

Indice

Avvertenze	15
1. Alcune riflessioni	15
2. Chi farà, e non semplicemente “sarà”, l’insegnante specializzato	17
3. Serve serendipità	17
4. Serve assertività	19
5. Serve speranza	20
6. Serve resilienza	22
<i>Capitolo primo</i>	
Dal pianeta della disabilità all’inclusione	27
1. Un viaggio verso una democrazia più matura	27
2. Considerazioni prima di intraprendere il viaggio	30
3. Scuola secondaria di secondo grado: esistono le discipline, tranne una chiamata sostegno	34
4. Da insegnante di sostegno a insegnante “specializzato”: alcuni tratti salienti	35
5. Il rifiuto del diverso: dal monte Taigeto alla Rupe Tarpea, dalle Nave dei folli ai manicomi	52
6. L’unica vera riforma: l’ingresso dei disabili nelle scuole comuni. La situazione nella scuola secondaria di secondo grado	58
7. Dalle scuole speciali alle scuole comuni: far leva sulla parte sana	62
8. Verso una scuola inclusiva	64
9. ICF: International Classification of Functioning	68
10. Obiettivi comuni a tutti, “disabili” e non: verticalità dall’infanzia alla secondaria di secondo grado	75

Capitolo secondo

La scuola oggi	81
1. Scuola e apprendimento nel nuovo scenario storico e sociale	81
2. Le caratteristiche della scuola inclusiva	85
3. Dai Programmi alle Indicazioni Nazionali	92
4. Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento – PCTO (ex Alternanza Scuola-Lavoro)	102
5. Dal POF al PTOF	105
5.1 <i>Priorità generali</i>	107
5.2 <i>Le priorità organizzative</i>	107
5.3 <i>Priorità formative</i>	107
6. La didattica per competenze e la certificazione	109
7. L’innovazione digitale (PNSD)	114
8. Il bullismo e il cyberbullismo	118

Capitolo terzo

La disabilità	127
1. La disabilità e la diagnosi	127
2. Scuole di pensiero e implicazioni metodologiche	132
3. Alcuni principi alla base di qualsiasi intervento	142
3.1 <i>L’intervento educativo va attuato prima possibile</i>	142
3.2 <i>La socializzazione è un obiettivo di apprendimento</i>	143
3.3 <i>Non si fa educazione, o rieducazione, da soli</i>	143
3.4 <i>La didattica è mediazione</i>	144
3.5 <i>L’impotenza può essere appresa</i>	144
4. Gli aspetti emotivo-affettivi nella relazione educativa con l’alunno disabile	145
4.1 <i>La scuola come spazio relazionale</i>	146
4.2 <i>La relazione con le famiglie</i>	148
4.3 <i>Il valore della comunicazione emotivo-affettiva nel progetto inclusivo</i>	149
4.4 <i>L’autocontrollo emotivo dell’educatore</i>	151
5. Accompagnare l’evoluzione dell’alunno disabile nei diversi gradi scolastici: dall’infanzia alla secondaria di secondo grado. Andare oltre il curriculum scholae	151
5.1 <i>La scelta dell’inclusione nelle Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” del 2021</i>	152

5.1.1	Il bambino con disabilità nei primi tre anni d'età	154
5.1.2	Il bambino con disabilità dai tre ai sei anni	157
5.2	<i>Il bambino con disabilità nella scuola primaria</i>	158
5.3	<i>Il ragazzo con disabilità nella scuola secondaria</i>	159
6.	Le diverse disabilità	161
6.1	<i>Le disabilità sensoriali</i>	161
6.2	<i>La disabilità visiva</i>	162
6.3	<i>La disabilità uditiva</i>	165
6.4	<i>Le disabilità motorie</i>	167
7.	Il concetto di intelligenza e le disabilità intellettive	169
8.	Le disabilità psichiche e il disturbo autistico	176
8.1	<i>La diagnosi</i>	178
8.2	<i>L'eziologia</i>	181
8.3	<i>I trattamenti</i>	183
9.	Sviluppi metodologici recenti	186
9.1	<i>Il metodo ABA</i>	186
9.2	<i>Il Programma TEACCH</i>	187
9.3	<i>La teoria della mente</i>	187
9.4	<i>La comunicazione alternativa aumentativa (CAA)</i>	188
9.5	<i>La comunicazione facilitata</i>	189
9.6	<i>Il metodo della riorganizzazione neurologica di Delacato</i>	190
9.7	<i>La Pet Therapy, l'arteterapia e la musicoterapia</i>	191
10.	Le novità introdotte dal D.lgs. 66/2017 come novellato dal D.lgs. 96/2019	194
11.	Il profilo di funzionamento	198
12.	Il nuovo Piano Educativo Individualizzato e il progetto di vita	203
12.1	<i>L'annullamento del D.I. 182/2020: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità</i>	207
13.	Esame di Stato nella scuola secondaria di secondo grado: chi ha detto che non ha un valore formativo?	210
14.	Esame di Stato scuola secondaria di secondo grado: sintesi	215
14.1	<i>Gli esami di Stato</i>	215

