

Marisa Pavone
Cultrice di Pedagogia generale, Università di Torino

LA QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE DAL "SOSTEGNO" AI "SOSTEGNI"

La figura dell'insegnante per il sostegno rappresenta ancora nella scuola una risorsa privilegiata nel cammino verso l'integrazione degli alunni in situazione di handicap? Oppure, come da diverse parti e da tempo si ritiene (Canevaro, 1983; Rollero e Faloppa, 1988; Cornoldi e Vianello, 1990; Vico, 1994; Stainback e Stainback, 1993), è il sistema scuola nel suo complesso a rappresentare il migliore agente di integrazione?

L'interrogativo non vuole avere intento polemico, né esplicita un desiderio di disquisizione estemporanea. Viceversa, esprime non solo le sollecitazioni provenienti dai più recenti indirizzi di ricerca educativa in tema di scolarizzazione delle persone in situazione di handicap, ma anche le indicazioni delle vigenti normative (Pavone, Tortello, 1996).

Recitano la legge-quadro sull'handicap e le disposizioni precedenti che hanno segnato la storia dell'integrazione scolastica in Italia:

Docenti specializzati

"Nelle scuole di ogni ordine e grado [...] sono garantite attività di so-

Abitare il territorio

stegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati" (Legge n. 104/1992, art. 13, comma 3).

Docenti contitolari

"Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarià [...] delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti" (legge n. 104/1992, art. 13, comma 6).

Insegnamenti individualizzati, ma ancorati alla programmazione di classe

"Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione [...] organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni" (Legge n. 517/1977, art. 2 per la scuola elementare e art. 7 per la scuola media).

Integrazione a carico di tutti i docenti

"Tutti gli insegnanti di sostegno e di classe (indipendentemente dalla materia insegnata) devono essere "capaci di rispondere ai bis ogni educativi degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno" (circolare ministeriale n. 199/1979).

Dunque, una lettura attenta della normativa consente di delineare un ruolo dell'insegnante per il sostegno che va ben oltre la delega totale o il custodialismo, per stimolare il coinvolgimento di tutti i docenti, in uno sforzo collettivo di coeducazione.

Tuttavia, nella prassi educativa quotidiana, il docente per il sostegno viene spesso identificato come quell'operatore che, da solo, interviene sull'alunno in situazione di handicap, come se fosse il suo angelo custode o il suo guardiano, e si tende a richiederne una presenza sempre più prolungata. A nostro avviso, si tratta di una interpretazione non corretta della normativa vigente, perché provoca un irrigidimento giuridico e professionale del suo profilo, sovraccaricandolo di compiti che dovrebbero essere ripartiti fra tutti i docenti ed il per-

sonale non docente della scuola, e fra gli operatori dei servizi riabilitativi e specialistici (Tortello, 1998) (vedi Scheda 1 a pagina 18: “Il profilo professionale dell’insegnante specializzato dal Regio Decreto 577 del 1928 al D.M. 226 del 1995”).

Nessuna delega al solo docente per il sostegno

La responsabilità dell’integrazione dell’allievo con deficit, e dell’azione educativa svolta nei suoi confronti, deve essere alla stessa stregua dell’insegnante per il sostegno, degli insegnanti di classe e di tutta la comunità scolastica nel suo insieme, che rappresenta uno dei sostegni più validi (circolare ministeriale n. 199/1979). Perciò, tutti i docenti debbono preoccuparsi della predisposizione e verifica degli interventi previsti dal piano educativo individualizzato; in caso contrario, l’alunno rischia di essere isolato anziché integrato. In altre parole, è sempre più necessario che la professionalità docente passi da una dimensione prevalentemente di “tipo esecutivo” ad una dimensione preminentemente di “tipo progettuale”, a vantaggio di tutti gli alunni, non solo di quelli in situazione di handicap (vedi Scheda 2 a pagina 26: “Competenze progettuali del docente” e Scheda 3 a pagina 26. “Ruolo dell’insegnante per il sostegno”).

Tale necessità viene ribadita autorevolmente anche nella Premessa ai programmi dei corsi biennali di specializzazione del 1995, in cui si arriva a definire l’integrazione scolastica “dovere deontologico” di tutti i docenti:

“... l’azione di integrazione [...] è compito dell’intero sistema scolastico e pertanto risulta essere dovere deontologico di tutti gli operatori scolastici che lo inverano” (D.M. 27 giugno 1995, n. 226; Allegato 1, scheda “Rielaborazione della esperienza personale...”, par. 1, punto 3).

Queste affermazioni potrebbero suonare come enunciazioni di principio troppo ottimistiche e comunque lontane dalla quotidianità esistenziale della scuola di ogni ordine e grado; potremmo considerarle luoghi comuni, tipiche espressioni di quella “tutta italiana” divaricazione tra la realtà e i principi.

Abitare il territorio

D'altra parte, se "l'integrazione è quel livello di socializzazione che si costruisce attraverso l'apprendimento", condizioni essenziali sono "che tutti operino in modo sinergico [...] e che tutti crescano come competenza relazionale e comunicativa, cioè come apprendimento" (Cottoni, 1994); non solo l'allievo in situazione di handicap, ma anche i compagni di classe, gli insegnanti stessi, curricolari e per il sostegno.

Forse, il concetto di integrazione è un concetto limite, che orienta il processo educativo; nella realtà scolastica, si parla di integrazione degli alunni in situazione di handicap quando si procede verso di essa, raggiungendo sempre migliori livelli.

Gli "indicatori di qualità" dell'integrazione scolastica

A questo riguardo, le esperienze didattiche in tema di integrazione degli alunni in situazione di handicap segnalano - tra gli "indicatori di qualità" - non solo la particolare competenza professionale degli insegnanti specializzati, ma soprattutto la realizzazione, nella scuola, di reti di sostegno formali e informali, che supportino e contestualizzino il lavoro dei docenti assegnati per "forme particolari di sostegno".

