

Tratto da PEDAGOGIA E DIDATTICA SPECIALE (per integrazione e valutazione nelle disabilità neuro e psicomotorie)

§ 4) Epistemologia, Identità, Conoscenze, Abilità, Valori, Scuola, Famiglia, Relazione

Il riferimento unitario costituito dal concetto di "unità psicofisica" che abbiamo colto con un'analisi epistemologica delle scienze della Crescita e dello Sviluppo (l'Epistemologia, come abbiamo visto, è la disciplina che studia le condizioni di verità e/o validità del sapere scientifico), trova un facile equivalente per l'ambito dell'Educazione nel concetto di Identità come progressiva assunzione di un nucleo abbastanza costante di autorappresentazioni significative di sé che fonda, in modo anche solo parzialmente cosciente, la capacità di orientarsi nella vita e di darle dei significati. Che sia Personificazione, come dice la pedagogia cristiana, o Autoformazione, come dice la pedagogia spiritualistica, o Coscienza sociale collettiva, come dicono la pedagogia marxista e J. Dewey ecc., ovvero che sia Sviluppo del Sé, come dice la Psicologia sociale, o dell'Io come dice la Psicologia Psicoanalitica dell'Io ecc., comunque si tratta di un processo di transazione (tra l'individuo e l'altro generalizzato che rappresenta la società complessa e organizzata – G. H. Mead) relativo a tutta la realtà (materiale e non), alla sua esperienza e percezione personale e alla sua rappresentazione e comunicazione con mediazione simbolica collettiva condivisa, dove assume un peso notevole, se non determinante, la Relazione.

In questa direzione l'identità personale diventa sempre più un filtro connotato socio-culturalmente che orienta le energie biogenetiche, nel singolo originariamente equipotenziali, verso esiti differenziati (riattualizzando ai giorni d'oggi la disputa ottocentesca tra Ereditarietà e Ambiente). Nell'arco di questo processo di auto-identificazione la qualità dell'educazione diventa, dunque, un fattore di grande importanza per lo sviluppo individuale e collettivo: la scuola, pur conscia di non essere né la prima né la principale agenzia formativa, perché in tal senso agiscono molto più profondamente altre agenzie come la Famiglia nei più piccoli, il Gruppo dei pari nei più grandi, il Lavoro per gli adulti e i Mezzi di comunicazione di massa per tutti, ha tuttavia un compito specifico: a) nell'insegnare come cogliere le conoscenze e come trattarle, b) nell'insegnare a sviluppare le abilità e a sottoporle ad un uso competente, e infine c) nel guidare all'assunzione consapevole di valori (in modo adeguato all'età dell'alunno) proprio mentre trasmette conoscenze e abilità.

La Relazione, come si è detto, diviene dunque molto importante nel processo di costruzione dell'Identità personale, di genere, di classe ecc. Della Relazione si interessano differenti scienze e discipline di studio, dalla Linguistica e dalla Sociologia alla Psicologia sociale e alla Psicoanalisi. In particolare due sono gli apporti che qui si intendono tenere presenti: quello psicoanalitico, per cui la R. è uno dei due bisogni fondamentali dell'individuo (l'altro è quello dei bisogni biologici) che si struttura progressivamente a partire dal rapporto primario con la madre e successivamente col padre (gli oggetti principali delle relazioni infantili), ma poi nell'arco della vita continua nelle interazioni secondarie scolastiche e lavorative da un lato e in quelle emozionali e sessuali caratteristiche della nuova famiglia dall'altro, anche se ripetendo le modalità fondamentali già vissute nei rapporti primari. L'importanza della R. per l'Educazione è notevole perché si è osservato il fatto che nel rapporto primario con la madre i bisogni biologici si soddisfano insieme a quelli relazionali (psicologici) e, se questi ultimi non vengono soddisfatti per determinati motivi (come nel bambino istituzionalizzato di Spitz), si produce un arresto di sviluppo (psicofisico, emozionale e cognitivo); da tutto ciò Winnicott inferisce che la R. sostiene lo sviluppo psicologico, producendo l'Adattamento (l'apprendimento di tipo psicobiologico di cui abbiamo parlato prima e su cui s'inserisce l'Apprendimento scolastico).

Da questa posizione iniziale, poi, altri Autori psicoterapeuti (Bion, Meltzer ecc.) portano a evoluzione ulteriore le ipotesi psicoanalitiche nella direzione estrema già espressa da M. Klein (cfr. bib. n. 1), determinando un complesso unitario di affermazioni cui riferire la propria azione:

1) il primato del mondo interno (il vissuto fantastico personale) su quello esterno (l'esperienza della realtà) in due dimensioni, e cioè a) sia che il mondo interno (fantasie, affetti, sentimenti, meccanismi di difesa ecc.) si struttura per effetto dei rapporti con gli oggetti interni (cioè come si sono organizzate nella mente le esperienze e i rapporti con gli oggetti reali; ovvero come si sono vissute anche prescindendo da una loro effettiva corrispondenza con la realtà); b) sia che la percezione del mondo esterno dipende dalla struttura di significati determinatasi nel mondo interno.

2) Anche se nel soggetto evoluto esiste una maggiore o minore consapevolezza della distinzione tra ciò che è reale nel mondo esterno (oggetto dell'esperienza) e ciò che è proiettato su di esso dal proprio mondo interno (oggetto della fantasia), nel soggetto in fase di sviluppo o in situazione di fluttuazione di identità ciò può non avvenire (fino al grave malato mentale dove non sussiste consapevolezza della distinzione).

3) Lo sviluppo della mente (della consapevolezza) può avvenire solo all'interno di una relazione affettivamente soddisfacente, perché il funzionamento cognitivo dipende dalle funzioni emotivo-affettivo-sociali (cfr. bib. n. 2).

Il secondo orientamento che ha particolare importanza per l'Educazione è quello espresso, a partire da l'Interazionismo simbolico e dalla Sociologia della conoscenza da un lato e dalla Teoria dell'Informazione dall'altro, dalla individuazione dei due livelli dell'Atto comunicativo, il primo costituito dal contenuto cognitivo (livello di contenuto) codificato nel messaggio linguistico dal parlante e decodificato nella comprensione del messaggio dall'interlocutore e il secondo dalla punteggiatura sulla relazione (livello di relazione) che lega i due dialoganti nella situazione di interazione, effettuata dalla Pragmatica della comunicazione umana (intendendo con tale nome indicare la disciplina che studia la comunicazione come azione sociale). In tale visione il livello di relazione classifica (contestualizza, significa) quello del contenuto, ponendosi così su una dimensione metacomunicativa. Da ricordare che la R. è espressa dalla Comunicazione non verbale, oltretutto da quelle Verbale linguistica e non linguistica.

Due sono, almeno a questo punto d'analisi, le implicazioni fondamentali di questa teoria: a) l'apprendimento della lingua, poiché il linguaggio si struttura in base alla funzione svolta nel contesto della comunicazione, può avvenire solo nella situazione di R.; b) la R. struttura il singolo atto comunicativo all'interno della sequenza di scambi e delle intenzionalità che connotano l'interazione tra due interlocutori, perciò l'analisi di tale atto non si può più ridurre ad un solo tempo (esecutivo), ma va costruita su tre tempi: 1) il primo consiste nell'elaborazione di un adattamento all'intenzione dell'interlocutore che effettua il parlante prima di parlare come risultato conclusivo di una transazione con le proprie attese; 2) il secondo è l'esecuzione, consequenziale a tale adattamento, dell'intervento comunicativo da parte del parlante; 3) il terzo è la ricerca del riconoscimento nell'espressione dell'interlocutore di esiti circa l'intenzione espressa dal parlante. E così il successivo atto ricomincia con la sequenza speculare da parte dell'interlocutore ora parlante e così via (cfr. bib. n. 3).

