

LE RAGIONI DELL'INTEGRAZIONE: I PRINCIPI SOCIO-EDUCATIVI, LE SCELTE

METODOLOGICHE, LA DIDATTICA IN CLASSE

Giovanni Sapucci – Direttore del Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini¹

Saggio publicatu in Carlo Ricci (a cura di) **Manuale per l'integrazione scolastica. I principi, le competenze, la "buona pratica"** Fabbri Editore Milano 2001

I principi socio-educativi

Discutere di principi socio-educativi a supporto delle ragioni dell'integrazione sociale e scolastica delle persone handicappate, comporta necessariamente il tentare di definire che cosa si intende per integrazione.

Io credo sarebbe limitante se questo termine lo si restringesse ad una interpretazione tutta scolastica definendolo come il passaggio di un bambino da una situazione di separazione ad un'altra di inserimento nella classe regolare con gli "altri" bambini.

Al contrario, concordo con quanto dice il Prof. Andrea Canevaro, per il quale, nonostante i vantaggi che possono essere colti nel tentativo di circoscrivere un problema, "l'integrazione scolastica è piuttosto una linea di tendenza con uno sviluppo continuo, con possibili involuzioni, contrasti e contraddizioni. Tutt'altro che un processo lineare e semplice come potrebbe essere un rapporto di due dati che sono o non sono in contatto fra loro".²

La semplificazione a cui ho fatto riferimento, nel linguaggio comune, viene ulteriormente confermata quando si parla di integrazione dei bambini handicappati nella scuola di tutti.

¹ Il Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini (via Vezia, n. 2 – 47900 Rimini – Sito Internet: *ceis.rm.it*) è una istituzione educativa che opera nella città di Rimini dal 1 maggio 1946. E' un villaggio educativo all'interno del quale sono attivati: una piccola comunità educativa per bambini in grave situazione di disagio sociale e familiare, una scuola dell'infanzia per 75 bambini di cui 4 handicappati, una scuola elementare a tempo per 160 alunni di cui 20 handicappati, una centro di documentazione educativa e di formazione in convenzione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna

² A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, (Biblioteca di Scienze dell'Educazione), Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1996, pp 181-182

La domanda che viene alla luce fa riferimento al fatto se esista davvero una scuola di tutti. Molti dubbi insorgono quando ci troviamo di fronte a dati statistici che segnalano il numero delle ripetenze, gli abbandoni scolastici, la funzionalità delle strutture scolastiche.

A questo proposito, mi pare indispensabile constatare che la scuola italiana incontra molte difficoltà ad essere capace di essere di tutti e per tutti, anche per bambini che non sono in situazione di handicap.

Già queste poche considerazioni portano a dover ritenere che si possa parlare di integrazione sociale e scolastica dei bambini in situazione di handicap solo a condizione che si parli di funzionamento complessivo della scuola per tutti i bambini.

Spostando l'attenzione su di un altro piano, è utile evidenziare come la scuola tenda ad un'ulteriore separazione. Più o meno esplicitamente, tende a fare riferimento ad una sorta di contrapposizione fra socializzazione e apprendimento. Questo atteggiamento di molti operatori della scuola contrasta con quanto emerge dalle migliori ricerche e studi da cui se ne ricava che questi due aspetti sono strettamente intrecciati.

“L'integrazione di questi due aspetti è certamente ostacolata dal dominio associazionista e dalla conseguente tendenza a spiegare tutto attraverso l'associazione Stimolo-Risposta. Ma i processi della linguistica, con l'attenzione alla cibernetica e soprattutto alla semantica, hanno costretto la pedagogia cognitiva a prendere in considerazione un aspetto interiore dell'individuo. La memoria e l'apprendimento devono fare i conti con l'organizzazione semantica delle informazioni.”³

A ulteriore conferma del complesso intreccio, è utile fare riferimento alle ricerche sull'apprendimento quando esiste un deficit dell'intelligenza.

Mi paiono di particolare interesse e significato i dodici punti individuati da Jacques Langevin (Langevin 1986) e riproposti da Andrea Canevaro nell'opera già citata in nota 1.

