

Nóēsis

---

Saggi e Studi sulla Cultura della Formazione

7

Saggi e Studi sulla Cultura della Formazione

**DIREZIONE**

MAURA CAMERUCCI  
(Università degli Studi Roma TRE)

**COMITATO SCIENTIFICO**

MARIA RITA CIFARELLI  
(Università di Genova)

PAOLO IMPARA  
(Università Roma TRE)

GUERINO FARES  
(Università Roma TRE)

MAURO MIZZINI  
(Università Roma TRE)

STEFANO SALVATORE SCOCA  
(Università per Stranieri Dante Alighieri Reggio Calabria)

GIANFRANCESCO M. VILLANI, MD  
(Fellow of the European Board of Ophthalmology)

IÑAKI RODRÍGUEZ CUETO  
(Universidad de Deusto)

DANIEL D. DUPIED  
(Président d'honneur de l'Association Internationale  
des Éducateurs Sociaux – AIEJI. Médréc)

La collana è sottoposta a peer-review

Luca Impara

ITINERARI FORMATIVI  
DELL'EDUCATORE SPECIALIZZATO

Morlacchi Editore U.P.

Impaginazione di Pierpaolo Papini  
ISBN: 978-88-6074-906-2

Copyright © 2017 by Morlacchi Editore, Perugia. Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia fotostatica, non autorizzata.  
Mail to: [redazione@morlacchilibri.com](mailto:redazione@morlacchilibri.com) | [www.morlacchilibri.com](http://www.morlacchilibri.com). Finito di stampare nel mese di settembre 2017 da Digital Print-Service, Segrate (MI)

# INDICE

## CAPITOLO I

---

### La formazione e il ruolo dell'insegnante specializzato

- |  |    |
|--|----|
| 1.1 <i>Insegnante specializzato e problemi della didattica</i> | 12 |
| 1.2 <i>Insegnante specializzato e modelli pedagogici</i>       | 17 |
| 1.3 <i>Handicap e formazione dell'insegnante specializzato</i> | 29 |

## CAPITOLO II

---

### Il diritto all'educazione e allo studio dell'alunno handicappato: situazione attuale e prospettive

- |   |    |
|---|----|
| 2.1 <i>Aspetti sociologici del cambiamento scolastico<br/>nella società complessa</i> | 37 |
| 2.2 <i>Professionalità e qualità nell'attività<br/>dell'insegnante specializzato</i>  | 42 |

## CAPITOLO III

---

- |  |    |
|--|----|
| La persona e la sua lettura attraverso il modello<br>della psicologia umanistica | 49 |
|--|----|

## CAPITOLO IV

---

### Handicap e apprendimento: comportamenti problematici a scuola

4.1 <i>Processi di apprendimento</i>	74
4.2 <i>Programmare</i>	80
4.3 <i>I comportamenti-problema</i>	88

## CAPITOLO V

---

### Insufficienze mentali, psicosi infantili ed intervento psicopedagogico

5.1 <i>Le insufficienze mentali</i>	93
5.2 <i>Le psicosi infantili</i>	100
5.3 <i>L'intervento psicopedagogico</i>	103

## CAPITOLO VI

---

### Dall'osservazione al PEI: costruzione di un metodo operativo e disturbi del linguaggio

6.1 <i>Presupposti metodologici: l'osservazione</i>	107
6.2 <i>Diagnosi Funzionale, PDF, PEI e gruppi di lavoro per l'integrazione</i>	119
6.3 <i>I disturbi del linguaggio</i>	129

## CAPITOLO VII

---

### Un modello di organizzazione della motricità come approfondimento tematico nel contesto della psicomotricità

7.1 <i>Lo sviluppo psicomotorio</i>	143
7.2 <i>Psicomotricità: una possibile definizione</i>	143
7.3 <i>Psicomotricità e educazione</i>	145
7.4 <i>Un modello della motricità</i>	146
7.5 <i>Rappresentazione schematica dell'organizzazione della motricità</i>	155
7.6 <i>Conclusione</i>	160

## CAPITOLO VIII

---

### Il linguaggio logico-matematico: strategie didattiche ed handicap

8.1 <i>Le ragioni della matematica</i>	163
8.2 <i>Il problema della matematica e del suo insegnamento</i>	168
8.3 <i>La matematica vista dall'alunno con difficoltà di apprendimento</i>	177
8.4 <i>Strategie didattiche</i>	191

## CAPITOLO IX

---

### Linguaggi verbali e non verbali e didattica per i sordi

9.1 <i>Note sulla “comunicazione totale” per la didattica ai soggetti sordi</i>	201
9.2 <i>I linguaggi non verbali e la didattica per i sordi: la lingua verbale, il linguaggio dei segni e la comunicazione totale</i>	206

## CAPITOLO X

---

### Strumenti e metodi didattici per l'audioleso

10.1 <i>Il metodo verbo-tonale</i>	216
10.2 <i>Il metodo creativo, stimolativo, riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali</i>	218
10.3 <i>La proposta bilinguistica (bimodale)</i>	219
10.4 <i>La labiolettura</i>	221
10.5 <i>Osservazioni sui metodi</i>	222
10.6 <i>L'insegnante di sostegno</i>	223
10.7 <i>Schede di rilevazione</i>	232

## CAPITOLO XI

---

<b>La minorazione visiva: strumenti e tecniche per una integrazione reale</b>	245
<b>Riferimenti bibliografici</b>	253



ITINERARI FORMATIVI  
DELL'EDUCATORE SPECIALIZZATO



## La formazione e il ruolo dell'insegnante specializzato

**L**e esperienze formative già realizzate dopo l'avvio dei nuovi corsi di formazione dell'insegnante specializzato portano a varie considerazioni: soprattutto, che una lettura operativa dei nuovi programmi ha promosso una nuova consapevolezza, una nuova adesione ai *modelli pedagogici* più attuali. E, in secondo luogo, che possono essere già rilevate le indicazioni di una nuova prospettiva per questa figura professionale, un riconoscimento più moderno e vicino alle esigenze dei portatori di handicap, oltre al superamento di una concezione terapeutica delle strategie didattiche che ha mostrato tutti i suoi limiti e la sua pericolosità.<sup>1</sup> In sostanza, ci stiamo accostando anche ad un *modello culturale* che non dà più la sensazione di voler difendere la nostra 'normalità', in quanto non ripropone la terapia, la correzione,