In conclusione si tratta di due differenti visioni, la prima evolve nello studio delle dinamiche affettivo-relazionali specificatamente infantili che si riattualizzano mediante i processi di apprendimento sviluppati nel corso della terapia; la seconda più presente alle prospettive di socializzazione culturale dell'educazione; tuttavia entrambe assegnano alla R. un'importanza fondamentale sia nello sviluppo generale della mente che nello sviluppo dell'interazione comunicativa e poi offrono degli utili modelli di riferimento all'intervento educativo, in specie quando dall'intervento sulla situazione dell'alunno il docente passi a considerare l'intervento sulla situazione d'insegnamento.

Bibliografia di riferimento al quarto paragrafo:

1) L. Trisciuzzi MANUALE DI PEDAGOGIA SPECIALE, Roma, Bari Laterza '96

- 2) G. Blandino et al., LA DISPONIBILITÀ AD APPRENDERE, Milano Cortina '95
- 3) U. Eco, SEGNO, Milano Isedi 1973

§ 5) Dalla Relazione alla Comunicazione. Comunicazione Educativa

La Relazione, dunque, come abbiamo visto si esprime in diverse forme comunicazionali. Da ciò discende la necessità di fare riferimento a una Concezione generale della Comunicazione che non può non partire dal modello meccanicistico della Teoria dell'Informazione e dai connessi concetti di Emittente, Ricevente, Canale, Segnale, Messaggio, Informazione, Codice, Rumore ecc. (cfr. figure in bib. n. 1, al capitolo IV della terza parte); all'interno di una tale visione generale poi è necessario tener presente sia la distinzione tra Espressione e Comunicazione, che il processo di Referenza nella costruzione di un Segno secondo il Triangolo semiotico, oltretutto cominciare a declinare le diverse caratteristiche dei vari Sistemi di Segni (sensomotorio, iconico, gestuale, sonoro-musicale, verbale orale, verbale scritto, multimediale, multimediale informatico, multimediale informatico interattivo) alla luce di una Teoria del Segno (Semiotica) e del Significato (Semantica).

Ma tutto ciò non basta, infatti è anche necessario ripensare tutto questo primo ampio sistema secondo la lente di un Approccio psicolinguistico alla Comunicazione che delimiti le sfere di Competenza ed Esecuzione (relazionale, comunicazionale, linguistica) definendo i Contesti sociali regolativi e gli usi conseguenti ai ruoli sociali (i Codici Sociolinguistici di Berstein), fino ad aprire l'Analisi della struttura linguistica nelle Funzioni linguistiche e nelle Operazioni mentali implicate ai differenti livelli delle Articolazioni della lingua (fonemica, morfosintattica e testuale); ma questi sono già argomenti che competono ad altri campi disciplinari (cfr. bib. 2, 3, 4 e 5), senza aver neppure toccato il tema della comunicazione non verbale (cfr. bib. n. 6). Un successivo sviluppo, nell'ambito dell'approccio psicosociale, riguarda, infine, la caratterizzazione della comunicazione in senso educativo e didattico.

In questa direzione, infatti, quando si parla della Comunicazione Educativa si intende quell'elemento che collega l'Apprendimento dell'alunno all'Insegnamento del docente come Farsi reciproco (l'insegnante apprende mentre insegna e l'alunno insegna mentre apprende). E proprio perché il processo comunicativo abbia successo e gli atti comunicativi possano strutturarsi secondo interazioni transazionali (come si è cercato di esprimere nel precedente paragrafo), la C. E. deve sostenersi su una Relazionalità favorevole, sia tra docente e alunno che tra alunno e altri alunni (per non parlare di quella tra i docenti) e, infatti, la R. crea il sistema di reciprocità che permette il riconoscimento vicendevole e lo sviluppo del senso di appartenenza, contribuendo decisamente alla determinazione di un'atmosfera di Precomprensione e di Comune Interpretazione (Cfr. bib. n.7).

Si tratta insomma del "clima della classe" (la classe intesa come contesto di relazioni). In questo senso il gruppo classe, infatti, ha una struttura che determina un certo tipo di interazione per il conseguimento di comuni obiettivi. La struttura è determinata dalle posizioni (caratteristiche personali come età, sesso, amicizie, capacità, interessi ecc.) e dai ruoli (comportamenti connessi alle singole posizioni, attesi dagli altri) dei singoli componenti ed è facilmente riconoscibile da come questi si trattano e si considerano vicendevolmente. La presenza di una forte asimmetria strutturale dovuta al docente, se può accentuare funzioni gerarchiche che organizzano l'azione del gruppo nel perseguimento più efficiente degli obiettivi, tuttavia può rendere la vivibilità interna abbastanza difficile, contrastando eccessivamente la soddisfazione dei bisogni dei componenti, e ciò oggi non è più compatibile con la finalità educativa stessa. Per tal motivo la ricerca sul clima della classe, dopo la Pragmatica della comunicazione umana e lo sviluppo della strategia del Rispecchiamento sviluppata da C. Rogers all'interno di quella più ampia impostazione chiamata "Terapia centrata sul cliente" (cfr. in bib. n. 8 le schede 1,2,3,4,5 da pag. 46 a pag. 50), si è venuta configurando come indagine sulle forme (regole) più efficaci di comunicazione educativa (azione sociale) nel realizzare un'atmosfera

relazionale favorevole all'acquisizione e alla rielaborazione delle nozioni da un lato, ma anche alla maturazione personale e sociale dall'altro, partendo dalla classica ricerca sulle interazioni in classe di Flanders (in bib. 9, tabella a pag. 179).

Attualmente la ricerca sul clima della classe (cfr. bib. n. 10) ha raggiunto un'articolazione profonda: da un lato si individuano condizioni personali del docente che influiscono sulla qualità del rapporto (fattori personali come motivazione, atteggiamenti di fondo, funzionalità psichica e capacità di controllo; fattori situazionali come quelli organizzativo-gestionali e, da ultima, la capacità di accurata lettura della situazione sociale degli allievi), poi sono definiti i principi che orientano il docente in una direzione proattiva (attivare, comprendere, sottolineare il positivo, ridimensionare e responsabilizzare) ed infine sono descritte le competenze interattive (qualità processuali di contatto, competenze di base e competenze complesse) di cui la professionalità docente deve venire sicuramente in possesso per dare sufficienti garanzie circa una "conduzione della classe" secondo un clima di promozione della persona.

Tra le nominate competenze di base si annoverano: 1) la capacità di Ascolto attivo (nel relazionarsi i soggetti sono sostenuti da bisogni e interessi che si esprimono nei vissuti personali. Per il buon esito delle relazioni è necessario prenderne coscienza e rendersene responsabili) che si esprime nelle tre fasi della Ricezione dei messaggi verbali e non verbali, Decodifica dei messaggi nella loro doppia dimensione di relazione e di contenuto, Attivazione del comportamento di supporto (sostegno e incremento della comunicazione dell'allievo senza forme direttive, ma con modalità di riformulazione verbale delle comunicazioni per facilitarne la comprensione anche allo stesso allievo). 2) La capacità di Comunicazione descrittiva (poiché se giudica o valuta i comportamenti dell'alunno, la comunicazione del docente determina reazioni o blocchi, deve realizzarsi soltanto come descrizione o constatazione dell'aspetto fenomenologico della situazione o del contenuto relazionale). 3) La capacità di Comunicazione rappresentativa (l'interazione si sviluppa meglio se i partecipanti sono consapevoli degli avvenimenti relazionali): in tal senso si possono introdurre gli atti comunicativi con un'interpunzione referenziale (messaggi di riflessione personale come enunciati Prospettivo-ipotetici, espressivi e appellativi).

La competenza fondamentale più complessa è, infine, la capacità di promozione e mantenimento della disciplina scolastica mediante la Comunicazione regolativa. Questa capacità è costituita da due versanti: quello preventivo (rendere esplicite le regole, formulare norme informali significative, promuovere l'autodisciplina ecc.) e quello correttivo (interventi semidirettivi, ristrutturazioni delle situazioni didattiche, tecniche di rispecchiamento e correzione).

