

La formazione dell'insegnante di sostegno

Dario Ianes (Centro Studi Erickson e Università di Bolzano)

L'insegnante "di sostegno" è prima di tutto un insegnante: va ribadita e mai dimenticata questa affermazione banale, ma che non dobbiamo mai dare per scontata. Troppo spesso si vede ancora oggi l'insegnante "di sostegno" relegato in ruoli assistenziali, pietisticamente materni, o strumento di espulsione dell'alunno disabile dalle normali attività scolastiche, con qualche complicità dei docenti curricolari che lo vedono come un insegnante delegato all'alunno disabile e cioè di "serie B". L'insegnante "di sostegno" è invece un insegnante di "serie A", come tutti gli altri, e condivide con tutti gli altri colleghi i compiti professionali e le responsabilità sull'intera classe. Non "ha" un suo alunno disabile, tutto per sé, in possesso esclusivo.

L'insegnante "di sostegno", in realtà, è un insegnante "per" il sostegno, o meglio per attivare le varie forme di sostegni che la comunità scolastica deve offrire. "Un insegnante competente che permetta al contesto scolastico di essere competente, e non limiti e chiuda, quindi, la competenza alla sua presenza ma la colleghi all'investimento strutturale dell'ambiente scolastico" (Canevaro, 2002). Un insegnante dunque che attiva sostegni e competenze varie nella vita scolastica di tutti e che non si racchiude in una relazione didattica individuale e separata con l'alunno disabile. Questo non è affatto facile e richiede una forte specializzazione universitaria.

1. UNA FORTE SPECIALIZZAZIONE (O PIÙ?) PER UNA PROFESSIONE STABILE

E' necessaria una forte specializzazione universitaria per diventare una specifica figura professionale a tutti gli effetti, stabilmente attiva in quel ruolo, garantendo continuità e non soltanto una funzione transitoria legata all'alunno disabile, quasi di "copertura" delle ore che vive a scuola. In prospettiva, si dovrebbe parlare di una pluralità di varie specializzazioni degli insegnanti, su vari temi educativi, didattici e organizzativi; in questa sede occupiamoci però della specializzazione degli insegnanti per l'integrazione scolastica di alunni disabili/per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Una specializzazione universitaria si basa sul percorso universitario precedente, e dovrebbe articolarsi sulle competenze acquisite per la laurea di primo livello. In questi anni si è molto discusso di quali fossero le competenze sui temi dell'integrazione e dell'inclusione che ogni insegnante dovrebbe possedere alla fine del suo percorso formativo iniziale, ma rimangono molte differenze tra le Università, anche in funzione dell'importanza da loro attribuita ai processi inclusivi. Dall'altra parte, il "datore di lavoro" dei futuri insegnanti, e cioè le Direzioni Scolastiche Regionali e il MIUR, non hanno articolato in modo chiaro e certificabile le varie competenze che i futuri insegnanti debbono avere. In questa situazione ci sono ancora molte, troppe, incertezze sul percorso universitario che si deve intraprendere per diventare un insegnante, e questo nuoce gravemente alla valorizzazione del ruolo sociale di questa professione. Una professione culturalmente e socialmente forte ha bisogno di un percorso universitario forte e di prestigio. In questo quadro incerto, anche a motivo delle ipotesi governative di modifica dei percorsi universitari, si colloca l'attuale specializzazione per il sostegno (400 ore), con un'offerta didattica riconosciuta unanimemente come insufficiente e tranquillamente assimilabile nel percorso universitario di base per tutti gli aspiranti docenti. Specializzarsi per il sostegno mentre ci si forma a fare l'insegnante, come accade ora, ha poco senso, se non quello di aumentare le proprie possibilità di accedere velocemente all'insegnamento. Questa logica della "scorciatoia" non sorprende affatto, vista la storia dei Corsi biennali di specializzazione, che ancora perdura nei vari corsi SSIS di 800 ore. Una specializzazione avrebbe più senso come successiva acquisizione di competenze specialistiche evolute, sulla base di una professionalità di base già accertata e messa in azione nell'insegnamento. Una specializzazione cioè come tappa di un continuo percorso di sviluppo professionale e di carriera lavorativa. Diventare insegnante specializzato per il sostegno come passo in avanti nella propria carriera e non come ripiego o stratagemma per entrare velocemente di ruolo, per poi "passare appena possibile sulla classe". Nell'ottica della formazione specialistica in itinere si deve però ragionare bene sui ruoli della "committenza" rispetto ai contenuti: quali richieste formative rivolgeranno la scuola, il singolo insegnante, le associazioni delle persone disabili, gli Enti locali? Quale saranno poi le reali capacità di utilizzare nuovi profili professionali da parte delle istituzioni scolastiche autonome? Sapranno leggere l'emersione di nuovi bisogni educativi, sapranno pensare nuove logiche di attivazione di risorse, per le quali avranno la necessità di nuove specializzazioni? Ad esempio, i nuovi bisogni degli alunni adolescenti con disabilità da trauma spinale oppure gli alunni disabili immigrati. Una scuola potrebbe inoltre, sul versante delle risorse formative e educative, voler rafforzare i suoi interventi nell'ambito dell'educazione alla salute, delle competenze socioaffettive/life skills-OMS, della prevenzione delle difficoltà di apprendimento, dell'educazione alla cittadinanza planetaria, ecc.

