

Quale evoluzione per il sostegno?

L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?

What evolution for support system in the italian school?

The specialized teacher for support as a technical of pedagogical mediation and indirect ways in the learning process?

Alain Goussot / Università degli studi di Bologna / alain.goussot@unibo.it

These article analyse the relationship between the general teacher and the specialized teacher for support in the italian school, underline the role of the specialized teacher in the construction of an inclusive pedagogical project to favour the learning process of the students with special needs. The specialized teacher is presented as a technical of pedagogical mediation to produce educativ experience and learning situation which help all the students and, in particularly, children with disability. In the learning process the pedagogical osservation to seize the capabilities and the learning style of each students is very important. The practice of pedagogical mediation with the actors of the school and of the social context make easy the elaboration of an educativ alliance between the school, the families and the social subjects of te comunity. The pedagogical mediation favour the empowerment of individual and social capacities, is a pedagogical perspectif who help all the students and the teacher to become emancipated. The article explain that the pedagogical mediation is in opposition with the clinical trend which has invaded the school and risk to transform all kind of difficulties in the process learning in trouble or pathology.

Key-words: specialized teacher, inclusion, italian school, pedagogical mediation, support system

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

1. Considerazioni generali e inquadramento della problematica

Che ci siano delle criticità nella scuola italiana a proposito del sostegno lo sappiamo da anni e non c'era forse neanche bisogno della ricerca della Fondazione Agnelli per capirlo, questa ultima ricerca, discutibile sul piano metodologico per alcune scelte come per esempio il non prendere in considerazione il contesto sociale, culturale degli alunni disabili, la collocazione geografica e culturale della stessa scuola e degli insegnanti ecc., ha comunque costituito un passaggio utile. Ma concordiamo con le osservazioni di Claudio Imprudente che scrive:

Raccogliere, elaborare e ricostruire dei dati statistici (con i significati che i "freddi" numeri sottintendono e che vanno, appunto, portati alla luce, ricomposti) non è un'operazione semplice. Ancora prima, non sono di facile realizzazione, né privi di conseguenze, gli strumenti di indagine di cui ci si dota per esplorare l'ambito di interesse della ricerca. Il modo in cui si pone una domanda, il fatto che questa dia la possibilità di una risposta aperta o meno, il fatto che a raccogliere le risposte sia una persona piuttosto che un modulo silenzioso compilato in solitudine, ecc ecc, ecco, tutti questi fattori hanno un'influenza importante sull'esito finale del lavoro, quello che poi raggiunge il pubblico, lo informa, lo influenza. E dà lui la possibilità di criticare quegli stessi dati (Imprudente, 2011, p. 12).

56

Nonostante ciò la ricerca ebbe il merito di evidenziare diverse criticità come basi di partenza per una valida riflessione e evidenziare i nodi attuali da affrontare: 1) classi troppo numerose, 2) insegnanti specializzati di sostegno spesso non preparati sul piano pedagogico e quindi sul piano di una didattica concepita come processo vivo, 3) insegnanti curricolari senza una formazione solida sul piano della didattica e della pedagogia attiva e inclusiva, 4) difficoltà di dialogo scuola-famiglia, docenti-esperti dei servizi, famiglie-servizi, 5) una gestione non pedagogicamente dinamica e motivante dei gruppi classe, 6) una confusione e anche delle modalità discutibili nelle certificazioni 7) un rischio di medicalizzazione nella scuola con una identificazione delle difficoltà di apprendimento con problemi da 'curare', mettendo al centro i sintomi e i 'comportamenti problema' e non le potenzialità e il saper fare dell'alunno (lo si è visto con l'operazione DSA e dopo con quella dei BES) (dossier Integrazione scolastica e sociale, 12/4, novembre 2013. Gli alunni con bisogni educativi speciali), 8) il confondere integrazione e/o inclusione con l'inserimento degli alunni disabili nelle classi anche se questi e gli insegnanti specializzati di sostegno sono sganciati dalle attività didattiche ordinarie, con il rischio della riproduzione dei ghetti nelle classi e fuori dalle classi (l'uso in molte situazioni delle aule di sostegno come spazi chiusi e separati), 9) una non cooperazione pedagogica e progettuale tra l'insegnante della disciplina e quello di sostegno e l'idea che questo ultimo è l'insegnante del disabile e non del gruppo, 10) un uso talvolta solo burocratico della compilazione del PDF e del PEI, 11) l'inflazione dell'uso del PDP in situazioni che dovrebbero trovare nel gruppo delle risposte per gli

Quale evoluzione per il sostegno?



apprendimenti tramite la mediazione di pratiche di lavoro di gruppo e di tipo cooperativo in classe (Cousinet, 1968; Vasquez, Oury, 2010).