14.2 <i>Gli esami di Stato in tempi di pandemia</i>	225
15. L'intervento didattico educativo con l'alunno o studente con disabilità	227
15.1 <i>Aree del programma individualizzato</i>	228
15.2 <i>La scelta delle metodologie</i>	228
<i>Capitolo quarto</i>	
BES e DSA	231
1. A che punto siamo...	231
1.1 <i>Chi sono gli alunni con Bisogno Educativo Speciale (BES)?</i>	232
1.2 <i>Attenzione: "Non tutte le difficoltà sono disagie non tutti i disagi sono BES"</i>	235
2. I Disturbi Specifici di Apprendimento	239
2.1 <i>La dislessia e le condizioni associate</i>	241
2.2 <i>I segnali di rischio e la diagnosi di DSA</i>	249
2.3 <i>Le fasi della consultazione valutativa</i>	250
2.4 <i>I segnali di rischio significativi nella scuola dell'Infanzia</i>	251
2.5 <i>I segnali significativi nella scuola Primaria</i>	251
2.6 <i>I segnali significativi nella scuola Secondaria</i>	252
2.7 <i>Gli interventi efficaci: strumenti compensativi e misure dispensative</i>	255
2.8 <i>Strategie per l'apprendimento personalizzato</i>	260
3. Il piano didattico personalizzato (PDP)	264
4. Gli alunni stranieri	270
5. Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati (nota 7443, 18 dicembre 2014)	278
5.1 <i>L'ambito amministrativo-burocratico</i>	280
5.2 <i>L'ambito comunicativo-relazionale</i>	281
5.3 <i>Ruoli: USR, DS, insegnante referente e docenti, famiglie e MIUR</i>	283
5.4 <i>Formazione</i>	283
6. Successo (e insuccesso) formativo: prevenire la dispersione scolastica	284
6.1 <i>Il successo formativo per "tutti e per ciascuno": individualizzazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento</i>	287

7. Stili di insegnamento, stili cognitivi, stili attributivi	291
8. La classe inclusiva	295
<i>Capitolo quinto</i>	
Metodologie didattiche attive e inclusive	303
1. Premessa	303
2. <i>Flipped classroom</i>	304
3. Il metodo EAS	306
4. <i>L'Inquiry Based Learning (IBL)</i> e il <i>Learning cycle</i> delle 5E	308
5. Tecnologie digitali per la disabilità e l'inclusione	310
6. Dalla didattica in aula alla didattica digitale integrata	315
7. La peer education	328
8. Tutoring tra pari	329
9. Il <i>cooperative learning</i>	331
9.1 <i>Cosa differenzia il cooperative learning dagli altri lavori di gruppo?</i>	331
9.2 <i>Gli elementi significativi del cooperative learning</i>	332
9.3 <i>Come si progetta un'unità didattica secondo la modalità del cooperative learning?</i>	333
10. Il <i>cooperative learning</i> informale	337
11. Il <i>cooperative learning</i> strutturato	338
12. Il metodo Jigsaw	338
<i>Capitolo sesto</i>	
Cenni di legislazione scolastica	341
1. Breve excursus sulla principale normativa scolastica antecedente alla riforma Moratti	341
2. La riforma Moratti	345
3. La riforma Fioroni e il D.M. 139/2007	347
4. La riforma Gelmini	348
5. La legge 107/2015 (La Buona Scuola)	349
6. I decreti delegati della L. 107/2015 – Tabella di sintesi	351
<i>Capitolo settimo</i>	
Compendio normativo ragionato	353
1. La normativa sull'integrazione della disabilità e sulla figura dell'insegnante di sostegno	353
<i>Legge 444/1968 (art. 3): Ordinamento della scuola materna statale</i>	353
<i>Legge 30 marzo 1971, n. 118: Conversione in legge</i>	

<i>del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili</i>	353
<i>Legge 24 settembre 1971, n. 820: Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale</i>	353
<i>Circolare ministeriale 8 agosto 1975, n. 227 (Interventi a favore degli alunni handicappati)</i>	354
<i>Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati (1975) – estratti –</i>	355
<i>D.P.R. n. 970 31/10/1975 “Norme in materia di scuole aventi particolari finalità”</i>	358
<i>D.M. del 3 giugno 1977: Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione</i>	360
<i>Legge 4 agosto 1977, n. 517: “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”</i>	360
<i>Circolare Ministeriale n. 216 del 3 agosto 1977: Iniziative per l’inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni e attività dei gruppi di lavoro per l’anno scolastico 1977/78</i>	361
<i>Decreto Ministeriale 9/02/1979: Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale</i>	362
<i>Circolare Ministeriale n. 199 del 28 luglio 1979: Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap</i>	362
<i>Circolare Ministeriale n. 258 del 22 settembre 1983: Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap</i>	364
<i>1984 (FORMAZIONE)</i>	365
<i>Circolare Ministeriale n. 250/1985: Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap</i>	366
<i>D.P.R. 12/02/1985 n. 104 “Programmi didattici per la scuola elementare”</i>	366
<i>D.M. del 24 aprile 1986</i>	367

