

Pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti

Incontro dei responsabili della formazione degli insegnanti della Svizzera romanda e del Ticino (Losanna, Ecole normale, 17 gennaio 1996)

Nel 1990, il comitato della Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della pubblica istruzione (CDIP) istituisce un gruppo di studio avente per mandato l'analisi di competenze professionali «proprie» alla pedagogia specializzata ma indispensabili per lavorare con degli allievi «difficili»¹⁾ e l'elaborazione di proposte concrete sul modo di trasmettere queste competenze.

Nel 1994 viene pubblicato il «Dossier 27» della CDIP relativo alla «pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti». Il Dossier elaborato dal gruppo di studio presenta direttive precise riguardo alla problematica dell'integrazione scolastica e alla formazione degli insegnanti. Ciò malgrado, la concretizzazione delle conclusioni e delle proposte contenute nel documento non trova una unanime rispondenza sul piano delle realizzazioni cantonali.

Nel 1995, il Segretariato svizzero di pedagogia curativa e specializ-

zata (SPC) riceve il mandato dalla CDIP di organizzare delle giornate di studio atte a sostenere uno scambio di informazioni e di esperienze fra le strutture responsabili della formazione degli insegnanti. Per il Ticino, che manifestamente da più anni trova persone disposte ad interrogarsi sul problema dell'integrazione scolastica di allievi «difficili», o per meglio dire, del rispetto delle diversità interpersonali degli allievi nella ricerca di proposte di scolarizzazione meno marginalizzanti, la SPC ha invitato il prof. Michele Mainardi, già ispettore delle Scuole speciali del Sopraceneri e formatore in pedagogia curativa presso l'Istituto di pedagogia curativa dell'Università di Friburgo, attualmente docente e responsabile dell'aggiornamento alla Scuola magistrale di Locarno, ad aprire la giornata di studio con la conferenza che riportiamo qui di seguito nella versione italiana fornitaci dall'autore (versione adattata).

Lo sviluppo di una disponibilità critica all'integrazione dei ragazzi portatori di handicap

Perché associare «pedagogia specializzata» e «integrazione»?

L'integrazione sociale è uno degli scopi fondamentali della pedagogia specializzata ma non necessariamente la sola forma d'intervento.

Se abbiamo scelto questo abbinamento è perché le conoscenze in materia di pedagogia specializzata per un insegnante «regolare» dovrebbero mirare essenzialmente a tre obiettivi strettamente correlati all'integrazione:

- 1) la diagnosi precoce delle difficoltà individuali e l'orientamento verso eventuali servizi specializzati per evitare una segregazione a medio o lungo termine;
- 2) il mantenimento in classe di allievi anteriormente o altrove definiti

come necessitanti di un'educazione a parte (scelte di politica scolastica e sociale più discriminanti);
3) l'apertura all'accoglienza (totale o parziale) di ragazzi che necessitano attualmente di un'educazione a parte.

Parlare di integrazione e di pedagogia specializzata nella formazione dei docenti della scuola dell'obbligo significa quindi accordare un'attenzione particolare al bambino differente, ai vantaggi e agli svantaggi dell'integrazione e della segregazione nel corso dello sviluppo e durante tutto il processo d'emancipazione personale.

Perché parlare di «disponibilità all'integrazione»?

L'integrazione... una bella teoria? Un'opportunità che si sfalda di fronte a una moltitudine di barriere invisibili? Il frutto di un'operazione complessa?

L'integrazione è al tempo stesso una finalità, uno stato, un mezzo, un processo... (cfr. Mainardi, 1995.1).

Parlare di «integrazione» in campo educativo significa rifarsi ai principi e alle finalità dell'insegnamento e alle determinanti del processo d'emancipazione personale in seno ad un gruppo sociale.

