

La dimensione educativa del compito e il ruolo dell'insegnante di sostegno nella prospettiva inclusiva.

The educational dimension of the task and the teacher's role in supporting inclusive perspective.

Gaetano Raiola

Università degli Studi di Napoli "Parthenope", Italia
gaetanoraiola@libero.it

Altavilla Gaetano

Università della Basilicata, Matera, Italia

Abstract

The article investigate son the educational value and up on the teacher's support person trying to clarify some aspects of inclusive education and school integration. Starting from the central role of the supporting teacher is analysed by the task of its educational dimension, the different competences that are required to him, the aspects linked to the action of didactic that teachers can intervene to increase the level of integration and inclusion in the classroom, the best possible practices to be to used in the classroom in order to better value the individual differences and to increase the highest possible educational success for students with special educational needs. Eventually, it hoped for the use of cooperative learning, rather than learn by competitiveness and individualistic, as encourage more interaction between disabled and non-disabled students, a greater empathy between them, with out forgetting that inclusive education is facilitated in school environments in which the teaching is active and where difficulties and problems that arise are analyzed to produce improvements.

L'articolo indaga sul valore educativo e sulla figura dell'insegnante di sostegno cercando di chiarire alcuni aspetti dell'integrazione scolastica e dell'educazione inclusiva. Partendo dal ruolo centrale dell'insegnante di sostegno viene analizzata la sua dimensione educativa del compito, le diverse competenze che gli vengono richieste, gli aspetti legati all'azione didattica su cui gli insegnanti possono intervenire per incrementare i livelli di integrazione e di inclusione in classe, le possibili buone prassi da poter praticare in classe per poter meglio valorizzare le differenze individuali e favorire il massimo successo formativo possibile per gli alunni con bisogni educativi speciali. Infine, viene auspicato l'utilizzo delle esperienze di apprendimento cooperativo, rispetto all'apprendimento di tipo competitivo e individualista, in quanto favoriscono una maggiore interazione tra allievi disabili e normodotati, una maggiore empatia tra essi, senza dimenticare che l'educazione inclusiva viene favorita in ambienti scolastici in cui l'insegnamento è attivo e in cui le difficoltà e i problemi che insorgono vengono analizzati per produrre miglioramenti.

Keywords

School Integration, Educational Relationship, Action Didactic, Inclusive School.

Integrazione Scolastica, Relazione Educativa, Azione Didattica, Scuola Inclusiva.

Introduzione

L'integrazione scolastica e sociale degli alunni con disabilità in Italia è un processo culturale irreversibile e in continuo progresso, pur se permane al suo interno qualche contraddizione, tra ciò che viene invocato e atteso e ciò che viene concretamente realizzato (Chiappetta Cajola, 2015). In particolare si fa riferimento alla formazione degli insegnanti, all'insieme delle risorse necessarie per le attività di sostegno scolastico e sociale, all'organizzazione didattica e ai conseguenti rischi di delega e il conseguente isolamento della diade alunno con disabilità/insegnante di sostegno, nonché alle indispensabili sinergie interistituzionali e interprofessionali (Chiappetta Cajola, 2013). *“Parlare di disabilità oggi vuol dire adottare una visione dell'uomo che lo consideri fin dall'inizio della sua esistenza una persona dotata tanto di capacità razionale, emotiva e affettiva, quanto portatrice concreti bisogni fisici e mentali”* (Leonardi, 2007). Partendo dalla concezione positiva della differenza, intesa come il modo stesso di esprimersi della realtà e non come contrapposizione di categorie (Delueze, 1997; Delueze, Guattari, 2003), e dal limite che essa pone, appare possibile operare tra esclusione e inclusione. Un ambiente che si vuole caratterizzare come inclusivo deve ridurre le distanze tra normodotato e disabile, rimuovendo gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento (Booth, Ainscow, 2002) è un compito che riguarda tutti (docenti, alunni, Dirigente scolastico, Ata, famiglia, Asl, assistenti educativi), poiché gli effetti si manifestano su tutto il contesto scolastico. Sarebbe, poi, auspicabile rimuovere l'equivoco di fondo che si genera quando si parla di inclusione e di integrazione; i due concetti, se pur simili, danno luogo a una sorta di antinomia. Nel contesto scolastico, *“il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello assimilazionista, fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni normali”* (Chiappetta Cajola, 2012); l'inclusione invece presuppone un ambiente in grado di rilevare e di rimuovere gli ostacoli che ne limitano la partecipazione e l'apprendimento.