1. *L'apprendimento è debole se chi apprende non ha interesse cognitivo o emozionale a realizzarlo.*
2. *Maggiore è la stimolazione, maggiore è l'organizzazione delle conoscenze nella memoria: intensità, durata, frequenza. E' contraria a questa indicazione la monotonia e la ripetitività di certe situazioni scolastiche. E risulta importante una vita sociale piena.*
3. *Il significato è il motore della memoria. E questo punto riflette la valorizzazione del feed-back, del "messaggio di ritorno" significativo. Al contrario, nella corrente quasi magica dei "prerequisiti", la didattica ha prodotto attività vuote di significato: prendere delle biglie da un recipiente, classificarle secondo il colore, ecc., sono attività che difficilmente fanno avanzare sulla strada dell'autonomia e della conoscenza.*
4. *Un buon modello di riferimento, tale da poter essere osservato, sentito, progressivamente praticato, facilita l'integrazione degli apprendimenti e facilita l'apprendimento tot court.*
5. *Più sono i media utilizzati per la presentazione di un argomento, migliore è la memorizzazione. Il sistema verbale è sequenziale e temporale, anche se riesce a volte attraverso l'evocazione di un'immagine a creare uno "sfondo" che integra circolarmente; il sistema dell'immagine è spaziale e sincronico e permette di rendere disponibili tutte le informazioni nello stesso tempo.*
6. *Se chi apprende non ha le conoscenze anteriori necessarie, non comprenderà e non ricorderà le nuove informazioni che gli apporta l'argomento di studio. Questo punto è delicato perché può essere interpretato infantilizzando un soggetto, e quindi proponendo strumenti didattici e contenuti del tutto inadeguati alla sua età anagrafica, non tenendo in alcun conto il suo originale profilo eterocronico.*

³ A. Canevaro, C. Balzaretti, G. Rigon, *op. cit.* pag. 183

7. *La tassonomia, che è una complessificazione organizzata dei processi cognitivi, può essere di buon aiuto. Percepire, discriminare, recuperare, produrre, creare sono elementi del funzionamento dell'apprendimento.*
8. *I giudizi di importanza sono alla base dei processi di comprensione e di memorizzazione. Aiutare chi apprende a formulare giudizi d'importanza adeguati alla realtà, evitando esercizi di memoria fini a se stessi, vuol dire permettergli di raggiungere un più alto livello di comprensione e aumentarne la capacità di memorizzazione.*
9. *Chi affronta un argomento deve fare un lavoro di elaborazione cognitiva, per smontarlo così come gli viene proposto e ricostruirlo secondo le proprie abitudini e competenze. Langevin sostiene che meno gravosa sarà questa rielaborazione cognitiva, più accessibile sarà l'apprendimento. Questo punto suggerisce di differenziare i materiali didattici non tanto in base ad una gerarchia che va dal facile o elementare al difficile o complesso, quanto in base agli stili cognitivi.*
10. *Sempre secondo Langevin, il materiale da proporre inizialmente deve essere chiaro nel suo significato, e quindi monosemico o tendente ad avere un solo significato piuttosto che polisemico.*
11. *L'integrazione scolastica e sociale di individui con un deficit intellettivo necessita di riferimenti a più modelli culturali.*
12. *Presi separatamente, questi postulati hanno poco o nessun effetto e neppure senso. Devono essere considerati in stretta interazione l'uno con l'altro.⁴*

Oltre allo stretto intreccio fra processi di apprendimento e socializzazione, dalla lettura attenta dei 12 punti di Langevin riferiti a bambini con deficit di intelligenza, se ne ricava, in

⁴ A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon, *op. cit.* pp. 184-185

modo evidente, che essi hanno un valore generalizzabile a tutti i bambini e a tutti i livelli scolastici.

Questo vuol anche dire che la scuola, se intende operare in termini di integrazione⁵, deve mettere al centro della sua attenzione proprio gli allievi con maggiori difficoltà e prendere loro come riferimento per organizzare la struttura e le metodologie operative.

Questa scelta di fondo aiuterà la scuola a realizzare otto principi generali che ritengo indispensabili per una scuola di e per tutti:

Il principio democratico: la scuola in una moderna società democratica deve essere aperta a tutti senza distinzioni di censo, razza, religione, situazione personale. Ciò vuole dire che è la scuola che si deve adattare e organizzare per dare le risposte personali ad ognuno.