E' evidente che questa prospettiva plurale di specializzazioni si deve collocare in un quadro stabile e forte di formazione universitaria iniziale, abilitazione e reclutamento degli insegnanti, oltre che in una

dimensione collettiva di contrattazione della dimensione professionale, normativa e retributiva. Per ora accontentiamoci di dare stabilità e qualità agli attuali percorsi di specializzazione, pur con tutti i loro limiti.

2. CREDITI, DEBITI E LIVELLI ESSENZIALI DI QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE

Prima di delineare i contenuti di competenza della specializzazione per il sostegno, però, vale la pena ricordare che ogni percorso formativo, sia iniziale che di specializzazione, si deve poter confrontare attraverso un sistema nazionale di crediti e debiti formativi. Sul sistema dei crediti si è discusso troppo poco a livello di metodologia didattica e formativa universitaria. Un esame da tre crediti spesso significa soltanto la piccola quantità di cose da studiare, senza alcun accenno alle competenze reali certificate allo studente. Il sistema dei crediti, a mio avviso, si connette direttamente al profilo professionale in uscita richiesto allo studente, che dovrebbe poi rimandare, in modo altrettanto diretto, al quadro dei livelli essenziali di qualità dei processi di integrazione/inclusione che la scuola si dovrebbe dare a livello nazionale. Con livelli essenziali di qualità, infatti, si può definire quali competenze dei docenti e di altre figure professionali sono necessarie per renderli disponibili. Ma il sistema scolastico e politico fa fatica a definire livelli minimi di qualità, perché questi poi diventerebbero esigibili da parte dei cittadini, e dunque è meglio lasciare tutto alla buona volontà delle persone e alla percezione soggettiva di "buona" integrazione.

3. SPECIALIZZAZIONE: QUALI COMPETENZE?

Affrontando l'analisi delle principali competenze richieste ad un insegnante specializzato per il sostegno devo dare per scontata la necessità di una formazione personale sulle dimensioni emotive, esistenziali e culturali più direttamente coinvolte nell'incontro con la disabilità e la sofferenza psicologica: l'insegnante prima di tutto "è", poi "fa".

Con questa premessa, ritengo che il profilo professionale globale di un insegnante specializzato per il sostegno ai processi di integrazione/inclusione nella scuola italiana di oggi possa articolarsi in sei grandi classi di competenze.

3.1. *La collaborazione-mediazione professionale*

L'insegnante specializzato per il sostegno deve essere in grado di tessere reti di relazioni significative a livello professionale con i colleghi "normali", con gli educatori, con il personale assistenziale, con i familiari, con gli operatori sociali e sanitari, con le figure importanti di un territorio, con i rappresentanti degli Enti locali, di varie Amministrazioni, di Cooperative sociali, ecc. Ciò significa capacità di ascolto, di empatia professionale e personale, di riconoscimento della dignità professionale dell'altro, di mediazione, di sostegno, di decisione e di problem solving, di soluzione di conflitti, di comunicazione e di assertività costruttiva. Non è facile collaborare professionalmente con altri, specie nel nostro Paese, ancora lontano dal condividere un modello concettuale unitario sul tema della disabilità (forse l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità potrà darci questa base concettuale e linguaggio comuni a varie professioni). Troppo spesso, inoltre, sopravvivono logiche gerarchiche tra le varie figure professionali, che ostacolano la collaborazione. L'insegnante per il sostegno si trova spesso in situazioni dove sono vitali buone capacità di mediazione: la Diagnosi funzionale, il Profilo dinamico funzionale, le attività del Piano educativo individualizzato, le verifiche, ecc. Dovrebbe essere uno specialista di tavoli di concertazione e di decisione comune, dove aiuta tutti a comunicare realmente, a rispettare i ruoli, a scambiarsi, a decidere insieme, a fondere saperi e prospettive, mediando soluzioni nuove, diverse dalla semplice somma delle parti. Un diplomatico, anche, che conosce le varie lingue che le professioni parlano e le rispettive culture. Un conoscitore delle dinamiche dei gruppi, capace di attivare rituali istituenti di alleanze professionali nuove. Un mediatore che non si stanca di connettere, avvicinare, limare, fondere, trovare un filo di raccordo, di progetto comune, di impegno collettivo, di decisione condivisa, di patto operativo.

