'educazione deve offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta".

Ogni individuo deve essere messo in condizione di usufruire di un'educazione che duri tutta l'arco della vita e che per ottenere lo scopo, deve essere organizzata tenendo conto di questi quattro tipi di apprendimento: "1) Imparare a conoscere, ossia far propri gli strumenti della comprensione; 2) Imparare a fare, quindi essere capaci di agire con creatività; 3) Imparare a

[12] U.N.E.S.C.O., Rapporto Delors, 1997

www.professionistiscuola.it

vivere insieme, quale modalità di partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; 4) Imparare ad essere, fa da corollario essenziale e deriva dai tre appelli precedenti".

In Italia con il D.P.R. 275/99, lo scenario della scuola dell'autonomia ha costituito una valida occasione per sostenere una cultura formativa basata sulle motivazioni morali e pedagogiche descritte nei documenti internazionali.

Caratteristica di tale sistema è la sua potenzialità; cioè, la capacità di coinvolgere nei propri spazi d'azione il contesto socio-economico e politico-istituzionale di riferimento, in base ai bisogni da soddisfare in ordine d'istruzione, formazione ed educazione.

Con l'autonomia, la progettualità della scuola estende i propri interessi nei diversi contesti e il territorio diventa elemento qualificante per quella progettualità.

Il P.O.F. in quanto documento d'identità culturale e progettuale di ciascuna scuola, è la risultante di un'intensa attività di esplorazione, negoziazione con diverse realtà del territorio ed in primo luogo con gli enti locali.

Per realizzare tale complessa attività, lo strumento principale è l'autonomia organizzativa. L'autonomia organizzativa della scuola si espleta non solo con le risorse interne (docenti, tempi scolastici, discipline), ma anche con quelle esterne (territorio e sue risorse), e questo avviene attraverso interazioni e collaborazioni sottoforma di accordi ed intese contenute nella normativa del D.P.R. 275/99 (art. 7 e ss).

Con questi strumenti la scuola persegue le proprie finalità, con il miglioramento dei livelli di qualità d'istruzione, formazione, socializzazione, senso civico delle nuove generazioni ed in ultima analisi con il miglioramento del livello di qualità socio-culturale del territorio.

- ✓ ***Educazione e socializzazione***

Il termine socializzazione, in sociologia sta a significare il processo attraverso il quale gli individui entrano in rapporto con la società di riferimento e diventano parte integrante (membri effettivi). Si ha, pertanto, l'acquisizione di sistemi di significato e di modelli comportamentali consolidati all'interno della società stessa, nonché delle abilità e delle competenze necessarie a svolgere i diversi ruoli sociali.

Il processo è fondamentale sia per gli individui, per la loro formazione e per il loro inserimento nei rapporti sociali, che per la società, in quanto capacità del sistema sociale di riprodurre le condizioni di esistenza, assicurandosi la sopravvivenza da una generazione all'altra. Con la socializzazione, i modelli culturali sono trasmessi attraverso l'apprendimento e l'interiorizzazione.

www.professionistiscuola.it

Socializzazione primaria e socializzazione secondaria

Per convenzione, si distingue la socializzazione primaria da quella secondaria, anche se di fatto essa avviene durante tutto l'arco dell'esistenza dell'individuo.

La socializzazione è un processo che si sviluppa attraverso i meccanismi psicologici dell'imitazione, dell'identificazione e del premio/punizione.

La socializzazione primaria ha luogo durante i primi anni di età del bambino e continua fino al raggiungimento dell'età scolare; costituisce il fondamento di ogni futura forma di socializzazione.

Con la socializzazione primaria, l'insieme dei processi sono volti ad assicurare la formazione delle competenze sociali di base.

Il bambino, durante questa fase, apprende e s'impossessa dei modelli sociali e culturali, con i quali può percepire il mondo e organizzare i propri bisogni, nel contempo apprende le forme di comunicazione (linguaggio), gli orientamenti valoriali e i modelli normativi.

La socializzazione secondaria segue quella primaria e prosegue per tutto l'arco della vita dell'individuo (socializzazione permanente), comprende tutti quei processi volti alla formazione delle competenze all'esercizio dei vari ruoli sociali e contribuisce alla formazione complessiva della personalità sociale.

Nella socializzazione secondaria si parla relativamente di assimilazione del linguaggio, dei valori, delle norme e delle regole riferiti ad un nuovo contesto socioculturale in età adulta.

La distinzione tra socializzazione primaria e secondaria appare diversa solo a livello concettuale; infatti tra le due fasi, nella realtà, non vi è una drastica soluzione di continuità e il passaggio dall'una all'altra, di fatto avviene in modo graduale.

Le pratiche di socializzazione

La socializzazione è condizionata dalla cultura dell'individuo che si forma in base agli ambienti che frequenta e alle relazioni che intraprende.

Proprio per questo, le pratiche di socializzazione sono diverse non solo tra una società e l'altra, ma anche da un'epoca all'altra.

L'appartenenza ad una classe sociale, la condizione professionale e la natura del lavoro svolto sono fattori che influiscono sui valori trasmessi dai genitori e sulle loro pratiche educative.

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

- ✓ ***La socializzazione in famiglia***

Il primo insegnamento educativo si ha nell'ambito domestico e viene dato al bambino dalla madre che soddisfa i suoi bisogni primari. L'ambiente domestico e l'atteggiamento dei genitori influenzano la personalità del bambino.

Infatti, dopo alcune esperienze gratificanti con la madre, per esempio, il bambino inizia a fidarsi di lei, mentre degli altri successivamente. Famiglie "permissive" che incoraggiano i figli ad esprimere le proprie idee, ad essere curiosi e soprattutto autonomi fanno si che questi diventino socialmente attivi e non inibiti. I figli appartenenti a famiglie "repressive" risultano essere timidi e, spesso, socialmente passivi.

- ✓ ***La scuola come agenzia di socializzazione secondaria***

La scuola occupa un posto di rilevante importanza nell'educazione dell'individuo. Nel rapporto con l'insegnante il bambino impara ad interagire con autorità più impersonali di quelle familiari.

Appare evidente che l'insegnante deve mostrarsi come un esempio per l'individuo, non dicendo semplicemente come comportarsi, bensì facendo lui da modello che i suoi alunni devono imitare.

Il comportamento dell'alunno è lo specchio del comportamento dell'insegnante. A scuola, il bambino impara a discernere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, mediante un sistema di disincentivi e incentivi.

L'alunno diventa, inoltre, competitivo o amichevole, disposto al raggiungimento di un obiettivo comune agli altri compagni.

- ✓ ***Il gruppo dei pari: solidarietà e competizione***

Nel gruppo dei pari intercorrono due diversi rapporti: solidarietà e competizione. Nel primo gli individui agiscono in maniera solidale, attribuendo grande valore a ciò che li accomuna; nel secondo si sviluppa un sentimento di individualità che tende a sottolineare le differenze tra i membri del gruppo.

- ✓ ***L'influenza dei media***

I mezzi di comunicazione di massa hanno le capacità di influenzare i comportamenti degli Individui, non solo nella trasmissione di conoscenze e informazioni, ma anche nei vari atteggiamenti e comportamenti individuali. Altre forme di socializzazione sono: organizzazioni lavorative, religiose e politiche.

www.professionistiscuola.it

- ✓ ***Istruzione e uguaglianza delle opportunità***

Recentemente il tema del successo formativo è stato molto discusso in ambito europeo ed esso viene collegato all'idea che la formazione sia un requisito fondamentale per lo sviluppo economico e democratico.

Il ruolo sociale dell'educazione, affermato nel[13] "Libro Bianco" di Jaques Delors, focalizza l'attenzione sul binomio istruzione-progresso e sull'idea dell'istruzione come investimento non solo sociale, ma individuale. Tra gli anni '60 e '70 anche in Italia si fa vivace il dibattito sull'uguaglianza delle opportunità d'istruzione.

Il dibattito è legato alla composizione della popolazione scolastica divenuta più eterogenea per quanto riguarda l'origine sociale e l'appartenenza etnica.

- ✓ ***Uguaglianza delle opportunità e bisogni educativi speciali***

La missione della scuola

Fondamentale è, nell'ambito scolastico, scegliere un modello pedagogico-didattico basato su percorsi flessibili per rispondere ai bisogni di tutti.

Pertanto, mediante l'istituzione scolastica, anche gli alunni con difficoltà di apprendimento e adattamento hanno diritto di sviluppare le proprie potenzialità conoscitive secondo personali ritmi di crescita e attraverso la pianificazione di interventi mirati alla socializzazione e all'apprendimento.

Secondo Canevaro (2007)[14], uno dei punti forti del modello italiano all'inclusione scolastica è dato dalla possibilità di spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, perché, in tal modo, è possibile "cogliere la pluralità dei soggetti più che l'unicità-insegnante, poiché l'apprendimento è di ciascuno dei soggetti che apprendono, e ciascuno ha un proprio stile di apprendimento.

Bisogna, quindi passare "dall'illusoria omogeneità di chi apprende alla pluralità dei soggetti che apprendono, e quindi a una costruzione di didattiche disciplinari capaci di affrontare la pluralità e viverla come risorsa".[15]

[13] J. Delors, Libro Bianco, Strategia di Lisbona.
[14] A. Canevaro, Aspetti pedagocigi e sociologi del modello italiano, 2007
[15] A. Carlini (2012) Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia.Tecnodid Editrice, p.72.

www.professionistiscuola.it

- ✓ ***La comunità educativa ed educante***

Ma la scuola può affrontare da sola tutti questi compiti e portare avanti tale missione, tenendo sempre conto degli articoli 2,3,4 della Costituzione Italiana, che tutela determinati diritti a proposito?

E' importante che la scuola, in qualità di "comunità educativa ed educante", deve essere in grado di sostenere e far acquistare ai propri alunni, gli strumenti per una formazione permanente, tenendo conto della complessità di tale intervento.

Questo approccio deve essere sostenuto in "primis" dalla famiglia, dalle altre istituzioni pubbliche, dagli enti e comunità locali. Questa intensa collaborazione è ormai necessaria, sia per sostenere l'autonomia degli alunni dando loro la possibilità di acquisire una personale strategia di apprendimento dei diversi saperi e linguaggi, sia per promuovere nuove relazioni finalizzate all'inclusione e all'impegno per una crescita sociale collettiva.

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

2.2 LA COMPONENTE PSICOLOGICA

✓ ***Psicologia e psicologia delle disabilità***

La psicologia è la scienza che studia l'attività psichica ed il comportamento umano per definirne le leggi. Tale disciplina utilizza diversi metodi di ricerca del tipo sperimentali con dimensione strettamente individuale e metodi che pongono maggior attenzione all'aspetto sociale e di gruppo.

La psicologia delle disabilità può essere considerata una derivazione della psicologia che si occupa dello studio delle determinanti psicologiche, ambientali e sociali che fanno della disabilità una condizione esistenziale, risultante dall'intreccio di interazioni tra individuo e ambiente in una visione olistica dell'individuo.

Diversi approcci si sono occupati dello studio dei processi di apprendimento: alcuni di essi hanno orientato il proprio campo d'indagine sugli aspetti genetici e sull'intelligenza; altri invece si sono concentrati sugli aspetti ambientali, relazionali e culturali.

✓ ***Dal modello biomedico al modello bio-psico-sociale***

Le discipline psicologiche, biomediche e sociali, negli ultimi tempi, hanno rivolto la loro attenzione allo studio del comportamento sano, occupandosi della salute dell'individuo piuttosto che della malattia. Piuttosto che curare, correggere, compensare i deficit, l'attenzione viene rivolta alle risorse interne dell'individuo, alle sue potenzialità considerati da Bronstein[16] punti di leva per supportare il benessere, la crescita personale e l'inserimento nella società.

C'è stata una vera e propria evoluzione nelle modalità di intervento nei confronti delle persone con disabilità, passando da un approccio medico ad un approccio che considerava la disabilità come una patologia individuale. Nel primo caso l'intervento consisteva nel curare la malattia con gli strumenti della medicina, chirurgici e farmacologici mentre nel secondo caso l'intervento si concentrava nel tentativo di sviluppare le autonomie personali e sociali necessarie per condurre una vita quanto più autonoma possibile.

Un grosso contributo a questo cambiamento è arrivato dall'O.M.S. nel 1976 con la classificazione internazionale delle menomazioni, disabilità e svantaggi esistenziali (ICIDH). Successivamente con l'ICF (classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità

[16] Delle Fave, A. (2005). Le dimensioni psicologiche e culturali della salute: esperienza ottimale e riabilitazione. *Psicologia della salute*, *8*(1), 29-40.

www.professionistiscuola.it

e della salute) si passa da una classificazione delle "conseguenze delle malattie" ad una classificazione delle "componenti della salute" proponendo un modello bio-psico-sociale in cui la disabilità è il risultato della concatenazione di fattori organici, personali e ambientali.

- ✓ ***Psicologia del benessere***

La salute deve essere considerata una condizione di benessere fisico e psicologico e valutata a partire dal contesto sociale di appartenenza dell'individuo[17]. Nell'ambito della psicologia del benessere ogni soggetto deve essere considerato come agente attivo di cambiamento e sviluppo della comunità fra cui tutti i suoi membri e soprattutto per i cosiddetti gruppi svantaggiati, tra cui le persone con disabilità[18].