È dunque imperativo non dimenticare o sottovalutare il fatto che l'integrazione è innanzitutto il frutto di un processo interpersonale e, in quanto tale, di un processo tributario delle opportunità d'emancipazione offerte dal contesto sociale d'accoglienza e/o d'appartenenza.

«Si d'un côté le statut de la personne dans un groupe est le fruit de compétences individuelles, de l'autre il n'en est pas la conséquence directe. Les dynamiques interpersonnelles, les valeurs, les finalités, les possibilités du groupe, sa disponibilité [...] ne sont que quelques variables qui concourent à déterminer, maintenir, ou entraver le dynamisme du processus intégration-ségrégation du collectif par rapport à l'individu.» (Mainardi, 1995.1, p.38).

In questo senso la disponibilità all'integrazione è la condizione di ogni azione di riflessione sull'opportunità e le possibilità, in seno a una classe regolare, della presa a carico educativa differenziale di un allievo detto «differente».

Perché una disponibilità critica?

Quando un'ideologia forte o l'emozione prendono il sopravvento sulla riflessione critica, è possibile che la nostra attitudine di fronte al bambino differente sia il frutto di un giudizio parziale.

L'integrazione sociale è una finalità legittima, ma l'integrazione scolastica è solo una delle forme possibili di presa a carico del bambino per raggiungere lo scopo di una integrazione sociale dell'adulto.

Tutto si gioca su quello che si può offrire al bambino in questione, a condizione di non perdere di vista il fatto che stiamo pianificando le occasioni di esperienza, d'apprendimento e di emancipazione suscettibili di permettergli d'essere più o meno facilmente integrato al contesto d'appartenenza, familiare, sociale e professionale (scolastico) attuale e futuro.

— «Mi sento capace di portare a buon fine il mio progetto pedagogico con questo bambino oppure no?»;

– «Quali le conseguenze della mia decisione sulle opportunità di esperienza e di sviluppo del bambino?».

Prima di poter arrivare a formulare delle risposte in merito è necessario che l'insegnante abbia accettato di chinarsi sul problema e questo è possibile unicamente se gli è stato concesso di soffermarsi su una serie di riflessioni d'ordine più generale:

- «Chi è il bambino differente?»;
- «Quali sono i vantaggi per lui di restare in una classe regolare?»;
- «Chi può aiutarmi nella sua presa a carico?»;
- «Quali sono gli svantaggi?»;
- «Quali saranno le conseguenze sulla gestione della classe?»;
- «...».

Un insegnante ha il dovere di essere critico nei confronti della sua capacità di consentire ad ogni bambino di beneficiare della situazione della classe regolare; egli ha il dovere di interrogarsi sui vantaggi e sui limiti del progetto pedagogico che si sente di sostenere con tale o tal altro ragazzo inserito in una determinata classe.

«Isolé involontaire ou intégré ne sont pas des conditions stables et généralisables. Ce sont le fruit de processus interpersonnels, de négociations plus ou moins explicites, plus ou moins conscientes, [...] entre un individu et un groupe. En modifiant certaines contingences impliquées dans les relations interpersonnelles, il se peut que le degré d'intégration-ségrégation subisse des modifications significatives.» (Mainardi, 1995.1, p. 39).

Delle determinanti importanti in questo senso possono essere le rappresentazioni che l'insegnante si fa del bambino detto «differente», delle implicazioni pedagogiche che scaturiscono da una presa a carico «specialistica», della competenza professionale richiesta per gestire delle situazioni di classe più o meno eterogenee e delle conseguenze che questa presa a carico ha sul mandato professionale che vincola l'operato dell'insegnante agli «altri» allievi della classe e alle loro famiglie.

«Une des conditions de la réussite d'une intégration est aussi la volonté des partenaires d'en permettre la réussite.»

Inserer n'est pas synonyme d'intégrer!

Maintenir n'est pas synonyme d'intégrer!