3.2. *Le norme, l'organizzazione, le istituzioni*

Le varie professioni agiscono in un quadro normativo, stratificato su più livelli (da quello europeo a quello comunale, fino ai regolamenti scolastici...) e spesso poco coordinato in modo funzionale ad una visione unitaria della persona disabile. L'insegnante specializzato per il sostegno ha più bisogno, rispetto ai colleghi "normali", di conoscere norme e disposizioni, sia del suo ambito, che di quello di altre professioni. Si pensi, ad esempio, alle norme in ambito sanitario o sociale (la legge 328 del 2000, sul riordino dei Servizi sociali, introduce il concetto di Progetto globale di vita e di Piano di zona). Le norme, talvolta, non sono vissute come una risorsa, specie in ambito scolastico, dove qualche insegnante, anche per il sostegno, si costruisce un'identità trasgressiva. Con le norme però si può costruire un'organizzazione che tutela stabilmente i diritti di tutti, in particolare dei più deboli, un'organizzazione che si può democraticamente cambiare attraverso meccanismi di partecipazione attiva. Con l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e il nuovo ruolo manageriale dei dirigenti l'organizzazione scolastica si è fatta più

complessa e più varia, tra spinte creative locali e contrattazione sindacale collettiva. Dunque vanno conosciuti a fondo i vari meccanismi utilizzabili per creare qualità nell'utilizzo delle varie risorse per l'integrazione. C'è ancora qualche insegnante che invece crede che la qualità dell'integrazione scolastica cresca se proporzionalmente aumentano le ore di sostegno date agli alunni disabili. L'ordine e il disordine organizzativo si devono conoscere a fondo, per sfruttarne le potenzialità e farli diventare azioni positive. Molti insegnanti per il sostegno non conoscono il ruolo e le competenze dei vari Enti e Istituzioni di un territorio, quello che debbono e possono fare per l'integrazione scolastica e sociale. Conoscere la realtà istituzionale, normativa, organizzativa (ed anche economica, culturale, comunicativa) dei vari ecosistemi in cui l'insegnante per il sostegno opera diventa dunque una priorità formativa.

3.3. *Il sostegno alla famiglia*

L'insegnante specializzato per il sostegno può essere una fonte importante di aiuto e di supporto anche per la famiglia dell'alunno disabile, che ancora troppo spesso è da sola nel suo ciclo di vita. Molti, spesso troppi, operatori entrano in contatto con la famiglia, ma spesso il risultato è la solitudine. Non è facile diventare un sostegno significativo, e ci vuole molta umiltà. Le famiglie possono fronteggiare il loro stress in modo problematico, assente o aggressivo, iperprotettivo o centrifugo, oppure possono essere una fonte inesauribile di risorse e di coinvolgimento, di stimolo all'autonomia e alla crescita. Sono sempre comunque una realtà complessa, ricca di contraddizioni, incertezze, sfumature, che probabilmente non si potranno mai conoscere a fondo. Ma la famiglia può diventare la migliore alleata di un percorso di integrazione scolastica e sociale, e come un alleato prezioso va trattata: con considerazione, ascolto, empatia, comunicazione, mediazione e coinvolgimento continuo. Ma anche fissando assieme regole, confini, limiti e tutele della professionalità degli insegnanti, che non dovrebbero, in nome di un eccesso di "familismo" essere al servizio di ogni capriccio dei genitori e colludere in alcune scelte "tecniche" della famiglia che possono essere addirittura controproducenti per l'alunno. L'insegnante dovrebbe allora conoscere a fondo i temi delle strutture e delle dinamiche familiari, le risposte allo stress delle varie figure familiari, gli studi sui bisogni e sulle risorse della famiglia e le sperimentazioni sui vari interventi di supporto familiare: counseling educativo, formazione di competenze educative, respite care (interventi di aiuto familiare per permettere ai familiari più coinvolti nello stress assistenziale quotidiano di tirare un po' il fiato), gruppi di auto-mutuo aiuto, ecc. Su queste basi gli insegnanti si dovrebbero specializzare su competenze di ascolto attivo, comunicazione, problem solving collaborativo, analisi degli stress familiari, analisi delle risorse, ecc.