Obiettivo che la psicologia del benessere si pone, in particolare nella disabilità, non è solo quello di rendere le persone autosufficienti, quanto piuttosto quello di promuovere lo sviluppo delle loro potenzialità e la capacità di scegliere la propria dimensione di vita.

La capability è la condizione che consente ad un individuo di acquistare potere ed abilità di apprendere e fare qualcosa secondo le sue capacità. Con il tempo la capability può trasformarsi in competenza.

- ✓ ***Motivazione intrinseca e motivazione estrinseca***

Deci[19] sostiene che la motivazione intrinseca nasce dal bisogno delle persone di sentirsi competenti e autodeterminate. Essa riguarda le attività che le persone trovano interessanti e promuovono la loro crescita.

Alla motivazione intrinseca si contrappone quella estrinseca che riguarda, invece, il desiderio della persona di ricevere una ricompensa esterna. Nonostante il riconoscimento dell'importanza dell'autodeterminazione, in ambito scolastico essa non è ancora presa in considerazione, soprattutto nella definizione del PEI (Piano Educativo Individualizzato). Secondo Wehmeyer[20] ciò è il risultato di diversi fattori come la credenza da parte di alcuni insegnanti che gli studenti con disabilità non beneficino di questi interventi o la mancanza di una formazione degli insegnanti sull'autodeterminazione e su come promuoverla. Per Wehmeyer favorire lo sviluppo dell'autodeterminazione delle persone con disabilità, anche in

[17] Imrie, R. (2004). Demystifying disabilità:. Una revisione della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute *Sociologia della Salute e Malattia* , *26* (3), 287-305.
[18] Delle Fave, A. (Ed.). (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (Vol. 297). Franco Angeli.
[19] François, P. H. (2008). Valorizzazione sociale della motivazione intrinseca.*Risorsa Uomo*.
[20] Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, ML (2011). Il coinvolgimento della comunità nel promuovere l'inclusione, la partecipazione e l'autodeterminazione. *International Journal of Inclusive Education* , *15* (1), 15-28.

www.professionistiscuola.it

ambito educativo, significherebbe agire sull'ottica di una vera opportunità di inclusione sociale, affinché esse possano sentirsi soddisfatte di loro stesse, di quello che sono e che fanno migliorando la propria qualità di vita.

- ✓ ***Dalla psicologia del benessere alla didattica del benessere***

Se l'obiettivo della psicologia del benessere è quello di promuovere lo sviluppo dell'autonomia, della motivazione, dell'autodeterminazione affinché la persona con disabilità possa sentirsi soddisfatta di sé e di quello che fa come può la scuola contribuire allo sviluppo di tali risorse umane? La risposta può essere trovata nella didattica, da sempre strumento privilegiato per la piena realizzazione dello sviluppo umano. Le attività di apprendimento-insegnamento vanno progettate nell'ottica di *promuovere le capacità personali e relazionali*, che conducono allo star bene e al successo formativo. Secondo Nerino Arcangeli[21] la didattica del successo, del benessere e del piacere si fonda sul bisogno della persona di promuovere le proprie capacità esistenziali, di relazione e progettuali. Questo tipo di didattica trova applicazione anche nel campo della disabilità, in quanto potrebbe favorire il processo di inclusione sociale dell'alunno disabile non solo a scuola ma nella vita.

- ✓ ***Evoluzione del termine disabilità***

L'handicap non è una malattia ma una conseguenza esistenziale dei danni causati da un evento morboso. Tali danni possono dar luogo a una disabilità che si traduce in handicap anche in relazione alle barriere che il soggetto può incontrare quotidianamente. Le barriere possono essere fisiche (architettoniche) psicologiche (che riguardano l'impatto che la disabilità ha sul soggetto e sulle persone che lo circondano) o sociali (relative al clima culturale prevalente in una determinata epoca).

Nella classificazione dell'OMS il termine handicap è stato del tutto eliminato da qualsiasi livello di descrizione e di definizione. L'ICF fa riferimento non più alle menomazioni e disabilità ma alle funzioni corporee (incluse quelle psicologiche), alle strutture corporee (parti anatomiche del corpo) e attività (esecuzione di un compito). Nella terminologia dell'ICF troviamo anche i termini *partecipazione* che indica il coinvolgimento di un individuo in una situazione di vita e il termine *fattori ambientali* che rappresentano caratteristiche del mondo fisico, sociale che possono avere impatto sulle prestazioni di un individuo.

[21] Cerini, N. A. N. C. G., Malavolta, G. C. F. F. G., Nannetti, M. C. M. P., Rondanini, M. P. L., Sciolla, G. S. M. T. L., & Zampighi, I. S. S. T. F. "*La strategia del portfolio docente"*.

www.professionistiscuola.it

✓ ***Tipologie di disabilità e bisogni educativi speciali***

Le difficoltà di apprendimento appartengono alla tipologia di disabilità maggiormente frequenti in età evolutiva e compromettono il normale processo di apprendimento dell'alunno che di conseguenza richiede un approccio educativo speciale. Tali difficoltà sono di tanti tipi diversi e spesso non sono la conseguenza di una causa specifica, ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente che il contesto in cui egli viene a trovarsi[22]. Ianes utilizza l'espressione difficoltà di apprendimento riferendola a tutti quegli ostacoli che si possono manifestare nei processi di apprendimento e che influenzano negativamente l'integrazione nella vita scolastica. Ianes[23] in merito agli alunni con bisogni educativi speciali (BES) distingue due categorie di alunni: quelli con diagnosi psicologica medica (ritardo mentale, disturbi generalizzati dello sviluppo, disturbi dell'apprendimento, disturbi del comportamento, patologie della motricità) e quelli senza diagnosi psicologica medica (svantaggio o deprivazione sociale, provenienza e bagaglio linguistico-culturale diverso, famiglie difficili, difficoltà di letto-scrittura).

✓ ***Disabilità, intervento e riabilitazione***

Secondo Zanobini e Usai[24] mentre l'intervento medico è necessario nei casi in cui è possibile prevenire un'estensione del danno iniziale o la formazione di danni secondari, l'intervento psicologico è indispensabile per un legame tra momento diagnostico, progettazione, intervento e verifiche; esso risulta utile soprattutto quando alla situazione di handicap si associano problemi di ordine relazionale. Indispensabile risulta essere anche l'intervento educativo, in quanto le istituzioni educative assolvono importanti funzioni nel campo della socializzazione, dell'acquisizione di comportamenti e dell'apprendimento. Anche l'intervento educativo (affidato alla scuola) può essere considerato riabilitativo poiché attraverso di esso possono essere realizzati percorsi di autonomia personale, affettiva, cognitiva che aprono ai ragazzi disabili la prospettiva di vedersi protagonisti del proprio futuro. Anche all'alunno disabile la scuola applica gli stessi criteri formativi, magari ne adatta i percorsi, le strategie, ma l'obiettivo di fondo rimane lo stesso: favorire nell'alunno lo sviluppo armonico della propria identità e la strutturazione di un'immagine di sé integra.

[22] Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Il mulino.
[23] Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali*. Edizioni Erickson.
[24] Zanobini, M., & Usai, M. C. (2008). *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva* (Vol. 12). FrancoAngeli.

www.professionistiscuola.it

"Non vi è risorsa più potente di quella delle persone con
pieni poteri conferiti dalla fiducia nel proprio valore come essere umani.
E' necessario realizzare il loro potenziale di sviluppo
umano e rispettare la loro dignità umana cosicché
possano acquisire le abilità e la fiducia per la costruzione
di un mondo solido fiorente alla luce di una diversità armoniosa"
Aung San Suu Kyi
(vincitrice del Premio Nobel per la pace, 1991)

2.3 LA COMPONENTE PEDAGOGICA

Il termine Pedagogia deriva dalla parola greca paidagogòs (composto da *paispaidòs* = fanciullo e da un derivato di *àghein* = condurre) che etimologicamente sta ad indicare colui che accompagna i fanciulli. Per traslazione la disciplina, che riguarda il problema educativo nei suoi vari aspetti, è detta Pedagogia. Se l'educazione comprende tutti i fatti educativi, la Pedagogia è la riflessione su tali fatti. La pedagogia che si sostanzia del contributo delle scienze dell'educazione, si concretizza nell'atto educativo dell'insegnamento. Insegnare, nel suo significato etimologico, vuol dire "*signum in*" imprimere un segno. Qualsiasi azione educativa ha valore se genera significative forme di costruzione del sapere nel soggetto che è intrinsecamente disposto ad accogliere diverse conoscenze. In quest'ottica ogni elemento di formazione potrà essere generativo di sviluppi culturali, emotivi e sociali.

- ✓ ***L'apprendimento è insito nella natura umana***

Jerome Bruner sostiene che quasi tutti posseggono motivi intrinseci per apprendere, che non dipendono da una ricompensa esterna all'attività, infatti sono motivi intrinseci all'apprendimento:

- *La curiosità* , che rappresenta un tipico esempio di avvio alla conoscenza in quanto stimola il desiderio di apprendere e scoprire.
- *Il bisogno di competenza*, come adattamento all'ambiente, che promuove un efficacia interazione con la realtà circostante.
- *La motivazione alla reciprocità*, legata al profondo bisogno umano di rispondere agli altri e di cooperare con essi in vista di un obiettivo comune.

Tali profondi motivi psicologici, trovano in se stessi la ricompensa, costituiscono la base per un apprendimento aperto e motivante ed inducono l'individuo ad acquisire nuove conoscenze. L'apprendimento è un costante processo di creazione che ridefinisce continuamente fini e

www.professionistiscuola.it

modalità di sviluppo, alla ricerca di un sapere sempre più articolato e completo[25]. Bruner, come Comenio, sostiene che "*tutto può essere insegnato a tutti in qualsiasi età*", attraverso forme di rappresentazione adeguate all'età e al grado di maturazione psicologica del soggetto. Nella "cultura dell'educazione"[26], collega l'idea di educazione con l'apprendimento e il concetto di cultura, considerandolo come patrimonio di conoscenze ma anche come particolare modo di percepire, di sentire e di argomentare la realtà. Bruner[27] sostiene, infatti che una prassi educativa qualificante deve promuovere la riflessione sul pensiero e la consapevolezza dei suoi limiti e la possibilità di un loro superamento.

- ✓ ***L'intelligenze multiple***

L'idea di Gardner (1983), muove dal superamento di un concetto restrittivo di intelligenza misurabile solo con test psicometrici (il noto Quoziente di Intelligenza) per arrivare ad un concetto più ampio e dinamico che vede l'intelligenza come la capacità di trovare e risolvere i problemi e creare prodotti apprezzati nella propria cultura. Anche grazie agli studi sperimentali, arriva a teorizzare l'esistenza di diverse tipologie di capacità intellettive relativamente autonome, chiamate intelligenze umane. Le intelligenze multiple (logico-matematica, linguistico-verbale, cinestetica, visivo-spaziale, musicale, intrapersonale ed interpersonale), rappresentano i mezzi di cui è opportuno dotarsi per vivere dinamicamente la complessità del reale[28]

- ✓ ***L'intelligenza emotiva: una particolare capacità ad apprendere***

Saper rispondere dinamicamente a fatti ed avvenimenti si presuppone un intelligenza non riconducibile a processi logico-deduttivi ma ad una particolare capacità della mente di gestire, con padronanza emotiva, situazioni complesse ed inaspettate. L'intelligenza emotiva, "*esprime la capacità di tener a freno un impulso, consente di leggere i sentimenti più intimi, permette di gestire le relazioni con gli altri*" [29]

[25] Bruner, J. S., (1967). Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma, capitolo VI
[26] Bruner, J. S., (1967). *Op. cit*
[27] Bruner, J. S., (2001). La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. Milano, Feltrinelli, pp. 233
[28] Gardner, H. (2007). Cinque chiavi per il futuro. Feltrinelli. pp. 197
[29] Goleman, D., (1997). Intelligenza emotiva, Milano, Rizzoli. pp. 176

www.professionistiscuola.it

- ***LA PEDAGOGIA SPECIALE***

La Pedagogia Speciale e la Didattica Speciale pongono al centro del percorso di riflessione, il bisogno formativo speciale. La pedagogia speciale si caratterizza come pedagogia della diversità e della complessità in grado di fornire risposte adeguate a specifici bisogni formativi. I campo di indagine della Pedagogia Speciale riguarda la disabilità ed è rivolto a individui speciali che necessitano, per questo, di interventi speciali. Compito della Pedagogia Speciale non consiste nel portare la Persona alla normalità, intesa come media delle prestazioni, ma favorire lo sviluppo delle potenziale umano per la conquista dell'autonomia, della crescita e della partecipazione piena della persona alla vita della società. Tale branca della Pedagogia, ha lo scopo di trovare la causa o elementi di disagio, di devianza e di marginalità che impediscono il pieno sviluppo delle potenzialità umane, nei soggetti dove il significato della vita è compromesso. La Pedagogia Speciale punta alla valorizzazione delle potenziale educativo di ogni singolo soggetto, attraverso le forme di integrazione e di recupero cognitivo, sociale, emotivo e relazionale. Tra i "padri" della Pedagogia Speciale non si possono non citare alcuni come Itard, Séguin, Decroly, De Sanctis e Montessori.