1. La figura dell'insegnante di sostegno

Prendendo a prestito le parole di Papa Francesco è possibile immaginare il docente di sostegno come costruttore di ponti e di reti tra i diversi alunni, tra alunni e insegnanti, tra alunni e famiglia, tra scuola e famiglia, tra scuola e società. L'insegnante di sostegno oggi viene ad assumere compiti sempre più specifici e impegnativi, in quanto non è solo di supporto al singolo alunno disabile ma lo è per tutto il gruppo-classe, contribuendo ad un'armonica integrazione e collaborazione reciproca. Si tratta di una figura essenziale, significativa, sia nella relazione con i docenti curricolari, sia all'interno del più vasto rapporto con le altre figure professionali all'interno e all'esterno della scuola. In questo senso è un mediatore attivo, è un neutralizzatore di conflitti e il promotore di una scuola accogliente e inclusiva, in grado di dare risposte adeguate ai bisogni specifici di apprendimento e a quelli sociali di ciascun alunno (Bennardi, 2015).

Il nucleo centrale dell'attività dell'insegnante di sostegno sta nella dimensione educativa del suo compito, che è quello di “prendersi cura” della persona, facendosi carico sia dei suoi bisogni, sia delle più profonde esigenze connesse alla dignità della persona come tale, ma che coinvolge anche l'azione didattica, la relazione educativa, il rapporto con i colleghi, i genitori, l'organizzazione del sistema scolastico e la cultura in genere. Tra i bisogni delle persone che crescono vi è infatti quello di essere aiutati nella delicata fase della maturazione di un insieme di strutture mentali, nel contesto di una determinata cultura, che le giovani generazioni incontrano grazie al lavoro di quelle che le hanno precedute. La scuola è il luogo in cui ciò avviene in maniera istituzionale ed esplicita, con l'impegno svariate professionalità, le quali mettono a disposizione le loro esperienze e competenze. Si possono individuare tre componenti della professionalità docente: la competenza culturale, quella pedagogico-didattica e quella psicologica (Petter, 2007).

La competenza culturale presume, oltre a conoscere bene la propria disciplina, la capacità di accendere l'interesse degli allievi, di coinvolgerli in una discussione di gruppo suscitando curiosità

cognitiva che è condizione indispensabile per un'analisi approfondita di qualsiasi argomento. La seconda componente, cioè, pedagogica è strettamente connessa a quella didattica, nel senso che una certa idea dell'allievo che si desidera avere o che si vuole contribuire a formare, determina la scelta delle strategie e delle tecniche da utilizzare. In generale, un buon docente dovrebbe concepire la propria attività didattica come attività di ricerca, che l'insegnante mantiene aperta e in dialogo con le caratteristiche dei singoli studenti, che va continuamente riadattata in seguito alle loro risposte (Arcari, 2008). Gli allievi, infatti, si differenziano per tipo di intelligenza, per modalità di apprendimento, per difficoltà di apprendimento, per personalità, per temperamento e per apprezzamento nei confronti della scuola e degli insegnanti; di conseguenza è bene che questi ultimi pur mantenendo complessivamente uno stile unitario siano abbastanza flessibili da prevedere la possibilità di interventi mirati e personalizzati. Ciò comporta che debba essere particolarmente curata la modalità di relazione con i singoli e con la classe poiché è proprio il rapporto tra insegnante e alunno a determinare il successo o l'insuccesso del processo di insegnamento-apprendimento (Kanizsa, 2007). E' naturale che l'inserimento dei ragazzi disabili nella scuola determini mutamenti nella professionalità dei docenti dal momento che tale presenza presuppone, in modo più o meno consapevole, compiti, atteggiamenti e competenze modificate. In linea di massima dovrebbe diventare indispensabile lavorare in gruppo intendendo per gruppo, oltre gli altri componenti il consiglio di classe, anche altre figure istituzionali di riferimento (Giusti, 2006).