3.4 *Il Piano educativo individualizzato-Progetto di vita*

L'insegnante specializzato per il sostegno non è certo l'unico responsabile del Piano educativo individualizzato per l'alunno disabile, che è invece frutto di una corresponsabilizzazione di tutti i docenti, degli operatori sociali e sanitari e della famiglia. Ma questa progettualità così articolata ha bisogno di un perno, di un catalizzatore di processi, di un garante di un equilibrato funzionamento collettivo. La stesura, ma ben di più la realizzazione e le verifiche del Piano educativo individualizzato, ha bisogno di un professionista che interpreti un ruolo di tutela degli interessi esistenziali dell'alunno disabile, che lo aiuti nella memoria della sua storia e nella definizione di un suo progetto di vita. In questo ruolo, l'insegnante specializzato deve lavorare con la persona disabile ed i colleghi nel definire in modo condiviso, "obiettivi partecipati" (elaborati e vissuti insieme, non imposti), percorsi possibili, criteri di verifica e valutazione sia degli obiettivi che dei percorsi fatti per cercare di raggiungerli. Un buon Piano educativo individualizzato dovrebbe essere completo, globale ed equilibrato, integrato con le attività della classe, rispondente ai bisogni evolutivi e alle caratteristiche individuali. Dovrebbe essere anche flessibile, provvisorio, aperto alla sperimentazione e alla verifica, modulare e aperto a vari arricchimenti. Un buon Piano educativo individualizzato tiene uniti i momenti della storia e della conoscenza approfondita dell'alunno (dal portfolio-dossier alla diagnosi funzionale, ecc.), della progettualità a breve, medio e lungo termine, della definizione di interventi e materiali e delle verifiche e valutazioni. Queste quattro componenti si dovrebbero armonizzare in un ciclo continuo di azione-reazione, circolare e ricorsivo, a cavallo tra storia dell'alunno e ricerca di un Progetto di vita, di una proiezione nel futuro che abbia un senso per la persona. Conoscersi-progettare-provare-capire e da qui conoscersi meglio-riprogettare-riprovare, ecc. ecc., in un lavoro continuo di sviluppo e di crescita, non solo delle proprie abilità e competenze, ma anche della propria identità. Un'identità difficile, quella dell'alunno disabile, esposta a varie pressioni e costruzioni sociali. In questa dimensione professionale risulta evidente allora la necessità di disporre di buone competenze di mediazione interprofessionale e di collaborazione familiare. Un buon Piano educativo individualizzato è un buon mezzo di trasporto per l'identità dell'alunno verso l'essere adulto; certo non l'unico, ma, in questa fase, indispensabile. Per questo l'insegnante specializzato deve avere uno "sguardo lungo", oltre che "sottile", (questa celebre espressione di Sergio Neri, che pensava allo "sguardo sottile" dell'educatore come qualità percettiva penetrante, in grado di leggere sfumature lievi e di dar loro un senso profondo, è diventata il titolo di un recente saggio sulla qualità dell'integrazione scolastica di Rondanini e Longhi) e riuscire a vedere adulto quel bambino disabile che ha di fronte, vederlo adulto con le sue necessità e i suoi desideri, nel lavoro, in casa, nelle relazioni affettive, con gli amici,

ecc. Non è semplice orientare un Piano educativo individualizzato verso una dimensione di Progetto di vita adulta, soprattutto se il bambino è piccolo, e questo orientamento si dovrà declinare a livello tecnico, esistenziale e contestuale (Ianes, Celi e Cramerotti, 2003; Pavone, 2004)

3.5. *Una metodologia e più metodi per facilitare l'apprendimento*

Un insegnante specializzato per il sostegno dovrebbe possedere una forte cornice metodologica generale, in cui inscrivere, dare senso e sperimentare una ricca pluralità di metodi, interventi, materiali, tecniche educative e didattiche. Proviamo a definire tre caratteristiche di questa cornice metodologica generale, in grado di essere fortemente generativa di scelte, decisioni e orientamenti a livello di specifici metodi.

a) *Attenzione al funzionamento attuale e non all'eziologia dei deficit (ovvero occupiamoci degli alunni con Bisogni educativi speciali-Special educational needs).*

