

Luigi d'Alonzo

La gestione della classe per l'inclusione

Scholé

Introduzione

In copertina: elaborazione grafica di Monica Frassine - casamosama.it

La collana è peer reviewed

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2020 Editrice Morcelliana

Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISSN 2282-5444

ISBN 978-88-284-0129-2

La nostra è certamente una società complessa e difficile. I requisiti minimi per accedervi con ruolo definito ed essere accolti in essa senza problemi stanno aumentando. Le conoscenze richieste sono sempre più raffinate sul piano cognitivo: occorre sapere tanto, essere molto abili, relazionarsi con gli altri in modo efficace.

La società affida alla scuola il compito di preparare le nuove generazioni, delega agli insegnanti l'importante missione di provvedere a rendere le persone capaci di inserirsi con efficacia nel mondo civilizzato odierno. È certamente un compito arduo e assai difficile: i tempi cambiano velocemente, le tecnologie sempre più sofisticate mutano in modo repentino, le conoscenze hanno bisogno di essere continuamente riviste. Gli insegnanti devono, così, rispondere a queste esigenze e, se vogliono svolgere appieno il proprio compito, non possono rinunciare al bisogno di aggiornamento continuo, di rinnovamento quotidiano del sapere.

La scuola, però, ha anche il compito di educare gli allievi a diventare persone capaci di esprimere in piena maturità le proprie potenzialità, che non sono solo di ordine cognitivo, ma anche affettivo e sociale. Essa ha anche il compito di educare e di preparare tutti gli allievi. Vorrei sottolineare meglio questo concetto, perché è fondamentale per comprendere i motivi che mi hanno spinto a scrivere questo libro. Sono orgoglioso di essere italiano, di appartenere ad un Paese che ha saputo accogliere all'interno delle proprie istituzioni scolastiche tutti i ragazzi nell'età dell'obbligo. In Italia, da oltre 40 anni, è in atto l'esperienza di un modello pedagogico integrato che offre l'opportunità ad ogni allievo in età evolutiva di accedere al servizio scolastico senza preclusioni di età, di sesso, di razza e... di deficit. Nelle

nostre aule sono accettati e vengono coinvolti in processi educativi e formativi tutti e convivono insieme il figlio dell'avvocato, la figlia dell'operaio, il figlio dell'imprenditore, la figlia dello straniero, il ragazzo potenzialmente molto dotato, quello meno capace, il soggetto motivato e quello demotivato, l'allievo vivace sul piano intellettuale, quello che presenta delle difficoltà cognitive e l'alunno con disturbi specifici dell'apprendimento. Si è capita in Italia l'importanza di attuare, in classe e a scuola, processi formativi basati sulla convivenza sociale e relazionale. È un dato di fatto che occorre valorizzare perché ha permesso al nostro Paese di progredire sul piano civile e culturale. Tutt'ora in molti stati, anche occidentali, non esiste l'opportunità per un soggetto con problemi di vivere le esperienze scolastiche ed educative con i propri simili; sono rari i modelli di piena inclusione, molti ragazzi con deficit svolgono il loro percorso formativo a latere della scuola dei cosiddetti "normali", relegati in percorsi esclusivi o in istituzioni chiuse.

La situazione in Italia permette anche al soggetto grave sul piano cognitivo di poter accedere ai normali percorsi scolastici; offre l'opportunità a chiunque di poter effettuare le proprie esperienze nella normalità, in un ambiente scolastico comune, tanto che è lecito a mio avviso sostenere che la preoccupazione odierna degli insegnanti non sia più la presenza in classe dei soggetti con disabilità, ma la conduzione di tutti quegli allievi che non hanno deficit, ma che spesso sono di difficile gestione a scuola.

Il ragazzo con disabilità è certamente un problema, rimane tutt'ora una preoccupazione costante in classe, ma ciò che inquieta e rischia davvero di diventare il problema della scuola italiana, per i prossimi anni, sono le convivenze sociali e le proposte formative valide per favorire la soddisfazione delle esigenze di tutti gli allievi presenti in aula, del ragazzo intelligente, dell'allieva tranquilla, del soggetto con problemi comportamentali, dell'allievo con disabilità, del ragazzo straniero.

Questo mio nuovo contributo che riprende, rivede ed amplia il fortunato saggio: *Gestire le integrazioni a scuola*¹, vuole aiutare gli insegnanti a condurre l'esperienza scolastica con competenza per favorire il lavoro inclusivo in classe. La corretta gestione del gruppo è, infatti, la condizione fondamentale per costruire il nostro progetto formativo volto a sostenere e potenziare le abilità di ciascun allievo presente in aula.

¹ d'Alonzo, 2008.

Il cammino verso l'inclusione

La vita di classe è per molti allievi l'unica opportunità per incontrare compagni, amici ed educatori capaci di arricchire il loro bagaglio umano e sociale. I ragazzi problematici, difficili, coloro che hanno delle evidenti carenze sul piano cognitivo, ma anche coloro che presentano difficoltà lievi e meno visibili, hanno bisogno degli altri per poter maturare abilità e potenzialità. La famiglia è certamente importante per la vita di ogni persona: le esperienze che in essa si realizzano sul piano affettivo ed educativo rappresentano qualcosa di insostituibile e di essenziale per la propria crescita personale. Ma la famiglia non basta; occorre che ogni persona in età evolutiva viva esperienze relazionali intense anche al di fuori di essa, perciò è necessario che ogni soggetto vada a scuola.

L'istituzione scolastica assume nella società contemporanea un ruolo e un'importanza fondamentali, non è solamente depositaria del patrimonio culturale della nostra civiltà, ma rappresenta anche un contesto formativo indispensabile per la crescita personale e sociale della persona. Se ci riferiamo, poi, a particolari fasce di allievi, a soggetti con deficit intellettivi più o meno pesanti, riscontriamo che la scuola non solo rappresenta un momento decisivo della loro vita, ma è probabilmente l'esperienza educativa fondamentale. È a scuola, infatti, che la persona con problemi cognitivi, parafrasando il titolo di un libro che ha riscosso un certo successo, «nasce due volte»¹. L'autore, padre di un figlio con disabilità, con questa espressione ha inteso sottolineare una realtà specifica del-

¹ Pontiggia, 2000.

la persona con deficit, il fatto che abbia bisogno di nascere due volte per poter diventare un uomo: una prima volta quando viene alla luce, come tutti, e una seconda volta quando il deficit viene conosciuto e affrontato dagli altri in modo opportuno e con amore. Evoco tale immagine per poter sottolineare che la persona con disabilità, nel nostro contesto sociale e culturale, per nascere davvero ha necessità di “entrare” e di integrarsi in un’agenzia educativa istituzionale come la scuola. È solo in questo ambiente formativo che la persona con problemi può trovare quelle risposte fondamentali e competenti in grado di proiettarlo con dignità nel mondo, è unicamente a scuola che può nascere una seconda volta.

1. Il valore dell'esperienza educativa scolastica

Sottolineare che la scuola sia l’agenzia formativa fondamentale per il soggetto con disabilità, può essere, a prima vista, una tesi difficilmente condivisibile. Soprattutto al giorno d’oggi, sostenere questa opinione può apparire anacronistico: sappiamo tutti che l’istituzione scolastica sta vivendo un processo di profonda trasformazione non solamente istituzionale, ma anche valoriale. Essa non rappresenta più la fonte primaria della trasmissione del sapere: altre agenzie stanno insidiandole questo ruolo; lo possiamo riscontrare dall’enorme crescita dell’offerta formativa dell’extrascolastico; sul mercato della formazione abbiamo corsi di ogni genere: di lingua straniera, di informatica, di musica, di danza, di aggiornamento professionale. Il “mercato dell’offerta formativa” è ricchissimo di opportunità. Se il mercato fiorisce, significa, conseguentemente, che la domanda cresce e ciò può dipendere dal fatto che molte famiglie considerano l’offerta del piano formativo della scuola italiana non più sufficiente a garantire, per i propri figli, un futuro adeguato: occorre qualcosa di specifico, di completo.

Seppur conscio delle tendenze attuali e consapevole dei limiti della scuola, tengo doveroso ribadire che esclusivamente in essa il disabile può trovare risposte corrette e opportunità formative idonee alle sue esigenze, a contatto con adulti e coetanei capaci di metterlo nelle condizioni di progredire nel suo sviluppo e di realizzare una vita sociale affettiva

e culturale ricca e forte, esperienze di apprendimento per competenze, attività di collaborazione e cooperazione, costruzione di un’adeguata idea di sé, degli altri e del mondo, e una maturazione dell’autostima. La scuola è l’unica agenzia educativa che può favorire tutto questo.

L’esperienza scolastica italiana di accoglienza delle persone con deficit ha, oramai, molti anni alle spalle; è un’esperienza formativa complessa che ha modificato radicalmente la scuola italiana e ha contribuito alla maturazione di atteggiamenti d’attenzione e di riconoscimento dei diritti fondamentali della persona nella società. Non possiamo non riconoscere il cammino che il nostro paese ha intrapreso nell’offrire opportunità di crescita fondamentali anche alle persone più “diverse” di tutti, come i soggetti con deficit intellettivo. È sempre difficile accettare la diversità; lo sperimentiamo, ad esempio, quando dobbiamo entrare in uno scompartimento ferroviario: dapprima osserviamo attentamente le persone che casualmente saranno nostre compagne di viaggio, poi vi accediamo se esse ci danno affidamento, mentre passiamo oltre se la gente seduta non offre fiducia. Frequentemente il diverso è la persona straniera, ma da sempre “diversa” è la persona con deficit. Il timore della difformità è un atteggiamento che la storia del concetto di handicap ha messo in risalto molto bene: il disabile ha fatto paura per secoli, il “minorato” è stato quasi sempre escluso dalla società, dalla vista delle persone “normali”, è relativamente da poco tempo che abbiamo accettato il diritto di queste persone di vivere in contesti educativi comuni, dove la norma non sia l’eccezione, ma la regola.

Non sono trascorsi molti decenni da quando, a chi presentava dei deficit, erano precluse esperienze educative nelle scuole regolari. È con la Legge 517 del 1977 che finalmente venne sancito il diritto della persona con disabilità di frequentare classi comuni, anche se in effetti già dal 1971, con la Legge 118, tale opportunità era prevista: lo Stato italiano affermava ufficialmente che la persona con problemi aveva il diritto di essere integrata nelle nostre istituzioni educative senza preclusioni. Di fatto con la Legge 517 venivano sconfessate irrimediabilmente le forme educative e le metodologie di istruzione tradizionalmente scelte per far fronte alle esigenze dei disabili: l’istituzione speciale e la classe differenziale vennero abbandonate per far posto ad un modello peda-

gogico che dava l'opportunità di promuovere la maturazione dell'individuo all'interno di un processo formativo normale.

Per fortuna il nostro Paese ha capito, prima di molti altri stati occidentali anche con maggior sviluppo economico, che il soggetto con disabilità ha diritto all'inclusione nella società e, quindi, di entrare nelle scuole comuni e di affrontare un piano di interventi educativi e didattici in grado di rispondere ai suoi bisogni individuali.

2. La presenza della persona con disabilità

Che cosa possiamo dire dopo oltre 40 anni di esperienze formative nelle scuole comuni? Quali considerazioni possiamo fare dopo avere sperimentato per più di quattro decenni un'esperienza che non ho timore a definire "rivoluzionaria"?

La risposta è che questa scelta pedagogica fu di una tale portata innovativa da contribuire a modificare l'intera scuola italiana in tutti i suoi aspetti pedagogici e didattici. L'inserimento nelle classi del soggetto con disabilità ha postulato che la scuola stessa dovesse non solo accettare tale novità, ma anche agire, promuovere, ideare un nuovo modello educativo didattico capace di far fronte ai grandissimi problemi che tale novità comportava. La scuola ha imparato non solo ad accettare ed accogliere l'allievo con deficit, ma ha aperto necessariamente le porte ai contributi esterni, ha appreso a dialogare con medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, innestando un processo di costruzione unitaria di percorsi educativi e riabilitativi e di comunicazione multidisciplinare e plurispecialistica, che ha enormemente aiutato la maturazione dell'istituzione educativa. Il contatto con i servizi sociali comunali e socio-sanitari ha favorito quell'apertura al territorio che ha dato sviluppo all'interesse educativo verso la realtà, valore aggiunto per ogni processo formativo che voglia preparare alla vita. L'inserimento stesso nel gruppo classe ha costretto gli insegnanti a promuovere un radicale cambiamento nel modello didattico tradizionale, quello cattedratico; soprattutto nei cicli inferiori si sono notate, in questi anni, delle innovazioni metodologiche molto interessanti: la didattica classica ha lasciato il passo a metodi di insegnamen-

to molto più attenti ai bisogni della persona, in grado di corrispondere effettivamente alle esigenze degli allievi. Possiamo certamente sostenere che il benessere degli studenti è aumentato in modo consistente in quanto l'interesse verso la persona "educando" è diventato l'aspetto primario del lavoro degli insegnanti, relegando in subordine il programma ministeriale, vero "totem" intoccabile della scuola tradizionale. L'inclusione della persona con disabilità ha favorito, inoltre, l'abbattimento di un altro muro nel nostro modello scolastico, quello della incomunicabilità fra docenti. Si è capito che è irragionevole ostacolare la collaborazione in campo educativo e affrontare i problemi senza collegamenti ed unità d'intenti fra insegnanti. Si parla di team, di gruppo docente: finalmente la classe non "appartiene" più al singolo educatore, geloso custode di segreti didattici e di esclusivi rapporti relazionali con alunni e famiglie. Gli insegnanti non possono vivere come monadi isolate la loro professione. Si opera in modo competente e significativo solamente programmando in gruppo ed operando in modo condiviso con gli allievi, non solo all'interno di una classe, ma più globalmente anche a livello di plesso scolastico. L'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno ha sollecitato questo processo innovativo che ha permesso alla scuola italiana di procedere spedita verso obiettivi ambiziosi. Tutto ciò rappresenta certamente un bagaglio di esperienze pedagogiche e didattiche significativo e un patrimonio della scuola, la quale, pur con i suoi problemi di ordine strutturale e burocratico, ha saputo incamminarsi verso mete educative e pedagogiche molto elevate che altri paesi ci invidiano.

Ma di per sé l'integrazione giova alla persona con deficit? Che cosa possiamo affermare dopo questa lunga esperienza educativa?

Le ricerche italiane² e anglosassoni³ a nostra disposizione comprovano una sensazione evidentissima che hanno tutti coloro che operano

² Cecchini, *Sviluppo intellettuale e sociale nella sindrome di down*, in Ferri - Spagnolo, 1989; Vianello, 1999; CDH Bologna - CDH Modena, 2003, Canevaro - Ianes, 2003; Onger, 2002; d'Alonzo, 2002.

³ Simon - Karasoff, 1992; Alvorsen - Sailor, *Integration of Student with Severe and Profound Disabilities: A Review of Research*, in Gaylord - Ross, 1990, pp. 110-172; Salend - Duhaney - Garrick, 1999; Hunt - Goetz, 1997; Mortweet *et alii*, 1999.

nel campo dell'educazione speciale, ossia che il soggetto con disabilità trova maggiori benefici se vive ricche esperienze inclusive.

Da molto tempo è convinzione di chi si occupa di educazione che una persona in età evolutiva, per sviluppare appieno le proprie abilità e competenze, abbia necessità di viverle e sperimentarle in contesti formativi comunitari, sociali, ancorati alla realtà. Non si cresce nell'isolamento, non si progredisce separati dagli altri, non si mettono in atto le potenzialità personali se non si esercitano nella vita reale. Non si può preparare alla vita se non si favoriscono azioni educative capaci di sollecitare un corretto vivere comunitario. Dagli studi sul cervello sappiamo che le funzioni dell'uomo si sviluppano solamente esercitandole e gli studi di Hubel e Wiesel, di John Z. Young, di Eccles, di Gardner⁴ confermano la teoria. Lo stesso J. Bruner «tematizzò chiaramente la tesi che le funzioni si sviluppano solo esercitandole. Bruner ritiene che ogni individuo possa far emergere tutte le sue potenzialità solo nell'interazione continua con l'esperienza del suo ambiente culturale e sociale. Egli pensa che sia il bisogno di adattarsi e di comprendere il mondo in cui si vive a spingere l'uomo a mettere in atto ogni sua attitudine. È solo con la pratica continua, con l'esercizio ripetuto per l'adattamento socio-culturale che si evidenziano le potenzialità delle funzioni personali»⁵.

Però l'inclusione non è un bene solo per i disabili lievi, ma lo è per tutti, anche per i gravi: molte ricerche⁶ dimostrano come ci siano benefici evidenti per i disabili mentali più gravi allorché possano agire ed apprendere in contesti educativi dove la norma non sia l'eccezione ma la regola. Lo studio sulle interazioni sociali degli studenti inclusi in classi normali ha messo chiaramente in luce come i vantaggi acquisiti siano certamente significativi sia per i soggetti disabili sia per i compagni privi di deficit. L'esperienza educativa e comunitaria all'interno delle classi

⁴ Cfr. Young, 1974; Young, 1988; Hubel, 1979; Hubel - Diesel, 1979; Gardner, 1988; Eccles, 1983; Popper - Eccles, 1981.

⁵ d'Alonzo, 1993, p. 72.

⁶ Gaylord-Ross - Pack, *Integration Efforts for Students with Severe Mental Retardation*, in Bricker - Filler, 1985, pp. 185-207; Giangreco - Putnam, *Supportive the Education of Students with Severe Disabilities in Regular Education Environments*, in Meyer - Peck - Brown, 1990, pp. 245-270.

comuni è ritenuta positiva a dimostrazione della quantità e qualità del cammino compiuto e anche gli addetti ai lavori, insegnanti ed operatori scolastici, la vivono con sempre minor disagio. D'altronde la strada imboccata non può subire ripensamenti, la dignità di ogni uomo, anche della persona con esigenze speciali, non consente a nessuno il diritto di rinnegare una scelta pedagogica così importante e significativa.

Riflettere su questa esperienza è, però, certamente utile perché permette di guardare al terzo millennio con maggiore consapevolezza e lungimiranza.

3. Il cammino verso l'inclusione

L'esperienza dei soggetti con disabilità nelle classi comuni ha avuto, infatti, un cammino che possiamo riassumere, ai nostri giorni, in quattro momenti:

1. fase dell'inserimento iniziale;
2. fase della consapevolezza integrativa;
3. fase dell'attenzione integrativa;
4. fase dell'inclusione.

Il primo momento dell'esperienza di inserimento nelle classi comuni dell'allievo con disabilità, negli anni '70, fu caratterizzato dal fatto che gli insegnanti si ritrovarono quasi inaspettatamente a dover gestire un gruppo classe con un soggetto i cui problemi erano sconosciuti e ponevano timore. Gli educatori scolastici non erano preparati ad accogliere un allievo handicappato (il grado di riflessione epistemologica non consentiva di fare la distinzione doverosa fra handicap, disabilità e menomazione; l'handicap era sinonimo di deficit, non si parlava ancora dell'importanza di ridurre l'handicap). Soprattutto non erano pronti a gestire un gruppo all'interno del quale si richiedevano risposte e modalità comunicative diverse. La scuola italiana si trovò a vivere un'esperienza di accoglienza e proposta educativa per certi versi indubbiamente scioccante. Pochissimi insegnanti sapevano come operare, che cosa proporre ad un allievo con potenzialità e comportamenti ineguali e che incutevano apprensione. L'incompetenza in campo educativo è sempre

deleteria. Purtroppo, molti disabili, soprattutto mentali, in quel primo periodo hanno vissuto situazioni educative didattiche difficili: sovente erano affidati agli insegnanti di sostegno, le esperienze educative venivano gestite al di fuori della classe, assai raramente vi era una programmazione unitaria di team in grado di rispondere alle reali esigenze del ragazzo.

Quando si fa riferimento a questa fase spesso si utilizza il termine di "inserimento selvaggio". Personalmente non ritengo corretto utilizzare un aggettivo così forte per indicare un'esperienza che certamente ha dato i suoi problemi, ma che ha avuto il grande merito di avviare il cammino della persona con disabilità nella società.

Le esperienze effettuate, gli studi e le riflessioni conseguenti a tale novità, hanno permesso alla scuola italiana di iniziare una seconda fase di maggior consapevolezza del valore integrativo della presenza della persona con disabilità nelle classi. Negli anni '80 l'istituzione scolastica di base del nostro Paese ha fatto un salto qualitativo consistente: la presenza del soggetto con deficit nelle classi non ha più come obiettivo il semplice inserimento, ma si parla di superamento, si incomincia a parlare di integrazione.

I nuovi programmi ministeriali contribuiscono a sollecitare un cambiamento culturale e sociale. Le conseguenze per gli allievi certificati sono consistenti; migliora la proposta educativo-didattica, si perfeziona l'accoglienza del soggetto nelle classi; la persona con problemi anche cognitivi vive maggiormente una vita comunitaria e sociale; si supera il suo isolamento con proposte formative unitarie di gruppo in cui l'allievo difficile trova agganci motivazionali e contenutistici più adeguati. Gli educatori sono più consapevoli del significato e del valore dell'integrazione e cominciano a conoscere alcune caratteristiche degli allievi disabili o con problemi di diversa natura presenti in aula; inizia anche quella collaborazione fra scuola e servizi socio-sanitari territoriali indispensabile per una buona riuscita dell'esperienza scolastica da parte del disabile; le famiglie iniziano a far sentire la propria voce rivendicando giustamente per i propri figli una vita di classe più integrata.

Il tutto porterà ad una terza fase, dell'attenzione integrativa, iniziata a mio avviso con la promulgazione della Legge 104 del '92. Gli inse-

gnanti, finalmente, sono più competenti e preparati ad accogliere la persona con disabilità e il timore di agire con un "diverso" lascia il posto alla consapevolezza di poter operare con forza e risultati. Si comprende che l'allievo difficile deve essere affrontato conoscendolo preliminarmente, i collegamenti con le famiglie e con le esperienze educative precedenti sono dichiarate indispensabili per programmare un'azione educativo-didattica che abbia come scopo la risposta più competente ai suoi bisogni specifici.

La scuola italiana, facendo tesoro delle esperienze acquisite, permette al soggetto difficile e "certificato" di vivere più adeguatamente la sua dimensione educativa e gli errori del passato, sui quali si è riflettuto, vengono superati. Gli allievi sono integrati in classe e sempre più insegnanti di sostegno tendono ad operare nel gruppo e con il gruppo piuttosto che in spazi appositamente predisposti. L'insegnante di sostegno diventa veramente docente a pieno titolo del team di insegnanti che si occupano della classe. I diritti fondamentali degli allievi vengono riconosciuti e accettati senza riserve dalle istituzioni e dalla società italiana e l'integrazione assume una valenza che amplia la prospettiva meramente scolastica per giungere ad una visione più vasta e completa: si parla e si agisce per favorire un'integrazione sociale capace di dare dignità al soggetto non solamente lungo l'arco della scuola dell'obbligo, ma anche nel mondo degli studi superiori e universitari; si favorisce, inoltre, anche con opportune azioni legislative⁷, l'inserimento lavorativo delle persone disabili.

Ma è con gli anni 2000 che finalmente si inizia a comprendere, fino in fondo, che non basta accettare e coinvolgere la persona con disabilità quando si presenta con tutta la sua valenza etica e morale agli occhi degli altri. Si capisce cioè che l'intervento "integrativo" è sì importante, ma ciò che proietta la persona con deficit all'interno dei contesti sociali e gli fa vivere e percepire tutta la sua dignità e le sue vere potenzialità umane è vivere esperienze di vita educativa, sociale e professionale inclusive, dove la sua "diversità" non è un'"urgenza" da risolvere, ma

⁷ Legge n. 68, 12 marzo 1999.

rappresenta una “condizione” ordinaria che si è già predisposti a sostenere con intenzionalità e competenza. Inclusione, come capacità di un contesto sociale di essere preparato, pronto, predisposto ad accogliere la persona “diversa” indipendentemente dalla sua presenza o meno in quel contesto ambientale e civile, dove, ad esempio, a scuola l’insegnante programma seguendo una logica inclusiva che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio, perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione di disabilità. Si capisce che il valore della vita inclusiva diventa promozione umana globale da sperimentare nella vita quotidiana, nell’utilizzo dei servizi a disposizione del cittadino, nel mondo produttivo. Ecco allora le persone con disabilità che si appropriano degli spazi sociali come tutti, che utilizzano i mezzi pubblici come tutti, che vanno nei supermercati a fare compere come tutti, che bussano alle porte del mondo lavorativo come tutti... tanto che, oramai, in molti contesti di vita sociale e produttiva, la presenza del soggetto con disabilità non fa più notizia, ma diventa un fatto “comune”⁸.

4. La gestione consapevole dell’inclusione

Il cammino verso l’inclusione è giunto ad un punto delicato, le conquiste fatte in questi anni hanno bisogno di consolidarsi, gli atteggiamenti maturati e le competenze acquisite meritano di non essere dispersi per non dover regredire a fasi del passato superate a fatica. La nostra è sempre più una società difficile, dove le competenze necessitano di essere continuamente aggiornate ai nuovi progressi del sapere. Le persone sono costrette a un costante impegno per non rimanere escluse dalle conoscenze, come analizzava già nel lontano 1986 la Commissione Europea presieduta da Edith Cresson: «la società del futuro sarà dunque una società conoscitiva. È in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi di istruzione e quindi, in primis, degli insegnanti, di tutti gli operatori della formazione [...]. L’istruzione e la formazione divente-

⁸ L. d’Alonzo, *Pedagogia speciale per l’inclusione*, Scholé, Brescia 2018.

ranno sempre più i principali vettori d’identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. È attraverso l’istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d’istruzione istituzionale, all’impresa o in maniera più informale, che gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni»⁹.

L’indirizzo operativo indicato dalla Commissione Europea si è indubbiamente avverato; ne sono riprova gli investimenti economici e la quantità di tempo che le singole persone devono mettere in atto per poter operare ed agire con successo nel mondo del lavoro. Ma se ciò è una tappa obbligata per tutti, lo è anche per i soggetti disabili. La necessità di possedere strategie personali e cognitive utili a comprendere il mondo e i suoi raffinati meccanismi tecnologici e simbolici deve riguardare anche le persone più deboli e indifese. Ne deriva un compito importantissimo dei “sistemi di istruzione”: dare a questi individui le chiavi di lettura e di comprensione più idonee per affrontare una società così complessa. Emerge la necessità che la scuola faccia un salto di qualità, indispensabile per poter irrobustire le abilità di questi allievi.

Molti insegnanti manifestano forti preoccupazioni nel condurre una classe in modo da rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno. Gli allievi sono sempre più difficili, assai raramente si incontrano gruppi classe dove le attività di insegnamento non richiedano grande investimento da parte dei docenti per mantenere un clima educativo idoneo all’apprendimento; molto spesso i ragazzi obbligano a un impegno elevato volto a salvaguardare relazioni educative fondate sul rispetto delle regole minime di convivenza civile.

Non è assolutamente semplice insegnare a gruppi di allievi con bisogni personali molto diversificati. Il problema non è rappresentato dal ragazzo con deficit, portatore di bisogni speciali, ma piuttosto dagli alunni che manifestano esigenze specifiche a cui è difficile rispondere: i ragazzi con DSA, i soggetti con problematiche comportamentali, gli allievi con incapacità attentive marcate, gli studenti con vissuti affettivi e familiari spinosi, gli alunni privi di interesse per le attività di apprendimento,

⁹ Commissione Europea, *Libro bianco. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, Direzione generale XXII, 1986, pp. 16-17.

l'inserimento di studenti stranieri. La presenza di un bambino o di un ragazzo rumeno, albanese, lituano, ganesi, marocchino di per sé non è assolutamente problema, ma lo diventa quando proviene da una famiglia "deprivata". Molti di questi allievi, purtroppo, insieme ai loro genitori sono catapultati in una situazione di vita ambientale e sociale che stenta a comprendere e a condividere. Il loro adattamento agli usi e costumi del luogo dove riescono a trovare una sistemazione adeguata non è sereno né immediato; sradicati da un contesto sociale e comunitario molto diverso da quello italiano, fanno molta fatica ad integrarsi. Chi subisce le conseguenze negative di questa inclusione assai complessa non sono i genitori, ma i figli, i quali difficilmente si adattano a una vita di classe che li costringe a sopportare ritmi e modalità d'apprendimento certamente molto lontani dalle loro abitudini. La scarsa conoscenza della lingua italiana è, inoltre, un ostacolo non indifferente che può essere in parte superato grazie ai "mediatori culturali", i quali diventano indispensabili, in certe situazioni, per favorire un minimo inserimento educativo e sociale.

È facile comprendere, quindi, come sia davvero complesso condurre una classe con tante differenze personali e culturali. Il soggetto con disabilità, così, non rappresenta più il "problema della classe", ma le sue difficoltà diventano parte di una preoccupazione educativo-didattica più grande, che coinvolge in uguale misura le istanze e le necessità personali di ogni soggetto chiamato a vivere un'esperienza scolastica significativa.

Si impone la necessità impellente di trovare metodi di conduzione della classe capaci di corrispondere ai bisogni di ogni allievo.

5. Gestire bene la classe per includere tutti

La classe che ha successo nell'inclusione dei suoi allievi e, quindi, anche del soggetto con disabilità, è una classe che è predisposta ad accettare le necessità personali, ma, soprattutto, sa accogliere tutte le diversità e incontrare i bisogni di ogni alunno.

Se focalizziamo l'attenzione sul fatto che occorre, all'interno di un'aula e di una scuola, impostare una vita di gruppo per rispondere

alle esigenze specifiche di ognuno, possiamo arrivare a comprendere come sia oramai fuori luogo parlare di inclusione riferendoci solo al soggetto con disabilità. La scuola e soprattutto la scuola italiana, la quale ha già compiuto, come si è visto, un lungo percorso di maturazione educativa e didattica, è chiamata a un ulteriore passo innovativo sulla visione pedagogica della diversità: ogni singolo ragazzo porta i suoi specifici bisogni che devono essere riconosciuti, accettati e ai quali occorre rispondere. Questo cambiamento di prospettiva pedagogica ribalta completamente l'antica visione dell'integrazione.

Si può sintetizzare il cambiamento con due schemi come si vede nella figura 1 riportata a pagina seguente.

La classe deve essere progettata come luogo educativo di incontro dei bisogni di tutti i suoi componenti, poiché l'inclusione non è questione che emerga solamente quando viene inserito un soggetto con disabilità, ma deve rappresentare un modello formativo capace di rispondere con significatività alle esigenze specifiche di ogni studente.

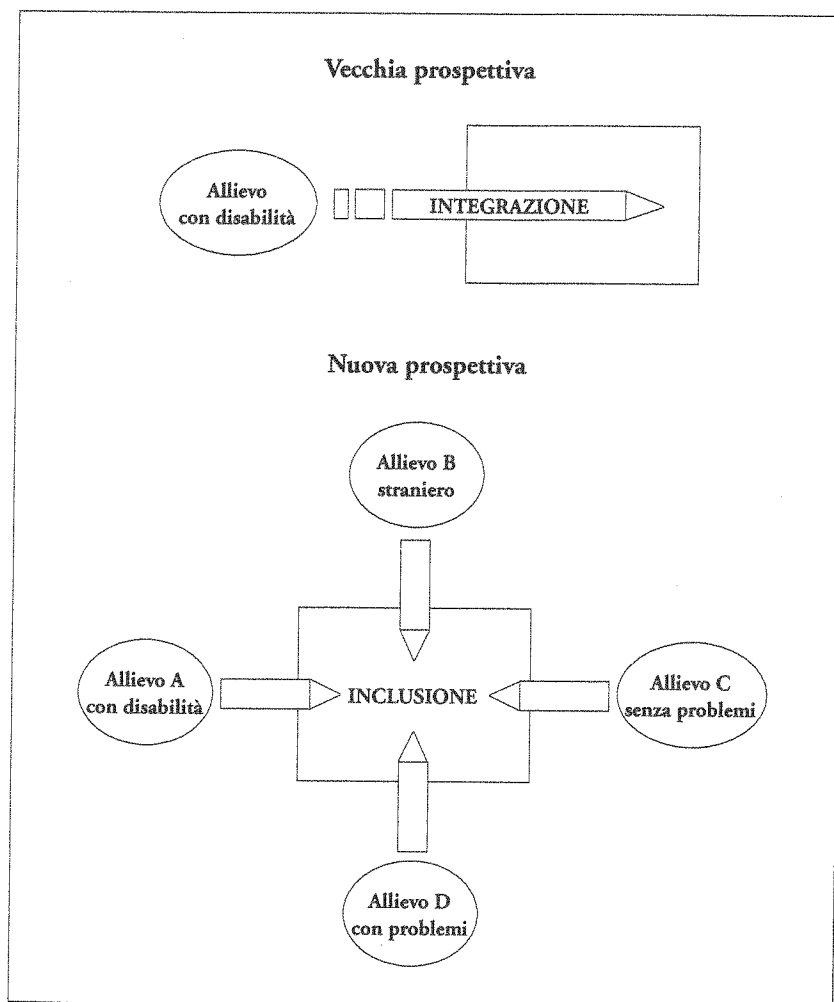
Questo modello pedagogico richiede, quindi, la pianificazione della vita di classe e delle opportunità formative ed è volto a creare un clima educativo efficace; esso prende linfa vitale da alcune idee basilari che concorrono alla sua realizzazione operativa. In particolare, considera pilastri indispensabili su cui costruire un processo educativo valido per tutti gli allievi – compresi quelli difficili e con problematiche sia comportamentali sia psichiche – questi aspetti:

1. mettere in evidenza i bisogni e non le limitazioni;
2. scegliere di operare primariamente sulle risorse dell'individuo;
3. considerare il momento dell'accoglienza un aspetto prioritario;
4. sollecitare la partecipazione;
5. tenere presenti i fini ultimi dell'azione educativa.

L'allievo con disabilità non è un individuo di secondo livello, ma è una persona e come tale occorre considerarlo; è una persona come lo sono in tutta la loro interezza antropologica e morale i suoi compagni chiamati a vivere con lui l'avventura scolastica. Come tutti, chiede che i suoi bisogni vengano presi in considerazione dall'ambiente socio-affettivo di riferimento; soprattutto come tutti ha urgenza che tali bisogni vengano soddisfatti; per fare questo, però, è indispensabile riconoscerli

e valorizzarli mettendoli chiaramente in evidenza, superando il condizionamento delle sue limitazioni fisiche, cognitive o sensoriali. Abbiamo già considerato il problema delle potenzialità educative del soggetto con

Figura 1



disabilità¹⁰ arrivando a sintetizzare, dopo un'analisi degli studi neurobiologici sulle dinamiche cerebrali, degli orientamenti educativi fondamentali, primo fra tutti il credere che anche la persona con disabilità più grave è dotato di un organo cerebrale che, seppure offeso, è in grado di supplire nei limiti del possibile alle carenze organiche funzionali di alcune sue parti. Operare sulle risorse è un imperativo e «gli educatori hanno il dovere di credere fermamente nelle possibilità di crescita dei loro ragazzi e non solo a livello di atteggiamento educativo fondamentale, prerequisito indispensabile di ogni azione formativa intenzionale»¹¹.

In secondo luogo, è assolutamente importante programmare un'azione educativa che tenga in considerazione principalmente le risorse dell'individuo. Conosciamo tutti il grande ruolo che il senso di autoefficacia gioca nello sviluppo umano: esso rappresenta un costrutto personale molto delicato che richiede attenzione costante da parte degli educatori. Bandura ha messo in evidenza le dinamiche in gioco nello sviluppo di una corretta visione di sé. Egli sostiene che il senso di autoefficacia «si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono»¹². Anche il soggetto con disabilità, come tutti, ha bisogno di percepirsi come persona valida e capace, degna di operare in modo da raggiungere risultati importanti a scuola e nella vita. Il ruolo dell'educatore è certamente decisivo per aiutarlo ad affrontare l'esperienza in modo da riuscire a comprendere il valore del proprio Io. Infatti, secondo Bandura, per il costrutto di autoefficacia sono molto importanti le fonti dalle quali l'allievo può ricavare indicazioni opportune circa la propria visione di sé. Egli ne enuclea sostanzialmente quattro: le performance, l'esperienza vicaria, le persuasioni verbali e gli stati emotivi.

¹⁰ d'Alonzo, 1993, 2002¹.

¹¹ d'Alonzo, 2002¹, p. 98.

¹² Bandura, 1997, p. 15.

Le performance rappresentano la fonte principale a disposizione dell'individuo per poter comprendere se si è o meno capaci; le nostre prestazioni pratiche, i compiti eseguiti correttamente, i lavori realizzati con cura rappresentano delle sorgenti indispensabili per capire noi stessi. Così come sono altrettanto importanti le altre fonti sottolineate da Bandura, come l'esperienza vicaria, ossia la capacità dell'individuo di operare nel mondo seguendo fedelmente modelli di comportamento altrui. Il ruolo dell'imitazione personale assume, infatti, un notevole valore nella crescita dell'individuo; così hanno il loro peso le persuasioni verbali degli altri, le parole, i discorsi che persone a noi care ci rivolgono nell'arco della vita, con l'obiettivo di indicarci il cammino esatto per raggiungere una meta importante, per completare un determinato lavoro, per migliorarci come uomini. Anche gli stati emotivi svolgono un'azione non indifferente nell'aiutare l'individuo a comprendere il valore di sé; sappiamo tutti come le emozioni condizionino l'agire umano. Di fronte al lavoro una persona può essere preda di ansie tali che ne viene offuscata ogni capacità realizzativa, così come nelle relazioni interpersonali spesso gli stati emotivi non controllati inficiano un rapporto che potrebbe essere costruttivo. Un soggetto debole, con difficoltà a governare sé stesso, condizionato dai suoi umori e dalle sue ansie, rischia di avere una visione di sé inadeguata. Ogni individuo, infatti, si rende perfettamente conto se ha gli elementi per affrontare positivamente la realtà e ha bisogno di poter essere seguito da educatori capaci di aiutarlo a comprendere le indicazioni più opportune che la vita riserva anche lungo l'arco dell'esperienza scolastica.

Ne deriva la necessità che ogni allievo, soprattutto se problematico sul piano cognitivo o personale, possa trovare un'accoglienza educativa ed affettiva tale da ingenerare in lui un autentico benessere individuale per affrontare le esperienze e le attività richieste con serenità. Il modello pedagogico, volto all'inclusione di tutti gli allievi, deve fondarsi primariamente su un'atmosfera educativa distesa, in cui ogni persona si senta accolta per quello che è, con i suoi limiti e i suoi pregi, dove l'insegnante faccia percepire il suo interesse vero per la persona e dove la sua intenzionalità educativa possa così esprimersi fin dal primo incontro mattutino. Il saluto, il sorriso, il chiedere "come stai?" assumono al ri-

guardo una valenza straordinaria poiché nessuna inclusione è possibile se non c'è l'accoglienza e i ragazzi deboli, problematici, quelli difficili, i disabili, per inserirsi con ruolo e capacità all'interno di un gruppo educativo, come quello della classe, hanno bisogno di percepire un clima relazionale positivo, dove mettere in gioco la propria individualità senza avvertire i pericoli di un ambiente d'apprendimento troppo difficile da affrontare.