Ad esempio, Cottoni (1994) individua tra i segnalatori di probabile "basso livello" di integrazione i seguenti, non certo gli unici:

Segnalatori di basso livello di integrazione

- difficoltà dei docenti di programmare e valutare in modo raccordato e la difficoltà a lavorare in équipe;
- l'uniformità dell'offerta educativa rivolta al gruppo classe;
- la convinzione che il docente per il sostegno sia stato assegnato all'alunno con deficit, e che dunque sia da ritenersi un insegnante di categoria inferiore;
- la considerazione che anche quando l'alunno non si allontana dall'aula il suo insegnante sia solo quello per il sostegno;
- la mancanza di interazioni fra l'alunno in situazione di handicap e i

suoi compagni di classe;

- la difficoltà di collaborazione fra scuola, sanitari e famiglia.

Viceversa, egli colloca fra i segnalatori di “alto livello” di integrazione i seguenti, anche qui non i soli:

Segnalatori di alto livello di integrazione

- la scoperta che tutti abbiamo il problema dell'integrazione;

- la capacità di elaborare e verificare collegialmente percorsi educativi calibrati secondo le esigenze degli alunni;

- la capacità di raccordare le programmazioni individualizzate e di classe;

- la convinzione che il docente per il sostegno - al quale va riconosciuta pari dignità professionale rispetto agli altri colleghi - possa lavorare in aula in compresenza e collaborazione con l'insegnante curricolare, o fuori dall'aula con piccoli gruppi di allievi, quando ciò sia previsto dalla programmazione;

- le interazioni frequenti fra minore in situazione di handicap e compagni di classe;

- l'operatività sinergica fra scuola, sanitari e familiari dell'allievo in situazione di handicap.

Da ciò si desume che l'integrazione scolastica di un alunno in situazione di handicap comporta piccoli o grandi adattamenti, tanto da parte del soggetto che da parte della scuola: “L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze incorporate” (Canevaro, 1993, p. 16).

In tale prospettiva, paradossalmente, considerare l'insegnante per il sostegno come il principale garante e “gestore” dell'integrazione può risultare controproducente, perché la sua presenza accanto all'allievo disabile rischia di accentuare le differenze “negative” e il deficit, dividendo quindi il soggetto dagli altri compagni ed emarginandolo.

Una effettiva integrazione richiede ben altre iniziative, oltre a quella di fornire più tipologie di sostegno: ad esempio, l'insegnante specializzato statale e

Abitare il territorio

l'educatore o l'assistente comunale.

La ricerca educativa e didattica, anche d'Oltreoceano, ha offerto indicazioni concrete, sperimentalmente verificate sul piano metodologico e organizzativo, per realizzare una comunità scolastica veramente integrata, che sia in grado di rispondere a disagi e difficoltà potenzialmente evidenziabili da tutti gli allievi e non solo da quelli certificati come in situazione di handicap (Stainback, 1993; Tortello, 1997; Cattaneo, 1997; Martinelli, 1998).

L'attenzione alle risorse

Un aspetto fondamentale di una didattica "specializzata" è quello legato alla capacità della scuola e dei suoi operatori (dal dirigente ai docenti tutti) di analizzare il contesto in cui ci si trova ad operare, individuando tutte le risorse per "fare integrazione". Spesso, siamo abituati a considerare risorsa quasi esclusiva a garanzia dei diritti e dei bisogni dell'alunno in situazione di handicap il solo monte-ore del docente per il sostegno, assegnato dall'Ufficio scolastico provinciale. L'ottica più corretta pare essere, invece, quella di passare dal "sostegno ai sostegni", ovvero di individuare ed attivare tutte quelle risorse umane e materiali disponibili nella scuola e/o sul territorio (Canevaro, 1996).

Non a caso si è fatto cenno alle risorse umane e a quelle materiali, indicando le secondo tale priorità (Pavone, 1998). Le prime sono certamente più importanti delle seconde. Così come, tra queste ultime, l'attenzione andrebbe posta non ai soli sofisticati strumenti messi a disposizione dalle nuove tecnologie, ma anche alle risorse "povere", "domestiche"; ovvero, ai sussidi ed agli ausili non strutturati, i quali possono facilitare l'acquisizione di conoscenze e di competenze da parte degli alunni in difficoltà, e che spesso possono essere realizzate proprio in classe, coinvolgendo anche i compagni.

Risorse umane

Nel parlare di risorse umane, ci riferiamo in particolare:

- allo stesso alunno in situazione di handicap, che va considerato la prima risorsa della propria integrazione; dal punto di vista didattico è certamente diverso lavorare su o per un allievo, che con un allievo;
- ai suoi compagni di classe e di scuola: una didattica fondata sulla cooperazione, sulla solidarietà concreta è utile non solo ai fini dell'integrazione degli alunni in difficoltà, ma di tutti gli allievi [si pensi, ad esempio, alle potenzialità dell'apprendimento cooperativo, delle esperienze di tutoring, della cosiddetta peer education o educazione tra i pari, ecc.];
- ai genitori degli alunni in situazione di handicap: la famiglia rappresenta una risorsa importante per la definizione degli interventi educativi da proporre in classe, anche (e non solo) in raccordo con l'esperienza extrascolastica; l'esperienza anglosassone maturata sin dalla fine degli anni '60 ha dimostrato come i genitori sono spesso una grande risorsa non sfruttata dagli insegnanti: nessuno conosce il bambino meglio di loro e la loro esperienza supera quella di qualsiasi esperto;
- alle risorse cosiddette "grezze", rinvenibili all'interno o all'esterno della scuola, che possono offrire contributi significativi alla predisposizione del percorso formativo: l'osservazione quotidiana condotta da una bidella può essere preziosa per individuare una potenzialità anche minima (e sommersa) presente in un alunno in situazione di handicap; la competenza specifica di un genitore, di un familiare o di un soggetto esterno può consentire l'avvio di una attività o di un laboratorio; ecc.;
- alle risorse professionali rappresentate da tutti gli operatori scolastici e dei servizi di territorio (comprese quelle dell'unità multiprofessionale a livello di Azienda Usl, che il Sistema sanitario nazionale è tenuto ad attivare nel rispetto delle norme stabilite dal Dpr 24 febbraio 1994, "Atto di indirizzo e coordinamento").