- ✓ ***J. M. G. Itard***

È proprio ad Itard (1975-1938), che si fa risalire la nascita della Pedagogia Speciale, poiché ravvisa l'opportunità e la necessità di educare l'individuo anche in presenza di forti *disabilità*, in vista di un adeguata crescita psicofisica della persona. Itard sostiene che un lavoro educativo può risolvere deficit funzionali e *non organici*, confidando nell'efficacia della relazione e del contesto sociale. Il trattamento pedagogico di Itard si basa fondamentalmente sull'esercizio *dell'imitazione*. La facoltà imitativa del bambino educa i suoi organi, le sue capacità e stimola l'apprendimento della parola. In un suo scritto[30] rendere nota la sua grande intuizione ossia che occorre distinguere tra *l'idiozia congenita*, dovuta a lesioni organiche, e quella derivante da prolungato isolamento o, come diremmo oggi, dalla *deprivazione socio-culturale*.

- ✓ ***Séguin E.***

Sèguin (1812-1880) sostiene l'importanza di un educazione *dei sensi* per la portata di arricchimento per lo sviluppo intellettuale. Lo studioso usa *la musica* nel trattamento

[30] Itard. J., (2007). Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron , Armando, Roma. pp. 8

www.professionistiscuola.it

educativo dei bambini con ritardo mentale: una serie di esercizi ritmati possono educare i sensi, il coordinamento dei gesti e dei movimenti, la voce, gli organi fonatori ed il controllo delle emozioni

- ✓ ***Decroly O.***

Decroly pone l'accento sul Metodo Goblale, ossia dell'intervento educativo con i "bambini irregolari". Im metodo globale, rispetta la globalità della persona dell'educando, il suo modo globale ed unitario di imparare e di conseguenza il modo globale d'insegnare dell'educatore. Pertanto si necessita partire dai centri di interesse del fanciullo per creare le motivazioni necessarie all'apprendimento. Lo studioso ravvisa uno stretto legame tra sviluppo senso motorio e sviluppo emotivo. Decroly parte dalla globalità dei linguaggi espressa dal bambino; sottolinea come il bambino è insieme un essere biologico, psicologico *(che struttura emozioni, sentimenti ed affetti)* e sociale *(prodotto e produttore di relazioni sociali)*. Nel suo saggio[31] l'autore attribuisce grossa importanza all'educazione dei sentimenti, del carattere e della volontà, inoltre rileva l'importanza dell'interazione tra le diverse figure professionali di riferimento per la persona: insegnanti, assistenti, infermieri, medici e famiglia.

- ✓ ***De Sanctis S.***

De Sanctis (1962-1935) fonda gli Asili – scuola per bambini con ritardo mentale puntando l'attenzione sull'accoglienza e sull'organizzazione degli spazi. Una conoscenza più approfondita dell'alunno prevede una "carta Biografica"del soggetto, combinata in itinere, prevedendo la preparazione adeguata degli insegnanti per alunni con deficit (attuali docenti di sostegno). In particolare il De Sanctis si occupa di bambini con disturbi del linguaggio proponendo la creazione di una scuola speciale per bambini con disturbi sul piano dell'espressione fonico-articolatorio.

- ✓ ***Montessori. M.***

Con Maria Montessori (1970-1952) si entra in quella che può essere considerata una

lavoro sull'osservazione al fine di cogliere, di discriminare, di discernere a partire dagli elementi che rileva. Il termine *normalizzazione* utilizzato dalla Montessori, sta ad indicare una riscoperta spontanea della curiosità, dell'inventiva e della creatività. Educare, per Montessori, corrisponde ad aiutare il bambino a sfruttare la potenza auto-educante di cui ognuno è

[31] Decroly, O., (1925). Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers. Maurice Lamertin. pp.18

www.professionistiscuola.it

portatore[32]. Il suo metodo parte da bambini con problemi di tipo psichico, espandendosi allo studio dell'educazione dei normodotati. Questo tipo di idea pedagogica pone come oggetto dell'osservazione non solo il bambino in sé, ma la scoperta del bambino nella sua spontaneità ed autenticità in un ambiente pensato a sua misura, nel quale possa agire spontaneamente, pertanto tutto deve essere concepito ed adeguato alle esigenze di sviluppo; gli interventi educativi adeguati avvengono con l'impiego di materiali appositamente creati e non strutturati.

- ***LA PEDAGOGIA SPECIALE OGGI***

La nuova prospettiva della Pedagogia Speciale parte da una nuova terminologia che da Handicap e Integrazione passa progressivamente, lasciando completamente spazio, a termini quali Disabilità ed Inclusione Sociale. L'evoluzione socio-culturale e pedagogica porta d una nuova visione della disabilità, centrata sulle potenzialità di ogni singolo individuo. La nuova classificazione internazionale[33] (ICF, 2001) non è più polarizzata sula menomazione, ma sulla saluta e sulle risorse di ciascun individuo, quindi delle sue potenzialità.

- ✓ ***La valorizzazione di ogni diversità ed il progetto di vita***

Il nuovo concetto della cultura pedagogica è rivolto alla valorizzazione di ogni diversità per sostenere ogni individuo nello sviluppo e nella crescita. L'oggetto di indagine è la persona, nella sua globalità e nel suo multidimensionale sistema di relazioni. L'orientamento è teso a scoprire le potenzialità delle persone nel loro modo di agire con l'ambiente di vita: ogni persona possiede in sé risorse e capacità che devono essere scoperte perché possano svilupparsi e manifestarsi. Gli interventi educativi devono essere tesi a rendere il soggetto capace di acquisire coscienza di sé, attraverso lo sviluppo delle sue potenzialità riferite alle dimensioni cognitiva, emotiva e socio-affettiva. Tutto ciò è il prerequisito indispensabile per la realizzazione del personale progetto di vita, come bisogno di *vivere,* di *trovare un senso* all'esistenza per *progettar-si* o *sceglier-si* autonomamente attraverso una propria identità. L'elaborazione del Progetto di vita è multidimensionale in quanto comprende tutti gli aspetti di vita del soggetto: familiare. Scolastico, formativo, lavorativo, culturale, sociale [34]. I modelli pedagogici ed epistemologici attuali si ispirano ad una visione chiara, positiva e realistica delle aspettative di ogni soggetto nella progettazione della propria vita.

[32] Montessori, M. (1952). La mente del bambino. Mente assorbente, Garzanti, Milano 1952 . cap.19
[33] http://www.who.int/classifications/icf/en/

[34] Resico, D.(2005). Diversabilità e integrazione: orizzonti educativi e progettualità. Vol. 9. FrancoAngeli.

www.professionistiscuola.it

- ***QUADRO EPISTEMOLOGICO DELLA PEDAGOGIA SPECIALE***

"L'Epistemologia Speciale" si propone di scoprire i Bisogni Speciali, individuando le strategie atte a favorire l'apprendimento in vista di una effettiva inclusione scolastica e sociale, evitando la creazione di luoghi speciali separati dai contesti vissuti. La disabilità può presentare disturbi che investono diverse aree dello sviluppo cognitivo, psicomotorio o affettivo relazionale. Il metodo di lavoro coinvolge una pluralità di interventi e di soggetti ed è volto a sostenere l'alunno nella realizzazione del progetto di vita secondo un approccio sperimentale, sempre pronto a rimodularsi ed adattarsi ai bisogni speciali, ma mantenendo sempre la coerenza con il percorso educativo ed apprenditivo particolare degli alunni portatori di disabilità.

✓ ***La Ricerca-Azione***

La scienza pedagogica è il risultato di operazioni di pensiero e di conoscenza. Il sapere si apre a prospettive nuove in un continuum di esperienze e di ricerca. La scuola abbandona l'idea di luogo puramente nozionistico, per assumere il carattere di ricerca e di indagine attraverso i saperi irrinunciabili ed i nuclei fondamentali delle discipline di studio. In questa ottica le discipline consentono d conoscere il mondo da diversi punti di vista e vedere al sapere come mezzo di conoscenza e di comprensione della realtà. La conoscenza assume il significato di processo attivo e di ricerca personale, al fine di cercare soluzioni possibili, ma non definitive. In questa prospettiva si predilige ambienti educativi di apprendimento che facilitano il raggiungimento del successo formativo, attribuendo valore strategico alle discipline ed alla costruzione del curricolo. Lewin [35], in prospettiva sociale, propone un innovazione nel metodo e nel processo di ricerca scoprendo che ogni processo conoscitivo diviene un azione sociale che coinvolge i soggetti nel processo di ricerca. Processo di ricerca che suddiviso in quattro fasi: pianificazione, azione, osservazione e riflessione.

- ***LA SCUOLA AUTONOMA: LABORATORIO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE DIDATTICA***

La scuola di oggi assume, in questa prospettiva, i caratteri del laboratorio di ricerca e di sperimentazione nella pratica giornaliera delle attività. Nel DPR 275/99 all'art. 6, si riconosce il valore della Ricerca in ambito educativo prevedendo che *…le istituzioni scolastiche*

[35] Trombetta C. Rosiello L. (2000). La ricerca azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni, Centro Studi Erickson, Trento.

www.professionistiscuola.it

esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locali..[36], con particolare attenzione, alla progettazione formativa, alla ricerca valutativa, alla formazione e aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico e all'utilizzo e valorizzazione delle nuove tecnologie dell'informazione della comunicazione.

La Comunità scolastica può assumere carattere di democraticità nel produrre, diffondere e scambiare iniziative e ricerche culturali, anche in una logica di organizzazione a rete. La ricerca continua contribuisce al miglioramento della qualità dei processi e prodotti, attraverso l'innovazione dei modelli.

www.professionistiscuola.it

[36] http://pof.indire.it/allegati/dpr275_99.PDF

www.professionistiscuola.it

2.4 LA DIMENSIONE METODOLOGICO-DIDATTICA E ORGANIZZATIVA

✓ ***Verso una didattica inclusiva***

L'integrazione degli alunni diversamente abili, a più di trent'anni dall'entrata in vigore della legge n.517/1977, si presenta oggi come un processo in evoluzione, che indubbiamente ha apportato profonde innovazioni nella scuola italiana per renderla sempre più inclusiva, ma che necessita ancora la risoluzione di alcuni punti critici. Assistiamo spesso ad un'integrazione "apparente" che si serve di una cultura dell'apprendimento statica e non sempre adeguata ai bisogni degli alunni. Le difficoltà organizzative e didattiche sono spesso enormi e non sempre consentono la valorizzazione delle risorse umane. L'apprendimento è legato fortemente all'organizzazione delle attività, al come si realizzano nella didattica gli obiettivi programmati. Inutile negare che spesso nella realtà scolastica la progettazione e la programmazione educativa dell'alunno diversamente abile sono affidate esclusivamente al docente di sostegno che purtroppo si ritrova da solo a portare avanti un progetto, il più delle volte utopistico, condiviso soltanto apparentemente dagli altri docenti del consiglio di classe che si sentono estranei e non responsabili del processo educativo dell'alunno. La C.M. 250/85 afferma che insegnante di sostegno, docenti del consiglio di classe e intera comunità scolastica sono corresponsabili dell'integrazione dell'alunno diversamente abile. Ma probabilmente chi necessita ancora prima d'integrazione è proprio l'insegnante specializzato. C'è una prassi consolidata che non si apre al cambiamento, alla fondamentale consapevolezza dell'esigenza di collaborare, partecipare e promuovere sinergicamente le azioni formative progettate nel piano educativo dell'alunno. Qualsiasi piano educativo, necessariamente, deve poter tendere verso obiettivi programmati, seppure a volte differenziati, senza escludere completamente l'alunno dalle attività del gruppo classe. Rispondendo a specifiche esigenze organizzative e didattiche la programmazione deve saper creare situazioni favorevoli all'integrazione.

Le molteplici variabili che agiscono in ambito scolastico impongono necessariamente la messa in atto di strategie che possano, nella complessità e incertezza delle situazioni d'insegnamento apprendimento, dare dei punti di riferimento per adottare interventi opportuni e adeguati soprattutto quando si tratta di alunni disabili. Considerare le diverse dimensioni della persona disabile, strettamente interconnesse e complementari tra loro è un aspetto fondamentale da tener presente nella progettazione della metodologia didattica e

www.professionistiscuola.it

organizzativa da adottare [37]

E' necessaria una sinergia d'intenti in cui la didattica, l'organizzazione, la cooperazione scuola-famiglia, il progetto di vita, devono accompagnare l'alunno dalla nascita fino all'età adulta mirando allo sviluppo delle competenze contestualizzabili.

Le linee guida del MIUR (2009), infatti, ci invitano a progettare, con la sinergia d'intenti di tutti i soggetti coinvolti, interventi che tengano conto dei diversi stili, attitudini cognitive utilizzando una didattica personalizzata secondo i reali bisogni degli alunni, ma che sappia dare rilevanza allo sviluppo dell'apprendimento attraverso la socializzazione, la relazione interpersonale e la comunicazione.