<i>Sentenza n. 215 del 1987 della Corte Costituzionale</i>	367
<i>Circolare Ministeriale n. 1 del 4/01/1988:</i>	
<i>“Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap”</i>	368
<i>Circolare Ministeriale n. 262 del 22/09/1988:</i>	
<i>“Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale n. 215 1987”</i>	368
<i>Legge n. 104 del 5/02/1992: Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate</i>	368
<i>D.M. 27 giugno 1995, n. 226: Nuovi programmi corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/1975</i>	375
<i>Legge 15 marzo 1997, n. 59 “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”</i>	377
<i>Ordinanza ministeriale n. 330 del 27/05/1997:</i>	
<i>Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali d’istruzione elementare, media e secondaria superiore. Anno scolastico 1996/97</i>	381
<i>1997 (FORMAZIONE)</i>	381
<i>D.M. n. 331 del 24 luglio 1998 (art 40): Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola</i>	382
<i>1998 (FORMAZIONE)</i>	382
<i>Documento Berlinguer (1999) –</i>	
<i>I compiti dell’insegnante specializzato:</i>	384
<i>D.M. 20 febbraio 2002: SSIS – Corso handicap 800 ore</i>	384
<i>Anno europeo delle persone con disabilità: 2003</i>	385
<i>Circolare ministeriale n. 22 del 29/02/2003</i>	385
<i>Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006, New York)</i>	385
<i>Legge 3 marzo 2009, n. 18: Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità</i>	387

<i>Linee guida integrazione scolastica alunni con disabilità – Nota MIUR n. 4274 del 4 agosto 2009</i>	388
<i>Decreto 10 settembre 2010, n. 249: Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado (L’art. 13 riguarda il sostegno didattico agli alunni con disabilità)</i>	391
<i>Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un’Europa senza barriere [ottobre 2010]</i>	393
<i>Decreto 30 settembre 2011: Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249</i>	394
<i>D.M. 25 novembre 2011 n. 832: Procedure di istituzione del II ciclo dei percorsi di specializzazione per il sostegno</i>	395
<i>D.P.R. 4 ottobre 2013: Adozione del programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l’integrazione delle persone con disabilità</i>	395
<i>D.M. 24 dicembre 2014 n. 967: Decreto di autorizzazione all’attivazione nell’a.a. 2014/2015 dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e numero di posti attivati</i>	396
<i>Legge 13 luglio, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti</i>	397
<i>D.lgs. n. 66/2017 “Promozione dell’inclusione scolastica per gli studenti con disabilità”, applicativo della L. 107/2015</i>	398
<i>D.lgs. n. 96/2019 Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66</i>	399
<i>Decreto n. 188 del 21 giugno 2021 Formazione del personale docente ai fini dell’inclusione degli alunni con disabilità</i>	400

2. La normativa sui disturbi specifici di apprendimento (DSA)	400
<i>Legge 8 ottobre 2010, n. 170 – Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico [DSA]</i>	400
<i>D.M. 12 luglio 2011, n. 5669 sui DSA: applicativo della L. 170/2010, individua la modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto [decreto attuativo della legge 170/2010 contenente le Linee guida]</i>	403
<i>Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con DSA – Allegate al D.M. n. 5669/2011 attuativo della Legge 170/2010</i>	405
<i>Circolare MIUR n. 48 del 31 maggio 2012: Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Istruzioni a carattere permanente [limitatamente ai candidati con DSA]</i>	414
<i>Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano 25 luglio 2012: Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su “Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)”</i>	415
<i>D.M. del 17 Aprile 2013, prot. n. 297: Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA</i>	415
3. La normativa sui bisogni educativi speciali (BES)	415
<i>D.P.R. 275/1999 Regolamento applicativo dell’Autonomia scolastica</i>	415
<i>Legge di Riforma n. 53/2003</i>	416
<i>Direttiva Ministeriale BES 27 dicembre 2012: Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale scolastica</i>	416
<i>Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 applicativa della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica. Indicazioni operative”</i>	419

<i>Nota prot. n. 1551 del 27 giugno 2013: Piano Annuale per l'Inclusività</i>	423
<i>Nota prot. 2563 Dipartimento per l'istruzione 22 novembre 2013: Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali a.s. 2013/2014. Chiarimenti</i>	426
<i>Nota del 17 maggio 2018, Prot. n. 1143 "L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno"</i>	428
4. Normative sulla valutazione	430
<i>D.P.R. 122/2009: Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni ai sensi degli artt. 2 e 3 del DL 137/2008 convertito in L. 122/2009 – enuclea le modalità applicative sulla valutazione secondo quanto previsto dall'art. 3 della L. 169/2008</i>	430
<i>D.P.R. n. 80/3013: Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.</i>	432
<i>D.lgs. n. 62/17: Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato nel primo e nel secondo ciclo, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i) della legge 13 luglio 2015, n. 107, D.M. 741 e 742</i>	436
Bibliografia	457

Avvertenze

1. Alcune riflessioni

Il bando sul sostegno c'è. AAA: cercasi insegnanti SPECIALIZZATI urgentemente. Ma prima di proporvi quanto segue ci siamo chiesti: quanti degli insegnanti di sostegno attuali sono veramente specializzati? Quanti non si considerano, o vengono considerati, di serie B? Quanti riescono a far valere in modo assertivo una contitolarità non solo di diritto, ma anche di fatto? A parole siamo tutti per una scuola inclusiva e candidamente la consideriamo come punto di partenza: invece le immancabili e numerose aule di sostegno, o di recupero, ci sbattono in faccia la realtà di una scuola spesso schizofrenica: tra il dire e il fare c'è di mezzo il fare, o meglio: la capacità di FARE l'insegnante – ripetiamo – SPECIALIZZATO. Perciò, per una volta tanto l'urgente lascia posto all'importante. Occorre una quantità di questi insegnanti che siano non solo curricolari, ma che abbiano una marcia in più, una *mission* più impegnativa.