Risorse materiali

A proposito delle *risorse materiali*, infine, oltre alle considerazioni già espresse, un richiamo specifico va fatto a proposito dell'ambiente. Anche la predisposizione dei banchi in classe può offrire stimoli all'integrazione o esserne di ostacolo. Particolare cura va, perciò, prestata a questo riguardo.

Una rete di risorse per il sostegno

Riassumendo, in concreto, a scuola vi è bisogno di un insieme di appoggi specifici e non; vi è la necessità di “intrecciare diversi tipi di sostegno in un sistema più complesso di risorse coordinate per l’integrazione” (Stainbach, 1993, p. 37). Inoltre, si sente spesso il bisogno di un coinvolgimento nell’attività di sostegno di tutti gli insegnanti, degli specialisti, degli alunni, dei dirigenti scolastici, degli stessi membri della comunità sociale, in modo che formino una rete integrata di risorse, agendo sia a titolo professionale che a titolo volontario. Infine, vi è un interesse crescente per il sostegno all’integrazione offerto dalle attività di apprendimento cooperativo (Johnson et al., 1996); dal tutoring fra compagni (Topping, 1997); dallo sviluppo di un senso di comunità e di rapporti amicali tra alunni (Breda e Santanera, 1996). Possiamo indicare alcuni presupposti alla costituzione di una rete di sostegno:

- ogni alunno, così pure quello in situazione di handicap, possiede energie e doti naturali ed è in grado di sostenere a sua volta altri membri della comunità;
- ognuno deve essere coinvolto nel compito di aiutare gli altri;
- il rapporto di sostegno spontaneo fra compagni riveste una importanza pari a quella del sostegno formale fornito dai professionisti;
- poiché i bisogni individuali sono originali, i piani di sostegno debbono adeguarsi alle mutevoli esigenze dell’allievo (potremmo anche dire, del “cliente” come rogersianamente inteso).

A titolo di esempio, prendiamo in considerazione alcune paradigmatiche esperienze relative ad altrettanti segmenti che possono dare vita a “reti di sostegno” (vedi Scheda 4 a pagina 27: “Verso una rete di sostegno” e Scheda 5 a pagina 28: “Le reti di sostegno nella comunità scolastica”).

Il ruolo dei compagni di classe

L'indagine nel campo dell'integrazione scolastica dimostra che una delle principali difficoltà in cui si trovano gli allievi in situazione di handicap è l'isolamento rispetto al resto della classe e la scarsa possibilità di stringere delle amicizie.

Al contrario, i compagni possono ad esempio aiutare il nuovo arrivato a familiarizzare con l'ambiente (conoscenza delle regole; routine; modelli di interazione; superamento di barriere architettoniche; momenti informali della vita scolastica; ...); e, in ogni caso, accompagnarne la crescita e l'evoluzione, sia sul piano della socialità che rispetto a quello dell'apprendimento.

Inoltre, la "vicinanza" rappresenta una variabile cruciale per lo sviluppo dei rapporti di amicizia; e le opportunità per favorirla sono numerose:

- partecipazione ad attività extrascolastiche comuni;
- organizzazione di ore di studio condivise;
- scelta di un compagno ben inserito nel gruppo classe che funga da partner per l'allievo in difficoltà;
- organizzazione di un gruppo di sostegno tra compagni, con la consegna di verificare che i componenti della classe siano ben inseriti.

Certo, organizzare un progetto di "tutoring" è ben diverso dall'improvvisare una serie di occasioni di vicinanza e di rapporto amichevole; perché un progetto centri i suoi obiettivi è necessaria una pianificazione accurata, soprattutto se si tratta del primo tentativo. Vi sono problemi di contesto, di selezione dei partecipanti e di formazione dei gruppi, di individuazione delle aree curriculari privilegiate, di scelta dei materiali didattici, di apprendimento di tecniche specifiche, di monitoraggio e di valutazione... Ma l'opzione per una esperienza anche solo embrionale di "tutoring" - onde valorizzare al meglio la risorsa rappresentata dai compagni di classe - può diventare occasione per un corso di aggiornamento specifico sul tema, a vantaggio di tutta la scuola. In ogni caso, la lettura di una buona guida può consentire notevoli passi in avanti (Topping, 1997).

Tra l'altro, accanto alla collaborazione fra alunni, il "tutoring" crea opportunità notevoli per l'educazione di tutti gli allievi, compresi quelli disabili. E' stato

Abitare il territorio

documentato che il “tutoring” presenta vantaggi sia sul piano cognitivo (i tutor imparano tanto quanto i compagni ai quali insegnano), che formativo (il tutor acquista autostima; il tutoring migliora le interazioni tra compagni ed ha effetti positivi sia sul destinatario che sul tutor) (Ehly e Larsen, 1980).

Si possono inoltre sollecitare in classe forme di apprendimento cooperativo, invitando gli alunni a lavorare insieme, per raggiungere gli obiettivi didattici, adattandosi alle caratteristiche reciproche e perseguendo nel contempo buoni rendimenti scolastici (Johnson et al., 1996).

In ogni caso, è sempre necessario che la programmazione individualizzata prevista per l'alunno in situazione di handicap sia strettamente correlata con la programmazione per tutta la classe. Per ogni item, vi è sempre almeno un segmento della programmazione di classe che può essere proposto anche all'allievo in difficoltà e almeno un elemento del piano educativo individualizzato che può essere avanzato a tutti i compagni. Riprenderemo questo tema in seguito.

La collaborazione professionale tra insegnanti

La sfida proposta alla scuola italiana verso il Duemila consiste nella capacità di trasformare in ricchezza le diversità tra gli alunni e nella competenza ad elaborare metodologie e strategie operative flessibili nei confronti della eterogeneità. Il dialogo sistematico fra colleghi, basato su precise strategie (ad esempio, l'istituzione nella scuola di un gruppo informale di consulenza) e sulla riflessione attiva degli insegnanti coinvolti può rappresentare una via di collaborazione in ambito scolastico.