Un alunno può presentare un Bisogno educativo speciale quando il suo apprendimento, in uno o più dei vari ambiti e competenze, è rallentato o problematico, e questa problematicità è riconosciuta per i danni che causa al soggetto stesso, non soltanto tramite il confronto con la normalità. Questi rallentamenti o problematicità possono essere globali e pervasivi (ad es. Autismo), specifici (ad es. Dislessia), settoriali (ad es. Disturbi del linguaggio, Disturbi da deficit attentivi con iperattività) e, naturalmente, più o meno gravi, permanenti o transitori. I fattori causali possono essere a livello organico, psicologico, familiare, sociale, culturale, ecc. In questi casi i normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione, solo per citarne alcuni) si "arricchiscono" di qualcosa di particolare, di "speciale". Il loro bisogno normale di sviluppare competenze di autonomia, ad esempio, è complicato dal fatto che possono esserci deficit motori, cognitivi, oppure difficoltà familiari nel vivere positivamente l'autonomia e la crescita; in questo senso il bisogno educativo diventa "speciale". Non è un'etichetta discriminante quella di "Bisogno Educativo Speciale", perché è amplissima, non fa riferimento solo ad alcuni tipi di cause e soprattutto non è stabile nel tempo (non è una "diagnosi-destino"). Si potrebbe dire che ogni bambino potrebbe incontrare nella sua vita una situazione che gli crea Bisogni Educativi Speciali; dunque è una condizione che ci riguarda tutti e a cui siamo tenuti, deontologicamente e politicamente, a rispondere in modo adeguato. La priorità di analisi è dunque il "funzionamento" attuale ed esteso del soggetto, in termini di apprendimento inteso in senso globale, e non l'eziologia delle sue difficoltà, la categorizzazione degli alunni secondo le nosografie tradizionali. Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali hanno bisogno di interventi individualizzati, tagliati accuratamente su misura della loro situazione di difficoltà e dei fattori che la originano e/o mantengono. Questi interventi possono essere ovviamente i più vari nelle modalità (molto tecnici o molto informali), nelle professionalità coinvolte, nella durata, nel grado di "mimetizzazione" all'interno delle normali attività scolastiche (in questo caso si parla di "speciale normalità": una normalità educativa-didattica resa più ricca e più efficace dalla misure prese per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali, si veda più avanti). In alcuni casi questa individualizzazione prenderà la forma di un Piano educativo individualizzato-Progetto di vita, in altri sarà, ad esempio, una "semplice" e informale serie di delicatezze e attenzioni psicologiche rispetto a una situazione familiare difficile, in altri ancora potrà essere uno specifico intervento psicoeducativo nel caso di comportamenti problema. Rispetto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, appare a questo punto chiaro che vi ritroviamo sia quelli che hanno una diagnosi psicologica e/o medica sia quelli che invece non sono diagnosticabili in senso eziopatogenetico o classificatorio. Per quanto riguarda gli alunni con Bisogni Educativi Speciali con diagnosi psicologica e/o medica si fa riferimento alle classificazioni del DSM-IV/Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali dell'American Psychiatric Association (1996) e all'ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1992). Nello specifico rientrano in questa categoria di Bisogni Educativi Speciali gli alunni con: Ritardo mentale; Disturbi generalizzati dello sviluppo; Disturbi dell'apprendimento; Disturbi del comportamento; Disturbi psicologici e emozionali; Patologie della motricità, sensoriali, neurologiche o riferibili ad altri disturbi organici. Per quanto riguarda gli alunni con Bisogni Educativi Speciali senza diagnosi psicologica e/o medica, abbiamo già accennato ci sono molti alunni con Bisogni Educativi Speciali che non hanno, perché non possono averla, una diagnosi psicologica e/o medica. Le loro difficoltà non corrispondono agli elenchi di segni/sintomi dei manuali diagnostici, la loro situazione sfugge a quei criteri scientifici, né hanno rassicuranti eziologie organiche. Ma questi alunni ci sono, hanno difficoltà e creano difficoltà primariamente a loro stessi e poi agli altri. Un primo tipo di situazione è quello definibile "svantaggio e deprivazione sociale": alunni che sono cresciuti in situazioni familiari/sociali povere, marginali, in contesti degradati. Un secondo tipo di alunni per qualche aspetto in difficoltà sono quelli con provenienza e bagaglio linguistico e culturale diverso: alunni migranti, figli di migranti, profughi, rifugiati, figli di immigrati di recente stabilizzazione, e così via. Ci sono poi gli alunni che vivono in una famiglia difficile, e questo può voler dire multiproblematica, abusante, densa di conflitti e di dinamiche invischianti e produttrici di patologie; alcuni dei familiari possono avere patologie psichiatriche anche gravi, condotte

antisociali o criminali, e così via. Altre famiglie possono invece essere centrifughe, senza regole chiare, disorganizzate, oppure rigide, oppressive, patologicamente protettive, altre ancora possono indurre valori e comportamenti divergenti rispetto all'istruzione e all'apprendimento. Altri alunni invece portano in sé alcune difficoltà psicologiche che però non sono di gravità tale da giustificare pienamente una diagnosi di psicopatologia: alunni con autostima particolarmente bassa, oppure con stati d'ansia poco controllati, con scoppi di forte collera e scarsa tolleranza alla frustrazione, bassa motivazione intrinseca e poca curiosità, povera immagine di sé e scarse prospettive per il futuro, pochi obiettivi, pochi desideri e interessi. Alcuni con comportamenti problematici, ad esempio aggressivi o distruttivi, che non sopportano limiti, o che usano l'aggressione per prevaricare i più deboli. Non occorre ricordare la diffusione crescente e la gravità sociale del fenomeno "bullismo". In tutti questi casi abbiamo alunni con capacità di apprendimento non particolarmente deficitarie, che però sono ostacolati da una scarsa dotazione di "mezzi" di apprendimento (per usare un'espressione di De La Garanderie) o da risposte psicologiche e/o comportamentali eccessive e disadattanti.