La sensibilizzazione di tutti gli attori della scuola rappresenta un elemento fondamentale per costruire un percorso di formazione che duri tutta la vita e sia garante della valorizzazione, del sostegno e del riconoscimento delle diversità di cui ogni alunno è portatore. Diviene indispensabile l'utilizzo di metodologie che vadano oltre la didattica tradizionale, metodologie che sappiano integrare le conoscenze con le abilità, per trasformarle in competenze [38].

Per metodologia s'intende l'insieme dei fattori e mezzi che concretamente e sperimentalmente sono stati ritenuti validi e che quindi potrebbero assicurare il raggiungimento degli obiettivi.

Per strategia, invece, s'intende un progetto didattico d'intervento mirato in riferimento ad obiettivi specifici.

Un'adeguata strategia ha alla base una metodologia appropriata, che deve migliorare il livello d'inclusività della classe, dal momento che il concetto d'inclusione coinvolge non solo l'alunno disabile, ma tutto l'ecosistema attorno a lui e deve rispondere ad "ovvie e palesi esigenze di giustizia ed equità del nostro sistema formativo"[39].

Le indicazioni per il curricolo[40] mettono in risalto l'esigenza di valorizzazione delle differenze e di costruzione di prassi didattiche che facciano leva sull'intero gruppo classe.

Janes definisce decalogo di dimensioni metodologiche, una serie di aspetti che sono tracciati in modo specifico nelle indicazioni di Fioroni mirano all'inclusività e sono aspetti da trasformare in strategie operative:

1. La relazione di aiuto (tra docente-alunno e alunno-alunno per sentirsi "riconosciuto, sostenuto e valorizzato");

37 Carlini A, 2012. Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia, Napoli: Tecnodid.
38 Carlini 2013. Op.cit
39 Nussbaum, M. C. 2008. Giustizia e aiuto materiale. Il mulino.
40 Fioroni 2007. MPI DM 31/07/2007 Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione.

www.professionistiscuola.it

2. La partecipazione democratica alle decisioni (è importante che ognuno si senta compartecipe delle decisioni comuni, offrendo con motivazione il proprio contributo);
3. La ritualità e la strutturazione (un ambiente strutturato da regole ben precise e da rituali comportamentali rende più sereno l'alunno e più consapevole delle proprie responsabilità);
4. Gli spazi e i tempi (uno spazio curato ed accogliente permette la libera espressione, l'intimità e la socialità, come pure tempi più distesi e personalizzati consentono di crescere in maniera serena e sicura);
5. Le esperienze e le conoscenze degli alunni (la valorizzazione delle esperienze precedenti di ogni singolo alunno è un obbligo pedagogico, necessario per la costruzione delle conoscenze future);
6. La problematizzazione, l'esplorazione e la ricerca (il problem solving contestualizzato facilita l'apprendimento a lungo termine e la concretezza consente lo sviluppo di abilità meta cognitive) ;
7. La collaborazione e l'interazione tra pari (la qualità dell'apprendimento e i processi d'integrazione-inclusione sono direttamente proporzionali ai gradi d'interazione e/o cooperazione all'interno del gruppo);
8. La consapevolezza metacognitiva (è importante operare sull'autoconsapevolezza, sull'autoregolazione e sulla relazione successo-insuccesso, affinché l'alunno sia in grado di apprendere in maniera significativa);
9. I laboratori, (l'operatività, supportata dalla comunicazione e dalla relazione soddisfa l'utente e lo spinge a produrre lavori condivisi ed efficaci);
10. La documentazione (la raccolta di materiali e documenti di percorso è rilevante per la diffusione di buone pratiche).
In un approccio metodologico di tipo laboratoriale la comunicazione tra docente e alunno diventa orizzontale, aperta all'interscambio d'idee, alla molteplicità di punti di vista e d'ipotesi di soluzione, confortati da continuo autoapprendimento e da autovalutazioni[41]

- ✓ ***Il curricolo ed il progetto di vita***

Il percorso formativo dell'alunno, specialmente disabile necessita di un'apertura di orizzonti, che non si limitano solamente alla programmazione didattica mediante Il Piano Educativo (PEI), ma deve considerare la possibilità di aprirsi in orizzontale a tutte le realtà di vita dell'alunno.

[41] Carlini 2013. Op.cit

www.professionistiscuola.it

"Questa dimensione più ampia viene definita "progetto di vita", ed è proprio quello "sguardo lungo" di cui l'alunno in difficoltà ha estremo bisogno. Orientare il Piano Educativo individualizzato al Progetto di vita significa concretamente non solo credere al *lifelong learning*, ma anche definire obiettivi direttamente legati alle competenze richieste dalla vita adulta, usare mezzi d'insegnamento-apprendimento sempre più "adulti" e promuovere lo sviluppo identitario, auto progettuale, di consapevolezza di sé, di autostima e di autoefficacia, ecc."[42].

Come sottolineano anche le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (MIUR, 2009), il setting formativo assume una valenza di forte intenzionalità educativa, che deve necessariamente essere progettato per promuovere lo sviluppo di nuove competenze sia sul piano cognitivo sia socio-affettivo.

È necessario finalizzare gli interventi per il raggiungimento di competenze trasversali meta cognitive, che rappresentano uno strumento per l'apprendimento di ogni alunno nella sua specificità. L'attenzione non è più rivolta ai risultati, ma sul come si acquistano competenze, cioè sui processi che permettono all'alunno di crearsi un bagaglio di capability che contestualizzata di trasforma in competenze autentiche e durature nel tempo.

Il curricolo deve essere caratterizzato da due concetti chiave: trasversalità e continuità.

Trasversalità intesa come la capacitò di fronteggiare le difficoltà di una società complessa e quindi trasversalità educativa più adatta alla mente reticolare degli alunni di oggi e continuità intesa come possibilità di progettare un percorso lungo un'intera vita.

Il progetto di vita è un valore aggiunto che guarda avanti, è proiettato verso una migliore qualità della vita secondo il modello concettuale dell'ICF (International classification of functioning).

[42] Ianes D., (2005) Didattica speciale per l'integrazione, Trento: Erickson. ; A. Canevaro, (2007) Aspetti pedagogici e sociologi del modello italiano

www.professionistiscuola.it

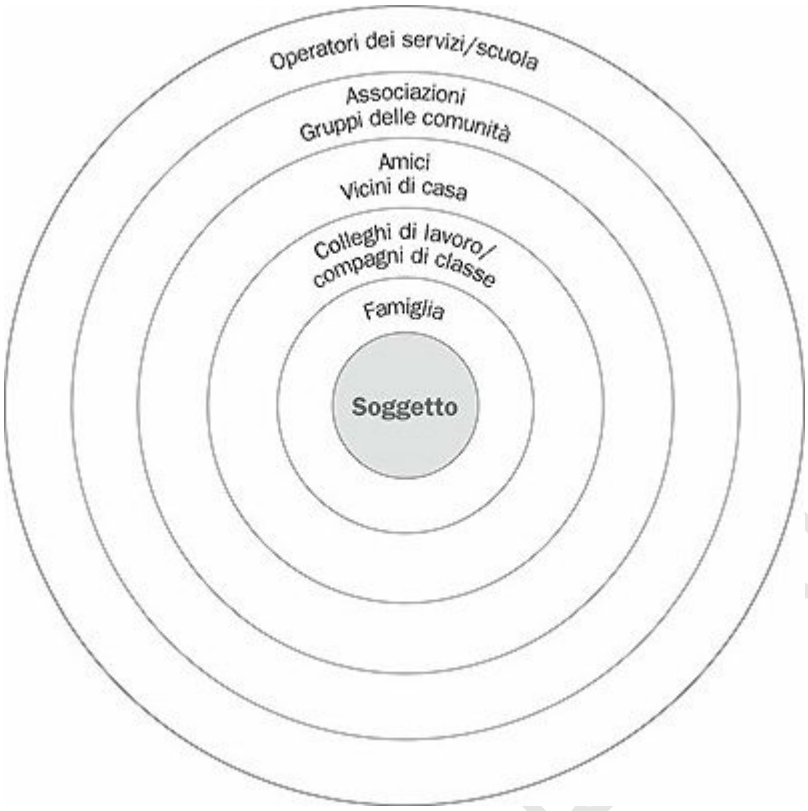


Fig. 1

Il diagramma della fig. 1 rappresenta graficamente la rete di figure coinvolte nel progetto di Vita dell'alunno elaborato nell'ambito del progetto I Care del MIUR.

Tale immagine sottolinea l'importanza della "corresponsabilità educativa".

La consapevolezza che una piena sinergia tra risorse umane e materiali sia un elemento fondamentale per una maggiore integrazione scolastica, richiama l'attenzione sulla necessità di un coinvolgimento di tutto il personale della scuola. Un coinvolgimento che partendo dalla promozione di una maggiore conoscenza delle diverse problematiche possa creare un dialogo e una collaborazione fattiva tra i diversi soggetti che operano a diverso titolo a favore delle persone con disabilità: tutti gli alunni della classe, il team docente, l'istituto di appartenenza, la famiglia, gli educatori, l'ente locale, gli specialisti e tutte le figure extrascolastiche che ruotano attorno al soggetto, a partire dai GLH operativi di Classe (Miur, 2009).

www.professionistiscuola.it

✓ ***La scuola come ambiente cooperativo e la didattica inclusiva***

Si riportano di seguito nella tabella n. 1[43], alcune metodologie didattiche utilizzate anche per l'inclusione degli alunni disabili.

Tab. 1: Metodologie didattiche per l'inclusione

METODOLOGIE DIDATTICHE	CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO	APPLICAZIONE IN CAMPO EDUCATIVO
Didattica metacognitiva	Cognitivismo	La didattica meta cognitiva mira a rendere consapevole l'allievo dei suoi processi conoscitivi e metterlo in grado di controllarli, sceglierli e migliorarli. L'insegnante a tal fine può scegliere attività con al centro situazioni problematiche che favoriscano la discussione e il confronto dei punti di vista e delle possibili soluzioni e che stimolino la riflessione sulle procedure che si possono adottare per la risoluzione del problema.
Didattica per sfondo integratore	Psicologia della Gestalt; teoria sistemica della comunicazione (Palo Alto) Pedagogia istituzionale (autori di riferimento P Zanelli e A. Canevaro)	La didattica per sfondo integratore è una modalità di lavoro educativo attenta all'organizzazione degli elementi di sfondo al fine di sostenere i processi di autorganizzazione cognitiva dei soggetti in formazione. Lo sfondo integratore può essere definito come una struttura connettiva, un contenitore di esperienze o meglio una strategia che permette di raccordare e intrecciare percorsi e competenze diverse.
Didattica laboratoriale	Attivismo pedagogico	Con la didattica laboratoriale l'insegnante si pone e come un facilitatore e sollecitatore dell'apprendimento, guida gli alunni alla scoperta del proprio sapere, attraverso il metodo della ricerca azione. In questo modo l'alunno diventa un costruttore attivo della propria conoscenza, secondo il proprio stile di apprendimento e tramite l'utilizzo delle diverse intelligenze.

[43] Carlini 2013. Op.cit

www.professionistiscuola.it

Didattica breve	Taylorismo	Lo scopo della didattica breve è portare l'alunno a comprendere un argomento nel più breve tempo possibile. Tuttavia ciò non può essere demandato ad un solo docente, ma a tutto il team, che dovrà progettare collegialmente, puntando alle strutture logiche tran disciplinari, piuttosto che ai singoli saperi.
Apprendimento cooperativo	Costruttivismo e prospettiva socio-culturale	Il cooperative learning è un insieme di tecniche di conduzione della classe che pongono l'accento sulla costruzione di conoscenze realizzata in gruppo. Viene valorizzata l'interazione sociale e favorito il lavoro per piccoli gruppi per lo svolgimento di attività di apprendimento.
Peer Education	Bandura-modeling e imitazione Role-Modeling Teoria dell'azione nel contesto Rinforzo positivo Autoefficacia dei peer educators	La peer education ha l'obiettivo di rendere gli alunni soggetti attivi del proprio processo formativo. Con la P.E. non sono più gli insegnanti a trasmettere contenuti, valori, esperienze, ma sono i ragazzi a confrontarsi fra loro, scambiandosi i punti di vista, ricostruendo problemi e immaginando autonomamente soluzioni sapendo di poter contare sulla collaborazione di adulti esperti.

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

CAPITOLO III

I SOGGETTI

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

3.1 L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO E IL SUO RAPPORTO CON I SOGGETTI ALL'INTERNO DELLA SCUOLA

✓ *Il nuovo significato dell'inclusione scolastica*

Gli alunni diversamente abili si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminazione tradizionale – alunni con disabilità / alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base dell'eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo punto è importante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali ed aver bisogno di protezione. "L'integrazione è appunto questa protezione, questa rete di sicurezza, che anche la scuola deve creare per accogliere tutti gli alunni, uguali e diversi e non solo le persone disabili. E' infatti anche attraverso l'istruzione che gli esseri umani possono acquisire quell'autonomia che consentirà loro di muoversi nella vita".[44] Una scuola in grado di includere deve favorire anche il miglioramento delle competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutti i soggetti della comunità educante.