Anche l'insegnamento può essere cooperativo. Ad esempio, il *team teaching* è un'unità educativa e organizzativa rappresentata da un gruppo di due o più [docenti] che si suddividono le responsabilità della programmazione, realizzazione concreta e valutazione di un intervento didattico su un gruppo di alunni per un periodo di tempo prolungato” (Stainback e Stainback, 1993, p. 132).

Un *team teaching* efficace non è altro che la versione adulta del gruppo di apprendimento cooperativo degli alunni. Certo, in tutte e due i casi, i risultati

ottimali si raggiungono quando si verificano alcune condizioni:

- frequenti interazioni faccia a faccia;
- positivo senso di interdipendenza per il lavoro svolto insieme;
- abilità interpersonali che riguardano la leadership, la comunicazione, la fiducia reciproca, la capacità decisionale e la risoluzione dei conflitti;
- valutazioni periodiche sul funzionamento del gruppo e su come si potrebbe migliorarne il funzionamento;
- assunzione individuale e consapevole delle proprie responsabilità (ibidem, pp. 133 e segg.) (vedi: Scheda 6 a pagina 28: Motivazioni e vantaggi professionali/psicologici del team teaching).

Al di là di metodi o tecniche particolari, va ricordato che - rispetto all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap - il legislatore ha individuato uno strumento fondamentale nei "gruppi di studio e di lavoro a livello di circolo o di scuola". Anzi, le norme individuano una duplice necessità:

- quella di predisporre un gruppo per la programmazione generale dell'integrazione scolastica;
- quella di identificare gruppi più tecnici, per la predisposizione e la valutazione del profilo dinamico funzionale e del piano educativo individualizzato per ogni singolo alunno.

Va ricordato che, trattandosi di "gruppi di studio e di lavoro" previsti dalla legge, la loro istituzione e le risorse per il loro funzionamento debbono essere obbligatoriamente previste in sede di definizione del bilancio di circolo.

Purtroppo, l'attività di tali gruppi non rappresenta ancora una esperienza generalizzata nella scuola italiana; ma la prassi dell'integrazione può fare concreti passi in avanti, nella misura in cui queste disposizioni normative trovano attuazione, garantendo così strumenti effettivi di lavoro.

Il ruolo della famiglia

E' opinione diffusa, nonostante decenni di esperienze d'integrazione scolasti-

Abitare il territorio

ca degli alunni in situazione di handicap, che l'interesse prevalente della famiglia continui ad essere indirizzato verso ciò che il figlio non sa fare o che, tutt'al più, le sia richiesto di collaborare solo per sviluppare le sue abilità deficitarie.

E' chiaro che la responsabilità dell'intervento educativo condotto in classe spetta ai docenti, ma è importante condividere e discutere con genitori la prospettiva di futuro possibile per i propri figli in situazione di handicap.

La famiglia può rappresentare una preziosa risorsa nella prospettiva della creazione di "reti di sostegno". Può, infatti, offrire strategie di intervento efficaci, in situazioni particolari, grazie alla sua esperienza; può coadiuvare gli insegnanti in programmi ricreativi, culturali o sportivi parascolastici ; può collaborare alle attività scolastiche generali (organi collegiali); può esercitare pressioni significative per ottenere l'aumento delle risorse per l'integrazione.

Soprattutto, e ciò rappresenta il contributo più significativo, attraverso la partecipazione al gruppo di lavoro integrato che elabora il profilo dinamico funzionale ed il piano educativo individualizzato per il soggetto in situazione di handicap, i familiari possono offrire suggerimenti essenziali per meglio orientare la conoscenza e gli obiettivi del curriculum del proprio figlio.

L'esperienza italiana di integrazione scolastica, pur avvalendosi della collaborazione dei genitori (Pavone, Tortello, 1996), non è stata ancora documentata a sufficienza sotto questo profilo. Al contrario, la letteratura internazionale, in specie quella anglosassone, si è ampiamente preoccupata di testimoniare i vantaggi e i risultati di rapporti significativi tra scuola e famiglia, che possono essere così riassunti (Gargiulo, 1987, pp. 3 e segg.):

Grande risorsa non sfruttata

- i genitori sono spesso una grande risorsa non sfruttata dagli operatori che lavorano con bambini speciali. Nella misura in cui i genitori sono in grado di dare validi contributi, il loro coinvolgimento è importantissimo per lo sviluppo del bambino;

Maggior investimento anche emotivo

- i genitori, rispetto agli operatori, hanno un maggior investimento, non solo di tempo ma anche emotivo, nei confronti dei figli;

Maggiore conoscenza dei figli

- nessuno conosce il bambino meglio dei genitori, la cui esperienza supera quella di qualsiasi esperto;

Potenzialità inesplorate

- i genitori sono in grado di assumere un ruolo più positivo e attivo di quello che solitamente viene loro attribuito;

Risultati ottimali

- quando i genitori ed operatori lavorano insieme si raggiungono risultati ottimali; i vantaggi di questa alleanza, nel caso dei bambini handicappati, sono vistosi;

Comunicare in modo positivo

- gli operatori e gli educatori non possono più porsi la domanda: “Dovremmo agire in collaborazione?”, quanto: “Che tipo di collaborazione possiamo stabilire?”. E' scontato che la migliore collaborazione è quella in cui l'esperto sa capire i genitori e sa comunicare con loro in modo positivo;

Necessità di un patto educativo

- nella misura in cui gli esperti hanno successo nell'affrontare questa sfida, aumenterà la fiducia dei genitori nei loro confronti e quindi gli sforzi comuni raggiungeranno risultati più positivi;

Portatori di una prospettiva di futuro

- il ruolo dei genitori e degli altri componenti la famiglia è di notevole importanza anche per un ultimo motivo: essi non danno solo un quadro più ampio della vita del figlio, ma esprimono anche le aspettative per il suo futuro.