Le mot intégrer implique reconnaî-

tre, accepter, assumer ou refuser les différences individuelles lors de dynamiques interpersonnelles. C'est dans ce cadre de référence qu'il est utile de réfléchir sur ce que nous avons nommé «interface sociale». Interface dans le sens qu'elle peut être à la fois obstacle et/ou ressource pour les réalisations en faveur des invalides. L'intervention à des fins d'intégration ne peut pas négliger cette déterminante. Tout comme pour les barrières d'ordre architectural, il y a des barrières d'ordre socioculturel ou pratique qui peuvent (doivent) être surmontées.

Un des buts de l'intégration: la prévention de la ségrégation!

Intégrer, en éducation spécialisée, signifie aussi chercher à maintenir le pouvoir d'interaction d'un individu au sein d'une collectivité même lorsqu'il y a diagnostic d'un déficit et pronostic de difficultés à court, moyen ou long terme. Il se peut qu'en agissant sur les conditions contin-

gentes «normales» on puisse permettre à l'invalidé une participation active et reconnue au sein du groupe sans que l'impact du handicap n'ait une incidence trop lourde sur l'économie du groupe et sur les occasions d'expérience du collectif. Des approches qui visent la réduction du risque de ségrégation tout en étant garantes des intérêts individuels et collectifs sont des approches à rechercher.» (Mainardi, 1995.1, pp. 39-40).

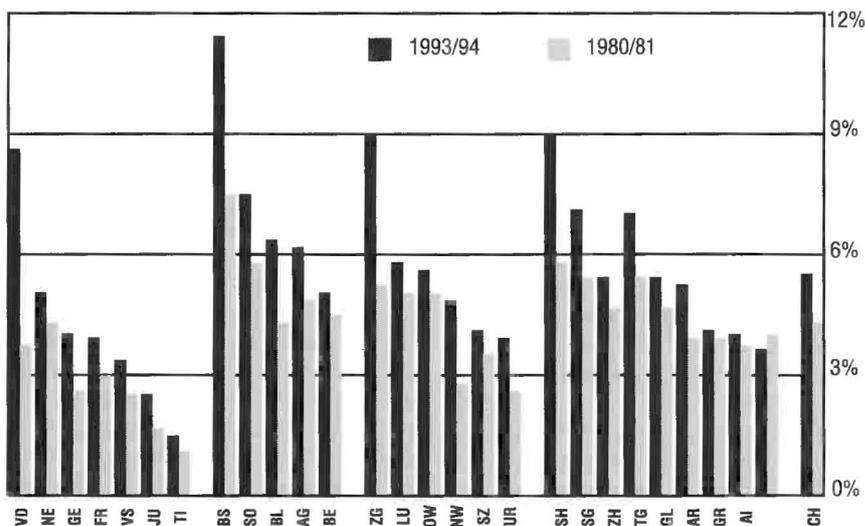
Una disponibilità critica all'integrazione di quale bambino? Alcuni dati utili

Gli allievi al beneficio di un'educazione speciale inseriti nelle classi speciali in Ticino sono 534, di cui 247 (65%) in classi speciali inserite negli stabili dei differenti ordini scolastici della scuola obbligatoria, 155 (29%) in istituzioni private e 32 (6%) nei Centri Psico-Educativi.

La situazione in Svizzera

In Svizzera 12'000 allievi seguono un programma speciale di insegnamento: il 71% frequenta classi dette «di sviluppo» e il restante 29% è inserito in «classi A.I.».