b. Consideriamo la globalità del funzionamento (ovvero l'ICF nella conoscenza della salute e del funzionamento)

Abbiamo visto che i Bisogni Educativi Speciali sono molti e diversi: una scuola davvero inclusiva dovrebbe essere in grado di leggerli tutti (individuando così il reale "fabbisogno" di risorse aggiuntive) e su questa base generare la dotazione di risorse adeguata a dare le risposte necessarie. C'è però bisogno di una cornice concettuale forte, super partes, che orienti questa lettura, una cornice concettuale che sia la stessa per cogliere le dimensioni essenziali dei bisogni "forti" e di quelli "deboli". L'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, Organizzazione Mondiale della Sanità, 2002) credo sia il modello concettuale utile a questa lettura, che dovrebbe essere ben conosciuto dagli insegnanti specializzati. È appropriato illustrare la struttura concettuale dell'ICF perché questo strumento parla delle varie dimensioni, che in modo globale e interconnesso fanno la salute, non di disabilità o patologie. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, infatti, la situazione di salute e di funzionamento di una persona va letta in modo globale, da diverse prospettive, in modo interconnesso e reciprocamente causale.

La situazione di salute e di funzionamento di una persona è la risultante globale delle reciproche influenze tra i fattori rappresentati nello schema. Condizioni fisiche e fattori contestuali agli estremi del modello: la mia dotazione biologica e l'ambiente in cui cresco, dove i fattori contestuali personali sono le dimensioni psicologiche che fanno da "sfondo interno" alle mie azioni (autostima, identità, motivazioni, ecc.). Nella grande dialettica tra queste due enormi classi di forze si trova il mio corpo, come concretamente è fatto (struttura) e come realmente funziona (funzioni). Ma il mio essere agisce con delle reali capacità (attività personali) e partecipa socialmente (partecipazione sociale). Quando tutto questo va bene e agisce in sinergia, sarò sano, altrimenti malato, o disabile, o con Bisogni Educativi Speciali, oppure emarginato, ecc.

Crediamo che questo modello sia utile per una lettura dei Bisogni Educativi Speciali in un'ottica di salute globale, per una comprensione qualitativa degli "ambiti" di difficoltà di un alunno e una prima definizione dei corrispondenti "ambiti" di risorse (lanes, 2004).

L'alunno che viene valutato secondo il modello ICF può evidenziare difficoltà specifiche in vari ambiti:

- *Condizioni fisiche*: malattie varie, acute o croniche, fragilità, situazioni cromosomiche particolari, lesioni, ecc.
- *Strutture corporee*: mancanza di un arto, di una parte della corteccia cerebrale, ecc.
- *Funzioni corporee*: deficit visivi, deficit motori, deficit attentivi, di memoria, ecc.
- *Attività personali*: scarse capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle azioni, di comunicazione, di autoregolazione metacognitiva, di interazione sociale, di autonomia, di cura del proprio luogo di vita, ecc.
- *Partecipazione sociale*: difficoltà a rivestire i ruoli sociali di alunno (difficoltà nei vari apprendimenti scolastici), a partecipare alle situazioni sociali più tipiche, nei vari ambienti e contesti.
- *Fattori contestuali ambientali*: famiglia problematica, cultura diversa, situazione sociale difficile, culture e atteggiamenti ostili, scarsità di servizi e risorse, ecc.
- *Fattori contestuali personali*: scarsa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, ecc.

In uno o più di questi ambiti si può generare un Bisogno Educativo Speciale, che poi interagirà con gli altri ambiti, producendo la situazione globale e complessa di un alunno. Ovviamente, il peso dei singoli ambiti varierà da alunno ad alunno, anche all'interno di una stessa condizione biologica o contestuale ambientale.

Con il modello ICF si viene a creare dunque una sorta di mappa che ci aiuta a leggere le diverse situazioni di difficoltà degli alunni: alcune di esse saranno caratterizzate da problemi biologici, fisici e di capacità; altre da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione; altre primariamente da fattori contestuali ambientali; altre principalmente da difficoltà di partecipazione sociale per fattori contestuali

ambientali ostili, e così via.

c. *Costruiamo la "speciale normalità" (ovvero arricchire tecnicamente la normalità delle attività)*
La "speciale normalità" si potrebbe definire come "le aspettative, gli obiettivi, le prassi per tutti gli alunni, nessuno escluso, nelle normali e ordinarie attività, che però si arricchiscono di una specificità non comuni, fondate su dati scientifici e adeguate dalle nuove complessità dei bisogni educativi speciali" (lanes, 2001). Il concetto di speciale normalità ci serve da cornice metodologica generale quando volgiamo la nostra attenzione al versante della costruzione e dell'utilizzo di risorse per l'apprendimento e per l'integrazione, in particolare per quanto riguarda gli insegnanti specializzati per il sostegno. Nella scelta e nell'applicazione di metodi, materiali, mediatori e situazioni didattiche, l'orientamento della "speciale normalità" privilegia quelle più vicine alla normalità rispetto a soluzioni speciali-separanti e ci stimola contemporaneamente ad arricchire di aspetti tecnici le abituali prassi della normalità che senza questi "innesti" tecnici non sarebbero in grado di rispondere adeguatamente alla specialità dei bisogni. Crediamo ci siano quattro grandi linee su cui orientare questa normalizzazione-specializzazione degli interventi educativo-didattici; gli attori, i materiali, le modalità dell'apprendimento e l'intervento sui comportamenti problema.