---

<sup>1</sup> Quanto meno perché ha consentito la "tendenza a rendere l'alunno maggiormente succube delle sue stesse difficoltà, non utilizzando neppure appieno le sue capacità, con conseguente riduzione delle prestazioni. L'handicap, cioè, diviene più grave, poiché il ragazzo finisce per percepire il rapporto con la realtà scolastica come conflittuale [...]: da un lato vorrebbe fare esattamente ciò che fanno gli altri, ma si accorge di non esserne in grado; dall'altro rifiuta attività personalizzate e contestualmente non trova nessuno che riesca a proporgli attività accettabili, ovvero che non siano troppo diverse da quelle svolte dagli altri, non siano troppo banali, troppo ripetitive, troppo noiose". Cfr. Martinelli M., *L'handicap è una risorsa*, in "Scuola e didattica", XLI, 7, dicembre 1995, p. 18.

la normalizzazione; in questa sede affronteremo il nostro tema soffermandoci:

- sui problemi che l'insegnante specializzato incontra nell'esercizio della sua professione;
- sui modelli pedagogici di riferimento, distinguendo quelli teorici da quelli operativi,

in modo da riconoscere nei tratti del percorso formativo il significato e la valenza dei suoi contenuti: la formazione di questa figura diventa infatti significativa quando è chiara la sua *funzione*, quando si riconoscono con precisione gli *obiettivi* ai quali egli deve mirare, quando si è consapevoli dei *criteri* che dovrebbero regolare il suo impegno e dei *modelli* ai quali egli intende ispirarsi.

### *1.1 Insegnante specializzato e problemi della didattica*

Bloom<sup>2</sup> sostiene che la scuola offre ai discenti dei compiti di apprendimento che per la maggior parte di loro sono pressoché pienamente accessibili, in quanto generalmente le capacità loro richieste sono da loro stessi possedute con la sola eccezione di individui con forti ritardi o lesioni; eppure, egli continua, noi verifichiamo spesso nel rendimento di moltissimi studenti delle variazioni inattese nel ritmo o nel livello di apprendimento; tali

---

<sup>2</sup> In ogni nuovo compito, l'allievo porta con sé una storia personale di sviluppo e di apprendimento [...] si tratta di un compito in cui gli elementi da apprendere, siano essi parole, fatti o regole, possono essere isolati, irrelati, oppure talmente concitati che l'apprendimento dell'uno dipende da quello degli altri", cfr. Bloom B.S., *caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1993, p. 63.

variazioni possono essere spiegate attraverso le rispettive storie personali. In altre parole, è bene osservare e riconoscere *ritmi e livelli di apprendimento* individuali, senza eccessivi entusiasmi e senza arrendersi alle delusioni: “Non esiste nessun limite ultimo se non nell’idea di chi crede di non poter fare di più o che non sa come affrontare un problema”.<sup>3</sup> Per quanto riguarda noi in questa sede, va detto subito che il problema dell’approccio didattico, in se stesso, non può che investire sia l’insegnante che il discente, con la loro storia personale ed il loro progetto personale e professionale; in breve, da un lato è il discente, con il complesso di problemi e bisogni che in parte condivide con i coetanei o con altri discenti e in parte non gli consentono una espansione delle motivazioni e degli interessi; dall’altro lato, è il docente curricolare o specializzato a volte disorientato dall’esiguità dei risultati, altre dall’applicabilità delle tecniche, altre dall’esiguità degli strumenti.

*Per entrambi – sia come persone che come soggetti in formazione – saranno importanti e validi tutti gli elementi che in questo paragrafo verranno specificamente evidenziati.*

In un simile contesto, credo che il primo richiamo che riesce a proporci nuovi stimoli sia dato da due dimensioni essenziali come quelle della dignità e della creatività individuali; proprio riferendosi ad esse, Bertin interpreta con estrema chiarezza i concetti appena citati<sup>4</sup> e afferma giustamente che le dimensioni

---

<sup>3</sup> Breda M.G., Santanera F., *Handicap: oltre la legge quadro. Riflessioni e proposte*, UTET, Torino 1995, p. 7.

<sup>4</sup> “Il fatto incontestabile che la trasformazione sia globale e coinvolga tutti gli aspetti della vita sociale, ed il fatto che nel momento presente acquisti la dimensione della crisi, e cioè manifesti una consapevolezza del deperimento e dell’invecchiamento dei valori e dei modelli-guida dominanti non accompagnata dall’evidenza di nuovi e accettabili criteri di orientamento, costituiscono aspetti salienti della situazione contemporanea”; cfr. Bertin C.M., *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 10.

dell'*interesse* e della *vitalità* diventano obiettivi educativi da sollecitare in quanto caratterizzati da fattori di ricchezza energetica ed intellettuale. Indirettamente, egli richiama così le dimensioni della *consapevolizzazione*, della *socializzazione* come fattori che si oppongono al disadattamento tra l'apparato psichico e il suo ambiente, come fattori che consentono ad ogni individuo di imparare a risolvere i conflitti che derivano dal rapporto con gli altri e con l'ambiente, servendosi dei modelli disponibili e, appunto, delle proprie esperienze. È proprio *l'esperienza* che si pone allora come nucleo dentro e attorno al quale interagiscono le attività fisiche e psichiche di discenti con o senza handicap; essa costituisce il filtro che permette di interpretare e determinare forme e processi di adattamento personali. Come si vede, è come se ritornassimo a proporre comunque gli stessi elementi individuati in precedenza: la dignità individuale, il vissuto personale, la necessità di un adeguamento da realizzare in maniera autonoma sono riferimenti dai quali partire e che allo stesso tempo corrono parallelamente ad ogni impegno didattico quotidiano. Riuscire a rispettare il loro valore significa, a mio avviso, comprendere che per chiunque, dunque anche per i portatori di handicap, uno degli elementi costitutivi fondamentali per la realizzazione di tali complessi ed articolati processi è quello della *motivazione*,<sup>5</sup> che insieme agli *atteggiamenti* concorre a spiegare, pur senza risolverne tutti i molteplici e complessi problemi, la continuità e l'unitarietà del comportamento individuale, proponendosi soprattutto come principio di unificazione dei