Percentuale degli allievi che seguono una scolarizzazione speciale in rapporto al numero totale di allievi in obbligo scolastico: **Confronto dei dati degli anni scolastici 1980/81 e 1993/94:**



Dati dell'anno scolastico 1993/94:

Svizzera orientale:	5,7%	(SH 9,5 %)
Svizzera centrale:	5,7%	(ZG 8,5%)
Svizzera nord-occidentale:	6,0%	(BS 11,7%)
Svizzera romanda e Ticino:	5,4%	(Vaud 7,7%) (Ticino 1,8%)

Uff. federale di statistica

Per una corretta comprensione dei dati è opportuno sottolineare che il modello ticinese è abbastanza particolare:

- nella gestione dell'insegnamento specializzato un posto di primo piano è accordato ai genitori. È ad essi che compete, in ultima istanza, la decisione di usufruire o meno dell'offerta di una scolarizzazione speciale per il proprio figlio nella forma della classe speciale;
- il 10% circa degli allievi delle classi regolari è seguito dal Servizio di sostegno pedagogico per delle difficoltà di integrazione o di apprendimento.

Ne consegue che, a differenza di altri cantoni, quando noi parliamo di integrazione questa interessa situazioni di mantenimento o di inserimento a tempo parziale o completo nelle classi regolari di bambini portatori di difficoltà importanti sul piano cognitivo, comportamentale, motorio o sensoriale.

Inoltre, sempre a differenza della maggioranza degli altri cantoni, in Ticino non esistono classi parallele (classi a effettivo ridotto, classi di sviluppo, classi d'accoglienza...) e le classi speciali sono composte essenzialmente da bambini e ragazzi al beneficio di un riconoscimento da parte dell'assicurazione invalidità – o assimilabili – (da qui la denominazione di «classe A.I.»), per delle cause invalidanti legate in questo caso alla presenza di un deficit intellettuale o a un disturbo comportamentale importante. Con questo gruppo di allievi arriviamo all'1,8% della popolazione scolastica, il che rispecchia la tendenza percentuale dei paesi occidentali.

Un interrogativo da chiarire è «chi» sia l'allievo «difficile» per le varie istituzioni scolastiche e «in quale misura la componente socioculturale giochi un ruolo più o meno marcato nella selezione e l'orientamento verso strutture specializzate operate regionalmente dalla scuola dell'obbligo²⁾».

Senza una precisa definizione dei «gruppi» al beneficio di una scolarizzazione «parallela», è praticamente impossibile procedere ad un'analisi approfondita e comparata delle scelte operate dai vari cantoni, poiché già al primo livello a proposito dell'identificazione del bambino «scolasticamente» difficile, o necessitante di un'educazione a parte, riscontriamo

che i referenti per gli operatori dei singoli cantoni differiscono in modo significativo. Conseguentemente anche l'insieme della problematica che si intende trattare nel corso dell'incontro, ossia «quale competenza specialistica per la formazione degli insegnanti», sarà relativamente prossima alle necessità provocate da realtà e problematiche più o meno emergenti o più o meno risentite.

La formazione degli insegnanti delle classi regolari e l'integrazione

Per quanto concerne la scolarizzazione del bambino «divergente» in senso lato, è importante sottolineare che da più anni e a più riprese la scuola ticinese si è chinata sulle determinanti dell'insuccesso scolastico, rifiutando di escludersi quale possibile causa e interrogandosi sulle possibili regolazioni da mettere in atto per rispondere dall'interno ad un fenomeno in netto contrasto con le finalità e i principi della scuola dell'obbligo.

Questa realtà, come pure l'istituzione del Servizio di sostegno pedagogico integrato alla proposta regolare di scolarizzazione, ha senz'altro facilitato lo sviluppo di una cultura della «diversità» e della «alterità», inducendo attitudini favorevoli all'assunzione in prima persona della gestione della «diversità» e reticenti a una segregazione operata d'ufficio.

Gli elementi utili alla comprensione delle differenze interindividuali e interculturali sono ormai da tempo parte integrante del programma di studio e sono presenti anche nell'offerta di formazione continua.