Nelle Schede 7, 8 e 9 abbiamo indicato succintamente alcuni titoli di sviluppo dell'argomento, suggerendo pista di applicazione relative a:

- Scheda 7 a pagina 31: le ragioni della collaborazione tra famiglia ed operato-

Abitare il territorio

ri;

- Scheda 8 a pagina 32: le condizioni perché tale collaborazione diventi effettiva e efficace;
- Scheda 9 a pagina 33: le modalità con cui la collaborazione stessa può essere realizzata.

Rete di sostegno, individualizzazione e programmazione per tutta la classe

La sfida dell'inserimento degli alunni in situazione di handicap nella classe comune passa attraverso il tentativo di costruire - mediante il piano educativo individualizzato - un percorso che renda significativa la permanenza dell'alunno in difficoltà tra i suoi compagni. Sulla base dell'esperienza e della bibliografia più significativa al riguardo, possiamo individuare sette segmenti di tale percorso (Ianes, Celi, 1995, pp. 289 e segg.), che ben riassumono a nostro avviso le considerazioni sinora esposte, relative sia all'esigenza di passare dal "sostegno" ai "sostegni", sia più in generale alla necessità di migliorare ulteriormente la qualità dell'integrazione scolastica (Pavone, 1988).

1. *Necessità di stretta collaborazione* tra insegnanti curricolari e docenti per il sostegno, sopra ripetutamente richiamata.

2. *Analisi degli obiettivi della classe.* Il docente per il sostegno e i colleghi curricolari dovrebbero costruire insieme gli obiettivi della programmazione di classe, in modo di avere reciprocamente un quadro chiaro degli argomenti che verranno svolti; come afferma la premessa ai Programmi di scuola elementare, la socializzazione è anche questione di apprendimenti, e dunque può essere favorita avendo temi di dialogo comuni.

3. *Scelta degli obiettivi di classe.* E' chiaro che non tutti gli obiettivi previsti per la classe potranno essere programmati anche per il compagno in situazione di handicap; perciò, è necessario selezionare realisticamente il più possibile

di obiettivi compatibili con le potenzialità dell'alunno con deficit, che nello stesso tempo rimangano connessi alla programmazione di classe.

4. *Avvicinamento degli obiettivi individuali a quelli di classe.* Nel caso in cui nessun obiettivo di classe appaia adatto a un determinato alunno in situazione di handicap, può essere utile il ricorso ad alcune strategie e metodologie che consentano di avvicinare tali obiettivi alle potenzialità del soggetto.

5. *Avvicinamento degli obiettivi di classe agli obiettivi individuali.* Un recupero di riflessione su un aspetto del piano di lavoro già superato può essere utile a tutti gli alunni; così come essere incoraggiati ad aiutare un compagno in difficoltà può contribuire a migliorare il concetto di sé e ad aumentare la comprensione interpersonale.

6. *Uso di materiali di facilitazione:* immagini, materiale strutturato e non, ricorso a tecnologie multimediali, alla mediazione di parole più semplici.

7. *Strutturazione di un ambiente facilitante l'integrazione.*

Concludendo: nel mettere a punto il piano educativo individualizzato per l'alunno in situazione di handicap l'obiettivo prioritario resta quello della integrazione nella classe dove egli è iscritto. Di conseguenza, in fase di programmazione non è sufficiente chiedersi a che cosa possa servire una certa acquisizione; è necessario riflettere sul fatto che - se riusciremo a sollecitare nuovi apprendimenti - avremo favorito un piccolo passo in avanti nella direzione di una maggiore integrazione nel gruppo classe, da intendersi come tappa preziosa nel processo verso una migliore socialità. E se, come sostiene anche la Carta di Lussemburgo (1996), l'integrazione scolastica è il presupposto indispensabile per la successiva piena integrazione sociale, una "rete di risorse" diventa a sua volta indispensabile per una buona qualità dell'inserimento degli alunni in situazione di handicap e, più in generale, per una buona qualità della scuola.

Abitare il territorio

Riferimenti bibliografici

- ❑ BREDA M.G., SANTANERA F. (1995), *Handicap. Oltre la legge-quadro*, Utet-Libreria, Torino.
- ❑ CANEVARO A. (a cura di) (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma.
- ❑ CANEVARO A., BALZARETTI C., RIGON G. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ❑ CATTANEO P. (1997), *Handicap e scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- ❑ CORNOLDI C., VIANELLO R. (a cura di) (1990), *Handicap, autonomia e socializzazione*, Juvenilia, Bergamo.
- ❑ COTTONI G. (1994), *Della qualità dell'integrazione*, Centro di documentazione per l'integrazione scolastica, Parma.
- ❑ EHLI S.W., LARSEN S.C. (1980), *Peer tutoring for individualized instruction*, Allyn e Bacon, Boston.
- ❑ GARGIULO R. M. (1987), *Lavorare con i genitori di bambini handicappati*, Zanichelli, Bologna.
- ❑ IANES D., CELI F. (1995), *Nuova guida al piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento.
- ❑ JOHNSON D. ET ALL. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.
- ❑ MARTINELLI M. (1998), *L'handicap in classe*, La Scuola, Brescia.
- ❑ PAVONE M. (1998), *Diversità, individualizzazione, integrazione*, in "Scuola italiana moderna", anno 106, n. 1, 1 settembre 1998, Brescia, pp. 13-17.
- ❑ PAVONE M., TORTELLO M. (1996), *Le leggi dell'integrazione scolastica. Schedario della normativa con commento pedagogico*, Erickson, Trento.
- ❑ ROLLERO P., FALOPPA M. (a cura di) (1988), *Handicap grave e scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- ❑ STAINBACK W, STAINBACK S. (a cura di) (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- ❑ TOPPING K (1997), *Tutoring*, Erickson, Trento.
- ❑ TORTELLO M. (1997), *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia.