Il principio della diversità: ogni gruppo sociale è composto da diverse unità che vanno valorizzate come tali e che solo come tali possono contribuire alla ricchezza del gruppo. Troppe volte la scuola tenta di negare questa semplice verità, rifiutando le diversità troppo evidenti costruendosi l'illusione che possano esserci gruppi omogenei. Questo comporta la mancata valorizzazione di uno degli aspetti fondamentali di promozione della conoscenza, quella che avviene per differenza, per confronto, per contrasto. E diventa più difficile che i bambini scoprano un aspetto fondamentale della conoscenza: quello che essa può avvenire in modi diversi e attraverso diversi percorsi e stili.

Il principio della individualizzazione⁶: ogni individuo, anche se parte di un gruppo più o meno omogeneo, ha bisogno di essere riconosciuto, accolto e trattato come singolo. Nella scuola ciò vuol significare che ogni alunno deve essere conosciuto individualmente. Devono

⁵ Preferisco usare la parola integrare anziché includere poiché mi pare che meglio rappresenti il processo di costruzione di una rete di relazioni in un gruppo senza che venga penalizzata la salvaguardia della individualità, cosa che al contrario mi pare avvenga con il termine includere.

⁶ Da non confondersi con individuale. Tante volte nella scuola i due termini si confondono e l'individualizzazione viene intesa come "assistenza individuale", cioè la delega ad un insegnante individuale il bambino che presenta anche lievi difficoltà.

essere riconosciuti i suoi bisogni, le sue capacità e potenzialità, le sue difficoltà, i suoi desideri e i suoi limiti.

Il principio della socialità: ogni scuola prima di essere un luogo di apprendimento è un luogo sociale nell'ambito del quale ogni bambino dovrebbe potere costruire un aspetto importante della propria identità: quello al di fuori della famiglia. In quanto tale costituisce un supporto indispensabile ai processi di apprendimento. Un apprendimento motivato sul piano sociale e che, pur con l'insegnante in una posizione strategica di regista, trova fonti diverse non esclusivamente centrate sull'insegnante.

Il principio della libertà: in una società libera e democratica ognuno deve sentirsi libero di esprimere le sue idee, i suoi sentimenti, le sue capacità all'interno di un gruppo in cui ognuno gode degli stessi diritti e degli stessi doveri. Nella scuola questo significa favorire la massimo l'espressione libera dei bambini all'interno di un contesto in cui vengono aiutati a scoprire e costruire relazioni con gli altri, attraverso un processo di ricerca personale, di mediazione e di costruzione condivisa delle necessarie regole di gruppo e di comunità. Troppo spesso nella scuola le regole sono motivate da ragioni "burocratiche" sconosciute ai bambini e quindi immutabili. Questo favorisce una sorta di anomia che costringe i bambini in una situazione in cui prendono forma i primi germi di comportamenti antisociali.

Il principio della responsabilità: ogni gruppo sociale può sopravvivere solo se ognuno dei suoi componenti è capace di assumersi delle responsabilità personali di fronte e per conto del gruppo. Nella scuola ogni bambino dovrebbe essere posto nelle condizioni di potere assumere delle responsabilità di fronte al gruppo.

Il principio dell'errore: ricerca personale, mediazione, costruzione condivisa, scoperta. Tutti questi termini rimandano alla necessità che si debbano e si possano fare degli errori. Questo è vero per ognuna delle dimensioni di sviluppo dell'individuo. L'errore costituisce un

motore straordinario di conoscenza e in quanto tale deve essere favorito e non solo tollerato dalla scuola.

Si deve constatare al contrario che nelle società moderne, l'errore è considerato come un fallimento definitivo e quindi da evitare ad ogni costo. Questo atteggiamento generalizzato di fronte all'errore mette in discussione le basi di ogni processo di ricerca e trasforma in vuote affermazioni verbali le lunghe disquisizioni di pedagogisti e politici sull'importanza della scuola come luogo di ricerca.

Il principio degli orizzonti aperti: sono sotto gli occhi di tutti noi gli effetti devastanti prodotti dalle chiusure localistiche stabilite su basi razziali, etniche, religiose, economiche, ecc., E' certo che tutto ciò ha radici lontane e profonde, tuttavia è certo che una parte di responsabilità va attribuita a sistemi educativi e scolastici che hanno scelto di restringere il campo della loro azione e di restringere i confini entro i quali esercitare la loro capacità di osservazione.

Gli otto principi elencati sono quelli che ritengo indispensabili per organizzare una scuola veramente per tutti e, quindi, in grado di essere una scuola capace di integrare ognuno degli allievi, soprattutto quelli che presentano le maggiori difficoltà.