Per alcune di queste ragioni si parla di evoluzione dell'insegnante di sostegno: ovviamente nell'espressione evoluzione si può inserire tutto e il contrario di tutto. È come la parola riforme o modernizzazione: si può anche spacciare come riforma e modernizzazione una proposta regressiva in termini di diritti e di civiltà. Si parla di *'insegnanti specialisti'* (Ianes, 2014) sul piano tecnico: specialisti di cosa? Perché non rafforzare la figura dei consulenti pedagogici e dei pedagogisti? Si dice di volere *'mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi d'integrazione scolastica'*. Ma cosa intendiamo concretamente con i termini efficacia ed efficienza? In riferimento a cosa? Agli apprendimenti? Come si valutano e con quali criteri e per quali obiettivi? Ultimamente si fa spesso il raffronto con la logica dei costi e dei risultati senza precisare di quali risultati stiamo parlando? Si parla molto di competenze, un concetto ambiguo: nella parola competenza c'è l'idea della competizione e quindi di una società competitiva. Quindi la scuola avrebbe il compito di formare dei soggetti competenti cioè competitivi e non cooperanti e cooperativi. L'idea poi di una efficienza misurata sui costi è tipica della pedagogia neoliberista e della sua vulgata nata alla fine dell'800 con Adam Smith (Mantegazza, 2008, Cambi, 1991).

Si afferma che occorre formare degli *"insegnanti specialisti' con profili professionali più avanzati e mirati sulle differenti aree di disabilità o BES"* (Ianes, 2014): si continua sulla linea dell'iperspecializzazione in senso diagnostico-clinico confermando in questo modo la colonizzazione della scuola da parte del paradigma medico-clinico a scapito di quello pedagogico. Si finisce in questo modo per confermare quello che Massimo Recalcati chiama nel suo recente libro, *"L'ora di lezione", "l'illusione dell'insegnante psicologo"*. Ci pare quindi che la tendenza è quella di *'razionalizzare'* (modernizzare come dicono alcuni) il sistema del sostegno con un orientamento che va nel senso dello specialismo tecnico di tipo clinico e dell'etichettamento continuo della popolazione scolastica. *Si passa dalla sciagurata idea dell'insegnante di sostegno 'proprietario' del soggetto disabile a quella dell'insegnante specialista della singola tipologia di disabilità?* Si tratta, secondo noi, di una pedagogia neoliberista del controllo tecnico della popolazione scolastica funzionale agli interessi generali di chi vuole la frammentazione, la precarietà e la competitività come valori fondativi di una società capitalistica sempre più disumanizzante (Searle, 2010; Apple, 1999). Insomma una scuola che non forma più delle persone, l'uomo e il cittadino ma dei soggetti efficienti per il mercato. La scuola e il modello d'integrazione con tutti le sue contraddizioni e i suoi limiti rappresenta un ostacolo a questo disegno. L'integrazione come punto emblematico e sensibile del sistema scolastico (come dice la pedagogia istituzionale è un *'agente analizzatore'* dello stato generale del sistema scuola) è ovviamente un evidenziatore dello scontro tra umanizzazione pedagogica e disumanizzazione tecnica, quest'ultima funzionale alle logiche dell'economia finanziaria e dei dispositivi neoliberali di controllo sociale (Furedi, 2008). Quindi, secondo alcuni, va normalizzata e adattata al nuovo modello di società tecnicamente *'competente'* cioè competitiva che si è materializzata negli ultimi 20 anni (Hargreaves, 1997; Pourtois, Desmet, 2010).

Aggiungo anche che sarebbe opportuno fare maggiormente riferimento alle ricerche pedagogiche recenti senza dimenticare le indicazioni concrete sulle