Scheda 1 - Il profilo professionale dell'insegnante specializzato dal Regio Decreto 577 del 1928 al D.M. 226 del 1995
--

a cura di *Mario Tortello*

1. Insegnanti specializzati all'interno delle istituzioni speciali

1.1. *Docenti specializzati per l'istruzione di ciechi, sordomuti e "fanciulli anormali"*

Regio Decreto 5 febbraio 1928, n. 577, artt. 178 e 179

Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297, artt. 460 e segg.

Scuole di metodo per insegnanti di alunni ciechi e sordomuti

Scuole magistrali ortofreniche e corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico (R.D. n. 1297/28, art. 404), per la formazione degli insegnanti destinati all'insegnamento ai "fanciulli anormali" che frequentano scuole speciali e nelle classi differenziali.

1.2. *Nuova disciplina della specializzazione per l'istruzione ai "fanciulli anormali"*

O.M. 7 ottobre 1963, n. 315

Nuova disciplina per i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico.

Percorso formativo articolato in due periodi: 1. propedeutico, comune a tutti gli indirizzi (materie: elementi di anatomia, fisiologia e biologia generale; psicologia generale e applicata; psicopatologia dell'età evolutiva; pedagogia emendativa; didattica differenziale); 2. formazione specifica relativa a determinate minorazioni.

2. INSEGNANTI SPECIALIZZATI A SOSTEGNO DELL'INTEGRAZIONE NELLE CLASSI ORDINARIE

2.1. Un nuovo modo di concepire e attuare la scuola

C.M. 8 agosto 1975, n. 227, Allegato

“Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale [...]”.

“Si va affermando [...] la tendenza a separare il meno possibile le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo [...]. Anche per il sostegno ed il recupero, quindi, la ricercata connessione con la normale attività scolastica impedisce di concepire un livello distinto di programmazione e di verifica”.

2.2. Abolizione dei corsi di fisiopatologia e nuovi criteri per la formazione degli insegnanti specializzati

Dpr 31 ottobre 1975, n. 970, art. 8

[Il personale docente] “deve essere fornito di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal ministero della Pubblica Istruzione [...]. Sono aboliti i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico di cui all'art. 404 del regio decreto 26 aprile 1928, n.1297”.

Abitare il territorio

Dpr 31 ottobre 1975, n. 970, art. 9

“Il personale docente [in possesso del prescritto titolo di specializzazione] può essere assegnato a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, e in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento”.

2.2. Carattere polivalente delle specializzazione e visione unitaria dell'alunno

D.M. 3 giugno 1997

O.M. 16 novembre 1977, n. 303

“L'alunno con difficoltà di sviluppo e di apprendimento si pone [...] come individuo totale, poiché, al di là delle proprie difficoltà, egli esiste e si rivela come persona con i bisogni e i desideri degli altri coetanei, con gli stessi diritti e le stesse aspettative [...]. Da questa duplice esigenza (carattere polivalente della specializzazione del docente e visione unitaria dell'alunno pur nella differenziazione delle difficoltà) scaturisce la necessità di privilegiare [...] la formazione dei partecipanti, intesa soprattutto come

- capacità di analisi delle proprie ed altrui motivazioni;
- capacità di operare vive relazioni umane;
- capacità di iniziative, correlata alla disponibilità all'azione pluriprofessionale, con interventi coordinati sulla realtà sociale e in ordine alla stretta interazione fra scuola, famiglia e ambiente sociale;
- larga tolleranza alle frustrazioni;
- ed infine capacità di autodeterminazione nell'aggiornamento permanente sul campo”.

2.3. Le “forme di integrazione e sostegno”

Legge 4 agosto 1977, n. 517, artt. 2 e 7

Nella scuola elementare la “prestazione di insegnanti specializzati” - assegnati ai sensi dell’art. 9 del Dpr 970/75 - è finalizzata alla attuazione di “forme di integrazione degli alunni portatori di handicap” (art. 2).

Nella scuola media l’utilizzazione di tali docenti è finalizzata a realizzare “forme di integrazione e sostegno a favore degli alunni portatori di handicap” (art. 7).

C.M. 28 luglio 1979, n. 199

“Si noti che la legge non parla di insegnanti di sostegno, ma di forme particolari di sostegno di vario tipo e di diversa competenza. La locuzione ‘insegnanti di sostegno’ è ormai così invalsa nell’uso comune che si può anche accettarla ufficialmente. Quello che invece bisogna evitare è che i suoi compiti siano interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all’insegnante di classe [...]. L’insegnante di sostegno deve quindi essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pieno titolo alla elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti [...]. La responsabilità dell’integrazione è assunta non dalla singola classe ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi”.

C.M. 3 settembre 1985, n. 250

“La responsabilità della integrazione è, al medesimo titolo, dell’insegnante o degli insegnanti di classe e della comunità scolastica. Ciò significa che non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l’attuazione del progetto educativo individualizzato, poiché in tal modo l’alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe, ma che tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e della attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano individualizzato”.

Abitare il territorio

2.4. Dal recupero della minorazione come presupposto per l'inserimento all'inserimento come condizione primaria per il recupero

D.M. 24 aprile 1986
(poi modificato dal D.M. 14 giugno 1988)

“Il passaggio da una visione centrata sul recupero della minorazione come presupposto per l'inserimento ad una visione che considera la situazione di inserimento come una condizione primaria per il recupero stesso ha ampiamente modificato i compiti dell'insegnante specializzato [...]”.