La partecipazione è poi assunta da questo modello come prerequisito fondante. L'allievo deve sentire, senza bisogno di eccessive manifestazioni affettive, di essere parte di un gruppo di lavoro dove anche lui può, anzi deve, apportare il suo contributo. La sua opinione, il suo impegno vengono richiesti perché ritenuti importanti non solo dall'insegnante, ma anche dai compagni. Il bisogno di autodeterminazione, infatti, viene definito come «una propensione innata che spinge l'organismo ad assumere certi comportamenti sulla base delle proprie libere scelte piuttosto che di imposizioni e coercizioni, scelte che si fondano sulla consapevolezza delle esigenze del proprio organismo e su un'interpretazione flessibile degli eventi»¹³. La motivazione personale si fonda sul bisogno di autodeterminazione: ogni persona si attiva, agisce, opera con maggiore impegno personale quando partecipa alle decisioni. Viviamo tutti con profondo fastidio le cose imposte dall'esterno, gli uomini hanno uno spiccato senso dell'autonomia di decisione e anche i disabili vivono questa realtà, anche gli allievi difficili hanno bisogno di essere rispettati nella loro autonomia di decisione. A scuola molto spesso non vengono prese in considerazione le istanze personali, non vengono valorizzate le autonomie di giudizio, viste spesso dagli insegnanti come pericolose e difficilmente gestibili in classe. Ma il modello delle integrazioni non può sussistere se non viene impostato su solide basi partecipative in cui le singole individualità non scompaiono ma vengono valorizzate per il bene comune e di ciascuno. Certamente è difficile governare una situazione educativa con queste basi; nessuno nasconde la complessità di una realtà di classe basata sui bisogni e non sulle limitazioni, dove si

¹³ Deci - Ryan, 1985, p. 38.

sceglie di operare primariamente sulle risorse dell'individuo e in cui si considera il momento dell'accoglienza come un aspetto prioritario e si sollecita la partecipazione di tutti alla vita scolastica. Nessuno sostiene che tale prospettiva è semplice e senza problemi, ma è indispensabile se vogliamo dar vita a un processo educativo all'interno della classe capace di corrispondere ai bisogni personali di ogni allievo.

Il modello pedagogico in questione merita considerazione anche perché, in qualche modo, è sorretto da una cornice valoriale che tiene presente i fini ultimi dell'azione educativa. L'inclusione può realizzarsi solamente se riferimento costante del nostro agire è la meta: lo sviluppo globale e integrale della persona e la conquista della piena libertà, da realizzare nel mondo diventando cittadini di una società fondata sul lavoro. Non a caso si sottolinea il valore ultimo del lavoro poiché ogni educatore non può non tener conto che la sua azione formativa e didattica deve essere funzionale alle conquiste di abilità di base, in seguito utili a un inserimento nel mondo del lavoro, con la consapevolezza che, come afferma Giovanni Paolo II: «Il lavoro è un bene dell'uomo – è un bene della sua umanità – perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità, ma anche realizza se stesso come uomo ed anzi, in un certo senso, “diventa più uomo”»¹⁴.

¹⁴ Giovanni Paolo II, *Laborem exercens*, Elledici, Torino 1981, p. 25.

La gestione della classe

Nelle nostre scuole occorre fare un salto di qualità sul piano inclusivo. I tempi sono maturi e le contingenze obbligano a ripensare ad un nuovo modello, dove l'interesse e le attenzioni personali nei confronti dei disabili si generalizzino e diventino metodo trasversale di riferimento per operare all'interno delle classi, in modo da corrispondere alle esigenze specifiche di ogni allievo. Gli insegnanti hanno tutte le abilità per affrontare una nuova sfida educativa poiché in questi anni il loro bagaglio di conoscenze si è arricchito enormemente rispetto al passato; non a caso l'iter formativo per diventare insegnante ed educatore è lungo, difficile e sarà sempre più complesso. Chi vorrà operare nel campo dell'istruzione dovrà mettere in preventivo per il futuro un intenso cammino fatto di studi, di corsi universitari e di specializzazioni. La vita professionale dell'educatore, inoltre, dovrà essere supportata da un percorso di formazione permanente tale da soddisfare il bisogno di nuove conoscenze che il lavoro impone.

Emerge il problema, quindi, di come favorire l'inclusione, di come agire, cioè, per impostare una vita di gruppo atta a soddisfare le esigenze specifiche di ogni ragazzo presente in aula: è questo il tema dell'efficace conduzione della classe, della gestione educativo-didattica di un gruppo di allievi.

Le ricerche ci dicono come «la conduzione della classe sia il fattore che più influenza l'apprendimento e la maturazione personale degli allievi»¹. I ragazzi non solo possiedono le naturali differenze dovute

¹ Jones - Jones, 2001, p. 4.

alle varie personalità, ma le diversità diventano sempre più marcate, raramente troviamo un gruppo di studenti sufficientemente omogeneo sul piano personale e potenziale, ma emergono di continuo situazioni individuali specifiche che inevitabilmente rappresentano fonti di forte preoccupazione. Nei nostri gruppi possiamo oggi trovare studenti senza apparenti difficoltà insieme ad altri con problematiche comportamentali marcate: ragazzi a disagio sul piano esistenziale, figli di genitori separati o divorziati. Non sono rari i casi di bambini con esperienze di abuso sessuale o fisico, allievi stranieri che con fatica riescono ad adattarsi ai nostri canoni di convivenza civile, ragazzi con esperienze di assunzione di droghe o alcool, ed infine, ma non per ultimo, occorre ricordare la presenza di soggetti con disabilità.

La famiglia, in Italia, rimane l'agenzia educativa fondamentale, anche se questa istituzione è scossa pesantemente da forme di aggregazione e riaggregazione, divorzi, separazioni, coppie di fatto, convivenze che rischiano di sconvolgere l'intera società. La famiglia, criterio di base della società della "prima modernità", sembra non essere più in grado di rappresentare il collante della società civile, a causa dei suoi movimenti interni e della labilità ed insanabilità degli equilibri relazionali.

Di fronte a questa situazione emerge l'importanza della scuola, o, meglio, l'importanza della vita e del clima educativo che si instaura in classe, delle relazioni interpersonali che permeano i processi di apprendimento. La scuola non può non esimersi dall'assumere i propri compiti, gli insegnanti devono essere coscienti che molto dipende dalle loro capacità di condurre e gestire una vita di gruppo capace di favorire la convivenza educativa.

L'esperienza educativa scolastica, infatti, non può essere considerata un'esperienza di secondo livello; se riflettessimo semplicemente sulla quantità di tempo impiegato a scuola, ci renderemmo conto di come sia aleatorio affermare la sua inconsistenza sul piano formativo. Certamente la scuola non è la causa principale del malessere giovanile, delle particolari situazioni di disadattamento personale che emergono in classe, delle difficoltà di apprendimento che condizionano le esperienze formative di molti allievi, ma essa deve considerare le sue responsabilità. L'esperienza scolastica non può essere ininfluente nella vita degli

studenti che trascorrono gran parte della loro esistenza più con gli insegnanti che con i loro genitori.

La gestione della classe diventa necessariamente un fatto determinante; è lecito chiedersi, perciò, quali siano gli studi, le ricerche, le teorie pubblicati su questo tema nel corso degli ultimi anni.

1. Jacob Kounin

Jacob Kounin è generalmente riconosciuto come colui che ha dato il via alle ricerche sulle dinamiche inerenti la conduzione della classe. Come ha scritto C.M. Charles, fu «il primo ricercatore a presentare una dettagliata analisi degli effetti che determinati atteggiamenti dell'insegnante hanno sui comportamenti degli studenti nelle classi»². Nato negli Stati Uniti nel 1912 a Cleveland, in Ohio, diventò docente di psicologia dell'educazione alla Wayne State University. Chiunque voglia approfondire le questioni legate alla conduzione della classe non può tralasciare gli studi e le ricerche di Kounin descritte nel suo famosissimo e assai citato libro, pubblicato nel 1970 e rivisto nel 1977: *Discipline and Group Management in Classroom*³.

Molto interessanti appaiono le sue idee di partenza: egli riteneva che vi fossero profonde differenze nelle modalità relazionali e comportamentali fra insegnanti generalmente ritenuti capaci nel condurre le loro classi, e docenti che dimostravano, invece, di non riuscire a gestire in modo efficace un gruppo di allievi. Ipotizzava che gli insegnanti più capaci mettessero in gioco alcune specifiche abilità per mantenere una disciplina di gruppo in grado di favorire i processi di apprendimento degli allievi. Strumento fondamentale per Kounin e la sua équipe fu l'utilizzo delle riprese con lo strumento della telecamera per registrare la vita in aula di molti docenti; furono così filmate centinaia di classi e videoregistrate parecchie migliaia di ore di lezione. Con meraviglia, Kounin, analizzando il materiale a disposizione, si rese conto che le sue

² Charles, 1999, p. 35.

³ Kounin, 1970.

idee sulle abilità degli insegnanti circa la conduzione della classe dovevano essere riviste.

Dall'analisi dei filmati non si potevano evidenziare differenze particolari nelle modalità che i due "tipi" di insegnanti mettevano in atto quando emergeva qualche problema comportamentale e disciplinare. Decise così di rimettersi ancora al lavoro sui filmati in possesso spostando però l'ottica di riferimento: ciò che si sarebbe dovuto verificare non erano più le caratteristiche delle modalità di risposta degli insegnanti al problema emergente in gruppo, ma i metodi che essi utilizzavano "generalmente" e non solo quando si verificavano un fatto o un atteggiamento deprecabili. Riuscì, quindi, a capire che gli insegnanti capaci di gestire una classe, quelli bravi, in grado di condurre un gruppo di allievi a risultati eccelsi sul piano degli apprendimenti, dimostravano di saper attivare specifiche abilità atte a prevenire atteggiamenti problematici da parte degli studenti. A differenza degli insegnanti che dimostravano di avere molte difficoltà nel controllo disciplinare, gli insegnanti validi utilizzavano svariate tecniche metodologiche volte a promuovere atteggiamenti idonei, anziché reprimere i comportamenti inadeguati. Gli allievi erano sollecitati continuamente ad essere attivi e promotori del proprio lavoro così che raramente dai filmati i ragazzi sembravano annoiati e in ozio; le attività che l'insegnante presentava difficilmente erano identiche, ma cambiavano spesso. Inoltre questi insegnanti preparavano per i singoli allievi specifici piani di lavoro da realizzare individualmente e dimostravano di essere molto attenti a tutto quanto succedeva in classe, raramente sfuggiva alla loro attenzione qualcosa che potesse creare malessere nel singolo soggetto o nel gruppo.

In base alle sue ricerche, Kounin dedusse quali fossero le tecniche più efficaci a garantire una conduzione educativa della classe. Esse si possono così sintetizzare:

- conoscere sempre che cosa succede in classe;
- carpire l'attenzione con impeto iniziale e consolidarla con la scorrevolezza e la continuità;
- sapere utilizzare appropriatamente "l'effetto onda";
- condurre più attività contemporaneamente;
- strutturare il programma in modo da impegnare sempre gli allievi.

1.1. *Conoscere sempre che cosa succede in classe*

Kounin capì, dopo aver visionato l'enorme mole di materiale audiovisivo a disposizione, che gli insegnanti più capaci di mantenere un controllo della classe, funzionale non tanto all'assunzione di un atteggiamento disciplinato da parte degli allievi fine a se stesso, ma finalizzato all'apprendimento, erano sempre a conoscenza di ciò che avveniva in aula e, in ogni momento, erano perfettamente consapevoli di ciò che accadeva nel gruppo, delle situazioni personali o relazionali vissute da ogni allievo, delle diverse dinamiche che nascevano in classe. Questa attitudine è molto importante, in quanto permette all'insegnante di poter operare preventivamente intervenendo immediatamente di fronte a un comportamento a rischio; essa offre anche l'opportunità di scegliere l'atteggiamento educativo più efficace in quel determinato istante; a volte è opportuno evitare di richiamare l'allievo all'ordine di fronte all'intero gruppo, ma è possibile utilizzare metodi più misurati, come, ad esempio, guardare negli occhi il soggetto facendo chiaramente intendere la nostra contrarietà, o alzarsi ed avvicinarsi al ragazzo distogliendolo dai suoi propositi negativi. Per Kounin, questa impressione di presenza, consapevolezza, attenzione vigile, emanata dall'educatore, svolge un ruolo determinante nello scoraggiare comportamenti inadeguati da parte degli studenti.

Egli denominò questa abilità con il termine *withitness* ("essere dentro"), chiarendo anche gli aspetti che concorrono maggiormente alla sua efficacia sul piano educativo.

Il primo riguarda l'abilità di sapere individuare esattamente l'allievo che sta agendo in modo non conforme. Spesso si creano situazioni molto imbarazzanti in classe quando di fronte a comportamenti problematici l'intervento del docente non mostra di saper individuare effettivamente il responsabile. Questa incapacità viene avvertita come un'ingiustizia da parte dei ragazzi, può essere fonte di malumori e sollecitare a più marcati atteggiamenti di disturbo. È pericoloso comunicare alla classe una scarsa consapevolezza degli accadimenti; ciò viene immediatamente avvertito come debolezza e può ingenerare negli allievi ulteriori giudizi negativi su chi dovrebbe dimostrare, invece, un'autorità serena e responsabile.

Una seconda caratteristica relativa all'abilità di essere addentro agli accadimenti in aula è riuscire a intervenire immediatamente. Per Kounin la capacità di comprendere subito una situazione problematica è una delle qualità più importanti e ogni docente dovrebbe possederla poiché permette di fronteggiare una situazione critica che potrebbe avere risvolti pesanti: ad esempio, un inizio di scontro verbale intenso fra due allievi, se prevenuto con un intervento deciso da parte dell'insegnante, può risolversi in breve tempo e ricomporsi; se invece è lasciato a sé stesso, può comportare una *escalation* verbale grave con il pericolo di risvolti fisici ed anche morali assai difficili poi da dipanare. Lo scontro fisico fra i ragazzi è sempre stato una costante nelle relazioni paritarie, ma ai nostri giorni sta assumendo connotazioni davvero preoccupanti. L'educatore capace sa intervenire con giudizio, riesce a leggere la situazione relazionale critica e opera preventivamente per scongiurare ulteriori conseguenze negative. Gli allievi sono consapevoli se il loro insegnante è addentro alle cose, sono coscienti di essere in presenza di un'autorità vigile e reale; di conseguenza i loro atteggiamenti devianti sono già in partenza "frenati" dalla prontezza di un intervento educativo "previsto". Di contro, se essi percepiscono l'incapacità dell'insegnante di interpretare correttamente gli eventi, opereranno in modo tale da squalificare sempre più il ruolo-guida di una persona inadatta a operare come docente nel mondo della scuola.

1.2. *Carpire l'attenzione con impeto iniziale e consolidarla con la scorrevolezza e la continuità*

Dalle registrazioni effettuate in molte classi americane Kounin riuscì a comprendere che l'insegnamento più efficace era messo in atto da quei docenti che ghermivano fin dai primi momenti l'attenzione degli allievi con una proposta educativa forte sul piano motivazionale. Un nuovo argomento era presentato con un trasporto e un entusiasmo tali che inevitabilmente gli studenti venivano affascinati e motivati all'apprendimento. Non solo, ma tale "impeto" motivante non era abbandonato nel tempo, ma, con opportuni accorgimenti adottati, permetteva agli insegnanti di mantenere un clima di classe assai favorevole all'im-

pegno. Queste tecniche di "consolidamento" della situazione educativa erano tutte rivolte a far sì che non si interrompesse un iter didattico efficace. Il tempo in queste classi scorreva serenamente, l'argomento affrontato era gestito in modo continuativo senza interruzioni. Kounin chiamò questa abilità nel condurre un processo di apprendimento efficace *momentum and smoothness*, che si potrebbe tradurre con "slancio e scorrevolezza", termini molto chiari per sottolineare l'opportunità che una situazione d'apprendimento sia fecondata dall'atteggiamento iniziale vivace e attivo dell'insegnante e condotta alla conclusione con serenità e fluidità, senza fastidiose interruzioni nelle attività, o salti di programma e assenza di ritmo.

Dalle registrazioni Kounin poté, infatti, notare come siano deleteri, sul piano motivazionale, alcuni atteggiamenti degli insegnanti, come, ad esempio, introdurre un nuovo argomento da affrontare frettolosamente senza rendersi conto dell'importanza della fase propositiva iniziale, pietra di volta di tutto un processo educativo capace di interessare, di incuriosire gli allievi; oppure, mentre i ragazzi sono occupati ad affrontare un'attività, improvvisamente, distogliere la loro attenzione chiedendo ad alta voce una notizia non attinente all'argomento affrontato. Anche le interruzioni "esterne" compromettono un iter efficace sul piano didattico; siamo personalmente testimoni di quanto sia improvido disturbare un insegnante mentre opera in classe, o come sia molto negativo il continuo scampanello telefonico che alcuni istituti non riescono a regolare.

1.3. *Sapere utilizzare appropriatamente "l'effetto onda"*

Molti insegnanti adottano una modalità comunicativa atta a far sì che un proprio messaggio venga compreso in modo indiretto da più persone. Kounin si rese conto di quanto sia efficace, sul piano della gestione educativa della classe, utilizzare ciò che lui chiama *ripple effect*, ossia l'*effetto onda*. Gli insegnanti più capaci non hanno remore nell'adottare la tecnica di reprimere preventivamente un atteggiamento, o un comportamento ritenuto giustamente inappropriato, ammonendo l'allievo responsabile allo scopo di far capire la "lezione" impartita a

tutti gli altri allievi. L'effetto onda è tale quando l'intervento si effettua in gruppo, allorché l'esortazione a cambiare atteggiamento non è utilizzata con l'obiettivo di redarguire il singolo allievo, ma di estendere il messaggio disciplinare anche al resto del gruppo.

Dalle ricerche di Kounin si evince che il *ripple effect* è molto efficace nella scuola dell'obbligo, dove i bambini possono essere condizionati in modo deciso da un atteggiamento risoluto dell'insegnante nei confronti di un compagno; l'effetto onda può anche essere utilizzato a livello universitario dove può avere ancora un suo valore. Al riguardo occorre sottolineare che Kounin si rese effettivamente conto di tale tecnica, utilizzandola quasi inconsapevolmente in un'aula universitaria, rimproverando un allievo per un suo atteggiamento inadeguato e notando come tale atto educativo avesse raggiunto lo scopo di far cambiare atteggiamento non solamente al soggetto preso di mira, ma a tutta la classe. Questa strategia, però, ha scarso esito con i ragazzi delle scuole secondarie. Le indagini di Kounin mettono chiaramente in evidenza lo scarso peso che l'effetto onda può avere con gli adolescenti, in quanto questi studenti sono meno sensibili alle comunicazioni indirette e complessivamente a tutte quelle forme relazionali in cui manca un effettivo coinvolgimento personale. Molto opportunamente, infatti, Kounin concluse che con gli allievi delle scuole superiori hanno scarso significato le tecniche di intervento disciplinare diretto; sono molto più efficaci, invece, gli interventi educativi che si preoccupano di favorire atteggiamenti positivi e motivazioni personali all'apprendimento.

1.4. Condurre più attività contemporaneamente

È possibile attuare un'efficace conduzione della classe se l'insegnante riesce a proporre e gestire più attività nello stesso momento. La sovrapposizione delle attività è una costante naturale nella vita di gruppo; non si può gestire la vita educativa di venti-trenta allievi pensando di proporre sempre e comunque un unico impegno di studio o di apprendimento. Sono gli stessi ragazzi che obbligano l'insegnante a far fronte a più problemi contemporaneamente: mentre egli spiega un contenuto in classe accade frequentemente che alcuni allievi parlottino fra loro su

un altro argomento, oppure – mentre l'insegnante affida ad un determinato gruppetto alcuni specifici compiti – bisogna controllare il lavoro degli altri allievi se si desidera sviluppare un clima di classe efficace per l'apprendimento. Kounin notò come i docenti meno capaci nella conduzione della classe erano coloro che facevano fatica a gestire più attività formative, egli scoprì che questi docenti «sembrano avere delle menti a un solo canale. Essi hanno la tendenza a far fronte ad una sola cosa per volta e questo modo di procedere provoca frequenti interruzioni della routine di classe»⁴.

La capacità di riuscire a governare contemporaneamente più attività all'interno del gruppo venne chiamata da Kounin *overlapping*; naturalmente questa tecnica è strettamente collegata all'abilità dell'insegnante di essere "addentro" alle situazioni: ne rappresenta, infatti, il naturale proseguimento metodologico.

1.5. Strutturare il programma in modo da impegnare sempre gli allievi

Ciò che spesso crea problemi all'interno di una situazione di apprendimento in classe è l'inattività. Nell'arco dell'intera giornata trascorsa a scuola, i momenti di inoperosità degli allievi possono essere svariati: quando finiscono un compito ed aspettano che l'insegnante affronti un nuovo argomento, quando si annoiano ascoltando la spiegazione dell'insegnante che si potrae nel tempo, quando addirittura attendono l'arrivo in classe di un docente nel cambio dell'ora. Kounin sostiene che questa inoperosità possa essere fonte di demotivazione e, quindi, causa scatenante di comportamenti problematici; infatti, per impegnare il loro tempo, molti ragazzi agiscono in maniera inadatta. L'insegnante accorto e capace sa organizzare il tempo scolastico in modo da evitare questi "buchi" inoperosi programmando azioni formative in grado di impegnare costantemente l'allievo in processi educativo-didattici significativi. Variare opportunamente le attività proposte è un ottimo metodo per evitare che i ragazzi si demotivino dovendo fronteggiare in continuazione proposte didattiche monotone. Un'abitudine negativa

⁴ Biehler, 1986, p. 668.

che gli educatori devono assolutamente modificare, come suggerisce Kounin, è quella di affrontare la vita di classe in modo routinario; sembra infatti che alcuni insegnanti operino con gli allievi adottando le medesime modalità didattiche dall'inizio dell'anno fino alla fine. Le abitudini sono un vero pericolo e spesso gli allievi non riescono a sopportare una consuetudine di vita scolastica scandita costantemente dalle medesime azioni; occorre, invece, essere vivaci, entusiasti e versatili nel progettare le attività di insegnamento-apprendimento.

1.6. L'attenzione del gruppo-classe e la responsabilità del singolo

Ogni docente è chiamato ad operare con un gruppo di studenti, ha la responsabilità di una classe, ma nello stesso tempo deve favorire, con la sua arte, la maturazione della responsabilità personale di ogni allievo per il proprio apprendimento. Per Kounin è possibile raggiungere significativi risultati nella conduzione della classe mettendo in atto determinate strategie capaci di carpire, innanzitutto, l'attenzione dell'intero gruppo e, nello stesso tempo, sollecitare ogni singolo studente a prendersi carico delle proprie responsabilità. «Gli insegnanti che mantengono la concentrazione del gruppo con atteggiamenti che rendono i ragazzi attenti e all'erta sollecitano più utilmente all'impegno e preven- gono comportamenti devianti più degli insegnanti che non lo fanno»⁵.

Le strategie che Kounin suggerisce sono qui di seguito sintetizzate.

- Guadagnare l'attenzione degli studenti ponendo domande, questioni, chiarimenti all'intero gruppo-classe, in maniera tale da favorire momenti di "suspense", prima di richiedere una risposta.

- Attrarre l'attenzione e la partecipazione degli allievi variando metodi ed ausili per le risposte: alzare le mani, scrivere le soluzioni su un foglio, utilizzare cartellini colorati se in possesso di determinati responsi.

- Favorire un lavoro comunitario con la partecipazione di tutti, non solamente dei più capaci e motivati.

- Adottare spesso il metodo del lavoro di gruppo, anziché richiedere risposte personali.

⁵ Kounin, 1970, p. 123.

- Avvisare preventivamente i ragazzi meno abili ed in difficoltà che saranno chiamati a prendere posizione su determinati argomenti in modo che essi possano prepararsi adeguatamente.

- Evitare di offrire feed-back immediati alle risposte offerte dagli allievi, ma adottare frequentemente la strategia coinvolgente, facendo valutare ad altri soggetti della classe il contributo offerto.

- Circolare fra i banchi in modo da carpire l'attenzione degli allievi con la sola presenza fisica prossimale dell'insegnante.

2. Rudolf Dreikurs

Nell'approfondire le problematiche legate alle dinamiche della conduzione di classe è necessario soffermarsi a riflettere sulle idee espresse da Dreikurs in diverse sue pubblicazioni. *Psychology in the Classroom* (1968), *Discipline without Tears* (1972), *Logical Consequences* (1995) sono titoli che hanno avuto una vasta eco e che resero Dreikurs un punto di riferimento costante per chi si occupa di queste problematiche, anche se spesso è ricordato per aver scritto *Maintaining Sanity in the Classroom* (1982), libro che ebbe immediatamente un grande successo quando uscì nelle librerie. Emigrato nel 1937 dall'Austria negli Stati Uniti, allievo di Adler, diventò direttore dell'Alfred Adler Institute di Chicago dove «si interessò delle problematiche legate alla disciplina in classe benché il suo primario interesse fossero i bambini e le dinamiche familiari»⁶.

La sua teoria parte dall'assunto che ogni uomo possiede un bisogno di base che condiziona enormemente la sua vita sociale e relazionale: il bisogno di appartenenza. Dreikurs segue la tesi di Alfred Adler secondo la quale il comportamento umano, sia quello positivo e adeguato sia quello negativo e scorretto, è primariamente volto a ricercare il riconoscimento sociale degli altri. Ogni studente, quindi, agisce in modo da raggiungere questo bisogno primario; purtroppo a scuola non è semplice essere sempre in sintonia con le persone, accettati e con un

⁶ Edwards, 2000, p. 94.

ruolo importante. Soprattutto i ragazzi più deboli e meno sostenuti in famiglia rischiano di trovare, nell'ambiente educativo d'aula, frustrazioni causate dai voti negativi, dagli insuccessi di fronte ai compagni, dall'inadeguatezza delle prestazioni. Tali frustrazioni rappresentano rimandi molto pericolosi per il soggetto che li subisce, minando alla base il suo bisogno di essere riconosciuto come persona valida e stimata all'interno del gruppo classe. Se un ragazzo non riesce a raggiungere un riconoscimento sociale significativo da parte dei suoi insegnanti e dei suoi compagni, è costretto a ricercare vie alternative per incrementare la propria autostima.

Queste strade "lateral", queste scorciatoie atte a ricercare ciò che i normali comportamenti a scuola non hanno permesso di raggiungere, di solito sono molto incerte, spingono l'allievo verso comportamenti inadeguati e scorretti. «Noi dobbiamo renderci conto che un bambino che si comporta in maniera scorretta è solo un bambino scoraggiato in cerca di un suo posto; egli agisce seguendo una logica errata secondo la quale il suo comportamento scorretto gli sarà utile per procurarsi l'accettazione sociale che desidera»⁷.

Dreikurs sostiene che vi siano quattro strategie che di solito gli studenti adottano a scuola per ricercare ruolo e considerazione negli altri: ottenere l'attenzione, esercitare il potere, ricercare vendetta, esibire inadeguatezza.

2.1. Ottenere l'attenzione

Quando un allievo non si sente riconosciuto e accettato, avvertendo che l'insegnante non dimostra di tenere in considerazione la sua persona, la prima strategia posta in atto è di ricercare un contatto umano e un'attenzione evidente da parte dell'educatore. Purtroppo in questa ricerca l'allievo non sempre adotta comportamenti idonei; spesso è costretto a mettere in atto atteggiamenti scorretti che creano problema all'interno della classe.

⁷ Dreikurs - Cassel, 1972, p. 32.

Nella tabella 1 possiamo notare quattro differenti modalità che gli allievi adottano a scuola per ricercare attenzione: la modalità attiva-costruttiva, passiva-costruttiva, attiva-distruttiva, passiva-distruttiva⁸.

Se la ricerca d'attenzione non sortisce il risultato sperato, l'allievo a disagio può adottare un'ulteriore strategia: esercitare il potere.

Tabella 1

	Costruttiva	Distruttiva
Attiva	Comportamento: Chiacchierare con gli altri. Cooperazione eccessiva. Pronta ubbidienza. Elevato orientamento al successo. Perfezionismo. Obiettivo: Ricevere elogi e mantenere la superiorità.	Comportamento: Volere il proprio tornaconto. Essere impertinenti. Essere provocanti. Prendere pesantemente in giro gli altri. Tormentare perpetuamente gli altri. Obiettivo: Ricevere immediate e continue attenzioni.
Passiva	Comportamento: Affascinare gli altri. Manipolare. Essere vanitosi, sottili, operare nell'ombra. Attaccarsi agli altri. Egocentrismo. Obiettivo: Operare affinché gli altri possano servirlo.	Comportamento: Mostrare modestia, dipendenza, sciat- teria. Autoindulgenza, indolenza. Mancanza di concentrazione. Mancanza di azioni positive. Obiettivo: Spingere gli altri a preoccuparsi per lui. Ricevere aiuti dagli altri.

⁸ Dreikurs, in Edwards, 2000, p. 97.

2.2. Esercitare il potere

Dreikurs sostiene che il soggetto utilizza un secondo comportamento di sfida nei confronti degli altri e dell'insegnante, volto ad incrementare la sua "visibilità" sociale. Lo studente può esercitare "il potere" con vari atteggiamenti: opposizione verbale, intimidazione, violazione palese delle regole, atteggiamenti disturbanti, ostilità evidente. È certamente difficile comprendere questi comportamenti e gli insegnanti sono spesso costretti a reagire con decisione di fronte ad essi. Per Dreikurs, invece, occorre molta serenità assumendo un atteggiamento di ascolto capace di interpretare correttamente i messaggi. L'allievo anche in questo caso ricerca riconoscimento e approvazione; è una ricerca di appartenenza certamente inadeguata, ma comprensibile. Se una persona si sente in pericolo, minacciata nel suo Io perché gli altri non sembrano curarsi della sua persona, sceglie strade alternative, anche dure e difficili, per comunicare tutto il suo disagio. Può arrivare anche ad assumere atteggiamenti più violenti della ricerca del potere, può arrivare ad esercitare la sua aggressività con la vendetta.

2.3. Ricercare vendetta

Il soggetto che cerca la vendetta è senza speranza: avendo fallito ogni sforzo per avere riconoscimento dagli altri, sceglie di adottare atteggiamenti intollerabili nei confronti dei compagni, ma anche nei confronti degli insegnanti, in quanto ritiene di essere sottoposto a continue manifestazioni di ingiustizia. Pensa che gli altri intenzionalmente vogliano ferirlo e di conseguenza la vendetta diviene un atteggiamento doveroso. È ai suoi occhi una reazione di difesa corretta che trova il suo coronamento nel provocare sofferenza: "Mi comporto così per farti soffrire in modo tale che tu sia costretto a difenderti, ma anche a riconoscermi come persona". La vendetta è una giustificazione utile per rivendicare un ruolo. Quando tale sentimento decade, quando il soggetto capisce che anche questa strategia non è adeguata, in quanto rimane sempre e comunque isolato nella sua battaglia contro il mondo e privo di riconoscimento sociale, ecco che allora, improvvisamente, può cadere nello

sconforto più profondo, in uno stato depressivo particolarmente difficile che porta il soggetto a non lottare più e vivere la propria esistenza mostrando semplicemente la sua inadeguatezza.

2.4. Esibire inadeguatezza

L'allievo avvilito per i suoi risultati negativi, sfiduciato per la sua incapacità di raggiungere un adeguato riconoscimento sociale, può rinunciare alla faticosa ricerca di trovare ruolo e segni di stima decidendo di esibire solamente le sue carenze. Lo studente si isola ritenendo, erroneamente, che in tale modo gli altri non lo disturberanno e lo accetteranno almeno per quello che è. La sua inadeguatezza esibita può essere una carta efficace per trovare posto in un ambiente sociale difficile ed ostile. Un allievo «che ha cercato forme passive distruttive per guadagnare attenzione al fine di accrescere il sentimento di appartenenza può persino diventare così profondamente scoraggiato che rinuncia a tutte le speranze aspettandosi solo il fallimento e la rinuncia»⁹.

Il ruolo del docente è molto delicato: Dreikurs riconosce grande importanza alla sua capacità educativa e allo stile d'insegnamento. L'insegnante può essere di aiuto alla persona, come può concorrere ad incrementare nell'allievo atteggiamenti e comportamenti inadeguati. Infatti, per Dreikurs, esistono sostanzialmente tre diverse tipologie di insegnanti che condizionano pesantemente le reazioni degli allievi in classe: l'insegnante autocratico, il permissivo e il democratico.

Sia l'insegnante *autocratico* – sovrano assoluto della classe che esercita il potere sugli allievi senza concessioni, senza calore, che punisce e premia in base alle sue valutazioni insindacabili – sia quello *permissivo* – che cerca di controllare la situazione caotica della classe lasciando piena libertà agli allievi di accettare o meno le direttive impartite e i programmi presentati – non sono per Dreikurs insegnanti validi. Soprattutto sono inadatti a comprendere le vere esigenze dei soggetti in età evolutiva, favorendo un clima relazionale di classe non in grado di rispondere ai bisogni degli allievi più deboli e indifesi. Chi invece può esercitare

⁹ Dreikurs - Cassel, 1972, p. 39.

un'azione educativa efficace è l'insegnante "democratico", che imposta una vita di classe basata sul rispetto personale e sulla condivisione partecipata delle regole di convivenza civile, all'interno di un ambiente volto a incrementare le basi culturali e sociali dei soggetti. Egli aiuta i ragazzi a comprendere le direttive e favorisce la loro assunzione di responsabilità. Gli allievi godono, infatti, di una sufficiente autonomia personale, di una libertà che deve però essere governata dall'impegno e dal rispetto per le regole.

I ragazzi in situazione di convivenza civile e democratica della vita scolastica sono certamente favoriti nel raggiungimento del senso di appartenenza tanto importante per Dreikurs: essi, infatti, sono condotti dall'insegnante a prendersi carico delle esigenze degli altri e invitati ad avere rapporti interpersonali fra pari rispettosi e amichevoli; la competizione viene sostituita dalla collaborazione, il lavoro di gruppo è una ricchezza e frequenti sono le occasioni per riflettere comunitariamente sulle esigenze personali e scolastiche. L'insegnante concorre a creare un'atmosfera ricca di calore umano promuovendo l'apprendimento, utilizzando le valutazioni come elemento funzionale alla crescita degli allievi e non di prestigio individuale dei singoli. Soprattutto l'insegnante democratico è in grado di aiutare i ragazzi a correggere i loro errori comportamentali.

Dreikurs suggerisce delle strategie capaci di corrispondere al bisogno di appartenenza degli allievi che attuano azioni scorrette in classe.

1. Innanzitutto, occorre comprendere l'atteggiamento errato. Interpretare correttamente la logica dell'azione inadeguata del soggetto permette all'insegnante di assumere strategie educative efficaci per modificare eventuali atteggiamenti scorretti. Dreikurs consiglia di parlare con l'allievo, spiegando il disagio nei confronti dei suoi atteggiamenti negativi assunti, chiedendo le ragioni, aiutando così il soggetto a comprendere meglio se stesso e le proprie azioni. Il comportamento scorretto spesso non è un'espressione personale razionalizzata, ma spontanea, priva di riflessione. Con opportune domande l'educatore può aiutare l'allievo a mettere in evidenza le vere ragioni del suo atteggiamento che, per Dreikurs, ricordiamo, sono sostanzialmente di quattro tipi: ottenere l'attenzione, esercitare il potere, ricercare vendetta, esibire inadeguatezza.

2. Un'altra strategia, indicata da Dreikurs, propone all'insegnante di rendere esplicite all'allievo, che eventualmente rifiutasse di mettersi in discussione, le ragioni recondite del suo atteggiamento scorretto. Non sono rari i casi di ragazzi che di fronte a un richiamo di responsabilità per un atto scorretto commesso respingono gli approcci dell'insegnante al dialogo, rispondendo con un "sì" o un "no" generico. Dreikurs suggerisce, in questo caso, di continuare a ricercare un rapporto, un dialogo, in modo tale che l'educando si convinca a recedere dal suo arroccamento rispondendo con un "forse" o un "può essere"; a questo punto, l'insegnante deve comunicare la vera ragione del comportamento inadeguato.

3. L'educatore può interpretare l'atteggiamento comportamentale negativo in classe utilizzando due modalità: la prima, indicata da Dreikurs, propone che lo stesso insegnante controlli attentamente le proprie reazioni, i propri stati emotivi.

«Se l'insegnante si sente:

- *annoiato*, lo studente probabilmente sta cercando attenzione;
- *minacciato*, lo studente probabilmente sta cercando potere;
- *offeso*, lo studente probabilmente sta cercando vendetta;
- *impotente*, lo studente sta esibendo inadeguatezza»¹⁰.

Una seconda modalità proposta è di osservare le reazioni dello studente.

<i>Se lo studente:</i>	<i>L'obiettivo dello studente è:</i>
– cessa il comportamento e poi lo ripete	– guadagnare attenzione
– si confronta o ignora l'autorità	– esercitare potere
– diventa deviante, violento o ostile	– attuare vendetta
– rifiuta di partecipare o collaborare	– esibire inadeguatezza ¹¹

¹⁰ Charles, 1999, p. 49.

¹¹ Edwards, 2000, p. 104.

4. Per Dreikurs occorre evitare di entrare in lotta con l'allievo. Di fronte a un atteggiamento provocatorio, ineducato, sveniente, è bene ignorare tale comportamento. Si evita così di rinforzare ulteriori espressioni personali assai pericolose. Le *escalation* possono essere accese con conseguenze negative, il comportamento ignorato può, invece, calmare una situazione a rischio evitando di essere alimentato dalla reazione dell'insegnante.

5. Spesso, però, il metodo di ignorare l'atteggiamento scorretto dell'allievo non funziona. Soprattutto nei comportamenti motivati dalla ricerca di "potere" l'insegnante è costretto a prendere posizione, a lottare per ristabilire un clima di classe efficace per l'apprendimento. In questi casi l'educatore può adottare una strategia: trasferire la contesa a due, ingenerata dall'allievo problematico, in un confronto diretto con l'intero gruppo. Se la classe è compatta può attuare in breve tempo le intenzioni provocatorie del soggetto.

6. Occorre molta pazienza nei confronti degli atteggiamenti di vendetta ed essere costanti nel programmare azioni educative in grado di dare ruolo e riconoscimenti agli allievi che cercano di fare del male agli altri. Dreikurs sottolinea che il comportamento problematico è sempre dovuto a una ricerca di senso e di appartenenza. L'insegnante non deve mai scoraggiarsi di fronte a questi atteggiamenti, ma insistere nel mantenere un indirizzo educativo capace di valorizzare sempre l'allievo, anche quello più difficile.

7. Infine, fra le strategie indicate, occorre evidenziare il ruolo dell'incoraggiamento nei confronti dei ragazzi che mostrano palesemente la loro inadeguatezza. Per aiutare questi studenti gli insegnanti devono mostrare un vivo interesse per la loro persona. Infatti gli allievi che scelgono di mostrare le loro incapacità, di non nascondere i propri limiti, non sono privi di potenzialità, ma di solito optano per questa estrema forma comportamentale in seguito a delusioni cocenti sperimentate inseguendo un riconoscimento sociale forse troppo alto. Possono essere allievi ambiziosi che incontrano una realtà complessa, oppure soggetti molto competitivi che invece di trovare successo subiscono sconfitte evidenti o raggiungono mete meno eccelse di quanto era nelle loro previsioni. Chi cade nell'inadeguatezza può anche essere un allievo molto ansioso

incapace di far fronte alle pressioni di un ambiente scolastico che inevitabilmente richiede prestazioni culturali e sociali consistenti. È importante, perciò, che gli insegnanti si attivino con questi ragazzi in modo da non mostrare mai irritazione nei loro confronti, ma sostegno e supporto personale reale. La disponibilità, la cura, le attenzioni del docente potranno contribuire a modificare l'atteggiamento negativo dell'allievo che certamente di fronte a tali espressioni di interesse non potrà restare indifferente e sarà sollecitato a modificare il proprio atteggiamento.