Ma si fosse trattato solo di quantità, non ci saremmo preoccupati di elaborare le pagine che seguono avendo di mira solo una preparazione formale, così, tanto per dare gli strumenti per superare un concorso, per trovare facilmente un lavoro. La preparazione specifica sarebbe stata un'aggiunta a quanto un insegnante curricolare già sapeva. E invece no. Un libro per SPECIALIZZATI non può limitarsi a questo senza coinvolgere atteggiamenti (la risposta in automatico a fronte di un problema) e comportamenti.

Il problema dell'inclusione è un problema essenziale e i problemi essenziali non sono mai frammentari: bisogna che il nuovo insegnante sia in grado di porre il problema dell'inclusione in un contesto – quello scolastico, ma non solo – e il contesto stesso va posto “sempre più nel contesto planetario” (Morin). In altri termini, vorremmo che il libro informasse, ma anche formasse. Vorremmo che il “nuovo” insegnante specializzato dimostrasse testa, ma anche cuore. Vorrem-

mo che fosse in grado di comprendere (cum-prendere, prendere dentro di sé) quanto implicitamente ci dice questa madre:

Una madre speciale

Vi è mai capitato di chiedervi come vengano scelte le madri di figli disabili?

In qualche maniera riesco a raffigurarmi Dio che dà istruzioni agli angeli, che prendono nota in un registro gigantesco.

“Armstrong, Beth, figlio. Santo patrono Matteo”.

“Forest, Marjorie, figlia. Santa patrona, Cecilia”.

“Rutledge, Carne, gemelli. Santo patrono... diamo Gerardo. È abituato alla scarsa religiosità”.

Finalmente, passa un nome a un angelo e sorride: “A questa, diamole un figlio handicappato”.

L'angelo è curioso. “Perché a questa qui, Dio. È così felice”.

“Esattamente”, risponde Dio sorridendo. “Potrei mai dare un figlio disabile a una donna che non conosce l'allegria? Sarebbe una cosa crudele”.

“Ma ha pazienza?” , chiede l'angelo.

“Non voglio che abbia troppa pazienza, altrimenti affogherà in un mare di autocommiserazione e pena. Una volta superati lo shock e il risentimento, di sicuro ce la farà”.

“Ma, Signore, penso che quella donna non creda nemmeno in Te”.

Dio sorride. “Non importa. Posso provvedere. Quella donna è perfetta. È dotata del giusto egoismo”.

L'angelo resta senza fiato. “Egoismo? È una virtù?”.

Dio annuisce. “Se non sarà capace di separarsi ogni tanto dal figlio, non sopravvivrà mai. Sì, ecco la donna cui darò la benedizione di un figlio meno che perfetto. Ancora non se ne rende conto, ma sarà da invidiare. Non darà mai per certa una parola. Non considererà mai che un passo sia un fatto comune. Quando il bambino dirà ‘mamma’ per la prima volta, lei sarà testimone di un miracolo e ne sarà consapevole. Quando descriverà un albero o un tramonto al suo bambino cieco, lo vedrà come poche persone sanno vedere le mie creazioni. Le consentirò di vedere chiaramente le cose che vedo io – ignoranza, crudeltà, pregiudizio – le concederò di levarsi al di sopra di esse. Non sarà mai sola. Io sarò al suo fianco ogni minuto di ogni giorno della sua vita, poiché starà facendo il mio lavoro infallibilmente come se fosse al mio fianco”.

“E per il santo patrono?” , chiede l'angelo, tenendo la penna sollevata a mezz'aria.

Dio sorride. “Basterà uno specchio”.

Il bando ci dà l'opportunità di vincere un posto. E questo è facile: nel libro c'è tutto quanto serve a superare il concorso. Ma noi siamo ambiziosi: vorremmo che trovaste il “vostro” posto, quello di key worker dell'inclusione, dell'“esperto” che sa coniugare teoria e pratica, ma anche la persona umana capace di aiutare i BES con pazienza certolina, ma anche di scendere nell'inferno di un autistico fin giù in fondo, non importa a quale girone sia arrivato. Dice Bettelheim che una volta arrivato laggiù bisogna dargli una mano e insieme salire in superficie. Ma caro lettore, se arrivando nel profondo non avrai che da offrirgli la tua disperazione, non fare l'insegnante di sostegno. Non comprare questo libro. Vinceresti il concorso di sicuro. Ma noi siamo dalla parte dei disabili. Scusaci.