PECULIARITÀ DEI PROGRAMMI

La “Premessa” ai programmi affronta, fra l'altro:

- il tema della polivalenza nella formazione dell'insegnante specializzato

“... rappresenta una scelta strategica elettiva che deve essere considerata come un tratto fondamentale della figura professionale”

- il rapporto tra area formativa e area informativa

“... gran parte della professionalità dell'insegnante specializzato consiste nella capacità di intervenire attraverso corrette modalità relazionali sia con gli alunni che con altri insegnanti. Tali modalità possono essere apprese soltanto con l'esperienza guidata. [...] una competenza fondamentale dell'insegnante specializzato è rappresentata dalla capacità di interazione con gli altri operatori (colleghi e non) e dal sapersi porre come riferimento nel progetto di aiuto all'alunno handicappato”

- l'opportunità di un ridimensionamento delle discipline medico sanitarie

“... il ridimensionamento delle discipline medico-sanitarie mira ad eliminare un tipo di nozionismo sicuramente poco produttivo a favore di una competenza culturale più ampia [...]. La formazione prevalentemente pedagogico-didattica comporta, e non esclude, un saper fare che non può prescindere dalla dimensione biopsicologica”

- la necessità di una “grande padronanza della pedagogia generale” e di una “formazione centrata sulla relazione e sulla comunicazione”

“... l’insegnante specializzato si trova piuttosto a dover programmare, gestire, trovare spazi e stabilire relazioni, che a dover attuare interventi molto specifici (i quali tuttavia non debbono essere esclusi poiché, in alcune situazioni, sono necessari) [...]. Il processo di integrazione degli alunni riguarda tutti i docenti e l’insegnante specializzato ha il compito precipuo di far sperimentare al contesto educativo la dinamica delle esigenze degli alunni portatori di handicap [...]. Anche quando la minorazione si impone per la propria specificità, l’essenziale dell’attività dell’insegnante resta di natura educativa”

IL PROFILO DELL’INSEGNANTE SPECIALIZZATO

Il profilo dell’insegnante specializzato appare caratterizzato da:

- una preparazione polivalente centrata sull’assunzione di capacità metodologiche e fondata su criteri generali ma non generici che mettano l’insegnante in condizione di valutare, programmare, regolare;

- una formazione particolarmente curata: “l’obiettivo è quello di ottenere un insegnante competente nella prassi della relazione e della comunicazione [...]”;

- una competenza specificamente pedagogica “che lo ponga in condizione di svolgere anzitutto una funzione docente e di adattarla alle singole situazioni”;

Abitare il territorio

- la conoscenza di strategie che consentano di realizzare al meglio le esigenze curricolari, tenuto conto però che la prevalenza dei bisogni è di natura educativa”:

“... si possono definire quattro aspetti che consentono di tracciare un preciso profilo dell’insegnante specializzato:

1. la professionalità
2. le conoscenze
3. le competenze
4. gli atteggiamenti”.

[Per ciascuno di questi aspetti il D.M. annota una “breve descrizione”]

L’insegnante specializzato “deve superare le angustie di un ruolo limitato assumendo una corretta competenza nelle problematiche dell’organizzazione scolastica, facendo valere concretamente le proprie capacità relazionali e comunicazionali, senza tuttavia prescindere dall’esercizio di specifiche competenze didattiche e curricolari”.

3. LA SCUOLA DI TUTTI E DI CIASCUNO: DAL SOSTEGNO AI SOSTEGNI

3.1. L’integrazione come dovere deontologico di tutti i docenti

D.M. 27 giugno 1995, n. 226

“... l’azione di integrazione [...] è compito dell’intero sistema scolastico e pertanto risulta essere dovere deontologico di tutti gli operatori scolastici che lo inverano” (scheda “Rielaborazione della esperienza personale...”, par. 1, punto 3).

3.2. La formazione in servizio di tutti i docenti

D.M. 27 giugno 1995, n. 226

“... la risposta all’esigenza di integrazione non può più esaurirsi né quindi limitarsi alla formazione di personale specializzato [...]. [Vi è la] “inderogabile necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica (parte II, par. 1).

“Questo arricchimento della potenzialità della funzione docente dovrebbe riuscire a garantire, in ogni ordine e grado di scuola, il necessario equilibrio fra momento educativo e momento di istruzione, attraverso la costruzione di un efficace ambiente educativo” (parte III, par. 1).

3.3. *La funzione integrativa dei docenti specializzati*

D.M. 27 giugno 1995, n. 226

Alcune “parole chiave” analizzano e sintetizzano la funzione integrativa del docente specializzato nella scuola:

- la non separatezza di tali figure professionali;
- la non sostitutività dell’azione comune di tutti i docenti da parte del solo insegnante specializzato;
- l’esclusione di una delega allo specialista;
- la necessità di considerare i docenti specializzati non come patrimonio di esperti, ma come arricchimento delle potenzialità della scuola;
- l’esclusione del mito dello standard e della norma;
- l’esigenza di affinare le capacità di individuare gli specifici bisogni personali dei soggetti in difficoltà;
- l’importanza del compito di facilitatore di rapporti interni ed esterni alla scuola.

In sintesi, “il docente che si dedicherà al lavoro di sostegno dovrà:

- possedere capacità di individuare e circostanziare i problemi;
- provvedere ad affinare la propria funzione docente;

Abitare il territorio

- conseguire approfondite abilità sul piano relazionale” (parte III, par. 1).

Fonte: M. Tortello, Comitato tecnico dell'Osservatorio permanente sull'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap, Roma, 1998; documento di lavoro.

Scheda 2- Competenze progettuali del docente

Saper leggere le risorse esterne

Saper leggere le risorse interne

Saper progettare insieme ad altri

Saper documentare insieme ad altri il proprio lavoro

Saper sbagliare e rimediare agli errori

Scheda 3 - Ruolo dell'insegnante per il sostegno

Identificare, coordinare, organizzare relazioni/reti di sostegno reciproco e le risorse all'interno della comunità scolastica

(risorse informali)

Offrire disponibilità di intervento altamente specializzato

(risorse formali)

In particolare

Sostenere e far funzionare il gruppo di lavoro per l'integrazione

Ricerca risorse straordinarie per il sostegno (personali e materiali)

Gestire un gruppo di sostegno tra compagni

Lavorare in compresenza in settori curriculari per gestire la disciplina e/o adattare il curricolo

Mantenere i rapporti con gli specialisti

Sollecitare la comunicazione multimediale

Offrire forme di sostegno alle famiglie

Scheda 4 - Verso una rete di sostegno

Che cos'è una rete di sostegno

Sistema complesso e coordinato di tutte le risorse per l'integrazione

Gli obiettivi

Creare classi e scuole che funzionino come "comunità di sostegno", cui ognuno senta di appartenere