Gli insegnanti devono essere in grado di risolvere i problemi che gli allievi presentano di volta in volta per poter raggiungere gli obiettivi prefissati, controllare i processi per far fronte agli imprevisti, innovare e riadattare l'attività didattica alle caratteristiche del singolo allievo che dovrà essere aiutato a crescere soprattutto come persona. Dovranno valorizzare le aree disciplinari di maggiore interesse, utilizzare in maniera integrata risorse esterne e essere disponibili ad aggiornarsi sulle nuove tecnologie e sugli ausili didattici. Aiutare l'alunno a crescere come persona significa anche creare con l'insegnante un rapporto personale; un insegnante dovrebbe innanzitutto fare in modo di apparire a ciascuno dei suoi allievi come persona facilmente accessibile, una figura di riferimento alla quale, cioè, essi si possono rivolgere ottenendo immediata attenzione e immediato ascolto (Piazza, 2009). La scuola nell'età evolutiva rappresenta un contesto fondamentale per la crescita dell'alunno con disabilità, senza dimenticare le finalità, ovvero istruire, educare, favorire il "ben-essere" a scuola e quindi uno sviluppo armonico dell'alunno come persona. In tale prospettiva, è importante che il docente rifletta sulle proprie modalità educative e relazionali utilizzate maggiormente in classe, considerando che uno stile educativo aperto e flessibile, oltre a creare un clima di classe positivo, si associa ad una maggiore sensibilità nei confronti del disagio degli alunni. In tal modo è possibile evitare l'instaurarsi di dinamiche relazionali nei riguardi degli alunni potenzialmente disfunzionali per la loro crescita e apprendimento. Una simile riflessione sul proprio stile educativo richiede certamente all'insegnante di mettersi continuamente in gioco e di ridiscutere di volta in volta le proprie modalità relazionali, che ha strutturato nel corso della propria professione. Insegnare ad alunni con tipologie diverse di bisogni è un aspetto del saper insegnare (Altavilla, 2014).

2. Scopo

L'obiettivo dello studio, teorico argomentativo, è di sintetizzare gli aspetti pregnanti e complessivi del valore educativo e formativo dell'attività del sostegno attraverso la figura chiave dell'insegnante di sostegno, tenendo in chiara considerazione anche la prospettiva inclusiva.

3. Discussione

Il sistema dell'integrazione scolastica non risulta idoneo ad affrontare le problematiche con cui la scuola oggi si commisura, in particolare il costante aumento all'interno delle classi di alunni che, seppur privi di certificazione di handicap, presentano difficoltà che dipendono da una molteplicità