2. Chi farà, e non semplicemente “sarà”, l'insegnante specializzato

Quanto leggerete nel prosieguo, comunque, non ha paragoni: non vuole mettersi in concorrenza con altri manuali che avete acquistato, né intende fare a gara con chiari pedagogisti di fama. Vuole solo suggerirvi la via più percorribile per fare il mestiere dell'insegnante specializzato con dignità, assertività, efficienza ed efficacia. Efficienza significa fare le cose bene, efficacia significa fare le cose giuste. L'importante è credere in se stessi e nel proprio lavoro.

Serve conoscere il contesto, serve la capacità di andare a scovare la risposta che fa al vostro caso nei quesiti della prova scritta inerente “*la trattazione articolata di tematiche disciplinari, culturali e professionali*”.

3. Serve serendipità

Morin la situa all'interno della “*metis*”, vale a dire a quell'insieme di attitudini mentali che sono una combinazione di intuizione, sagacia, previsione, elasticità mentale, capacità di cavarsela, senso dell'opportunità e attenzione vigile e afferma: «*la serendipità è l'arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire un'intera storia*».

Oltre che come sensazione, la serendipità diventa un elemento caratteristico della ricerca scientifica, considerandola come apertura di un pensiero divergente, laterale, creativo accanto al procedere del pensiero logico e razionale, convergente secondo le categorie di Bernstein che approfondiremo: è per questo, e non per caso, che spesso scoperte importanti avvengono mentre si sta ricercando altro. La serendipità non è semplice casualità: le scoperte scientifiche, in contrapposizione al metodo dell'indagine sistematica, agiscono solo in presenza di apertura al nuovo, all'imprevisto. Ogni scoperta ha bisogno di un ricercatore senza remore mentali: se il ricercatore sapesse già esattamente quello che sta cercando, non avrebbe bisogno di cercarlo, bensì gli basterebbe avere una conferma di una realtà che già prevede esista.

In questo senso una nuova scoperta scientifica ottenuta mediante intuizione o serendipità da un ricercatore è cosa sostanzialmente diversa rispetto all'ottenimento di una conferma sperimentale di un evento mai osservato prima, ma previsto – da un ricercatore creativo – in base all'estrapolazione di una teoria basata sull'interpretazione di altri eventi noti correlati. La serendipità vuole un atteggiamento che si muova sempre non solo sull'oggetto da ricercare, ma sul contesto in cui l'oggetto stesso si trova, si muove. Solo così l'oggetto della ricerca non sarebbe il tentativo di validare una teoria – cioè una rappresentazione astratta del mondo reale – quindi non la realtà in sé del mondo sottostante, ma una vera e propria scoperta.

Alcuni esempi di serendipità: la scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo che cercava le Indie; la dinamite da parte di Nobel che se ne pentì; la penicillina da parte di Alexander Fleming, a causa di una errata disinfezione di un provino; i riflessi condizionati di Pavlov, che stava conducendo ricerche sulla salivazione di questi animali; la colla dei post-it, il cui inventore, in realtà, stava cercando di realizzare un collante estremamente forte ottenendo, invece, un collante debole, che non macchiava e che si poteva attaccare e staccare con facilità; i neuroni specchio che lo scienziato Giacomo Rizzolatti, mangiando casualmente una banana davanti a una scimmia, notò i neuroni motori del macaco che “*sparavano*” impulsi elettrici, anche se l'animale non stava compiendo nessun gesto...

4. Serve assertività

L'*assertività* è una modalità di vita, caratterizzata da un atteggiamento positivo verso se stessi e verso gli altri. Essere assertivi significa inibire le reazioni di ansia e consentire un migliore adattamento alle relazioni sociali.

Assertività deriva dal latino "*asserere*" e dall'italiano "*asserire*". Il verbo fu già usato da Guicciardini (1483-1540) con il significato di affermare, sostenere con vigore.

In psicologia il termine viene ripreso dall'inglese "*assertiveness*" e tradotto con varie espressioni come "efficacia personale", "efficienza", "affermatività", "abilità sociale", "competenza sociale".

Si tratta di una qualità che possiede *chi è in grado di far valere le proprie opinioni e i propri diritti, pur rispettando quegli degli altri.*

Inizialmente le tecniche assertive sono state studiate per chi non era capace di difendersi da solo e subiva fenomeni come il bullismo o le prepotenze di ogni giorno, non solo fisiche. Ma poi si è scoperto che essere assertivi è uno stile di vita che migliora la qualità della vita stessa.

Perché accontentarsi di quello che si è se si può essere qualcosa di migliore?

Un comportamento assertivo non esercita pressione sugli altri, non nega i loro diritti, non passa sopra le persone. L'assertività riflette una sincera preoccupazione per i diritti di tutti, a partire dal proprio diritto di esistere nel rispetto degli altri.

L'assertività rappresenta il giusto mezzo tra passività e aggressività, favorendo l'equilibrio interiore e l'equità nei rapporti interpersonali.

Lo slogan potrebbe essere: non vincere, ma convincere. O almeno tentare di farlo. Come regista dell'integrazione, all'interno di un team di docenti che non sempre gli regalano la credibilità, per l'insegnante di sostegno essere assertivo è fondamentale.