Le scelte metodologiche e la didattica in classe

I principi elencati devono trovare una traduzione concreta in scelte metodologiche congruenti. Nella messa a punto di tali scelte mi pare necessario mantenere fede alla impostazione utilizzata per la formulazione dei principi socio-educativi: *le metodologie di lavoro scelte per l'azione educativa e formativa per i bambini in situazione di handicap devono collocarsi in totale continuità con quelle operate per tutti i bambini.*

Con ciò non si vogliono disconoscere i bisogni speciali dei bambini in situazione di handicap, al contrario si vuole che quei bisogni speciali diventino riconoscibili in continuità

con i bisogni di ogni componente del gruppo. In quanto tali avranno la possibilità di uscire dal ghetto dei bisogni speciali per diventare bisogni che la scuola considera come ordinari, rispetto ai quali definisce i suoi compiti e le sue funzioni

Solo considerandoli come una situazione ordinaria nel panorama delle possibilità di cui è portatrice la popolazione scolastica, potrà affrontarli con la necessaria naturalezza e, quindi, con la capacità di cercare anche risposte “specialistiche”, per le quali promuove la specializzazione dei suoi operatori e cerca il supporto e il collegamento anche con specialisti esterni, ma sempre con la volontà, la capacità e la competenza di mantenere la responsabilità del progetto educativo nel suo complesso.

Quanto esposto molto sinteticamente mi pare una scelta metodologica di fondo a cui fanno riferimento le ulteriori scelte necessarie.

Dovendo tentare di esporre le scelte metodologiche a supporto della integrazione dei bambini in situazione di handicap, mi pare utile, per una loro migliore visibilità, presentarle distinguendo quelle che fanno riferimento al contesto della scuola e della classe da quelle che fanno riferimento agli alunni in situazione di handicap.

Gli itinerari metodologici e la didattica a cui faccio riferimento sono quelle praticate nella scuola in cui opero quotidianamente, il Centro Educativo Italo Svizzero (Ceis) di Rimini. Confesso che trovo molte difficoltà perché è sempre molto difficile esporre in modo chiaro e comprensibile quanto avviene in una realtà scolastica in cui, in quanto comunità operante, è più chiaro l'intreccio del tutto di quanto lo siano i singoli fili che costituiscono tale intreccio. Tuttavia trovo sia molto importante rendere visibile tali fili, quindi cercherò di farlo con la speranza di non tradire una realtà molto ricca e complessa.

Il Ceis di Rimini è una scuola che fino ad ora è riuscita ad organizzare le sue attività secondo un progetto in cui i bambini vivono quotidianamente una esperienza di integrazione. Ciò è possibile perché alla base del suo lavoro educativo ha posto precise linee

metodologiche sui seguenti aspetti: 1 - la centralità del bambino; 2 - l'educazione alla socialità; 3 - l'interdipendenza fra azione e pensiero; 4 - gli interventi specializzati per i bambini in situazione di handicap; 5 - la funzione dell'insegnante.

La centralità del bambino

Non c'è insegnante e non c'è scuola che non dichiarino di partire dal bambino. Ciò potrebbe significare che è una esigenza talmente radicata da essere ovvia. Molto meno ovvi sono i modi concreti tramite i quali si mette in pratica questa enunciazione di principio. Infatti è molto frequente che in suo nome si mettano in atto modalità operative e didattiche che, di fatto, pongono al centro l'insegnante e l'organizzazione burocratica della istituzione scolastica.

E' necessario che tale enunciazione trovi riscontro nella vita concreta dei bambini.

Mettere al centro il bambino, innanzitutto significa mettere al centro i suoi bisogni, i suoi interessi e le sue potenzialità, evitando di farsi condizionare da eventuali pregiudizi derivanti da condizioni esterne.

E' importante che il bambino trovi nella scuola le condizioni perché la sua personalità emerga e si esprima in modo pieno e libero da condizionamenti esterni, anche quelli provenienti dalla famiglia.

Perché tutto ciò sia possibile è necessario che la scuola venga vista da tutti i bambini come una parte integrante del loro "ambiente di vita". Un luogo in cui possano giocare, sperimentare, scoprire, costruire, drammatizzare, disegnare, dipingere, inventare, studiare.

Una scuola cioè, che lo stimoli e lo aiuti ad esprimersi in un clima di libertà e di aiuto reciproco, e che, a partire da questa scelta di partenza, lo porti a livelli più alti di espressione individuale e di conoscenza, in rapporto alle sue capacità e alle sue potenzialità.