Bibliografia di riferimento al paragrafo 5 del primo capitolo

1. M. L. Altieri Biagi, LINGUISTICA ESSENZIALE, Milano Garzanti 1985, terza parte
2. D. I. Slobin, PSICOLINGUISTICA, Firenze La Nuova Italia 1975
3. P. Watzlawick et Alti, PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA, Astrolabio, Roma 1971
4. P. P. Giglioli, a cura di, LINGUAGGIO E SOCIETÀ, Bologna Il Mulino 1975
5. M. L. Altieri Biagi, Op. Cit., parte seconda
6. F. Nanetti et Alti, PSICOPEDAGOGIA DEL MOVIMENTO UMANO, Armando Roma 1993
7. P. Peticari, ATTESI IMPREVISTI, Torino Bollati Boringhieri 1996
8. C. Scurati, NON DIRETTIVITÀ, Brescia La Scuola 1976 e Snyders G., LE PEDAGOGIE NON DIRETTIVE, Roma Editori Riuniti 1975
9. L. Stenhouse, DALLA SCUOLA DEL PROGRAMMA ALLA SCUOLA DEL CURRICOLO, Armando Roma 1977
10. A. R. Colasanti e H. Franta, LE RELAZIONI SOCIALI IN CLASSE, in "Nuova Paideia" 5/95

Introduzione specifica allo sviluppo emotivo-affettivo.

Lo sviluppo è un processo che prevede una serie di cambiamenti, sia quantitativi che qualitativi, che si verificano nel corso della vita di un individuo. Nell'uomo i cambiamenti evolutivi più evidenti si verificano nel periodo prenatale, nell'infanzia e nella fanciullezza.

Lo sviluppo affettivo ed emotivo riguarda l'evoluzione del complesso dinamico dei vari atteggiamenti, emozioni, sentimenti, valori e delle valenze da questi assunte per le persone. La comunicazione affettiva è presente fin dal concepimento grazie alla simbiosi esistente tra madre e feto; quest'ultimo man mano che si sviluppa diventa capace di percepire diversi stimoli indotti dalla madre. La fase prenatale è, poi, caratterizzata da un'ampia esperienza affettiva da parte del feto sia recettiva che attiva che ha il suo sbocco naturale nel dialogo tonico studiato da Wallon¹. Così un'affettività ed emotività armonica e ben strutturata costituisce la base indispensabile ai fini della formazione di una personalità sana; al contrario, un'affettività disturbata comporterà sempre dei disturbi nelle altre sfere della personalità.

Vi sono 3 tipi di influenze che agiscono sull'individuo per determinare il suo sviluppo emotivo-affettivo:

1. un'influenza (normativa, cioè che tutti devono subire) che deriva a seconda dell'età da fattori maturativi che hanno una stretta relazione con l'evoluzione cronologica (come l'avvento della pubertà),

2. un'influenza (normativa) che deriva a seconda della società per fattori che dipendono dalle condizioni storiche in cui ha vissuto la maggioranza dei membri di una generazione,

3. eventi (non normativi) che derivano da fattori e situazioni non correlati all'epoca generazionale e all'età personale (come il danno cerebrale in seguito ad un incidente, ovvero il lutto per la perdita del lavoro, o il divorzio ...).

Bronfenbrenner² riporta un modello ecologico dello sviluppo umano, intendendo per ecologia tutte quelle strutture ambientali di cui l'individuo fa esperienza e a cui è legato direttamente e indirettamente. L'autore individua quattro sistemi:

1. Microsistemi o contesti organizzati e caratterizzati da attività, ruoli e relazioni interpersonali in cui la persona vive (ambiente familiare, genitori, fratelli, ambiente scolastico ecc).

2. Mesosistemi o contesti strutturati sui legami intercorrenti tra due o più microsistemi (relazione tra famiglia, scuola, tempo libero ecc).

3. Ecosistemi o contesti organizzati a cui la persona non partecipa direttamente, ma che comunque la influenzano attraverso la mediazione di figure con cui vive in diretto contatto (il lavoro del padre influenza e caratterizza le sue cure verso i figli; oppure la famiglia del docente caratterizza il suo modo di rapportarsi e di svolgere il suo insegnamento nei confronti degli allievi ecc).

4. Macrosistema, come insieme complessivo delle ideologie espresse dalle istituzioni della società in cui si vive che contribuiscono a determinare il modo di vedere e comprendere la società medesima (la realtà come costruzione sociale³).

Lo sviluppo affettivo è lo sviluppo dei rapporti significativi che il soggetto instaura con l'ambiente sociale inteso come sistema complessivo dei quattro sistemi. Particolarmente importante, è la relazione tra madre-figlio: la madre, infatti, consente la prima relazione "oggettuale" (oggetto libidico, cioè oggetto d'amore nella prospettiva psicoanalitica) al bambino, sull'esperienza della quale egli costruirà le successive relazioni interpersonali. Se questo rapporto è alterato o assente nel bambino si genereranno, dal punto di vista emozionale, stati carenziali rispetto ad una condizione prolungata di non soddisfazione dei bisogni primari del bambino medesimo nel rapporto diadico con

¹ H. Wallon, L'origine del carattere nel bambino, Ed. Riuniti, Roma 1974

² U. Bronfenbrenner, Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna 1986

³ P. L. Berger e T. Luckmann, La realtà come costruzione sociale, Il Mulino, Bologna 1969

la madre, che influenzeranno negativamente, e spesso irreversibilmente, il suo sviluppo psicofisico. I bambini che sperimentano una condizione di carenza affettiva sono quelli istituzionalizzati, ospedalizzati, o quelli che sono allontanati per lungo tempo dalla famiglia senza la possibilità di godere di un sostituto materno valido.

Il ruolo dell'attaccamento.

Le espressioni emotive del bambino fanno parte, per definizione, delle relazioni di attaccamento, ma nello stesso tempo contribuiscono a costruire le relazioni stesse. Quando il bambino piange, infatti, per la separazione dalla figura materna o sorride in sua presenza, si deve sottolineare anche che la mamma (figura di attaccamento) ha permesso la costruzione di questa relazione rispondendoci volta in volta alle esigenze del bambino.

La teoria dell'attaccamento è frutto del lavoro congiunto di John Bowlby e Mary Ainsworth. Il comportamento di attaccamento è una forma di comportamento che si manifesta in una persona che consegue o mantiene una prossimità nei confronti di un'altra persona, chiaramente identificata, ritenuta in grado di affrontare il mondo in modo adeguato. Due ipotesi sono state centrali nel pensiero di Bowlby⁴: in primo luogo lo stile di attaccamento infantile dipende dalla qualità delle cure materne ricevute e in secondo luogo lo stile dei primi rapporti di attaccamento influenza l'organizzazione precoce della personalità, nel concetto che il bambino ha di sé e degli altri.

Bowlby sottolineò il ruolo centrale dell'attaccamento nelle relazioni tra gli esseri umani, dalla vita alla morte. Insieme a Mary Ainsworth, psicanalista e sua collaboratrice, lavorando all'applicazione di tale teoria ha contribuito a dimostrare come lo sviluppo armonioso della personalità di un individuo dipenda principalmente da un adeguato attaccamento alla figura materna o un suo sostituto.

L'autore, rifiuta il modello di sviluppo di Freud a "senso unico" nel quale il bambino avanza dalla fase orale a quella anale ed a quella genitale, in quanto la teoria freudiana sostiene che il legame madre-bambino si basa solo sulla necessità di nutrimento del piccolo. Bowlby, al contrario, ritiene che il legame che unisce il bambino alla madre non è una conseguenza del soddisfacimento del bisogno di nutrizione, bensì è un bisogno primario, geneticamente determinato, la cui funzione è garantire la crescita e la sopravvivenza biologica e psicologica del bambino.