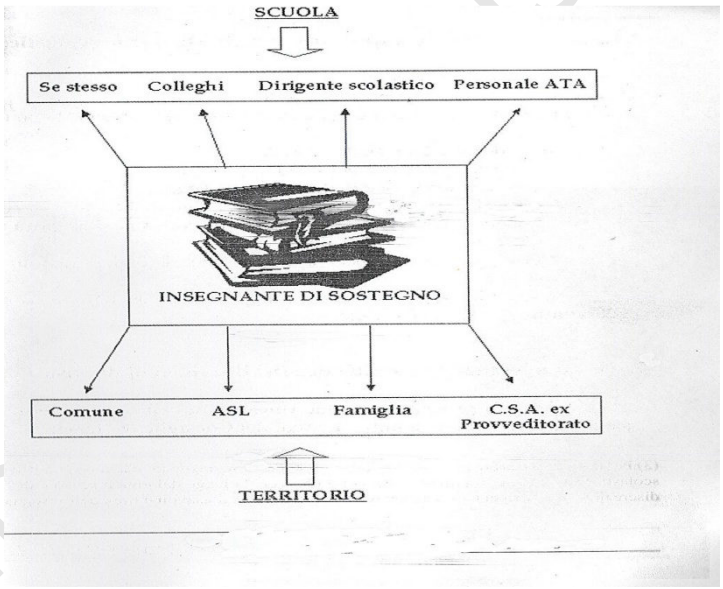
✓ *Il ruolo del docente di sostegno*

"L'insegnante specializzato per il sostegno condivide con l'intero consiglio di classe la responsabilità di integrazione degli alunni disabili: egli è docente dell'intera classe, con il compito specifico di attivare le varie forme di sostegno necessarie per l'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali, è un mediatore dell'inclusione scolastica. La sua formazione personale si riferisce anche alle dimensione emotive, esistenziali e culturali che sono coinvolte nel rapporto con il disabile e con la sua sofferenza psicologica. [….] La funzione più rilevante di questo docente è di animare la programmazione didattica personalizzata

[44] Carlini, A. (2012). *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia.* Tecnodid editrice, p. 113.

www.professionistiscuola.it

dell'alunno con disabilità, all'interno del consiglio di classe, sulla base delle indicazioni di operatori e famiglia nella formazione del piano educativo individualizzato e dopo la lettura collegiale della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale. E' dunque illegittimo delegare soltanto al docente di sostegno l'inclusione dell'alunno disabile e tutte le attività ad essa connesse, così come utilizzarlo per altre funzioni che possano ridurre l'efficacia del progetto di integrazione".[45] Questo capitolo in modo sintetico tenta di evidenziare l'importanza del docente di sostegno considerato come risorsa che supera la relazione insegnante-alunno e si cala in un sistema a rete le cui giuste interconnessioni favoriscono una migliore inclusione degli alunni con BES. In pratica quando l'insegnante di sostegno riesce ad operare in modo sinergico con tutti i soggetti dell'inclusione (Colleghi, Dirigente Scolastico, Personale ATA, Comune, ASL, Famiglia, C.S.A. ex Provveditorato) avremo la migliore funzionalità possibile del sistema. La mappa sottostante potrà aiutare il docente di sostegno all'inizio dell'anno scolastico.[46]



Fonte: Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse.* Eclissi, p. 183

[45] Ivi, p. 125.
[46] Cfr., Sibillio, M. (2003). *Le abilità diverse*. Eclissi, pp. 182-183.

www.professionistiscuola.it

✓ ***Costruzione dei rapporti all'interno della scuola***

"Analizzando la mappa per l'insegnante di sostegno, risulta evidente l'importanza del suo ruolo e la complessità della sua funzione. In quest'ambito, diventa di un'importanza enorme conoscere le peculiarità specifiche di ognuna delle figure che compongono la rete dei rapporti da sviluppare all'interno della scuola. Tali conoscenze diventano, così, il viatico per una corretta impostazione dei rapporti e per la migliore funzionalità possibile del sistema".[47]

✓ ***Competenze e compiti all'interno della scuola***

Competenze e compiti specifici del Dirigente Scolastico

Il Dirigente scolastico cura gli aspetti relazionali e collabora durante i Consigli di classe. Partecipa alla formazione del Gruppo H con compiti di controllo della redazione del P.E.I., P.D.F., e della relazione finale. Infine controlla l'attribuzione del monte ore agli alunni diversamente abili, la loro presenza e controlla a difesa delle docente di sostegno, delle sostituzioni per eventuali classi scoperte.

Competenze e compiti specifici dei colleghi di base

I colleghi partecipano in modo attivo alla stesura del P.E.I. in quanto insegnanti della classe e quindi anche del disabile. Durante le ore d'insegnamento utilizzano strategie opportune specie durante l'assenza dell'insegnante di sostegno.

Competenze e compiti specifici dei colleghi di sostegno

Partecipano alla costituzione del gruppo H e si accordano sui vari punti di sviluppo: orario alunni disabili, modalità incontri scuola-famiglia, corsi d'aggiornamento e formazione, progettazione collettiva che rispetti le linee generali del POF, ottimizzazione delle risorse esistenti nella scuola.

Competenze e compiti dell'insegnante di sostegno

L'insegnante di sostegno dovrebbe considerare in modo prioritario le esigenze ed i bisogni degli alunni, e secondarie le proprie in merito alla strutturazione dell'orario scolastico. Non deve farsi coinvolgere emotivamente al fine di mantenere la fermezza e la lucidità necessarie

[47] Sibillio, M., op.cit., p. 184.

www.professionistiscuola.it

per operare serenamente. Mettersi spesso in discussione offre al docente la possibilità di confrontare se stesso, con il vantaggio di crescere professionalmente. Sostenere e coinvolgere i colleghi di base in tutte le attività proposte a l'alunno disabile.

Rapporti specifici nei confronti del personale ATA

L'ausilio del collaboratore scolastico deve essere accolto e incanalato secondo quanto stabilito nel P.E.I. al fine di facilitare l'inclusione dell'alunno disabile.

Costruzione dei rapporti sul territorio

La conoscenza delle competenze e responsabilità delle varie agenzie che operano sul territorio insieme a un clima di rispetto e collaborazione facilitano rapporti sereni e proficui, a vantaggio degli alunni e delle attività scolastiche.

Competenze e compiti specifici nei rapporti con le ASL

L'Ente sanitario ha il compito di riconoscere nuovi alunni H e stilare la D.F. Inoltre intervenie anche nel gruppo di lavoro per l'inclusione, insieme ai docenti curricolari e di sostegno, ai genitori e ad altri operatori di associazioni o enti, incaricati di formulare il PEI e il PDF

Competenze e compiti specifici nei rapporti con C.S.A (ex Provveditorato)

Il gruppo H invia al C.S.A. l'organico di diritto entro il mese di marzo di ogni anno ed un eventuale consegna della progettazione collettiva degli insegnanti di sostegno. Il C.S.A. invece assegna il monte ore per la scuola, aggiorna l'organico di diritto che diventa di fatto entro settembre di ogni anno, organizza corsi di aggiornamento e formazione, finanzia i progetti in ottemperanza alla L.104/92, e attraverso il P.O.N. (Fondi Speciali Europei).

Competenze e compiti specifici del Comune

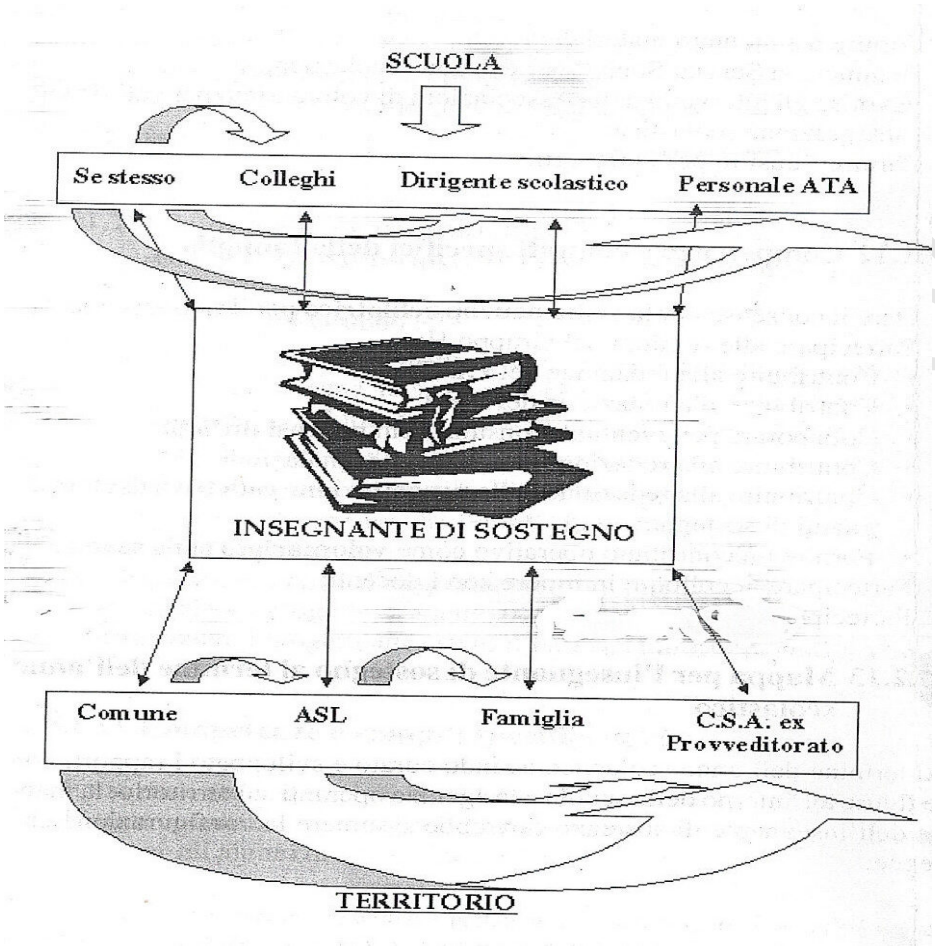
Il Comune fornisce l'assistenza specialistica da svolgersi con personale qualificato sia all'interno che all'esterno della scuola e favorisce gli interventi delle Associazioni di volontariato. Infine fornisce l'ausilio per i trasporti.

Competenze e compiti specifici della famiglia

La famiglia concede il consenso per la visita neuropsichiatra per il riconoscimento, partecipa alle riunioni del gruppo H e contribuisce a stilare il P.D.F. e P.E.I. Contribuisce alla progettazione collettiva degli insegnanti di sostegno, fornisce un contributo operativo come

www.professionistiscuola.it

volontariato nella scuola e partecipa ai colloqui in itinere con i docenti. Terminato l'anno scolastico, la mappa del docente di sostegno, avendo curato e sviluppato i rapporti con i vari soggetti, dovrebbe essere la seguente:[48]



Fonte: Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse.* Eclissi, p. 190

- ✓ ***Quale insegnante per un inclusione di qualità?***

"Quali conoscenze e quali competenze sono richieste a tutti gli insegnanti, e non solo a quelli di sostegno, per svolgere un ruolo così delicato in uno scenario che sta modificandosi. Come sostiene Cambi, infatti, la scuola dell'autonomia che sta lentamente emergendo ha bisogno di un nuovo tipo di insegnante contrassegnato da un'altra professionalità in confronto a quella del passato. L'insegnante è stato per lungo tempo un esecutore, ora è necessario che diventi un protagonista attivo del processo formativo. E' necessaria una nuova mentalità progettuale e dinamica, per costruire programmi di studio ragionati e organici e per sviluppare opportune situazioni di apprendimento, in relazione all'età degli allievi, alle loro caratteristiche (a volte

[48] Cfr., Sibilio, M., op. cit., pp. 184-189

www.professionistiscuola.it

molto speciali) e al contesto in cui si opera".[49] Venendo alle conoscenze sono indispensabili quelle pedagogico-didattiche e quelle relative allo sviluppo e all'apprendimento, che concorrono a connotare il DNA di ogni insegnante. A queste vanno aggiunte conoscenze riferite alle tipologie di deficit, alle strategie che connotano la didattica speciale e alla normativa che definisce le procedure amministrative e organizzative che regolamentano la frequenza scolastica di allievi con disabilità. Venendo alle competenze esse possono essere racchiuse in quattro categorie: 1) abilità personali; 2) abilità di programmazione didattica; 3) abilità di conduzione dell'insegnamento (ambito metodologico-didattico); 4) abilità relazionali. Alla prima categoria fanno riferimento quelle abilità che riguardano la persona prima ancora che l'insegnante. E' importante saper affrontare positivamente i problemi e assumere decisioni pertinenti di fronte alle situazioni, spesso molto complesse. La seconda categoria riguarda la competenza nella programmazione che risulta un percorso sempre flessibile e articolato. Il terzo livello di abilità considera soprattutto la capacità di creare il giusto clima per l'apprendimento, di organizzare e gestire gli spazi e i tempi, di aumentare momenti di osservazione e valutazione e di adattare il progetto didattico in relazione ad essi con la possibilità di utilizzare strategie di facilitazioni dell'apprendimento in un contesto integrato. La quarta area considera i modi di stimolazione e gestione delle relazioni. Le competenze comunicative sono necessarie sia per la relazione con gli allievi, che per sviluppare rapporti adeguati con la famiglia, gli specialisti e con tutte le figure che interagiscono nell'ambiente scolastico. L'insegnante deve essere figura di sistema e quando viene svolta la funzione di sostegno, deve organizzare e coordinare i vari nodi della rete.[50] "L'integrazione scolastica rappresenta un utopia necessaria, un traguardo sempre perseguito ma mai completamente raggiunto; attualmente, infatti, lo sviluppo dell'integrazione scolastica dei disabili si snoda in uno scenario di interessanti emergenze sul versante socio-educativo e di cambiamenti del sistema scolastico, molti dei quali ancora in fase di gestazione. Il sistema scolastico italiano che ha compiuto un lungo percorso di maturazione educativa e didattica in direzione inclusiva, è chiamato ad un ulteriore passo innovativo nella considerazione della diversità che deve diventare la condizione naturale dei processi scolastici. L'idea, quindi, di un'educazione intrinsecamente differenziata, rivolta agli allievi più deboli va sostituita con l'idea di un educazione adeguata in obiettivi, metodi, mezzi e servizi sulla base delle

[49] Cambi, F. (2002*). La progettazione curricolare nella scuola contemporanea,* Roma: Carrocci, pp. 9-23; in Cottini L. e Rosati L. (2008*). Per una didattica di qualità*. Morlacchi Editore, p. 378.