L'educazione alla socialità

Facendo riferimento alla mia specifica esperienza nel Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini, ritengo l'educazione alla socialità, insieme alla centralità dell'individuo, come la condizione indispensabile per determinare la qualità dell'integrazione dei bambini in situazione di handicap. E' proprio per questa ragione che a questo aspetto dedicherò molto spazio.

La scuola, prima che luogo di apprendimento, è una realtà sociale in cui interagiscono bambini ed adulti. La qualità dell'integrazione dipende molto dalla qualità di tale realtà sociale.

La scuola deve operare consapevolmente perché l'iniziale agglomerato sociale evolva verso connotati di comunità educativa.

Ciò significa essenzialmente la costruzione di una realtà sociale in cui ognuno ha il diritto di esprimersi, di svolgere la sua personalità, ma anche una realtà dove ognuno diviene capace di assumere responsabilità individuali e collettive di fronte alla comunità e di fronte a se stesso.

Il bambino assimila gli elementi dalla civiltà impliciti nella vita sociale solo se quest'ultima è strutturata come comunità viva e organica in cui ognuno vi partecipa per intero e con le sue capacità senso-motorie, emotive, affettive e cognitive.

I fattori che influiscono sulla possibilità di costruire una comunità sociale ed educativa sono molti, alcuni però hanno una funzione particolarmente significativa.

Una serie di attività comuni nella scuola

Una scuola che voglia sviluppare un progetto di educazione alla socialità orientato alla costruzione di una comunità educativa, dovrà prevedere che non tutte le attività si svolgano nel gruppo classe.

Sarà molto utile prevedere attività che coinvolgano gruppi di bambini provenienti da classi diverse anche se di età diverse.

A tale scopo sono molto funzionali laboratori di attività manuali, attività espressive, attività di servizio alla comunità, attività di studio e di ricerca.

L'ampliamento delle attività di interclasse o a classi aperte, aiuterà i bambini ad allargare le relazioni con altri insegnanti e con bambini di altre classi, sperimentando concretamente la dimensione più ampia della comunità scolastica.

Avere un obiettivo condiviso da raggiungere

Nella classe e nella scuola dovranno essere sviluppati progetti che si propongano il raggiungimento di obiettivi che richiedano l'impegno di tutti, per quanto in forme diverse, per un tempo più o meno lungo.

La realizzazione di un giornalino di classe e/o della scuola costruito dai ragazzi, la realizzazione di una festa scolastica, la realizzazione di un libro, sono alcuni esempi di come sia possibile nella scuola concretizzare il perseguimento di un obiettivo.

Si comprende bene che il contenuto dei progetti è importante per gli apprendimenti che veicola, tuttavia ciò che in questo caso davvero importa è il processo attraverso il quale si costruisce la condivisione con i bambini del progetto e degli obiettivi in esso contenuti.

Norme e regole che nascono dalle occupazioni e dagli impegni comuni.

La convivenza in un gruppo si muove attorno ad occupazioni e ad impegni legati alle ragioni per le quali si è costituito il gruppo stesso, nonché alle attività quotidiane e non.

La costruzione delle norme e delle regole che consentono ai componenti il gruppo di operare insieme è un processo lungo (che di fatto non ha mai fine) e complesso.

In quanto tale rappresenta una straordinaria occasione di esperienze e di formazione di specifiche abilità sociali.

Nella scuola troppo spesso questo complesso lavoro viene, di fatto, aggirato, sostituendolo con uno schema di regole e norme implicite e d esplicite stabilite a priori dagli adulti e dalla istituzione a cui i bambini possono solo adeguarvisi passivamente.

Certo i bambini che arrivano a scuola non possono trovarsi in una sorta di tabula rasa, è importante che trovino una situazione ben organizzata e funzionante, tuttavia dovranno percepire e scoprire progressivamente la possibilità che le regole esistenti possono anche essere modificate e aggiornate in rapporto ai nuovi bisogni che vengono portati dai nuovi componenti del gruppo, dopo avere avuto la possibilità di comprendere le ragioni e la eventuale necessità delle regole esistenti.

Questa possibilità sarà molto più proficua se potrà essere scoperta dal bambino in un contesto disponibile a modificarsi continuamente.