La costruzione del legame si realizza agli scambi frequenti e intensi tra bambino e adulto che si prende cura di lui (il caregiver), adulto che nella maggior parte dei casi si identifica con la madre stessa, detta figura di attaccamento. Nelle situazioni in cui il bambino percepisce il pericolo o ipotizza che questo sia imminente, fin da piccolo mette in atto comportamenti di attaccamento preprogrammati, destinati a scomparire quando il sistema segnala il "cessato pericolo", ma pronti a riattivarsi di fronte a un nuovo segnale di minaccia.

Bowlby ritiene che ci sia un periodo privilegiato per la costruzione del legame di attaccamento, definito periodo sensibile, nel quale si collocano quattro fasi principali di sviluppo del sistema affettivo che riguardano i primi 2-3 anni di vita del bambino:

1. periodo di preattaccamento, in cui i segnali del bambino sono diretti indistintamente agli adulti con cui interagisce;
2. fase in cui il bambino preferisce uno o più adulti per ricevere protezione e conforto;
3. fase di attaccamento vero e proprio (tra i 6-8 mesi ai 12-13 mesi) in cui il piccolo mostra protesta alla separazione dalla figura di attaccamento, cerca il suo contatto quando si trova in pericolo e in condizioni di stress e lo utilizza come base sicura durante l'esplorazione dell'ambiente;
4. periodo finale (a partire dai 18 mesi) in cui si formano rappresentazioni interne della relazione. Queste rappresentazioni sono definiti modelli operativi interni (Bowlby, 1973); sono importanti in quanto costituiscono "schemi mentali" che il bambino costruisce di sé, dell'altro e della

⁴ - J. Bowlby, Attaccamento e perdita, 3 voll. Bollati Boringhieri, Torino, 1989.

relazione Sé-altro. Questi schemi scaturiscono dalle modalità con cui il legame si è formato e guideranno il modo di porsi del bambino nei confronti dell'ambiente, delle novità e degli altri.

L'attaccamento è solo inizialmente di base innata, dal secondo e terzo anno di vita i legami e gli schemi mentali che il bambino costruisce sono molto diversi tra loro.

Nella costruzione del legame, oltre a considerare le caratteristiche del bambino (es. temperamento), si devono considerare anche quelle della mamma: soprattutto la sensibilità materna, attraverso la quale la mamma sa comprendere i segnali inviati dal bambino, e la responsività materna, in altre parole la capacità della madre di rispondere ai segnali del bambino. Tutti questi elementi portano delle differenze negli stili d'attaccamento, individuabili attraverso il metodo osservativo detto Strange Situation Procedure, predisposta da Ainsworth e collaboratori (1978).

La Strange Situation viene utilizzata per studiare l'interazione dei sistemi comportamentali di attaccamento e di esplorazione in condizioni di stress. L'osservazione, applicabile dai 12 mesi fino ai 2 anni d'età del bambino, veniva effettuata in un ambiente non familiare, con l'introduzione di una persona estranea e con due separazioni di tre minuti dal genitore. Successivamente il bambino viene lasciato per tre minuti da solo e, infine, madre e bambino si riuniscono. Tutto viene videoregistrato. La procedura sottopone il bambino ad una serie successiva di circostanze che suscitano angoscia in grado di attivare i comportamenti che normalmente portano il bambino a ricercare il conforto della madre. L'applicazione della Strange Situation Procedure ha consentito di individuare quattro tipologie di attaccamento madre-bambino:

- attaccamento sicuro (B), nel quale i bambini sono in grado di usare la madre come base sicura, che gli permette di esplorare e interagire autonomamente con l'ambiente. Nella fase di separazione sono presenti segnali di mancanza del genitore, specialmente durante il secondo episodio. Nella fase di riunione salutano attivamente il genitore con vocalizzi, sorrisi e gesti fisici. Non sono presenti manifestazioni di affetti negativi, ambivalenza o rifiuto verso il caregiver. Il modello operativo interno di questi bambini è quello di una figura primaria ritenuta affidabile e pronta ad intervenire in caso di bisogno. Le madri sono ritenute sensibili, accoglienti e disponibili emotivamente. Main (1990) ha suggerito che, poiché in altre circostanze le madri rispondono ai segnali e alle comunicazioni, il problema che si pone ai bambini sicuri riguarda la localizzazione del caregiver. Per questo motivo l'attenzione e il comportamento del bambino sicuro possono essere organizzati come un riflesso relativamente semplice dei cambiamenti ambientali.

- Attaccamento insicuro- evitante (A), nel quale i bambini esplorano volentieri e facilmente l'ambiente, presentano scarse manifestazioni di affetti positivi e il loro comportamento non fa affidamento su di una base sicura. Durante la fase di separazione rispondono minimamente all'evento e sono presenti lievi manifestazioni di angoscia quando sono lasciati da soli. Nella fase di riunione guardano altrove oppure evitano attivamente il genitore. Il modello operativo interno di questi bambini è quello di una figura genitoriale rifiutante rispetto alle loro richieste di aiuto e conforto nei momenti di stress. Le madri sono ritenute intrusive, controllanti, iperattive, eccessivamente rifiutanti e non fanno uso del contatto fisico nei momenti di conforto. Il comportamento dei bambini insicuri-evitanti è influenzato non solo dai cambiamenti nella localizzazione del caregiver, ma anche dalle particolari difficoltà, ad ottenerne e mantenerne la vicinanza. Questi bambini cercano di minimizzare la capacità di risposta alle condizioni che provocano paura, attraverso uno spostamento organizzato dell'attenzione dalla madre all'ambiente inanimato.

- Attaccamento insicuro-ambivalente (C), nel quale i bambini sono angosciati, agitati o passivi e non riescono a coinvolgersi nell'esplorazione. Durante la fase di separazione sono molto turbati e angosciati. Nella fase di riunione possono manifestare contemporaneamente un'alternanza di segnali per la ricerca di contatto ed esplosioni di rabbia e di rifiuto. Non si calmano neanche con il conforto dei genitori. Il modello operativo interno di questi bambini è sviluppato dall'esito di un accudimento inadeguato e incapace di rispondere alle richieste di attaccamento del bambino. Le madri di questi bambini sono descritte come incostanti e imprevedibili nelle cure oppure scarsamente capaci

di rispondere alle richieste del bambino. I bambini insicuro-ambivalenti appaiono quasi completamente assorbiti dalla figura di attaccamento e dai luoghi a essa circostanti, mantenendo un ragionevole livello di organizzazione di fronte a condizioni di lieve paura, incentrando l'attenzione lontano o verso la figura di attaccamento e qualsiasi indizio di pericolo insito nella situazione.

- Attaccamento disorganizzato (D), identificato successivamente da Main e Solomon (1990). I bambini disorganizzati protestano, come i bambini sicuri, al distacco dal genitore, ma durante la riunione, invece di corrergli incontro e farsi consolare, presentano una serie di comportamenti contraddittori, come fingere di non accorgersi della sua presenza, avvicinarsi con la testa girata dall'altra parte, andare verso la madre e poi immobilizzarsi e fissare il vuoto o buttarsi a terra, accoglierla con un'espressione terrorizzata. Sembra che qualcosa interrompa la loro intenzionalità e le azioni intraprese non vengono portate a termine. I genitori dei bambini disorganizzati di solito assumono atteggiamenti che incutono paura nei bambini. In questo modo il bambino sperimenta una paura senza soluzione, in quanto l'oggetto della paura coincide con quella che dovrebbe essere la fonte di protezione. Il conflitto tra l'esigenza di allontanarsi dalla fonte della paura e l'esigenza di avvicinarsi per essere rassicurato non consente lo sviluppo di una coerenza e unitarietà. Seri fattori di rischio familiare, inclusi il maltrattamento infantile, il disturbo depressivo maggiore del genitore, il disturbo bipolare del genitore e il consumo di alcool del genitore sono stati associati con incrementi significativi dell'incidenza di modelli di attaccamento disorganizzato nella prima infanzia.