pratiche didattiche e pedagogiche inclusive (Houssaye, 2014; Pavone, 2014; Meirieu, 2014). Vogliamo anche sottolineare qui che volere sposare l'orientamento di tipo comportamentale cognitivistico, oggi egemone in molte ricerche sugli apprendimenti, ha delle implicazioni precise sul piano dell'azione nelle scuole. Ne cito alcune: a) considerare il comportamento come unità di misura dimenticando che le condotte umane sono complesse e sempre inserite in un ecosistema di relazioni affettive, sociali e culturali in evoluzione, b) dimenticare che la personalità dell'alunno implica vissuti, emozioni e sentimenti, la persona non è riducibile ad una scheda, una etichetta o categoria diagnostica, c) trascurare la dimensione storico-culturale e sociale dello sviluppo dell'alunno, del medesimo contesto scolastico, e quindi intervenire e valutare a prescindere dell'identità del soggetto e del suo contesto di appartenenza, d) osservare per definire e classificare e non comprendere con il rischio di ridurre la ricchezza del profilo umano e pedagogico dell'alunno, e) non cogliere il profilo pedagogico dell'alunno cioè le sue procedure di apprendimento, il suo stile, f) concentrarsi su quel che non va ('comportamento problema', DSA, BES, disturbi di vario tipo...), sui sintomi e non sulle potenzialità e sulle capacità, g) considerare lo scopo dell'azione educativa l'adattamento mentre penso che sia l'accessibilità (ai luoghi di vita, ai saperi e le conoscenze), h) sottovalutare l'importanza della funzione pedagogica delle dinamiche del contesto e del gruppo classe, i) identificare le difficoltà con problematiche attinenti alla sfera del disturbo, della patologia e della clinica (rischio di medicalizzazione), j) ridurre la didattica a didatticismo cioè a procedura tecnica statica e meccanica, mentre la didattica è una esperienza relazionale e un processo comunicativo vivo.

Su questi argomenti sarebbe opportuno dialogare con le migliori ricerche e il pensiero pedagogico critico attuale (nonché anche con le fonti storiche vive delle pedagogie attive, dal movimento della Scuola Nuova all'apprendimento cooperativo fino alla pedagogia istituzionale) in Europa. Ma per fare questo occorre spostare l'attenzione dalla cultura anglosassone a quella francofona e anche tedesca: è qui che troviamo le riflessioni scientifiche e pedagogiche attualmente più stimolanti. Da mio punto di vista nell'ambito pedagogico, compreso la pedagogia speciale, è avvenuto un processo di colonizzazione culturale: si parla inglese, nel senso concettuale e degli schemi del pensiero, si legge l'ultimo articolo in inglese, si ignora la ricca letteratura in lingua francese, tedesca e anche spagnola sulle tematiche delle pratiche inclusive e di mediazione pedagogica. Basti pensare ai lavori di Jean Houssaye sul triangolo pedagogico e l'autorità nella gestione del processo d'insegnamento/apprendimento, agli studi e ai lavori di Philippe Meirieu sulla resistenza pedagogica degli alunni 'difficili' vista come opportunità e sfida all'innovazione in campo educativo, alle ricerche di Jean-Pierre Pourtois sui processi impliciti nei contesti formali ed informali (dalla scuola ai contesti sociali, e alle famiglie), ai lavori di Bruno Humbeeck sulla coeducazione (come risorse per i processi resilienti) come dispositivo di costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e attori sociali della comunità (partendo dalla questione dei linguaggi, della comunicazione e delle identità culturali) (Houssaye, 2014; Meirieu, 2102; Pourtois, Humbeeck, 2014). A questi studi aggiungerei gli studi di antropologia della disabilità e quindi di pratiche culturali inclusive di Charles Gardou, i lavori sull'approccio transculturale in ambito psicopedagogico: le ricerche sull'apprendimento guidato e mediato di Barbara Rogoff e le sue riflessioni sulla



natura culturale dei processi di apprendimento, aspetti trattati anche da Reuven Feuerstein nel suo lavoro sulle disabilità intellettive (Rogoff, 2000; Gardou, 2012; Martinelli, 2008).

Credo che per ripensare il modello d'integrazione e/o inclusione occorre rimettere al centro la pedagogia, il suo oggetto epistemologico e la sua pratica (partendo anche da una sua genealogia che fonda l'identità di ogni disciplina, compreso per la pedagogia speciale che non può essere assimilata alla psicologia clinica oppure agli orientamenti comportamentali/cognitivistici). Inoltre pure apprezzando alcuni aspetti dell'approccio che fa riferimento *all'evidence based education* ho delle forti perplessità sull'impianto epistemologico e operativo di questo orientamento che fa riferimento ad un modello di ricerca che usa degli schemi dell'ambito medico-scientifico e che tende a considerare l'empirismo e il neopositivismo come più 'oggettivo' in sé. Faccio notare che nel medesimo mondo anglosassone le tesi del maggiore sostenitore di questo approccio, David Hargreaves sono contestate da Martyn Hammersley (che non a caso integra approccio antropologico, etnometodologia e pedagogia) e dalla corrente della *critical pedagogy* di Henry Giroux e di Michael.W.Apple (Hammersley, 1993, 2012; Giroux, 1983; Apple, 1999, 2013). Sarebbe quindi opportuno conoscere meglio e in modo più allargato questi autori e cogliere il fatto che nel dibattito attuale della ricerca educativa anche nel mondo anglosassone vi sono orientamenti radicalmente diversi. Voglio anche dire che condivido le osservazioni fatte di recente da Massimo Recalcati, nel suo ultimo libro *"L'ora di lezione"*, che sottolinea come la scuola sia stata colonizzata dallo sguardo clinico e da una certa psicologia clinica-comportamentale (lo scrive uno psicologo psicanalista la-cianiana!!) precisando:

Da una parte l'economicismo e il culto dell'efficienza della prestazione, dall'altra un edonismo fatuo e senza responsabilità. La Scuola di oggi è smarrita tra questi due estremi, mentre il gesto di Socrate sembra essere caduto nell'oblio" (Recalcati, 2014, p. 23).

2. L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico di un sapere pratico: mediazione pedagogica e percorsi indiretti

Credo che il punto qualificante del ruolo e del sapere dell'insegnante specializzato di sostegno sia nella parola chiave *mediazione*: l'insegnante specializzato di sostegno si trova a dovere collegare il particolare dei bisogni speciali dell'alunno con deficit con l'aspetto globale del processo di sviluppo e delle pratiche inclusive. *L'insegnante specializzato di sostegno è un tecnico delle pratiche di mediazione pedagogica* che favorisce lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno disabile, il suo vivere l'esperienza educativa in termini conviviali e dialoganti con i compagni e le compagne, la garanzia concreta dell'eguaglianza delle opportunità nell'accesso ai saperi e le conoscenze, la creazione di situazioni di apprendimento che educano tutti gli alunni alla relazione con l'altro diverso da sé e alla socialità. Essere *un tecnico della mediazione pedagogica* implica

l'acquisizione di alcuni saperi specifici alla didattica inclusiva e di conoscenze riferite anche alle varie tipologie di disabilità: in questo l'insegnante specializzato di sostegno come *operatore pedagogico della mediazione* nel rapporto con il gruppo classe e l'insegnante curricolare deve sapere combinare momenti individualizzati e momenti collettivi. In quanto tecnico delle tecniche di mediazione pedagogica per favorire gli apprendimenti di tutti, l'insegnante specializzato, non come specialista di una specifica disabilità, ma specializzato nelle metodologie di osservazione pedagogica, di ricerca azione partecipata in classe, di animazione didattica di tipo laboratoriale, costruisce e crea delle situazioni di apprendimento integrando contesti, ruoli e sguardi disciplinari diversi per favorire l'accesso di tutti gli alunni e, in particolare, di quelli con bisogni speciali all'istruzione. Lev Vygotskij parlava nei suoi lavori dedicati alla disabilità di *pedagogia delle mediazioni e dei percorsi indiretti* sottolineando l'importanza della costruzione di contesti e di situazioni favorevoli allo sviluppo vario delle potenzialità non solo degli alunni con deficit ma di tutti. Questo sapere pratico, tecnica della mediazione pedagogica, diventa anche un sapere in costruzione permanente che passa tramite la capacità di pensare la propria esperienza educativa e didattica.

In quanto tale l'insegnante specializzato dovrebbe essere detentore anche di conoscenze pedagogiche e psicopedagogiche che riguardano la gestione delle dinamiche del gruppo classe in una collaborazione progettuale didattica con l'insegnante della disciplina o curricolare, l'apprendimento cooperativo dalle tecniche Freinet al cooperative learning dei fratelli Johnson, i metodi di creazione di un clima emotivo positivo in classe, gli strumenti di approcci come l'etnometodologia applicata all'educazione (Freinet, 1994; Johnson, 2005; Garfinkel, 2007), le osservazioni della scuola dell'interazionismo simbolico poiché nello spazio classe e nella scuola si strutturano dei ruoli che sono il prodotto di rappresentazioni che agiscono sul clima, le relazioni, l'organizzazione dell'accoglienza promuovendo processi effettivamente inclusivi oppure producendo dei processi handicappanti (Fougeyrollas, 2011). Questi approcci applicati all'educazione e alla questione dei processi inclusivi toccano questioni delicate come: l'ordine e le modalità organizzative in classe, le dinamiche del potere e del controllo e come avviene la costruzione del sapere scolastico. Le tecniche di mediazione sono strettamente collegate alla natura stessa della didattica; come dice Jean Houssaye ne suo lavoro sul *triangolo pedagogico*, il rapporto tra insegnante-oggetto disciplinare-alunno è un rapporto complesso che dipende dalla capacità mediatrice dell'operatore pedagogico e dalla natura organizzativa del processo di insegnamento/apprendimento (Houssaye, 2014). Penso che l'insegnante specializzato di sostegno dovrebbe su questo piano avere un ruolo centrale e dinamico in termini di azione didattica con la classe, nei rapporti anche tra quello che succede nel gruppo classe e fuori nella scuola dove, magari, si possono sviluppare delle attività ponti come per esempio dei giochi didattici, dei momenti di uscite finalizzate ecc. Quindi attivare dei percorsi individualizzati che riguardano la presa in considerazione più specifica dei bisogni articolati dell'alunno disabile. Tra le tecniche di mediazione pedagogica mettiamo la peer education e il tutoring: il rapporto tra i pari è estremamente formativo e educativo per tutti (Paoletti, 2003).