[50] Cfr., Cottini, L., Rosati, L., op. cit. pp.380-381.

www.professionistiscuola.it

caratteristiche e delle difficoltà di apprendimento di ogni soggetto".[51] "Al sistema duale unificato fondato sui concetti di necessità educative speciali, educazione speciale integrata, deve sostituirsi il sistema unico che privilegia i concetti di inclusione, diversità, educazione di qualità per tutti, - quindi – educare nelle diversità non si basa – come alcuni pretendono – sull'adozione di mezzi eccezionali per le persone con necessità educative specifiche, ma sull'adozione di un modello di curricolo che faciliti l'apprendimento di tutti gli alunni nelle loro diversità".[52]

[51] Paloma Gomez, F., Sgambelluri, R., (2012) *La disabilità tra didattica e sport.* Edizione Simone, P. 27.
[52] Lopez Melero, M., (1996), *Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones,* Kikiriki, pp. 26-38.

www.professionistiscuola.it

CAPITOLO IV

I PERCORSI

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

4.1 STRUMENTI DI INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012:

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico *ICF* (International Classification of Functioning) dell'*OMS*, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva *bio-psico-sociale*. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni[53].

- ✓ **Bisogni Educativi Speciali (BES)**

L'area dello **svantaggio scolastico** è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit.

In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni:

- svantaggio sociale e culturale,
- disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici,
- difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.

Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs).

Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie:

[53] Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health, trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Trento, Erickson.

www.professionistiscuola.it

1. Disabilità;
2. Disturbi evolutivi specifici (per "disturbi evolutivi specifici" intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della *legge 104/92*, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno).
3. Svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

La *legge 170/2010*, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella *legge 53/2003*, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno.

- ✓ **Alunni con disturbi specifici**

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi – possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità. Fra essi, alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti interventi normativi, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.
Tuttavia, è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale- presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità

www.professionistiscuola.it

dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo. Al riguardo, la legge 53/2003 e la legge 170/2010 costituiscono norme primarie di riferimento cui ispirarsi per le iniziative da intraprendere con questi casi [54].

- ✓ **Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività**

Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo **A.D.H.D.** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di D.D.A.I. – (Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività).

L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un **DSA** o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Si è stimato che il disturbo, in forma grave tale da compromettere il percorso scolastico, è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, cioè quasi 80.000 alunni (fonte I.S.S).

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbilità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

Il percorso migliore per la presa in carico del bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo. In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave – anche per la comorbilità con altre patologie – richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo. Vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali

[54] Canevaro A. e Ianes D. (2002), Buone prassi di integrazione scolastica, Trento, Erickson.

www.professionistiscuola.it

le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento.

- ✓ **Funzionamento cognitivo limite**

Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni - qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni. Si tratta di bambini o ragazzi il cui **QI** globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbilità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

- ✓ **Adozione di strategie di intervento per i BES**

Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della *Legge 170/2010 (DM 5669/2011).*

Dalle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento 12 Luglio 2011:

Documentazione dei percorsi didattici

www.professionistiscuola.it

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese.

A questo riguardo, la scuola predispone, *nelle forme ritenute idonee* e in *tempi che non superino il primo trimestre* scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici. Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo.

Tale documentazione può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato [55].

Dalle Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità 4 Agosto 2009:

<u>La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti</u>

È ormai convinzione consolidata che non si dà vita ad una *scuola inclusiva* se al suo interno non si avvera una *corresponsabilità educativa diffusa e non si possiede una competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con alunni con disabilità.*

La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti perché l'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. Non in altro modo sarebbe infatti possibile che gli alunni esercitino il

[55] *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento 12 Luglio 2011*

www.professionistiscuola.it

proprio diritto allo studio inteso come successo formativo per tutti, tanto che la predisposizione di interventi didattici non differenziati evidenzia immediatamente una disparità di trattamento nel servizio di istruzione verso coloro che non sono compresi nelle prassi educative e didattiche concretamente realizzate. Conseguentemente il Collegio dei docenti potrà provvedere ad attuare tutte le azioni volte a promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, inserendo nel Piano dell'Offerta Formativa la scelta inclusiva dell'Istituzione scolastica e indicando le prassi didattiche che promuovono effettivamente l'inclusione (gruppi di livello eterogenei, apprendimento cooperativo, ecc.). I Consigli di classe/Interclasse si adopereranno pertanto:
al coordinamento delle attività didattiche,

- alla preparazione dei materiali e
- a quanto può consentire all'alunno con disabilità, sulla base dei suoi bisogni e delle sue necessità, la piena partecipazione allo svolgimento della vita scolastica nella sua classe [56].

Tutto ciò implica lavorare su tre direzioni:

1. <u>Il clima della classe</u>

   Gli insegnanti devono assumere *comportamenti non discriminatori*, essere *attenti ai bisogni di ciascuno*, accettare le *diversità* presentate dagli alunni disabili e *valorizzarle* come arricchimento per l'intera classe, favorire la *strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive*.

2. <u>Le strategie didattiche e gli strumenti</u>

   La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorenti, quali:

   - l'apprendimento cooperativo,
   - il lavoro di gruppo e/o a coppie,
   - il tutoring,
   - l'apprendimento per scoperta,
   - la suddivisione del tempo *in tempi*,
   - l'utilizzo di mediatori didattici,
   - di attrezzature e ausili informatici,
   - di software e sussidi specifici.

[56] *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità 4 Agosto 2009*

www.professionistiscuola.it

Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili

agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento.

A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico. E' importante allora che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno.

3. L'apprendimento-insegnamento

Un *sistema inclusivo* considera *l'alunno protagonista dell'apprendimento* qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al "sapere", rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e "assecondando" i meccanismi di *autoregolazione*. Si suggerisce il ricorso alla *metodologia dell'apprendimento cooperativo.*

- ✓ **La valutazione**

La valutazione in decimi va rapportata al P.E.I., che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come *valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance.*

Gli insegnanti assegnati alle attività per il sostegno, assumendo la con titolarità delle sezioni e delle classi in cui operano e partecipando a pieno titolo alle operazioni di valutazione periodiche e finali degli alunni della classe con diritto di voto, *disporranno di registri recanti i nomi di tutti gli alunni della classe di cui sono contitolari* [57].

[57] Ianes D., Celi F. e Cramerotti S. (2003), Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita.

www.professionistiscuola.it

Il docente assegnato alle attività di sostegno

L'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe, così come previsto dal Testo Unico L. 297/94 rappresenta la "vera" natura del ruolo che egli svolge nel processo di integrazione. Infatti è l'intera comunità scolastica che deve essere coinvolta nel processo in questione e non solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione. Il limite maggiore di tale impostazione risiede nel fatto che nelle ore in cui non è presente il docente per le attività di sostegno esiste il concreto rischio che per l'alunno con disabilità non vi sia la necessaria tutela in ordine al diritto allo studio. La logica deve essere invece sistemica, ovvero quella secondo cui il docente in questione è "assegnato alla classe per le attività di sostegno", nel senso che oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica nelle ore in classe collabora con l'insegnante curricolare e con il Consiglio di Classe/Interclasse affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza. Questa logica deve informare il lavoro dei gruppi previsti dalle norme e la programmazione integrata.

La presenza nella scuola *dell'insegnante assegnato alle attività di sostegno* si concreta quindi, nei limiti delle disposizioni di legge e degli accordi contrattuali in materia, attraverso *la sua funzione di coordinamento della rete delle attività previste per l'effettivo raggiungimento*[58].

[58] Guida 2003-2005, Trento, Erickson.

www.professionistiscuola.it

CAPITOLO V

GLI STRUMENTI

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

✓ ***Dalla diagnosi funzionale alla diagnosi funzionale secondo ICF***

L'OMS presenta l'ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health - come un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati[59]e che, facilitando la comunicazione tra professionalità ed esperienze diverse agenti sullo stesso campo, può, nel medesimo tempo, promuovere nuovi orizzonti di ricerca.[60] Si tratta di un linguaggio creato a partire da una visione della realtà che inserisce lo stato di salute in un'analisi ecologica della persona, secondo un modello biopsicosociale, che coinvolge tutti gli ambiti di intervento delle politiche pubbliche e, in particolar modo, le politiche di welfare, la salute, l'educazione e il lavoro.[61]La riflessione che si intende proporre riguarda una modalità di utilizzo di tale strumento che descriva momenti particolarmente significativi per la formazione degli alunni, che evidenziano l'importanza di vari tipi di contesto quali fattori determinanti nel funzionamento globale. In tal senso, poiché le informazioni dell'ICF dovrebbero essere usate nella prospettiva dello sviluppo di un cambiamento politico e sociale che si proponga di favorire e di sostenere la partecipazione degli individui,[62] evidente è la possibile ricaduta positiva dell'uso dell'ICF nell'ottica dell'integrazione scolastica e lavorativa, oltre che sociale. L'OMS stessa individua tale valenza interpretativa e di "comprensione" del funzionamento umano nell'uso dello strumento quando prefigura linee di sviluppo per il futuro prossimo.

La Diagnosi funzionale dovrebbe essere la base indispensabile per la definizione di un Piano educativo individualizzato – Progetto di vita dal momento che in questo processo diagnostico funzionale si esplora la situazione globale dell'alunno, si cerca di conoscerne i vari aspetti, le varie interconnessioni, i punti di forza e di debolezza, le risorse, i vincoli, ciò che facilita e ciò che invece ostacola, dovrebbe essere un percorso globale di conoscenza profonda ed estensiva del soggetto e dei suoi contesti. Il motivo del cambiamento è l'ufficializzazione dell'ICF, risponde in pieno alle nostre esigenze di avere una modalità conoscitiva della realtà globale dell'alunno che aiuti realmente nella progettazione individualizzata. Questa nuova Diagnosi Funzionale si lega direttamente ai processi di integrazione scolastica, di apprendimento e socializzazione, non si esprime solo in termini tecnico-sanitari, e cerca di attivare collaborazioni a più largo raggio, coinvolgendo direttamente gli insegnanti e la famiglia,

[59] OMS (2002), *International Classification of Functionig, Disability and Health*, Trento, Erickson. p.11
[60]Ivi p.13
[61]OMS (2004), *ICF, Versione breve*, Trento, Erickson p.5
[62] OMS (2002) op. cit. p.193

www.professionistiscuola.it

anche attraverso l'uso di strumenti specifici, naturalmente nel rispetto delle prerogative professionali dei vari operatori.

Come ogni diagnosi nei campi più diversi, anche quella funzionale finalizzata a un intervento educativo o a un percorso didattico individualizzato rivolto agli alunni in difficoltà cerca di raggiungere la conoscenza più approfondita ed estesa possibile delle varie caratteristiche della persona nella situazione/relazione che esamina. Oltre ad avere questa finalità «descrittiva» e analitica degli aspetti evidenti della situazione, essa dovrebbe elaborare ipotesi (e possibilmente verificarle) sulle interconnessioni e relazioni di reciproca influenza tra fattori diversi. Ad esempio tra funzionalità e attività; fattori contestuali, ambientali e personali; tra fattori contestuali personali e partecipazione sociale, e così via. L'aspetto analitico e descrittivo dovrebbe dunque essere compresente e integrato con lo sforzo di comprendere relazioni che interconnettono. Questo vuol dire che una Diagnosi funzionale è realmente «funzionale» solo se è di immediata utilità per l'insegnante, se riesce a guidarlo direttamente nella scelta di obiettivi appropriati e di metodi di lavoro efficaci sulla base delle caratteristiche peculiari dell'alunno in difficoltà.