2.5. Incoraggiamenti ed elogi

Dreikurs annette grande importanza al ruolo che in una relazione educativa possono assumere gli incoraggiamenti dell'insegnante. I ragazzi desiderano essere riconosciuti, valorizzati, approvati nelle loro attività, gli incoraggiamenti sono un ottimo strumento in mano agli educatori per rispondere a questi bisogni. Se opportunamente utilizzati, possono essere un utile mezzo per prevenire i comportamenti scorretti o problematici; infatti, indicano la strada opportuna, sono dei segnali chiari di indirizzo, suggeriscono all'allievo che l'impegno profuso va nella giusta direzione.

Dreikurs suggerisce le seguenti strategie per incoraggiare gli studenti:

- «1. Essere sempre positivi; evitare i commenti negativi.
2. Incoraggiare gli studenti all'impegno per la crescita personale, non per la perfezione.
3. Incoraggiare lo sforzo. I risultati non tarderanno a venire se gli studenti lavorano duramente.
4. Enfatizzare le qualità espresse, non le debolezze.
5. Insegnare agli studenti ad apprendere dagli errori.
6. Enfatizzare il fatto che gli sbagli non sono fallimenti.
7. Sollecitare la motivazione intrinseca.
8. Incoraggiare l'indipendenza.
9. Mostrare agli studenti di credere nelle loro abilità.
10. Offrire sostegni per superare gli ostacoli.
11. Incoraggiare gli studenti ad aiutare i propri compagni in difficoltà.
12. Inviare note positive a casa, specialmente riguardanti l'impegno profuso.

13. Mostrare orgoglio per il lavoro eseguito dagli studenti. Esibire il lavoro agli altri compagni e invitarli a vederlo.
14. Essere ottimisti ed entusiasti. È contagioso.
15. Cercare di programmare situazioni che garantiscano successo per tutti.
16. Usare spesso frasi incoraggiati, come: Tu sei proprio migliorato! Posso aiutarti? Che cosa hai appreso da quest'errore?»¹².

Gli elogi sono differenti dagli incoraggiamenti: mentre questi si focalizzano sull'impegno profuso dall'allievo, gli elogi sottolineano il valore del risultato ottenuto. Hanno per Dreikurs il grosso rischio di comunicare al soggetto che quanto ha valore, alla fine, è solamente la riuscita nel compito richiesto. Soprattutto per gli allievi meno dotati le lodi rappresentano qualcosa di molto pericoloso. Elogiare un compagno capace, senza offrire al soggetto in difficoltà uguali attenzioni, può favorire come conseguenza diretta una demotivazione fortissima a proseguire con il medesimo impegno.

2.6. Conseguenze logiche

Tutto l'impianto metodologico di Dreikurs alla fine può essere sintetizzato nella constatazione che occorre lavorare in campo educativo-didattico in modo tale che l'allievo sia cosciente delle conseguenze logiche del proprio agire. L'insegnante deve fin dai primi approcci con la classe operare positivamente in modo da favorire un clima relazionale incoraggiante nel rispetto delle regole. Ciò significa operare democraticamente facendo di tutto per aiutare i soggetti più difficili, offrendo costantemente il proprio apporto personale per superare i problemi, ma nello stesso tempo ricordare agli allievi le conseguenze logiche del loro comportamento. I ragazzi devono saper fin da subito che il comportamento inadeguato o scorretto comporterà delle conseguenze spiacevoli non per volontà arbitraria del docente, ma per una loro precisa responsabilità personale. Le conseguenze logiche non sono sinonimo di "punizione"; infatti, devono essere condivise e addirittura approvate

¹² Dreikurs - Cassel, 1972, pp. 51-54.

preliminarmente dagli allievi. Il concorso alla loro stesura da parte degli stessi studenti è fondamentale.

3. William Glasser

William Glasser, pur essendo uno psichiatra molto noto in campo scientifico – ricordiamo a proposito le sue teorie psicologiche descritte in *Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry* (1965) – si interessò fin dagli inizi alle questioni educative. Nel 1969 pubblicò un libro che segnò profondamente la formazione degli insegnanti americani, *Schools without Failure*, «acclamato come uno dei più importanti libri che influenzarono l'educazione negli ultimi cento anni»¹³. La sua passione per le questioni pedagogiche non diminuì nel tempo, ma si sviluppò e cambiò drasticamente nei suoi risvolti concreti. *Control Theory in the Classroom* (1986) segna l'inizio di una nuova fase nel pensiero di Glasser che ora vedremo in dettaglio.

3.1. Il pensiero educativo

Le sue tesi presero avvio dalla constatazione che occorre operare con le persone nel presente, nel reale, facendo leva sul principio che esse sono le sole responsabili del loro comportamento. Non bisogna fare dietrologie o richiamarsi a fatti accaduti in una lontana infanzia: se un soggetto non riesce ad adattarsi ai normali canoni di convivenza civile probabilmente non riesce a soddisfare i suoi bisogni sociali e relazionali attuali. Quindi, si possono aiutare gli allievi a modificare i loro atteggiamenti negativi a scuola se incompatibili con le regole, sollecitandoli a prendere coscienza della realtà e delle loro responsabilità attraverso un cammino relazionale che Glasser descrive in modo analitico.

Innanzitutto, l'insegnante deve aiutare l'allievo a identificare il comportamento inadeguato. Quando un ragazzo viola con il suo atteggiamento una regola di vita sociale, occorre operare in modo che egli

¹³ Charles, 1999, p. 181.

stesso si renda conto del suo operare errato. Chiunque è in contatto con situazioni educative a rischio sa benissimo com'è difficile per un ragazzo riconoscere spontaneamente la scorrettezza di una sua azione, assai raramente troviamo allievi che spontaneamente ammettano le loro responsabilità. Glasser sostiene che occorre, primariamente, condurre al riconoscimento dell'azione riprovevole, evitando, però, di richiedere le motivazioni del gesto, i perché dell'atteggiamento sconveniente.

In secondo luogo, è necessario aiutare l'educando a capire le conseguenze delle azioni commesse. Questa è una fase molto delicata: l'insegnante non deve essere invasivo, ma accompagnare con domande appropriate la presa di coscienza delle inevitabili ripercussioni, dei risvolti anche pesanti che possono provenire dagli atteggiamenti e dai comportamenti messi in atto.

Una tappa ulteriore di questo processo deve aiutare l'allievo a prendere posizione, a giudicare l'azione commessa. La valutazione del comportamento deve essere un'autovalutazione; è l'educando che deve arrivare a vagliare la sua azione, non l'insegnante, il cui compito rimane marginale rispetto al processo di assunzione di responsabilità.

Infine, l'ultima tappa di questo cammino riguarda la pianificazione di una condotta che eviti il ripetersi di determinati comportamenti inadeguati. Anche in questo frangente, è l'allievo che deve assumersi le sue responsabilità in prima persona, è lui che deve pensare, riflettere e assumere piani comportamentali che gli permettano di non ripetere l'errore commesso. È certamente una fase difficile che ha bisogno di essere sostenuta dall'insegnante il quale offrirà fiducia al ragazzo e non deplorerà la sua condotta.

Questo percorso è essenzialmente un iter a due, dove l'allievo viene avvicinato dall'insegnante e condotto a prendere coscienza del suo comportamento con un dialogo interpersonale ricco di istanze educative. Ma Glasser non si limita a sollecitare una relazione educatore-educando efficace, suggerisce altri metodi pedagogici, come, ad esempio, *the classroom meetings*, le riunioni di classe.

È fondamentale che l'insegnante imposti la sua azione educativa in modo tale da sollecitare negli allievi la presa di coscienza che il comportamento dipende dalle loro scelte personali: se si fanno buone scelte

il risultato sarà di conseguenza positivo, mentre se si opta per un'alternativa sbagliata l'esito inevitabilmente sarà errato e improduttivo. Occorre che le regole della classe siano conosciute dagli allievi; essi stessi dovrebbero essere messi in condizione di partecipare alla loro stesura e alla loro verifica periodica. Per operare secondo queste direttive è molto importante che l'intero gruppo classe partecipi ad apposite riunioni, dove i vari problemi emersi nell'arco dell'esperienza scolastica siano condivisi e approfonditi comunitariamente. È questo un momento educativo a cui Glasser attribuisce grande valore. In questi incontri l'insegnante non deve mai punire o biasimare l'atteggiamento degli allievi, ma veicolare direttive, consigli e soluzioni comportamentali.

Con il 1985 abbiamo un'evoluzione del pensiero di Glasser. Prima di questa data, infatti, «dipingeva la scuola come un posto relativamente sereno che provvede a strutturare opportunità per gli studenti, dando a loro la responsabilità di prendere vantaggio da queste occasioni»¹⁴. Successivamente il suo pensiero muta, cambia, alla luce anche delle sue osservazioni sull'effettiva inconsistenza educativa, sui risultati pratici negativi di una visione così «tranquilla» della situazione didattica in classe. La realtà era ed è molto più articolata e gravosa, i problemi comportamentali e motivazionali condizionano pesantemente la vita della scuola e non possono essere certamente risolti proponendo i principi educativi che in un primo periodo Glasser propagandava. Probabilmente la sua visione si rinnova anche a causa del fatto che la situazione sociale, e quindi educativa, ha ripercussioni specifiche anche in campo scolastico. Lo sviluppo della società richiede obbligatoriamente alla scuola un rinnovamento marcato nei metodi e nelle direttive pedagogiche di riferimento. I comportamenti degli studenti, sempre più a rischio di devianza, incuranti delle regole e poco rispettosi dell'autorità, necessitano di essere gestiti con altri stili didattici, con inedite strategie educative. Un nuovo concetto di qualità si impone alla realtà scolastica; non è più possibile portare avanti un modello educativo-didattico dove una minima percentuale di studenti raggiunge un livello elevato di obiettivi

¹⁴ *Ibi*, p. 182.

dell'apprendimento. La stragrande maggioranza degli allievi non è motivata all'apprendimento e non si impegna affatto a raggiungere mete eccelse; è la stessa scuola che induce questi studenti a non impegnarsi, a non espandere le loro competenze, a non sviluppare le qualità personali. Nel suo libro *The quality school. Managing student without coercion* (1990), Glasser afferma chiaramente le responsabilità dell'istituzione scolastica. Occorre paragonare la scuola a un'impresa, facendo continui riferimenti alla situazione aziendale. Egli ritiene che il successo o meno di un'attività produttiva dipende dalle abilità dei manager di condurre i lavoratori a operare con qualità nella loro azione quotidiana: «come ogni azienda, la produttività della scuola dipende dalle abilità di coloro che la conducono – gli insegnanti»¹⁵.

È necessario cambiare il modo di “fare scuola”, per risolvere il problema della qualità, bisogna modificare i tradizionali curricula, troppo poco ancorati alla realtà, incapaci di suscitare un interesse reale negli allievi. Anche i metodi devono essere aggiornati, non si possono obbligare i ragazzi all'impegno e al rispetto delle regole senza condivisione. La strategia coercitiva non funziona, invoglia solo gli studenti a un adattamento alle norme e favorisce un clima di classe sfavorevole all'apprendimento, in cui lo slancio giovanile e l'entusiasmo, capace di far raggiungere ai ragazzi obiettivi culturali e sociali molto elevati, vengono mortificati.

I suggerimenti di Glasser per questo rinnovamento sono chiari. Innanzitutto, a scuola gli allievi necessitano di incontrare una situazione educativa e ambientale capace di soddisfare i loro bisogni. In secondo luogo, occorre che gli insegnanti lavorino per aiutarli ad essere più responsabili nel loro comportamento. I due aspetti, però, sono fortemente correlati, si cresce nella responsabilità se si è a contatto con un ambiente educativo favorevole e un ambiente diventa tale solo se i bisogni degli allievi trovano soddisfazione.

I bisogni fondamentali evidenziati da Glasser sono cinque.

1. *Il bisogno di sopravvivenza*: quello più legato alla sfera delle necessità fisiologiche, come il cibo, l'acqua, i ripari dalle intemperie ecc.

¹⁵ Glasser, 1990, p. 6.

2. *Il bisogno di appartenenza*: è quello più prettamente implicato nelle relazioni interpersonali e affettive, come il fatto di essere riconosciuto dagli altri, di essere stimato e valorizzato dal gruppo classe, di essere oggetto di attenzioni da parte del docente.

3. *Il bisogno di competenza*: è fondamentale che l'allievo arrivi a capire di avere le abilità e le competenze necessarie per affrontare le difficoltà dell'apprendimento e della vita.

4. *Il bisogno di gaiezza*: è quel bisogno insopprimibile dell'uomo di trovare godimento nell'affrontare la vita di tutti i giorni, di lavorare con gli altri in un'atmosfera serena, di apprendere con gioia.

5. *Il bisogno di libertà*: è questo uno fra gli aspetti che più condizionano la vita umana e l'esperienza scolastica. Gli insegnanti devono cercare di valorizzare questo bisogno degli studenti facendoli partecipare alle decisioni, mettendoli in condizione di autodeterminare il proprio impegno, rendendoli responsabili del loro agire.

Oltre al soddisfacimento dei suddetti bisogni, occorre, per Glasser, un rinnovamento curricolare significativo nelle scuole: bisognerebbe eliminare dai programmi tutto ciò che non ha importanza per la vita dell'allievo, ogni argomento inutile per la sua esistenza. Addirittura si spinge a suggerire che occorrerebbe discutere il programma con gli studenti: «quando gli insegnanti presentano nuovi segmenti di apprendimento, essi dovrebbero promuovere una discussione con gli allievi e, se gli studenti fossero maturi abbastanza, chiedere loro di identificare che cosa gradirebbero che fosse esplorato in profondità»¹⁶. È certamente auspicabile, per Glasser, affrontare pochi argomenti, studiarli a fondo, analizzandoli in modo completo, piuttosto che toccare molti temi superficialmente come avviene nell'esperienza scolastica tradizionale. Non importa il tempo impiegato, ciò che è significativo è studiare molto bene le cose veramente importanti e utili per l'allievo.

La qualità della scuola passa, come si può certamente evincere dalle idee pedagogiche illustrate attraverso la qualità dell'insegnamento. I docenti devono cambiare il loro approccio educativo e relazionale.

¹⁶ Charles, 1999, p. 187.

Molti problemi comportamentali presenti nelle nostre scuole sono il frutto, per Glasser, di una conduzione sbagliata della classe. È inutile obbligare gli allievi a partecipare ad una vita di classe che non condividono: quando essi vedono di non riuscire ad ottenere risultati apprezzabili, si demoralizzano e reagiscono alle frustrazioni scolastiche con atteggiamenti negativi. Occorre passare da un approccio alla gestione della vita scolastica *boss-management* a una *lead-management*.

La differenza è sostanziale, l'approccio tradizionale autoritario *boss-management* presenta le seguenti caratteristiche:

- l'insegnante stabilisce i programmi e la vita di classe degli studenti. Gli studenti devono cercare di adattarsi alle proposte cercando di realizzare al meglio i compiti presentati;
- l'insegnante abitualmente ordina che cosa gli allievi devono eseguire; raramente illustra come realizzare al meglio l'attività;
- colui che valuta è solo l'insegnante. Gli studenti non sono chiamati a giudicare il loro operato;
- quando sorgono i problemi in classe, quando i ragazzi non rispettano le regole imposte, l'insegnante ristabilisce la disciplina dovuta con metodi coercitivi, abitualmente con punizioni insindacabili.

L'approccio educativo facilitatorio *lead-management* proposto da Glasser si enuclea in questi principi:

- l'insegnante incoraggia gli studenti a prendere posizione di fronte alle varie proposte formative in programma;
- l'insegnante cerca costantemente di proporre un programma adatto per le abilità che presentano gli allievi;
- l'insegnante espone le metodologie più adeguate per risolvere le varie questioni educative e le problematiche legate all'argomento programmatico preso in esame. «Il potere reale deriva dalla percezione degli studenti di un insegnante competente in grado di eseguire il lavoro, di mostrarlo e di essere modello di come deve essere realizzato»¹⁷;
- gli studenti sono sollecitati a valutare il proprio operato;

¹⁷ Glasser, 1990, p. 55.

– l'insegnante è un facilitatore che promuove un'atmosfera positiva di classe ricca di dinamiche interpersonali dove la stima e l'accettazione degli altri è fondamentale;

– l'insegnante non utilizza metodi coercitivi per risolvere le questioni comportamentali. «Gli studenti apprezzano il fatto che l'insegnante non minaccia né punisce ma dice che se ci fossero problemi, "noi li risolveremo"»¹⁸.

4. Lee Canter

Lee Canter, insieme a sua moglie Marlene, ha ideato un modello di conduzione della classe molto seguito negli Stati Uniti. Infatti, i corsi dove viene appreso il loro metodo denominato *Assertive Discipline*, in questi anni sono stati frequentati «da più di un milione di insegnanti e amministratori tanto da diventare il loro programma il sistema disciplinare più largamente utilizzato»¹⁹.

Il successo di questo modello è dato dal fatto che sollecita gli insegnanti a prendere coscienza dei loro diritti, rende giustizia del faticoso lavoro educativo in aula, troppo spesso sottovalutato dalla società ed anche dalle maggiori correnti di pensiero che si sono occupate della conduzione efficace della classe.

4.1. Il diritto degli insegnanti

Troppo spesso si parla di diritto degli allievi di frequentare la scuola trovando al suo interno un clima educativo ottimale capace di suscitare benessere e forti motivazioni all'apprendimento; di diritto del singolo individuo a incontrare educatori capaci di rispettare le personalità e i bisogni specifici di ciascuno; di diritto della famiglia di affidare a persone competenti e motivate i loro figli. Raramente si parla, invece, di diritti degli insegnanti.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Charles, 1999, p. 83.

L'approccio di Canter parte proprio dall'affermazione che è possibile operare in modo significativo in campo scolastico solamente rispettando i diritti fondamentali dell'insegnante:

- il diritto di decidere le regole di una vita di classe in grado di favorire un clima ottimale per l'apprendimento;
- il diritto di pretendere dagli allievi il rispetto delle norme stabilite;
- il diritto di esigere da parte degli studenti un comportamento maturo, adeguato ad una vita di classe comunitaria;
- il diritto di essere appoggiati nell'azione educativa dai dirigenti scolastici;
- il diritto di avere il consenso ed il pieno sostegno da parte delle famiglie.

Come si può osservare, queste idee hanno la capacità di risvegliare negli insegnanti, troppo spesso criticati per il loro lavoro, un orgoglio personale capace di toccare corde rivendicative assai delicate.

Contemporaneamente, però, il modello di Canter mette in evidenza che oltre ai diritti degli insegnanti, bisogna affermare i diritti degli alunni:

- il diritto di vivere in un ambiente sereno;
- il diritto di incontrare un insegnante disponibile;
- il diritto di conoscere le regole della classe;
- il diritto di apprendere e di essere aiutati nei momenti di difficoltà;
- il diritto di conoscere le conseguenze sia positive sia negative delle proprie scelte comportamentali.

Per Canter una vita scolastica idonea all'apprendimento e alla crescita personale degli allievi ha bisogno di essere costruita su questi pilastri; i diritti degli allievi e degli insegnanti sono le fondamenta per impostare un processo educativo significativo per tutti, dove gli studenti possano apprendere in tranquillità i contenuti del programma e i loro bisogni vengano soddisfatti dall'azione attenta e vigile dell'insegnante, il quale è chiamato a prendere in mano la situazione e condurre il gruppo rispettando le esigenze e le richieste di aiuto dei singoli. Fra i compiti che il docente deve svolgere vi è la predisposizione di un piano formativo disciplinare: egli deve decidere le regole e le corrette procedure della vita di classe e le conseguenze inevitabili che la violazione delle stesse può provocare.

Nel modello di Canter *le conseguenze* assumono notevole valenza, rappresentano un deterrente fortissimo da utilizzare sempre e comunque; è molto importante che i ragazzi sappiano esattamente che gli esiti di un loro atteggiamento scorretto saranno inevitabili. Canter suggerisce che tali azioni disciplinari non diventino mai punizioni dannose sul piano psicologico, ma rappresentino qualcosa che gli allievi non gradiscono affatto, non troppo pesante ma incisivo, come, ad esempio, essere messi in un altro gruppo, oppure momentaneamente invitati ad uscire dalla classe.

«Ci sono insegnanti che ritengono che si possa avere ordine in classe solamente usando le maniere forti con gli allievi – imponendo più regole e sgradevoli conseguenze per ottenere il rispetto degli studenti. Ma ciò non funziona. Per avere successo un piano disciplinare dovrebbe essere costruito sulla fiducia reciproca e sul rispetto»²⁰. Queste parole di Canter sono molto chiare e mettono in evidenza un'idea precisa dello stile di insegnamento che un educatore dovrebbe assumere nel rapporto.

4.2. Stili di insegnamento

Per Canter gli insegnanti influenzano in maniera rilevante gli allievi, le loro motivazioni all'apprendimento e il comportamento in classe più o meno rispettoso delle regole di convivenza civile.

Canter ritiene che vi siano sostanzialmente tre tipologie di insegnanti: quello ostile, il non-assertivo e l'assertivo.

L'insegnante ostile si caratterizza per avere un approccio nei confronti degli allievi privo di affettuosità, piuttosto rigido e diretto nelle modalità relazionali: opera come se i singoli ragazzi fossero degli avversari da sottomettere. Essi, infatti, sono costretti a sopportare le direttività dell'insegnante senza avere le minime opportunità di metterle in discussione; il loro parere non viene richiesto, né per l'insegnante sembra essere importante; ciò che conta è solamente il fatto che essi siano completamente sottomessi alla volontà dell'educatore autoritario. Le regole sono rigide e non viene ammesso in modo più

²⁰ Canter, 1996, p. 6.

assoluto che possano essere minimamente violate. La vita di classe, priva di calore umano, diventa per molti allievi una sofferenza: essendo essi impossibilitati ad esprimere minimamente sé stessi, costretti a subire ritmi cognitivi e operativi non condivisi, vivono con malessere l'esperienza scolastica.

L'insegnante non-assertivo è incapace di comunicare agli allievi i propri obiettivi ed i propri voleri. Non riesce a gestire le situazioni problematiche, in quanto non in grado di imporsi con personalità, con autorevolezza. L'insegnante non-assertivo minaccia conseguenze pesanti nei confronti dei comportamenti più palesi e disturbanti, ma è incapace di metterne in atto le conseguenze e spesso non si accorge degli atteggiamenti irresponsabili degli allievi preferendo non intervenire per calmarli. I ragazzi di conseguenza ne approfittano mettendo in atto azioni e comportamenti che sfidano palesemente l'autorità del docente sapendo che l'intervento disciplinare sarà inefficace.

L'insegnante assertivo, invece, viene descritto da Canter come il più appropriato per incontrare le esigenze degli allievi a scuola. Le comunicazioni di questo insegnante sono molto chiare e precise; ogni studente si rende immediatamente conto che ha di fronte a sé una persona che ha autorità. La sua presenza si impone a tutta la classe con messaggi semplici ed efficaci, le regole sono precise ed anche le azioni disciplinari. I comportamenti positivi vengono rinforzati mentre gli atteggiamenti inopportuni e problematici vanno incontro a conseguenze inevitabili. L'insegnamento assertivo permette ad ogni allievo di mettere in luce le proprie potenzialità in quanto sostiene e dirige il cammino personale del soggetto lungo tutta l'esperienza scolastica. L'allievo impara a fidarsi del suo insegnante e viene sollecitato a vivere una vita di classe serena anche con i suoi compagni: la collaborazione fra i pari è, infatti, ampiamente incoraggiata. Questo stile assertivo favorisce il fiorire di numerosi aspetti positivi, in quanto, dove i bisogni vengono soddisfatti, sia gli allievi sia l'insegnante vivono in un'atmosfera ottimale, capace di conferire benessere e ingenerare le giuste motivazioni personali.

4.3. Le linee per una conduzione assertiva della classe

Canter suggerisce le seguenti procedure in grado di favorire una conduzione della classe efficace e utile ad esaudire i bisogni degli allievi e la loro maturazione.

1. *Impostare una relazione positiva con gli studenti.* Non si costruisce nulla in campo educativo se non si realizza un incontro tra persone ricche di fiducia e di istanze positive. Occorre che l'insegnante comunichi la propria disponibilità e la propria stima verso gli allievi, essi devono comprendere dagli atteggiamenti e dalle parole dell'educatore che sono rispettati come persone, in grado di progredire nei processi scolastici.

2. *Stabilire chiare linee-guida comportamentali.* È importante che l'insegnante offra ai suoi allievi regole precise della vita scolastica e le sue personali aspettative. I ragazzi hanno bisogno di conoscere quali norme disciplinari guidano i processi di insegnamento-apprendimento, il numero di tali regole non deve essere eccessivo.

3. *Adottare un approccio coinvolgente.* Se si vogliono ottenere risultati, è basilare che gli allievi siano coinvolti nel lavoro proposto. La direttività è utile solo se funzionale a soddisfare le esigenze dei singoli, ma in campo scolastico, dopo aver impostato una vita di classe efficace, è importante che gli allievi possano apportare il proprio personale contributo.

4. *Sollecitare all'autogestione e all'autodisciplina.* Gli allievi devono essere portati dall'azione scolastica a prendere coscienza del proprio valore e l'insegnante ha il compito di armonizzare costantemente gli interventi educativi direttivi e non-direttivi in modo tale che il soggetto maturi istanze personali capaci di condurlo autonomamente a prendere coscienza dei propri diritti e doveri.

5. *Occuparsi del comportamento inadeguato.* L'insegnante non può mostrare disinteresse nei confronti del comportamento problematico, è essenziale che egli dia la sensazione di seguirlo fin dai primi accenni negativi. L'allievo consapevole di aver violato una regola, ma soprattutto cosciente di essere attentamente monitorato nella sua azione, può essere, fin da subito, scoraggiato nel proseguire nei suoi intendimenti

scorretti. L'insegnante, per operare efficacemente, può mettere in atto diverse strategie che elenchiamo²¹:

- usare un tono di voce fermo, ma non aggressivo o intimidatorio;
- comunicare che è perfettamente cosciente di ciò che sta succedendo e che le conseguenze disciplinari saranno inevitabili;
- utilizzare il contatto oculare per mostrare la propria volontà di intervenire se il comportamento inadeguato persiste;
- I messaggi possono essere rinforzati anche con l'aiuto della gestualità manuale. Spesso il comportamento scorretto può essere ricondotto alla normalità se l'insegnante utilizza la gestualità manuale per comunicare il proprio disappunto;
- è utile, inoltre, passare alla forma personale se l'atteggiamento negativo persiste. Utilizzare il nome ed il cognome del soggetto implicato può essere un richiamo efficace per metterlo di fronte alle proprie responsabilità;
- infine, il contatto fisico può essere un utile strumento in grado di risolvere i problemi. Mettere una mano sulla spalla dell'allievo mentre gli si rivolgono alcune parole di biasimo, prenderlo per mano invitandolo ad uscire da una determinata situazione, sono tutte azioni legittime ed utili se usate con cautela.

6. *Programmare un piano di rinforzi positivi.* È davvero molto importante che gli allievi conoscano le conseguenze negative delle loro azioni, ma è altrettanto fondamentale, per Canter, che essi siano premiati per i loro risultati positivi. L'atteggiamento corretto, l'impegno profuso, i risultati raggiunti devono trovare valore agli occhi dell'insegnante, ed essere premiati. I riconoscimenti possono essere di vario tipo:

- attenzione personale per l'allievo;
- giudizi positivi scritti sul quaderno o sul diario;
- telefonate ai genitori per lodare i risultati ottenuti;
- premi vari da elargire, come certificati di merito, medaglie, libri, penne ecc.;
- premi da concordare con i genitori;

²¹ Edwards, 2000, p. 78.

– premi di gruppo; per un comportamento positivo o per un successo ottenuto, si può ricorrere a premiare non solo l'allievo meritevole ma l'intera classe. Questo permette al soggetto di mettere in comune il proprio impegno al servizio degli altri e incrementare altresì l'orgoglio personale molto importante per la sua crescita.

4.4. *Come agire con gli allievi difficili*

Chi ha esperienza di insegnamento-apprendimento o di contatti operativi con situazioni educative problematiche e analizza le tesi di Canter, certamente potrà avere delle perplessità. I ragazzi difficili, coloro ai quali la scuola non interessa e che pongono continuamente problemi disciplinari agli insegnanti, hanno bisogno di attenzioni specifiche da parte dell'istituzione educativa. Normalmente non riescono ad adattarsi ai normali canoni di convivenza civile per una molteplicità di cause, prima fra tutte la situazione educativa della famiglia. Spesso questi allievi non sono sopportati a casa da genitori capaci di far fronte alle notevoli esigenze educative dei giovani d'oggi. Come sottolinea Canter «gli allievi difficili non sono gli studenti nella tua classe che occasionalmente possono creare problemi. Non sono coloro che una volta ogni tanto possono causare la tua perdita di autocontrollo. Gli studenti difficili provocano problemi consistenti sul piano disciplinare con grande intensità e frequenza»²². Canter si occupò anche di questi allievi riconoscendo il fatto che hanno necessità di attenzioni particolari avendo bisogni specifici. Di solito, se non opportunamente condotti ed accompagnati nella loro esperienza scolastica, questi soggetti non riescono a trovare in classe ciò che la loro condizione particolare richiede.

Per Canter gli allievi difficili hanno bisogno di risposte competenti sul piano educativo per far sì che i loro bisogni siano soddisfatti; tali bisogni sono sostanzialmente di tre tipi. Innanzitutto questi allievi possono avere necessità di ricevere attenzioni straordinarie da parte dei propri insegnanti. Spesso sono ragazzi lasciati a loro stessi e raramente incontrano adulti capaci di offrire loro le attenzioni necessarie; i loro

²² Canter - Canter, 1993, p. 6.

bisogni affettivi frustrati li rendono incapaci di affrontare una vita di classe normale; gli atteggiamenti che adottano sono volti prevalentemente a ricevere quelle attenzioni che un soggetto in età evolutiva di solito soddisfa fra le mura domestiche. In secondo luogo, i soggetti difficili possono avere un bisogno di contenimento intenso. Privi di regole, incapaci di gestire le proprie emozioni, lasciati a loro stessi, i loro atteggiamenti a scuola esplodono in comportamenti difficilmente governabili. Questi ragazzi, non avendo esperienze affettive corrette, hanno bisogno di un'azione educativa decisa in grado di contenere la loro impulsività traboccante. Infine, Canter sottolinea come questi soggetti necessitino di motivazioni intense verso i processi educativi scolastici. Molti di questi studenti non riescono a comprendere il valore dell'impegno e dello studio e il perché della presenza a scuola rimane sconosciuto. La loro vita, ricca di attività e di relazioni difficili ma intense sul piano personale, pensiamo alla microcriminalità minorile, li porta a non comprendere o a svalutare una vita di classe fatta di tempi molto noiosi e, ai loro occhi, insignificanti. In *Succeeding with Difficult Students: New Strategies for Reaching your Most Challenging Students*²³, Canter cerca di dare il proprio contributo per favorire anche in questi allievi la maturazione di istanze educative ottimali.

4.5. Strategie per gli allievi difficili

Fondamentale è mettere in atto comportamenti educativi proattivi. L'insegnante deve intenzionalmente agire verso i soggetti "difficili", non aspettare di occuparsene solamente quando i problemi comportamentali si scatenano. È certamente difficile, sottolinea Canter, avvicinarsi a loro in quanto non suscitano simpatia, ma, piuttosto, una naturale avversione. Ciononostante, si possono ottenere risultati non pensando di cambiare il loro atteggiamento problematico, bensì operando sull'ambiente e sul clima relazionale. Infatti, è molto importante, per Canter, prevenire i comportamenti difficili anticipando le reazioni alle proposte che gli insegnanti inseriscono nel programma. Gli educatori

²³ Canter - Canter, 1993.

devono tener presente che dispongono di alternative nel dare risposte ai ragazzi: possono scegliere di non reagire in modo aggressivo, di non avere paura, di non permettere che i loro sentimenti siano colpiti dagli atteggiamenti degli allievi, i quali hanno estremo bisogno di capire che l'insegnante desidera prendersi cura della loro persona. Operare per cercare di carpire la fiducia degli allievi è, infatti, una fra le strategie più importanti da adottare e per ottenere questo fondamentale risultato l'insegnante può mettere in campo determinate azioni come, ad esempio, conoscere gli interessi del ragazzo, la sua condizione familiare, ciò che gli dà piacere e benessere, i suoi hobbies. Per ottenere la fiducia occorre costruire un rapporto interpersonale valido. A tal fine è importante trovare degli spazi e dei momenti appropriati per comunicare con il singolo allievo; i momenti non-canonici, quelli "a lato" della lezione, possono sicuramente essere incontri elettivi molto efficaci. Fondamentale è offrire attenzioni specifiche: chiamarli al telefono, comunicare i propri sentimenti, le eventuali lodi personali, il disappunto per un'azione commessa, oppure interessarsi alla loro salute quando i ragazzi sono assenti per malattia. Con queste strategie, sostiene Canter, l'allievo sarà certamente indotto a fidarsi dell'insegnante; con ciò non saranno risolti tutti i problemi, ma senza fiducia reciproca il soggetto difficile non può incamminarsi verso mete personali importanti, senza fiducia non si possono creare le condizioni per un'autentica maturazione.

5. Fredric Jones

Fredric Jones ha ideato un modello di conduzione della classe fra i più conosciuti: *Positive Classroom Discipline*²⁴ è il frutto di intense ricerche effettuate mentre era docente presso la facoltà di neuropsichiatria dell'università di Ucla e dal 1972 al 1978 dell'università di Rochester. Da sempre interessato alle problematiche relative alla socializzazione dei bambini in famiglia e a scuola, i suoi interessi ultimamente si sono

²⁴ Jones, 1987a.

focalizzati nel perfezionare il suo modello, organizzando corsi di formazione molto seguiti dagli insegnanti.

Le sue idee sulla conduzione della classe presero il via da un'approfondita ricerca che lo portò ad impiegare moltissimo tempo in centinaia di classi nelle scuole elementari e superiori, con lo scopo di comprendere effettivamente quali fossero i metodi più efficaci per condurre un gruppo classe, in maniera tale che i ragazzi fossero motivati all'apprendimento e controllati negli atteggiamenti inadeguati.

I risultati di queste osservazioni di "campo" portarono Jones a conclusioni molto interessanti.

Innanzitutto, egli notò come gli insegnanti più capaci fossero coloro che utilizzavano frequentemente il loro corpo nelle relazioni con gli studenti e capì che il linguaggio non verbale, se opportunamente utilizzato, rappresentava uno strumento di grande efficacia. A parere di Charles «fu il primo ad evidenziare l'importanza della comunicazione non verbale dell'insegnante»²⁵ nel prevenire e risolvere le dinamiche comportamentali in classe.

In secondo luogo, le sue ricerche lo portarono a comprendere le difficoltà di operare nel contesto scolastico. Egli notò che «gli insegnanti prendono ogni giorno circa cinquecento decisioni di conduzione della realtà di classe, il che rende il loro lavoro come complessità e stress, secondo solo a quello dei controllori di volo del traffico aereo»²⁶. In una classe normale, infatti, il docente è costretto a perdere molto del suo tempo a disposizione, approssimativamente circa il 50%, per occuparsi di come ricondurre all'ordine i comportamenti inadeguati degli allievi. Questi atteggiamenti, che incidono così pesantemente nella vita di classe, riguardano per lo più il parlare senza permesso. Il tempo perso in richiami, infatti, è pari a circa l'80% di tutto il tempo che gli insegnanti impiegano per ricondurre all'ordine la classe, mentre la percentuale rimanente si suddivide su comportamenti altrettanto indisponenti per il buon andamento della lezione, come il non ascoltare l'insegnante mentre parla o indica il lavoro da effettuare, l'alzarsi senza permesso dal

²⁵ Charles, 1999, p. 106.

²⁶ Jones, in Edwards, 2000, p. 235.

proprio banco, il disturbo fastidioso del compagno, il pensare ad altro mentre si è in classe.

Inoltre, constatò come siano particolarmente delicati sul piano disciplinare alcuni momenti tipici della lezione. Primo fra tutti, l'inizio dell'ora: raramente quando la campana suona, si è pronti a iniziare un lavoro proficuo, spesso anche gli insegnanti non sono a posto, addirittura alcuni allievi arrivano in classe deliberatamente dopo il suono della campana.

Per Jones, un altro momento molto delicato si verifica quando l'insegnante, terminata la spiegazione, indica il lavoro individuale da effettuare nel prosieguo della lezione. «I difetti nel metodo di insegnamento vengono alla luce quando il docente chiede agli allievi di lavorare per conto proprio. Le mani si alzano immediatamente e l'insegnante si appresta a rispiegare la lezione ad uno studente, mentre gli altri incominciano a muoversi, ad agitarsi e a disturbare chiedendo a loro volta spiegazioni»²⁷.

In seguito a queste osservazioni egli offre agli insegnanti una serie di consigli volti a promuovere una competenza professionale in grado di superare le difficoltà evidenziate e di procedere nell'insegnamento e nella conduzione della classe con efficacia.

5.1. I punti del modello di Jones

Fondamentale per Jones è che gli insegnanti si rendano conto che alcune idee, da sempre patrimonio comune della classe docente, devono essere riviste. Non è possibile, infatti, ritenere che gli allievi sappiano cosa significa assumere un atteggiamento adeguato in classe. Non si capisce il motivo per cui un ragazzo, di per sé, quando entra in un contesto scolastico, debba già conoscere i normali canoni di convivenza sociale e civile. Molti errori sul piano educativo vengono commessi perché si presuppone una cosa che non è affatto scontata. Per Jones, infatti, gli studenti hanno bisogno di conoscere, di apprendere, di imparare a rispettare le regole, le routine di classe, gli standard comportamentali utili a una conduzione dell'esperienza educativa ottimale. Egli suggerì-

²⁷ Jones, 1987b, p. 14.

sce, infatti, di insegnare durante le prime settimane di scuola, in modo approfondito, le norme comportamentali necessarie per proseguire senza problemi, sia quelle più generali utili a definire la cornice entro cui l'allievo deve situarsi per interagire e operare al meglio delle sue possibilità, sia quelle più specifiche e minuziose relative alle procedure concrete di convivenza civile all'interno di un contesto di classe. È sbagliato ritenere che l'insegnante non debba spendere molto tempo a illustrare le regole della vita comunitaria, com'è altrettanto errato ritenere che esse non siano fondamentali per il successo scolastico: gli insegnanti dovrebbero convincersi che solo da una corretta azione informativa ed educativa sulle norme e sulle regole potranno costruirsi i veri processi educativo-didattici. Fondamentale è illustrare agli allievi il loro ruolo nel contesto scolastico, che cosa caratterizza un buon clima di classe, i motivi di un impegno ottimale sul piano comportamentale, le responsabilità e i compiti dell'insegnante e degli allievi, quali comportamenti sono ammessi e funzionali al bene di tutti e di ciascuno.

In dettaglio i punti fondamentali del suo modello sono: organizzazione della struttura della classe, utilizzo del corpo per la comunicazione, programmazione degli incentivi, sostegni individuali.