---

<sup>5</sup> Il manifestarsi di un impulso o di un desiderio, le azioni che esso provoca e la soddisfazione che nasce dal raggiungimento del fine, tutte queste cose prese insieme ci danno soltanto un esempio artificiale ed isolato del complesso dell'unità motivazionale. Questa apparenza dipende praticamente sempre dallo stato di soddisfazione o insoddisfazione di tutte le altre motivazioni [...]?: Bloom, B.S., cit., p. 68.

rapporti tra individuo e ambiente sociale. Essenzialmente un atteggiamento presuppone il possesso di alcune informazioni attinenti a un contenuto specifico, che può essere costituito da tutto ciò che normalmente l'individuo è in grado di percepire o di rappresentarsi: un oggetto fisico, una persona, una situazione, un gruppo, un'idea. In tali rapporti acquista spessore e significato unici la *componente emotiva*: la percezione e la rappresentazione di un oggetto implicano infatti una qualificazione emotiva, di segno (positivo o negativo) e intensità diversi. Per chiunque, conoscenza dell'oggetto e qualificazione emotiva non sono sufficienti a definire complessivamente l'atteggiamento, per il quale è essenziale la tendenza a tradursi in azione diretta da parte dell'individuo, anche nei casi in cui questa non trova la sua espressione concreta in un preciso comportamento. La dimensione comportamentale può assumere a sua volta intensità diverse, potendo limitarsi a un occasionale intervento di tipo verbale oppure arrivare ad azioni continuative, con impegni gravosi. È evidente che l'intensità e la complessità interna delle tre componenti non possono presentare equilibri molto diversi fra loro, essendo difficile che si verifichi il caso in cui una conoscenza superficiale sia allo stesso tempo molto articolata, una valenza emotiva debole sia anche differenziata e che un intervento occasionale sia costruito su piani e tempi diversi.

Per tutti, dunque, gli atteggiamenti entrano a far parte della struttura della *personalità individuale*, derivando dall'esperienza nelle diverse situazioni, ovvero in quella sequenza di eventi che hanno formalizzato il suo processo di acquisizione delle informazioni. Tali sequenze, qualunque sia l'oggetto implicato, si ripetono più volte, essendo numerose le situazioni identiche o molto simili nella vita di tutti i giorni; ciò induce ognuno di noi ad organizzare in forme sempre più stabili le nostre cono-

scenze, le nostre emozioni e i comportamenti già sperimentati, fino al costituirsi di uno schema di risposte univoche di fronte agli stessi oggetti: in breve, la sua funzione è quella di organizzare l'esperienza e di esercitare un influsso orientativo sulla nostra risposta nei confronti degli oggetti con cui ci troviamo in rapporto. Ecco perché, ad esempio, alle nostre strategie didattiche si impone la necessità del rinforzo degli apprendimenti in maniera contestuale all'acquisizione di nuove informazioni tramite la sollecitazione dell'interesse e l'esigenza di esplorare l'ambiente: *tanto più forti saranno le esigenze di questo tipo, tanto più saranno in grado di controllare le pressioni esterne e interne che possono ostacolare una resezione e una valutazione corretta delle informazioni, tanto più, ancora, il sistema complessivo di credenze risulterà dinamicamente aperto e il comportamento adeguato alle esigenze obiettive delle diverse situazioni.*

Quanto abbiamo rilevato fin qui spiega perché propongo l'idea di handicap e di disadattamento come espressione di forme diverse di disagio, e perché ritengo che *la prassi operativa scolastica e formativa sia una delle poche e più realistiche risposte all'esigenza di ogni persona di costruire una propria dimensione sociale*: nel momento in cui mi riferisco al modello più ampiamente culturale dell'integrazione, intendo proporre l'idea di un curriculum che magari non imponga la piena acquisizione di dati, informazioni, nozioni, ma sia in grado di mirare alla *partecipazione attiva, alla promozione umana, alla crescita valoriale, allo scambio interrelazionale*. Il lavoro individualizzato, in sostanza, non può giustificare ancora l'esclusività del rapporto e dunque limitare la stessa dignità del ruolo e della funzione docente dell'insegnante specializzato, ma prevedere soprattutto l'opportunità per il discente con handicap *di arricchire la co-*



*scienza e l'esperienza di sé e dei suoi valori attraverso un rapporto dialettico con la realtà ambientale e naturale.*

### *1.2 Insegnante specializzato e modelli pedagogici*

Di fronte a questi elementi, è chiaro che giustamente gli orientamenti pedagogici privilegino oggi un modello scientifico che potremmo definire *di tipo cognitivo*, in quanto fondato sulle nostre conoscenze concernenti le fasi evolutive dei processi cognitivi, ovvero le modalità e i percorsi che la nostra mente realizza per arricchirsi e dotarsi di nuovi strumenti e informazioni; e un modello *di tipo interazionistico*, legato cioè alle dinamiche di gruppo e da fondarsi su attività didattiche impostate *sulla flessibilità, la praticabilità, la progressività*, e realizzate come in un vero e proprio laboratorio di lavoro; non è stato abbandonato il modello connesso alla psicomotricità, che si fonda sull'idea del movimento come veicolo della comunicazione, come modalità utile per l'attenuazione dell'aggressività e delle stereotipie, e che ha acquistato valenza maggiore grazie ai contributi offerti dai requisiti dei due precedenti. Per la costruzione rigorosa dei fondamenti dei tre modelli è stato importantissimo l'apporto della psicologia sperimentale.

Fra i tre, tuttavia, quello che appare in questo momento più propulsivo e ricco di risultati già accertati è il secondo, il modello di tipo interazionistico: il gruppo è:

- un fattore di sicurezza, in quanto comunicazione e scambi sono resi più agevoli, l'aggressività si stempera di fronte alla partecipazione;

- un fattore di motivazioni diverse, in quanto propone e conferma relazioni di sostegno reciproco, espressioni di sentimenti, idee, informazioni, valorizzazioni di capacità;
- un fattore di regolazione, poiché al suo interno vengono percepiti limiti e conflitti, rispetto ai quali ognuno comprende e sceglie di regolare la propria azione.

