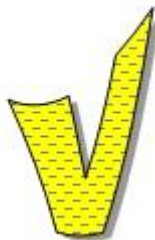


Anno di Formazione 2017/18 presso ITT. “G.Giorgi” di Brindisi

Laboratorio 1 Bes ed Inclusione

Formatore: Isabella Bennardi



Docente : COSTANTINO MASSIMO (Gruppo C)

Relazione

Nella scuola accade spesso, se non sistematicamente, che i docenti si trovino ad affrontare situazioni difficili, comprese quelle riguardanti le classi con allievi dai Bisogni Educativi speciali, senza sentirsi adeguatamente preparati ad affrontarle. La nostra legittima richiesta di essere sostenuti dalle istituzioni rimane spesso senza risposta, inducendo sentimenti di solitudine, smarrimento, fatica, impotenza, rabbia, ma anche desiderio di cambiamento. Ciascun docente si accinge ad iniziare una nuova avventura formativa con delle aspettative di sufficiente “normalità”, attendendosi di poter svolgere un lavoro per il quale ha acquisito competenze. Ma il lavoro degli insegnanti è sempre impegnativo e intrinsecamente rischioso, proprio perché ad alto tasso di relazionalità e, quindi, con un’ampia componente discrezionale. Nel caso in cui uno o più allievi manifestino bisogni educativi speciali la relazione è oggettivamente più difficile da gestire. A volte essa è percepita come troppo difficile da gestire, caotica, impossibile da portare avanti, tanto da condurre a volte l’insegnante ad un diffuso malessere e l’allievo ad ulteriori difficoltà. Che cos’è che può far sentire il clima di una classe ingovernabile per l’insegnante e insopportabile per l’allievo? E perché a volte proprio gli allievi con bisogni educativi speciali possono essere percepiti come “portatori di caos”? Ora cercherò di rispondere : «Ogni insegnante iniziando l’anno scolastico si augura di entrare in classe e di incontrare una scolaresca che corrisponda alle proprie aspettative. Questa speranza talvolta viene disattesa dalla presenza di un ragazzo “diverso”, un ragazzo diversamente abile che al primo impatto gli crea motivo di ansia, di preoccupazione. Tale stato d’animo non è generato da un pregiudizio rifiuto del “diverso”, ma dal timore di non essere in grado di assolvere al proprio compito, di poter dare veramente un aiuto costruttivo». Il bisogno di sentirsi Valorizzato, di poter sviluppare il proprio potenziale di vita, di sentirsi ascoltato, amato e riconosciuto è di tutti gli allievi, dotati, anche se in modo diverso, di capacità da promuovere per il loro successo formativo. Il tema dell’inclusione non riguarda solo certe categorie di persone, ma riguarda tutti, perché ognuno di noi è diverso dagli altri. Per “Inclusione” si intende la possibilità offerta a ciascuno di lavorare nel contesto del gruppo-classe e della scuola-comunità, secondo le sue

possibilità personali. Il lavoro individuale è condizione indispensabile perché ciascun allievo possa mettersi alla prova per interpretare il compito ed attuare tentativi di soluzione, mettendo in opera la sua razionalità personale, sempre esistente, anche negli alunni in difficoltà con “qualsiasi tipo di difficoltà”. Prima di proporre strategie al singolo ragazzo, occorre lavorare sul contesto, che deve: Offrire una molteplicità di opportunità, di metodologie e di percorsi; consentire flessibilità nei tempi, negli spazi e nei ruoli; garantire apprezzamento per il lavoro di ciascuno quale frutto di impegno cognitivo e motivazionale; connotarsi come ambiente di relazioni ricche, positive, improntate alla collaborazione e al dialogo; favorire la possibilità che la costruzione attiva del proprio sapere sostituisca la riproduzione di un sapere passivamente ricevuto dall'insegnante, grazie ad attività di tipo laboratoriale, in cui gli apprendisti lavorano insieme al maestro, sviluppando modalità di apprendimento cooperativo, perché solo un apprendimento significativo e contestualizzato, sviluppato in una dimensione sociale, può determinare un'attribuzione di senso a ciò che si fa a scuola e, conseguentemente, favorire la tanto auspicata, quanto carente, motivazione; bypassare il problema della complessità dei vari piani personalizzati (PDP) da costruire e realizzare, per costruire un sistema complesso, ma armonico e flessibile, in cui gli stessi ragazzi possono scegliere le strade da percorrere, all'interno di una progettazione inclusiva di classe e di scuola, superando di fatto la distinzione tra programmazione di classe e programmazione speciale. I “bisogni educativi speciali” possono diventare “bisogni educativi condivisi” e contribuire ad arricchire la formazione di tutti: solo se si riesce a trasformare la classe in una comunità di apprendimento che veda tutti gli attori coinvolti a cooperare per aiutare ogni studente, la didattica diventa “strutturalmente” inclusiva. Per includere dobbiamo considerare i processi cognitivi, gli aspetti affettivi, relazionali, emotivo-motivazionali poiché hanno un ruolo importante e fondamentale nell'apprendimento. Se si ritiene che questi aspetti facciano da substrato, si deve pensare a un'educazione socio-affettiva che abbia pari “dignità” di una disciplina curriculare, in modo che l'attenzione a questi aspetti non sia casuale, ma pensata e programmata. Lo stesso lavoro di gruppo degli studenti può diventare per l'insegnante non solo una modalità didattica, ma un'opportunità per vedere agite le competenze relazionali degli alunni e poter lavorare con loro per modificare quelle negative e stimolare e potenziare quelle positive. Dobbiamo dunque “ripensare l'apprendimento” e le modalità con cui avviene il passaggio da ciò che si è potenzialmente in grado di fare a ciò che si è effettivamente capaci di fare. La didattica per competenze ha il vantaggio di spostare lo sguardo progettuale dal “fare” dell'insegnante al “fare” dello studente. E' quindi più orientata al “saper fare” di ciascuno e il prodotto finale è il frutto della vera messa in gioco di conoscenze, abilità, atteggiamenti individuali. L'impegno per l'inclusione non coinvolge solo i docenti, ma anche il dirigente scolastico, la famiglia, l'intera comunità sociale, il territorio. Tutto ciò che si sta muovendo, a livello normativo, rischia di scaricare sui dirigenti scolastici la responsabilità di ciò che bisogna fare, nonché la responsabilità di ciò che si “omette” di fare, senza per altro alcuna risorsa in più, né