Non è dunque una diagnosi clinica un po' «allungata», anzi, si potrebbe, per chiarire ulteriormente il nostro intento, proporre l'abolizione dell'espressione «Diagnosi funzionale» a favore dell'espressione «valutazione psicoeducativa funzionale». Queste considerazioni ci portano a sostenere chela Diagnosi funzionale dovrebbe essere un compito multidisciplinare e collegiale, che spetta a tutti gli attori coinvolti nella realizzazione del PEI – Progetto di vita e nel processo di integrazione scolastica: agli insegnanti in primo luogo, agli specialisti sanitari e sociali (gli psicologi dell'educazione e gli assistenti sociali sono troppo spesso dimenticati), alla famiglia ed eventualmente a tutti coloro che rientrano nel processo di programmazione individualizzata e di integrazione. Tra questi non dobbiamo dimenticare l'alunno stesso, naturalmente nei casi in cui sia possibile(ad esempio nella scuola media superiore) per lui assumere il ruolo di narratore di se stesso, delle sue percezioni dei punti di forza, dei deficit, delle sue aspirazioni e progetti.[63]Non si può quindi delegare la diagnosi funzionale esclusivamente ai tecnici specialisti, con l'aspettativa illusoria che essi forniscano agli insegnanti un «distillato» prodigioso di conoscenze e di linee operative, miracolosamente capace di metterli in condizione di lavorare adeguatamente, risolvendo ogni dubbio e difficoltà. La conoscenza approfondita della situazione dell'alunno, l'esplorazione delle sue capacità, dei suoi deficit e delle varie cause che portano a questa situazione devono

[63] (11/2005) Rivista L'integrazione scolastica e sociale. Erickson

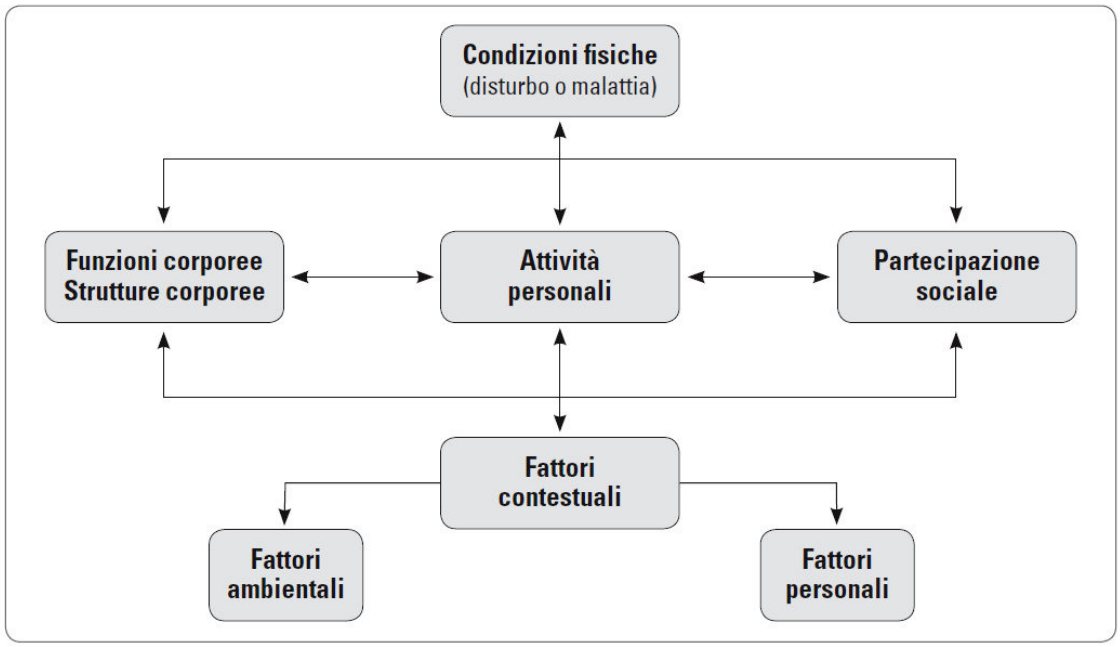
www.professionistiscuola.it

coinvolgere una gamma molto ampia di persone e professionalità che, naturalmente, si pongono da prospettive e con metodologie di valutazione diverse, necessariamente da integrare e completare a vicenda. Anche la famiglia dell'alunno possiede una quantità immensa e preziosa di dati: essi provengono, talvolta disordinatamente, dalla conoscenza esperienziale (diventano racconti ,biografie e autobiografie fondamentali per capire a fondo i contesti di vita del soggetto)e spesso sono accompagnati da ipotesi interpretative incomplete. Gli specialisti sanitari tendono spesso invece a fare interpretazione sulla base di pochi dati di conoscenza diretta dell'alunno, mentre gli insegnanti si trovano in una situazione che potremmo definire intermedia, per certi versi sicuramente privilegiata: essi vivono molte ore a contatto con l'alunno ma in una relazione professionale, e perciò con minor coinvolgimento emotivo rispetto ai familiari. La diagnosi funzionale diventa allora non solo un compito interdisciplinare, ma qualcosa di più: diventa una raccolta di informazioni e un'elaborazione a più mani, dovei diversi apporti vanno sintetizzati e resi significativi da una regia attenta e consapevole:

Le aree fondamentali della nuova Diagnosi funzionale secondo l'ICF che voglia essere il più possibile completa e utile alla progettazione scolastica/esistenziale non si effettua con qualche osservazione, qualche scheda, qualche test. È un processo articolato, che è sicuramente problematico e semplicistico schematizzare e costringere all'interno di un modello. Ma nel nostro caso il modello è la concettualizzazione dell'ICF, che ci aiuta a organizzare la raccolta di informazioni sul soggetto e sui suoi contesti di vita. Dobbiamo avere ben presenti fin dall'inizio due principi generali: primo, non è utile immergersi nei particolari e nei dettagli perdendo di vista la necessità di far sintesi di una realtà umana globale e unitaria, di una persona reale, che è molto di più e ben altro che una fredda serie di dati oggettivi sul suo «funzionamento». Secondo, non bisogna cercare di fermare il fluire nel tempo delle situazioni personali, relazionali e contestuali cristallizzando come definitive e stabili le nostre osservazioni e pensando che rimarranno immutate anche nel futuro. La situazione di una persona è oggi nell'interazione del suo passato con i progetti verso il suo futuro. Con queste precauzioni ben presenti esaminiamo la struttura del nostro nuovo modello di Diagnosi funzionale. La situazione globale di una persona, del suo stato di salute e di funzionamento nei suoi contesti reali di vita, va descritta mettendo in relazione informazioni su:– condizione di salute– funzioni corporee– strutture corporee– attività personali– partecipazione sociale– fattori contestuali ambientali– fattori contestuali personali (fig.1).

Fig.1

www.professionistiscuola.it



Fonte Rivista L'integrazione scolastica e sociale. Erickson.

✓ ***Il profilo dinamico funzionale***

Il **profilo dinamico funzionale** è atto successivo alla **diagnosi funzionale** e indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di *handicap* e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona disabile[64].

Il profilo dinamico funzionale è evidentemente un documento che si modifica nel tempo parallelamente alla crescita dell'alunno è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore[65].

Il PDF è elaborato congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona disabile, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola. Esso comprende necessariamente :

- La descrizione funzionale che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività.
- L'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine.

[64]Art.12 comma 5 Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

[65] Art.12 comma 8Legge n. 104 del 5 febbraio 1992

www.professionistiscuola.it

- ✓ ***Il piano Educativo Individualizzato***

Il Piano educativo individualizzato (indicato con il termine P.E.I.), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

Il P.E.I. è redatto, ai sensi del comma 5 del predetto art. 12, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla ASL e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno.

Il P.E.I. tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Detti interventi propositivi vengono, successivamente, integrati tra di loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno stesso, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità dell'alunno comunque disponibili.

Quindi il P.E.I. prende il nome di Progetto di Vita, in quanto guarda allo studente in una prospettiva adulta, è costituito da quattro componenti fondamentali:

- la diagnosi funzionale educativa
- il Profilo dinamico funzionale
- le attività, i materiali, i metodi di lavoro
- le verifiche e la valutazione

In sintesi il P.E.I. è:

- progetto operativo interistituzionale tra operatori della scuola, dei servizi sanitari e sociali, in collaborazione con i familiari
- progetto educativo e didattico personalizzato riguardante la dimensione dell'apprendimento correlata agli aspetti riabilitativi e sociali.[66]

E' l'insieme armonico di ognuno di questi aspetti che, accolto e valorizzato dal contesto sociale, favorisce e promuove la partecipazione attiva della persona disabile al suo progetto di vita, ne rafforza l'identità personale e sociale, ne sostiene l'autostima, la rende e la fa sentire a pieno titolo un cittadino ed un lavoratore, generando integrazione sociale. Per costruire un

[66]Cfr. Carlini A. (2012).Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia. Tecnodid Editrice, p.277-281.

www.professionistiscuola.it

buon PEI abbiamo dunque bisogno di una metodologia di diagnostiche sia realmente funzionale, cioè che descriva dettagliatamente le caratteristiche dell'alunno, le interpreti e cerchi di spiegarle, ma che nel contempo sia connessa strettamente alla realtà della vita scolastica, familiare e sociale, nei suoi aspetti di insegnamento/apprendimento e di relazionalità, socialità e sviluppo psicologico-affettivo.

- ✓ ***Gruppi di lavoro per l'Handicap***

I Gruppi di lavoro sono organismi di supporto organizzativo-tecnico e metodologico per la realizzazione degli interventi in materia di integrazione scolastica. La vigente normativa, prevede che a livello territoriale operino, con varie composizioni, funzioni e competenze, diversi gruppi di lavoro:

- G.L.I.P. a livello provinciale (presso i C.S.A.).
- Gruppi H, a livello locale (presso ogni Circolo didattico e Istituto)
- Gruppi di Studio e di lavoro, a livello locale (presso ogni Circolo didattico e Istituto)

I **G.L.I.P.** (Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali) hanno compiti di consulenza e proposta al Dirigente scolastico regionale, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento[67].

Componenti del GLIP : 1 Ispettore tecnico; 1 docente esperto utilizzato nel C:S.A.; 1 esperto designato dagli enti locali; 2 esperti designati dalla ASL; 3 esperti designati dalle associazioni.

Le competenze:

- fornire consulenza e avanzare proposte al Direttore scolastico regionale;
- offrire consulenze alle scuole;
- collaborare con gli enti locali e con le ASL per stipula, attuazione e verifica degli accordi di programma;
- collaborare con gli enti locali per attività extrascolastiche;
- redigere una relazione annuale da inviare al presidente della regione e al Ministro dell'Istruzione.

[67] Art.15Legge n. 104 del 5 febbraio 1992

www.professionistiscuola.it

Il GLHI (GLH di Circolo e d'Istituto)

I gruppi di studio e di lavoro di Circolo e d'istituto, previsti dall'art. 15, comma 2, della legge n. 104/92, sono costituiti a cura del Capo d'Istituto, sentiti il Consiglio di Circolo o d'Istituto ed il Collegio dei Docenti. Nella costituzione e nella promozione delle attività dei gruppi di studio e di lavoro, il capo d'Istituto tiene conto delle particolari esigenze espresse nel territorio e nella scuola, avendo cura di integrare comunque l'attività dei predetti Gruppi di studio e di lavoro con quella di analoghe aggregazione preesistenti nel circolo o istituto, al fine di non disperdere in ogni caso le eventuali esperienze efficacemente condotte e consolidate. L'azione del Gruppo di studio e di lavoro a livello di scuola può essere riassunta in competenze di tipo *organizzativo, progettuale e valutativo, e consultivo*.

Competenze di tipo organizzativo:

- gestione delle risorse personali (assegnazione delle ore di attività di sostegno ai singoli alunni; utilizzo delle compresenze fra docenti; pianificazione dei rapporti con gli operatori extrascolastici; reperimento di specialisti e consulenze esterne; ecc.);
- definizione delle modalità di passaggio e di accoglienza dei minori in situazione di handicap; gestione e reperimento delle risorse materiali (sussidi, ausili tecnologici, biblioteche specializzate e/o centri di documentazione, ecc.);
- censimento delle risorse informali (volontari, famiglie, alunni, competenze non ufficialmente riconosciute, ecc.).

Competenze di tipo progettuale e valutativo:

- formulazione di progetti per la continuità fra ordini di scuola; progetti specifici per l'handicap, in relazione alle tipologie;
- progetti relativi all'organico (ad esempio, per la riduzione delle classi che ospitano alunni disabili);
- progetti per l'aggiornamento del personale, anche in una prospettiva interistituzionale.

Competenze di tipo consultivo:

- assunzione di iniziative di collaborazione e tutoring fra docenti (in presenza di specifiche minorazioni);
- confronto interistituzionale nel corso dell'anno;
- di documentazione e costituzione di banche dati. Si tratta di una operatività intesa a impegnare preventivamente la disponibilità della scuola, predisponendo in anticipo gli

www.professionistiscuola.it

interventi che promuovano l'integrazione, concepita quale fenomeno complesso, richiedente competenze plurime e una cultura condivisa;

- collaborazione per la redazione del P.D.F.
- collaborare per l'elaborazione e la verifica del P.E.I.[68]

Il GLHO (GRUPPO DI LAVORO PER L'HANDICAP OPERATIVO)

Per ogni alunno svantaggiato, all'inizio dell'anno scolastico viene costituita un'equipe di lavoro, composta dal Dirigente, da almeno un rappresentante degli insegnanti di classe, dall'insegnante specializzato sul sostegno, dall'assistente educatore eventualmente presente, dagli operatori della ASL che si occupano del caso (l'Unità multidisciplinare di cui all'articolo 3 del Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994), dai genitori o dai facenti funzione e da qualunque altra figura significativa che operi nei confronti dell'alunno.
Per esercitare le sue funzioni di competenza, il gruppo:

- elabora il Profilo Dinamico Funzionale;
- elabora il Piano Educativo Individualizzato o almeno individua e coordina le "linee di fondo" del PEI;
- verifica in itinere i risultati e, se necessario, modifica il PEI e/o il PDF.