Dunque, questo modello si presta a molteplici positive valutazioni in quanto, oltre a sollecitare parallelamente e contestualmente delle dinamiche di gruppo e quindi a sostenere una crescita sociale, migliora le capacità attentive, d'osservazione attraverso il confronto, propone situazioni di *apprendimento*, *percezioni concrete*, permette la realizzazione della maggior parte delle attività di apprendimento formale e non formale, e infine consente al docente di valutare quanto i contenuti della sua programmazione vengano rispettati o addirittura arricchiti, e di operare in virtù di un rafforzamento dell'ambito cognitivo e *dell'autonomia nel comportamento*.

L'importanza che attribuiamo al modello di tipo interazionistico non riduce il valore degli altri due: quello di tipo cognitivo deve ancora, a mio avviso, mostrare tutte le sue potenzialità in quanto sono ancora aperti margini di miglioramento delle nostre conoscenze sui percorsi di attuazione dei processi cognitivi, mentre quello legato alla psicomotricità ha già alle spalle una notevole esperienza di pratica didattica fruttuosa. Ciò che va sottolineato è il valore che ognuno di essi ha, ancora una volta in senso potenziale, in una reciproca interazione e coordinazione, per l'asestamento delle acquisizioni e la variabilità delle singole attività.

Le strategie didattiche adottate da alcuni anni a questa parte confermano gli orientamenti che abbiamo citato. Uno dei più importanti strumenti utilizzati è stato quello della diagnosi funzionale, proponendo il quale si intendeva pervenire alla stesura curricolare e anamnestica della vita scolastica, terapeutica, familiare e sociale dell'alunno portatore di handicap. Si tratta di un documento che l'insegnante specializzato deve saper leggere, comprendere nei minimi particolari, poiché anche da loro dipende necessariamente la stesura del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato. La sistematicità a cui si ispirano le procedure indicate per la loro stesura sono un'elaborazione dei criteri psicopedagogici e ri-educativi di scuole importanti come quelle di Bloom, Bruner, Maslow, che per anni si sono impegnati in un'osservazione minuziosa e in una pratica attentissima alla diversità e alle potenzialità dei portatori di handicap. Esse devono presentare tutti gli elementi provati e le ipotesi analitiche e di lavoro concernenti in generale l'area affettivo-sociale (conoscenza di sé, rapporto con gli oggetti, livello dell'affettività, qualità del gioco, partecipazione alla vita nella famiglia, rapporto con la struttura scolastica, con i compagni, con gli insegnanti) e cognitiva (dimensione linguistico-espressiva nella comprensione del linguaggio orale, nell'espressione verbale e non verbale, nella lettura di immagini e nella lettura vera e propria), la dimensione logico-matematica (orientamento nello spazio, nel tempo, attività logico-matematiche e nei settori aritmetico e geometrico). Proprio perché gli elementi raccolti devono spiegare analiticamente ogni tipologia di handicap, fino ad una menomazione "che è una situazione immodificabile (ad esempio, la mancanza di arti)" o ad una "alterazione (condizioni in genere transitorie, che presentano variazioni, a volte anche di

notevole intensità)<sup>6</sup>, va detto che è necessario operare sempre con molto scrupolo: “Spesso l’approccio diagnostico è stereotipato, le formulazioni delle domande sono rigide, ci si concentra su questa o quella prova, si evidenziano troppo i difetti e troppo poco ciò che è intatto e preservato, perdendo così di vista ciò che di peculiare c’è in ogni persona, anche se in qualche modo ‘menomata’”<sup>7</sup>.

È stato senza dubbio importante aver superato un gran numero di preclusioni,<sup>8</sup> a partire da una sorta di scetticismo fino all’incomprensione dell’enorme danno provocato da anni di povertà professionale in virtù di un atteggiamento esclusivamente di benevolenza, e aver fissato alcuni punti fermi. Fra loro ritengo che tre in particolare meritino attenzione da parte dell’insegnante specializzato per la loro essenzialità e per la loro sinteticità: da una parte siamo riusciti ad affermare che, in particolar modo per quanto concerne il deficit intellettivo, abilità e intelligenza non sono in diretta equazione con capacità professionale e formazione; dall’altra il fatto che obiettivi primari devono essere ritenuti la padronanza della motricità e del linguaggio, da intendersi ovviamente non solo per ciò che riguarda il codice verbale e grafico di riferimento, ma anche per il valore da attribuire all’interazione, alle attività e ai processi mentali necessari per elaborarli; infine che, per tutti, il lavoro

---

<sup>6</sup> Breda M.G., Santanera, F., cit., p. 9.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>8</sup> “Un esempio: la vita scolastica di un bambino handicappato può essere affrontata a partire dai problemi organizzativi e giuridici della scuola; ma può essere utile che gli operatori scolastici, nel loro ruolo istituzionale, si confrontino con le ricerche educative prescindere da una visione preordinata”; cfr. Canevaro A., *Educazione e handicappati*, Firenze 1981, p. 2. Per noi, proseguendo sullo stesso filo logico e indicativo, appare inutile progettare una formazione ed una integrazione sociale a prescindere dal percorso educativo e formativo precedente, da un adeguamento scientifico, sperimentale ed organizzativo istituzionale.

è al tempo stesso strumento di recupero e di ricostruzione di abilità fondamentali, nonché di conquista di un imprescindibile aggancio con la realtà.

Come dicevamo, essi sono da ritenersi tre punti di riferimento sintetici in quanto da essi possiamo far derivare riflessioni, prospettive, indicazioni ed elementi non meno importanti, che offrono un grandissimo contributo al contesto generale dell'educazione, della formazione e dell'integrazione sociale del portatore di handicap; non è un caso che attorno ad essi si siano concentrati gli sforzi e gli orientamenti degli addetti ai lavori. Soprattutto a loro riguardo, in tutta Europa vengono utilizzati oggi, in modo flessibile, tre tipi di strategie, uno che consente di operare in modo specialistico e specifico, che cioè mini a realizzare un diretto rapporto con ambiente e realtà per procedere ad un graduale assottigliamento dell'intervento specialistico stesso; un secondo che inserisce le opportunità di stabilire quel rapporto in un contesto educativo e formativo più ampio, complesso e che tenga presente più spesso bisogni comunicativi ed espressivi, senza con questo trascurare quelli più specifici, dall'esigenza di un rallentamento delle attività educative e/o formative all'attenzione al contesto territoriale funzionale sia alle scelte professionali che all'integrazione nel contesto sociale; un terzo che si affida a metodologie ancora più complesse che sollecitano la partecipazione e la progettazione congiunta da parte di strutture particolari e famiglie ad un programma sia educativo che rieducativo. Quest'ultimo tipo di strategia va per di più accrescendo la qualità delle proprie iniziative tramite la costituzione di gruppi di lavoro – anche all'interno dei servizi diurni e residenziali, presso i quali sono affrontati i problemi più gravi – formati da esperti e professionisti particolarmente motivati.