Occorre lavorare su di sé per acquisire la capacità di non lasciarsi sommergere dall'incertezza in un mondo ipercomplesso come il nostro: ciò lo porterebbe allo scetticismo. È la sicurezza (sempre temperata dal realismo e dall'accettazione dell'intrinseca ambiguità del reale) a dare sicurezza agli altri. Essere attrezzati per un mondo incerto significa innanzitutto abituarsi a pensare bene e a comunicare altrettanto bene: essere assertivi. È il problema della "*testa ben*

fatta” di cui parla Morin. In secondo luogo, occorre avere coscienza che ogni azione (educativa? No, anche educativa) si espande in un mondo di altre azioni la cui interconnessione può addirittura produrre un risultato contrario rispetto al quale avevamo agito. Da qui la necessità di un pensiero strategico che guidi l’azione qui ed ora, ma anche là e tra molto tempo. Questo è vero soprattutto con gli alunni disabili: quante volte vi è capitato di *non* vedere dei risultati positivi a breve termine e poi – a distanza di tempo – vedere affiorare quel comportamento desiderato? Quante volte il vostro accanimento educativo ottiene il risultato desiderato in prima battuta (voglio la sua attenzione per 10 secondi, il tempo di fargli capire una consegna) e poi c’è un regresso (prima almeno per 5 secondi stava attento, adesso non ottengo neanche il contatto oculare)?

5. Serve speranza

Altro e fondamentale elemento è la *speranza*. Si tratta della sfida delle sfide.

La condizione di insegnante richiede più di ogni altro l’esercizio del dubbio: il mondo dei disabili – specie se mentali – è un labirinto di perché e questo labirinto è affollato. La consapevolezza del dubbio dà equilibrio.

Perciò parleremo di *filosofia dell’insegnante inclusivo*, una fonte di interrogativi e di riflessioni che portano ad un “ben pensare” contrario, opposto, combattente nei confronti dei benpensanti che continuano a rifiutare con modalità più sofisticate, e quasi impercettibili, una vera integrazione.

Per fare questo occorre più che una formazione, occorrono una testa e un cuore ben fatti, una testa adatta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Per questo appare importante per gli insegnanti in genere – e per l’insegnante di sostegno in particolare – concepire in primo *luogo ciò che interconnette* non solo le materie tra loro, non solo le materie e i ragazzi, ma anche ciò che unisce e articola tutto questo in quel particolare tipo di lavoro che è l’insegnamento. L’esigenza di un pensiero “*ecologizzante*” che situi ogni evento, ogni informazione, ogni competenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente, si può raggiungere sotto

due aspetti: quello cognitivo e quello emotivo. *L'aspetto cognitivo* permette di riconoscere l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità; di riconoscere, per esempio, l'unità umana attraverso le diversità individuali e culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana. Per andare su questa strada, il problema non è tanto di aprire le frontiere tra le discipline, quanto quello di trasformare ciò che genera queste frontiere: i principi organizzatori della conoscenza. Si tratta di una necessità cognitiva il cui posto migliore non può che essere il pensiero: a partire da quello sul proprio sé, sulle proprie convinzioni e regole.

Spesso le convinzioni non rispondono ad una logica, sono *emotive*. Poiché la mappa non è il territorio, il nostro credere che il mondo sia così come ci appare è un atto di fede. Questo fatto diventa importante soprattutto quando si lavora con persone e ancor di più con persone in difficoltà: in questo caso – specie con i disabili mentali – è importante non fornire loro la realtà (che neanche noi abbiamo per definizione), ma attrezzarli a vivere cambiando le loro convinzioni limitanti. La situazione è ben illustrata da una vecchia storia raccontata da Abraham Maslow e riportata da Robert Dilts¹:

Uno psichiatra aveva in cura un uomo che credeva di essere un cadavere. Nonostante tutte le argomentazioni logiche dello psichiatra, l'uomo persisteva nella sua convinzione. In un lampo di ispirazione lo psichiatra chiese: "I cadaveri sanguinano?" Il paziente rispose: "Certo che no! È ridicolo!" Dopo aver chiesto il permesso lo psichiatra punse il dito del paziente che produsse una goccia di sangue rosso brillante. Il paziente guardò sorpreso il dito sanguinante ed esclamò: "Cribbio, i cadaveri sanguinano davvero!"

Queste convinzioni che resistono ad ogni logica e ad ogni prova non riguardano solo gli psicotici o i nevrotici, riguardano tutti noi e possono essere così sepolte da non far vedere la tomba in cui le abbiamo cacciate, mostrandoci solo l'erba che cresce rigogliosa in superficie, mentre le convinzioni guardano noi e il mondo dalla parte delle radici.

Ad esempio, nel nostro caso se l'insegnante di sostegno è convinto che sia la famiglia dell'alunno ad avere responsabilità nelle sue difficoltà di apprendimento, di fronte ad esiti negativi inaspettati potrà

¹ R. Dilts, T. Hallbom, S. Smith, *Convinzioni*, Astrolabio, Roma, 1998.

riconoscere relazioni di causalità tra un fatto avvenuto in famiglia (la nascita di un fratellino, la separazione dei genitori, ecc.) e i comportamenti ora più problematici manifestati a scuola. Ma la causalità potrebbe avere un proprio perché altrove, in un problema legato ad un'errata progettazione, o ad atteggiamenti negativi da parte della classe.