Considerazioni operative

Va elaborata in funzione del soggetto destinatario

Deve potenziare le capacità della persona

Abitare il territorio

Il capo d'istituto deve promuoverla e incoraggiarla

E' elemento naturale e permanente della comunità scolastica

Va gestita da persone direttamente coinvolte nella vita scolastica

Si rivolge a tutti

Non deve indurre dipendenza dal sostegno stesso

Scheda 5 - Le reti di sostegno nella comunità scolastica
--

Rapporti di amicizia tra compagni

Gruppi di apprendimento cooperativo

Tutoring tra alunni

Collaborazione tra docenti

Team teaching

Gruppi di studio e di lavoro a livello di scuola

Supporto delle famiglie

Supporto del volontariato

Scheda 6 - Motivazioni e vantaggi professionali/psicologici del <i>team teaching</i>

Sopravvivenza e potere

- Offre risorse efficaci per l'educazione (Reynolds, Wang e Walberg, 1987; Tindal, Shinn, Walz, Germann, 1987; Will, 1986)
- Promuove la crescita professionale attraverso l'aiuto tra colleghi (Brandt, 1987)
- Favorisce la acquisizione di fiducia reciproca, di un linguaggio comune, di abilità per la soluzione di conflitti e per la leadership (Johnson e Johnson, 1987)
- Incrementa l'autostima (Johnson e Johnson, 1987)
- Diminuisce il numero di alunni affidati al sostegno grazie a una migliore individualizzazione dell'educazione (Gelzheiser, Shepard e Wozniak, 1986)
- Permette la condivisione di abilità
- Promuove la capacità di mettersi nei panni degli altri

Libertà

- Aumenta la flessibilità nell'orario e nella formazione dei gruppi (Olsen, 1968)
- Consente di sfruttare in maniera più efficace le abilità di tutti i membri del team (Armbruster, Howe, 1985; Bauwens, Howe, 1985; Bauwens, Hourcade, Friend, 1989)
- Permette la suddivisione del lavoro (Fox, Faver, 1984)
- Permette la distribuzione della responsabilità rispetto agli alunni
- Offre la possibilità di soddisfare i bisogni educativi diversi di più alunni

Senso di appartenenza

- Attenua l'isolamento (Bauwens et al., 1989; Fox, Faver, 1984)
- Motiva il coinvolgimento nell'attività svolta da altri (Fox, Faver, 1984)
- Sviluppa relazioni interpersonali positive (Johnson e Johnson, 1987)
- Incrementa il sostegno psicologico ricevuto da altri (Johnson e Johnson, 1987)
- Promuove l'integrazione totale degli alunni nella classe normale evitando programmi speciali (Armbruster e Howe, 1985; Bauwens et al., 1989)
- Facilita l'integrazione nella classe del personale per il sostegno

Abitare il territorio

Divertimento

- Stimola gli adulti favorendo le discussioni professionali e l'interazione (Liebermann, 1986)
- Sviluppa la creatività
- Crea un ambiente di apprendimento positivo
- Tiene alto il morale
- Aumenta la soddisfazione e sdrammatizza gli insuccessi

Fonte: Stainback e Stainback, 1993, p. 141

Scheda 7 - Famiglia-operatori: le ragioni della collaborazione

correlazione tra ambienti educativi

sviluppo e crescita del bambino si possono comprendere in relazione alle condizioni ambientali in cui egli vive; esse includono famiglia, gruppo dei pari, scuola, società

condivisione obiettivi basilari

genitori e operatori debbono condividere un gran numero di obiettivi basilari per la vita dell'individuo: cura, alimentazione, igiene personale, indipendenza sociale, autonomia

risultati da condividere anche con altri

i risultati della collaborazione tra genitori e operatori debbono essere condivisi anche con altre famiglie; le conquiste non devono essere circoscritte in spazi delimitati e riservati a singoli

condividere le informazioni

riconoscere le eterocronie dello sviluppo

necessità di cooperazione

la sfida della cooperazione è pedagogicamente spiegata e spiegabile nella direzione della formazione comune all'handicap, in vista della maturità della famiglia, della maturità professionale degli operatori e dell'autonomia delle persone in situazione di handicap

Scheda 8 - Famiglia-operatori: le condizioni della collaborazione

gli operatori devono pensare i genitori come ad attivi consumatori di servizi e non come utenti o pazienti

condivisione attività e decisioni

rispetto reciproco

Genitori

Non abbiate paura di chiedere aiuto. Portate con voi un amico, un familiare, qualcuno di fiducia nei primi incontri con gli operatori. Chiedete chiarimenti sulle cose poco chiare. Dite all'operatore se non approvate la sua linea operativa. Cercate anche altre forme di aiuto. Se non siete soddisfatti, comunicatelo. Manifestate la vostra approvazione.

Operatori

Chiedete le opinioni dei genitori, dimostrate il valore delle vostre valutazioni. Date ai genitori la cognizione degli sforzi e dei risultati ottenuti. Comunicate ai genitori la vostra specifica competenza. Non trattate con condiscendenza i familiari. Credete ai genitori: i bambini lo fanno già. Dimostrate rispetto per i bambini e valorizzate la loro persona. Accettate il diritto di ogni persona di essere diverso, evitando generalizzazioni e stereotipi. Ascoltate i genitori: trascorrono molto tempo con i loro figli. Non forzate i genitori.

(Brynelson, 1984)

condividere fini comuni

condividere il potere decisionale

condividere i sentimenti

flessibilità

Scheda 9 - Famiglia-operatori: le modalità della collaborazione
--

condivisione delle prospettive

condivisione degli atteggiamenti

riconoscimento del ruolo di tutela

offerta di risorse

offerta di strategie di intervento su situazioni particolari

pressione politica per aumento risorse

aiuto per l'adattamento del curriculum

aiuto per creare una rete di risorse