Per fare un esempio, un importante modello di intervento efficacemente adottato segue modalità operative fondate su un concetto estremamente interessante e che ritengo indicativo dei passi in avanti fin qui realizzati, oltre che dinamico e propositivo: “[...] l’handicappato mentale, come succede spesso alla maggior parte delle persone [...] non riesce a mobilitare degli strumenti cognitivi, perlomeno adeguati. Il suo problema fondamentale è di poter realizzare i suoi saperi. A forza di non mobilitare mai ciò che è stato acquisito, queste acquisizioni diventano esse stesse fragili e svaniscono a poco a poco”<sup>9</sup>. È indubbiamente vero che tutti questi modelli si riferiscono a modalità di relazione che devono essere fondate sul piano umano, del contatto sensibile, ma non possiamo nasconderci il contributo notevole offerto dall’informatica a tipi diversi di handicap. Mi riferisco, ad esempio, allo svantaggio ulteriore che potrebbe subire il non vedente di fronte all’impossibilità di accedere pienamente agli strumenti della tecnologia avanzata: l’eccesso dei costi, le difficoltà oggettive causate dalla produzione di tastiere Braille collegate a dispositivi capaci di consentire la correzione, l’impostazione/modificazione/ produzione di immagini, segni, simboli grafici, limitano le energie impiegate nella ricerca. Certo, Internet ed altre reti possono consentire l’invio di messaggi in E-Mail, ma non è altrettanto semplice lo scambio di posta elettronica; solo alcuni centri specializzati o università (in gran parte americani) si sono dotati di apparecchiature a lettura e ricezione vocale utilizzando programmi come il Voice Navigational System, e non è più fantascienza l’opportunità di rendere accessibile al non vedente anche l’arte e l’architettura.

---

<sup>9</sup> Canevaro A., Gaudreau L., *L’educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma 1993, p. 145.

Il non udente ha a disposizione oggi strumenti che gli consentono di comunicare anche per telefono (collegato ad impianti con trasmissione di immagini), e la ricerca si sta impegnando soprattutto nella individuazione di strumenti capaci di far recuperare (per gli ipoacusici) funzioni uditive e (per i sordi) di operare su immagini/significati/ significanti, su processi come l'associazione fino alla seriazione e alle classificazioni. L'importanza di tali strategie è nella valorizzazione della motivazione e *dell'interesse* come stimoli all'attività, e nella partecipazione o nel coinvolgimento come procedura funzionale alla stabilità e alla appropriazione di apprendimenti e capacità. Così come sono diventate di notevole spessore tutte le sperimentazioni realizzate nell'ambito degli studi sulla memoria ed il trattenimento di tracce mnestiche, motivate da importanti criteri e risultati scientifici:<sup>10</sup> sono stati prodotti negli Stati Uniti dei microchip (di dimensioni eccezionalmente ridotte) che, collegati meccanicamente al cervello, sollecitano in maniera elevata le potenzialità dell'apprendimento e della memorizzazione. ovvio che tali strumenti destano più di una perplessità e di una preoccupazione, ma credo che, senza pregiudizi, allarmismi, eccessive speranze, le indicazioni dell'evoluzione tecnologica non debbano essere trascurate.

Anche questi esempi ci portano a considerazioni importanti: innanzitutto, la prassi utilizzata nei rispettivi percorsi didattici

---

<sup>10</sup>. “[...] una parola presentata visivamente, dopo essere stata sottoposta ad una codifica di tipo visivo, può essere convertita in un codice fonologico da un processo detto, appunto, di ricodifica fonologica. Dopo questo stadio l'informazione può venire trasferita in un magazzino fonologico a breve termine mediante un processo di ripetizione articolata che previene il decadimento della traccia mnestica”; cfr. Traficante D., *Ricerche sul riconoscimento di parole: risultati e prospettive*, “Abilitazione e Riabilitazione”, II, 2, 1993, p. 7.

presuppongono, in conseguenza delle numerose opportunità di scelta delle categorie semantiche utilizzate, una molteplicità di interventi, sia nei senso della tipologia delle difficoltà e degli obiettivi da raggiungere, sia nel senso della profondità dell'azione: infatti, non possiamo pensare solo alla organizzazione mentale di informazioni nuove, ma anche al rafforzamento graduale e conseguente di acquisizioni già realizzate, e per di più alla diversità dei soggetti e alla auto-stimolazione della motivazione e della percezione. Uno dei risultati raggiunti dalla ricerca nel campo della memorizzazione permette di sottolineare che essa è tanto più efficace quanto più è legata a categorie semantiche (suoni, colori) e funzionali (indumenti, attività lavorative), piuttosto che a categorie formali (lunghezza delle parole o rime); i passi successivi prevedono alternative diverse per sostenere i processi cognitivi e le figurazioni mentali di codifica e decodifica, dal disegno alla elaborazione di frasi, in modo da pervenire a capacità di organizzazione motoria e ovulo-manuale. E naturalmente, poi, il piano di lavoro presentato diventa ancora più pregnante nel momento in cui viene elaborata una parallela e convergente rete di attività diverse. A queste indicazioni si ispira, ad esempio, un programma informatico di semplice uso e potenzialmente ricco: il Bliss tutor propone esercizi che sfruttano immagini e simboli, frasi sonore e musica per proporre racconti, argomenti, concetti; il programma offre all'insegnante alternative didattiche, la possibilità di costruirne altre in maniera autonoma, test di verifica per immagini.