di bisogni educativi speciali. Il fenomeno richiede un nuovo approccio operativo, a partire da un cambiamento nel sistema di valutazione e presa in carico dei bisogni educativi secondo la prospettiva di funzionamento del modello ICF (Altavilla et al, 2013). La stesura, la realizzazione e le verifiche del Piano Educativo Individualizzato necessitano 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. Il Programma Educativo Individualizzato non deve significare separazione dell'alunno disabile da un'appartenenza a una classe o a un contesto scolastico, ma permettergli di fare un percorso diverso che può condurre ad obiettivi comuni ai suoi coetanei (Canevaro, 1999). L'insegnante di sostegno rappresenta un nodo della rete e coordinatore della rete stessa, un insegnante che attiva supporti e competenze varie nella vita scolastica di tutti e che non si racchiude in una relazione didattica individuale con l'alunno disabile (Ianes, 2001). In questo ruolo, il docente di sostegno deve lavorare in sinergia con i colleghi, aspetto imprescindibile, ma non sempre realizzabile, per raggiungere il massimo successo formativo possibile. L'alunno, però, non può essere considerato un soggetto passivo destinatario dell'intervento didattico, ma deve essere necessariamente il protagonista attivo della propria istruzione e della propria formazione. Quindi la funzione del docente non è quella di "fare lezione" ma di creare delle situazioni, degli itinerari di apprendimento che consentano agli alunni di operare a livello fisico e psichico (Altavilla et al., 2015). Ovviamente i fini dell'educazione sono sempre gli stessi: non può esistere un concetto di educazione del soggetto normale diverso dal concetto di educazione per il soggetto con disabilità. Infatti anche per quest'ultimo l'educazione è da concepire come un processo che deve provocare un cambiamento nell'allievo che avrà luogo solo se quest'ultimo accetterà ciò che gli insegnanti gli propongono; naturalmente i risultati si vedranno solo se gli insegnanti saranno stati in grado di spingere l'allievo a desiderare di apprendere (Jonnaert et al, 2003).

4. Indicazioni metodologiche

Il principio ispiratore fondamentale dovrebbe consistere nel far superare la logica dell'assistenzialismo da un lato e dell'emergenza dall'altro, dando al disabile gli strumenti per essere autonomo in futuro, senza con ciò tagliare i ponti con le istituzioni e le figure professionali che operano sul territorio. Fare meno esercizi di matematica o non fare prove scritte d'inglese può essere validamente compensato dall'imparare a costruire siti web usando programmi informatici, quindi basati su una logica matematica, e dall'approfondimento della terminologia inglese di tipo tecnico informatico ormai imprescindibile nella società in cui viviamo. Progettare più ore di laboratorio (cucina, sala, ricevimento, grafica pubblicitaria, informatica, ecc...) per costruire abilità e competenze minime spendibili, in futuro, nel mondo del lavoro.

Le metodologie didattiche più utilizzate, invece, sembrano ancora quelle tradizionali, trasmissive, centrate prevalentemente sul docente, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo, individualistiche, costruite su lettura, spiegazione, studio e verifica (Castoldi, 2009). Questa affermazione trova conferma anche in alcune ricerche (Ianes, Demo, Zambotti, 2010); (Canevaro, d'Alonzo, Caldin, Ianes, 2011), dalle quali emerge chiaramente che le metodologie maggiormente usate nella didattica risultano essere la lezione frontale e le schede didattiche rispetto alle metodologie attive e che meglio si prestano all'individualizzazione, come l'apprendimento cooperativo, il tutoring o le didattiche laboratoriali (Ianes, 2014).

Gli aspetti legati all'azione didattica su cui gli insegnanti possono intervenire per incrementare i livelli di integrazione e di inclusione in classe sono certamente l'adattamento dei materiali, oramai prassi ben chiara e praticata dagli insegnanti di sostegno per poter valorizzare le differenze individuali. Adattare i materiali rispetto ai diversi livelli di abilità e ai diversi stili cognitivi produce l'attivazione di molteplici canali di elaborazione delle informazioni. Porre attenzione ai processi cognitivi e agli stili di apprendimento degli alunni, poiché una didattica realmente inclusiva deve valorizzare i diversi stili cognitivi e le diverse forme di intelligenza. Incentivare l'uso di mappe mentali e concettuali, schemi e strategie logico-visive per tutti gli alunni con bisogni educativi