5.2. *Organizzazione della classe*

Jones assegna molta importanza all'organizzazione fisica dell'ambiente di apprendimento. Di solito gli insegnanti non danno molta importanza a questo aspetto che invece può condizionare o migliorare la vita e la conduzione del gruppo. L'assegnazione dei posti, infatti, spesso viene lasciata alla libertà di scelta degli allievi. Le idee di Jones sotto questo aspetto sono restrittive: se tutto deve essere organizzato in modo tale che la vita di classe diventi un momento efficace e fecondo sul piano educativo, è necessario che l'insegnante governi non solo l'assegnazione, ma anche l'organizzazione fisica dei posti. È necessario mettere vicino o accanto allievi che possano trarre beneficio dalla loro prossimità. È, inoltre, opportuno disporre i banchi in maniera tale che il docente possa in breve tempo raggiungere qualsiasi allievo che chiedi spiegazioni o si trovi in difficoltà. Nella visione di Jones, l'insegnante,

per poter condurre in modo efficace la classe deve essere presente fisicamente, imporsi con la propria figura, camminare spesso tra i banchi, scongiurare con la propria presenza eventuali azioni o atteggiamenti inadeguati. Per operare "fisicamente" occorre, perciò, sistemare i banchi e le attrezzature della classe, facendo sì che il docente possa arrivare in prossimità di ogni allievo nel minor tempo possibile.

5.3. *Il ruolo della comunicazione non-verbale*

Per condurre la classe è necessario, per Jones, saper utilizzare il proprio corpo per comunicare agli allievi il rispetto delle norme stabilite. Egli sostiene che il 90% dei problemi disciplinari che sorgono in classe possano essere risolti con l'uso accurato del linguaggio non verbale²⁸. Fondamentale è saper utilizzare adeguatamente la respirazione, il contatto oculare, la vicinanza fisica, il portamento, le espressioni facciali.

Con la respirazione si comunicano molti messaggi; soprattutto nei momenti critici gli allievi riescono a capire gli stati d'animo degli insegnanti dalla pesantezza o dalla frequenza dei sospiri. Quante ansie nascoste si celano dietro una respirazione affannosa! I ragazzi sono maestri nel valutare l'ira crescente del proprio insegnante oppure nel giudicare inopportuno seguire un determinato comportamento inadeguato, vista la reazione del docente che suggerisce di non proseguire nell'intendimento deviante. La calma è sempre efficace nelle situazioni educative, permette di avere in mano la situazione e di operare senza errori nella relazione con il discente. Per mantenere un autocontrollo personale è perciò necessario modulare adeguatamente il proprio respiro.

Il contatto oculare, poi, assume un ruolo fondamentale per ovviare alle situazioni problematiche. Guardare negli occhi un allievo che sta iniziando ad assumere un determinato atteggiamento può indurlo a desistere e prevenire così ulteriori e gravi difficoltà. L'espressione degli occhi è altamente comunicativa; immediatamente i ragazzi possono percepire gli stati emotivi del docente ma anche i suoi desideri. Quindi, un insegnante capace di controllare la classe sa utilizzare adeguatamente il

²⁸ Charles, 1999, p. 110.

contatto oculare per prevenire azioni disturbanti o per sollecitare determinati atteggiamenti. In questo contesto le espressioni facciali possono completare il ruolo del contatto oculare: molte informazioni, infatti, si comunicano attraverso le espressioni dell'intero viso.

La prossimità fisica è, inoltre, la strategia vincente per molte situazioni particolari e a rischio.

Jones crede fortemente che l'azione "fisica" di un insegnante, la sua persona che si sposta verso l'allievo che disturba possano risolvere le questioni in breve tempo e senza strascichi. Il controllo prossimale permette al docente di contenere gli atteggiamenti anomali che, il più delle volte, cessano quando l'allievo vede arrivare accanto a sé l'insegnante. La presenza dell'educatore previene il comportamento inadeguato, ma anche promuove l'atteggiamento corretto. L'allievo che ha vicino un insegnante capace non assume atteggiamenti inopportuni e, quando questi si verificano, le problematiche possono essere risolte dal docente agendo in modo che il proprio corpo possa diventare uno strumento più incisivo nei confronti del ragazzo. Per esempio, il muoversi in maniera veloce verso il banco dell'allievo deviante può essere già un ottimo metodo; oppure, se non funzionasse tale azione, Jones suggerisce di portarsi dinanzi al ragazzo, di mettere entrambi le mani sul banco e guardarlo intensamente negli occhi. Il corpo del docente, le mani sul banco, i suoi occhi certamente comunicativi, di solito calmano le situazioni difficili. Se anche ciò non fosse sufficiente, un ulteriore suggerimento è di cambiare la postura del proprio corpo, togliendo le mani e appoggiando sul banco i gomiti. Questo atteggiamento costringe l'allievo a indietreggiare con la schiena e permette al docente di guardare più intensamente e più da vicino il suo viso.

È certamente un'azione invasiva, ma ancora rispettosa nei confronti di un ragazzo che deliberatamente sta agendo in maniera inadeguata e provocante. Di solito con tale atteggiamento l'allievo è costretto a modificare la sua azione di disturbo.

Come si può evincere da questi suggerimenti, Jones annette grande valore al corpo e, quindi, la comunicazione non verbale assume in tutte le sue forme un'importanza consistente. La postura che l'insegnante deve possedere in classe, ad esempio, non può non assumere un significato educativo.

I ragazzi capiscono immediatamente, da come l'insegnante si muove ed agisce con il corpo, se è stanco, annoiato, oppure se positivamente presente in classe. Il docente capace di condurre la classe è una persona che assume un portamento tale che di per sé emana rispetto. La sicurezza del comportamento si veicola anche con una postura eretta e fiera.

5.4. *Strategia di conduzione della lezione*

Jones crede che le strategie d'insegnamento svolgano un grande ruolo nel controllo della classe. I problemi comportamentali emergono anche a causa di un errato uso delle modalità d'insegnamento dei docenti. In seguito alle sue osservazioni e alle ricerche intraprese, ritiene di assegnare la causa della cronica mancanza di motivazione, madre di tutti i problemi in classe, alle modalità che generalmente un insegnante adotta per aiutare un allievo bloccato nel comprendere un contenuto o nel proseguire nel compito assegnato. Gli insegnanti impiegano una strategia d'aiuto molto comune. Quando notano che i ragazzi sono in difficoltà di fronte a un compito, «spiegano loro che cosa non capiscono e poi li aiutano ad eseguirlo correttamente. Questo metodo di aiutare l'allievo che è bloccato sul compito è così comune e diffuso che io l'ho identificato come "universal helping interaction"»²⁹ ossia, interazione d'aiuto universale. Questa strategia è, per Jones, davvero inefficace e negativa in quanto è certamente dispendiosa ma, e forse è l'aspetto più sfavorevole, l'interazione d'aiuto lascia molti allievi privi del necessario controllo. Pochissimi ragazzi possono essere aiutati adottando questo metodo e coloro che ricevono sostegno non è affatto detto che riescano ad avere benefici. Spesso, infatti, l'insegnante non aspetta che l'allievo alzi la mano per indicare una difficoltà, ma preventivamente si avvicina ai soggetti più deboli, comunicando così a tutti che tale ragazzo sicuramente è considerato poco abile. Può succedere anche, soprattutto nelle prime classi delle scuole elementari, che l'allievo richieda la presenza e l'aiuto del docente senza avere minimamente provato ad eseguire il lavoro assegnato, solamente in quanto desideroso di attenzioni.

²⁹ Jones, 1987b, p. 23.

Jones suggerisce di modificare le modalità universali d'aiuto e assumere nel proprio bagaglio di competenze nella gestione della classe una positiva interazione di supporto che si suddivide in tre passi successivi: lodare, suggerire e allontanarsi.

Il primo passo consiste nel non focalizzare la nostra attenzione sull'errore commesso dall'allievo che è in difficoltà, ma di mettere in evidenza e lodare ciò che è corretto. Questa strategia ha una duplice funzione: motiva e non scoraggia il soggetto a proseguire con le sue forze e non obbliga l'insegnante a rispiegare un'altra volta la lezione. Inoltre, permette al ragazzo di comprendere che l'apprendimento è fatto di tante sequenze e che di conseguenza non occorre eliminare tutto il lavoro eseguito, ma solamente quella fase non appresa correttamente.

Il secondo passo consiste nel suggerire esattamente all'allievo come proseguire. Come nelle rappresentazioni teatrali il "suggeritore", con poche e chiare parole, permette all'attore di continuare dopo un momentaneo impaccio, così l'insegnante dovrebbe indicare all'allievo la strada da intraprendere per muoversi dalla situazione difficile in cui è scivolato: «Con i suggerimenti procediamo un passo alla volta. Il nostro obiettivo immediato non è la padronanza del contenuto. Per la padronanza occorrono molti passi successivi e lo studente può effettuarli uno alla volta. Il nostro obiettivo immediato è piuttosto *il movimento*. Se noi sollecitiamo il movimento la padronanza arriverà di per sé»³⁰.

Suggerire un nuovo apprendimento, la tappa successiva della sequenza:

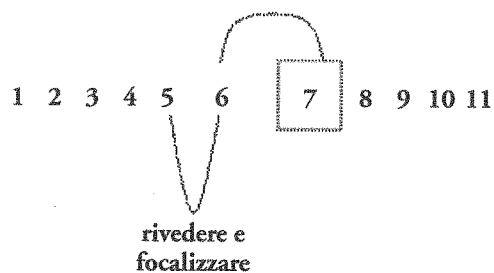


Figura 2

³⁰ *Ibi*, p. 50.

Infine, il terzo passo consiste nell'allontanarsi dall'allievo e dedicarsi ad un altro problema o ad un altro ragazzo. La risoluzione della questione affrontata con il singolo deve essere lasciata alle responsabilità dell'individuo: l'insegnante non deve fermarsi a controllare se i suggerimenti siano o meno messi in atto correttamente. Per Jones la presenza dell'educatore sarebbe deleteria; comunicherebbe al soggetto la sua sfiducia, lo metterebbe in una situazione critica. Lavorare mentre si è controllati non è assolutamente facile da sopportare, soprattutto se l'allievo è un ragazzo debole.

5.5. Sistema di incentivi

Nel modello di Jones gli incentivi assumono un posto preminente. Essi possono motivare gli allievi a proseguire su corrette strade il loro impegno scolastico. Gli insegnanti più capaci, infatti, utilizzano gli incentivi riuscendo a costruire con i propri studenti un clima di classe ottimale per l'apprendimento. Jones non crede molto, però, ai tipici incentivi utilizzati a scuola, come le note di merito, i regalini vari, il sollevare gli allievi più meritevoli dall'effettuare alcuni lavori, ecc. Questi incentivi sono inefficaci, soprattutto perché premiano i più capaci, i più abili, mentre sono fonte di sofferenze per i più deboli, in quanto essi difficilmente sono in grado di arrivare a conquistarli, e, quindi, diventano fonte di demotivazione. Gli incentivi più idonei, suggeriti da Jones, sono quelli che assumono anche una valenza educativa, generalmente gli allievi sono molto attratti se viene ipotizzato un premio al termine di un'attività capace di risvegliare interessi culturali e personali intensi, come, ad esempio, la visione di un film, un tempo libero da dedicare alla pittura, oppure semplicemente uno spazio nell'orario giornaliero per coltivare i propri interessi individuali o di piccolo gruppo.

6. Alfie Kohn

Kohn negli Stati Uniti è una figura molto nota. È, infatti, riconosciuto «one of the most original thinkers in education»³¹, come uno dei più originali teorici dell'educazione. Commentatore e scrittore capace, è spesso invitato in trasmissioni radiotelevisive per commentare le questioni pedagogiche più attuali. I suoi articoli vengono richiesti e pubblicati sui maggiori quotidiani. Kohn ha conquistato un posto rilevante nel panorama scientifico che si occupa delle questioni legate alla conduzione della classe e le sue posizioni non possono passare inosservate in quanto molto incisive e direi affascinanti.

Il suo pensiero ruota attorno al concetto che occorre impostare la vita di classe in modo da permettere negli allievi la crescita di un forte senso di comunità, con una conduzione della vita di gruppo che solleciti all'autonomia personale e alla risoluzione dei problemi.

Le mete educative sono molto chiare, tutti gli insegnanti desiderano che i loro studenti diventino persone felici, responsabili, curiose, creative, piene di attenzioni nei confronti degli altri. È strano, però, sostiene Kohn, come tutto ciò non porti a conseguenze effettive, a riscontri oggettivi, ma sul piano educativo, di fronte a tale realtà, si opti in classe per una metodologia che impedisce agli allievi il raggiungimento di queste mete. Esiste una contraddizione evidente fra presupposti educativi e conseguenze operative. Gli insegnanti giustamente ritengono che gli studenti debbano diventare individui capaci di governare sé stessi, di prendere in mano la loro esistenza in piena autonomia, di sviluppare un pensiero critico, di rispettare e prendersi cura degli altri, ma poi scelgono di dirigere il gruppo in modo direttivo, dimenticandosi delle reali esigenze degli studenti, condizionandoli ad accettare regole e attività prive spesso di valore effettivo ai loro occhi. Tutto ciò si verifica perché la maggior parte dei docenti gestisce la vita della classe su presupposti concettuali errati.

³¹ Charles, 1999, p. 227.

6.1. La conduzione inadeguata della classe

Kohn nella sua analisi è molto dettagliato e le conclusioni sono categoriche: non è possibile condurre l'esperienza scolastica degli allievi impostandola su regole che ostacolano il loro bisogno di crescere in un'atmosfera serena e coinvolgente. Gli insegnanti devono essere coscienti che le azioni direttive portano inevitabilmente a conseguenze negative; gestire la classe in modo impositivo non è efficace per l'azione educativa. Con ciò Kohn mette chiaramente in discussione il valore dei metodi tradizionali. Anche quelli che sembrano più innovativi, sottolinea, sembrano fondarsi su presupposti non conformi alle vere esigenze degli educandi; infatti, la maggior parte dei metodi, da quelli tradizionali impostati su un programma di premi e punizioni, a quelli che si rifanno alle idee di Kounin, Canter, Jones, Glasser, si basano su tre concetti sbagliati:

- gli allievi sono per natura portati a disturbare l'insegnamento in classe e a creare problemi;
- si apprende meglio in un clima strutturato, con regole certe, dove la tranquillità e l'ordine imperino;
- il ruolo dell'insegnante è chiaramente volto a mantenere tale atmosfera costringendo gli allievi ad essere disciplinati, ubbidienti e soprattutto tranquilli.

Queste idee sono alla base di un vecchio modo di fare scuola dove il tutto era visto sul piano disciplinare e la preoccupazione costante era quella di mantenere un ordine sovrano, non permettendo agli allievi una minima azione trasgressiva. Purtroppo, queste tesi, che a noi sembrano del passato, sono assunte anche da alcuni modelli più innovativi, come quello di Jacob Kounin. In particolare, Kohn si riferisce all'idea di *withitness*; chiaramente, "essere addentro" significa sorvegliare; se si sollecitano i controlli in aula, se si condizionano gli insegnanti ad essere presenti in tutti i problemi che immancabilmente insorgono in una convivenza sociale, se si vede il tutto in funzione preventiva, ciò deriva dal fatto che si hanno opinioni precise sugli allievi ritenuti incapaci di affrontare processi di apprendimento senza coercizioni, inevitabilmente

portati a non stare attenti in classe, a parlare con il vicino di banco, ad ingannare l'insegnante.

Khon non si limita a criticare solo le idee di Kounin, ma mette in discussione altri metodi che, più vicini a una sensibilità democratica, sembrano essere propugnatori di un nuovo concetto di conduzione disciplinare. Anche questi nuovi metodi, infatti, si muovono su direttive antiche. Usano parole differenti, più delicate, meno invasive, più rispettose delle persone, ma sempre fondate sulla medesima visione dello studente ritenuto persona incapace di proporsi in classe in modo adeguato, teso piuttosto a sollevare questioni disciplinari. Le minacce, i premi e le punizioni, sono sempre previsti, anche se utilizzano altri termini meno antiquati, come, ad esempio, "informazioni", "riconoscimenti", "conseguenze". «Un gran numero di persone sembra pensare che se noi le punizioni le chiamiamo "conseguenze" o inseriamo la parola "logiche", poi vada tutto bene. "Conseguenze logiche" è un esempio di ciò che io chiamo "punizione leggera", un modo più delicato e gentile di far fare le cose ai ragazzi invece di lavorare con i ragazzi»³².

Per Kohn il reale problema con tutti i più popolari sistemi disciplinari, è che essi sono ideati per controllare le persone, riflettendo la visione di una scuola in cui il docente deve basare il suo insegnamento nell'adottare strategie educative atte a promuovere l'ubbidienza degli allievi. E questo è davvero uno dei maggiori problemi educativi. Non si fanno crescere i ragazzi forzandoli ad assumere comportamenti a noi graditi, non maturano se li costringiamo ad assecondare i nostri voleri condizionandoli ad essere ossequiosi, ubbidienti, disciplinati, piuttosto che genuini e spontanei. Se li vogliamo uomini liberi, in grado di inserirsi nel mondo con ruolo e capacità, persone di pensiero dotate di grande forza creativa, non li possiamo sollecitare a vivere i momenti scolastici secondo direttive e regole funzionali solo alle nostre esigenze. Le norme certamente sono necessarie ad ogni sistema sociale; ogni gruppo, per poter operare e vivere momenti significativi, ha bisogno di concordare regole di vita funzionali alle esigenze di tutti i componenti.

³² R. Brandt, *Punishes by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn*, in «Educational leadership», Vol. 53, Number 1, September 1995, p. 1.

La maggior parte degli insegnanti si impegna, all'inizio dell'anno scolastico, a parlare del rispetto basilare dei minimi dettami di convivenza civile e comunitaria. Spesso si espongono tali norme sulle pareti dell'aula in modo tale che ogni allievo possa ricordarsi di rispettarle. Alcuni docenti tentano anche di coinvolgere gli studenti nella loro stesura e questo per Khon è certamente una cosa corretta, ma sottolinea anche il pericolo di tali approcci. Se l'intento di coinvolgere i ragazzi è reale, bisogna evitare che non ci siano secondi fini. Non è corretto utilizzare modalità più democratiche solamente per camuffare l'esigenza che le norme vengano condivise dagli allievi e rispettate. Se questo è lo scopo del coinvolgimento, sostiene Khon, non ha molto valore educativo.

Se vogliamo aiutare gli allievi ad apprendere meglio, ad acquisire contenuti importanti per la loro vita individuale e sociale, è necessario che essi possano avere l'opportunità di riflettere su se stessi, di capire cosa è importante per la loro esistenza, di prendere in mano la vita scegliendo ciò che la propria condizione richiede, di decidere autonomamente di impegnare le potenzialità in attività idonee e significative. Tutto ciò contrasta con l'imposizione di regole e direttive, tutto ciò contrasta anche con l'impegno dell'insegnante di ricercare il consenso con un coinvolgimento dei ragazzi che ha solo lo scopo di essere meno invasivo, più spontaneo, ma anche molto ambiguo.

Le regole per Kohn presentano caratteristiche negative essenziali: innanzitutto, promuovono nei ragazzi il desiderio di cercare e provare a valicare il loro limite. Quando una norma viene imposta dall'esterno è naturale provare a verificare che cosa succede se non la si rispetta, che sensazione si prova nel violarla, quale senso di libertà essa scatena.

In secondo luogo, le regole, che l'insegnante lo desideri o no, lo pongono in una situazione di pubblico ufficiale chiamato a farle rispettare. Ciò è molto spiacevole perché toglie all'educatore, visto come controllore, la forza propositiva dovuta al suo ruolo. In terzo luogo, le regole rimandano sempre al concetto di conseguenza punitiva. Ogni norma stabilita impone un comportamento e la relativa sanzione disciplinare. Gli allievi sono coscienti che le regole, se violate, impongono all'insegnante il dovere di intervenire.

6.2. La proposta di Khon

Khon crede fermamente che le cose possano cambiare, ritenendo che le nostre scuole desiderino contribuire a creare cittadini in grado di pensare criticamente, prendere decisioni, risolvere problemi e avere considerazione per le altre persone. Naturalmente per realizzare questo programma occorre che si modifichino le condizioni di vita dei ragazzi; è necessario adottare un modello di conduzione della classe che favorisca questi intendimenti.

Il suo piano educativo di classe è fondato sui seguenti criteri:

- gli allievi per crescere bene hanno bisogno di vivere in un contesto educativo dove vengano rispettati e valorizzati come persone;
- gli studenti maturano l'autocontrollo e la responsabilità, solamente se l'educatore dimostra di avere fiducia nei loro confronti e favorisce l'iniziativa personale e creativa;
- l'insegnante deve sollecitare continuamente gli allievi a prendere coscienza delle proprie abilità, chiamandoli a risolvere i problemi che la vita di classe giornalmente propone;
- i metodi coercitivi sono inadatti a creare un clima educativo significativo;
- è fondamentale promuovere il concetto di classe come comunità, dove tutti i ragazzi sono chiamati a dare il loro contributo effettivo;
- occorre sollecitare la partecipazione degli allievi alla gestione operativa della vita di classe;
- bisogna coinvolgere gli studenti in incontri periodici dove si discutono questioni e proposte operative funzionali alla vita del gruppo e dei singoli;
- è necessario fare tutto il possibile per favorire un rapporto di fiducia ottimale fra insegnanti e allievi.

Egli crede fortemente in una scuola impostata su tre pilastri: contenuti, comunità e scelta.

Il primo pilastro è *il contenuto*. È indispensabile offrire un programma scolastico capace davvero di riscuotere i favori degli alunni. Spesso non si considera adeguatamente il diritto dell'educando di impegnarsi in attività a lui gradite; infatti, per Kohn, il programma da proporre a

scuola deve emergere organicamente dagli interessi e dalle preoccupazioni reali degli studenti.

Il secondo pilastro è *la comunità*. Occorre creare un clima educativo scolastico dove ogni soggetto si senta partecipe di un gruppo sociale reale, di una comunità capace di rispettare le esigenze dei singoli e dare significato alla vita interpersonale dei suoi componenti. Il fatto è che non bisogna lavorare semplicemente in gruppo e non è nemmeno sufficiente adottare il metodo del *cooperative learning*. È importante, invece, che ogni allievo si senta parte di un ambiente educativo dove l'aiuto reciproco è assunto a ruolo fondamentale, dove nessuno trovi difficoltà a richiedere la collaborazione degli altri, in cui ognuno con piacere agisca per il bene di tutti e di ciascuno.

Il terzo pilastro riguarda *le scelte*. Bisogna fondare il vivere educativo scolastico su questo aspetto nodale della vita dell'uomo: la libertà dell'individuo deve essere rispettata ma anche sollecitata nelle sue forme più importanti, ad esempio nei processi di decisione personale. La libertà e la creatività delle persone possono maturare solo in quei contesti educativi dove ogni individuo ha le opportunità per mettere in atto le proprie aspirazioni e le proprie idee. La classe deve essere un ambiente di vita reale capace di offrire agli allievi le opportunità per riflettere e pensare alla loro vita e ai vari problemi che essa impone.

Kohn crede ciecamente in questo tipo di scuola fondata su contenuti affascinanti, su una vita comunitaria attenta alle necessità dei singoli in cui viene valorizzata ai massimi livelli la capacità di scelta da parte degli allievi tanto da affermare: «Mostrami una scuola fondata su questi aspetti – dove gli studenti lavorano l'un con l'altro in un ambiente ricco di umanità, effettuando attività che essi hanno concorso a programmare e a scegliere – e io ti mostrerò un posto dove tu non hai bisogno di usare premi e punizioni»³³.

In tutti i contributi più recenti di Kohn si evincono le dure polemiche nei confronti dell'utilizzo in educazione dei premi e delle punizioni. Non a caso uno fra i suoi migliori contributi è certamente il

³³ *Ibi*, p. 4.

saggio *Punished by Rewards*³⁴, in cui completa il suo pensiero in maniera organica, facendo emergere tutte le contraddizioni e le negatività che possono scaturire in campo educativo utilizzando le punizioni. Ma ciò che forse più può sorprendere è che la sua vena polemica si scaglia vigorosamente anche contro i metodi che si avvalgono a piene mani delle lodi, delle ricompense, dei premi. Infatti, «una gran quantità di libri e articoli ci informano degli esiti negativi delle punizioni. Ma è terribilmente difficile trovare parole scoraggianti circa ciò che eufemisticamente è chiamato “rinforzo positivo”. Dopo tutto che cosa c'è di sbagliato nel dire ai bambini che ci piace quello che stanno facendo? Infatti, non c'è nulla di obiettabile nel lodare e incoraggiare i nostri ragazzi. D'altronde, a differenza di come potrebbe sembrare, la lode può spesso fare più danni che bene»³⁵.

Le ragioni sono molteplici: prima fra tutte il fatto che con le lodi si manipolano gli allievi. È una strategia che spesso gli insegnanti utilizzano per far sì che i ragazzi facciano ciò che a loro aggrada, che ubbidiscano senza problemi. Kohn giunge persino ad affermare che, se almeno questo fatto fosse vero, se gli incoraggiamenti e i premi servissero davvero a raggiungere questo scopo, sarebbero perlomeno utili ma, come tutti possono constatare, il comportamento lodato ha vita breve, non si protrae nel tempo e senza altre ricompense si esaurisce facilmente. Chiaramente è un modo per condizionare gli allievi ad eseguire attività, ad assumere comportamenti senza che essi siano veramente convinti della loro utilità.

In secondo luogo, gli apprezzamenti, i complimenti, gli incoraggiamenti che gli insegnanti fanno possono certamente avere il solo scopo di voler onestamente esprimere la propria contentezza per un lavoro ben fatto, ma anche con queste motivazioni, aggiunge Khon, occorre stare molto attenti a non creare dipendenza. Le lodi possono condizionare talmente i ragazzi da legarli a noi anche inconsapevolmente. Piuttosto che maturare atteggiamenti significativi in grado di sviluppare

³⁴ Kohn, 1993.

³⁵ A. Kohn, *Five Reasons to Stop Saying "Good Job!"*, in «Parents Magazine», May 2000, p. 1.

apprendimenti reali e valutazioni autonome, spesso il soggetto abituato a ricevere apprezzamenti e considerazioni rischia di non essere capace di incamminarsi nella sua vita con le proprie forze, necessitando del supporto costante di un adulto che in qualche modo lo sorregga nell'affrontare i problemi.

In terzo luogo, i premi e le lodi rischiano di sottrarre al ragazzo il piacere intrinseco che può derivare dal raggiungimento di una meta. L'orgoglio personale di essere arrivato a conseguire il risultato di un determinato traguardo può essere certamente frustrato se esso viene condizionato dal premio finale. Tutti noi conosciamo, afferma Khon, il piacere intenso proveniente dal senso di competenza soddisfatto che pervade la persona quando autonomamente arriva a risolvere un'importante questione; ebbene non è assolutamente positivo, in campo educativo, proibire ad un soggetto di effettuare queste importanti esperienze intrinseche, le sole capaci di sviluppare un'autostima personale veramente significativa. I premi e le lodi possono inficiare questa necessità dell'uomo, così come possono comprometterne i risultati anche scolastici. Le ricerche «ci dicono che i ragazzi costantemente premiati per avere eseguito correttamente compiti di tipo creativo, tendono ad inciampare di fronte ad un nuovo compito e non lo eseguono con i medesimi buoni risultati di coloro che non hanno l'abitudine di essere lodati»³⁶.

Spesso gli insegnanti sentono la lode, l'incoraggiamento, la sollecitazione verbale e non verbale, come doveri morali. Kohn è cosciente che non è affatto semplice troncare questa abitudine educativa. Sostiene, però, che è arrivato il tempo di capire gli effetti negativi di un simile atteggiamento. «Gli allievi hanno bisogno di supporto incondizionato, di amore senza lacci. Questo non è differente dalla lode – è l'opposto della lode»³⁷.

³⁶ *Ibi*, p. 2.

³⁷ *Ibi*, p. 3.

7. Robert J. Marzano

Robert J. Marzano è uno dei più affermati ricercatori nel campo della gestione della classe. Egli ha sempre voluto legare i risultati che gli studi offrono e gli esiti pratico-operativi che si possono verificare in campo pedagogico, essendo fermamente convinto che la ricerca possa offrire un valido contributo alla risoluzione delle problematiche educativo-didattiche, tanto da fondare il suo modello di gestione della classe su solidi pilastri pedagogici. Marzano, in un suo contributo scientifico, afferma: «La mia posizione è abbastanza semplice: le scuole possono avere un enorme impatto sullo sviluppo dello studente se seguono la direzione fornita dalla ricerca»³⁸.

Egli ritiene che l'educazione sia arrivata a un punto cruciale della sua storia e non perché siamo entrati in un nuovo millennio, quanto piuttosto perché, da trent'anni a questa parte, l'"arte" dell'insegnamento è diventata velocemente "scienza". Agli inizi degli anni Settanta, infatti, per Marzano è iniziata un'autentica rivoluzione in campo educativo e didattico che ha permesso di rinnovare completamente le modalità d'insegnamento, ricavando nuovi pilastri metodologici dagli esiti della ricerca scientifica. Questo non significa che tutta l'istruzione sia stata poco efficace prima degli anni Settanta; vuol dire, piuttosto, che è solo da circa trent'anni che «i ricercatori hanno incominciato a guardare agli effetti dell'istruzione sull'apprendimento dello studente»³⁹.

Marzano porta, a sostegno della sua tesi, due importanti ricerche che in quegli anni furono effettuate e che secondo il suo parere rappresentarono lo spartiacque evidente fra i due periodi, la fase pre-anni Settanta, non scientifica, fondata più che altro sulla tradizione didattica e sul buon senso dei docenti e quella post-anni Settanta, più scientifica e nata dalla consapevolezza dell'importanza di adottare metodi e strategie veramente efficaci.

³⁸ R.J. Marzano, *What Works in Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 2003a, p. 4.

³⁹ R.J. Marzano - D.J. Pickering - J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 2001, p. 23.

7.1. Le due ricerche

Il primo studio che secondo il Nostro ha promosso il cambiamento nel mondo tradizionale dell'istruzione è stato il rapporto Coleman: *The Equality of Educational Opportunity Study*, commissionato dal Dipartimento della salute, dell'educazione e del Welfare nel 1964 per valutare la validità del sistema educativo statunitense. Tale studio andò a sondare e verificare lo stato dell'istruzione con questionari e interviste che coinvolsero circa 600 mila studenti, 60 mila insegnanti e più di 4.000 scuole di ogni ordine e grado. Ciò che rende importantissimo tale rapporto, secondo Marzano, sono le sue conclusioni: Coleman e i suoi collaboratori dedussero che la qualità dell'istruzione scolastica incide solamente per una minima parte, circa il 10%, sullo sviluppo dell'allievo; il che significava prendere atto che era sostanzialmente indifferente frequentare una scuola in un quartiere di periferia o in settori bene della città, avere a disposizione docenti validi o meno preparati. Altri fattori avevano il sopravvento sulla maturazione dello studente: le abilità naturali, lo status socio-economico della famiglia, le relazioni affettive familiari.

Pochi anni dopo, questi esiti furono comprovati da uno dei più grandi ricercatori di Harvard, Christopher Jencks, con il suo studio pubblicato nel 1972 *Inequality*⁴⁰, in cui sostanzialmente si ribadivano le conclusioni del rapporto Coleman relativamente ai fattori che incidono maggiormente sullo sviluppo di un individuo, tra i quali non rientrano quelli scolastici.

Gli esiti di queste ricerche permisero a tutto il mondo scientifico di interessarsi più approfonditamente alle tematiche riguardanti la scuola e la didattica. Marzano sostiene che da qui prese il via una serie di studi scientifici che apportarono grande beneficio a tutto il mondo pedagogico, in particolare a quello legato al mondo dell'istruzione che fu coinvolto nel maggior numero di ricerche. Da tali studi Marzano ricava l'idea pedagogica che ha assunto alla base del suo modello di gestione della classe: l'insegnante può avere un significativo ruolo sullo sviluppo dello studente, anche se la scuola non lo ha. Le numerose ricerche che

⁴⁰ C. Jencks, *Inequality*, Harper and Row, New York 1972.

dagli anni Settanta si sono messe in atto hanno dimostrato in modo inequivocabile che «l'insegnante può avere una profonda influenza sull'apprendimento dello studente anche in quelle scuole che sembrano decisamente inadeguate a portare a termine il loro compito»⁴¹.

A supporto di questa sua opinione Marzano cita numerosi studiosi, fra cui Rosenthal e lo stesso Brophy.

Fra le ricerche a lui più care c'è sicuramente quella effettuata da W.L. Wright, S.P. Horn e W.L. Sanders⁴², i quali analizzarono i risultati scolastici di oltre 100 mila studenti in centinaia di scuole diverse confrontandoli con i vari fattori che influenzano la persona in via di sviluppo, come la famiglia, l'ambiente di vita, l'estrazione sociale, gli insegnanti. Le conclusioni del loro studio comprovano in maniera chiara il dato che, nonostante tutto, l'insegnante può diventare per gli allievi una persona altamente significativa e in qualche caso determinante per la loro vita. «L'immediata e chiara conseguenza di questi esiti risulta essere che è possibile fare molto per accrescere la capacità di un insegnante di esercitare la propria influenza sugli allievi in modo significativo»⁴³.

Gli effetti di queste ricerche hanno indotto a comprendere che la gestione della classe è un altro importante elemento all'interno delle dinamiche educative e didattiche. Infatti, se è vero che le ricerche hanno provato inizialmente come l'azione dell'insegnante abbia un grande impatto sullo sviluppo dell'allievo, è altrettanto vero che in un secondo momento hanno evidenziato come sia determinante l'abilità del docente di condurre un gruppo classe. Marzano spiega che, dagli anni Settanta fino ai nostri giorni, gli studi scientifici promossi per comprendere meglio i fattori che condizionano l'apprendimento, concordano tutti nell'asserire che l'insegnante in classe non esercita tanto una forte influenza sugli allievi con la sua personalità e la sua capacità relazionale

⁴¹ R.J. Marzano - D.J. Pickering - J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, cit., p. 25.

⁴² S.P. Wright - S.P. Horn - W.L. Sanders, *Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation*, in «Journal of Personnel Evaluation in Education», 11, 1997, pp. 57-67.

⁴³ R.J. Marzano - D.J. Pickering - J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, cit., p. 27.

ed affettiva, ma piuttosto condiziona il loro sviluppo con la sua capacità di gestione della vita educativa e didattica. Egli si è convinto di questo valutando gli esiti delle ricerche effettuate con la sua tecnica di ricerca meta-analitica che lo ha portato a comparare i risultati di una grande quantità di studi per giungere a determinare l'esito medio finale condivisibile e accertabile.

In una recente meta-analisi, condotta su più di 100 studi⁴⁴, Marzano trova la conferma alla sua tesi principale, su cui ha costruito il suo modello: la qualità delle relazioni fra insegnante e allievo è la chiave di volta della gestione della classe. Egli scrive: «Le nostre ricerche indicano che, in media, gli insegnanti che sono in grado di ottenere un'alta qualità nelle relazioni interpersonali con i loro studenti hanno in un anno scolastico il 31% in meno di problemi disciplinari, di regole violate e di questioni ad esse collegate rispetto agli insegnanti incapaci di instaurare con i propri allievi un'alta qualità di relazioni interpersonali»⁴⁵.

7.2. La relazione nella gestione della classe

È auspicabile, quindi, che i risultati scientifici emersi dagli studi di questi ultimi anni fondino l'azione del docente in classe e il rapporto fra allievo ed insegnante, il quale deve strutturarsi su solide basi scientificamente fondate e verificabili, che non hanno nulla a che vedere con le caratteristiche della personalità del docente, con la sua naturale affabilità e dolcezza nelle modalità comunicative, o con l'idea assai diffusa che indica, come fattore fondamentale della relazione educativa, l'amicizia tra allievo ed insegnante.

Un rapporto veramente efficace è caratterizzato da specifici comportamenti che il docente mette in atto nella propria azione quotidiana educativo-didattica, primo fra tutti l'esibire livelli appropriati di dominanza e cioè atteggiamenti sicuri, decisi, determinati, capaci di comunicare agli allievi autorevolezza, non certo prevaricazione e controllo.

⁴⁴ R.J. Marzano, *Classroom Management that Works*, ASCD, Alexandria, VA 2003b.

⁴⁵ R.J. Marzano - J.S. Marzano, *The Key to Classroom Management*, in «Building Classroom Relationships», volume 61, Number 1, September 2003, p. 7.

Marzano è convinto che l'insegnante, mostrando una personalità forte, consapevole delle proprie responsabilità e del suo valore, rappresenti per l'allievo una guida e un punto di riferimento ineguagliabili. La *dominanza* è, quindi, l'abilità del docente di guidare con mano ferma attraverso le proposte didattiche le relazioni in classe.

Marzano cita diversi studi⁴⁶ che comprovano questa sua posizione e in particolare si sofferma sulla ricerca di Chiu e Tulley⁴⁷ i quali dimostrano, dopo aver coinvolto in interviste molti studenti, come essi preferiscano un insegnante capace di esercitare una forte guida e un deciso controllo educativo piuttosto che un insegnante più permissivo e meno capace di esercitare un controllo sulle azioni dei ragazzi.

Per esibire una valida dominanza è però necessario che l'insegnante tenga presente tre fondamentali aspetti della vita educativa in classe:

- stabilire aspettative e conseguenze chiare;
- stabilire chiari obiettivi d'apprendimento;
- esibire un comportamento positivo.

Innanzitutto, occorre che il docente informi gli allievi sulle sue aspettative circa il loro comportamento, poiché i ragazzi devono sapere ciò che è bene fare e ciò che è bene non fare, quello che l'insegnante si aspetta da loro in termini di risultati d'apprendimento e di atteggiamenti maturi. Marzano ritiene che questo debba avvenire attraverso due modalità:

- fissare regole e procedure chiare;
- avvisare gli allievi sulle inevitabili conseguenze dei loro atteggiamenti.

Le ricerche che dagli anni '80 sono state intraprese ci indicano come sia decisivo, per costruire un serio rapporto con i ragazzi e, quindi, gestire la classe in modo efficace, stabilire regole e procedure che vadano a disciplinare il comportamento generale all'interno dell'aula, nei lavori di gruppo, in quelli individuali, nei momenti ricreativi e in quelli

⁴⁶ T. Wubbels - M. Brekelmans - J. van Tartwijk - W. Admiral, *Interpersonal Relationships between Teachers and Students in the Classroom*, in H.C. Waxman - H.J. Walberg (eds.), *New Directions for Teaching Practice and Research*, McCutchan, Berkeley, CA 1999, pp. 151-170; T. Wubbels - J. Levy, *Do you Know what you Look Like? Interpersonal Relationships in Education*, Falmer Press, London 1993.

⁴⁷ L.H. Chiu - M. Tulley, *Student Preferences of Teacher Discipline Styles*, in «Journal of Instructional Psychology», 24 (3), 1997, pp. 168-175.

di maggiore impegno attentivo, all'inizio o alla fine della giornata. In questo senso Marzano ritiene importante che il docente non imponga agli allievi le regole ma, prendendo spunto dalle ricerche di Glasser⁴⁸, suggerisce di coinvolgerli nel fissare le norme che devono regolarizzare la vita del gruppo classe attraverso incontri e discussioni che favoriscano un generale consenso.

Molto importante è, poi, far seguito alle decisioni prese in modo comunitario. L'insegnante deve essere credibile agli occhi dei ragazzi e ciò viene favorito dalla serietà dei suoi atteggiamenti nei confronti di quelle persone che non rispettano i patti e le regole stabilite. Un'efficace relazione si costruisce anche per mezzo delle azioni educative volte a redarguire un comportamento inadeguato o a premiare un atteggiamento positivo. I ragazzi desiderano un insegnante capace di tener fede agli impegni presi, in grado di esercitare la sua autorità per sanzionare comportamenti inaccettabili.