L'informatica sta offrendo un contributo notevole anche ai portatori di gravi handicap fisici: con il sistema MAIA, un sensore applicato sul corpo dell'utente o un joystick sono le alternative utilizzabili per muoversi su una tastiera che compare sul video. Uno strumento simile è potenzialmente innovativo per



quanto riguarda soprattutto il lavoro di apprendimento della lettura e della scrittura che deve avere necessariamente caratteristiche diverse anche per il segno grafico che usiamo (corsivo, stampatello, ecc.), in quanto impegna due tipi diversi di lateralità e percezione spazial.<sup>11</sup>

Il docente professionista che matura il suo impegno con il bambino con handicap psicofisico deve essere in grado di riconoscere (e naturalmente non solo nel momento in cui sta affrontando il problema dell'apprendimento della lettura e della scrittura, che pure è fondamentale) quali e a quale livello siano i prerequisiti (superamento dell'egocentrismo, livello mentale, percezione dello spazio, livello prassico, vista e udito), quale maturazione della personalità esista (a livello di emotività, sicurezza, socialità), quale livello di capacità di esecuzione sia in grado di offrire l'allievo (coordinamento oculo-motorio, lateralità, schema corporeo). Essenziale è che la nostra attenzione si soffermi sull'osservazione delle capacità di eseguire movimenti volontari o addirittura ritmati (ovviamente differenti di fronte ad un handicap motorio di un distrofico rispetto a quello mentale), della capacità di riprodurre o riproporre sulla base di un modello precedentemente proposto (e quindi la memorizzazione); in sostanza, per l'esperienza che abbiamo avuto fino ad oggi, dobbiamo essere in grado di valutare quale livello di maturazione sia stato raggiunto attraverso l'educazione psicomotoria e quanti risultati con essa potrebbero essere ancora ottenuti.

Molti ritengono oggi indispensabile (e ancora di più con l'handicap psicofisico) il recupero di tradizionali, apparente-

---

<sup>11</sup>. "L'apprendimento della scrittura richiede come prerequisito essenziale una capacità intellettuale e un livello di immagine mentale tali da accettare il segno grafico [...] come rappresentante del rispettivo segno linguistico"; cfr. Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Bari 1993, p. 148.

mente banali, attività di esercitazione, ovvero di quel lavoro eseguito con il sostegno dei disegni a cornici, importanti dal punto di vista delle prassie; non intendiamo proporli qui tout court, ma mi sembra importante il fatto che quanto meno questo tipo di esercitazione sia realizzato con scopi valutativi, ovvero per verificare il livello di maturazione oculospaziale, mnemonico, di riproduzione autonoma, di motivazione, delle attività prassiche e più globalmente psicofisiche. Ora, sempre l'informatica propone nuovi modelli di realizzazione didattica di attività legate all'apprendimento della scrittura grazie a sistemi integrati che necessitano però, come ben si può immaginare, del sostegno dell'insegnante; a me pare essenziale, tuttavia, sollecitare quei processi cognitivi di identificazione e associazione fra immagine e segno grafico funzionati ad una successiva autonoma riproduzione.<sup>12</sup>

I problemi di natura didattica nel processo di crescita e maturazione dei bambini audiolesi o ciechi sono anch'essi naturalmente diversi, anche se le anamnesi storiche, le diagnosi, le verifiche sulla percezione sensoriale complessiva, sulle capacità di socializzazione e di autonomia sono comunque da considerare in funzione del perfezionamento che la scuola può favorire. Per ciò che concerne il bambino cieco "da tempo sono reperibili sussidi per lo sviluppo e l'apprendimento logico-matematico, per l'espressione grafico-plastica, per la conoscenza dell'ambiente, sia circoscritto, sia topografico che geografico."<sup>13</sup> Ciò è indubbiamente vero, ma ritengo che non molto di nuovo sia stato detto in

---

<sup>12</sup> Esistono naturalmente percorsi didattici sperimentali diversi, con attività pensate per obiettivi e strategie anche simili; esempi che possono stimolare la costruzione di itinerari alternativi sono "La città immaginaria" o "La città pericolosa" o "Il laboratorio dei libri", in Canevaro A., Angiolini M., Saragoni M., Vecchioni V., *Handicap. Ricerca e sperimentazione*, NIS, Roma 1991. Cfr. in particolare le pp. 131-210.

<sup>13</sup> Trisciuzzi L., cit. p. 175.

questi ultimi anni a proposito di tecniche psicomotorie sperimentali che favorissero l'integrazione di un bambino non vedente ed alcuni elementi in particolare mi sembrano davvero innovativi.

Gli orientamenti e le scelte metodologiche che abbiamo evidenziato in precedenza, e che privilegiano l'area della abilità integranti, hanno ricevuto impulsi nuovi dalla psicologia sperimentale: sappiamo che l'orientamento nello spazio è basilare per l'acquisizione di vari livelli di indipendenza per il non vedente; così come sappiamo che la dimensione bidimensionale è per lui un apprendimento molto difficile ma utile, e che deve necessariamente seguire quello della dimensione tridimensionale. È chiaro che fra le due acquisizioni devono esistere passaggi intermedi di rafforzamento e che la sollecitazione delle abilità mnestiche consente risultati più apprezzabili. Dunque, le attività, che noi conosciamo, di passaggio dai modelli in materiali diversi verso il graduale schiacciamento in bassorilievo devono presupporre un contatto con la realtà attraverso le altre percezioni sensoriali; è il riempimento degli spazi nella prospettiva bidimensionale che può permettere lo sviluppo di una maggiore conoscenza dello schema corporeo, quindi la maggiore appropriazione possibile della lateralità, una maggiore sicurezza all'interno dell'ambiente sociale. La cura dei particolari nella produzione di modelli gradualmente sostituisce la riproduzione in bassorilievo e in disegno eseguita per soli contorni. Sollecitare un tipo di acquisizione siffatta significa però intervenire quando sono state acquisite abilità di confronto spaziale e dimensionale con oggetti vicini e lontani, l'abitudine a schematizzare, in sostanza quando esiste la *capacità di seguire un itinerario logico dal reale all'astratto*.