Solo in seguito ad una "pulizia" di ragionamento, che tenga conto di tutti gli elementi e abbia consapevolezza dei pregiudizi sommersi possiamo giungere ad un atteggiamento professionalmente efficace e come tale affermabile e condivisibile con una certa dose di sicurezza, quindi assertivo.

Sul piano professionale all'insegnante di sostegno può capitare di non essere assertivo: la sua identità (o meglio: quello che crede essere la sua identità) è quella caratterizzata da dolcezza e da evitamento delle discussioni. Ma quando capisce e prova che essere assertivi non significa essere aggressivi, né porta a subire aggressioni, i confini della sua identità si allargano, diventano più funzionali a lui e al gruppo cui appartiene.

Ma accanto a questa intelligenza della mente occorre sviluppare anche l'intelligenza del cuore perché l'insegnante di sostegno più degli altri deve saper esercitare l'autocontrollo e l'empatia. Le passioni devono esserci (mancherebbe altrimenti la motivazione a stare e fare con i disabili), ma pur sapendo che hanno una loro saggezza, e spesso guidano gli stessi pensieri e convinzioni, devono essere finalizzate, guidate, gestite. Il problema non sta nella passione in sé, ma *nell'appropriatezza dell'emozione e della sua espressione*². Il punto è dunque: come portare l'intelligenza nelle emozioni di un insegnante in modo che svolga il suo lavoro nel migliore dei modi possibili? Lavorando sul sé. Un sé che unifichi competenze, saperi, modi di pensare e modi di agire. Che è quel che più conta ai fini dell'integrazione.

6. Serve resilienza

Si tratta della capacità di resistere alle situazioni di stress e tensione, superando le circostanze critiche e difficili, perché solo "*ciò che non lo uccide, lo rende più forte*" (Nietzsche).

² D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

Questo è fondamentale per chi si accinge a superare una prova di un certo impegno che riguarda l'esistenza, come è in questo caso, visto che per trovare lavoro bisogna essere dotati non tanto delle competenze tecniche, quanto delle competenze emotive, della resilienza appunto.

Possedere un livello di autostima realistico è indispensabile per vivere meglio e per lavorare meglio.

Ogni volta che vi trovate a dover subire le critiche anche benevole, andate in depressione. Significa che siete un debole? O significa semplicemente che ancora non riuscite a integrare la vostra parte forte con una parte debole del vostro carattere? Se la risposta è questa lavorerete per integrare queste parti. Se la risposta è “significa che sono un debole” o “sono fatto così” non vi impegnerete.

Sul piano didattico notate che un vostro alunno ha dei momenti di calma, quasi catatonici, seguiti il giorno dopo da un'iperattività incontrollabile. Che cosa significa? Se il significato è “è fatto così”, non vi impegnerete per cambiarlo. Diverso è se vi proponete di fargli apprendere una modalità di comportamento socialmente sostenibile. Allora studierete delle strategie, magari provando e riprovando, magari chiedendo consiglio e collaborazione ai vostri colleghi. È dentro di sé che si verifica il *transfer* capace di mettervi nelle condizioni di operare al meglio.

Questo lavoro inizia con una sorta di “pulizia interiore”. Qui è valido il *fai da te*, piuttosto che andare a scrivere un romanzo sulla vostra vita con lo psicoanalista dietro il lettino. Se avete voglia di scrivere un romanzo, fatelo da soli e fatelo pagare: dallo psicoanalista a pagare sareste voi. Ellis e Beck³ fanno al caso vostro. Se qualcosa in voi non funziona, riparate da soli: si chiama *biblioterapia*. Per facilitarvi vi suggeriamo: Margaret T. Singer e Janja Lalich, *Psicoterapie folli*, edizioni Erickson.

Per evitare di prendervi troppo sul serio leggete due libricini di Paul Watzlawick: *Istruzione per rendersi infelici* e *Di bene in peggio*, entrambi editi da Feltrinelli. Per una migliore comprensione del vostro disagio leggete Ellis, *La terapia razionale emotiva*, edito dal-

³ Aaron Beck e Albert Ellis sono due terapeuti di formazione psicoanalitica che negli anni '60 hanno sviluppato la psicoterapia cognitivo-comportamentale.

la Erickson, e *Principi di terapia cognitiva*, Astrolabio, che troverete più volte citati.