Per Marzano è inoltre molto importante che l'insegnante consolidi la sua dominanza anche attraverso l'insegnamento. L'autorità si conquista facendo bene il mestiere dell'insegnante e ciò significa essere capaci di promuovere l'apprendimento con facilità. Tutti gli allievi devono raggiungere gli obiettivi del programma scolastico e questo deve essere favorito dalla capacità del docente di proporre attività idonee, di comunicare con chiarezza gli obiettivi didattici all'inizio della proposta operativa, di provvedere a restituire ai ragazzi rimandi efficaci circa il loro impegno nel compito, di ricordare frequentemente le aspettative attese, di fornire frequenti feed-back circa i risultati ottenuti.

L'idea di Marzano è fondata sulla chiarezza. Egli struttura il suo modello di gestione della classe basandolo sulla comprensibilità dell'azione educativo-didattica del docente. Ogni attività da proporre in classe, ogni regola e ogni norma, ogni obiettivo da raggiungere deve essere chiaro e facile da capirsi.

Per strutturare un rapporto solido e valido in classe è poi necessario progettare una vita di gruppo a forte impianto cooperativo. Occorre

⁴⁸ W. Glasser, *The Quality School: Managing Students without Coercion*, Harper and Row, New York 1990.

che ciascun allievo sia coinvolto nella vita degli altri, attento alle necessità dei compagni e ciò può avvenire se l'insegnante è in grado di dosare adeguatamente la dominanza con la cooperazione. All'interno della classe vi è bisogno di entrambe queste prospettive, l'una non esclude l'altra, la dominanza del docente non esclude la cooperazione ma, anzi, ne è il necessario supporto. Si lavora bene in gruppo in un ambiente dove si afferma l'autorità del docente: i ragazzi operano e agiscono in gruppo, lavorano e ricercano la cooperazione solamente se percepiscono la dominanza, non coercitiva, ma discreta, attenta, rispettosa e visibile dell'insegnante.

Marzano crede, inoltre, che la cooperazione sia un valore da alimentare anche adottando utili strategie educative come, ad esempio, quella di offrire l'opportunità agli studenti di esprimere una loro preferenza in merito agli obiettivi da raggiungere e al programma da effettuare. Dominanza, quindi, non è sinonimo di imposizione, ma autorevolezza coniugata con un'azione formativa attenta anche agli interessi e alle varie personalità degli allievi in classe; permettere che essi possano concorrere alla scelta dei lavori da effettuare e alle decisioni circa gli obiettivi formativi da raggiungere significa offrire l'opportunità di comprendere meglio lo scopo del proprio impegno, attraverso il messaggio che l'insegnante è attento alle singole persone e ai loro interessi. Marzano sottolinea che per accrescere la cooperazione in classe è importante porre grande attenzione ai singoli alunni, i quali amano essere riconosciuti e valorizzati dal docente e quando ciò si verifica vi è un incremento consistente del clima cooperativo in classe. L'insegnante può manifestare la propria intenzionalità educativa parlando informalmente con gli studenti dei loro interessi, prima, durante e dopo le lezioni; gratificando gli allievi con attività extrascolastiche, invitandoli, per esempio, a un evento culturale, sportivo, musicale; avvicinando ogni giorno alcuni ragazzi durante un momento di pausa; conoscendo e, possibilmente, commentando fatti rilevanti della vita personale dei singoli ragazzi; elogiando gli studenti per un importante successo ottenuto a scuola o nella vita di tutti i giorni; accogliendoli davanti alla porta dell'aula e salutandoli ognuno per nome.

Tutti questi sono comportamenti che possono favorire l'interazione positiva con gli allievi e sono funzionali alla gestione della classe. In aula, poi, l'insegnante deve mantenere il controllo della situazione attraverso il contatto oculare con tutti: così facendo può muoversi velocemente verso l'allievo che tende a creare problemi e, così, scongiurare *escalation* negative.

È molto importante, inoltre, coinvolgere gli allievi, anche quelli più refrattari, a spendersi personalmente in un lavoro di classe unitario, incoraggiandoli e creando gli spazi adatti alla loro partecipazione. Spesso, infatti, gli insegnanti tendono a coinvolgere solo i bravi allievi che da sempre intervengono con successo ostacolando inconsciamente una più ampia compartecipazione di tutti i ragazzi. Occorre permettere che ognuno trovi all'interno delle attività proposte, tempi e opportunità idonee per esprimere se stesso in modo efficace poiché non tutti gli allievi hanno la prontezza per rispondere alle questioni proposte dall'insegnante e non tutti possiedono le abilità per esprimersi in pubblico.

Un altro grande fattore che occorre assolutamente tener presente nella gestione efficace della classe è la consapevolezza dei bisogni specifici dei singoli studenti. Marzano insiste sulla necessità che l'insegnante sia consapevole dell'esistenza all'interno della classe di soggetti con bisogni speciali particolari basandosi sulle conclusioni di importanti ricerche⁴⁹, dalle quali si evince che all'interno di una classe dal 12 al 22% di tutti gli allievi sono soggetti problematici, i quali presentano difficoltà più o meno marcate nelle sfere mentale, emozionale e/o comportamentale. La maggior parte di questi ragazzi difficili raramente è seguita dai servizi territoriali e le famiglie spesso non sono coscienti dei loro problemi. Gli insegnanti non possono ignorarli, non solo perché sono presenti in classe, ma anche per la loro propensione a condizionare, a volte anche pesantemente, il lavoro didattico.

⁴⁹ H.S. Adelman - L. Taylor, *School Counselors and School Reform: New Directions, Professional School Counseling*, 5 (4), 2002, pp. 235-248; N.A. Dunn - S.B. Baker, *Readiness to Serve Students with Disabilities: A Survey of Elementary School Counselors*, in «Professional School Counselors», 5 (4), 2002, pp. 277-284.

Per favorire la soddisfazione dei bisogni specifici di questi allievi è tuttavia necessario che l'insegnante adotti un comportamento educativo attivo, volto alla prevenzione e alla promozione di atteggiamenti adeguati al contesto sociale in cui essi vivono. Marzano afferma che occorre adottare le strategie più idonee in relazione ai vari bisogni particolari degli allievi, in quanto non è possibile trattare tutti alla stessa maniera. Ogni allievo tacitamente chiede di incontrare, lungo il suo cammino, insegnanti capaci di comprendere i suoi bisogni e di soddisfarli attraverso un'azione educativo-didattica differenziata.

Molto interessante è lo schema che Marzano propone per cercare di favorire, anche negli allievi più difficili, istanze educative funzionali alla loro crescita personale (v. tabella 2).

Tabella 2 - Studenti con bisogni speciali

Categoria	Definizioni e Fonte	Caratteristiche	Suggerimenti
<i>Studente passivo</i>	Il comportamento tende ad evitare il controllo degli altri o le sofferenze delle esperienze negative. Lo studente tende a proteggersi dalle critiche, dal ridicolo, dal rifiuto. Può avere una base biochimica, come l'ansietà.	Paura delle relazioni: evita i rapporti con gli altri, è timido, non inizia le conversazioni, tende ad essere invisibile. Paura di fallire: abbandona facilmente gli impegni, è convinto che non può avere successo nelle iniziative, è frustrato, si autoconvince, anche con parole, di non essere una persona capace.	L'insegnante deve costruire un rapporto fecondo con questi studenti eliminando critiche e provvedendo a premiare i piccoli successi che raggiungono. È necessario inoltre tutelarli dalle persone aggressive. Occorre infine incentivare una positiva visione di sé, anche aiutandoli a comprendere il valore dell'autostima.

(continua)

<i>Studente aggressivo</i>	Il comportamento domina, prevarica, danneggia, o controlla gli altri senza preoccuparsi del loro benessere. Il minore spesso prende le persone aggressive come modelli. Presenta una capacità limitata di esprimere atteggiamenti alternativi. Può avere una condizione di base biochimica come la depressione.	Ostile: facilmente collerico, minaccioso, o intimidatorio verso gli altri. Può essere verbalmente o fisicamente offensivo verso persone, cose o animali. Oppositivo: fa l'opposto di ciò che viene richiesto. Esige che gli altri siano d'accordo o che cedano. Resiste verbalmente o non verbalmente. Nascosto: sembra apparentemente accettare ma poi fa l'opposto di ciò che viene richiesto. Spesso agisce come se fosse un innocente mentre provoca problemi agli altri.	Descrivere chiaramente il comportamento dello studente. Pianificare con l'allievo i premi derivanti da un comportamento corretto e le conseguenze negative per quelli scorretti. Essere costanti e provvedere immediatamente a premiare o ad adottare le conseguenze. Incoraggiare e ipotizzare importanti attività extrascolastiche. Offrire la possibilità che gli studenti possano aiutare l'insegnante o gli altri compagni a raggiungere risultati di successo.
<i>Studente con problemi di attenzione</i>	Il comportamento mette in mostra sia difficoltà attentive che comportamentali derivanti da un disordine neurologico. I sintomi possono essere esacerbati da problemi familiari o sociali o da condizioni biochimiche come l'ansietà, la depressione o disordini bipolari.	Iperattivo: ha difficoltà nel controllo motorio sia fisico che verbale. Irrequieto, si muove dalla sedia frequentemente, parla eccessivamente, disturba. Inattivo: ha difficoltà di concentrazione e di perseveranza sul compito. Ha difficoltà nell'ascoltare, nel ricordare e nell'organizzazione.	Contrattare con lo studente come gestire il comportamento. Insegnare le strategie per una concentrazione di base per lo studio e per le abilità del pensiero. Separare lo studente in un'area tranquilla dell'aula. Aiutare l'allievo a scrivere una lista dei passi da effettuare per la soluzione di un compito. Premiare i successi; assegnargli un tutor.

(continua)

<i>Studente perfezionista</i>	Il comportamento è volto ad evitare l'imbarazzo e la vergogna di aver effettuato degli errori. L'allievo ha timore di ciò che accadrà se gli errori verranno scoperti. Presenta un'irrealistica elevata aspettativa di sé.	Tende a focalizzare molto la sua attenzione sui piccoli dettagli delle attività. Evita quelle attività che non gli danno sicurezza di poter arrivare ad avere successo. È interessato ai risultati e non alle relazioni. È molto critico con se stesso.	Chiedere allo studente di fare errori sui compiti e poi mostrare accettazione. Affidargli l'incarico di essere tutor di altri studenti.
<i>Studente con problemi relazionali</i>	Il comportamento è basato sull'interpretazione errata dei segnali non verbali degli altri. L'allievo, che fraintende le espressioni facciali e il linguaggio del corpo e che non ha ricevuto una adeguata formazione in queste aree, presenta una povertà evidente nelle capacità di role modeling.	Tenta di fare amicizia ma è incapace di farsi accettare. È costretto a stare da solo. È spesso preso in giro per i suoi comportamenti	Insegnare allo studente a tenere appropriate fisiche distanze dagli altri. Insegnare il significato delle espressioni facciali, come quelle che esprimono ira e malessere. Sollecitare una corretta igiene personale, un'autonomia nella scelta dei vestiti più idonei da indossare, un adeguato atteggiamento comportamentale in gruppo.

R.J. Marzano, *What Works in Schools: Translating Research into Action*, ASCD, Alexandria, Virginia 2003, pp. 104-105.

8. Nicholas J. Long

Nicholas J. Long, presidente del "Life Space Crisis Intervention Institute" a Hagerstown-Maryland negli Stati Uniti, si è sempre interessato alle problematiche concernenti le difficoltà di comportamento: infatti, l'istituto che dirige si occupa essenzialmente della gestione educativa e psicologica delle questioni riguardanti la gioventù "a rischio". In collaborazione con altri autori, Long ha pubblicato, nel 1996, un libro molto interessante, *Conflict in the Classroom*⁵⁰, citato spesso in campo scientifico e certamente uno fra i maggiori contributi nel settore dell'intervento educativo con gli studenti difficili e problematici. Le sue idee su come operare con questi ragazzi possono, a mio avviso, apportare un valido contributo alla chiarificazione delle problematiche riguardanti la gestione della classe.

8.1. I veri problemi in classe

Le sue considerazioni partono dal presupposto, assai realistico, che «nessun altro argomento in educazione riceve grande attenzione o causa più preoccupazioni a insegnanti, genitori e studenti della disciplina in classe»⁵¹.

Le apprensioni degli educatori di fronte alla questione disciplinare sono davvero grandi. Long cita diverse ricerche che confermano le preoccupazioni della classe docente di fronte agli atteggiamenti sempre più difficili degli allievi i quali mettono in seria discussione le loro abilità nel condurre un gruppo-classe in modo sereno e proficuo. Molti insegnanti e non pochi dirigenti scolastici negli Stati Uniti, infatti, negli ultimi anni abbandonano la scuola proprio perché troppo angosciati di fronte a un problema che sta certamente assumendo connotazioni rilevanti. Anche i rapporti del *National Education Association*, la maggiore confederazione sindacale degli insegnanti americani, confermano le forti preoccupazioni educative dei docenti che si sovrappongono ai timori degli stessi studenti. Infatti, la maggior parte degli allievi è

⁵⁰ Long - Morse, 1996.

⁵¹ *Ibi*, p. 237.

decisamente turbata e intimorita a scuola di fronte agli atteggiamenti indisciplinati, rissosi, violenti, devianti di alcuni compagni. Questi comportamenti problematici non solamente minano alla base il clima di classe ottimale per l'apprendimento, ma sono anche fonte di forte inquietudine per la maggioranza dei ragazzi che, invece, desidera vivere una vita scolastica tranquilla. Long sostiene che questo aspetto è certamente da collegare con il costante incremento nelle scuole americane di studenti che portano in aula armi da fuoco. La paura serpeggia a scuola e provoca reazioni di difesa estrema.

Naturalmente anche i genitori sono fortemente preoccupati della situazione, si rendono conto dei pericoli e sollecitano le autorità competenti a prendere provvedimenti efficaci. È sintomatica, però, un'acuta osservazione di Long: sembra, a suo giudizio, che più le persone sono preoccupate e più non si riesca a trovare rimedio a una situazione che in alcuni contesti educativi è davvero drammatica. «Perché ci sono stati così pochi sviluppi positivi in quest'area quando esiste oramai un consenso unanime fra politici, dirigenti scolastici, insegnanti, genitori e studenti che la disciplina in classe ha bisogno di essere gestita con maggiore efficacia?»⁵². Long offre al riguardo molteplici ragioni.

Innanzitutto, di fronte al significato del termine disciplina, esistono svariate tesi. Molti docenti ritengono che si debba riferirsi alla capacità dell'educatore di esercitare il potere sugli alunni condizionandoli a rispettare regole e comportamenti idonei all'apprendimento. Tale azione autoritaria, impositiva ed esterna è, però, funzionale alla gestione ottimale della classe; gli allievi, infatti, se ben condotti e governati, possono trovare un ambiente adatto per l'acquisizione dei contenuti previsti dal programma.

Altri insegnanti, però, ritengono che tutto questo sia errato; secondo loro, ciò che veramente è importante per gli studenti non sono i contenuti, ma i processi cognitivi per arrivare all'apprendimento. I veri valori non si acquisiscono se non si vivono e si sperimentano nella realtà; l'onestà, il rispetto per gli altri, lo studio disinteressato, la creatività,

⁵² *Ibi*, p. 238.

per essere appresi hanno bisogno di un clima educativo dove il soggetto si senta partecipe di una storia personale, di un impegno individuale e sociale non imposto dall'esterno ma compreso in sé per il suo valore e, quindi, maturato spontaneamente dalla persona. La disciplina è vista come un'opportunità per il singolo di poter sviluppare l'autocontrollo personale. Essa non sarà coercitiva, impositiva, ma rispettosa degli allievi, che la vivranno come conseguenza naturale e logica di azioni sbagliate piuttosto che come normativa estrinseca punitiva.

Long sostiene che queste due opposte concezioni spesso si confondono nell'animo dei docenti, portandoli a non saper gestire gli allievi, non essendo in possesso di chiare idee pedagogiche su come impostare la vita di gruppo. Si nota questo disorientamento d'altronde anche nel lavoro fra colleghi: difficilmente gli insegnanti che operano su una classe concordano sull'impostazione disciplinare, sulla conduzione di gruppo, su come favorire la partecipazione degli studenti. Tutto ciò ha delle conseguenze evidenti sul piano educativo.

Un altro motivo che Long annota per spiegare la difficile situazione di molti contesti scolastici riguarda la particolare situazione personale di molti allievi difficili. Abbiamo nelle nostre scuole un incremento notevole di soggetti in età evolutiva che presentano problematiche socio-emotive difficili da gestire. Si tratta di ragazzi con esperienze familiari negative, privi di contenimento educativo a casa, spesso lasciati soli nel condurre la loro vita, privi di rapporti profondi con i genitori. Sono ragazzi che giungono a scuola senza essere in grado di sopportare regole e frustrazioni dovute all'ambiente scolastico, carenti sul piano dell'autostima personale, che a fatica riescono a reggere una vita di classe ricca di relazioni sociali e di richieste educative a loro sconosciute. «I loro bisogni socio-emozionali dominano i loro comportamenti e disturbano i processi di apprendimento»⁵³.

Un ulteriore motivo, sottolineato lucidamente da Long, che condiziona la vita disciplinare di una classe riguarda il problema dei bisogni multiculturali degli studenti. Le differenze di lingua, cultura e costumi

⁵³ *Ibi*, p. 239.

hanno una profonda influenza nei processi di apprendimento. Anche il diverso credo religioso ha la sua importanza nelle relazioni sociali a scuola. Un insegnante deve sempre di più gestire un gruppo di allievi con dissonanze marcate e ciò condiziona la vita di classe. Quando le differenze sono troppo rilevanti è assai difficile condurre processi di insegnamento-apprendimento adeguati; occorrono molto impegno e capacità rilevanti per saper gestire situazioni così variegate.

Proseguendo nell'elencazione di motivi che condizionano la gestione educativa ottimale di un gruppo classe, Long individua il fatto che, di solito, le azioni disciplinari che vengono adottate a scuola sono completamente insufficienti. Quando in un determinato gruppo classe la situazione precipita, le conseguenze disciplinari generalmente adottate sono o molto drastiche (espulsioni, sospensioni, bocciature) o molto lievi (richiami, note a casa, colloqui con i genitori). Assai raramente vengono messe in atto azioni educative capaci di prendere le mosse da una progettazione formativa preliminare che contempi organicamente il problema disciplinare in un discorso didattico previsionale.

Infine, e in stretta correlazione con i punti precedentemente descritti, Long ritiene che gli insegnanti abbiano una preparazione professionale insufficiente sotto l'aspetto della gestione della classe. I docenti imparano sulla loro pelle le strategie più idonee per governare le situazioni difficili; raramente i corsi, utili alla professione dell'insegnante, prevedono moduli e discipline capaci di dare le giuste competenze al riguardo.

8.2. La proposta di Long

La sua proposta si fonda su una direttiva educativa generale volta a condizionare tutte le indicazioni susseguenti: le questioni educative che sorgono a scuola riguardano l'insegnante, non l'allievo. È l'educatore il vero motore della vita di classe, è sua la responsabilità nel gestire un'azione formativa capace di dare significato all'esperienza educativa dei ragazzi. La capacità del docente di entrare in relazione con loro e la qualità del suo insegnamento condizionano enormemente gli allievi. «Il livello di autoconsapevolezza che l'insegnante possiede e la qualità delle relazioni con i suoi studenti influenzano direttamente l'efficacia della sua gestio-

ne educativa»⁵⁴. Chi deve condurre i ragazzi ad acquisire fondamentali tappe educativo-didattiche è l'insegnante e non ci possono essere alibi. Occorre essere consapevoli che la condotta, le abilità e la personalità del docente influenzano direttamente e indirettamente i comportamenti in classe degli allievi; gli eventuali problemi disciplinari sono una conseguenza delle sue competenze o, meglio, incompetenze educative.

La gestione della classe deve mirare a favorire lo sviluppo negli studenti di valori finalizzati alla convivenza civile e democratica, come l'uguaglianza, il rispetto reciproco, la solidarietà, l'onestà, il lavoro. Per raggiungere tali mete occorre impostare una vita di classe in grado di far acquisire questi importanti obiettivi che, chiaramente, sono a lungo termine, ma che devono permeare fin dall'inizio l'impostazione educativa del lavoro didattico. Se si concorda nel ritenere indispensabili le mete espresse, è logico progettare un'azione educativa capace di favorire il loro raggiungimento, e ciò non è possibile se non si attiva in classe un robusto locus of control interno, coinvolgendo i ragazzi nelle decisioni, invitandoli spesso a prendere posizione di fronte alle proposte educativo-didattiche, facendoli operare in gruppo, sollecitandoli a pensare in maniera non individualistica ma prosociale e altruistica.

Inoltre, è molto importante che l'insegnante sia in possesso di competenze specifiche da mettere in atto frequentemente, come strategie e tecniche educative capaci di prevenire problemi comportamentali che, una volta messi in atto, potrebbero soffocare i necessari processi didattici. Long suggerisce di gratificare gli atteggiamenti positivi espressi dagli allievi, usare elogi descrittivi e sviluppare norme e standard di comportamento utili alla vita cooperativa di gruppo. Oltre a ciò, ritiene necessario mettere in evidenza l'importanza di insegnare agli allievi i comportamenti prosociali più idonei a governare sé stessi di fronte ad un incidente relazionale capace di innescare cicli conflittuali pericolosi. Egli ritiene opportuno rimarcare l'importanza di «saper entrare in un gruppo, di sapere mantenere l'amicizia, di saper gestire le frustrazioni, di sapere controllare le reazioni dei compagni»⁵⁵.

⁵⁴ *Ibi*, p. 241.

⁵⁵ *Ibi*, p. 242.

Per Long, infine, sono rilevanti per la gestione della classe le strategie che l'insegnante adotta per fronteggiare i comportamenti inappropriati. Le tecniche suggerite sono:

– *Ignorare in modo pianificato*: molti comportamenti inappropriati che i ragazzi mettono in evidenza nella quotidianità della vita di classe, se vengono ignorati e non sono considerati dall'insegnante, perdono di valore e autonomamente si estinguono. Al contrario, se l'intervento avviene, può essere un'ottima occasione per l'allievo di proseguire nel suo atteggiamento provocatorio.

– *Controllo prossimale*: già messo in luce da altri ricercatori, il controllo prossimale, la presenza fisica del docente, il suo movimento verso il soggetto che sta agendo in modo inopportuno è una tecnica da utilizzare per scongiurare e ridurre comportamenti inidonei.

– *Rimuovere oggetti che favoriscono la disattenzione*: quando l'insegnante propone la sua lezione e presenta un'attività è consigliabile eliminare tutte le fonti di disattenzione che possano in qualche modo distogliere gli allievi dal compito.

– *Raggiro antisettico*: è utile per calmare un comportamento che altrimenti potrebbe essere pericoloso. L'insegnante con una scusa realistica allontana l'allievo dalla classe.

– *Decontaminare la tensione attraverso lo humor*: spesso è opportuno utilizzare la battuta felice, il sorriso scherzoso per favorire l'evolversi positivo di una situazione di crisi.

– *Restrizione fisica*: si intende con tale termine la strategia di bloccare l'allievo che perde il proprio autocontrollo e portarlo fuori dalla classe. I comportamenti pericolosi, molto disadattivi, in grado di fare del male a sé stessi e agli altri, possono essere gestiti solamente in un contesto ambientale esterno alla classe sotto il controllo diretto dell'educatore.

Per Long, tutto ciò può risultare vano se l'insegnante non riesce a comprendere i "conflitti" e le "problematiche" che sorgono in aula. Solamente da un'accurata azione ermeneutica possono scaturire gli atteggiamenti educativi e le azioni didattiche più efficaci per risolvere o prevenire le situazioni di crisi. Long ha, infatti, ideato *The Life Space Crisis Intervention* (LSCI), una strategia educativa in grado di condurre gli allievi ad assumere gli atteggiamenti più idonei. Il fulcro centrale di questo metodo

consiste nello sfruttare appieno l'opportunità della crisi educativa, della situazione comportamentale grave, per convertire il conflitto in un'utile esperienza di apprendimento che possa aiutare l'allievo a scoprire meglio se stesso e, soprattutto, i motivi che ingenerano i problemi.

Quando avvengono la crisi educativa, il conflitto anche violento e il comportamento disadattivo, è innanzitutto importante comprendere la situazione. Long parla di *ciclo conflittuale*: l'insorgere e l'evolversi della dinamica conflittuale con l'allievo in classe ha delle fasi standard che occorre conoscere molto bene (vedi figura 3).

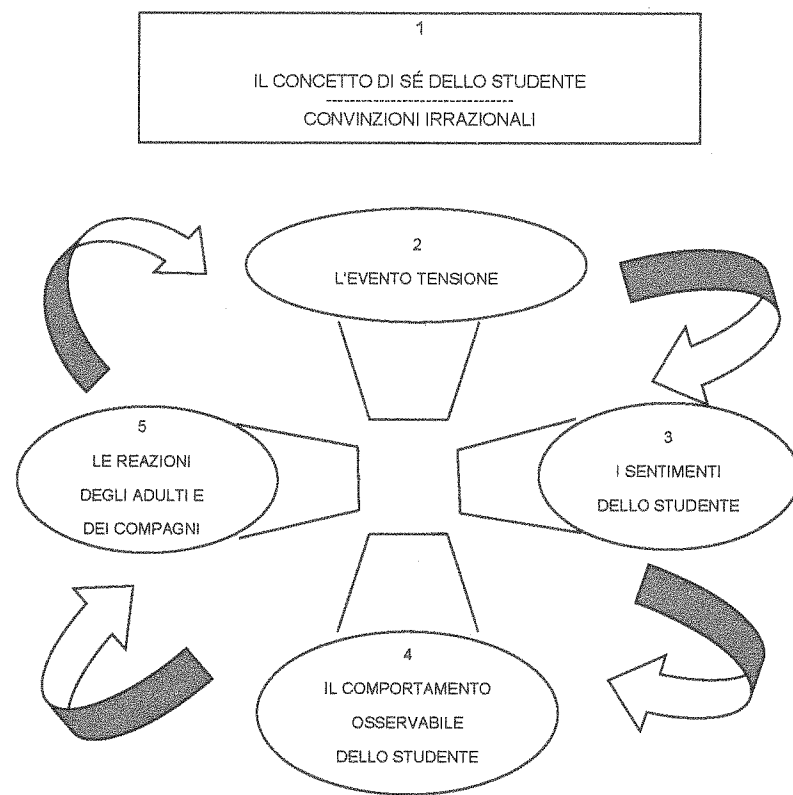


Figura 3

Se l'insegnante riesce a tener presente che gli eventi educativi, nei momenti di tensione, si svolgono secondo un iter preciso, potrà gestire la situazione delicata in modo tale che essa possa diventare un momento formativo importante. Gli stati di crisi, infatti, hanno origine e si innestano sull'autostima dello studente e sulle sue convinzioni inconscie, non cadono dall'alto ma sono completamente condizionati dallo stato emotivo-personale dell'allievo, dal suo particolare momento di vita, dalla visione che ha di sé stesso. L'evento di tensione, scatenante la "crisi" in classe, può solo apparentemente avere origine esternamente alla persona, come, ad esempio, la presunta derisione da parte dell'insegnante o la battuta maliziosa del compagno di banco. Ma la reazione violenta, l'urlo del ragazzo contro l'educatore, il muovere le mani verso il compagno, hanno un'origine vera nelle dinamiche interne all'allievo difficile, negli stati emotivi e personali che condizionano pesantemente la sua visione di sé nei confronti degli altri. È opportuno, perciò, che l'insegnante sia pienamente consapevole dei processi di un ciclo conflittuale⁵⁶ che, se attivato e non condotto in modo opportuno, può portare a conseguenze spiacevoli.

Long suggerisce interventi educativi capaci di gestire in modo significativo le situazioni di crisi. *The Life Space Crisis Intervention*, infatti, si suddivide in sei fasi: la crisi, la ricostruzione, il fatto principale, la visione, il nuovo atteggiamento, l'esperienza concreta.

Nella prima fase di crisi l'allievo deve essere aiutato ad esprimere razionalmente i propri sentimenti, a "buttare fuori" le proprie emozioni, anche quelle più aggressive. È necessario calmare lo stato di collera del soggetto. Occorre che l'insegnante con i suoi atteggiamenti disponibili e comprensivi mantenga una comunicazione positiva, la calma e la saggezza. In un secondo momento, è necessario che l'educatore assista il soggetto nel ripercorrere i passi che hanno portato alla crisi; sono importantissime, in questa fase, le comunicazioni non verbali di sostegno e la presenza incoraggiante dell'adulto; l'obiettivo è che il ragazzo si esprima in modo tale da comprendere effettivamente le ragioni della

⁵⁶ Per un approfondimento della questione vedere: L. d'Alonzo, *Motivare i demotivati a scuola*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

sua reazione. Tutto ciò deve portare al terzo momento fondamentale, a riconoscere, cioè, qual è il punto centrale della crisi, la ragione che ha scatenato la situazione conflittuale. L'insegnante, con opportune domande e commenti, può condurre l'allievo a prendere coscienza dei veri motivi del suo atteggiamento e delle sue reazioni. Prendere coscienza delle reali ragioni del proprio comportamento servirà al soggetto per essere più aperto all'ascolto dei consigli educativi dell'insegnante il quale, con calma e pazienza, cercherà di indicare gli errori commessi e le strategie comportamentali più opportune da utilizzare in quei particolari momenti o in determinate situazioni stressanti. Infine, occorre preparare l'allievo a rientrare in una situazione di insegnamento apprendimento di classe aiutandolo ad assumere l'atteggiamento più idoneo per reinserirsi in un clima formativo di gruppo.

The Life Space Crisis Intervention, come si può notare, è un metodo di gestione della crisi educativa in classe volto a ricostruire la relazione allievo-insegnante. Offre all'educatore una realistica mappa stradale per risolvere i momenti di forte tensione conflittuale ma soprattutto propone un metodo alternativo ai tradizionali interventi disciplinari.

9. Jere Brophy

Brophy è uno fra gli autori contemporanei più conosciuti in campo educativo; le sue ricerche hanno avuto riscontro nel mondo scientifico, tanto da essere fra le più citate nei testi riguardanti le dinamiche educative interpersonali, le motivazioni degli allievi, la conduzione della classe, la soluzione di problematiche legate ai soggetti difficili. Grande consenso hanno avuto le sue pubblicazioni; fra le più importanti, alcune in collaborazione con altri autori, possiamo citare: *Teaching Problem Student* (1996), *Motivating Student to Learn* (1977), *Looking in the Classroom* (1977)⁵⁷.

Mi piace iniziare ad illustrare il suo pensiero sulla gestione della classe citando un passo rivelatore di tutta la sua passione educativa:

⁵⁷ Brophy, 1999; Brophy, 1997; Good - Brophy, 1997.

«Insegnare non significa soltanto curriculum e istruzione. È anche gestire la classe, motivare gli studenti ad apprendere e cercare di soddisfare i loro bisogni individuali inclusi i bisogni degli studenti che manifestano problemi cronici di personalità e comportamento»⁵⁸. Come possiamo notare, Brophy con queste affermazioni pone immediatamente al centro dell'interesse del rapporto educativo l'allievo, anche colui che in classe presenta più problemi, offrendo però una linea di soluzione operativa, esortando l'insegnante a motivare e gestire un gruppo classe eterogeneo e difficile.

Le sue idee di fondo si focalizzano sull'importanza di saper condurre il gruppo adottando strategie educativo-didattiche oramai considerate valide in campo scientifico, mettendo in evidenza la funzione educativa della socializzazione e del lavoro comunitario, sottolineando contemporaneamente il ruolo insostituibile di una prassi educativa motivante. «La ricerca ha stabilito che le classi che funzionano bene sono il risultato di sforzi incessanti dell'insegnante per creare, mantenere e (solo in particolari occasioni) ripristinare le condizioni che sviluppano l'apprendimento»⁵⁹. Queste condizioni accertate sono le seguenti.

– La vita di classe deve essere organizzata e pianificata in modo accurato.

– Lo spazio deve essere attentamente spartito in settori utili alle varie attività educative.

– Gli strumenti didattici da utilizzare devono essere o facilmente utilizzabili da parte degli allievi, o collocati in modo tale che possano essere spostati, all'occorrenza, in breve tempo.

– I movimenti nella classe devono essere sollecitati per permettere la comunicazione più efficace e lo scambio di informazioni. È molto importante, perciò, organizzare l'aula in modo da favorire un immediato passaggio da un luogo all'altro.

– Le lezioni devono essere chiare e facilmente comprensibili dagli allievi.

⁵⁸ Brophy, 1999, p. 20.

⁵⁹ *Ibidem*.

– L'autocontrollo personale deve essere assunto come uno dei maggiori pilastri di un lavoro di classe.

Occorre far operare gli allievi in un contesto formativo dove l'apprendimento cooperativo diventi la base dei vari processi di insegnamento-apprendimento. Giustamente Brophy rileva⁶⁰ che la concezione della maniera più efficace di insegnare ed apprendere si è certamente spostata dalla prospettiva della trasmissione – secondo la quale gli insegnanti utilizzano la lezione frontale, spiegano a voce e i ragazzi memorizzano, con interrogazioni alla base dei processi valutativi, in cui i ragazzi sono soli nel lavoro scolastico – al modello del lavoro comunitario e sociale. In questo nuovo modo di “fare scuola”, l'allievo partecipa ed è chiamato a condividere le responsabilità della classe, le norme sociali vengono affrontate e stabilite insieme con gli insegnanti e le riflessioni sulle conoscenze acquisite diventano momenti di gruppo importanti e funzionali alla valutazione degli apprendimenti effettuati. In questo ambiente il lavoro comunitario viene costantemente previsto.

L'insegnante, secondo la visione di Brophy, è chiamato ad assumere uno stile educativo rispettoso della dignità delle persone, mai autoritario, informativo, e non di controllo. I capisaldi di questo stile possono essere sintetizzati nelle seguenti indicazioni.

– Dare sempre le ragioni delle direttive impartite.

– Presentare le alternative auspicate. Quando un allievo viene ripreso perché il suo comportamento non è idoneo occorre rimarcare sempre l'atteggiamento desiderato.

– Offrire il proprio rammarico: «Se diventa necessario punire uno studente che non ha risposto ad approcci più validi, sarebbe bene comunicare la punizione con un tono di tristezza e di dispiacere piuttosto che di vendetta o di giusta indignazione»⁶¹.

– Assistenza individualizzata. L'allievo deve sapere che l'insegnante è a sua disposizione per favorire la propria crescita umana e culturale. Occorre che l'educatore dia la sua chiara disponibilità in modo tale che il soggetto possa vivere relativamente bene anche i momenti più difficili

⁶⁰ *Ibi*, p. 29.

⁶¹ *Ibi*, p. 34.

sul piano della comprensione, sapendo che può contare su un aiuto individuale da parte del suo docente.

Il ruolo dell'insegnante nel gestire e risolvere la vita e le problematiche all'interno della classe è molto importante. Egli deve essere l'autorità capace di educare e di sollecitare correttamente processi efficaci di apprendimento e di socializzazione. Naturalmente bisogna evitare di diventare autoritari o permissivi: chi gestisce la classe, chi è leader non può permettersi di prevaricare con forza gli altri né può tralasciare di proporsi con la sua personalità e le sue ragioni. Certamente occorre possedere le capacità educative essenziali: porre molta attenzione alle relazioni interpersonali con i ragazzi, assumere un atteggiamento comprensivo e disponibile per creare un clima educativo sereno, fonte di equilibrio anche nei momenti più difficili, essere presenti agli avvenimenti che si manifestano in classe per riuscire ad intervenire rapidamente. Solo così l'insegnante potrà intervenire rapidamente prevenendo ulteriori problemi comportamentali.

Brophy ritiene, inoltre, indispensabile che l'educatore sia capace di occuparsi degli allievi al di fuori dei normali orari scolastici; il soggetto difficile, ma direi tutti gli allievi, amano incontrare l'educatore in momenti non canonici, in spazi esterni all'ufficialità scolastica; occorre essere disponibili ad occuparsi della vita dei ragazzi anche al di là dell'orario contrattuale. È indispensabile che gli allievi percepiscano che l'insegnante vuole il loro bene e ci tiene particolarmente a ciascuno di loro e questo deve essere comunicato in ogni momento della vita scolastica, anche quando si interroga. Occorre «saperli interrogare in modo tale che si sentano probabilmente motivati a parlare senza impedimenti»⁶², adottando l'ascolto attivo per aiutarli ad aprirsi al mondo e a comprendere meglio se stessi. Molto indicato è lo strumento del contratto, dell'accordo che si deve stipulare, ma anche mantenere responsabilmente nel tempo. Esso risulta utile nel sollecitare l'allievo all'assunzione delle proprie responsabilità, capacità alla quale viene annessa grande importanza.

Nella pagina a lato riportiamo due esempi⁶³.

⁶² *Ibi*, p. 41.

⁶³ L. d'Alonzo, *Motivare i demotivati a scuola*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

Figura 4

Data: 20 settembre

STUDENTE: Concordo nel seguire queste regole: 1) Quando l'insegnante darà istruzioni. Starò attento e ascolterò. 2) Eseguirò i compiti a casa.

Firma: Armando Rossi

INSEGNANTE: Concordo nell'aiutare Armando

1) Chiamandola per nome 2) Nell'assegnargli compiti per casa non troppo lunghi 3) Nell'effettuare alla fine di ogni lezione una valutazione del suo comportamento

Firma: Mario Bianchi

Figura 5

CONTRATTO PER: (nome dello studente)

Ho deciso di stare attento in classe.

Non sarà facile per me, perché spesso parlo o gioco con i miei compagni anziché concentrarmi sul mio compito. So però che devo imparare ad essere un buon studente, rispettando compagni, genitori e insegnanti. Ci sarà sempre un posto ed uno spazio appropriato per giocare.

Ogni giorno l'insegnante verificherà il mio comportamento con questa scala:

- 5 - sempre attento
- 4 - quasi sempre attento
- 3 - qualche volta attento
- 2 - raramente attento/mai attento

Quando raggiungerò 5 verifiche consecutive positive mi guadagnerò

La possibilità di giocare con gli amici al parco il Venerdì.

Questo contratto partirà da questa data _____.

Firma dello studente _____ Firma dell'insegnante _____

Data _____

Le neuroscienze e le implicazioni nella gestione della classe

Il progresso delle ricerche scientifiche in campo neurologico negli ultimi anni è stato notevole. Illustri neuroscienziati come Damasio affermano «che le nostre conoscenze circa il funzionamento cerebrale dagli anni '90 si sono ampliate come mai era successo prima nella storia della psicologia e delle neuroscienze»².

La scienza approfondisce i saperi, amplia le sue conoscenze e ciò ha delle conseguenze in campo pedagogico poiché la competenza educativa deve alimentarsi con il contributo delle altre scienze e le ricerche neurobiologiche apportano informazioni essenziali alla conoscenza dei processi cognitivi e di apprendimento, tanto da guidare e condurre l'azione didattica dell'insegnante verso percorsi non improvvisati ma fondati dal punto di vista scientifico.

L'azione formativa necessita di costituirsi su solide fondamenta e gli studi sul cervello sono oggetto di attenzioni particolari da parte del mondo scolastico in quanto giustamente si intravedono le ricadute positive dell'incontro tra diverse e pur complementari competenze disciplinari: l'educatore ha bisogno di conoscere come 'funziona' il cervello per offrire agli allievi una proposta educativo-didattica di valore, fondata scientificamente; il neuroscienziato ha bisogno di capire se le pro-

¹ Il capitolo è tratto da: L. d'Alonzo, *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, La Scuola, Brescia 2004.