Gli attori, ovvero: chi insegna?

Si pensava, in un'ottica molto "speciale" (nel senso segregante) che lo potesse fare solo l'insegnante, solo se molto specializzato; poi si è capito che all'alunno disabile poteva insegnare anche il docente curricolare, ma la grande svolta sta nella valorizzazione del ruolo dei compagni di classe e di scuola, nel tutoring e nei gruppi di apprendimento cooperativo, nei gruppi formati secondo il criterio delle cosiddette "classi aperte", e si potrebbe arrivare fino al ruolo fondamentale delle risorse informali del territorio, in un'ottica che privilegia il Progetto di vita adulto.

I materiali, ovvero: su cosa si lavora?

Si pensava che, per rispondere adeguatamente alla specialità degli alunni, si dovesse ricorrere necessariamente e solamente a testi specifici e diversi, studiati appositamente o addirittura riciclati dagli anni precedenti; più tardi si è sentita la necessità di elaborare i testi normali, adattandoli, semplificandoli e arricchendoli sulla base dei diversi bisogni di apprendimento, fino ad arrivare a una didattica basata su una gestione molto personalizzata dei testi e delle varie fonti, nelle quali ogni alunno naviga secondo le sue capacità, in un'ottica costruttivista dell'elaborazione personale della conoscenza. A proposito di "adattamenti" nelle attività di insegnamento-apprendimento, Janney e Snell (2000) propongono un utile modello che riassume, a grandi linee, le dimensioni sulle quali si può operare per adattare la didattica al Bisogno Educativo Speciale.

Le modalità dell'apprendimento, ovvero: come si apprende?

Si pensava che l'apprendimento in soggetti con ritardo mentale potesse essere prodotto esclusivamente con tecniche altamente sofisticate di prompting (aiuti), di strutturazione dello spazio e dei tempi e di rinforzamento positivo; poi si è capito che queste tecniche potevano essere evolute, in molti casi, avvicinandole a forme di automonitoraggio e di autoistruzione semplice, dove l'alunno è più attivo e si autoregola. Da qui all'uso generalizzato di strategie metacognitive di apprendimento per tutti gli alunni, più consapevoli e autonomi, la linea di evoluzione è diretta.

Educare e non punire, ovvero: come si interviene sui comportamenti problema?

Anche nel caso degli interventi psicoeducativi sui comportamenti problema, possiamo rimanere a livello di interventi strettamente individuali, fatti senza comprendere i significati funzionali dei comportamenti problematici, decontestualizzandoli e perciò facendoli oggetto soltanto di procedure che diventano di fatto repressive e punitive. Oppure possiamo evolvere la nostra relazione educativa leggendo le funzioni, prevalentemente comunicative e interpersonali, dei comportamenti problema e proponendo all'alunno modalità sostitutive, più accettabili, di comunicare, arrivando fino alle attività di empowerment socioaffettivo, comunicativo e relazionale rivolte al gruppo classe (lanes e Cramerotti, 2003) Con queste coordinate metodologiche generali, l'insegnante specializzato dovrebbe conoscere l'utilizzo e i limiti, le indicazioni e le controindicazioni di una serie, il più ampia e plurale possibile, di metodi:

- per elaborare una conoscenza più fine delle caratteristiche dell'alunno nei vari contesti (collaborando adeguatamente alla diagnosi funzionale)
- per facilitare i vari apprendimenti rispetto alle diverse problematiche e caratteristiche individuali (dalle tecniche centrate sul potenziamento degli stimoli e sul rinforzamento a quelle metacognitive, costruttivistiche, attive, ecc.)
- per organizzare insieme vari mediatori didattici (linguistici, visivi, simbolici, ecc; vedi Pavone, 2004)
- per utilizzare una gamma il più possibile ampia di materiali didattici e di adattamenti/arricchimenti (dai materiali cartacei ai software)
- per attivare le risorse didattiche reciproche degli alunni, in forme cooperative e di tutoring
- per realizzare interventi rivolti agli aspetti comportamentali e psicoaffettivi.

Come risulta evidente, i metodi e le risorse sopra accennate diventano preziose per un miglioramento della qualità della didattica non solo per l'alunno disabile, ma anche per tutti gli altri alunni, che ne

beneficiano direttamente e indirettamente.