Il Dirigente scolastico:

- nomina e presiede il gruppo di lavoro;
- individua il coordinatore (di norma l'insegnante specializzato sul sostegno) che ha il compito di redigere il verbale delle riunioni, predisporre e tenere aggiornata la documentazione;
- in caso di assenza o impedimento, il Dirigente scolastico è sostituito dal coordinatore del gruppo.

Il GLH operativo si riunisce almeno due volte l'anno. Le riunioni vanno verbalizzate.

✓ ***Il centro territoriale di supporto***

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità". I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie.

[68]Cfr. Carlini A. (2012), op.cit. , p.282-284

www.professionistiscuola.it

Il Progetto ha istituito la prima rete pubblica di Centri per gli ausili (denominati Centri Territoriali di Supporto – CTS). Tale rete, distribuita uniformemente su tutto il territorio italiano, offre consulenze e formazione a insegnanti, genitori e alunni sul tema delle tecnologie applicate a favore degli alunni disabili.
L'istituzione e il funzionamento dei CTS è stato definito tramite le azioni 4 e 5 del progetto. Gli obiettivi delle azioni citate sono i seguenti:

Azione 4: Realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica dei disabili attraverso le Nuove Tecnologie. La rete dovrà essere in grado di sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica.

Azione 5: Attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte gli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni disabili.[69]

In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Essi pertanto integrano e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

[69]Cfr. Carlini A. (2012), op.cit. , p.286-285

www.professionistiscuola.it

CONCLUSIONI

"... l'educazione che aiuta la vita è un problema che concerne l'umanità" ***Maria Montessori*** [70]*. Riflettere sul modus operandi, sulle strategie da adottare nella quotidianità degli interventi educativi ha rappresentato un pensiero costante per tutti coloro che rivestono un ruolo di educatore seppure nei diversi ambiti di appartenenza.*

Il percorso che abbiamo sviluppato in queste pagine voleva fare il punto sulle caratteristiche che deve avere la scuola per risultare veramente inclusiva e capace di rispondere ai bisogni molto particolari di alcuni allievi.

La trasformazione avvenuta nella scuola negli ultimi trent'anni ha contribuito in modo evidente a dare particolare rilevanza alle dinamiche della sfera emozionale.

L'istituzione scolastica, non più e non solo luogo privilegiato di trasmissione del sapere, è spazio che risponde oggi sul piano educativo ad una domanda formativa più ampia e complessa. Con l'evoluzione dei mezzi di comunicazione e di informazione, la figura dell'insegnante perde, dal punto di vista sociale, il significato di principale detentore e trasmettitore del sapere; inoltre, l'ampliamento dell'istruzione da elitaria a istruzione di massa, e la trasformazione della scuola inferiore in scuola dell'obbligo, hanno profondamente mutato gli obiettivi didattici, incidendo sulle qualità e modalità relazionali.

L'insegnante affronta attualmente il suo compito meno protetto sul piano sociale e personale da difese di ruolo; anche la caduta della ritualizzazione dei comportamenti e lo sgretolarsi del rigido "cerimoniale" che regolava i rapporti e le modalità di condotta all'interno della scuola, espressione formale di un preciso rapporto con l'autorità, espongono il docente ad una relazione in cui è più direttamente e personalmente messo in gioco, ed in cui vengono richieste competenze non solo relative alla sfera culturale, ma anche capacità di leadership, capacità di usare la comunicazione e naturalmente la relazione.

Il ruolo non sembra più così chiaro e definito; i contorni si sfumano creando incertezze e a volte confusioni: come mi pongo? Cosa mi si chiede? Come sono vissuto? una figura genitoriale vicina a quella materna o paterna, una figura amica e comprensiva, una figura che dovendo capire le ragioni affettive ed emotive di ragazzi spesso in difficoltà, sembra doversi calare nei panni di uno psicoterapeuta. Questi interrogativi comportano forti oscillazioni

[70] Montessori M., (1950), La scoperta del bambino, Milano, Garzanti

www.professionistiscuola.it

anche affettive e di comportamento, con un inevitabile disagio che porta a contrapporre spesso esigenze didattiche, pedagogiche e di programmazione a quelle relazionali. La distanza fra insegnanti ed allievi si è accorciata: entrambi i soggetti sono più vicini e talvolta più esposti nell'incontrarsi alla sofferenza che un rapporto troppo stretto comporta. Nella professione dell'insegnante l'aspetto relazionale oggi più che mai è diventato centrale: un intreccio di relazioni a vari livelli e su piani diversi struttura un campo in cui il docente incontra l'allievo, il gruppo classe, il gruppo dei colleghi, l'istituzione, il gruppo dei genitori in un continuo rimando tra aspetti di realtà e vissuti del proprio mondo interno. La radice della parola allievo riporta alla funzione dell'allevamento: non esiste crescita e sviluppo mentale fuori da una relazione, prototipo di ogni altra futura relazione è quella tra la madre ed il bambino, all'interno della quale avviene la nascita psicologica. "Non c'è bambino senza madre", affermava Winnicot, per sottolineare come solo all'interno di una relazione sia possibile la crescita mentale; capovolgendo i termini possiamo dire che è il bambino a rendere madre la donna ed è il bambino nel suo crescere e sviluppare le sue potenzialità a confermare le buone qualità materne. Riconosciamo in ciò la circolarità della relazione o meglio *l'agire educativo* che riassume il profondo e straordinario scambio del dare e ricevere ed all'interno di un'ottica interattiva possiamo ritrovare ed esplorare ciò che l'allievo ed il gruppo classe mobilitano nel mondo interno dell'insegnante. Non siamo abituati a porre la questione in questi termini, poiché, nel riconoscere l'asimmetria del rapporto, evidente soprattutto tra alunno-insegnante nella scuola tradizionale, sembra più coerente interrogarci sugli effetti dell'operato dell'adulto sul ragazzo, piuttosto che viceversa. La relazione con l'allievo, che ricalca quella tra genitori e figli, tra madre e bambino, è caratterizzata in effetti da uno stato di dipendenza reale da un soggetto ad un altro, e quindi da un'asimmetria, che pure non esclude la situazione di interdipendenza. Il compito dell'insegnante, se un tempo era selezionare i ragazzi, oggi invece è di mettere tutti i ragazzi in grado di raggiungere determinati obiettivi al fine poi di poter affrontare la vita in futuro con il giusto atteggiamento. Veder crescere intellettualmente un alunno ed una classe è nello stesso tempo per un docente progetto e strumento di verifica, testimonianza ultima delle proprie capacità.

Come i genitori chiedono ad un figlio di essere testimonianza della loro capacità di essere buoni genitori, di aver dato buon nutrimento affettivo e cognitivo, così per l'insegnante le risposte dell'alunno e della classe assumono un profondo significato di conferma non solo della sua identità professionale, ma anche di quella più profonda di persona capace di sostenere un progetto vitale. La dimensione etica, la relazionalità significativa, la competenza professionale e l'impegno a conoscere e a operare costruttivamente da parte degli operatori

www.professionistiscuola.it

scolastici e di tutti i soggetti dell'inclusione, sono fattori essenziali per andare oltre l'inserimento, oltre la pura e semplice socializzazione in presenza di soggetti nella scuola con bisogni educativi speciali.

Non tutte le realtà scolastiche risultano positive in alcuni contesti a volte è solo l'insegnante specializzato a prendersi cura della persona disabile ed esistono dei meccanismi psicologici soprattutto a livello familiare in cui è molto difficile che egli riesca ad intervenire. Il ragazzo spesso viene tenuto quasi nascosto dalla famiglia, impedendogli di fare i minimi progressi.

Altra situazione da considerare è che non esiste un ragazzo uguale all'altro, quindi il nostro modo di lavorare sarà calibrato a secondo del soggetto che abbiamo di fronte. Non esiste un metodo applicabile a tutti e se una persona definita normale è diversa dall'altra, i diversamente abili sono caratterizzati da differenze ancora più evidenti. I ragazzi non sempre trovano negli insegnanti determinate comprensioni, ed inoltre è opportuno che il docente, il cui compito principe è di educare (agire educativo), oggi più che mai cerchi di mettere in luce i lati positivi che possono caratterizzare un ragazzo, per giungere a una reale integrazione o meglio interazione degli alunni.

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it

BIBLIOGRAFIA

- A. Canevaro (2007)"*Aspetti pedagogici e sociologici del modello italiano*" .
- American Psychiatric Association (1996), DSM-IV/*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson.
- Bronfenbrenner U., (1986) *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it., Il Mulino, Bologna.
- Bruner, J. S., (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli
- Bruner, J. S., (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, capitolo VI
- Cambi, F. (2002). *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Roma: Carrocci.
- Canevaro A, (1999) *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano.
- Canevaro A. e Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Carlini, A. (2012). *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*. Tecnodid.
- Coladarci S. (2012) "*Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*" pag. 72. A cura di Antonia Carlini, Tecnodid editrice.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Il mulino.
- Cottini, L. e Rosati, L. (2008). *Per una didattica di qualità*. Morlacchi Editore.
- Decroly, O., (1925). *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Maurice Lamertin.
- Delle Fave, A. (Ed.). (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (Vol. 297). Franco Angeli.
- Disability and Health, trad. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- E. Durkeim (1917). "*Educazione e sociologia*"
- F. Crespi (2006). "*Manuale di sociologia della cultura*", Laterza
- Fioroni 2007. MPI DM 31/07/2007 Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione.
- François, P. H. (2008). *Valorizzazione sociale della motivazione intrinseca*. Risorsa Uomo.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli.
- Gherardini P., Nocera S. e A.I.P.D. (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down*, Trento, Erickson.
- Goleman, D., (1997). *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Halvorsen A. e Nearly T. (2001), *Building inclusive schools*, Boston, Allyn e Bocon.
- Ianes D. (2001), *Il bisogno di una "speciale normalità per l'integrazione", in "Difficoltà di apprendimento*", vol. 7, n. 2,
- Ianes D. e Tortello M. (1999a), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Tortello M. (1999b), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D., (2005) *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento: Erickson.
- Ianes D., Celi F. e Cramerotti S. (2003), *Il Piano educativo individualizzato* – Progetto di vita.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali.* Edizioni Erickson.
- Imrie, R. (2004). *Demystifying disabilità*:. *Una revisione della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute Sociologia della Salute e Malattia* , 26 (3), 287-305.
- Itard. J., (2007). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron* , Armando, Roma.
- J. Delors "*Libro Bianco*" Strategia di Lisbona.
- J. Piaget in Stefania Coladarci (2012). "*Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*" A cura di Antonia Carlini, Tecnodid editrice pag. 65.
- Janney R.E. e Snell M. (2000), *Modifying Schoolwork*, Baltimora, Paul H. Brookes.
- Jorgensen C. (1998), *Restructuring high schools for all students,* Baltimora, Paul H. Brookes.
- Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (2009), *Ministero dell'istruzione dell'Università e della ricerca.*
- Lopez Melero, M. (1996), *Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones*. Kikiriki.
- Milani L, (1967) *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Montessori M., (1950), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente,* Garzanti, Milano 1952 . cap.19
- Nussbaum, M. C. 2008. *Giustizia e aiuto materiale*. Il mulino.
- OMS (2002), *International Classification of Functionig, Disability and Health*, Trento. Erickson

www.professionistiscuola.it

- OMS (2004), ICF, *Versione breve*, Trento. Erickson
- OMS (1992), ICD-10/*Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali,* ed. it. a cura di D. Kemali et al., Milano, Masson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF/International Classification of Functioning*.
- Paloma G, F. E Sgambelluri, R. (2012) *La disabilità tra didattica e sport*. Edizione Simone.
- Resico, D.(2005). *Diversabilità e integrazione: orizzonti educativi e progettualità*. Vol. 9. FrancoAngeli.
- Rivista (2003) "*Rassegna*" dell'Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, Anno XI,
- Rivista L'integrazione scolastica e sociale. Erickson
- Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse*. *Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Gruppo Editoriale Ellissi libri – Simone.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, ML (2011).*Il coinvolgimento della comunità nel promuovere l'inclusione, la partecipazione e l'autodeterminazione*. International Journal of Inclusive Education ,
- Trombetta C. Rosiello L. (2000). *La ricerca azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Centro Studi Erickson, Trento.
- U.N.E.S.C.O. "Rapporto Delors" (1997).
- Vygotskij L.S., (1934) *Pensiero e linguaggio* tr. it., Laterza, Bari 1962.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2008). *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva* (Vol. 12). FrancoAngeli

SITOGRAFIA

http://pof.indire.it/allegati/dpr275_99.PDF

http://www.who.int/classifications/icf/en/

RIFERIMENTI NORMATIVI

- Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012
- Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità 4 Agosto 2009
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento 12 Luglio 2011

www.professionistiscuola.it

www.professionistiscuola.it