² A. Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt, New York 1999, p. 11.

prie ricerche possono avere degli ulteriori sviluppi verificando concretamente gli esiti positivi nella scuola. Prima degli anni '90 gli insegnanti non potevano trovare nelle neuroscienze risposte utili al loro lavoro perché le conoscenze di cui disponevano erano difficilmente traducibili in azioni educative, come accadeva, invece, per le scienze sociali o comportamentali. La sociologia e la psicologia offrivano chiarimenti, proponevano soluzioni, indicavano percorsi, rispondevano a bisogni, tuttavia non colmavano la "curiosità" fondamentale dei docenti: come funziona il cervello nell'apprendimento.

Quando le neuroscienze hanno iniziato a sintetizzare gli esiti delle loro ricerche, illuminando le dinamiche funzionali e cerebrali interne coinvolte nei processi cognitivi, gli insegnanti finalmente si sono rivolti ad esse ravvisando l'utilità pratica delle loro analisi scientifiche.

1. Conoscenze sul funzionamento cerebrale

In precedenza, le scienze che si occupavano del funzionamento cerebrale offrivano pochi agganci utili al lavoro educativo e didattico. Come sostiene Sylwester³, gli insegnanti avevano tratto dalle neuroscienze soprattutto l'informazione che il nostro cervello è diviso in due emisferi, con peculiarità proprie e con una dominanza naturale di uno di essi, quello sinistro, che sovrintende alle funzioni linguistiche, mentre quello destro è la sede delle funzioni che implicano una elaborazione di tipo "viso-spaziale".

Da molto tempo gli insegnanti erano a conoscenza che, dal punto di vista filogenetico, i due emisferi costituiscono la parte più recente, la neocorteccia, e che sono in stretto rapporto collaborativo tra loro tramite il corpo calloso. Questa fascia di fibre nervose, ponte fra i due emisferi, è di notevole importanza in campo scientifico, perché molte ricerche si attivarono proprio quando si iniziò a scollegare i due emisferi sezionando il corpo calloso. Ricordiamo Roger Sperry, premio Nobel

³ R. Sylwester, *A Biological Brain in a Cultural Classroom*, Corwin Press, Thousand Oaks, California 2000.

per la medicina, che, grazie ai suoi studi sui cervelli divisi da un intervento chirurgico, constatò fatti assolutamente importanti: innanzitutto provò come i due emisferi abbiano funzioni diverse, quello dominante (di solito il sinistro) esercita un controllo preminente sull'attività espressiva linguistica e concettuale, mentre quello minore, «è nondimeno l'elemento superiore per certi tipi di compiti, in primo luogo, tutte le funzioni non linguistiche e non matematiche. In gran parte esse implicano l'espressione e l'elaborazione di schemi, relazioni e trasformazioni spaziali. Esse sembrano essere olistiche e unitarie piuttosto che analitiche e frammentarie, più orientative che focali, e sembrano implicare concrete intuizioni percettive piuttosto che il ragionamento astratto, simbolico e sequenziale»⁴.

Gli insegnanti sapevano anche che entrambi gli emisferi controllano in modo incrociato i movimenti del corpo dell'uomo, il sinistro ha facoltà sulla parte destra mentre il destro sulla parte sinistra e che differiscono per dimensione ed estensione: quello sinistro è più esteso mentre quello destro sembra più pesante, con la corteccia più spessa. Le competenze dell'emisfero sinistro sono maggiormente note, infatti sono molto più specifiche e più soggette ad essere facilmente studiate, ricordiamo che già nel 1861 Broca riuscì a dimostrare che la facoltà della parola è connessa ad un punto preciso dell'emisfero sinistro, ossia il terzo posteriore del giro frontale inferiore sinistro e Wernicke, pochi anni dopo, nel 1873, provò che il centro delle facoltà per la comprensione del linguaggio risiede nel terzo posteriore del giro temporale superiore sinistro.

Inoltre, le ricerche effettuate a causa delle lesioni cerebrali mettevano in luce chiaramente le funzionalità esclusive, non solo linguistiche e comunicative, ma anche di analisi e categorizzazione di questo emisfero. Quello destro, invece, a causa della sua struttura poco specifica era il meno conosciuto, anche se gli insegnanti sapevano da tempo che esso aveva le sue competenze nelle abilità visuo-spaziali e in quelle musicali. Probabilmente per questo molti docenti ritengono che sia in qualche

⁴ R. Sperry, in K.R. Popper - J.C. Eccles, *L'Io e il suo cervello*, Armando, Roma 1981, vol. II, p. 396.

modo deputato al pensiero creativo, mentre il sinistro viene considerato come l'emisfero che sovrintende alle abilità razionali.

Difficilmente però queste scoperte scientifiche potevano avere delle ricadute pratiche nel lavoro in classe: sapere che la funzionalità spazio-temporale risiede in uno dei due emisferi, oppure che le facoltà linguistiche sono situate nell'emisfero sinistro, non era decisivo per l'azione didattica. Queste conoscenze non comportarono grandi cambiamenti nell'azione didattico-formativa, occorreva insegnare a leggere, scrivere e far di conto, occorreva proporre i contenuti del programma in classe e poco importava se fossero appresi per merito di uno o dell'altro emisfero.

Certamente la ricerca scientifica sul cervello ha avuto una sua effettiva ricaduta pratica sull'attività motoria, o, meglio, la conoscenza dello schema incrociato cerebrale, il fatto, cioè, che l'emisfero destro controlla i movimenti della parte sinistra del corpo e viceversa, ha permesso ai docenti di acquisire attenzione educativa e capacità di individuare le difficoltà di un allievo sul piano operativo manuale fine e grossolano e sul piano del coordinamento motorio generale.

Molto più importanti furono invece altri esiti, altre nozioni che le ricerche neurologiche confermarono negli anni '90 :

- il concetto di plasticità cerebrale;
- l'idea dell'equipotenzialità funzionale;
- il ruolo delle esperienze attive nello sviluppo cerebrale.

Le ricerche sul funzionamento cerebrale hanno dimostrato che il nostro cervello ha la capacità di essere plastico, modificabile, flessibile, equipotenziale e ciò è di un'importanza fondamentale anche in campo educativo. Quasi tutti i più grandi studiosi del funzionamento cerebrale, infatti, concordano nell'asserire «che il cervello opera in modo tale che alcune sue aree sono in grado di subentrare e supplire alle eventuali carenze di altre». Lashley⁵ con le sue ricerche, Roger Sperry con i suoi interventi chirurgici, e molte altre indagini⁶ provano come i nostri due emisferi siano in grado di rimediare funzionalmente alle loro menoma-

zioni o alle loro disfunzioni. Il nostro cervello è capace di modificarsi e di supplire ad eventuali sue carenze dovute a traumi da parto, incidenti stradali, ictus, sindromi specifiche. Il cervello, infatti, è un vasto e complesso sistema adattivo, con centinaia di miliardi di neuroni in grado di generare un astronomico numero di connessioni di reti o gruppi neurali e sappiamo, oramai, come tale sistema sia effettivamente tanto più predisposto ad essere modificabile quanto più l'individuo è giovane. La tesi del germogliamento cerebrale, attualmente accettata da tutti, afferma che nel bambino esistono molti più neuroni che nel cervello di un adulto, «l'eccesso di germogliamento iniziale rifletterebbe la flessibilità del periodo di crescita»⁷. Tale eccesso neuronale nel corso dello sviluppo andrebbe a mano a mano a scemare per arrivare addirittura, in alcuni casi, alla perdita dell'85% delle cellule iniziali. Inoltre, il cervello dell'uomo cresce ad un ritmo notevole: vediamo come alla nascita rappresenta l'11% del peso complessivo del corpo, a circa cinque anni raggiunge l'80% del suo intero sviluppo che termina attorno agli otto anni, mentre in un adulto rappresenta solo il 2,5%. All'età di sette-otto anni il cervello del bambino raggiunge come dimensioni quello della maturità, ciò che lo differenzia da quello di un adulto è il fatto che ogni neurone del cervello del bambino «possiede fino a 50 per cento di connessioni in più, ramificate verso altre cellule cerebrali»⁸.

Questo aspetto ha portato il sapere dell'insegnante a due fondamentali conseguenze: ritenere essenziale l'intervento precoce e credere nelle potenzialità dell'individuo, anche di colui che si presenta dimesso e senza prospettive, come la persona con disabilità. Dobbiamo assolutamente capire il valore dell'intervento precoce in campo educativo; non stiamo qui parlando di anticipare i tempi dell'apprendimento, non stiamo qui sostenendo l'idea di anticipare ai nostri bambini i normali processi di insegnamento; vogliamo semplicemente sottolineare l'idea che l'individuo, tanto più è giovane, quanto più ha a disposizione potenzialità neurologiche fondamentali. Questo è un aspetto che non può non avere delle conseguenze nella pratica educativa e trova il suo valore maggio-

⁵ K.S. Lasley, *Meccanismi del cervello e intelligenza*, FrancoAngeli, Milano 1979.

⁶ B. Kolb, *Brain Plasticity and Behaviour*, Erlbaum, New Jersey 1996; I.H. Robertson, *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano 1999.

⁷ H. Gardner, *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 64.

⁸ I.H. Robertson, *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano 1999, p. 182.

re soprattutto nei confronti dei ragazzi con problemi, con coloro che presentano difficoltà comportamentali, cognitive, sociali più o meno marcate rispetto a uno sviluppo normale. È indispensabile l'intervento precoce e l'insegnante ha il diritto e il dovere di segnalare quanto prima il sospetto di un deficit, non deve soprassedere di fronte a una evidente difficoltà accertata e reiterata. Intervenire precocemente significa, quindi, offrire una speranza di crescita e di sviluppo ottimale, vuol dire assumersi la responsabilità di informare i genitori, di promuovere una presa in carico da parte dei servizi psicologici, sociali o riabilitativi, nella consapevolezza, fondata scientificamente, che un intervento precoce offre delle enormi possibilità di recupero e di normalità.

Significa, inoltre, avere anche nel proprio cuore e nella propria mente la certezza che davvero le potenzialità dell'uomo sono grandi: le ricerche dimostrano che anche il cervello più offeso da traumi gravi o da carenze organiche innate, riesce, se opportunamente supportato da un'azione riabilitativa e formativa competente, a supplire alle sue insufficienze. Le esperienze effettuate in questi ultimi anni ci dicono che quando un insegnante crede veramente nelle potenzialità dei propri allievi, riesce a proporre, gestire e realizzare processi formativi idonei e opportuni.

Occorre prestare grande attenzione, perciò, all'età dei soggetti e credere fermamente che con opportune pratiche riabilitative e formative, il soggetto con disabilità può sviluppare abilità che a prima vista parrebbero irraggiungibili. Per ottenere questo, è necessario che sia costantemente sollecitato all'attività, confrontandosi con problemi semplici e complessi che la vita propone e cercando di risolverli.

Le scienze biologiche ci offrono anche un'altra importante tesi, ossia che è la funzione a creare la struttura. Questa «è una legge inflessibile della natura, che ha guidato medicina, psicologia, ingegneria, architettura e una moltitudine di arti e scienze e opera non meno nel cervello e in altri meccanismi»⁹. Oltre a Doman anche Gardner¹⁰ concorda con questa opinione, così come Popper ed Eccles, i quali asseriscono

⁹ G. Doman, *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, Armando, Roma 1983, p. 213.

¹⁰ H. Gardner, *Formae mentis*, cit.

che ogni individuo è, «in parte, un prodotto della sua impresa»¹¹; si viene ad avvalorare, così, la tesi piagetiana che la conoscenza deriva dalla propria azione personale nel mondo. Il cervello deve perciò essere continuamente spinto a produrre ipotesi per risolvere i problemi che la vita impone, poiché esso si sviluppa con l'uso e con attività che, pur non essendo prettamente cognitive, se sperimentate al momento opportuno incidono notevolmente sulla sua crescita; si pensi, ad esempio, all'importanza del movimento a carponi per la maturazione cerebrale e per la lateralizzazione degli emisferi. Da tutto ciò discende un altro importante assunto che l'educatore deve tenere sempre presente e cioè che una funzione influenza l'altra: il movimento è essenziale per lo sviluppo conoscitivo, il linguaggio per lo sviluppo del pensiero. Inoltre, occorre essere consapevoli che esiste un'influenza positiva fra le capacità acquisite, le percezioni analitiche e le abilità di contestualizzazione per lo sviluppo del soggetto in età evolutiva. Le ricerche sul cervello ci dicono ancora come sia necessario progettare lo sviluppo della sensorialità e del linguaggio in quanto determinanti per una funzione regolatrice del comportamento; infine, ricordiamo la necessità di garantire la maturazione globale di tutte le intelligenze.

Tali esperienze devono essere effettuate nell'ambiente sociale concreto, a contatto con la normalità, in piena inclusione con i coetanei e con la realtà quotidiana. Sembra quasi fuori luogo parlare di questo ai giorni nostri, la società italiana ha certamente fatto passi in avanti consistenti su questo tema, le nostre scuole hanno oramai molta esperienza per quanto concerne l'inserimento di soggetti con problemi in classi comuni.

È opportuno, però, affermare il ruolo dell'inclusione perché tutti gli studi sul cervello e sul funzionamento del sistema nervoso centrale confermano il valore delle sollecitazioni funzionali concrete e delle esperienze attive nelle risoluzioni di problemi reali per l'effettiva attuazione delle potenzialità del singolo individuo.

Non meno importante, infine, è riuscire a far sì che ogni soggetto in età evolutiva riesca a padroneggiare il messaggio simbolico. È ne-

¹¹ K. Popper - J. Eccles, *L'Io e il suo cervello*, Armando, Roma 1981, p. 68.

cessario sollecitare adeguatamente l'educando a sollevarsi dal concreto dell'esperienza sensibile. Conosciamo tutti il grande ruolo che ha avuto *il simbolo* per lo sviluppo dell'umanità: con esso l'uomo riesce a denotare e a rappresentare un'entità non presente concretamente, arriva a comunicare e a trasmettere significati culturali indispensabili per l'inserimento socioculturale. Ne discende che l'esperienza simbolica necessariamente rappresenta l'elemento portante di ogni iter educativo. Occorre che l'educando venga aiutato a pensare in maniera simbolica, a riflettere sull'esperienza per arrivare a generalizzare le acquisizioni concrete che l'azione educativa produce. È noto, ad esempio, come il soggetto con disabilità intellettiva ragioni soprattutto a livello di logica concreta, come non sia in grado di arrivare autonomamente al pensiero ipotetico deduttivo; ciò nonostante è indispensabile per noi educatori credere fermamente nel potere che ha il cervello umano. Se l'insufficiente mentale riesce a comunicare con il mezzo verbale con tutto il bagaglio di regole intrinseche che l'uso della lingua comporta, dovrebbe anche essere in grado di sollevarsi dalla realtà sensibile e acquisire capacità di pensiero utili a padroneggiare il messaggio simbolico. Per ottenere questo occorre l'aiuto dell'educatore e il supporto di metodologie formative adeguate che devono essere fondate su basi scientifiche.

2. Risultati scientifici e ricadute formative

Di fronte ai progressi scientifici e agli esiti che le ricerche pongono alla nostra attenzione si riscontra, tuttavia, un assordante silenzio dell'ambiente educativo: la ricerca scientifica sembra assente dalla pratica educativa, dalle nostre scuole e dalle proposte formative che il team docente predispone per i suoi alunni, si parla pochissimo di sviluppare appieno le potenzialità degli alunni. «È questo un argomento che aleggia silente e nello stesso tempo echeggia vivo e concreto nell'animo degli insegnanti tanto da pesare sull'agire educativo in modo sostanziale. La sensazione è che non se ne parli in quanto ci si sente fortemente inadeguati. Ci sono poche certezze nel bagaglio di competenze

scientifiche che l'insegnante ha a disposizione e tutto ciò contribuisce a rimuovere il problema perché troppo grande per affrontarlo e risolverlo con le sole forze del singolo educatore»¹².

I riferimenti per un'azione formativa basata sulle conoscenze scientifiche, volta a incrementare le potenzialità degli allievi esistono e, in questi anni, sono stati ampiamente sperimentati. Li riportiamo di seguito.

1. *Credere nelle potenzialità*. Le ricerche scientifiche sul cervello e le esperienze educative e formative effettuate pongono all'attenzione di tutti gli educatori un dato indiscutibile, ossia l'importanza di credere nelle enormi potenzialità del nostro sistema nervoso centrale. Se si vogliono ottenere risultati importanti nell'azione educativo-didattica, occorre che l'insegnante sia convinto che l'allievo, pur con i suoi limiti e le difficoltà che la sua condizione presenta, possiede le potenzialità per maturare e incrementare le sue abilità. Le ricerche sui bambini e sulle persone colpite da gravi lesioni cerebrali ci confermano in questa convinzione. È possibile ottenere grandi risultati da un'azione formativa corretta, è possibile accrescere e maturare le capacità dei nostri allievi solo se l'insegnante ne è convinto. Ogni allievo ha bisogno di leggere negli occhi del proprio educatore la fiducia che questi ripone nella sua persona, ha necessità di respirare un clima educativo colmo di amore e di accettazione, ma, soprattutto, ha bisogno di percepire tutto ciò tradotto in una proposta formativa non elusiva e modesta, ma esigente, in grado di provocare la sua reazione, di esigere un impegno personale confacente all'ambiente sociale in cui si opera, a volte anche al di sopra delle proprie abilità attuali. Credere nelle potenzialità significa, perciò, agire intenzionalmente per proporre al soggetto una realtà formativa accogliente e ricca sul piano affettivo, in cui il rapporto con l'insegnante si costruisca sul piano della stima personale e il gruppo classe diventi una risorsa per maturare l'umanità di tutti, ma significa anche, nello stesso tempo, impostare un'azione educativo-didattica impegnativa sul piano operativo e cognitivo.

¹² L. d'Alonzo, *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002, p. 38.

2. *Ritenere essenziale l'intervento precoce.* Le ricerche ci confermano ciò che i più attenti educatori da sempre evidenziano, ossia la fondamentale importanza di intervenire quanto prima di fronte alle difficoltà che si presentano negli allievi, come si è già detto: i risultati più importanti si ottengono intervenendo precocemente. La scuola deve assumersi le sue responsabilità, l'insegnante ha il diritto-dovere di intervenire immediatamente di fronte alle difficoltà poiché è deleterio aspettare, attendere un'ipotetica maturazione dell'allievo che possa risolvere "naturalmente" un'incapacità evidente, un'inabilità nell'apprendimento, un'anormalità nell'atteggiamento e nel comportamento sociale, una difficoltà sensoriale e motoria.

3. *Operare per permettere le influenze positive fra le capacità.* La plasticità cerebrale e l'equipotenzialità della sua struttura funzionale ci inducono a sostenere la necessità di considerare attentamente nella proposta formativa le conseguenze degli apprendimenti. Una funzione acquisita ha delle ricadute su quelle non ancora espresse pienamente: il coordinamento motorio è essenziale allo sviluppo cognitivo, il linguaggio è fondamentale per lo sviluppo del pensiero, le abilità sociali sono determinanti per la maturazione globale dell'individuo. Emerge perciò la necessità di un'adeguata programmazione interdisciplinare, in grado di coniugare queste certezze con una proposta formativa unitaria e condivisa sul piano degli obiettivi e su quello dei contenuti.

4. *Sollecitare le percezioni analitiche e la contestualizzazione.* Molti studiosi hanno dimostrato il ruolo basilare giocato dalla percezione nello sviluppo cognitivo: percepire è molto più di un semplice processo recettivo, è una capacità che coinvolge pienamente non soltanto i sensi, ma anche l'elaborazione mentale delle informazioni e l'abilità di significazione sottostante. Da qui la necessità di sollecitare continuamente il soggetto a porre la sua attenzione sui dati della realtà, sui particolari, in modo che egli impari a confrontarsi con essi. Un esercizio ricorrente dovrebbe essere quello di indurlo a riflettere sui particolari di un'attività, sugli elementi costituenti l'insieme del compito, prima di operare. Solo in un secondo momento si proporranno attività atte a sollecitare le abilità di contestualizzazione.

Marcel Danesi¹³ parla esplicitamente dell'esigenza di assumere alla base dell'azione educativo-didattica un modello educativo strettamente legato al funzionamento cerebrale che ha, fra i suoi cardini fondamentali, il principio pedagogico della contestualizzazione. È molto importante che l'allievo venga continuamente sollecitato a comprendere i nessi causali tra i fattori, le ragioni degli avvenimenti, le connessioni che portano a determinate conclusioni. Un ottimo metodo al riguardo è quello di chiamare gli allievi a ripercorrere i passaggi importanti, a sintetizzare verbalmente le fasi eseguite, a contestualizzare i risultati acquisiti dopo lo svolgimento di un'attività o al termine di un percorso formativo.

5. *Programmare esperienze attive.* Il nostro cervello è un organo delicatissimo, ma estremamente potente e per funzionare adeguatamente ha bisogno di essere utilizzato, perciò, come sottolinea Eccles, occorre che esso venga sollecitato a fronteggiare problemi e a risolverli poiché tutta la nostra «vita dipende dal cervello». Ciascun alunno ha quindi il bisogno di essere quotidianamente condotto ad operare attivamente, a confrontarsi con le difficoltà naturali della vita e a risolvere problemi; è necessario perciò sollecitare l'allievo ad eseguire compiti e attività, dove sia costretto a confrontarsi con problematiche sempre più varie e complesse in tutti gli ambiti che contribuiscono allo sviluppo essenziale dell'uomo.

6. *Affermare la funzione dell'inclusione.* Da quanto sottolineato precedentemente emerge quanto sia assurdo, al giorno d'oggi, parlare ancora di inclusione. L'uomo, per espandersi in tutta la sua umanità, ha bisogno di percorrere i sentieri della vita normale e ciò ha una valenza anche maggiore per la persona con disabilità, il quale, per esercitare appieno le proprie potenzialità, ha bisogno di vivere nel mondo e con gli altri, di confrontarsi con le questioni della vita quotidiana, di comprendere i diritti e i doveri personali e sociali, di risolvere i nodi di un'esistenza sempre più complessa e difficile.

¹³ M. Danesi, *Cervello, linguaggio ed educazione*, Bulzoni, Roma 1988.

7. *Considerare il potenziamento di tutte le intelligenze.* Gardner¹⁴ è certamente colui che ha posto all'attenzione di tutto il mondo scientifico la necessità di considerare l'intelligenza non semplicemente come abilità personale unitaria, ma molteplice. In una sua recente intervista afferma: «Nel mio libro "Formae mentis" dicevo che ogni persona dispone di una serie di intelligenze molto diverse tra loro e che in ciascuno di noi una forma di intelligenza finisce per prevalere su tutte le altre. Allora parlavo di sette intelligenze (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, fisico-cinestetica, intersociale e intrasociale). Adesso sono sicuro che sono otto, forse otto e mezza. Infatti, c'è senza dubbio un'intelligenza naturalistica, che implica il saper distinguere gli esseri viventi fra tutti gli altri oggetti. E sono fortemente tentato di pensare che esista anche un'intelligenza esistenziale che implica la capacità di riflettere, di pensare a che cosa siamo, da dove veniamo, dove andremo dopo la morte, che cosa è l'amore che lega le persone tra di loro». Tutto ciò, a livello educativo e scolastico, significa considerare che l'obiettivo della nostra azione formativa deve essere non settoriale ma globale. Esiste sempre il grave rischio che si prediliga sviluppare quelle abilità che si ritengono più utili alla vita del soggetto o per le quali spontaneamente dimostra attitudine, tralasciando invece di sollecitarlo correttamente in quelle abilità dove non riesce ad ottenere risultati significativi. È fondamentale, invece, prendere in seria considerazione, nella nostra azione educativo-didattica, tutte le intelligenze dell'uomo e insistere nel cercare di potenziare anche quelle che spesso si dimostrano meno sensibili nella maturazione.

8. *Tenere presente il ruolo centrale del linguaggio.* Il linguaggio dell'uomo è talmente importante per la sua crescita maturativa che da qualsiasi parte si voglia analizzarlo si mettono in luce i suoi innegabili meriti. Lo sviluppo linguistico, infatti, è determinante per la nascita del pensiero e per la maturazione cognitiva, oltre che essere uno strumento indispensabile di comunicazione interpersonale e sociale. Ne deriva la fondamentale importanza di porre nell'azione formativa una particolare attenzione alla funzione linguistica.

¹⁴ H. Gardner, *Formae Mentis*, cit.

3. *Le tesi di Robert Sylwester sulle basi biologiche nella gestione della classe*

Colui che può certamente essere considerato un punto di riferimento nel mondo scientifico per le sue riflessioni educative derivate dallo studio sul cervello è Robert Sylwester, professore emerito all'Università dell'Oregon. Egli si è sempre distinto per i suoi contributi scientifici e ha cercato di coniugare gli esiti e i nuovi sviluppi dei campi di ricerca biologici e delle nuove tecnologie con le questioni pratiche, educative e didattiche. Per questo suo impegno, l'importante associazione Educational Press Association of America lo premiò nel 1995 con il *Distinguished Achievement Awards*.

Il suo contributo scientifico, *Biological Brain in a Cultural Classroom: Applying Biological Research to Classroom Management*¹⁵, cerca di sintetizzare in una piattaforma organica le più recenti acquisizioni scientifiche sullo sviluppo e il funzionamento cerebrale, evidenziando le ricadute educativo-didattiche che da esse possono scaturire per la gestione della classe.

Sylwester è convinto che sia possibile esplorare le basi biologiche della gestione della classe attraverso un numero relativamente piccolo di concetti chiave.

3.1. *Corpo e cervello: una struttura*

Innanzitutto, egli sostiene che occorre pensare a corpo e cervello come ad una struttura, utile per funzionare nel nostro mondo. Le ultime ricerche scientifiche ci invitano, infatti, ad abbandonare l'idea che il corpo sia separato dal cervello e ad assumere la prospettiva più valida dell'inclusione generale. A fondamento della concezione biologica dello sviluppo dell'uomo c'è l'idea che ogni persona possieda capacità innate che le consentano di funzionare efficacemente nel mondo. «Spazio,

¹⁵ R. Sylwester, *Biological Brain in a Cultural Classroom: Applying Biological Research to Classroom Management*, Corwin Press, Thousand Oaks, California 2000.

tempo, energia, movimento e direzione sono gli elementi più importanti della vita umana e, di conseguenza, anche nella vita di classe»¹⁶.

3.2. *Il nostro cervello modulare e plastico*

In secondo luogo, Sylwester è convinto che l'uomo possieda un cervello modulare e plastico: è modulare in quanto i processi cognitivi che si attivano al suo interno sono divisi fra un grande numero di sistemi di neuroni separati fra loro ma interconnessi in modo organico; ogni sistema è dedicato a specifici compiti, ma se uno di essi avesse bisogno di affrontare compiti molto complessi, può reclutare cellule neuronali dai sistemi vicini per risolvere il problema. La capacità di adattamento dei sistemi neuronali è detta plasticità e rappresenta un aspetto fondamentale dello sviluppo neuronale. Sylwester sottolinea che anche la classe rappresenta un sistema che funziona in modo analogo; essa è composta da tanti sistemi separati quanti sono gli allievi, e questi funzionano in modo differenziato con operazioni parallele, con modalità competitive o cooperative.

3.3. *Dinamicità dell'intelligenza*

Bisogna poi considerare la dinamicità dell'intelligenza. Abitualmente pensiamo all'intelligenza come a qualcosa che appartiene interamente al nostro cervello, qualcosa che risiede totalmente in esso. Le ultime ricerche, invece, confermano, per Sylwester, come questa visione sia molto riduttiva: l'intelligenza è da considerarsi come un complesso processo dinamico che coinvolge il nostro cervello, il nostro corpo e l'ambiente. Essa, inoltre, è distribuita: alla nascita noi abbiamo a disposizione solo potenzialmente l'intera gamma delle sue funzionalità; infatti, pur disponendo di una quantità davvero consistente di cellule neuronali, i nostri sistemi cerebrali, all'inizio dello sviluppo, funzionano solo a un livello di sopravvivenza operativa; è solo con la crescita e

¹⁶ R. Sylwester, *Biological Brain in a Cultural Classroom: Applying Biological Research to Classroom Management*, Corwin Press, Thousand Oaks, California 2000, p. 10.

le esperienze in relazione con l'ambiente e con la cultura circostante che inizia il lento processo di maturazione dell'intelligenza dell'uomo. Abbiamo bisogno, come esseri umani, di una lunga fase infantile e adolescenziale e di esplicite istruzioni per poter espandere appieno le potenzialità del nostro protosistema neuronale, affinché giunga ai livelli sofisticati che la nostra cultura richiede.

Sylwester osserva che «se noi funzionalmente esploriamo il nostro cervello e i suoi processi, scopriamo che è formato da specifici sistemi complessi che diventano attivi rispondendo alle sfide interne ed esterne (input/processo/output) e che il processo generalmente segue una rapida sequenza biologica – una sequenza che ha delle curiose somiglianze con le tipiche progettazioni e gestioni dell'istruzione in classe»¹⁷. Importanti informazioni sensoriali interne ed esterne attivano il nostro sistema di allerta (emozione), il quale attiva il nostro sistema di focalizzazione (attenzione), che a sua volta attiva i vari sistemi di soluzione (apprendimento/memoria, ragione/logica, problem solving), che attivano a loro volta i nostri sistemi di risposta (comportamento, movimento).

Interessanti sono i suoi parallelismi:

– *ingaggio*. Tutte le attività cognitive dipendono da un'iniziale attivazione dei nostri sistemi integrati sensoriale/emozionale/attentivo. È biologicamente impossibile apprendere qualcosa se non siamo attratti emozionalmente verso le cose che per noi hanno significato;

– *sensi*. Il nostro sistema sensoriale è la nostra risorsa iniziale di informazione su cosa sta accadendo fuori o dentro di noi. I sensi rispondono soprattutto quando ci sono grandi cambiamenti e contrasti evidenti nell'ambiente: tutti concorrono ad offrire all'organismo le informazioni necessarie per costruire una risposta di significato, anche se quello visivo e quello uditivo sono dominanti. Nelle attività di classe occorre, perciò, stare molto attenti a queste funzioni e sfruttarle ai fini educativi e didattici;

– *emozione*. Con questo termine viene indicato un importante e complesso sistema termostatico che inconsciamente, interpretando e

¹⁷ *Ibi*, p. 23.

valutando le informazioni sensoriali, ci attiva e allerta affinché possiamo rispondere in modo adeguato agli stimoli dell'ambito fisico e sociale. È quindi fondamentale creare un clima di classe di serenità, armonia, benessere, in cui questo sistema, tanto potente da condizionare anche pesantemente la vita dell'uomo, possa esprimersi al meglio e ciò per offrire agli allievi l'opportunità di apprendere e crescere piuttosto che motivi per difendersi;

– *attenzione*. Il sistema emozionale si attiva e allerta in conseguenza ad eventuali minacce o opportunità che a breve possono accadere; il sistema attentivo che così viene attivato permette di selezionare e focalizzare gli elementi emozionali offerti dall'ambiente e mantenere la direzione precisa dei nostri interessi di fronte alla confusione dell'esperienza. Per gli educatori è molto importante progettare una gestione della classe che solleciti correttamente la maturazione delle tre funzioni separate del sistema che attiva l'attenzione: *la funzione orientativa*, tanto fondamentale da aiutare o ostacolare i nostri allievi nell'affrontare nuove attività; *la funzione esecutiva*, la quale si attiva nella nostra memoria per riconoscere la validità di un nuovo obiettivo da raggiungere, determinando il suo significato, concorrendo a separarlo dalla confusione dell'esperienza; *la funzione di vigilanza*, che possiede il compito di mantenere vigile e costante l'attenzione della persona sull'obiettivo scelto.

Sylwester considera la classe simile a un "ventre" che accoglie per nove mesi i suoi scolari e come tale dovrebbe essere un ambiente caldo, protettivo, ricco di nutrimento e controllato. La vede, inoltre, come un organismo sociale indipendente, capace di governare le pulsioni istintive negative dell'uomo, quali l'impulsività e l'aggressività.

Per ottenere un simile ambiente Sylwester suggerisce di impostare la vita di classe su queste linee:

- frequenti momenti di raccolta dati;
- utilizzare attività comuni per esplorare e innalzare l'energia della classe;
- impostare lo spazio biologico e culturale;
- impostare il tempo in modo ottimale;
- gestire il movimento.

3.4. Frequenti momenti di raccolta dati

Egli, poiché crede nell'importanza del sistema attentivo per la crescita dell'uomo, suggerisce di prendere in seria considerazione le attività di raccolta dati; se esse sono impostate con una certa sequenza nell'arco della giornata, permettono al soggetto in età evolutiva di avere frequenti momenti di riflessione e pausa e di recuperare energie da orientare verso obiettivi più consoni al suo apprendimento. Sylwester propone, ad esempio, di iniziare la giornata in classe chiedendo agli studenti di indicare come essi si sentano su una scala appositamente predisposta da 1 a 10, oppure di segnalare dove è possibile collocarsi per quanto riguarda le proprie energie o il proprio livello di interessi di fronte a un'attività.

Alla fine del lavoro o della giornata scolastica, si chiederà agli allievi di indicare sulla scala come essi percepiscono gli esiti della giornata.

Dopo un'attività scritta, si può chiedere agli studenti di segnare un numero in cima alla pagina per indicare quanta energia hanno speso per completare l'attività, il loro livello di interesse, o la loro fiducia nell'aver completato correttamente il compito. I numeri, una volta tabulati, consentiranno di discutere, nei giorni seguenti, sulle valutazioni offerte.

3.5. Utilizzare attività comuni per esplorare e innalzare l'energia della classe

Sylwester crede molto nel lavoro comunitario in classe poiché, quando gli allievi hanno molte opportunità per lavorare insieme, possono sperimentare concretamente il successo, soddisfacendo così un bisogno dell'uomo fra i più potenti per la maturazione dell'autostima. Il lavoro comunitario permette agli allievi di assumere ruoli e ottenere considerazioni utili per la costruzione della propria reputazione e di inibire ansie e angosce. Il lavoro di gruppo, inoltre, favorisce la riflessione e l'utilizzo di strategie comportamentali accettate e consigliate dall'intero gruppo classe.

3.6. *Impostare lo spazio biologico e culturale*

Sylwester crede che «lo spazio sia un importante concetto cognitivo: qui e là, dentro e fuori, su e giù, grande e piccolo, grasso e magro, piano e collinoso. Noi siamo nati capaci di imparare come risolvere con successo i problemi spaziali nel nostro ambiente prossimo – come muoversi verso le opportunità, come fuggire dai pericoli – e noi impieghiamo molto tempo della nostra vita fisica e mentale esplorando il nostro pianeta»¹⁸. Una classe è generalmente circondata da muri, essi sono come la membrana che avvolge una cellula e come una membrana partecipano alla vita interna ed hanno grande significato e importanza. La sfida che gli insegnanti devono vincere è quella di creare un ambiente di classe molto stimolante, nonostante le limitazioni spaziali che l'aula e la scuola impongono. Per la funzionalità di uno spazio classe è inoltre opportuno ricordare che esso deve essere funzionale all'apprendimento degli allievi e rispettoso del diritto alla privacy dei singoli componenti del gruppo.

3.7. *Impostare il tempo in modo ottimale*

Anche il tempo per Sylwester rappresenta una variabile nella gestione della classe: esso influisce enormemente sull'apprendimento degli allievi; non è possibile, infatti, che i ragazzi sopportino carichi di lavoro troppo dilatati, poiché la capacità di attenzione è limitata e varia a seconda dell'età degli allievi.

3.8. *Gestire il movimento*

Il movimento o, meglio, il bisogno dell'uomo di muoversi fisicamente, rappresenta qualcosa che occorre assolutamente rispettare a scuola. Spesso questo bisogno non viene soddisfatto nelle lunghe ore scolastiche, poiché i curriculum e i programmi richiedono grande impegno cognitivo, ci si dimentica che «il movimento è una manifesta-

¹⁸ *Ibi*, p. 63.

zione della vita in sé»¹⁹, tanto da imporre agli allievi una immobilità dietro al banco scolastico davvero innaturale. Occorre, invece, rendersi conto che la maturazione dell'uomo richiede uno sviluppo corretto delle capacità motoria e manuale dell'uomo. La scuola deve mostrare particolare attenzione per il movimento dei propri allievi e le attività sedentarie dovrebbero essere intervallate da frequenti momenti di attivazione motoria.

Come si nota, lo sforzo di Sylwester è offrire a tutto il mondo scolastico informazioni utili a gestire la vita di classe basate sulle ricerche biologiche dello sviluppo cerebrale. Il risultato di questo impegno non è sempre concretizzabile e nonostante lo sforzo per tradurre in azione educativa i risultati scientifici, ancora molte cose sono oscure e poco utilizzabili in classe. La via percorsa da Sylwester, però, è certamente valida, permette a tutti gli insegnanti di prendere coscienza che ogni nostra attività educativa, ogni nostra metodologia ha bisogno di essere supportata scientificamente.

4. *Il Layered curriculum*

La convinzione che le ricerche biologiche sul funzionamento cerebrale possano essere molto utili nel lavoro concreto in classe con gli allievi sta lentamente diffondendosi in tutto il mondo pedagogico e scolastico. L'interesse per la questione, pur essendo molto alto fra gli educatori e gli insegnanti, sembra però, non arrivare mai a guidare realmente il lavoro in classe. Perché? Quali sono i motivi che spingono molti professionisti dell'educazione e dell'insegnamento a non sposare pienamente i risultati che le ricerche sul sistema nervoso centrale ci offrono?

I motivi di questa ritrosia sono svariati ma dipendono principalmente dalla paura di abbandonare una strada conosciuta per una incerta: l'insegnante difficilmente abbandona le sue sicurezze, frutto di lunghi anni di lavoro e anche se si rende conto che i propri metodi sten-

¹⁹ *Ibi*, p. 101.

tano a dare risultati, soprattutto nella gestione della classe, raramente rischia di impiegare nuove strategie di conduzione dell'esperienza di apprendimento. Un altro motivo della scarsa propensione all'innovazione educativo-didattica in classe è dovuto al fatto che difficilmente si trovano studi e pubblicazioni che possano guidare chi si accinge a un lavoro innovativo di ampia portata.

Kathie F. Nunley²⁰ ha cercato di colmare la distanza esistente fra ricerca neurologica e insegnamento, ideando il *Layered curriculum*, una metodologia di conduzione dell'esperienza di insegnamento-apprendimento in aula molto interessante e fondata sulle ricerche sul cervello.

La Nunley prende le mosse dalla constatazione che effettivamente, nella comunità educativa, esiste l'idea che noi «insegnanti non dovremo avere troppa fretta di saltare sul carro della ricerca che fonda l'agire educativo»²¹. Ciò che bisognerebbe fare è aspettare, attendere che i neuroscienziati ci dicano cosa fare per applicare gli esiti delle loro ricerche biologiche in classe. Secondo la Nunley questa posizione è errata, gli scienziati non potranno mai dirci cosa proporre ai nostri allievi in classe, essi non sono insegnanti e non sono esperti nei processi formativi, siamo noi che dobbiamo cercare di proporre in aula processi di insegnamento e attività didattiche fondate sulle ricerche sul cervello.

Ma cosa sappiamo? Quali indicazioni un insegnante può trarre dagli studi neurologici? Come impostare un lavoro in aula scientificamente fondato?