sulla formazione né sulla gestione educativo-didattica di questi problemi. Questo è sicuramente un elemento negativo, che non favorisce apertura e disponibilità all'interno delle scuole, ma è anche vero che la nuova normativa aiuta i dirigenti scolastici a “spingere” e, se necessario, anche a “costringere”, tutti i docenti ad occuparsi davvero del problema, sia sul piano delle conoscenze sia su quello dell'elaborazione e della pratica didattica. E' importante, quindi, volgere in positivo gli “obblighi” a cui la scuola oggi è tenuta ad adempiere...e non solo per non incorrere in pericolosi contenziosi con le famiglie. Non mancano, per fortuna, esempi di “buone pratiche” sulle quali lavorare: Progettare il PTOF attorno a tutto ciò che occorre fare per sostenere in modo incisivo tutti gli aspetti connessi con la problematica dei bisogni educativi speciali, affidando a docenti motivati, preparati e autorevoli la gestione di questi importantissimi e delicatissimi ambiti progettuali. Costruire per i docenti “linee guida d'istituto” per alunni con DSA/BES, sostanzialmente condivise dall'intero Collegio, che assumano una valenza vincolante per tutti e siano in grado di affrontare in modo concreto e pragmatico le varie fasi di lavoro: dalla fase “preventiva” a quella “applicativa”, secondo le normative oggi esistenti. Costruire “reti” di scuole che possano : condividere strumenti e risorse per la formazione di TUTTI i docenti, sia sugli aspetti che riguardano la “prevenzione” sia su quelli che riguardano la gestione concreta dopo una diagnosi; elaborare percorsi di lavoro e di formazione con i genitori, come accompagnamento verso le problematiche che dovranno affrontare e come sostegno alle prassi educativo-didattiche da condividere, elaborare modelli comuni di PDP e di griglie per l'osservazione, la raccolta e l'analisi dei dati relativi alla progettazione e alla valutazione, concordare e predisporre insieme strumenti comuni e modalità per la consegna, conservazione, produzione e trasmissione della documentazione degli alunni con DSA/BES. Questa progettualità “alta”, gestita da docenti preparati, fortemente motivati e competenti, deve poter contare su organici funzionali e un forte investimento anche economico, che mette a disposizione adeguati e dignitosi fondi per le funzioni strumentali e il fondo di istituto. Purtroppo, però, in questi ultimi anni, tutto questo è stato fortemente compromesso dai tagli gravissimi che le risorse per le scuole hanno progressivamente subito. Oggi si rischia che molte parti dei progetti si possano realizzare soltanto facendo ricorso alle risorse del volontariato, che, per fortuna, nella scuola spesso ancora ci sono, ma...non possono essere la soluzione “seria” per una scuola che vuole cambiare davvero....e tutta! L'impegno per l'inclusione non si esaurisce solo in ambito scolastico, ma coinvolge l'intera comunità sociale, la famiglia e il territorio. La continuità educativa e pedagogica tra scuola, famiglia e territorio è, infatti, fondamentale per una scuola inclusiva che intenda promuovere lo sviluppo dell'allievo nelle sue diverse molteplicità: cognitive, affettive e sociali. La normativa DSA/BES ha fatto emergere alcune questioni che, al di là del consenso piuttosto diffuso sulla tematica dell'inclusione nella sua accezione generale, mettono in luce le difficoltà presenti di fatto nelle aule scolastiche, per una sua piena ed efficace realizzazione. Ogni classe, in ogni ordine di scuola, è un organismo sempre più complesso, che richiede ad ogni