speciali, infatti risultano essere di grande aiuto tutte le forme di schematizzazione e organizzazione della conoscenza per la facilitazione dell'apprendimento. La valutazione deve essere sempre formativa, le forme di verifica personalizzate, mentre si auspica un utilizzo continuo, formativo e motivante dei feedback e non punitivo. Un'altra risorsa da incentivare sono i compagni di classe, attraverso la collaborazione in coppia o in piccolo gruppo e creando un buon clima all'interno della classe; poiché i processi di apprendimento non avvengono mai in solitudine, ma sono fortemente influenzati dalla qualità delle relazioni, dalla tipologia degli stimoli e dal gruppo classe. Infine, un ruolo importante viene svolto dalle emozioni nel processo di apprendimento e nella relazione, per far sì che ciò avvenga c'è bisogno di creare un buon livello di autostima e di autoefficacia (l'autoefficacia è la fiducia o convinzione che abbiamo nelle nostre possibilità di apprendere), poiché la motivazione ad apprendere è profondamente influenzata da questi fattori. Alcuni dei processi personali a cui gli insegnanti devono prestare attenzione, e modificare se necessario, sono l'autoefficacia, la motivazione, gli obiettivi personali, la dipendenza, l'autosvalutazione e la distorsione, il perfezionismo personale, il senso di impotenza e il confronto sociale (Hettie, 2016).

5. Il gruppo classe come risorsa

La possibilità di far parte di un gruppo diventa alla luce di queste considerazioni fondamentale per una persona disabile e l'obiettivo primario resta la costruzione di relazioni inclusive basate sul compito di porre tutti i soggetti sullo stesso livello e consentire loro di rispecchiarsi nell'identità del proprio gruppo. Con le classi eterogenee, un obiettivo evidente è quello che tra gli alunni si sviluppi comprensione e rispetto per le differenze di ciascuno, affinché ognuno possa sostenere e incentivare l'apprendimento degli altri. L'apprendimento cooperativo offre una valida alternativa, in maniera tale che gli alunni collaborano insieme per raggiungere gli obiettivi didattici e favorire buone relazioni sociali. Le esperienze di apprendimento cooperativo, rispetto a quello di apprendimento competitivo e individualista, favoriscono una maggiore interazione tra allievi disabili e normodotati e una maggiore empatia tra essi. Gli alunni possono e devono essere investiti della responsabilità di accogliere e gestire il compagno disabile, inventando modalità di lavoro affinché anche lui sia parte di un sistema (Ianes, Tortello, 1999). La risorsa fondamentale su cui si regge il modello dell'integrazione è la figura dell'insegnante di sostegno. Per quanto la normativa stabilisca che si tratti di risorsa finalizzata a promuovere differenziati processi di integrazione rivolti alla classe (Nota Min. 02/10/2002). Nel modello inclusivo, invece, si deve garantire che tutti gli insegnanti siano formati per prendersi la responsabilità di tutti gli studenti, qualunque siano le loro esigenze personali. Nel modello di scuola inclusiva, perciò, la risorsa dell'insegnante specializzato viene concepita come risorsa di sistema (Pavone, 2004). L'educazione inclusiva, infatti, viene favorita in ambienti scolastici in cui l'insegnamento è attivo e in cui le difficoltà e i problemi che insorgono vengono analizzati per produrre miglioramenti; è necessario, pertanto, stimolare la partecipazione attiva degli alunni attraverso la cooperazione e la propensione a lavorare in gruppi guidati. Occorre per l'alunno disabile la necessità di rendere sempre più speciale la normalità del far scuola tutti i giorni, la normalità del relazionarsi e di apprendere con tutti gli altri alunni. Questo gli dà identità, appartenenza, sicurezza e autostima, ed è efficace a produrre apprendimenti rispetto alle sue specifiche problematiche, anche complesse. L'alunno con disabilità ha un duplice diritto, quello all'integrazione e sia il diritto a risposte specifiche e efficaci. Le due cose non sono affatto in contraddizione, come non lo sono la normalità e la specialità, se le combiniamo nella «speciale normalità» (Ianes, 2006). Bisogno di normalità, dunque, come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità. Sentirsi normali nel senso di sentirsi di pari valore, anche se profondamente diversi.