Dalla vita comune emergeranno via via, oltre alle semplici forme organizzative implicite nelle stesse attività, anche certe norme etiche: onestà, precisione, sincerità, mantenere gli impegni assunti, lealtà, orgoglio di appartenenza al gruppo classe, spirito di dedizione.

Forme organizzative che si fondono sull'autogestione e sull'autogoverno dei ragazzi.

La lavoro nella classe e la vita nella scuola deve prevedere attività e progetti che i bambini gestiscono in modo autonomo. La gamma delle attività che consentono questa forma organizzativa del lavoro a scuola è molto ampia. Comprende attività di studio e di ricerca, e attività di servizio

E' utile notare come questa forma organizzativa sia strettamente correlata al coinvolgimento degli alunni nella costruzione delle norme e delle regole.

E' necessario che i bambini possano prendere decisioni e possano contribuire personalmente al miglior funzionamento della comunità.

Elementi materiali che connotano l'ambiente di vita.

L'ambiente scolastico, le aule e tutta la scuola, deve essere ben curato e deve essere organizzato in modo che, implicitamente ed esplicitamente, esprima attenzione al singolo e al gruppo lungo tutti i momenti della vita quotidiana: dal momento dell'accoglienza a scuola al momento dell'uscita e considerando tutti i componenti la vita scolastica (gli alunni, gli insegnanti e gli altri operatori, i genitori, gli ex alunni, gli amici della scuola, ecc.)

Tale cura dovrà essere rivolta a tutti gli ambienti: le classi, il giardino, gli uffici, le cucine, i laboratori, ecc.

Tutto dovrà essere organizzato in modo funzionale al lavoro scolastico inteso nel senso più ampio del termine: deve essere organizzato per consentire il lavoro di studio, per il gioco libero ed organizzato, per incontrarsi, per incontrare le persone che, oltre agli insegnanti, sono impegnati nella scuola, per fare nuove scoperte, per usare le diverse tecnologie che supportano i processi di apprendimento.

In altre parole un ambiente che dia l'idea e faccia sperimentare che l'apprendimento è un processo complesso e multi direzionale.

A questo proposito è forse utile fare un esempio concreto. Io credo che sia preferibile sistemare i tavoli nella classe disposti nello spazio in modo da formare diversi tavoli di lavoro e senza la cattedra, anziché la classica sistemazione dei tavoli (banchi) tutti in fila di fronte alla cattedra. Nel primo caso si trasmette l'idea che l'apprendimento è un processo multi direzionale che coinvolge gli insegnanti e gli stessi alunni, nel secondo caso si trasmette un'idea di apprendimento unidirezionale dall'insegnante agli allievi.

Mi pare che il primo caso corrisponda meglio alla complessità dei processi di apprendimento, propria della conoscenza umana.

Un patrimonio culturale comune

La vita e il lavoro scolastico in comune devono trovare testimonianze concrete attraverso la costruzione e la conservazione degli elementi che costruiscono la memoria della vita a scuola.

E' importante che vengano continuamente raccolti e valorizzati diversi documenti dell'esperienza fatta dai bambini: esposizione dei disegni, realizzazione di album, raccolta dei quaderni di lavoro, realizzazione di monografie, costruzione di libri di classe, ecc.

Tale attenzione consentirà agli alunni di ripercorre il cammino e le conquiste fatte e, nei tempi lunghi, possono diventare un patrimonio di tutta la scuola.

Simboli e i rituali

Quanto si è detto appena sopra consentirà di trattenere i percorsi di lavoro e le conquiste più significative della scuola. Da queste sarà possibile individuare la "specialità" della scuola.

A partire da ciò e con esso collegato potranno essere consolidati i rituali e i simboli della scuola.

In altri termini si potrà costruire una "identità" della scuola che supporterà in modo più efficace la costruzione di una comunità scolastica con caratteristiche meglio identificabili anche in presenza del naturale turn over degli alunni e degli insegnanti.

Educatori ed insegnanti che sappiano agire quali registi di attività comuni e individuali con capacità organizzative e di animazione

Una funzione strategica nella costruzione di una comunità scolastica è svolta, ovviamente, dagli insegnanti.

Una comunità non nasce dall'inizio di colpo. E' necessario una scelta consapevole in questa direzione da parte degli insegnanti e di tutti gli operatori della scuola.