La Nunley sottolinea la grandissima novità di questi ultimi anni: le ricerche scientifiche hanno provato che i nostri allievi apprendono ef-

²⁰ F. Nunley, *A Student's Brain: The Parent/Teacher Manual*, NE: Morris Publishing 2003; F. Nunley, *Layered Curriculum: The Workbook*, NE: Morris Publishing 2002; F. Nunley, *Layered Curriculum: The Practical Solution for Teachers with More than one Student in their Classroom*, Kearney, NE: Morris Publishing 2001; F. Nunley, *The Regular Educator's Guide to the Brain*, NE: Morris Publishing 1999; F. Nunley, *The Regular Educator's Guide to Layered Curriculum*, NE: Morris Publishing 1998; F. Nunley, *Keegan: Looking at the World Through Autism*, NE: Morris Publishing 1998; F. Nunley, *The Regular Educator's Guide to Special Ed, Parent's Edition*, NE: Morris Publishing 1997.

²¹ F. Nunley, *Active Research Leads to Active Classrooms*, Principal Leadership (NASSP), 2002 (March), p. 53.

fettivamente in modo diverso. Lei è fermamente convinta che l'utilizzo di metodiche strumentali, sempre più affascinanti, ha contribuito alla crescita esponenziale delle conoscenze sulle funzioni cognitive superiori quali la percezione e l'attenzione coscienti, che prima erano studiate solo dal punto di vista comportamentale, e ora anche da quello biochimico sinaptico. Queste tecniche permettono di visualizzare l'attività cerebrale durante l'esecuzione di compiti e durante dinamiche di pensiero e tutto ciò mediante la risonanza magnetica funzionale (fMRI), che ha permesso di visualizzare su una scala temporale estremamente fine le variazioni dell'ossigenazione delle regioni corticali, variazioni che si considera siano in stretta relazione con il grado di attività delle regioni stesse. Si sono sfruttate a questo scopo le proprietà magnetiche di cui gode l'emoglobina, che differiscono leggermente a seconda che questa sia legata o meno all'ossigeno. Si registrano dunque immagini che si ipotizza rappresentino fedelmente le variazioni dell'attività neurale regionale laddove si evidenzia un contrasto fra regioni ricche in ossiemoglobina, in cui cioè il flusso sanguigno risulta accresciuto, e regioni dal flusso sanguigno normale. Inoltre, si può ora anche intervenire ed interferire su tale attività cerebrale con la stimolazione magnetica transcranica (eccitazione neuronale indotta da un campo magnetico prodotto da un solenoide, modalità non invasiva e indolore oltre che innocua), sempre per comprenderne meglio i meccanismi. Dall'EEG (elettroencefalogramma), capace di amplificare le minuscole variazioni di potenziale elettrico che caratterizzano i neuroni quando entrano in azione, si è ora passati al moderno MEG (magnetoencefalogramma) che registra invece, attraverso sensori, i campi magnetici generati dall'attività elettrica del cervello.

Proprio le ricerche che la Nunley ha personalmente seguito con la tecnica magnetoencefalografica le hanno permesso di giungere alla conclusione che la diversità nei nostri studenti si riscontra soprattutto nella loro capacità di andare avanti o a ritroso nei processi informativi visivi e uditivi per arrivare a dare senso e significato a molte situazioni. Le ricerche in questo particolare settore convincono la Nunley che ogni nostro allievo presenta delle preferenze sensoriali, visive o uditive, che lo condizionano nei processi di apprendimento.

Ogni insegnante deve prendere coscienza piena di questo dato accertato, per applicare in classe gli esiti di queste ricerche; egli dovrà attentamente riflettere sulle metodologie da utilizzare in aula per presentare le informazioni e i contenuti della lezione poiché alcuni allievi potrebbero avere la predisposizione naturale ad accogliere le informazioni recepite con il canale uditivo, mentre altri potrebbero benissimo essere in difficoltà di fronte a una lezione tradizionale cattedratica. Il motivo per cui molti studenti presentano atteggiamenti inadeguati è dovuto al fatto che essi non ricevono dall'insegnante ciò che il loro cervello è predisposto naturalmente ad accogliere. Se le peculiarità di un soggetto non vengono rispettate, ma frustrate con attività profondamente estranee alla sua predisposizione innata, è logico ipotizzare che egli assuma comportamenti volti a lanciare messaggi di disapprovazione per un'esperienza formativa inadatta alle sue esigenze e lontana, come sostiene de La Garanderie²², dalla sua abilità evocativa.

L'insegnante «dovrebbe essere sicuro che i materiali della lezione siano pienamente usufruibili per ogni allievo presente in aula»²³; è opportuno, perciò, lavorare al fine di favorire processi formativi di apprendimento validi per tutti i ragazzi. La Nunley afferma che è bene che i docenti la smettano di pensare di chiedere maggior impegno agli allievi, chi dovrebbe impegnarsi di più è l'insegnante stesso, il quale, consapevole delle diversità degli allievi all'interno del suo gruppo, sente l'obbligo morale di proporre a ogni soggetto presente in aula dei percorsi formativi idonei alle sue peculiarità. «Dobbiamo cercare di lavorare più duramente per adattare il nostro insegnamento alle diversità che presentano gli allievi nell'apprendimento»²⁴.

In questo senso il *Layered curriculum* rappresenta uno strumento efficace per aiutare il docente in classe.

²² A. de La Garanderie, *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

²³ *Ibi*, p. 56.

²⁴ *Ibi*, p. 57.

4.1. *Gestire la classe con il modello del Layered curriculum*

La Nunley, convinta che sia possibile tradurre in processi formativi e didattici le ricerche di base sul cervello, costruisce un modello di conduzione della classe che cerca di impiegare i dettami della ricerca neurobiologica sul funzionamento del nostro sistema nervoso centrale nella pratica in aula; si tratta del *Layered curriculum*, fondato su due idee pedagogiche principali:

1. l'istruzione in classe deve essere individualizzata;
2. le informazioni devono essere presentate con una molteplicità di modi per assicurare ad ogni studente presente in aula il raggiungimento del successo nell'apprendimento.

Entrambe queste idee derivano dagli esiti della ricerca sullo sviluppo cerebrale; infatti, «una cosa le ricerche sembrano affermare: tutti gli studenti sono diversi. Non solo esternamente, ma anche internamente, anche per come il loro cervello elabora le informazioni che noi forniamo»²⁵. Questo dato è suffragato anche dalla pratica educativa; ogni insegnante, infatti, si rende conto benissimo dell'estrema varietà dei suoi studenti in ordine alle loro modalità di apprendimento e di atteggiamento complessivo di fronte all'esperienza scolastica. Ogni gruppo classe è composto da allievi con caratteristiche personali assai differenti, abbiamo soggetti timidi o estremamente espansivi, molto motivati alle proposte didattiche o indifferenti ad esse, ragazzi con atteggiamenti corretti o molto disturbati, privi di difficoltà oggettive o con deficit, provenienti da famiglie ricche sul piano economico o piuttosto depriate, allievi con predisposizioni a livello uditivo, visivo o tattile.

Il *Layered curriculum* è stato ideato per corrispondere alle esigenze estremamente differenziate degli allievi e si sviluppa attraverso cinque fasi di soluzione per differenziare il lavoro didattico-educativo.

Prima fase. Rendere consapevoli gli allievi delle proposte formative; ogni soggetto viene informato del programma che si intende realizzare in un certo periodo; tutti, ogni due settimane, ricevono una copia degli obiettivi e delle attività da realizzare. In questo modo il coinvolgimento

²⁵ *Ibi*, p. 59.

è molto elevato, i ragazzi, informati sul programma, sono perfettamente al corrente dei vari compiti da realizzare.

Seconda fase. Dividere l'unità didattica in tre *layers*, in tre strati (da qui il nome del modello) A, B, C. Ogni strato comporta un livello di complessità e di profondità nello studio dell'argomento in oggetto in quel determinato periodo.

Il livello C è quello più basso, in cui l'allievo viene messo a confronto con gli aspetti basilari dell'argomento in programma ed è strutturato per far raggiungere a tutti gli allievi gli obiettivi previsti. Infatti, il *layer* C propone varie attività per corrispondere alle esigenze e ai bisogni dei ragazzi presenti nel gruppo: compiti per coloro che hanno una predisposizione pratico-manuale, filmati per gli studenti con attitudini visive, lezioni opzionali per quelli invece che hanno un profilo funzionale più uditivo; vari testi e documenti sono messi a disposizione di coloro che preferiscono affrontare i contenuti del programma con un metodo tradizionale.

Terza fase. Creare il secondo livello, il *layer* B. In questo secondo stadio, agli studenti viene richiesto di elaborare o applicare ciò che hanno appreso nello stadio C. Essi sono invitati a gestire le informazioni e le acquisizioni in loro possesso utilizzandole, applicandole a vari contesti concreti o di pensiero e a creare o risolvere problemi.

Quarta fase. Raggiungere il livello finale, *layer* A. È lo stadio in cui gli allievi devono impiegare le capacità cognitive e di pensiero superiori, soprattutto quelle critiche. Essi sono invitati ad eseguire ricerche che abbiano come conclusioni riflessioni con approfonditi agganci a livello etico, morale e sociale. Naturalmente i contenuti non possono essere semplicemente accademici, ma devono focalizzarsi su argomentazioni e temi di attualità, molto dibattuti nella società e nel mondo. Il prodotto finale richiesto può sintetizzarsi in un documento da spedire alle autorità politiche, o in un articolo di giornale da pubblicare, oppure può essere presentato oralmente a tutta la classe.

Quinta fase. È la fase finale in cui il lavoro svolto dall'allievo viene valutato con un confronto diretto, orale, con l'insegnante. Il ragazzo

presenta il suo compito e nella discussione con il docente deve dimostrare di aver appreso gli obiettivi del programma.

Queste fasi sono gestite in modo da corrispondere ai bisogni di ogni allievo e favorire il successo di tutti nell'apprendimento. Le strategie utilizzate nel *Layered curriculum* sono le seguenti.

La gestione dello spazio: è necessario progettare lo spazio classe in modo che vi siano le opportunità per chiunque di poter apprendere in base alle proprie individuali predisposizioni. È opportuno quindi suddividere l'aula in diverse stazioni di apprendimento:

- la stazione audio, dove i ragazzi possono accedere all'ascolto registrato della lezione. Per non disturbare gli altri compagni ogni ragazzo che desideri ascoltare la lezione deve indossare una cuffia collegata o degli auricolari. È molto importante anche il "setting" della stazione, devono esserci delle sedie ma anche dei tappeti o delle coperte sul pavimento per permettere a coloro che non sopportano di stare seduti su una sedia di scegliere la postura più gradita per il loro benessere;

- la stazione video, in cui gli allievi che lo desiderano possono visionare filmati e videoregistrazioni utili al raggiungimento degli obiettivi dei compiti assegnati. Anche in questo caso è molto importante utilizzare cuffie o auricolari collegati per non disturbare il lavoro dei compagni;

- la stazione informatica; l'utilizzo dei computer può risultare efficace per molti studenti poiché le nuove tecnologie permettono di predisporre programmi individualizzati per coloro che presentano più difficoltà di apprendimento e sono un'opportunità formativa importantissima, soprattutto per particolari attività del programma. La ricerca su internet, ad esempio, è oramai ritenuta indispensabile in molti campi per far circolare idee e per il reperimento delle informazioni;

- la stazione di video ripresa; molti ragazzi hanno difficoltà a parlare in pubblico di fronte a molte persone e trovano più conveniente videoregistrare le loro presentazioni; chi lo desidera deve avere a disposizione una videocamera e uno spazio isolato in cui possa utilizzare a fini didattici questo importante strumento tecnologico.

Questa organizzazione comporta anche un risparmio di impegno e di tempo per l'insegnante il quale può dedicarsi maggiormente ad affinare la propria proposta formativa. Come è possibile notare, gli allievi nel modello *layered curriculum* sono liberi di scegliere le attività e di seguire le proprie predisposizioni nell'apprendimento. Essi hanno facoltà di selezionare le attività più consone alle loro esigenze; infatti, all'interno di ogni unità di apprendimento viene offerta a tutti una vasta gamma di proposte didattiche. Sostiene la Nunley che la varietà delle proposte è la chiave per condurre e gestire il gruppo classe. Occorre offrire una scelta nelle metodologie di apprendimento molto ampia, permettendo agli allievi di raggiungere gli obiettivi previsti seguendo le proprie inclinazioni. Essi devono avere l'opportunità di accedere alle nuove tecnologie, o essere messi in condizione di sfogliare libri e documenti. Il *layered curriculum* vuole sollecitare gli allievi a pensare in modo via via più complesso per raggiungere livelli cognitivi superiori.

La gestione della classe passa attraverso una proposta formativa di valore estremamente attenta alle necessità dei singoli allievi. Si fonda sulla consapevolezza che i risultati si raggiungono se ogni studente è in grado di soddisfare il suo bisogno di autodeterminazione; il docente non interviene solo per giudicare l'operato dello studente, ma agisce per permettergli di incamminarsi su un sentiero a lui gradito.

Il *layered curriculum* in tutti questi anni in cui è stato adottato ha permesso di raggiungere risultati importanti: «ha dimezzato il numero di allievi che falliscono nello studio, ha incrementato la motivazione allo studio nei ragazzi ed ha ridotto drasticamente i problemi di gestione della classe»²⁶.

5. Incrementare la partecipazione

La Nunley è convinta che per gestire la classe in modo adeguato occorra favorire negli allievi la sensazione che essi stessi siano i promotori dei cambiamenti nella loro vita. Il bisogno di autodeterminazione e di con-

²⁶ *Ibi*, p. 61.

trollo della propria esistenza è molto potente nell'uomo tanto da condizionare le sue reazioni e i suoi comportamenti. Se gli allievi percepiscono un dominio sulla loro vita, un controllo invasivo esercitato dall'insegnante, possono assumere atteggiamenti che ostacolano il processo di crescita sociale e culturale. Afferma la Nunley che, quando questo succede, insegnanti e allievi si vivono come antagonisti piuttosto che percepirsi come un unico team, e in un gruppo dove le esperienze educative e formative sono fondate sul reciproco sospetto e sulla contrapposizione fra educatori ed educandi difficilmente si possono creare condizioni per un'esperienza scolastica positiva. In un ambiente educativo di opposizione reciproca, emergono i conflitti e gli atteggiamenti devianti che molto spesso portano gli insegnanti ad azioni disciplinari invasive e che vanno sempre più a limitare il bisogno di autodeterminazione degli allievi.

Per la Nunley se gli insegnanti desiderano veramente aiutare i propri studenti a vivere ricche esperienze educative e didattiche in classe è necessario che mutino la conduzione educativa. In particolare offre questi suggerimenti:

- invece di prescrivere compiti e attività, offrire una vasta gamma di proposte di apprendimento fra cui scegliere;
- dare agli studenti l'opportunità di accrescere le loro competenze permettendo la libera scelta delle attività previste dal programma disciplinare. Occorre permettere allo studente di optare per le attività che desidera effettuare per raggiungere gli obiettivi previsti;
- cercare di includere nell'offerta formativa vari compiti e lavori in modo tale che tutti gli allievi, anche quelli con maggiori difficoltà cognitive o con lacune culturali, possano avere successo impegnandosi in attività adatte alle loro abilità;
- la metodologia può includere varie proposte, fra le quali: lezioni tradizionali, videoregistrazioni, programmi al computer, ricerca bibliografica, studio sui libri, performance filmate, ecc.

Orientamenti pedagogici per la gestione della classe

Da un'attenta analisi degli studi e delle ricerche effettuate nel campo della gestione della classe possiamo desumere direttive educative e metodologiche utili per far fronte alla complessità, sempre crescente, del lavoro didattico in classe.

Innanzitutto, è da chiarire che cosa intendiamo per gestione della classe. Le definizioni sono numerose ma concordano tutte su un principio: "gestione della classe" non è sinonimo di "disciplina". Troppo spesso si confondono i due concetti; per disciplina intendiamo il controllo del comportamento inadeguato, nei suoi vari aspetti concernenti la nascita del problema in classe, la sua manifestazione sociale con gli atteggiamenti e comportamenti non conformi espressi, e le azioni educative conseguenti a tali manifestazioni atte a correggere e modificare simili condotte. Il concetto di gestione della classe è più ampio rispetto a quello della nozione di disciplina. «Esso include tutte le cose che un insegnante deve fare per promuovere il coinvolgimento e la cooperazione dell'allievo nelle attività di classe e stabilire un produttivo ambiente di lavoro»¹. Anche Brophy concorda con queste idee quando sostiene che «la ricerca ha stabilito che le classi che funzionano bene sono il risultato di sforzi incessanti dell'insegnante per creare, mantenere e (solo in particolari occasioni) ripristinare le condizioni che sviluppano l'apprendimento. L'insegnante di maggior successo affronta la gestione della classe come un processo teso a stabilire e a mantenere ambienti

¹ Sanford - Emmer - Clement, in Jones - Jones, 2001, p. 3.

efficaci d'apprendimento. Gli insegnanti di minore successo affrontano la conduzione della classe come un processo che mira a "instaurare la disciplina"².

Convenire su queste asserzioni è fondamentale, in quanto si sottolinea il concetto che un'efficace gestione della classe è condizionata da una pluralità di fattori che devono essere attentamente considerati dall'insegnante, ma soprattutto governati da una sua azione educativa competente. Dall'analisi delle ricerche, infatti, emergono orientamenti molto chiari sul ruolo del docente all'interno del gruppo classe, sulla necessità di promuovere attività per prevenire inevitabili problemi in gruppo, sulla doverosa considerazione degli effetti della comunicazione non-verbale, sull'importanza del coinvolgimento degli alunni e della vita comunitaria in classe.

1. Il ruolo dell'insegnante nella gestione della classe

È necessario partire dal ruolo del docente nella gestione della classe; infatti, chi è chiamato all'insegnamento ha il dovere di assumersi tutte le responsabilità nella conduzione educativa e didattica degli allievi. Le ricerche effettuate fin dagli anni '70 dimostrano chiaramente ciò che sosteneva un grande pedagogista italiano: «Non c'è discorso sull'educazione e sulla scuola che non si puntualizzi naturalmente, ad un certo punto, nella constatazione che, non solo al centro di ogni efficacia educativa, ma alla base di ogni reale riforma della scuola, sta l'insegnante: con la sua maggiore o minore personalità e le sue effettive capacità, vale a dire con la sua preparazione fondamentale e la sua formazione ricevuta, col complesso, cioè, delle sue doti umane, culturali e didattiche»³. È l'insegnante il perno centrale di un ambiente educativo dove si svolgono processi didattici volti all'apprendimento degli allievi. Su questo occorre evidentemente riflettere, e ricordare che il lavoro dell'insegnante è condizionato da alcune variabili che non è possibile dimenticare.

² Brophy, 1999, p. 27.

³ Agazzi, 1977, p. 91.

Prima fra tutti, il fatto evidente che ogni docente è chiamato ad interagire con un gruppo. Come sostiene Doyle⁴, l'insegnante lavora con un gruppo di allievi in un determinato spazio ambientale, in un'aula. È questo un fattore non irrilevante, un conto è insegnare ad un allievo, offrire le proprie competenze didattiche a un singolo ragazzo, individualmente e privatamente, ma un altro conto è cercare di articolare processi di insegnamento-apprendimento per un gruppo, talora numeroso, di alunni. «Gli insegnanti incontrano gli studenti in gruppo giornalmente per un esteso periodo di tempo proponendo attività che non necessariamente coincidono con gli immediati interessi dei partecipanti»⁵. Per questo parliamo di "gestione", non ci sarebbe motivo di affrontare la questione se non ci fosse la "classe"; questa realtà sociale condiziona il lavoro dell'insegnante e in qualche modo concorre a definire le competenze necessarie per gestirla. Il setting ambientale e la realtà sociale di gruppo, infatti, presentano in sé degli elementi che influenzano l'operato del docente.

Per Doyle, sono i seguenti.

1. *Multidimensionalità*. La classe è un sistema sociale dove si svolgono azioni e compiti autodeterminati o comandati. Nell'arco dell'anno avvengono molti fatti ed eventi che influenzano la vita dei singoli componenti: le lezioni, le attività teoriche e pratiche, le ore libere e ricreative, le verifiche scritte e orali, le riflessioni sul comportamento e sulla disciplina. L'impegno e il lavoro sono spesso dovuti alla pianificazione operativa del docente; a volte, in base ai principi pedagogici dell'insegnante, gli allievi stessi sono chiamati a partecipare alle varie decisioni programmatiche. Il clima della classe, lo stato d'animo dei vari componenti del gruppo, le amicizie concorrono a realizzare gli obiettivi comuni. Anche l'ambiente fisico riveste la sua importanza: la funzionalità delle strutture, la bellezza degli arredi, le luci, gli strumenti presenti in aula hanno una loro innegabile importanza nel favorire il benessere a scuola.

⁴ W. Doyle, *Classroom Organization and Management*, in Wittrock, 1986.

⁵ *Ibi*, p. 394.

2. *Simultaneità*. In un ambiente socio-educativo come quello della classe, molti avvenimenti accadono simultaneamente. Mentre l'insegnante presenta il contenuto di una lezione, può succedere che alcuni allievi parlottino fra loro e che contemporaneamente qualcuno richieda spiegazioni. Quando si assegnano delle attività in piccolo gruppo, l'insegnante comunemente cerca di essere attento alle richieste di aiuto degli studenti di un gruppo, ma, nello stesso tempo, osserva il lavoro degli altri per salvaguardare un clima educativo che potrebbe degenerare. È nella logica del lavoro didattico in classe cercare di rispondere adeguatamente a più bisogni che, se non soddisfatti, comprometterebbero il lavoro educativo.

3. *Immediatezza*. Il lavoro didattico ed educativo in un'aula con un gruppo di allievi risponde a una logica di immediatezza. L'insegnante offre in continuità e in modo repentino comunicazioni verbali e non-verbali ai propri allievi. Diverse ricerche⁶ hanno dimostrato che un docente nell'arco della giornata ordinariamente scambia con i propri studenti una serie molto alta di informazioni: lodi, valutazioni, messaggi positivi o negativi sulla condotta, comunicazioni verbali, comunicazioni facciali esplicite, ecc. Si scopre, quindi, che un insegnante delle scuole elementari scambia circa 500 comunicazioni immediate con gli allievi in un singolo giorno. È necessario decidere prontamente le risposte più opportune da dare e le reazioni più idonee in quel preciso momento.

4. *Imprevedibilità*. Molti avvenimenti che succedono in aula non sono assolutamente prevedibili. Raramente un insegnante riesce a programmare una lezione e a rispettare tutto ciò che aveva ipotizzato. La vita di gruppo riserva sempre delle novità che non è possibile anticipare; a volte basta pochissimo per rivoluzionare un programma a lungo pensato prima di entrare in classe. Si verifica spesso che una lezione venga modificata in base alle reazioni e agli stati d'animo degli allievi, o, addirittura, perché semplicemente quel giorno un proprio collega è a casa ammalato e, quindi, occorre sostituirlo; oppure, ciò che si aveva

in mente non può essere realizzato a causa del fatto che si è chiamati a risolvere qualche problema sorto nella classe accanto.

5. *Pubblicità*. Si parla di privacy di rispetto assoluto per le vicende personali dei cittadini e in Italia abbiamo leggi molto chiare in questo senso. La vita di classe, però, non permette di operare e agire salvaguardando la privacy degli allievi. Tutto si svolge pubblicamente, le interrogazioni, le valutazioni, le azioni disciplinari, le attività individuali, i propositi di ciascuno. Assai raramente si riesce a rispettare il diritto della persona a vivere la propria vita, a non essere osservato e giudicato in tutto quanto fa e pensa. Questo aspetto è spesso la causa di molti problemi; il sapere di essere in gruppo, di venire continuamente giudicato dai propri compagni può scatenare delle reazioni emotive e comportamentali che occorre tenere in seria considerazione.

6. *Storicità*. Ogni gruppo ha una storia che condiziona la vita dei singoli, sono davvero molte le ore che i ragazzi passano insieme nell'arco dell'anno. In questo lungo periodo le vicende personali, la sequenza degli accadimenti, persino le assenze o i nuovi inserimenti, condizionano la vita della classe. Non è indifferente, per la maturazione di un gruppo, avere a disposizione in modo continuativo gli insegnanti o cambiare ogni anno i docenti. La storia delle persone, le esperienze personali dei singoli, il corso degli eventi hanno una grande influenza e incidono sui processi di insegnamento-apprendimento.

Questi aspetti hanno un loro peso sulle esperienze di un ambiente educativo volto all'apprendimento e vincolano l'insegnante nella gestione della classe; è bene, quindi, tenere sempre in considerazione la multidimensionalità e la simultaneità dei processi scolastici, la caratteristica di immediatezza che contraddistingue la comunicazione insegnante-allievo, l'imprevedibilità della vita comunitaria, così come occorre sempre cercare di non dimenticare che la propria attività educativo-didattica opererà su un piano pubblico poco rispettoso della privacy individuale degli allievi e che tutto ciò è inserito in una storia personale e comunitaria che ha una sua valenza.

Il mestiere dell'insegnante nella scuola attuale è sempre più complesso; si evince chiaramente da quanto stiamo asserendo, che un do-

⁶ Gump, 1967; Kounin, 1970.

cente per essere davvero tale, in grado di corrispondere ai bisogni dei suoi allievi, ha necessità di mettere in atto competenze così raffinate e qualificate che solo vent'anni fa appartenevano al repertorio professionale di affermati specialisti. Ma le cose cambiano, viviamo in un mondo in continua trasformazione e la scuola non è immune da questo flusso incessante di novità; gli insegnanti non possono non aggiornare il loro sapere, d'altronde gli stessi ragazzi presenti in aula, con il loro atteggiamento e con le loro urgenze, sollecitano l'intera istituzione scolastica a una continua rivisitazione della proposta formativa. Lo stesso stile di insegnamento non può più essere quello tradizionale assunto per consuetudine da molti docenti soprattutto di scuola secondaria: l'insegnante stabilisce l'autorità con uno stile educativo severo e distaccato in classe, parla e offre la parola ai ragazzi, presenta i contenuti e spesso i ragazzi non conoscono il programma, le regole sono stabilite a priori e gli allievi sono chiamati a rispettarle; le lezioni giornaliere sono intervallate sovente da interrogazioni che a volte possono coprire anche metà del tempo a disposizione; i voti vengono assegnati e gli allievi sanno che concorrono a una media matematica che condiziona il giudizio finale in pagella; le verifiche scritte, durante l'anno scolastico, sono un appuntamento decisivo per la promozione alla classe successiva; il sistema del voto è utilizzato come incentivo esterno per motivare gli allievi all'impegno e allo studio personale; il vero apprendimento non avviene a scuola, ma a casa, dove i contenuti presentati a scuola vengono approfonditi e interiorizzati grazie allo studio personale.

Questo stile non funziona più, se lo si adotta ci si rende immediatamente conto che i risultati possono anche essere soddisfacenti ma vengono raggiunti per lo più da pochi, da coloro che hanno forse meno bisogno della scuola. La situazione di crisi per la maggioranza è confermata anche dai risultati che le varie statistiche internazionali periodicamente ci propongono, da cui si evince la necessità di un cambiamento profondo nel nostro modo di fare scuola. Gli insegnanti riconoscono da sempre il valore della formazione, dell'aggiornamento, del rinnovamento e oggi più che mai hanno preso coscienza dei diversi ruoli che essi devono giocare per operare bene in classe: progettista, specialista dell'apprendimento, consulente, assistente, custode, esperto

nei processi di sviluppo del bambino, pianificatore gestionale, manager, censore, assistente spirituale, assistente sociale... La presenza del soggetto con disabilità in classe è lo specchio chiarificatore che comunica al docente la necessità di modificare radicalmente le proprie tecniche di gestione della classe. In un ambiente educativo tradizionale l'allievo con esigenze speciali non apprende; egli, per poter dare il meglio di sé, ha bisogno di un clima positivo in cui l'accoglienza e il benessere della persona siano intenzionalmente perseguiti dall'azione educativa; necessita di instaurare una relazione interpersonale significativa con il proprio insegnante, capace di sorreggerlo nei momenti delicati dei processi di apprendimento programmati, di essere accompagnato con garbo e decisione lungo tutto l'arco dell'esperienza formativa, di trovare un progetto educativo individualizzato calato sui suoi bisogni, di essere valorizzato con un'azione didattica volta alle integrazioni e non alle esclusioni, di essere sollecitato all'impegno perché coinvolto in un gruppo di lavoro di classe che di per sé induce al lavoro.

Che stile occorre allora assumere? Le ricerche e le esperienze svolte in questo campo dimostrano che condizionare lo studente all'impegno scolastico e all'apprendimento esternamente e utilizzando quasi esclusivamente il voto come principale leva motivazionale e di controllo del comportamento personale è fallimentare, dispendioso, inefficace. I ragazzi ci obbligano ad assumere metodologie fondate sul coinvolgimento degli allievi, invitandoli fin da subito, fin dai primi momenti dell'anno scolastico a camminare insieme nel lungo e affascinante viaggio per l'apprendimento, chiedendo loro di «essere cittadini nella loro classe piuttosto che turisti che semplicemente circolano senza coinvolgimento, impegno o partecipazione»⁷. È molto importante cercare di creare negli allievi una visione entusiasmante di ciò che si realizzerà coinvolgendoli nella proposta formativa da realizzare, presentando il programma e richiedendo loro di valutare insieme quali aspetti ritengono fondamentali per il loro apprendimento. Inoltre è bene aiutare gli studenti a comprendere le connessioni che la nuova proposta formativa

⁷ Belvel - Jordan, 2003, p. 7.

presenta con tutto ciò che era stato appreso negli anni precedenti: sono molto utili al riguardo le riunioni di classe per pianificare le attività di apprendimento e per comprendere le ragioni che spingono l'insegnante a proporre determinati percorsi cognitivi. È necessario offrire sempre ai ragazzi la sensazione che la proposta formativa è valida solamente se essi ne comprendano i motivi. La relazione è il pilastro centrale di una gestione della classe capace di equilibrare gli interessi dei singoli allievi con gli obiettivi del corso di studi intrapreso.

È molto indicativo al riguardo lo schema che Bevel e Jordan⁸:

Tabella 3 - Stili di insegnamento

Leader/guida	Soccorritore/riabilitatore	Istruttore/autoritario
"Mi tengo le mie idee. A dispetto di tutto quanto credo ancora che la gente abbia davvero un buon cuore". <i>Anna Frank</i>	"Colui che è d'animo buono è libero, sebbene sia schiavo; colui che è cattivo è schiavo, sebbene possa essere un re". <i>S. Agostino</i>	"Io ero lì per seguire ordini, non per pensare". <i>Un imputato dell'affare Watergate</i>
Provvede a guidare, fa domande appropriate per facilitare il problem solving. Pensa che gli allievi apprendano più per i processi che mettono in atto piuttosto che dai loro errori. Il focus è più sui bisogni degli studenti che sul bisogno dell'insegnante. Supporta il singolo allievo anziché giudicare e interpretare le sue motivazioni. Il suo credo fondamentale è avere fiducia nelle intenzioni degli allievi.	Si libra sugli studenti come un elicottero. Pensa che l'insegnante abbia bisogno di proteggere e recuperare gli studenti da questo mondo crudele e dalle lezioni della vita. Il focus è sull'essere insegnante come salvatore.	Dirige il comportamento degli studenti. Pensa, "Conosco il meglio perché sono un insegnante". Il focus è sulla conformità e l'obbedienza.
Offre messaggi di personale apprezzamento agli studenti con una forte relazione interpersonale e feedback positivi sulle abilità sociali emergenti.	Stabilisce regole per proteggere gli allievi "per il loro bene".	Stabilisce molte regole per controllare gli studenti e mostrare il suo personale potere.

(continua)

Sollecita con domande risposte appropriate circa le responsabilità personali anziché predicare.	Si scusa con gli allievi mentre sottolinea la loro mancanza di responsabilità.	Fa continue richieste: "esegui quello che ti dico". Ammonisce spesso gli allievi per le responsabilità.
Cerca di essere modello di come ci si prende cura di sé e di come essere responsabili.	Lavora per gli studenti piuttosto che con gli studenti.	Dice agli studenti come fare le cose.
Condivide le esperienze personali circa i problemi che si vivono per essere fedeli alle proprie convinzioni.	Pensa alla necessità di proteggere gli studenti dai sentimenti negativi.	Dice agli studenti come gestire i sentimenti: "Basta piangersi addosso e incomincia a lavorare".
Offre un modello di riferimento per ottimizzare il tempo a disposizione per le attività.	Evita di strutturare il tempo a disposizione per non essere valutato.	Richiede che le cose siano fatte ora.
Offre un modello e supporta coscientemente ogni allievo per eseguire al meglio il proprio lavoro.	Usa i sensi di colpa: "Quando mai imparerai?".	Minaccia: "Questo compito deve essere eseguito ora o...".
Chiede spesso: "Qual è il tuo problema?" Aiuta gli studenti a trovare la loro personale soluzione.	Predica e parla agli studenti delle loro inadeguatezze e della necessità che ci sia un insegnante.	Cerca di gestire i problemi degli allievi.
Agisce piuttosto che parlare.	Protegge gli studenti dalle conseguenze naturali. Pensa agli allievi come vittime.	Usa parole dure; agisce poco, a meno che non sia infuriato.
Supporta gli studenti pensando che ciò rientra nella vita dell'insegnante.	Pensa e dice che troppo tempo extra è stato impiegato per questi studenti.	Crede che le punizioni e le sofferenze siano parte del repertorio del miglior insegnante.

Il ruolo dell'insegnante, quindi, emerge in tutta la sua complessità e le ricerche confermano come sia grande la sua responsabilità nel sollecitare e mantenere un clima idoneo per l'apprendimento: il successo a scuola e la capacità dell'educatore di impostare un'accurata azione gestionale del gruppo classe sono strettamente correlati; è, perciò, indispensabile promuovere un clima educativo costruttivo capace di attivare l'interesse e l'apprendimento negli allievi.

Per ottenere ciò occorre avere dei pilastri sicuri in grado di sorreggere l'intera esperienza educativa; essi possono essere così sintetizzati: atmosfera formativa positiva, fiducia e aspettative, relazione interpersonale intenzionale, capacità ermeneutica, vita comunitaria.

⁸ Belvel - Jordan, 2003, p. 23.

1.1. *Atmosfera formativa positiva*

Creare un'atmosfera formativa positiva è, quindi, un prerequisito fondamentale per l'azione didattica, senza il quale soprattutto i soggetti più deboli e problematici difficilmente riescono a mettere in atto tutte le loro potenzialità. Per poter crescere bene ogni persona ha necessità di fare le esperienze in serenità e in un ambiente dove l'individuo trovi benessere. Le abilità non si maturano nella paura e nella discordia, né nella preoccupazione di non corrispondere alle attese degli adulti, ma solamente in un ambiente socio-affettivo ricco di umanità e relazioni interpersonali improntate sul rispetto e sulla fiducia reciproca. Questa verità deve essere sperimentata anche a scuola e capita dagli insegnanti. La qualità dell'interazione personale con gli allievi, infatti, gioca un ruolo primario nel costituire un clima favorevole all'apprendimento. Per ottenere ciò l'insegnante ha bisogno di mettersi in gioco profondamente, coinvolgersi ed esprimere le sue qualità; il calore umano e la conseguente empatia devono essere frutto di un bagaglio individuale contenente altre specifiche caratteristiche, come l'entusiasmo e la passione per il proprio lavoro, l'amore per gli allievi, la congruenza e la coerenza delle azioni e delle parole, la pazienza e l'attenzione alle persone.

Creare un clima favorevole all'apprendimento significa anche adottare uno stile, come sostiene Brophy, «informativo piuttosto che di controllo»⁹, dove l'educatore emana fiducia, stima e alte aspettative per gli allievi. Essi non devono percepire «il controllo» da parte dell'insegnante, come occhio attento di un adulto preoccupato per il loro comportamento, tutto teso a mantenere l'ordine disciplinare, la cui trasgressione porterebbe a delle conseguenze pesanti. Non si cresce nel controllo continuo, non si favorisce così un'atmosfera educativa ottimale per il soddisfacimento dei bisogni di tutti gli allievi. È necessario che la fiducia del docente, invece, si manifesti in ogni azione e in tutte le sue comunicazioni, assieme alle altre aspettative che egli esprimerà agli allievi.

⁹ Brophy, 1999, p. 33.

1.2. *Fiducia e aspettative*

Fiducia e aspettative saranno i pilastri per la costituzione di un clima formativo efficace. Già da tempo le ricerche¹⁰ in campo pedagogico e psicologico hanno dimostrato il ruolo che le aspettative assolvono nell'influenzare i risultati degli studenti. Le attese degli insegnanti circa le abilità dei loro allievi suscitano nell'animo e nelle idee dei ragazzi delle motivazioni personali così intense da risultare molto importanti per l'apprendimento. Essi si impegnano maggiormente, si attivano in modo più preciso, studiano più volentieri se percepiscono la stima e le forti aspettative degli insegnanti. I ragazzi tendono a interiorizzare il giudizio dei docenti circa le loro possibilità di riuscita, «quando l'insegnante crede negli studenti, gli studenti credono in loro stessi. Quando colui che rispetti pensa che tu possa farcela, tu pensi che puoi farcela»¹¹. Questa affermazione di Raffini sembra rientrare fra le molte leggende che di solito aleggiano nell'immaginario collettivo, e apparentemente può sembrare fantasiosa e infondata; invece rappresenta un dato di fatto che le ricerche in campo educativo confermano. Gli insegnanti non sempre si comportano in ugual maniera di fronte agli allievi; il loro atteggiamento è spesso difforme, anche se controllato, differisce a seconda delle caratteristiche del ragazzo. Impercettibilmente le attese si comunicano, e soprattutto gli allievi le distinguono molto bene. Gli insegnanti, infatti, con i soggetti su cui hanno alte aspettative, sono più propensi ad offrire il loro appoggio con comunicazioni non-verbali tipiche, quali:

- un contatto oculare più incoraggiante e più frequente;
- un sorriso più caloroso;
- un'attenzione maggiore;
- minori critiche sul comportamento;
- un'offerta maggiore di informazioni;
- più incoraggiamenti;
- più disponibilità.

¹⁰ Rosenthal - Jacobson, 1979; Bamberg, 1994; Tauber, 1997.

¹¹ Raffini, 1993.

Gli allievi investiti di basse aspettative possono essere, a volte, anche esclusi da processi di insegnamento-apprendimento innovativi. Assai raramente, infatti, i ragazzi ritenuti meno validi vengono sollecitati a prendere confidenza con le nuove tecnologie, a meno che non siano state esclusivamente acquistate per loro. L'insegnante inconsciamente assegna compiti di responsabilità ai più bravi; ai soggetti con problemi rivolge involontariamente meno domande chiarificatrici sull'argomento presentato e le questioni a cui questi allievi sono chiamati a rispondere sono spesso le più semplici, le più banali, quelle prive di difficoltà evidente.

Cooper e Good¹² ci offrono un'interessante lista dei tipici atteggiamenti che gli insegnanti rivolgono agli allievi su cui hanno basse aspettative:

1. pongono meno attenzione nelle attività d'apprendimento (sorriscono loro meno spesso, li guardano meno negli occhi);
2. non li coinvolgono nelle domande chiarificatrici della lezione;
3. offrono loro meno tempo disponibile per rispondere ai quesiti posti in classe;
4. evitano di essere presenti nelle situazioni di insuccesso (dato un compito al posto, si dedicano ai ragazzi che riescono; richiedono meno riscontri su quanto insegnato in classe);
5. criticano pubblicamente il comportamento di questi allievi più frequentemente rispetto all'atteggiamento di coloro che sono investiti di alte aspettative;
6. elogiano meno i successi scolastici ottenuti da questi ragazzi rispetto agli altri;
7. offrono meno feed-back positivi circa le loro risposte;
8. richiedono meno impegno e meno lavoro a casa rispetto a coloro i quali sono investiti di alte aspettative;
9. interrompono le performance di questi allievi più spesso rispetto agli altri.