Limitatevi a cercare l'alchimia emotiva più adatta a voi e alla qualità della vostra vita e del vostro lavoro. Gli alchimisti della leggenda cercavano la pietra filosofale in grado di trasformare in oro il piombo. In realtà si tratta di una metafora degli stati interiori e della loro trasformazione in stati di serenità, di saggezza e sapienza: la felicità, l'oro non sono fuori di noi. È importante notare, nell'alchimia, non tanto la trasformazione che può durare tutta la vita, ma il processo. E questo è in piena coerenza con quanto cerca di fare l'insegnante di sostegno perché il "prodotto" non è indifferente dal processo, i mezzi non sono neutrali rispetto al fine dell'integrazione. La psicologia buddista ha una visione positiva dell'uomo e della sua natura: non parte dalle nostre patologie, ma dalle nostre parti sane: i problemi sono solo in superficie e sono sempre temporanei. Questo modo orientale di pensare (ma non solo orientale: si pensi al *Panta Rei* di Eraclito) pone l'enfasi *su ciò che funziona* e ci fa star bene, un antidoto all'ossessione della psicologia occidentale che mette il sale sulla ferita di ciò che in noi non va. Se le emozioni – certe emozioni negative – creano inquietezza, sono inquietanti, basta vederle come nuvole vaganti che solo momentaneamente oscurano il cielo che comunque, malgrado le nuvole, rimane, al di là delle nuvole, di un limpido e rasserenante azzurro. Il percorso che si propone in questo libro non è un ritaglio – la figura o la maschera dell'insegnante di sostegno – ma copre un'intera esistenza, secondo il principio che il tutto non può essere conosciuto da solo, ma con il concorso delle parti. E le parti assumono significato nel tutto. Questo principio fondamentale sarà ripetuto perché costituisce il filo rosso che lega l'attività (il sostegno) all'esistenza. E viceversa l'ideale sarebbe fare il percorso con un amico. Di questi tempi, però, non è più vero che chi trova un amico trova un tesoro. È vero il contrario: chi trova un tesoro trova tanti amici. Ma non disperatevi: un quasi amico andrà bene.

Se non avete tempo, leggete ciò che state leggendo: vi farà star meglio e vi farà imparare ad essere buoni insegnanti specializzati. Non cercate di essere perfetti. Accontentatevi di essere quasi perfetti.

Per fare l'insegnante, ma anche per vincere il concorso che vi accingete a fare, occorre non solo l'intelligenza cognitiva che vi dà

il *sapere*, ma anche l'*intelligenza emotiva*⁴ che vi indirizzerà verso il *saper essere*. Insieme faranno di voi la persona giusta, capace di *saper fare* il buon insegnante.

Secondo Susanna Kobasa, psicologa dell'università di Chicago, le persone che meglio riescono a fronteggiare le contrarietà della vita, quelle più resilienti appunto, mostrano contemporaneamente tre tratti di personalità: l'*impegno*, il *controllo* e il *gusto per le sfide*.

Per *impegno* s'intende la tendenza a lasciarsi coinvolgere nelle attività. La persona con questo tratto si dà da fare, è attiva, non è spaventata dalla fatica; non abbandona facilmente il campo; è attenta e vigile, ma non ansiosa; valuta le difficoltà realisticamente. Perché ci sia impegno è necessario avere degli obiettivi, qualcosa da raggiungere, per cui lottare e in cui credere.

Per *controllo* s'intende la convinzione di poter dominare in qualche modo ciò che si fa o le iniziative che si prendono, ovvero la convinzione di non essere in balia degli eventi. La persona con questo tratto per riuscire a dominare le diverse situazioni della vita è pronta a modificare anche radicalmente la strategia da adottare, per esempio, in alcuni casi, intervenendo con grande tempestività, in altri casi indietreggiando, prendendo tempo, aspettando.

L'espressione *gusto per le sfide* fa riferimento alla disposizione ad accettare i cambiamenti. La persona con questo tratto vede gli aspetti positivi delle trasformazioni e minimizza quelli negativi. Il cambiamento viene vissuto più come incentivo a crescere che come difficoltà da evitare a tutti i costi: le sfide vengono considerate stimolanti piuttosto che minacciose. La persona generalmente è aperta e flessibile.

Impegno, controllo e gusto per le sfide sono tratti di personalità di cui si può avere consapevolezza.

La resilienza non è una caratteristica che è presente o assente in un individuo; essa presuppone invece comportamenti, pensieri ed azioni che possono essere appresi da chiunque e rimanere come un *habitus* mentale comportamentale a patto che si pratichi ogni giorno.

Avere un alto livello di resilienza non significa non sperimentare affatto le difficoltà o gli stress della vita. Avere un alto livello di re-

⁴ D. Goleman, *op. cit.*

silienza non significa essere infallibili, ma essere disposti al cambiamento quando necessario; disposti a pensare di poter sbagliare, ma anche di poter correggere la rotta.

A determinare un alto livello di resilienza contribuiscono diversi fattori, primo fra tutti la presenza all'interno come all'esterno della famiglia di relazioni con persone premurose e solidali. Questo tipo di relazioni crea un clima di amore e di fiducia, e fornisce incoraggiamento e rassicurazione favorendo, così, l'accrescimento del livello di resilienza e di conseguenza l'innalzamento dell'autostima. Gli altri fattori coinvolti sono:

- una percezione positiva di sé ed una consapevolezza critica sia delle abilità possedute che dei punti di forza del proprio carattere;
- la capacità di porsi traguardi realistici e di pianificare passi graduali per il loro raggiungimento: si tratta, per esprimersi in termini freudiani, di abbandonare il principio di piacere (sempre immediato, sempre infantile) per il principio di realtà;
- adeguate competenze comunicative e di “problem solving”;
- una buona capacità di controllo degli impulsi e delle emozioni, senza per questo ritenere che questa competenza venga confusa con “l'essere gentili”, che pure ha la sua grande importanza.