Essere un tecnico della mediazione pedagogica vuol dire anche svolgere una



funzione facilitante nel rapporto tra scuola e famiglia: la costruzione dello spazio per l'incontro e il dialogo con la famiglia è fondamentale per la costruzione di un piano educativo che abbia un senso per il soggetto disabile e il suo ecosistema relazionale di riferimento sul piano affettivo, familiare e socio-culturale. Questo spazio è un autentico spazio di mediazione che favorisce la co-costruzione del progetto di vita e l'alleanza educativa tra scuola e famiglia, l'elaborazione del patto educativo. Importanti sono i lavori recenti sulla metodologia pedagogia dei genitori che vede i genitori come esperti dei propri figli (detentori del sapere dell'esperienza genitoriale) (Zucchi, Moletto, 2013) e la co-educazione (Humbrecht, 2012) che considera che in un rapporto dialogico progettuale sia insegnanti che genitori e attori sociali del territorio apprendono reciprocamente in una prospettiva co-evolutiva e co-educativa. Queste tecniche di mediazione devono fare parte del patrimonio di conoscenze dell'insegnante e integrarsi con quelle attinenti alle conoscenze specifiche alle varie forme di disabilità (i saperi d'intervento didattico facilitanti).

L'insegnante specializzato sa trasformare quello che può apparire come un freno, un ostacolo o un problema non solo per l'alunno con deficit ma anche per i propri pari, in una forza creativa e propulsiva, come diceva Vygotskij il bambino con deficit ha *uno sviluppo creativo e originale e rappresenta una risorsa per tutti e per l'ambiente che deve adattarsi e innovare trasformandosi aprendo la strada a percorsi emancipativi per tutti. In effetti la mediazione pedagogica parte dall'osservazione dinamica positiva e dall'individuazione della zona di sviluppo prossimale e potenziale non solo dei soggetti del contesto ma del medesimo contesto classe, scolastico o sociale.*

3. Un tecnico dell'osservazione pedagogica del potenziale di sviluppo: un approccio positivo, evolutivo e integrato

L'insegnante specializzato è anche *un tecnico dell'osservazione pedagogica* che, in collaborazione con l'insegnante disciplinare, tramite l'attività didattica crea dei dispositivi valutativi delle abilità e capacità dell'alunno. L'osservazione pedagogica non è quella clinica-diagnostica e sintomatologica. Quello che fa l'insegnante specializzato, inteso come insegnante complementare e collaboratore dell'insegnante della disciplina, è osservare in contesti e situazioni e di vita reali: scuola, famiglia, contesti sociali. L'osservazione pedagogica non è quella diagnostica-clinica: parte dalla comprensione della traiettoria, della storia e delle condotte dell'alunno disabile e non. L'osservare pedagogicamente per comprendere non è l'osservare per definire, classificare e catalogare: si tratta di cogliere il saper fare e il potenziale dell'alunno con deficit in contesti di relazione reale. Sicuramente una buona conoscenza di strumenti di valutazione come l'ICF (sapendo che questo resta uno strumento di classificazione seppure diverso dal passato) può aiutare l'équipe degli insegnanti, in collaborazione con genitori e operatori dei servizi, a capire meglio le particolarità dello sviluppo del soggetto disabile e cogliere i suoi punti di forza. *Osservare le potenzialità e non i sintomi, le capacità e non le incapacità, le funzionalità e non le disfunzionalità nel processo di apprendimento richiede*