.....

Perché questo approfondimento sulle prime fasi dello sviluppo emotivo-affettivo del bambino, quando si parla di sostegno del disabile nella scuola e nell'extrascuola? Perché la funzione del docente in presenza di un alunno disabile, seppur a differenti livelli e finalità, come compiutamente si cerca di definire nella progettazione, ripete la funzione fondamentale di sostegno (del soggetto con bisogni speciali) svolta dalla madre nella costruzione della prima relazione oggettiva fondamentale con il suo bambino normale. Prendere consapevolezza del senso della relazione è la premessa per poterla poi sviluppare adeguatamente (a seconda delle molteplici situazioni di disabilità) nella comunicazione educativa.

Approfondimenti sulle strategie pedagogiche e didattiche d'integrazione

Da PEDAGOGIA E DIDATTICA SPECIALE (per integrazione e valutazione nelle disabilità neuro e psicomotorie) Capitolo Settimo Progettare l'Integrazione scolastica

§ 1) Dalla Riabilitazione (funzionale) all'Educazione

1) L'Apprendimento (Mediato) in testa allo Sviluppo (Funzionale)

Come abbiamo visto in precedenza, l'educazione degli alunni portatori di handicap si è realizzata da principio solo grazie alla guida scientifico-culturale e alla conseguente concezione del trattamento (sanitario) della Medicina che privilegia una normalizzazione degli atti, prima dell'applicazione all'apprendimento. In realtà, come abbiamo già detto, la scuola è esperienza di vita e nel corso di questa esperienza quotidiana le funzioni cognitive (della percezione, della motricità, della

comprensione, della conoscenza, della comunicazione, della memoria, dell'intuizione, della creatività ecc.) si sviluppano nella produzione scolastica in connessione con quelle non cognitive (emotivo-affettive, espressivo-relazionali e sociali) nel vivo del rapporto interattivo tra le persone, solo che si lasci che questa interazione avvenga e che abbiano luogo le motivazioni all'agire relazionale e comunicativo. In questo senso si può aprire, con l'appropriato comportamento insegnante, una spirale di relazione e comunicazione che diventano di volta in volta causa e obiettivo dell'agire e concio stesso dell'apprendimento e dello sviluppo.

Non sussiste, perciò, alcuna necessità di una normalizzazione preventiva degli atti prima del loro utilizzo nell'apprendimento, ma gli atti si possono normalizzare solo attualizzandosi in un apprendimento già integrato ed anche complesso, il che non vuol dire difficoltoso, ma globale, anche nel compito più facile da affrontare. Ciò costituisce proprio tutto l'opposto dell'apprendimento elementarizzato tipico della Pedagogia speciale o della Riabilitazione. Quando, poi, così facendo l'individuo arriva ai limiti delle proprie risorse e non ce la fa, subentra allora l'apprendimento mediato dal gruppo (e dal docente di riferimento) che sostiene e porta avanti il progresso individuale fino ad entrare in quella che è stata chiamata l'area potenziale dello sviluppo dell'individuo. E ciò può (e dovrebbe) accadere non solo per l'alunno portatore di handicap, ma per ciascun alunno, abbattendo una volta per tutte gli steccati che distinguevano la didattica per l'apprendimento nei "normali" e la didattica differenziale per i "disadatti alla scuola".

Questo è, certamente, un concetto della Pedagogia dell'integrazione totalmente diverso da quelli espressi dalla Pedagogia speciale e dei vari Trattamenti riabilitativi, nel senso che mentre questi ultimi pongono l'apprendimento in coda allo sviluppo, e per di più considerano lo sviluppo come maturazione delle strutture organiche, ponendo l'individuo in posizione del tutto succube da un lato all'ereditarietà biologica, e dall'altro all'influsso dell'ambiente; la prima, invece, pone l'apprendimento in testa allo sviluppo e concepisce questo come il risultato, tra le tante forze che interagiscono, anche dell'iniziativa del soggetto per partecipare alla vita sociale della sua comunità, sia sul piano della relazione con gli altri, che su di quello della produzione in collaborazione con gli altri (e in tal senso intervengono i docenti, sia in dimensione cognitiva e relazionale, ma soprattutto in quella metacognitiva). L'apprendimento (socializzato e collaborativo) diventa così lo strumento principale per una partecipazione sempre ad un livello qualitativamente più alto (cfr. bib. n. 3) e in tal senso si pone come premessa del vero sviluppo dell'individuo: l'integrazione dell'apprendimento (sociale) diventa la premessa dello sviluppo individuale, in altre parole si ribalta così completamente la concezione della normalizzazione e del trattamento riabilitativo.

Ma c'è un altro elemento di notevole stacco con la concezione di una Pedagogia speciale, e consiste nella tendenza a far scomparire la diversità dell'handicappato, o quanto meno a non evidenziarla. Ciò paradossalmente può accadere solo quando si sia capaci di considerare ciascuna persona come normale, e non per negare la differente dotazione personale, ma perché deve diventare normale che ciascuno possa partecipare all'esperienza scolastica al proprio livello di capacità senza essere discriminato ed emarginato. La scuola deve offrire gli strumenti per realizzare lo sviluppo massimo possibile di ciascuno e lo sviluppo non può realizzarsi senza questa partecipazione individuale all'esperienza di vita che si realizza nell'apprendimento, ma tale apprendimento non deve divenire l'occasione perché uno possa essere separato dagli altri che hanno differenti capacità. In tal senso il docente e la sua professionalità diventano i mezzi principali per realizzare la partecipazione di ciascun alunno e pertanto anche (e soprattutto) di quella del soggetto disabile.

Tutto ciò nelle classi secondarie può non essere facile, perché ricade sulla logica prevalente della proposta didattica alla classe. Un procedimento didattico di tipo deduttivo, infatti, è necessariamente fondato sulla comunicazione (verbale) del sistema delle regole, esercitata dal docente, cui segue il lavoro di applicazione delle medesime, da parte degli alunni. Un procedimento didattico di tipo induttivo, invece, è basato sulla ricerca attiva, da parte degli allievi, degli elementi e delle ricorrenze che possono dare luogo alle regole, attraverso l'osservazione e la manipolazione operativa e

verbale di materiali predisposti dal docente, proprio con lo scopo di condurre all'individuazione dei nessi logico-causali. È opinione comune che una didattica deduttiva, basata sulla trasmissione formalizzata della visione della realtà, acuisca le difficoltà in chi soffre già di problemi di comprensione linguistica e semantica (come di solito accade nei disabili mentali). Mentre, invece, indurre l'apprendimento attraverso l'uso dei diversi canali percettivi, operare e far operare con ampio uso di manualità possono realizzare proprio quei mediatori sensomotori, iconici, ritmicosonori e psicomotori essenziali alla creazione dei significati (cfr. G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quello che fai*, Raffaello Cortina Milano 2006) che poi, con la progressiva formalizzazione realizzata in lingua e negli altri codici formali, possibilmente mediante interazione di docente e discente, ovvero tra discenti, permettono di conseguire, come risultato finale, competenze di comprensione che, diversamente, possono essere considerate soltanto un prerequisito, selezionando di fatto chi non le possiede.