3.6 Documentazione e ricerca

L'insegnante specializzato dovrà possedere buone capacità di documentare l'insieme delle prassi di integrazione e di inclusione, connettendo questo materiale a quello presente nei Centri di documentazione del suo territorio e ad altre banche dati di interesse. La sua attività si dovrebbe orientare anche verso la ricerca, nelle sue varie articolazioni metodologiche (non si creda che l'unica modalità di fare ricerca nella scuola sia la ricerca-azione: Celi e Fontana (2003) hanno dimostrato la possibilità di realizzare semplici ricerche con buoni disegni sperimentali anche nelle realtà scolastiche). Fare ricerca non è un lusso, deve essere sentito come una necessità: il bisogno di fare, in modo sistematico, condiviso e comunicato, un piccolo passo avanti nella conoscenza di come funzionano le cose nell'apprendimento, nelle relazioni, nei gruppi, nella psicologia dell'alunno, ecc. Una ricerca significativa dovrebbe poggiare su ciò che si sa, o si crede di sapere, per evolverlo, correggerlo, arricchirlo, anche smentendo convinzioni provvisorie. E' necessario allora che l'insegnante specializzato possieda un forte corpus di conoscenze teoriche sui processi coinvolti negli apprendimenti, nel pensiero, nelle emozioni, nelle relazioni e nei gruppi. Queste conoscenze devono però essere rielaborate e rese significative in un modello personale, adattato dal singolo insegnante: una specie di mappa teorica attraverso la quale tentare di leggere ciò che succede, di usare metodi e tecniche e di interrogarsi con progetti di ricerca. Questa mappa si dovrà correggere e evolvere continuamente, con la conoscenza empirica e con lo studio. In conclusione, le sei famiglie di competenze che ho cercato brevemente di tratteggiare potrebbero diventare altrettanti contenitori in un portfolio-dossier personale dell'insegnante, iniziato nel suo percorso universitario di base, ben arricchito nella specializzazione e speriamo altrettanto ben mantenuto nella formazione ulteriore continua in servizio.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, *DSM-IV/Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1996.
- R. Caldin, *Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2004, 3, 2.
- A. Canevaro, D. Ianes, *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2002.
- A. Canevaro, *Insegnanti specializzati per il sostegno*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2002, 1, 2.
- F. Celi, D. Fontana, *Fare ricerca sperimentale a scuola*, Erickson, Trento 2003.
- A. De La Garanderie, *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*, Erickson, Trento 2003.
- P. Gherardini, S. Nocera S., A.I.P.D., *L'integrazione scolastica delle persone Down*, Erickson, Trento 2000.
- A. Halvorsen e T. Nearly, *Building inclusive schools*, Allyn e Bocon, Boston 2001.
- D. Ianes, *Il bisogno di una "speciale normalità per l'integrazione"*, in *Difficoltà di apprendimento*, 2001, 7, 2, pp. 157-164.
- D. Ianes, M. Tortello, *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1999a.
- D. Ianes, M. Tortello, *Handicap e risorse per l'integrazione*, Erickson, Trento 1999b.
- D. Ianes, *Voglio fare l'insegnante, specializzarmi e fare carriera!*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 1, 2.
- D. Ianes, *Una forte formazione prima, molte specializzazioni dopo*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2004, 3, 1.
- D. Ianes D., F. Celi, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita*. Guida 2003-2005, Erickson Trento 2003.
- D. Ianes, *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Erickson, Trento 2004.
- R.E. Janney, M. Snell, *Modifying Schoolwork*, Paul H. Brookes, Baltimora 2000.
- C. Jorgensen, *Restructuring high schools for all students*, Paul H. Brookes, Baltimora 1998.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali*, Masson, Milano 1992.
- Orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione, Documento MIUR, in *Difficoltà di apprendimento*, 1999, 4, 3.
- Osservatorio permanente per l'integrazione scolastica MIUR, *Progetto di corso pluriennale di specializzazione per gli insegnanti di sostegno: i 7 moduli*, in *Le leggi dell'integrazione scolastica e sociale*, 2000, 1, 4.
- Osservatorio permanente per l'integrazione scolastica MIUR, *Formazione e aggiornamento del personale della scuola*, Documento di lavoro, 2004.
- M. Pavone, *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- M. Pavone, *La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2004, 3, 2.
- L. Rondanini, M. Longhi M., *Quello sguardo sottile*, Erickson, Trento 2004.
- M. Tortello, *Corsi universitari di specializzazione per le attività di sostegno*, in *Le leggi dell'integrazione scolastica e sociale*, 2000, 1, 4. L.
- Tuffanelli, D. Ianes, *Formare una testa ben fatta*, Erickson, Trento 2003.