Conclusioni

Nella prassi educativa, gran parte del lavoro ricade sul docente di sostegno, una figura di insegnante che nella scuola non ha trovato ancora un ruolo preciso, ma spesso viene identificato come l'unica persona a cui delegare i problemi relativi a uno o più alunni disabili. E' auspicabile una scuola che garantisca a tutti il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione attraverso una molteplicità di modelli, di piani di studio e di offerte formative, che dia risposte adeguate e coerenti ad una utenza sempre più diversificata, offrendo opportunità e opzioni di livello qualificato. Una scuola, insomma, d'ispirazione e di respiro europeo, che al tempo stesso sia profondamente radicata nelle tradizioni e nelle realtà nazionali e locali, abbia un'identità riconoscibile e condivisa, pur nella molteplicità delle appartenenze e delle convinzioni culturali, ma senza negare, anzi esaltando, il valore delle diversità. Una scuola che, attraverso il sapere, il fare e l'agire formi tutti gli allievi come persone, faccia loro acquisire conoscenze e competenze adeguate e, nel contempo, li prepari all'inserimento nel mondo del lavoro. Concludendo, l'insegnante di sostegno deve aver chiaro il suo compito educativo e formativo, accogliendo e incontrando l'alunno con disabilità nella sua globalità, calibrando gli obiettivi legati al potenziamento delle abilità funzionali per la sua vita, facilitando una graduale conquista dell'autonomia, accompagnandolo per un tratto di quel percorso di cambiamento e di crescita che è proprio di ognuno, indicando a lui gli strumenti necessari durante questo percorso. *“Diventare persona da un'individualità iniziale, significa concepire la propria realizzazione nei termini di una vera e propria metamorfosi”* (Xodo, 2001).

Riferimenti Bibliografici

- Altavilla, G. et al. (2013). *A possible value in terms of education with action inclusive*. Journal of Physical Education and Sport ® (JPES) (Vol.13, 1, Art 59, pp.371-374).
- Altavilla, G. (2014). *Reading of special educational needs*. Acta Kinesiologica (Vol. 8, Issue 1).
- Altavilla, G., Franco, F., Di Palmo, M., Raiola, G. (2015). *Physical skills, sport learning and socio-affective education*. Sport science (Vol.8, Suppl. 1).
- Arcari, A. (2008). *Adolescenti a scuola*. in L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione a cura di M. G. Riva, ETS, Pisa.
- Bennardi, I. (2015). *Riflessioni di un'insegnante di sostegno nella scuola inclusiva*. Educazione Democratica, Rivista di pedagogia politica.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *L'Index per l'inclusione*. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Erickson, Trento 2008.
- Chiappetta Cajola, L., (2012). *Didattica del gioco e integrazione*. Carocci editore, Roma.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Mondadori Bruno, Torino.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2001). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson, Trento.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci editore, Roma.
- Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Raffaello Cortina, Milano
- Deleuze G., Guattari F. (2003). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Castelvechi, Roma
- Giusti M., Disabilità e scuola superiore, La Nuova Italia, Firenze 2006.
- Ianes, D., Tortello, M. (1999). *La qualità dell'integrazione scolastica*. Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione*. Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson, Trento.
- Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2014). *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*. Italian journal of special education for inclusion (SI.Pe.S.), Pensa multimedia, Lecce.
- Jonnaert, P., VanderBorgh, C. (2003). *Creer conditions apprentissage*. De Boeck, Bruxelles.
- Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Bruno Mondadori, Milano.

- Leonardi, M., (2007). *International Classification of Functioning, Health and Disability for Children and Youth*. Nota introduttiva all'edizione italiana, Erickson, Trento.
- Nota Ministeriale del 2 ottobre 2002, n. 4088 – MIUR.
- Pavone, M. (2004). *L'insegnante di sostegno in prospettiva europea*. In *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, Erickson, (Vol. 3, n. 3).
- Petter, G. (2007). *Il mestiere di insegnante*. Giunti, Firenze.
- Piazza, V., (2009). *L'insegnante di sostegno*. Erickson, Trento.
- Xodo, C. (2001). *L'occhio del cuore*. Brescia, La Scuola.