Un notevole impegno deve essere realizzato perché per noi stessi, come individui ma anche come educatori, prevediamo un futuro legato al mondo informatico: una prova di maturità cultu-

rale e civile in funzione dell'integrazione può essere data proprio con una spinta alla previsionalità; il curriculum del non vedente deve essere ripensato e sperimentato perché possa condurre a nuovi spazi e nuove motivazioni. La tecnologia, ad esempio, sta già fornendo strumenti veramente straordinari che possono permettere a molte categorie di non vedenti (a seconda della loro lesione) di 'vedere' in bianco e nero persone, oggetti, forme e spazi, determinando con ciò la necessità di una totale diversificazione delle strategie da adottare nel futuro immediato.

Ora, l'impressione che si ricava dall'indagine sugli orientamenti che hanno maggiormente convinto gli operatori europei è in favore dell'esistenza di una precisa corrispondenza fra coscienza sociale acquisita in un contesto sociale cittadino o regionale o nazionale e qualità degli interventi (porsi il problema indica, d'altro canto, che continua ad esistere la tendenza all'isolamento nelle scuole e nei centri speciali), nonché fra entità e presenza del problema dell'integrazione del portatore di handicap all'interno di un contesto operativo interagente e cosciente di una realtà ricca di dimensioni preoccupanti da non settorializzare.

Ecco, dunque, un ulteriore importante aspetto che era mia intenzione segnalare: perché di strategie e metodologie, di scelte pedagogiche e interattive si possa discutere è necessario, nella formazione dell'insegnante specializzato, un livello di consapevolezza e di giustizia sociale che non è facile vedere realizzato ovunque. Da questo punto di vista, tuttavia, è l'Italia il paese che viene osservato con maggiore attenzione, in quanto è stato il primo ad avviare una definizione delle funzioni e dei ruoli delle istituzioni scolastiche, sanitarie e locali, aprendo di conseguenza alle opportunità di stabilire dei protocolli di intesa sulla base dei quali operare; il nostro ordinamento legislativo viene consi-

derato all'avanguardia, anche se ciò, come sappiamo tutti, non corrisponde sempre ad una vera tendenza attuativa.

Avvertivamo da tempo l'esigenza di un profondo rinnovamento del percorso formativo dei docenti specializzati, finalmente delle modifiche sono state apportate e credo che solo il lavoro dei prossimi anni ci permetterà di darne una valutazione significativa: va detto però che già nell'impianto metodologico il piano di formazione previsto appare fondato su criteri e tecniche di lavoro interessanti. Per noi, in questa sede, è doveroso sottolineare che il primo obiettivo formativo di un insegnante specializzato debba coincidere con l'esigenza di un docente che tragga *gratificazioni* dal proprio lavoro, che apprenda e affini le proprie *competenze* attraverso il continuo scambio culturale ed operativo con tutti i possibili interlocutori istituzionali e privati presenti sul territorio. È la rete degli operatori che può fornirci, a mio parere, una continua *trasformazione* e un *graduale adeguamento delle strategie operative*, oltre ad una riduzione del rischio di una caduta professionale. D'altra parte, noi abbiamo in questo momento il vantaggio di usare la razionalizzazione ed il rigore scientifico per evidenziare e chiarire tutti i diversi momenti di un percorso educativo annuale e di uno a più lungo termine, dai punti di partenza agli scopi, sostenendo metodi e strategie con applicazioni flessibili.

### 1.3 Handicap e formazione dell'insegnante specializzato

Da tutto quanto abbiamo rilevato, risulta chiaro che i modelli pedagogici più strettamente operativi e più attuali vengono rispettati e permeano non solo il percorso della formazione dell'insegnante specializzato, ma le stesse indicazioni metodo-

logiche e didattiche suggerite ai formandi: una pedagogia *per obiettivi*, una *per progetti*, una basata sulla *ricerca* non vengono considerate alternative ma integrate sia nelle fasi delle procedure operative che nei criteri di definizione dei contenuti. Dunque, giustamente, il programma formativo-informativo attribuisce anche al tirocinio indiretto una valenza rinnovata, in quanto viene attribuito alla rielaborazione critica dell'esperienza un significato più profondo rispetto al passato; tale strategia ha lo scopo di far riflettere sulle esperienze maturate, di far rielaborare ed organizzare le competenze professionali: il curriculum degli specializzandi infatti si propone di:

- far acquisire ai corsisti la capacità di riflettere sulle esperienze personali e professionali in ordine alle relazioni interumane;
- sollecitare i corsisti stessi ad acquisire la capacità di esprimere equilibrate valutazioni sulla correttezza di impostazione di tali rapporti;
- mettere gli stessi in condizione di progettare il proprio sistema di rapporti programmandolo in ordine all'esplicita intenzione di realizzare un'azione personale e professionale volta all'integrazione degli alunni in situazione di handicap;
- di instaurare rapporti deontologicamente pregnanti e validi con gli altri docenti perché l'azione di integrazione possa appartenere all'intero sistema scolastico e a tutti gli operatori della scuola.

Si sottolinea qui il fatto che qualsiasi approccio culturale ed operativo orientato nell'area psicopedagogica risulta vano e/o casuale se non affonda le sue radici su dei supporti teorici saldi,

razionali e pertanto scientificamente ripetibili. Il vero problema di una ottimale utilizzazione dell'insegnante specializzato si connota proprio nella sua "impotenza" davanti a problemi che richiedono una teorizzazione iniziale per essere significativamente affrontati; a tal proposito, ad esempio, il periodo di formazione prevede che vengano organizzate esperienze in appositi e specifici laboratori dotati di sistemi di osservazione; si tratta di occasioni importanti, in quanto è in queste occasioni che può essere compresa la modularità dell'intervento educativo.<sup>14</sup> È importante infatti che emerga con chiarezza che l'intervento sui soggetti portatore di handicap prevede una professionalità estremamente raffinata, delle competenze tecnico-culturali ad alto livello, una solidità psicologica interiore molto ben strutturata e maturata, una capacità di collegamento in termini culturali e linguistici con il "mondo" dell'ingresso alla specializzazione e la sua cultura e con la famiglia. Appare evidente che la richiesta che ne deriva è quella di un professionista ben strutturato che riesca a muoversi con disinvoltura in un mondo variegato sia culturalmente che emotivamente.