Per questi motivi, dunque, è possibile concludere che la didattica di tipo induttivo permette, anche in un ambiente d'apprendimento non più globale e caratterizzato perciò da diversi impianti epistemologici (contenuti, metodi, operazioni e linguaggi delle discipline) come quello di una scuola secondaria, un'integrazione finalizzata allo sviluppo continuo nell'ideazione e nell'apprendimento del disabile, non scollegata nel contempo dalle altre dimensioni dello sviluppo (nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione). Ciò vuol dire anche che la didattica di tipo induttivo permette l'integrazione nelle attività comuni senza dover relegare l'apprendimento del disabile a momenti individuali e nell'unico rapporto col docente di sostegno, la qual cosa consiste di fatto in una costante espulsione dalla classe, mentre le norme ribadiscono per il disabile la necessità di percorsi realizzati in seno alla propria classe (sentenza 226/01). Poi sussiste tutto un terzo modo della produzione ideativa, quello del processo d'inferenza per metafora, che si rinviene più diffusamente nel lavoro cooperativo di piccolo gruppo e a certi livelli di competenza (più per diversamente abili, che per disabili). Tale processo d'ideazione creativa può saldare quelle cesure che dovessero ancora residuare nei primi due modi, anche se richiede appropriate modalità didattiche laboratoriali.

L'insegnante, conseguentemente, deve essere in grado di servirsi di un metodo d'insegnamento individualizzato e di materiali che possano permettere la partecipazione a diversi livelli operativi; deve, per stimolare la partecipazione, poter utilizzare strategie didattiche basate sulla ludificazione e sull'animazione della lezione. Deve, infine, dopo aver programmato e strutturato la materia d'insegnamento, essere in grado, nel contempo, di seguire il percorso d'apprendimento suggerito dall'agire degli alunni (cfr. il concetto di programma personale del bambino in bib. n. 4) riportandolo senza forzature a quello prefissato dalla sua programmazione. Quando poi le caratteristiche di differenziazione del processo didattico per l'alunno in situazione di handicap non consentono un approccio interno (di individualizzazione) alla classe intera, si tratta allora di lavorare nel gruppo protetto, gruppo di media consistenza (da sette a tredici alunni circa), o piccolo gruppo (da tre a sei componenti) appositamente predisposto per estrapolazione dalla classe o dalle classi parallele, al fine di inserire in situazione di apprendimento l'alunno portatore di handicap medio o grave con un progetto educativo individualizzato, con lo scopo cioè di toccare, tramite l'apprendimento provocato dall'interazione di gruppo, l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno handicappato; mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può collocarsi a diversi livelli di funzionalità, fino a rimanere, comunque, almeno momento di socialità e gioco, cioè di interazione ludica, aperta e motivante alla ricerca e all'invenzione di significati al livello di qualunque operatività delle dimensioni cognitive e non cognitive ci si voglia porre.

L'ultimo aspetto che mi preme di evidenziare è che, dopo aver utilizzato materiali e contenuti didattici flessibili che abbiano permesso a ciascuno di esprimersi e produrre con l'azione ad un livello consono alle proprie capacità pur nella collegialità/collettività dell'agire educativo, o dopo aver forzato lo sviluppo con un apprendimento mediato dal gruppo, e comunque sempre, anche dopo prassie spontanee e totalmente libere, deve intervenire un momento di passaggio dal vissuto al rappresentato, per sviluppare progressivamente sul piano cognitivo prima e metacognitivo poi, per quanto possibile e

pedagogicamente adeguato, quelle procedure neuro e psicomotorie che si sono in precedenza prodotte spontaneamente o sotto la guida esterna nell'affrontare i compiti collaborativi. L'impegno costante del passaggio dal vissuto al rappresentato si può compiere col linguaggio verbale, sia orale che scritto, tuttavia si realizza più compiutamente utilizzando anche tutti i sistemi di segni non verbali (prassici, iconici, sonoro-musicali e multimediali), per tale motivo risulta importante disporre di una tassonomia generale dei linguaggi non verbali (cfr. bib. n. 5) e di qualche rudimento di didattica pratica ad essi inerente.

2) Tre tecniche educative per l'integrazione scolastica

Le tecniche d'integrazione più recenti fanno riferimento a tre prospettive educative di notevole importanza: la modifica del comportamento; l'apprendimento collaborativo e i potenziali individuali di apprendimento. Gli ultimi due sono rivolti a tutti i soggetti in educazione e in tal senso hanno trovato applicazione anche per gli allievi con problemi e per quelli superdotati.

Le tecniche della Modifica del Comportamento, di chiara matrice comportamentista, sono anche chiamate Tecniche comportamentali; si fondano su un primo fondamentale bilancio di opportunità educative e su di un'analisi funzionale del comportamento (e della comunicazione, cfr. bib. n. 6) cui seguono le diverse applicazioni per far comparire i comportamenti voluti o cancellare quelli non desiderati (cfr. bib. n. 7):

a) il Rinforzamento (covert, positivo e negativo) per aumentare la frequenza di un comportamento già in repertorio e l'Estinzione (covert), la Desensibilizzazione sistematica e il Flooding per ridurla o eliminarla del tutto, realizzati mediante il dosaggio di rinforzatori positivi o negativi, primari o secondari (condizionati), specifici o generalizzati (Token economy) ecc.;

b) la costruzione di nuove abilità comportamentali con il Modellaggio (Shaping), il Concatenamento (Chaining), la Guida (Prompting) mediante confronto (Matching) o la sua attenuazione (Fading).

c) Le tecniche che aumentano o diminuiscono la probabilità di emissione di un comportamento come la Costruzione di uno stimolo di controllo (Stimulus control), il Rinforzamento differenziale e l'Apprendimento per imitazione (Modeling) ecc.

d) Le tecniche composite come il Training di assertività o affermatività (capacità di riconoscere le proprie esigenze e di affermarle senza pregiudicare i rapporti sociali), il Problem solving ecc.

Le Tecniche di Apprendimento Collaborativo, sia tutoriali che gruppal, hanno antiche radici pedagogiche nella didattica globale per la scuola primaria ed anche nei procedimenti induttivo-deduttivi della scuola media, ora riscoperte anche dal Pensiero psicologico (cfr. bib. n. 8). In tale ambito si può definire un filone più recente basato sulla discussione finalizzata alla costruzione collettiva e all'appropriazione condivisa della conoscenza e della metacoscienza (cfr. bib. n. 9); in tal senso un esempio rivolto all'integrazione dei soggetti con problemi di linguaggio è costituito dal Curricolo continuo coi materiali Ripamonti, specificamente trattato dallo scrivente con la descrizione e le principali modalità d'utilizzo didattico degli undici sussidi che lo compongono (cfr. bib. n. 10)

Ma accanto a questo sussiste tutto un filone di pratiche più vecchie e conosciute, basato sull'attuazione di un progetto espressivo-comunicativo, o di animazione e drammatizzazione o di manipolazione e costruzione o di ricerca d'ambiente, sociale e storica mediante il lavoro per gruppi (cfr. bib. n. 11) ampiamente descritto dai materiali didattici e dalle esperienze nell'ambito dello studio dei sistemi di segni non verbali o dei progetti inter e multidisciplinari.

Il terzo gruppo racchiude i Potenziali Individuali di Apprendimento, tecniche studiate e descritte da A. Canevaro e dal suo gruppo di lavoro (cfr. bib. n. 12) che riguardano (nella prima opera citata in bibliografia) strumenti per l'organizzazione del gruppo classe e strumenti che organizzano le attività, per giungere (nell'ultima opera citata) ad un vero e proprio percorso teso alla presa di coscienza (da cui il nome di "Gestione mentale") e alla contestualizzazione significativa (da cui il nome di "Sfondo

integratore”) delle azioni didattiche centrate su: l’Identità competente, l’Aiuto reciproco, i Contratti individuali, dagli Stili di studio agli Stili di apprendimento ecc.