In merito all'integrazione del bambino portatore di handicap, il programma della formazione di base prevede un'informazione sui servizi e sulle prestazioni di cui è responsabile l'Ufficio dell'educazione speciale e la presentazione dell'organizzazione e delle attività del Servizio di sostegno pedagogico. Per quanto concerne le attività sotto la responsabilità dell'Ufficio dell'educazione speciale, si fa in modo che l'informazione porti su esperienze di integrazione o di mantenimento in classe regolare di bambini handicappati (handicap sensoriale, motorio o mentale) piuttosto che sulla elencazione dell'insieme delle prestazioni fornite.

Da alcuni anni inoltre, assieme alle classi della «scuola pratica», l'Istituto magistrale ospita ugualmente una classe speciale (classe A.I.). In que-

sto modo, i futuri insegnanti e le future insegnanti possono incrociare/incontrare i bambini della classe speciale durante le pause o nel corso di attività integrate; a volte viene offerta loro anche l'opportunità di intervenire direttamente in modo più o meno informale nella classe speciale (Mainardi, 1995.2, pp. 86-90).

La presenza di una classe speciale in un'istituzione scolastica non è necessariamente sinonimo di integrazione; ma è una condizione favorevole per sviluppare delle forme di collaborazione interessanti quali:

- attività integrate regolari (educazione fisica, musicale...);
- attività integrate straordinarie (uscite scolastiche, manifestazioni di sede...);
- attività integrate con tutta la classe speciale o con uno o più allievi.

L'accoglienza di classi speciali nelle istituzioni scolastiche ordinarie può suscitare domande e riflessioni presso gli allievi, gli insegnanti e i genitori. Questo quindi, preso seriamente, può ugualmente contribuire a una migliore sensibilizzazione e informazione dell'opinione pubblica sulle differenti forme di handicap, sulle possibilità e sui bisogni di ognuno... a una più grande disponibilità da parte degli altri e verso gli altri.

Michele Mainardi

Note:

¹⁾ Nel Dossier 27 della CDIP viene precisato che «allievi difficili» designano «1. les enfants présentant des retards du développement cognitif, des troubles du comportement ou des troubles instrumentaux... 2. les enfants handicapés qui sont intégrés dans une classe primaire ou dans un groupe préscolaire».

²⁾ Interessante a questo riguardo è stato il contributo proposto durante lo stesso incontro dal Prof. Doudin e ripreso in forma più estesa nella recente pubblicazione: *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*, Ed. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne, 1996. Lo studio fornisce una visione d'insieme sulle difficoltà d'integrazione scolastica e sul funzionamento del sistema scolastico vodese: «une division pré-gymnasiale essentiellement fréquentée par des élèves suisses, des classes à effectif réduit et de développement qui se transforment en 'ghettos' pour les élèves étrangers».

Bibliografia:

- CDIP: *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants* (Dossier 27), Berna: CDIP, 1994 (CDIP, Zähringerstrasse 25, CP 5975, 3001 Berna).
- Doudin Pierre-André: *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*, Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, Lausanne, 1996.
- Mainardi Michele: *L'intégration scolaire au Tessin*, in: Gabriel Sturny-Bossart et Anne-Marie Besse (Eds.): «L'école suisse – une école pour tous?», Editions SPC, Lucerne, 1995.1, pp. 36-40.
- Mainardi Michele: *Les partenaires: la disponibilité à l'intégration elle se prépare*, in: Gabriel Sturny-Bossart et Anne-Marie Besse (Eds.): «L'école suisse – une école pour tous?», Editions SPC, Lucerne, 1995.2, pp. 86-90.
- Mainardi Michele: *Scuole Speciali: Integrazione e vita attiva*, in: «Scuola Ticinese», N. 143 – anno XVII 1988, pp. 24-26 (pubblicazione ripresa nel bollettino dell'ATGABBES – Inverno 1988).
- Martinoni Mauro: *Pedagogia speciale nella formazione di base dei docenti della scuola dell'obbligo*, in: «Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants», SPC, Lucerna, 1991.
- Martinoni Mauro: *Intégration scolaire de l'élève handicapé au canton du Tessin*, Bollettino SPC 3, 1991, pp. 13-16.
- Merzaghi Giorgio: *1975-1995: scuola ticinese come sei?*, in: «Scuola ticinese», N. 203 – anno XXIV 1995, pp. 2 e 24.
- Moulin Jean-Paul: *L'intégration scolaire des élèves en difficulté, analyse des composantes et formation des enseignants*, in: «La personne mentalment handicapée et la société», ASA, pp.95-97.