Vi sono tante piccole abitudini (come entrare ed uscire dall'aula, norme di cortesia, pulizia personale, andare a tavola, regole di conversazione) che gli insegnanti suggeriranno e anche imporranno con la forza del loro prestigio e della loro autorevolezza. E' importante che queste regole non siano un arbitrio, in tale caso si crea resistenza passiva, ribellione e distacco.

Perché tutto ciò sia realizzabile è necessario poter contare su insegnanti che respingono l'illusione di un facile ordine derivante da imposizioni esterne e che, ancora di più, respingano il pensiero che si possa apprendere tramite le parole degli insegnanti.

Insegnanti consapevoli che:

- ✓ La qualità del rapporto fra bambini e adulti in una scuola e in qualunque altra realtà educativa ha un'importanza strategica per la realizzazione di un progetto educativo.
- ✓ Gli adulti e gli educatori in particolare, oltre che essere capaci di usare tante tecniche e metodi operativi e didattici, devono comportarsi, muoversi, parlare, secondo i valori cui tende la loro opera educativa.
- ✓ Insegnanti e adulti capaci di amare i bambini più delle tecniche, degli strumenti, delle materie, dell'organizzazione, non per svalorizzarle, ma, al contrario, per attribuire loro un valore più alto, mettendole al servizio dei bambini.
- ✓ Amare non significa indulgere ai capricci dei bambini, ai ciechi scoppi d'energia, significa essere sensibili ad ogni sincero bisogno sia pure quello di legare una scarpa o di curare una piccola ferita, significa essere disposti sempre ad ascoltare le voci interiori

dei ragazzi per cogliervi gli spunti del lavoro educativo. Ciò non esclude la fermezza e l'esercizio dell'autorità.

L'interdipendenza di azione e pensiero.

Io credo non ci sia sviluppo intellettuale e crescita morale se al bambino non è consentito di esercitare la sua mano e il suo corpo come strumenti di conoscenza e di trasformazione.

A partire da questa premessa, la scuola deve costantemente interrogarsi su come tale affermazione possa trovare un riscontro concreto nella esperienza dei bambini che frequentano le nostre scuole.

Quanto più gli alunni sono giovani tanto più tale affermazione deve trovare concreta realizzazione.

Ciò significa che a scuola devono trovare molto più spazio di quanto ne trovano nella generalità delle esperienze scolastiche tutte quelle attività manuali ed espressive che richiedono l'uso delle mani e di tutto il corpo.

Troppo spesso tali attività vengono definite come alternative e collocate in una posizione marginale. Considero tutto questo come una scelta sbagliata, soprattutto alla luce della qualità dell'integrazione.

Le attività manuali, oltre che essere importanti mediatori per costruire la capacità di lavorare in gruppo, costituiscono un importante strumento di apprendimento per tutti i bambini, molte volte una chiave di accesso agli apprendimenti per i bambini con maggiori difficoltà.

Scegliere di mantenere azione e pensiero in relazione di interdipendenza porta con sé una precisa scelta metodologica rispetto allo sviluppo delle aree disciplinari previste dai vigenti programmi nazionali.

E' importante che i contenuti delle discipline siano interiorizzati dagli alunni e che in quanto tali divengano un patrimonio solido del loro bagaglio di conoscenze.

Perché ciò sia possibile è necessario che il percorso di lavoro nelle diverse aree prenda avvio da interessi emersi nel gruppo, che si sviluppi attraverso un percorso in cui sono definite molto chiaramente le tappe fondamentali, ma, soprattutto, dando il tempo e la possibilità a tutti di assimilare i contenuti di quanto viene scoperto e proposto secondo le diverse sensibilità e nel rispetto dei tempi individuali.

Questo comporta la necessità di mettere al bando ogni forma di fretta nei percorsi di apprendimento e l'accettazione che in una classe ci siano bambini che conquistano le competenze in tempi e modi diversi. Ciò consentirà una naturale diversità fra i bambini di una classe ed eviterà tutti i rischi connessi con una situazione in cui c'è un gruppo molto ampio che ha raggiunto certi livelli e pochi bambini (in situazione di handicap o in situazione di disagio sociale e familiare) che "sono rimasti indietro". Con tutti gli effetti di frustrazione ed emarginazione che questo porta con sé.

In altre parole è necessario operare perché sia considerato normale che in una classe ci siano bambini diversi, che fanno cose diverse e in modi diversi. Un gruppo classe in cui sia più importante essere diversi che "tutti uguali" rispetto ad un falso modello di uguaglianza.