È del tutto evidente che tali tecniche sono piuttosto diverse e differenziate in ordine all’applicabilità e alla funzionalità nel progetto d’integrazione. Ma proprio questa differenziazione concettuale di base è utile a coprire il panorama sempre più diversificato delle disabilità e degli handicap, in ordine sia alla gravità che alla tipologia, che caratterizzano gli alunni da integrare nelle classi normali. In tal senso si è reputato necessario partire proprio dalla conoscenza delle tecniche, per poi allargare il discorso a criteri generali di integrazione e dunque a contestualizzare e piegare le potenzialità delle tecniche alle finalità educative dell’integrazione scolastica. Perciò, mentre si rimanda alla bibliografia per l’approfondimento necessario delle tematiche, qui si discute appena la strategia del lavoro di gruppo, onde far chiarezza metodologica fin dall’esordio.

Come già detto, si tratta proprio di lavorare nel gruppo protetto per toccare, tramite l’apprendimento motorio provocato dall’interazione di gruppo, l’area dello sviluppo potenziale dell’alunno handicappato, mentre per tutti gli altri componenti l’esperienza di questo lavoro può certamente assumere valenza matetica, ma può anche rimanere momento di socialità e gioco. Il lavoro didattico così definito si differenzia: 1) nelle modalità, dal rapporto duale docente di sostegno - alunno handicappato, per favorire in tal modo la giusta interazione del disabile coi compagni, presupposto determinante dell’apprendimento reciproco; 2) nei contenuti, dalla riabilitazione o rieducazione funzionale di impronta medico-sanitaria la quale, operando sulle carenze per ridurle, attende che lo sviluppo funzionale trascini l’apprendimento, mentre nella nostra concezione si vuole l’opposto; 3) nelle finalità, dal lavoro di gruppo scolasticamente inteso, e con ciò mi riferisco sia a quello della lezione partecipata (cfr. il primo modello in bib. n. 13); sia a quello del team teaching per la didattica inter o pluri disciplinare (cfr. bib. n. 14); sia, infine, a quello dell’insegnamento individualizzato (cfr. bib. n. 15 e 16), dove l’allievo con handicap è quasi sempre relegato ad un ruolo strumentale e, comunque, secondario rispetto al nodo centrale dell’attività.

In tutti questi diversi tipi di lavoro di gruppo pur utilizzati sovente a scuola, il ruolo dell’alunno handicappato non può ottenere la medesima valenza di quello degli altri, perché è ritagliato sulle sue capacità residue evidenti. In tal modo non sussiste più l’elemento su cui si basa questa strategia didattica, cioè l’interscambio tra i componenti che provoca l’apprendimento reciproco, giacché il soggetto con handicap non è un partner paritetico. Anche se si presta molto di più all’integrazione rispetto alla lezione frontale, rimane, infatti, ancora prevalente nella concezione educativa il livello superiore del compito cognitivo, mentre in realtà per mobilitare le riserve e determinare un vero e proprio apprendimento del gruppo (che è altra cosa dalla somma degli apprendimenti individuali dei singoli componenti, come spiega bene G. Lai in bib. n. 17) si deve porre attenzione al livello sottostante delle dinamiche interattive e relazionali.

3) Un’Architettura Metodologica Generale per l’Integrazione

Posto il riferimento iniziale nelle principali "tecniche" d’integrazione educativa, anche per un giusto riconoscimento alle opzioni pedagogiche personali dei docenti oltretutto per la migliore adeguatezza al singolo caso d’integrazione, ora si tratta di definirne le "curvature" che andranno a confluire, concludendo temporaneamente il discorso, sugli "orientamenti progettuali": tutto ciò costituisce il contesto concettuale preprogrammatico generale entro il quale andranno poi calate le fasi della programmazione educativa e didattica sul singolo caso (che risulta dalla collaborazione di più istituzioni, come già detto, e con riferimento alla DF e al PDF) per concludersi con la progettazione del PEI. Si può, infatti, avanzare che, in generale, le proposte didattiche e il programma personalizzato dell’alunno in situazione di handicap, da definirsi da parte del consiglio di classe, devono cominciare a subire una prima curvatura ed un sostanziale orientamento in conseguenza della specificità della tipologia di handicap con cui si ha a che fare. È, infatti, essenziale rendersi conto il più ampiamente

possibile delle differenziate caratteristiche di apprendimento e comportamento indotto dalla disabilità e dall'handicap specifici a ciascun handicap. Per avere una prima indicazione in tal senso, si possono consultare i lavori di R. Zavalloni (cfr. bib. n. 18) e di R. Vianello e G. F. Bolzonella (cfr. bib. n. 19) che analizzano le problematiche in modo semplice, ma chiaro, il primo per il versante pedagogico e i secondi per quello psicologico, oppure gli articoli di M. Cannao e G. Moretti (cfr. bib. 20) che evidenziano le dimensioni neuropsichiatriche.

Questa prima curvatura è essenziale per rispondere a criteri di efficacia, cioè per cogliere la specificità del problema di ciascun allievo disabile e programmare per obiettivi, nell'ambito neuro e psicomotorio, che realmente valga la pena di perseguire. Nell'handicap visivo, ad esempio, centrando il lavoro didattico sulla costruzione senso-percettivo-rappresentativo-motoria del reale e sulla dotazione strumentale di base (cfr. bib. n. 21, 22, 23); nell'handicap uditivo cogliendo gli sviluppi del dibattito relativo al linguaggio dei segni e impostando conseguentemente il piano degli apprendimenti con valorizzazione del linguaggio del movimento (cfr. bib. n. 24, 25, 26, 27, 28 e 29). Nei Problemi di Apprendimento e negli handicap intellettivi lievi disciplinando la percezione e coordinandola alla motricità, riorganizzando l'atto motorio e sviluppandone le consequenzialità pratto-gnosiche (cfr. la bibliografia già citata più bib. n. 30 e 31); negli handicap di tipo psicomotorio predisponendo un ambiente sociale accogliente, capace di assorbire le difficoltà e di restituire stimoli positivi e non sovrabbondanti, pur continuando a lavorare sulla funzione motoria e le sue condotte di base (cfr. bib. n. 32, 33, 34 e 35); negli handicap motori, riprendendo i concetti più elementari e duttili della riabilitazione fisica per costruire, compensare o vicariare le gravi disabilità, a seconda della necessità, e adattare la strumentazione riflessa e automatica di sostegno alla motricità volontaria (cfr. bib. n. 36 e 37); nell'handicap psicotico intervenendo col movimento sulla relazione tra l'alunno disabile e il suo ambiente sociale per favorire l'espressione e la comunicazione col gioco (cfr. bib. 38) o con la terapia psicomotoria (cfr. bib. 39).

Dopo la specificità della tipologia cui appartiene il singolo handicap, un'altra importante curvatura che dimensiona tutto il progetto educativo, tarandolo nella sua globalità, è quella che deriva dal rispetto del livello cognitivo - operativo dell'alunno disabile, con tutte le sue conseguenze sul curricolo e specificatamente ieri sugli obiettivi educativi e didattici, oggi sugli obiettivi formativi. Questo secondo orientamento generale dell'intervento risponde a criteri di efficienza interna al processo scolastico. A questo scopo e in quest'ottica per gli handicap gravi e gravissimi si possono trarre indicazioni dalla pubblicazione curata da P. Rollero e M. Faloppa (cfr. bib. n. 40) che riporta notazioni puntuali sull'osservazione approfondita, la cartella pedagogica, l'organizzazione del PEI ecc. e dall'opera di M. Cannao e G. Moretti già citata, dove, tra l'altro, s'impone il problema degli elementi (ampiamente descritti) su cui deve poggiare la diagnosi funzionale "per ricavare un profilo funzionale ... ponte operativo in direzione del piano d'intervento" (cfr. bib. n. 41). Per gli alunni con handicap medio e leggero sono senz'altro una guida completa ed esauriente sia il testo di G. Benincasa e L. Benedetti (cfr. bib. n. 42), dove si possono trovare ampi riferimenti e spiegazioni sulla diagnosi funzionale, la descrizione del progetto educativo in numerosi casi e, per finire, una discussione dello sviluppo normale dell'individuo con l'analisi di ciascun settore e il quadro complessivo fino a 12 anni, sia il manuale a cura di A. Canevaro (cfr. bib. n. 43) che suggerisce materiali da utilizzare un po' in ogni settore esaminato fin qui.