una preparazione particolare: uno sguardo essenzialmente pedagogico attento al profilo potenziale di apprendimento, alle sue modalità particolari e al suo sviluppo. Penso che sarebbe utile riprendere strumenti come quelli della *Monografia di bambini*, elaborati da alcuni fondatori della pedagogia speciale come Edouard Séguin e Ovide Decroly: cioè uno strumento integrato multilaterale e multimediale oltre che multidisciplinare e multiprofessionale (Goussot, 2005, 2007). L'osservazione si svolge in attività concreta, tramite la mediazione di situazioni reali di apprendimento di vita relazionale a scuola e fuori dalla scuola. Si tratta di seguire lo sviluppo del bambino disabile nella sua traiettoria e storia formativa con l'integrazione dei punti di vista, durante il percorso scolastico, degli insegnanti, dei genitori, degli educatori professionali se ci sono, degli operatori socio-sanitari presenti, del neuropsichiatra e/o psicologo nonché dei medici e terapisti (logopedisti, psicomotricisti). Un dispositivo integrato di tipo storico-longitudinale permette una valutazione delle tendenze dinamiche evolutive e del profilo pedagogico dell'alunno cioè delle sue procedure e modalità di apprendimento, dei suoi punti di forza (senza ignorare limiti e punti di fragilità). Faccio notare che la tendenza generale a scuola per la valutazione degli apprendimenti è quella di valutare il prodotto, il risultato finale (vedi prove INVALSI) e di considerare come secondario il processo che ha portato ad un determinato stadio degli apprendimenti. Ecco una valutazione che prenda in considerazione l'insieme del percorso dell'alunno disabile (e non solo) nonché le caratteristiche specifiche dei suoi bisogni permette di capire meglio come accompagnarlo ed aiutarlo ad orientarsi nelle sue scelte. Sapere osservare il profilo potenziale, le modalità e le strategie che usa l'alunno per rispondere alle sfide e alle difficoltà che incontra è fondamentale per comprendere come intervenire sia sul piano didattico che educativo.

La valutazione del processo e dello sviluppo implica un approccio globale che sappia utilizzare più metodi e strumenti contemporaneamente: ci vuole un approccio globale e un approccio complementaristico (Goussot, 2014) che sappia fare dialogare nella pratica pedagogica (in particolare la sua concezione attiva), psicologia (in particolare quella educativa sociale e dello sviluppo, con una attenzione agli aspetti affettivi), antropologia (i quadri culturali di riferimento) e la sociologia (le condizioni di vita sociale). Tramite il suo lavoro di osservazione si può anche dire che l'insegnante specializzato è un esperto sia della *pedagogia speciale dello sviluppo* che della *pedagogia delle condotte*: in questo si colloca su un terreno pratico diverso da quello dell'approccio comportamentale-cognitivistico che prende i comportamenti come unità di misura mentre occorre cogliere le tendenze positive delle condotte (in questo è più vicino ad una psicologia delle condotte come processo dinamico-evolutivo che comprende la persona con il suo carattere, il suo stile comunicativo, la sua storia, i suoi vissuti e le sue aspettative).



4. L'insegnante specializzato come operatore pedagogico dell'empowerment: un esperto della gestione pedagogica dei contesti educativi complessi

*L'insegnante specializzato crea dei ponti tra alunni, alunni e insegnanti curricolari, scuola e famiglie, scuola e comunità. Agisce pedagogicamente come mediatore attivo e mobilita le risorse del contesto e dell'ambiente nella scuola e nel rapporto della scuola con la sfera sociale e culturale esterna. Parte dalle potenzialità dell'ambiente, dalle sue opportunità e crea delle situazioni favorevoli che sappiano connettere soggetti, contesti e situazioni diverse. L'insegnante specializzato di sostegno deve co-progettare con gli altri docenti situazioni di apprendimento mediato e di co-educazione per gli alunni con la capacità di connettere i gruppi classe e le attività laboratoriali dentro e fuori la comunità scolastica intesa come comunità educanti ed inclusive. Deve creare le condizioni, tramite l'attività didattica e l'esperienza educativa, di un potenziamento di tutte le capacità dinamiche degli alunni con disabilità ma anche dei loro genitori e dei loro contesti di vita. C'è bisogno di una *pedagogia dell'empowerment, dell'emancipazione* che fa leva sui processi di autonomie e di autodeterminazione di ciascuno in una prospettiva di comunità e di cittadinanza attiva. Imparare ad imparare, acquisire delle tecniche di vita che permettono di rispondere alle sfide della vita, acquisire il sentimento dell'autoefficacia e un certo autocontrollo sulla propria attività guidata da processi intenzionali e consapevoli. Una azione pedagogica che da oggetto di assistenza permette di diventare soggetto della propria vita e della propria storia grazie all'esperienza educativa vissuta in una varietà di ruoli e di contesti (Bruner, 2012): sono le connessioni e la possibilità di passare da un'attività e da un contesto all'altro che favorisce lo sviluppo delle capacità metacognitive e la possibilità di una soggettivazione (Recalcati, 2014) cioè dell'essere un soggetto in grado, nella relazione con l'altro, di significare il proprio universo e la propria esistenza. Un approccio che si realizza nella didattica in classe, nell'attività laboratoriale integrata, nell'attività sociale nei percorsi autonomia fuori dalla scuola ma collegata agli apprendimenti scolastici, nella gestione della cura di sé nel quotidiano a casa, nell'azione civica partecipando a momenti concreti di cittadinanza attiva. La connessione tra queste reti formali ed informali fanno parte dei compiti e del lavoro di un insegnante specializzato attento a promuovere l'empowerment dei soggetti e dei contesti di vita: crescita dell'individuo e del gruppo in autostima e sentimento di autoefficacia, in autonomia decisionale e quindi in libertà. Tutto questo mettendo al centro la persona e il suo sistema di relazioni sociali e culturali.*