insegnante un carico di lavoro che non può sostenere da solo; alla “lettura” dei bisogni educativi specifici non può non corrispondere nei docenti la costruzione di specifiche competenze diffuse che sostengano strategie e percorsi innovativi. E’ ancora troppo debole il nesso tra la formazione teorica e i vissuti d’aula. La ricerca pedagogica spesso è lontana dall’azione didattica e, anche là dove esiste, è un’esperienza di nicchia che non riesce a diventare patrimonio condiviso. L’autonomia delle istituzioni scolastiche e della maggior parte dei collegi docenti non ha ancora intrapreso la via della ricerca, della creatività organizzativa e didattica, ma ha fatto, invece, da barriera per difendere modalità e tradizioni che una logica più ampia e realistica giudicherebbe obsolete ed inefficaci. Molti insegnanti, infatti, si sentono impreparati e pertanto inadeguati a gestire la complessità che deriva dalla consapevolezza dell’esistenza di esigenze differenziate nei loro alunni; hanno cioè, difficoltà a riconoscere e a far emergere, come dice Bernstein, la “pedagogia invisibile”. Nessun insegnante potrà mai essere in grado di costruire e sostenere una relazione autentica, reciproca e generativa, con i propri alunni senza un livello “sufficientemente buono” di consapevolezza, riflessività, capacità di esame di realtà, tolleranza e messa in discussione. E’ necessario sviluppare competenze riflessive sul proprio modo di essere, di essere nella relazione con i propri alunni e di essere capaci di chiedere eventualmente aiuto per migliorarla e raffinarla. Tali competenze rappresentano la “conditio sine qua non” per continuare ad apprendere dall’esperienza e migliorare il processo di costruzione della propria professionalità. E’ inoltre necessario prevedere, per ogni ordine di scuola, tempi specificatamente dedicati alla progettazione comune, fondata sulla cooperazione, sull’autoriflessione e sulla ricerca-azione. I docenti sono pienamente consapevoli che la compilazione del PDP non debba rimanere un semplice atto burocratico, ma debba innescare un processo di maggiore comprensione delle potenzialità e difficoltà dell’alunno che, insieme alla famiglia, deve portare alla costruzione di un progetto basato sulla crescita delle competenze. Alcuni insegnanti, con strumenti pedagogici e didattici non adeguati, cedono alla logica della medicalizzazione e attendono “ricette educative” da parte degli specialisti o delegano agli insegnanti di sostegno, se presenti, ogni responsabilità in merito agli alunni con difficoltà. Si abbandonano così a quella logica che tende a “etichettare un problema” più che a cercare di aggredirlo per risolverlo, come se l’avergli dato un nome (dilettoso, iperattivo, straniero, o indistintamente, “portatore di BES”) possa esonerarli dalla responsabilità di operare per il successo formativo. Un aiuto in questo senso potrebbe derivare dal ripristino di forme di compresenza utili a favorire lo svolgimento di attività laboratoriali o azioni di tutoraggio, che possono realizzarsi durante il lavoro a gruppi cooperativi. Le forme di resistenza al rinnovamento che si possono rilevare in taluni contesti manifestano lo stato di difficoltà e di disagio in cui essi si trovano nel loro approccio didattico alla classe, alle discipline e alle aspettative riguardanti gli esiti degli apprendimenti. Non sarebbe difficile poter proporre, ad esempio, un insegnamento che contempli la presentazione di un argomento con modalità differenti, in modo che ogni studente possa riconoscere in

una di quelle modalità il proprio modo di funzionare. Basterebbe pensare di adottare un metodo che permetta l'utilizzo di strumenti diversi, per stimolare i vari stili percettivi, in modo che tutti possano arrivare alla conoscenza attraverso percorsi differenti. Per poter scegliere, però, occorre conoscere; ed è l'insegnante che è deputata a questo ruolo: quello di consegnare nelle mani dei propri alunni la mappa dei diversi percorsi che conducono alla meta. Attraverso la descrizione delle varie strategie e delle differenti modalità didattiche di lavoro, l'apprendimento potrà così diventare veramente personalizzato ed autonomo: ogni alunno sceglierà di usare la strada più consona al proprio stile cognitivo. Ognuno si sentirà parte del tutto e, quindi incluso, perché in grado di raggiungere lo stesso obiettivo dei compagni attraverso le risorse cognitive che possiede e che riconosce come proprie. Ritengo che sia necessario stabilire o ristabilire alcune "Condizioni d'esercizio" per garantire efficaci azioni di didattica inclusiva. Penso che elemento prioritario sia la formazione iniziale e in itinere del personale docente, per superare l'adozione per inerzia di modalità esclusivamente frontali di conduzione della classe. Una formazione, anche per i dirigenti, che diventi uno stile di esercizio della propria professionalità; una formazione che sappia coniugare una solida preparazione teorica alla pratica educativa, ma che dalla stessa pratica educativa sappia trarre spunti di riflessione e di autoaggiornamento. Un'educazione efficace richiede una costante rimodulazione delle strategie, degli approcci relazionali, dei contenuti; richiede capacità di osservazione e di confronto; creatività didattica; aggiornamento sui saperi disciplinari e sugli strumenti.