Ma l'aspetto più importante consiste in questo nuovo ruolo da protagonista fra protagonisti del curriculum scolastico di tutti gli allievi, così come esso viene assunto dal docente specializzato; infatti, in modo particolare concordiamo con il fatto che la formazione non potrà ignorare né il fatto che il problema

---

<sup>14</sup>. "Ad esempio, la coordinazione e la forza per la prensione potrebbero essere valutate non solo dando in mano al bambino un cilindro di legno da reggere, ma facendo in modo che lui si debba reggere ad un cilindro, perché gli piace molto, come nel caso di un viaggio in triciclo, in cui si afferra al manubrio. Questo adattamento è giustificato se l'interesse dell'esaminatore è sul comportamento di prensione e non sul rispondere all'istruzione "tieni"; cfr. Ianes D., *La valutazione iniziale delle abilità dell'handicappato. Schede operative per l'insegnante*, Erickson, Trento 1993, p. 34.

dell'integrazione non riguarda solo l'insegnante di sostegno ma l'intero corpo docente, ivi compresi i capi d'istituto che hanno specifiche competenze in proposito, né la stretta correlazione esistente sul piano operativo tra formazione e ruolo rivestito.

Sulla base degli aspetti analizzati finora, dunque, dovremo sintetizzare come funzioni prospettate, o almeno come alcune delle funzioni, proprie dell'insegnante specializzato:

a) la collaborazione con gli altri insegnanti delle classi interessate nell'elaborazione di sempre più rispondenti programmazioni educativo-didattiche e soprattutto nella costruzione di unità didattiche differenziate e finalizzate;

b) la collaborazione con gli altri docenti nell'attuazione di iniziative e di attività educative individualizzate;

c) la collaborazione con gli specialisti delle strutture socio-sanitarie e riabilitative del territorio, per assicurare il necessario coordinamento degli interventi con lo scopo di assecondare il processo di integrazione degli handicappati;

d) la collaborazione con il Capo d'istituto per facilitare i rapporti scuola-famiglia e genitori-genitori dell'alunno handicappato per una migliore sensibilizzazione ai problemi 'integrazione' e per un'adeguata accettazione dell'alunno in questione da parte della comunità scolastica;

e) la collaborazione con la famiglia dell'alunno handicappato;

f) la programmazione e l'attuazione di rispondenti metodologie per l'analisi e la conoscenza dell'alunno handicappato, visto nella sua personalità integrale e non solo nel suo handicap;

g) la necessità di ricercare sul territorio ulteriori risorse tecniche e professionali in grado di offrire nuove aperture e opportunità operative.



Si tratta quindi di un insegnante che non ha professionalità diversa da quella docente e che dovrebbe operare pienamente integrato nel gruppo dei colleghi. Un allargamento in questa direzione, in sostanza, determina ripercussioni rilevanti sia dal punto di vista dei criteri e dei principi di riferimento che dal punto di vista di una più ricca offerta di opportunità formative per il discente con problemi di handicap; un contributo notevole il docente specializzato potrà dare infatti all'affermazione non solo di obiettivi come quelli della sollecitazione di capacità di autocollocazione, di autodiagnosi e di autoorientamento, ma anche di concetti chiave molto importanti:

a) la globalità, attraverso la quale il processo formativo è attento all'insieme dei bisogni psicologici e relazionali del discente e non a sue singole parti o solo ad azioni e contenuti didattici;

b) la promozionalità: lo studente è soggetto di progettazione e azione e non destinatario passivo, poiché la promozione del benessere mentale e fisico richiede assunzione di responsabilità e autonomia;

c) la collegialità, in nome della quale componenti del mondo scolastico e sociale si confrontano, collaborano, arrivano a condividere, progettare, modificare, se necessario, curricoli ed attività extracurricolari;

d) la ordinarietà: l'esperienza scolastica quotidiana in tutti i suoi aspetti costituisce il primo ambito di intervento e naturalmente ha un suo preciso spessore nella sequenza temporale e programmatica del lavoro didattico, oltre che nelle relazioni e nelle esperienze significative che consentono di sentirsi parte di una comunità;

e) la contestualità: all'interno del singolo istituto scolastico può essere realizzato un miglioramento della vita tanto più effi-

cace quanto più basato sulla continua riflessione relativa al curriculum formativo, cioè sulla autovalutazione generalizzata, nel corso del processo educativo, sulla constatazione delle aspettative degli studenti, su un più ampio o differente uso delle risorse dell'istituto stesso;

f) l'organicità: la definizione progettuale presuppone non solo la sistematicità, la non frammentarietà dell'attività didattica e una sintesi delle esperienze acquisite pure a livello territoriale, ma anche la possibilità di non lasciare che stimoli e opportunità siano vanificati dall'inconsistenza del supporto organizzativo.

In base a tutto ciò, diventano importanti le attività didattiche di sperimentazione e indagine sul campo (ad esempio, come è fatto il proprio ambiente e perché è diverso da altri, come e perché si verificano determinati accadimenti in natura e nei rapporti sociali, culturali, esistenziali, affettivi, come e perché la nostra esperienza e la nostra creatività hanno risolto i nostri problemi e quali sono le alternative del presente e del futuro, ecc.), di riflessione sui dati e sulle conoscenze acquisite (ad esempio, quali sono i contenuti e le conseguenze del nostro agire collettivo, quali e dove sono i nessi di causa ed effetto, come e perché la cultura letteraria, artistica, sociale non possono essere dimensioni slegate dai contesti ambientale, geografico, storico ed economico), di produzione scritta ed orale (svolta in modo autonomo o in gruppo, attraverso l'uso di materiali e testi adottati o fotocopiati, così come di semplici e complessi programmi dei computer), di autovalutazione (attraverso i più semplici sistemi di autostima e considerazione dei propri prodotti).

Quanto abbiamo discusso riconduce ad un'idea basilare conclusiva: è la comunicazione che costituisce il fondamento della conoscenza e della costruzione della personalità; intendo infatti la comunicazione non solo come scambio interpersonale, ma

come dimensione che fa interagire le nostre acquisizioni, che mette in moto, vivacizza e rende attivi i processi mentali di interpretazione e comprensione della realtà, dei suoi aspetti e della sua multiformità. Ed è per lo stesso fondamento che finalmente si delinea una figura più significativa di insegnante *facilitatore* dell'apprendimento, oltre e al di là della sola socializzazione.