Data questa bibliografia di riferimento, è necessario riflettere sul problema che la dimensione cognitiva nella seconda curvatura possa risultare, forse, troppo sbrigativamente vincente nel bilancio fondamentale costi - benefici del progetto globale d'integrazione. In tal senso è necessario andare cauti nell'assumerla. Può, infatti, risultare contraddittorio e persino fuorviante trattare il debole intellettuale come un fanciullo di 6 o 7 anni, solo perché presenta delle capacità cognitive a questo livello di sviluppo, pur godendo di uno sviluppo corporeo ed emotivo-affettivo tipico della sua vera età, cioè del preadolescente. E ne sanno qualcosa talune giovani docenti che hanno seguito casi down di questo tipo. Ma è pur vero che questa dimensione è prevalente, tenuto conto delle finalità dell'istituzione scolastica

e trattando principalmente dell'apprendimento nell'Istruzione, perciò appare legittimo non prescindere dalla taratura delle capacità cognitive dei suoi utenti.

Bibliografia di riferimento:

1. G. Bollea, *Compendio di Psichiatria dell'età evolutiva*, Bulzoni Roma 1980, par. 3
2. G. Moretti, *L'handicap e l'handicappato*, in AA.VV. "1981: anno dell'handicappato" Ass. La Nostra Famiglia, ILEP Milano 1980, da pag. 7 a pag. 34
3. L. S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti Roma 1973, da pag.144
4. L. S. Vygotskij, *Op. Cit.* da pag. 126 a pag. 143
5. M. P. Dellabiancia, *Una tassonomia dei Linguaggi non Verbal*, in "Scuola e Didattica" n. 13 dell'anno XLI
6. J. Gardner et Alii, *Programmazione educativa individualizzata*, Erickson Trento 1985, S. Soresi, *Guida all'osservazione in classe*, Giunti e Barbera Firenze 1978
7. G. Lancioni, *Facilitare l'apprendimento*, Erickson Trento 1992, D. Ianes e F. Celi, *Come si costruisce il Piano Educativo Individualizzato*, Erickson Trento 1994 e P. Meazzini, *La lettura negata*, Franco Angeli Milano 2002
8. P. E. Tressoldi, *Apprendimento collaborativo e insegnamento reciproco* e M. Comoglio, *Apprendimento cooperativo e insegnamento reciproco* in "Metacognizione. disturbi di apprendimento e handicap". Junior Bergamo 1996
9. C. Pontecorvo, *Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione*, in "Formazione e curriculum" a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia Firenze 1994 e *L'apprendimento fra culture e contesti* in "I contesti sociali dell'apprendimento" AA. VV. Led Milano 1995, M. Blank e A. Marquis, *Le spiegazioni verbali nelle attività di sostegno*, Erickson Trento 1993
10. M. P. Dellabiancia, *Osservare e misurare*, in *Scuola e Didattica* n. 9 del 15/1/98
11. F. De Bartolomeis, *Produrre a scuola*, Feltrinelli Milano 1983, F. Mariucci Marini, *L'unità del sapere*, D'Anna Messina 1986, M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, *I gruppi nella scuola che cambia* E. del Noce Villa del Conte 1990 e G. Petter, *La valigetta delle sorprese*, La Nuova Italia Firenze 1994
12. A. Canevaro a cura di, *Handicap e scuola*, La Nuova Italia Scientifica Urbino 1987 e *Potenziali individuali di apprendimento* La Nuova Italia Firenze 1996; P. Peticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri Torino 1996
13. M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, *I gruppi nella scuola che cambia*, Ed. del Noce, Villa del Conte 1990, da pag. 95 a pag. 97.
14. AA.VV., *Team teaching*, Loescher Torino 1973, Cap. V.
15. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli Milano 1975, pag. 284, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher Torino 1978, pag. 75 e *Lavorare per Progetti*, La Nuova Italia Firenze 1989.
16. R. Dunn e K. Dunn, *Programmazione individualizzata*, Armando Roma 1979.
17. G. Lai, *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri Torino 1976
18. R. Zavalloni, *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, La scuola Brescia 1969.
19. R. Vianello e G. Bolzonella, *Il bambino portatore di handicap*, Juvenilia Bergamo 1988
20. M. Cannao e G. Moretti, *Dinamiche dell'apprendimento ed aree disciplinari nella normalità e nella disabilità*, e *Problemi clinici dell'handicappato preadolescente*, in "Scuola e didattica" n. 9 dell'1 febbraio 1989, e G. Moretti, *Il disadattamento scolastico: le dinamiche dell'apprendimento* in "Scuola e didattica".
21. G. Paci, *L'educazione dei non vedenti*, Armando Roma 1983.
22. AA.VV., *L'integrazione scolastica dei minorati della vista in Italia e in Europa: esperienze, problemi e prospettive*. A cura del Consiglio Regionale Veneto e dell'UIC Padova 1985.

23. M.G. Guglielmi, L'alunno ipovedente: aspetti programmatico-educativi, in "Ricerche didattiche", n. 319/20 annata 1988.
24. H. G. Furth, Pensiero senza linguaggio, Armando Roma 1971.
25. A. Maxia, L'educazione linguistica degli alunni portatori di handicap, in "Ricerche didattiche" n. 305 di maggio/giugno 1987 da pag. 165 a pag. 180.
26. G. Moretti, Fenomenologia dell'handicap e situazione socio-antropologica dell'alunno handicappato, in AA.VV., L'integrazione scolastica degli handicappati. Situazione e prospettive. Uciim Roma 1985, pag. 53 e seg.
27. M.C. Caselli e L. Pagliari Rapelli, La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua parlata e scritta, in "Scuola e didattica".
28. S. Maragna, La programmazione educativa e didattica per un alunno sordo, e Riflessioni sull'integrazione degli alunni sordi, in "Scuola e didattica".
29. M. Panti, La scuola e i sordi gravi: per una revisione dell'inserimento indiscriminato, in "Scuola e didattica", n. 15 dell'annata 1991/92.
30. J. Le Boulch, Atti del primo e del secondo corso di psicocinetica, Unief Roma 1981 e Formia 1982, e Atti del corso di informazione sulla Psicocinetica, ULSS 15-San Donà 1985.
31. T. Di Natale, Senso-percezione e motilità negli handicappati, SSS. Roma 1983.
32. H. Bucher, Turbe psicomotorie nel bambino, Armando Roma 1974.
33. G.S. Subiran e J.S. Coste, Psicomotricità e rilassamento psicosomatico, Armando Roma 1983.
34. A.M. Wille, Il bambino ipercinetico e la terapia psicomotoria, Armando Roma 1989.
35. L. Cottini, Psicomotricità, Carrocci Roma 2003.
36. S. Genzini, Andicappati: esperienze e proposte attraverso l'educazione psicomotoria, in "Scuola e didattica" n. 14 annata 85/86
37. D. Calvi, Educazione psicomotoria e andicappati, in "Scuola e didattica", n. 5 e n. 8 annata 86/87.
38. P. Parlebas, La motricità ludico-sportiva, psicomotricità e sociomotricità, in AA.VV., Corpo e movimento, Borla Roma 1989.
39. B. Aucouturier et Alii, La pratica psicomotoria, Armando Roma 1986
40. A cura di P. Rollero e M. Faloppa, Handicap grave e scuola, Rosenberg e Sellier Torino 1988, da pag. 165 a pag. 195.
41. M. Cannao e G. Moretti, Il grave handicappato mentale, Armando Roma 1982, a pag. 96.
42. G. Benincasa e L. Benedetti, Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati, Ed. La Scuola Brescia 1981.
43. A. Canevaro, a cura di, Op. Cit.