63

5. Un dispositivo integrato di autovalutazione e formazione permanente

La costituzione di un dispositivo integrato che favorisce il confronto costante tra insegnante curricolare, insegnante di sostegno, educatori professionali, operatori dei servizi del territorio (psicologo, neuropsichiatra), genitori può favorire l'elaborazione di un progetto di vita congruente e centrato sulle caratteristiche e

i bisogni speciali del soggetto disabile. Un dispositivo integrato funzionale sul piano comunicativo permette anche un arricchimento sul piano della formazione e della conoscenza. Attraverso il sapere dell'esperienza didattica e di mediazione pedagogica l'insegnante specializzato può acquisire conoscenze nuove sulle varie tipologie di deficit, sulle metodologie favorevoli allo sviluppo degli apprendimenti dei soggetti con disabilità complesse nella prospettiva del garantire l'eguaglianza delle opportunità nei contesti formativi e l'inclusione. Si può anche pensare all'intervento di figure di accompagnamento e di supporto che vanno ad arricchire e completare il dispositivo pedagogico e psicopedagogico inclusivo con la presenza di pedagogisti e psicologi scolastici: i primi fornendo un supporto nella progettazione pedagogica generale e i secondi intervenendo come supporto nel fornire indicazioni a situazioni problematiche sia dal punto di vista delle relazioni in classe che del percorso di alcuni alunni con maggiori difficoltà dal punto di vista psicorelazionale. A questo dispositivo aggiungerei anche la figura del mediatore culturale che potrebbe fornire indicazioni utili rispetto ai contesti multiculturali e plurietnici delle scuole.

6. L'insegnante specializzato di sostegno per un progetto pedagogico inclusivo

64

Il sostegno nella scuola è un aspetto rivelatore del progetto pedagogico più generale della scuola: si delinea un progetto inclusivo che riesce ad accogliere le differenze come processo di crescita collettiva di una comunità solidale che fa del principio di eguaglianza il suo fondamento oppure si delinea un progetto differenzialistico, tramite l'egemonia culturale dello sguardo clinico-diagnostico-terapeutico, che trasforma nei fatti le differenze in diseguaglianza creando nella realtà, non dei percorsi individualizzati possibili, ma dei canali separati che riproducono i meccanismi di una società stigmatizzante e discriminatoria. La figura stessa dell'insegnante specializzato di sostegno e la sua evoluzione riguarda anche tutti i rischi di medicalizzazione delle differenze e delle difficoltà nella scuola, si colloca nel cuore più sensibile del sistema scolastico. Come afferma il filosofo dell'etica Jean-Francois Malherbe, nel suo recente libro *L'Educazione di fronte alla violenza*, l'insegnante specializzato di sostegno potrà effettivamente trasformare la *violenza diabolica* che passa tramite il differenzialismo, la stigmatizzazione, le nuove forme sottili di discriminazione, e che tende a distruggere la relazione e la dignità della persona (a cominciare da quella dell'alunno disabile), in *violenza simbolica* cioè in una mediazione che sappia promuovere un'altra narrazione educativa rispettosa dell'eguaglianza e della umanità di ciascuno. Malherbe scrive:

Ex-educare significa condurre qualcuno fuori dal suo luogo. Così intesa la pratica educativa presupporrebbe che l'educatore abbia un progetto per l'educato e che sappia perfettamente dove condurlo. Spesso l'educazione risponde ad un tale schema, soprattutto quando si ha a che fare con le tecniche dell'apprendimento. I veri educatori però non intendono il termine in questo modo. Essi mirano piuttosto all'emancipazione dell'altro, al suo affrancamento nei riguardi dell'autorità. È in quest'ultimo

Quale evoluzione per il sostegno?



senso che parlo di etica applicata come di una pratica educativa”
(Malherbe, 2014, p. 237).