Una tale scelta metodologica in termini di apprendimento, costringe a fronteggiare le spinte dei genitori che molto spesso chiedono alla scuola, con ansia, che i loro figli diventino presto competenti. E' necessario che la scuola difenda i bambini anche da queste pressioni. Lo può fare meglio se è in grado di fronteggiarle con un progetto di lavoro chiaro e comprensibile sul piano dei principi, delle metodologie e della didattica.

Gli interventi specializzati per i bambini in situazione di handicap.

I bambini in situazione di handicap richiedono molte volte interventi e strumenti specializzati e ciò, in molti casi, è preso a pretesto per attivare processi di delega e di allontanamento dalla classe.

Ciò avviene quando il progetto educativo della classe è debole ed è tutto spostato sugli apprendimenti formali trasmessi dagli insegnanti.

Un progetto educativo della classe e della scuola che voglia valorizzare e mettere al centro il bambino (tutti i bambini), che consideri la dimensione sociale della scuola come la base indispensabile degli apprendimenti, che valorizzi in tanti modi attraverso i quali un bambino può apprendere, deve ritenere parte integrante del proprio progetto anche gli interventi molto specializzati richiesti da un bambino in situazione di handicap.

Gli interventi specializzati nella maggioranza dei casi sono attuati da insegnanti specializzati, fanno riferimento ad équipe specialistiche territoriali, a volte richiedono anche il supporto e l'intervento di operatori esterni (soprattutto nei casi di maggiore gravità). E' certamente molto difficile integrare elementi diversi e numerosi, tuttavia è necessario che essi divengano parte integrante del progetto educativo della classe e della scuola, anche quando alcuni interventi si debbano necessariamente svolgere fuori dalla classe.

Ci sono interventi che richiedono condizioni ambientali a volte incompatibili con il contesto classe (ad esempio l'apprendimento del Braille per un bambino cieco richiede anche un lavoro individuale in un ambiente molto controllato e controllabile. Ciò è indispensabile per consentire una migliore concentrazione e, così, consentirgli di fissare nel migliore dei modi tutti i passaggi del processo di acquisizione dello strumento comunicativo). Tuttavia tutti gli insegnanti devono considerare tale momento inserito nella gamma delle attività di classe, così come lo è il bisogno di molti bambini di avere alcuni momenti per lavorare individualmente o in piccolo gruppo

In altri termini è necessario che ogni intervento individuale, per quanto specialistico, rivolto ad un bambino della classe, venga considerato parte integrante del compito educativo e formativo di tutti gli insegnanti della classe.

L'insegnante: un operatore che lavora in un gruppo.

Le scelte metodologiche descritte fino ad ora possono diventare operatività concreta solo nel caso in cui il lavoro degli insegnanti nella scuola viene concepito come una attività di gruppo, sia nelle fasi della progettazione e della programmazione sia soprattutto in quella della realizzazione didattica.

L'attenzione al singolo, la formazione sociale, la coniugazione fra corporeità e pensiero richiedono una organizzazione della classe in cui sia possibile diversificare il lavoro degli alunni, valorizzando il lavoro di gruppo, affinché sia possibile raggiungere determinati obiettivi di conoscenza anche seguendo piste di lavoro diverse in rapporto agli interessi dei ragazzi. Ciò è possibile solo se l'organizzazione del lavoro degli insegnanti si organizza attraverso momenti di presenza simultanea, orientando in tal senso quanto stabilisce la legge 148.

Naturalmente non è ipotizzabile la presenza simultanea di due o più insegnanti per tutto il tempo di funzionamento della scuola, tuttavia se si volesse perseguire questo obiettivo, si potrebbe riflettere su diverse organizzazioni del lavoro fra classi parallele, trovando collocazioni più legate al lavoro della classe degli insegnanti specializzati, lavorando con gli alunni perché vengano messi in grado e in condizione di potere lavorare in gruppo senza dovere dipendere sempre dall'insegnante, ecc., ecc.

Tutto ciò richiede che gli insegnanti siano capaci di lavorare in gruppo e in équipe e, a questo scopo, la scuola deve organizzarsi per costruire, sostenere e governare questa modalità operativa, attraverso un intensa attività formativa e di aggiornamento, ma soprattutto assicurando un più forte coordinamento psicopedagogico dei progetti educativi e formativi che ogni scuola deve attivare.