Da: «Résonances», 1990.

Segnalazioni bibliografiche del Centro di documentazione sociale

- Defrance Bernard, *La violence à l'école* – Parigi: Syros Alternative, 1992 – pp. 139 (DE IX/24).

La violenza nelle scuole esiste. C'è quella evidente: furto, racket, aggressioni, e c'è quella nascosta, ed a volte anche accettata come normale: scherzi cattivi tra bambini, carenze di orientamento e selezione scolastica eccessiva con risvolti negativi sulla psiche dell'allievo... Misurare, capire, agire, prevenire, questi sono le basi di riflessione contenute in questo volume.

- A cura di J. Martin e L.R. Kilcher, *L'expérience vaudoise des médiateurs scolaires. Accueillir et conseiller les élèves et apprentis en difficulté* – Lausanne: ISPA, 1992 – pp. 112 (AD XII/6).

Bilancio (dal 1978 al 1992) del lavoro fatto dai mediatori scolastici vodesi. *L'Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies* (ISPA) ha condotto una valutazione attenta e profonda di questa esperienza. Esperienza fatta da insegnanti i quali sono all'ascolto di problemi di diversa natura di allievi e di apprendisti.

- Guichard Jean, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents* – Parigi: PUF, 1993 – pp. 270 (AD XII/7).

Nel libro sono citate le esperienze di diversi ricercatori che considerano preminenti, per la formazione di progetti d'avvenire degli adolescenti, le esperienze familiari e sociali. Tuttavia gli adolescenti vivono altre esperienze che contribuiscono alla formazione dei loro progetti e oggi la loro lunga permanenza a scuola gioca un ruolo fondamentale. Il sistema delle qualità attraverso le quali i giovani costruiscono la loro immagine e rappresentano il loro avvenire è il rifles-

so dell'organizzazione scolastica. La forza delle categorizzazioni scolastiche si manifesta in maniera particolarmente netta quando si raffrontano le aspettative di adolescenti in difficoltà e quelle di buoni allievi.

- A cura di W. Fornase e A. Vanni, *Con voce di nido. Bambini e complessità* – Milano: Franco Angeli, 1992 – pp. 261 (BA XIV/29).

I processi educativi sono assunti, in questo testo, come processi fondamentali e fondanti le relazioni interpersonali. Il rischio, sempre presente nella loro gestione, è il manifestarsi di uno strisciante disequilibrio comunicativo a favore dell'adulto educatore che, per questo, perde di vista il bambino come dimensione possibile della comunicazione e, di conseguenza, della costruzione del sapere, dei suoi percorsi e delle sue origini. Ciò ha portato i processi educativi alla loro riduzione progressiva all'interno della cosiddetta tecnologia istruttiva.

È possibile allora ricostruire un punto di vista più globale sul bambino e sui suoi processi di conoscenza?

L'ipotesi alla base della teoria degli autori è che le implicazioni psicoeducative della teoria dei sistemi complessi consentano una chiave di lettura costruttivamente critica di certo «riduttivismo pedagogico».

Sono perciò state messe a confronto posizioni teoriche e operative diverse e a volte contrastanti per offrire – a chi opera nei processi educativi – lo stato dell'arte in materia, con particolare riferimento ad un'esperienza pluriennale di formazione condotta negli asili nido di Piacenza.

Patrizia Mazza, documentarista

Il Centro di documentazione sociale ha sede a Lugano, in via Trevano 13 (tel. 091 923 39 45).