Malherbe fa un distinzione fondamentale tra quello che chiama *l'esclusione segregante* e la *differenziazione aggregante*: la prima esclude o normalizza (pretendendo curare oppure adattare chi ha dei 'comportamenti problema' o qualche anomalia) mentre la seconda permette il sorgere di una soggettività autonoma, dialogante e include. Parla anche del *“fenomeno dell'entusiasmo narcisistico della tecnica che si compiace della contemplazione della propria autoefficacia”* e considera lo scientismo dell'empirismo puro come una forma di violenza che finisce per *oggettificare* l'altro (vederlo come cosa o come etichetta) e non più come persona e soggetto della propria storia. Ecco il sistema di sostegno e il suo possibile cambiamento, anzi il suo necessario cambiamento interpella ognuno di noi sulla questione etica dei fini in educazione. Quindi parlare di progetto pedagogico inclusivo implica una visione pedagogica dei fini e in questo la presenza dell'insegnante specializzato di sostegno è rivelatrice della concezione che si ha della scuola e anche della società.

Riferimenti bibliografici

- Apple M. (1999). *Politiche culturali e educazione*. Roma: Armando.
- Apple M. (2013). *Knowledge, power and education: the selected works of Michael Apple*. London, New-York: Routledge.
- Ardoino J., Lourau R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.
- Bruner J.S. (2012). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: Nuova Italia.
- Cousinet R. (1968). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: Nuova Italia.
- Dossier Integrazione scolastica e sociale (12/4, novembre 2013). *ISS, Gli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Fougeyrollas P. (2011). *Le funambule, le fil et la toile*. Laval: Presses Université de Laval.
- Freinet C. (1994). *Oeuvres pédagogiques (2 vol.)*. Paris: Seuil.
- Furedi F. (2008). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Furedi F. (2012). *Fatica sprecata. Perché oggi la scuola non funziona?* Milano: Vita e Pensiero.
- Garfinkel H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Gardou C. (2013). *La société inclusive. Il n'y a pas de vie minimale*. Toulouse: Eres.
- Gaspari P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Giroux H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University press.
- Giroux H. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. New-York: Bergin-Garvey.
- Goussot A. (2014). *Pédagogie et résilience*. Paris: L'Harmattan.
- Goussot A. (2011). *Pedagogie dell'uguaglianza*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Goussot A. (2014). *L'approccio transculturale nella relazione di aiuto: il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia e educazione*. Fano: Aras.
- Goussot A. (2014). *Le retour de Lev Vygotskij. Comment à former les enseignants à lutter contre la logique du bouc émissaire?* *Educazione democratica*, 8, 232-255.
- Goussot A. (2014). *L'Educazione nuova per una scuola inclusiva*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Hammersley M. (2012). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2012). *Ethics in qualitative research. Controverses and contexts*. London: Sage.
- Hammersley M. (1995). *The dilemma of qualitative method: Herbert Blumer and the Chicago tradition*. London: Routledge.

- Houssaye J. (2014). *Le triangle pédagogique*. Paris: Esf.
- Humbecq B. (2010). *L'estime de soi pour aider à grandir: les outils de la résilience*. Bruxelles: Etre et conscience.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Imprudente C. (2011). Una ricerca che invita alla ricerca. *Accaparlante*, 25/07/2011.
- Johnson D., Johnson R. (2005). *L'apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Lagaranderie de A. (2000). *Les profils pédagogiques*. Paris: Bayard.
- Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education* (presentazione A. Goussot). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Malherbe J-F. (2014). *L'educazione di fronte alla violenza* (presentazione A. Goussot). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Mantegazza R. (2008). *L'educazione e il male. Riflessioni per una teodicea pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Martinelli M. (2008). *Mediare le conoscenze. Formazione e apprendimento*. Reuven Feuerstein. Torino: SEI.
- Meirieu P. (2013). *Pedagogia: il dovere di resistere*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Oury F., Aida V. (2010). *L'organizzazione della classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Paoletti I., Fee G. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pourtois J., Desmet H., Humbecq B. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris: PUF.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione, per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rogoff B. (2000). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Searle J. (2009). *Coscienza, linguaggio e società*. Torino: Rosenber/Sellier.
- Vigilante A. (2013). *L'educazione è pace* (scritti per una pedagogia non violenta). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Zappaterra T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.
- Zucchi R., Moletto A. (2013). *La pedagogia metodologia dei genitori*. Rimini: Maggioli.