Probabilmente questi atteggiamenti non valgono per molte realtà educative italiane; ciononostante paiono interessanti perché mantengo-

¹² Cooper - Good, 1983, p. 10.

no vigili su un pericolo latente: evitare le difficoltà, eludere le situazioni problematiche, non affrontare le questioni difficili.

Che cosa fare allora per far sì che l'insegnante mantenga alte aspettative per tutti gli studenti? La risposta presuppone, innanzitutto, la presa di coscienza che occorre stare molto attenti nei confronti delle attese degli allievi. I docenti devono essere consapevoli che il loro operare è anche influenzato dalle aspettative che si creano circa i propri educandi. L'insegnante è un essere umano e come tale è preda di stati d'animo, di sentimenti, di emozioni, di pulsioni irrazionali che sorgono spontaneamente nel cuore di ogni individuo e che condizionano il suo agire. L'educatore, il docente, ha però il dovere di essere cosciente che tutto ciò può avvenire e che le sue aspettative nei confronti degli allievi sono spesso influenzate da riscontri poco oggettivi e a volte ingannevoli. Ma, soprattutto, è necessario che egli, anche di fronte ad un soggetto effettivamente con scarse abilità, impari a comunicare, verbalmente e non-verbalmente, la sua fiducia. Ogni individuo ha bisogno di incontrare occhi che esprimano stima per lui; tanto più se è un educando con problemi che necessita di essere considerato e valorizzato. Occorre, perciò, che l'insegnante stia sempre molto attento alle sue strategie comunicative in classe: quando pone domande eviti di interpellare solamente i più bravi, offra elogi e gratificazioni pubbliche anche a quei ragazzi con cui di solito non si complimenta; nelle discussioni in aula richiedi che tutti esprimano il loro contributo di pensiero; ai soggetti meno capaci porga il proprio aiuto stando loro vicino nelle attività individuali; parli con questi allievi al di fuori del gruppo ed esprima il proprio convincimento positivo circa le loro capacità, non mortifichi l'impegno da essi profuso se i risultati non sono sufficienti.

È fondamentale, poi, evitare di etichettare una persona. Le ricerche¹³ ci dicono che le aspettative si formano durante i primi giorni di scuola in base anche alle caratteristiche personali degli allievi, come quelle relative all'aspetto fisico e sessuale, la provenienza familiare, la posizione

¹³ Good, 1987, pp. 32-47.

socioeconomica dell'ambiente di provenienza, il contesto culturale e razziale di riferimento, il credo religioso.

1.3. *Relazione interpersonale intenzionale*

Emerge in tutta la sua valenza l'importanza di costruire con gli allievi una relazione interpersonale ottimale, rispettosa e ricca di incontri, formali e non formali, dove l'ascolto delle esigenze dell'educando diviene la strada maestra per risolvere i problemi. Numerose ricerche indicano come la qualità della relazione insegnante-allievo influenzi direttamente le prestazioni scolastiche e il comportamento in classe dell'educando¹⁴. Una fra le più interessanti, condotta da Wehlage e collaboratori¹⁵, suggerisce come ci siano quattro valori accompagnati da un corrispondente set di comportamenti, che insieme costituiscono una positiva cultura facilitante l'aggregazione sociale e l'appartenenza:

- accettare responsabilità personali per il successo degli studenti;
- agire estendendo il ruolo dell'insegnante al di fuori dell'istruzione;
- essere persistenti con i ragazzi;
- esprimere un senso di ottimismo sul fatto che tutti gli allievi possano apprendere.

Molto importanti sono anche le conclusioni di una indagine condotta da Darling-Hammond¹⁶ dove emerge chiaramente come l'84% degli insegnanti affermi che lo sviluppo di positive relazioni con gli allievi è il più importante ingrediente per un'efficace azione educativa d'insegnamento. Fra le ricerche italiane possiamo riferirci a quella condotta da Vezzani e Tartarotti¹⁷ che conferma come la qualità del rapporto insegnante-allievo sia causa di successo e di benessere scolastico. «L'esplorazione di quanto lo studente percepisce in ordine al comportamento degli insegnanti di fronte alle sue difficoltà durante l'attività didattica rivela globalmente il prevalere nelle rappresentazioni dei

¹⁴ Jones - Jones, 2001, p. 78.

¹⁵ Wehlage - Rutter - Smith - Wilesko - Fernandez, 1989.

¹⁶ Darling - Hammond, 1997.

¹⁷ Vezzani - Tartarotti, 1988.

soggetti di un comportamento docente improntato al distacco: le due «azioni sceniche» su cui convergono le maggiori frequenze di risposta, infatti, delineano l'immagine di una reazione dell'insegnante percepita con i toni di uno sbrigativo e generico invito al lavoro che non di rado assume connotati di rimprovero, a cui in genere non sembra associarsi una corrispondente attenzione a cogliere la natura e il significato delle difficoltà. [...] Con il decrescere del livello di profitto dell'alunno si rafforza corrispondentemente la percezione di intenti colpevolizzanti nella reazione del docente; mentre, di converso, quanto più brillante è il proprio rendimento scolastico tanto maggiore appare la tendenza ad avvertire nell'intervento dell'insegnante intenzioni di comprensione e di aiuto»¹⁸.

Per fondare una relazione ottimale occorre che l'educatore si impegni anche al di là delle semplici ore di lezione. È molto importante, infatti, costruire la fiducia attraverso il rapporto diretto con l'allievo, occorre conoscere le sue abilità e i suoi desideri, capire i suoi vissuti, le sue intenzioni, bisogna interpretarne gli atteggiamenti; le parole e i silenzi di una persona che assai raramente rifiuta di essere aiutata, ma che molto spesso lancia messaggi comunicativi volti a richiedere attenzione e considerazione.

Per costruire un rapporto è necessario entrare in contatto con l'allievo, ascoltarlo, parlargli, comunicare con lui soprattutto nei momenti liberi dell'esperienza scolastica. Per costruire qualsiasi cosa occorre impiegare del tempo, anche la relazione educativa ha bisogno di tempo, soprattutto di momenti dove l'educatore e l'educando si spogliano del ruolo istituzionale e si guardano negli occhi per quello che sono, senza secondi fini, ma solo per il desiderio di entrare in relazione e costruire un incontro dove la comunicazione sia veramente efficace e le domande e le risposte appartengano a un piano educativo e non siano meramente formali.

Per favorire questo processo pedagogico è necessario assumere alcune iniziali strategie comunicative.

¹⁸ *Ibi*, p. 105.

Innanzitutto, occorre che l'insegnante parli all'allievo cortesemente e con rispetto. I ragazzi desiderano essere considerati come persone, e come tali amano gli adulti che adottano nei loro confronti una comunicazione corretta e cordiale.

Secondariamente, è molto apprezzato dagli allievi l'educatore che si esprime senza avere "il tono di colui che vuole sempre insegnare agli altri come è la vita"; è necessario mettersi in una posizione paritaria dove si comunicano con semplicità le piccole cose quotidiane che possono aiutare le persone a conoscersi meglio.

Inoltre, soprattutto in una fase iniziale, è bene esprimere i propri sentimenti, le proprie vicende ed evitare di fare domande, prevenendo la reazione di difesa dei ragazzi ai quali le domande creano sempre un certo disagio. Quando essi capiscono che l'insegnante, al di là del proprio ruolo, desidera veramente il loro bene, i risultati si vedono; aumentano l'impegno nelle attività di apprendimento e la motivazione. La naturalezza delle parole e degli atteggiamenti, il rispetto sommo per l'altrui persona, la disponibilità evidente nel proporre un rapporto vero e significativo dovranno essere una costante e avvolgere tutto il processo relazionale.

Se parliamo di strategie per costruire una relazione positiva con i nostri allievi, è fondamentale avere sempre presente che i ragazzi ci guardano, osservano il nostro comportamento e il modello che noi rappresentiamo ai loro occhi favorisce o meno la comunicazione. Gli adulti e in particolare gli insegnanti dimenticano che gli educandi assumono spesso inconsciamente le caratteristiche strutturali dei loro atteggiamenti e dei loro comportamenti, soprattutto se i ragazzi ammirano e rispettano l'educatore. Ne discende l'importanza di mostrare consapevolmente un modello comportamentale e relazionale. È quindi necessario studiare con cura come si parla in gruppo ai ragazzi, come si interviene rispettando le idee altrui, quali linguaggi si utilizzano per la presentazione dei contenuti disciplinari, con che tipo di comunicazioni non verbali colorare l'informazione, ecc.

Un ulteriore problema che si evidenzia in tutte le esperienze scolastiche è la difficoltà di costruire una relazione interpersonale positiva con tutti i ragazzi; spesso accade che riusciamo ad ottenerla con alcuni

allievi quasi senza sforzo, mentre con altri è assai più complesso, essendo essi più riottosi ad aprirsi ad una relazione interpersonale con un adulto. Molti ragazzi difficili rifiutano spontaneamente un rapporto significativo con l'insegnante, sono scostanti e irritati dalla volontà di incominciare un cammino relazionale con un adulto; quando va bene leggiamo nei loro visi un'indifferenza palese nei nostri confronti, sembrano non interessati agli approcci educativi e comunicativi. McLeod, Fisher e Hoover¹⁹ sostengono che con questi allievi problematici sia opportuno adottare specifiche strategie comunicative:

- fare una connessione;
- utilizzare sapientemente i richiami negativi;
- comunicare grandi aspettative;
- condividere il controllo;
- negoziare e provvedere alle scelte;
- utilizzare efficacemente la comunicazione.

Fare una connessione. È essenziale con gli allievi riottosi e difficili sul piano relazionale riuscire ad avere un "contatto" che possa aprirli alla fiducia nei nostri confronti. Per ottenere ciò può essere decisivo impiegare una strategia comunicativa molto semplice, che può dare, se utilizzata con accuratezza, intelligenza e pazienza, i suoi frutti: consiste essenzialmente nell'utilizzare con i singoli allievi difficili la frase "ho notato...", una frase senza commenti: "ho notato che ti piace il colore rosso, indossi spesso indumenti di quel colore"; una presa d'atto di uno stato, di una situazione, di un interesse: "ho notato che poni attenzione alle storie personali dei personaggi che trattiamo". Tale asserzione da parte dell'insegnante deve inizialmente non esprimere un giudizio, né un commento, "ho notato... e mi compiacio", ma limitarsi semplicemente a lanciare un messaggio secondario: "ho notato..." significa "sei presente a me, mi interessi, ti osservo, sei importante".

Spesso questa strategia è utile poiché i ragazzi raramente sono indifferenti alle cortesi attenzioni, si rendono conto che l'insegnante non vuole prevaricare la loro privacy, ma li attende e li rispetta nei loro tempi.

¹⁹ McLeod - Fisher - Hoover, 2003.

Utilizzare sapientemente i richiami negativi. Come educatori siamo naturalmente portati a sottolineare i comportamenti negativi, spesso pensiamo che intervenire quanto prima sia utile per bloccare eventuali atteggiamenti più inaccettabili. Non sempre, però, questo è vero, anzi, le ricerche ci dicono²⁰ che è controproducente sul piano educativo sottolineare negativamente sempre e comunque i comportamenti inadeguati, tutto ciò crea distacco da parte dei ragazzi, produce insofferenza e rompe la relazione iniziata. Gli allievi non amano essere ripresi di fronte agli altri e soprattutto reagiscono con malessere se il loro comportamento, ammonito da parte del docente, non è apertamente voluto. Ciò non significa non intervenire nei confronti del comportamento indisciplinato, ma piuttosto imparare a dosare sapientemente i richiami, a... chiudere gli occhi e le orecchie... per poi riprendere il fatto negativo accaduto individualmente con l'allievo e sfruttare tale occasione per costruire un rapporto più solido.

Comunicare grandi aspettative. I ragazzi problematici spesso diventano tali fin dalle prime esperienze scolastiche in quanto fin da subito sperimentano l'insuccesso o la difficoltà scolastica. Sono ragazzi che cadono sotto l'"effetto D". Quando si vuole descriverli si utilizzano, infatti, termini che solitamente iniziano tutti per "D": demotivati, difficili, disturbanti, devianti, disagiati, disordinati, disattenti, diseducati, delinquenti... Emerge fortemente il problema di come intervenire in classe in modo da motivarli all'apprendimento, e qui la responsabilità degli insegnanti è davvero grande, le loro competenze tecnico-disciplinari si devono fondere con quelle formative. Con questi allievi demotivati e difficili occorrono una volontà e un'intenzionalità educativa non comune. Come abbiamo visto la relazione è spesso assai difficile, molte volte rifiutano il contatto interpersonale e quando ciò avviene il collegamento fra educando ed educatore si pone su un sentiero scosceso, irto di asperità. La difficoltà della relazione non permette di intravedere risultati immediati e la meta sembra sempre molto lontana. Questi soggetti hanno anche un'altra caratteristica che certamente ostacola il

²⁰ Jones- Jones, 2000.

rapporto educativo: sovente risultano antipatici. Il loro atteggiamento di contrapposizione, di rifiuto, a volte insofferente, a volte passivo, sempre comunque demotivato nei confronti della proposta formativa, li rende poco gradevoli. Non bisogna dimenticare, poi, i problemi che tali atteggiamenti creano nel gruppo classe e che rendono invisa la persona anche agli stessi compagni. Le ricerche a nostra disposizione e le esperienze fatte nel campo della motivazione scolastica negli ultimi anni ci offrono, però, degli agganci e dei supporti interessanti che ci mettono nelle condizioni di intervenire positivamente; la comunicazione discreta e personale che l'insegnante offre al singolo soggetto difficile circa le proprie aspettative positive nei suoi confronti è certamente uno di questi. L'uomo opera ovunque per ottenere il successo nelle sue azioni, a nessuno fa piacere riscontrare che il proprio impegno non ha sortito risultati positivi. Atkinson valuta «la motivazione al successo come una disposizione della personalità relativamente generale e stabile»²¹. A scuola ciò emerge in modo emblematico, gli allievi agiscono ed operano, si impegnano e studiano, se intravedono una prospettiva di successo nel loro operare. Se questa aspettativa, a causa di vari fattori, non esiste o il soggetto non riesce ad intravederla, se i risultati positivi non ci sono, se il confronto con gli altri compagni è pesante, l'allievo può alla fine adottare dei comportamenti problematici volti non tanto a ricercare il successo, ma piuttosto ad evitare l'insuccesso. Molti atteggiamenti indisciplinati possono scaturire dal bisogno profondo dell'allievo di ricercare strategie operative volte a ristabilire una visione di sé efficace, capace di sorreggere l'io di fronte ai continui risultati negativi che la scuola gli pone e alla conseguente svalutata visione di sé che tali insuccessi provocano in lui.

Condividere il controllo. Una caratteristica dei ragazzi difficili che gli insegnanti si trovano a fronteggiare, è che mal sopportano di essere in qualche modo comandati, obbligati ad eseguire attività o ad assumere determinati atteggiamenti non voluti. D'altronde questa caratteristica è comune a tutti noi, perciò anche il soggetto con disabilità mentale

²¹ Atkinson, 1973, p. 25.

più disponibile fatica ad accettare volentieri di essere comandato. Ogni persona sente un notevole impulso a governare autonomamente la sua vita e vive con disagio le vicende in cui deve sottostare ai voleri altrui. È un bisogno connaturato nell'uomo quello di decidere della propria esistenza e delle proprie scelte ed è molto importante, perciò, cercare di favorire nei nostri allievi il soddisfacimento di questo bisogno così facilmente frustrato a scuola, poiché chi decide cosa fare, chi scandisce i tempi d'apprendimento e i momenti delle relazioni sociali non sono gli allievi. Gli studi al riguardo ci indicano invece come sia urgente permettere che i nostri alunni siano chiamati a partecipare sempre più alla vita della comunità scolastica. Coinvolgerli con gradualità e metodo a tutti i livelli, dalle regole di convivenza in classe alla programmazione settimanale delle attività, dalle verifiche da adottare ai criteri valutativi che occorre impostare.

Negoziare e provvedere alle scelte. Questa strategia è la conseguenza diretta della precedente. Se desideriamo entrare in relazione vera con i nostri allievi, se vogliamo costruire un rapporto capace di aiutarli a modificare in meglio i loro comportamenti, allora è necessario che essi si sentano protagonisti anche nelle proposte formative quotidiane. Il primo passo per il coinvolgimento è permettere che l'allievo possa scegliere. Quando noi abbiamo l'opportunità di fare delle opzioni, di preferire un'attività a un'altra, di selezionare fra più alternative, abbiamo il pieno controllo di noi stessi e soddisfiamo pienamente il bisogno fondamentale di autodeterminazione, definito come «una propensione innata che spinge l'organismo ad assumere certi comportamenti sulla base delle proprie libere scelte piuttosto che di imposizioni e coercizioni, scelte che si fondano sulla consapevolezza delle esigenze del proprio organismo e su un'interpretazione flessibile degli eventi. Ma l'autodeterminazione è più che una capacità, è un bisogno»²².

Occorre, però, essere molto accorti nell'adottare questa strategia, se essa viene gestita senza le attenzioni dovute si corre il grave rischio che

diventi controproducente e non si raggiungano gli obiettivi relazionali prefissati. Per evitare ciò sono molto utili le seguenti indicazioni²³.

– Le scelte devono essere legittime. I ragazzi si accorgono immediatamente se l'insegnante offre davvero una valida opzione oppure se ci sono secondi fini.

– Le scelte necessitano di essere accettabili sia per l'insegnante che per l'allievo. Non offrire mai opportunità che l'insegnante non apprezzi, il ragazzo difficile intuisce immediatamente il gioco e sceglierà certamente l'opzione meno gradita al docente.

– Offrire le scelte con un identico trasporto. Se noi diamo la sensazione di preferire un'opzione il ragazzo penserà di essere manipolato e quindi rifiuterà la relazione.

Utilizzo efficace della comunicazione. Utilizzare efficacemente le abilità di comunicazione interpersonale significa affrontare con successo una gestione della classe che fin dall'inizio si presenta complessa per la presenza al suo interno di ragazzi problematici. «Se non padroneggiamo l'arte della comunicazione, i nostri tentativi per creare un adeguato sistema di gestione della classe e di costruire relazioni significative con i nostri studenti saranno limitati»²⁴. È necessario in classe o nelle relazioni interpersonali con i nostri allievi sapere con competenza:

- modulare il tono di voce ai fini espressivi;
- gestire una comunicazione verbale e non-verbale che esprima accettazione ed empatia;
- utilizzare espressioni facciali;
- usare in modo comunicativo gli occhi;
- usare sapientemente i sospiri;
- utilizzare la postura ai fini educativi;
- utilizzare domande aperte;
- utilizzare espressioni che si riferiscono al presente piuttosto che al passato, come ad esempio: «Vediamo cosa devi fare per controllare la

²² Deci - Ryan, 1985, p. 38.

²³ Fay - Funk, 1995.

²⁴ McLeod - Fisher - Hoover, 2003, p. 68.

tua aggressività” piuttosto che “Perché non sei riuscito a controllare le tue reazioni?”;

- usare giudizi che esprimono una visione positiva del comportamento dell’allievo, come ad esempio: “Gianni si è impegnato, ha fatto del suo meglio, fino a questo momento non ha dato problemi...”;

- impiegare domande che sollecitano gentilmente una risposta: “Sono curioso... Ti dispiacerebbe continuare a spiegare il tuo pensiero? Non sono sicuro di aver pienamente compreso la tua tesi. Mi stavo chiedendo cosa intendessi dire...”;

- parafrasare ciò che l’allievo esprime: “In altre parole..., Così tu sostieni che..., Ciò che ho udito significa...”.

1.4. La capacità ermeneutica

«Basta aver sperimentato una volta che possiamo essere ciechi in piena luce e, al contrario, vederci nell’oscurità per interrogarci sulla visione. Perché vediamo? Salendo sul taxi chiamato da Kakuro e pensando a Jacinthe Rosen e ad Anne Hélène Meurisse, che di me avevano visto solo quello che potevano (a braccetto con monsieur Ozu, in un mondo suddiviso in gerarchie), mi colpisce con una forza inaudita la certezza che lo sguardo è come una mano che tenta inutilmente di afferrare l’acqua che scorre. Sì, l’occhio percepisce ma non scruta, crede ma non interroga, recepisce ma non indaga, è privo di desiderio e non persegue nessuna crociata. E mi domando se anch’io riesco davvero a vedere»²⁵. Questa riflessione mi pare possa esserci di aiuto nel capire come sia delicato il lavoro educativo. Non basta, infatti, essere intenzionalmente predisposti a lavorare con gli allievi, l’amore non è sufficiente per poterci incamminare in un’avventura educativa che diventa sempre più complessa perché viviamo in un mondo sempre più difficile e occorre competenza. Fra le abilità imprescindibili per un insegnante vi è certamente la capacità ermeneutica, l’abilità di comprendere e interpretare correttamente gli atteggiamenti e le parole dell’educando.

Una gestione della classe ottimale, d’altronde, non può prescindere dalla conoscenza degli allievi, poiché solamente interpretando correttamente i comportamenti e le capacità è possibile progettare e pianificare un’azione educativo-didattica in grado di soddisfare i loro bisogni. Riprenderemo in seguito questo importante discorso, perché nodale nel favorire istanze integrative per i soggetti più deboli e difficili; vorrei qui sottolineare, però, il valore della capacità ermeneutica per favorire il successo dell’azione formativa. È possibile arrivare a comprendere correttamente i ragazzi, è possibile conoscerli, al punto che gli insegnanti più capaci riescono a prevenire eventuali azioni problematiche anticipando le questioni e offrendo risposte efficaci prima che gli atteggiamenti inadeguati possano scatenarsi. Nel lavoro quotidiano in classe è questo un motivo in più per adottare uno stile relazionale positivo, attento alla persona, capace di giudicare adeguatamente i minimi riscontri oggettivi della vita e del lavoro in aula.

Esiste una vasta gamma di comportamenti e atteggiamenti da osservare e che possono essere sempre tenuti in considerazione dall’insegnante:

- le modalità di relazione che l’allievo adotta nei confronti del docente;
- i risultati delle varie attività didattiche proposte;
- le attribuzioni personali circa i successi o meno del suo impegno scolastico;
- le relazioni con i compagni di classe.

Tenendo presenti questi aspetti l’insegnante potrà avere un quadro significativo delle caratteristiche del soggetto assai utile al fine di una vera conoscenza. Le attenzioni del docente non devono, infatti, focalizzarsi semplicemente sui risultati scolastici; le debolezze e i punti di forza, per essere riconosciuti pienamente, hanno bisogno di continui riscontri che vanno al di là del semplice successo nell’apprendimento. Fondamentali sono le osservazioni circa le qualità delle relazioni dell’allievo all’interno del gruppo classe, le amicizie, le sue abilità sociali, le reazioni alle domande di impegno personale, il coinvolgimento nelle proposte operative quotidiane. Naturalmente anche i risultati nei compiti assegnati e le verifiche periodiche degli apprendimenti hanno un

²⁵ M. Barbry, *L’eleganza del riccio*, Edizioni e/o, Roma 2008, p. 297.

loro valore, ma devono essere inglobate in un contesto programmatico osservativo più ampio. Il numero delle risposte positive o negative non può essere la sola misura per comprendere le abilità e per capire il soggetto. I riscontri quantitativi hanno bisogno di essere avvalorati anche da continue osservazioni sulle caratteristiche delle modalità di acquisizione, sugli stili di apprendimento²⁶, sulla facilità e disinvoltura nell'assimilare ed esprimere nuove conoscenze, sulle strategie di studio adottate, sul contesto ambientale e sul periodo temporale in cui avviene l'apprendimento.

1.5. *Vivere esperienze di comunità*

Un altro orientamento che emerge dalle ricerche relative alla gestione della classe riguarda l'importanza di creare e vivere la vita di classe come un'esperienza di comunità. Molti autori²⁷ sottolineano come sia fondamentale per gli allievi apprendere, impegnarsi, riflettere, partecipare, gioire in un ambiente educativo dove si fanno reali esperienze di vita democratica e sociale. Quando lo studente sa di poter frequentare un contesto scolastico dove le sue esigenze vengono riconosciute e valorizzate, non solo dal suo insegnante che comprende e conosce, ma anche dai suoi compagni, da un gruppo classe unito e collaborativo, allora offre il meglio di sé. I problemi comportamentali in un contesto di vita comunitario sono relativi e la spinta sociale che il gruppo offre assume certamente valore per tutti: per l'allievo con disabilità mentale in quanto trova in questo contesto comunitario un ambiente rispettoso delle sue peculiarità; per il soggetto difficile e problematico perché riesce a soddisfare i suoi bisogni in un'atmosfera serena dove i pericoli sono mitigati dall'impegno degli altri compagni nel sostenerlo nei suoi piccoli passi; per lo studente capace e riconosciuto anche dagli altri compagni come punto d'appoggio e di direzione, in quanto con il suo costante impegno ed i risultati conseguenti positivi riesce a trovare le giuste motivazioni per proseguire nell'esperienza intrapresa. Il biso-

gno di relazione, infatti, è uno dei più potenti motori motivazionali, insieme al bisogno di autodeterminazione e a quello di competenza, concorre a realizzare ciò che da tempo Deci²⁸ studia come motivazione interna. Lo stare con gli altri, il voler appartenere a un gruppo, lo spirito di comunità sono da sempre delle necessità. La storia dell'umanità ci insegna che l'uomo ha costantemente cercato i suoi simili, non può vivere isolato, non può sviluppare pienamente se stesso se non impara a relazionarsi con gli altri.

Anche a scuola c'è una componente sociale da mettere in evidenza. Le dinamiche che si sperimentano in classe incidono profondamente sullo sviluppo individuale e sugli apprendimenti. Molte problematiche che insorgono, tante demotivazioni personali all'impegno nello studio, parecchi insuccessi che si verificano nell'arco dell'anno, hanno come origine il malessere derivante da una vita di gruppo problematica e insoddisfacente. Man mano che l'individuo cresce, l'appartenenza a un gruppo rappresenta per il soggetto in età evolutiva un fattore determinante per la riuscita scolastica e per la costruzione della sua personalità. Di conseguenza le esperienze di insegnamento-apprendimento a scuola non possono non prendere in considerazione questo importante aspetto. È necessario che ogni alunno, pur con i suoi specifici bisogni, riesca a vivere esperienze relazionali in grado di soddisfare le sue necessità e di contribuire, con la sua presenza e il suo impegno, a raggiungere il proprio personale benessere assieme a quello degli altri. L'insegnante deve tenere ben presente che la serenità personale del singolo allievo passa decisamente per la vita e le dinamiche di gruppo della classe. Occorre, perciò, promuovere una vita di classe dove il senso di comunità diventi il substrato indispensabile per impostare l'azione didattica. Tutti hanno bisogno di vivere in un simile contesto educativo: l'allievo più difficile sul piano comportamentale, incapace di rispettare le regole, il soggetto con disabilità mentale potenzialmente non in grado di avvicinarsi ai suoi compagni, ma anche il soggetto privo di difficoltà. Vivere in comunità è altamente motivante; impegnarsi in un ambiente educativo

²⁶ Sternberg, 1998; de La Garanderie, 1991.

²⁷ Schmuck - Schmuck, 1996; Purkey - Novak, 1996.

²⁸ Deci, 1975; Deci - Rian, 1985.

dove si è riconosciuti e apprezzati rappresenta una fra le esperienze più edificanti alle quali un uomo possa partecipare. Condividere con gli altri le mete e gli obiettivi di un impegno organico didattico significa anche partecipare e assumersi il compito di portare un proprio contributo per il bene del gruppo, per il proprio bene e per quello degli altri. Si può comprendere la grande responsabilità dell'educatore in questo senso. È suo compito, infatti, impostare una vita di classe a forti tinte comunitarie e partecipative. Ritengo che le due assunzioni siano strettamente correlate, non si possono effettuare forti esperienze comunitarie se i singoli membri non partecipano alla costruzione degli itinerari di vita del gruppo.

D'altronde non è possibile vivere esperienze comunitarie e partecipative a scuola se non si è in grado di stare con gli altri, di operare con i propri coetanei, di impegnarsi ed agire in gruppo. È un aspetto che troppo spesso i responsabili scolastici dimenticano, dando per scontato che il soggetto in età evolutiva, quando entra a scuola, sia di per sé capace di vivere socialmente. Questo non è affatto vero: le abilità di convivere, condividere, collaborare proficuamente in gruppo, apportando il proprio contributo di idee e di valori, sono fra le capacità più importanti che occorre sviluppare, ma anche fra le più difficili da acquisire.

Il mondo del lavoro ha capito molto bene il ruolo di questo ambito, tanto da considerare il relazionarsi – unitamente all'affrontare e al diagnosticare – come una delle tre competenze trasversali necessarie per poter entrare e permanere a lungo in esso. Non ci sono opportunità lavorative, infatti, per una persona incapace di saper collaborare con gli altri, non si aprono le porte delle aziende a un soggetto che non sa mantenere relazioni interpersonali adeguate con i propri compagni di lavoro e con i propri dirigenti.

La vita sociale odierna non favorisce la maturazione delle abilità socio-relazionali, si vive nel privato, assai raramente le famiglie si aprono a forme di vita comunitaria che oltrepassino la mera sfera parentale. A riprova possiamo osservare le difficoltà che incontrano i partiti politici nell'aggregare le persone, o la crisi del sistema ecclesiale, dove i credenti che frequentano la S. Messa domenicale dimi-

nuiscono e si verifica anche un preoccupante calo di presenze nelle iniziative collaterali alla vita comunitaria parrocchiale. La gente sembra non essere più interessata all'impegno sociale, i movimenti civili e culturali hanno un peso relativo rispetto a un passato non lontano. Questa scarsa volontà di impegno collettivo e sociale ha ricadute evidenti in campo educativo. I ragazzi hanno sempre più problemi a socializzare, a lavorare in gruppo, a rispettare le normali procedure di convivenza civile. Se in famiglia non si vivono esperienze importanti sul piano sociale, se i ragazzi non respirano all'interno del loro contesto di vita una grande volontà ad incontrare gli altri per uno scopo comune e umanitario, se gli altri non si pensano con rispetto, i bambini e i ragazzi che entrano a scuola non sono in grado di vivere democraticamente forti esperienze di incontro.

Ne deriva la necessità di insegnare agli allievi le abilità sociali indispensabili per vivere con gli altri in modo positivo. Questo aspetto, così rilevante per lo sviluppo maturativo della persona, purtroppo non è sufficientemente considerato nella scuola italiana. Raramente si leggono programmazioni di classe, piani dell'offerta formativa d'istituto dove, al di là di generiche dichiarazioni di principio, si attivano concretamente significativi progetti educativi capaci di incrementare le abilità prosociali degli allievi. La programmazione di azioni formative volte ad incrementare queste abilità riguarda quasi esclusivamente i soggetti disabili. Si è capito che il ragazzo con deficit per poter incamminarsi nella vita attuando tutte le proprie potenzialità, ha bisogno di apprendere le giuste modalità di autonomia personale, comportamentale e sociale. Un soggetto con disabilità non potrà mai integrarsi nei nostri contesti scolastici e comunitari se non è in grado di acquisire i minimi requisiti per poter interagire con gli altri, rispettando i normali canoni di convivenza civile e facendosi considerare come persona. Le abilità sociali non si assimilano spontaneamente e soprattutto il soggetto con problemi nella sfera cognitiva non le apprende facilmente, ma ha bisogno di acquisirle in contesti formativi specifici. È necessario, però, estendere queste programmazioni volte a raggiungere questi obiettivi a tutti gli allievi, anche a coloro che non presentano problematiche cognitive.

2. *Promuovere per prevenire*

Quando Kounin iniziò la sua ricerca per comprendere quali fossero i metodi utilizzati dagli insegnanti più capaci per gestire il comportamento problematico, con stupore si rese conto, dopo aver visionato molto materiale videoregistrato, che non c'erano molte differenze nelle tecniche utilizzate dagli insegnanti capaci rispetto a coloro che non sapevano risolvere i problemi comportamentali in classe. Sia l'insegnante abile sia quello meno bravo, adottavano più o meno le stesse tecniche educative quando il comportamento inadeguato emergeva. In seguito a queste osservazioni, infatti, capì che i problemi comportamentali si risolvono soprattutto anticipandoli. L'insegnante capace è tale perché sa promuovere per prevenire tali difficoltà. Il segreto di una gestione ottimale del gruppo classe risiede proprio nella perizia dell'insegnante di agire, parlare e guidare gli allievi in modo da avviare processi educativo-didattici significativi tali da anticipare i comportamenti inidonei.

Le ricerche e gli studi analizzati nel capitolo precedente sono perfettamente in linea con l'indicazione che occorre "promuovere per prevenire" e che è necessario impostare l'azione didattica programmando attività in grado di sollecitare gli allievi, soprattutto quelli più difficili, all'impegno negli apprendimenti. Se uno studente si attiva e si interessa alle varie proposte educative offerte, certamente avrà meno spazi a disposizione per agire o pensare di operare in modo problematico. Ma al fine di "promuovere per prevenire" è necessario adottare una linea metodologica chiara ed efficace, in grado di assorbire senza contraccolpi destabilizzanti gli eventuali problemi che sorgono nel lavoro educativo. Ciò significa avere bene presente una linea, un disegno, un modello, o, meglio, un format didattico-educativo che sappia soprattutto soddisfare i bisogni di ogni allievo facendo leva su alcuni concetti basilari capaci di sorreggere l'intero processo:

- a. soddisfazione dei bisogni di ciascuno;
- b. impostazione didattica sul fare;
- c. semplicità e condivisione delle regole;
- d. partecipazione.

Per poter promuovere per prevenire, è fondamentale impostare un'azione educativo-didattica in grado di comunicare agli educandi la bellezza e il senso di un impegno personale scolastico significativo. Bisogna far sì che l'educando possa maturare il convincimento che tale impegno sia certamente valido per la sua vita, per il suo futuro e che, quindi, valga la pena attivarsi, seppur illuminato solamente da una scelta valoriale intrinseca, senza i miraggi e le chimere di premi e sollecitazioni esterne, valide solamente per brevissimi tempi. Per far raggiungere ai nostri allievi una motivazione intrinseca così importante è necessario lavorare sui bisogni di ciascuno. Ricordiamoci a proposito le tesi di Maslow sulla potenza di determinati bisogni, quelli più legati alla sfera psicofisica. Non è possibile sollecitare un soggetto all'impegno scolastico culturale se prima non ha soddisfatto i suoi bisogni fisiologici, di sicurezza, di appartenenza e amore, di stima. Come si può, infatti, pretendere che un allievo si interessi alle addizioni, alle sottrazioni, alla lettura di brani storici o geografici, alla grammatica, se a casa vive situazioni difficili, se ritornando nel suo nucleo familiare non trova nessuno ad accoglierlo, se è costretto a prepararsi i pasti, se anziché dormire nel proprio letto è obbligato dal convivente della madre a dormire in bagno? Come è possibile esigere che un allievo si interessi alle questioni del programma scolastico se non si sente amato, se vede che il padre riversa le sue attenzioni solamente sul fratello più abile di lui, se la madre gli dimostra in molti modi la sua irritazione perché con lentezza e difficoltà riesce a comprendere le cose? Come si può pensare che un allievo studi e si impegni a scuola se il papà da poco tempo ha abbandonato la famiglia per convivere con un'altra donna? Come si fa, infine, a richiedere che un allievo si attivi nelle lunghe ore scolastiche, se è stato catapultato in Italia da poco tempo, in un mondo sconosciuto, solo con il papà, in quanto la mamma è rimasta in Africa ad accudire gli altri fratellini?

È indispensabile lavorare sui bisogni per la loro soddisfazione, non si costruisce niente di positivo se la scuola non riesce ad agire in questo senso, occorre stare molto attenti alle necessità di ciascuno ed operare di conseguenza. È qui che si innesta il valore di un "format" educativo-didattico volto a salvaguardare i bisogni degli allievi, un modello in

grado di proporre una vita di classe ricca di attenzioni, colma di incontri interpersonali premurosi, impostata sull'accoglienza e sull'accompagnamento²⁹, dove il soggetto si senta amato e stimato per quello che è, pur con i suoi limiti e le sue difficoltà, in cui egli sa di trovare persone in grado di aiutarlo non solo per le piccole questioni scolastiche legate al programma, ma soprattutto perché a scuola incontra adulti e compagni che sanno dargli benessere e soddisfazione.

Su questa base di partenza a forti tinte relazionali-affettive bisogna innestare altri punti chiave, primo fra tutto il fatto che l'allievo sappia costantemente che cosa deve fare, o, meglio, che cosa l'insegnante si aspetta da lui. Le istruzioni devono essere chiare ed esplicite, occorre che l'insegnante, perciò, si preoccupi che i propri messaggi siano recepiti senza difficoltà da tutti gli allievi.

Un altro aspetto molto importante per costruire un modello capace di dare piena soddisfazione ai bisogni dei nostri ragazzi, riguarda la capacità dell'insegnante di anticipare gli eventuali problemi che possano in qualche modo compromettere la riuscita positiva dell'esperienza didattica proposta. Quando un docente programma un'attività deve sempre tenere a mente gli allievi, quelli capaci e privi di debolezze, coloro che sono dotati, ma con problemi comportamentali, gli allievi con difficoltà d'apprendimento, con disabilità, il soggetto straniero [...]. Di fronte a una determinata attività è illusorio pensare che l'intera classe possa reagire positivamente e senza difficoltà; le esigenze sono troppo variegate per poter ipotizzare un lavoro unitario che proceda spedito e senza intoppi. È molto importante, infatti, ipotizzare nel nostro modello le difficoltà che la proposta può suscitare. Se l'insegnante, quando programma, riesce a riflettere sui passaggi più critici e ostici per determinati allievi, se riesce ad individuare i punti nodali più complessi, può riuscire anche ad anticipare tali passaggi, tali nodi problematici, e ovviare alla complessità dell'attività proposta con ulteriori spiegazioni aggiuntive, con attività chiarificatrici, in modo da permettere a tutti di comprendere il lavoro progettato.

²⁹ d'Alonzo, 1995.

Promuovere per prevenire significa, quindi, anche anticipare le difficoltà per risolvere le eventuali questioni. Molto spesso gli insegnanti, presi dal duro lavoro quotidiano, sono così preoccupati per l'andamento del comportamento in classe, che rischiano di dimenticarsi di una norma educativa molto efficace, quella che sollecita, prima di tutto, a preoccuparsi di progettare un'attività di insegnamento-apprendimento in un modo accattivante ed affascinante. Concordiamo con Ausubel quando afferma che «il rapporto causale tra motivazione e apprendimento è caratteristicamente reciproco e non unidirezionale; sia per questo motivo, sia perché la motivazione non è condizione indispensabile di apprendimento, non occorre posporre le attività di apprendimento finché non si siano sviluppati interessi e motivazioni adeguati. Il modo migliore di insegnare ad uno studente non motivato è spesso quello di ignorare per il momento lo stato delle sue motivazioni, e di concentrarsi sull'insegnamento più efficace; si otterrà in ogni caso una certa acquisizione, malgrado la mancanza di motivazioni, e si spera che sulla base della soddisfazione iniziale possa poi sviluppare il desiderio di apprendere di più»³⁰. Spesso le demotivazioni e i problemi comportamentali sorgono a scuola proprio perché gli allievi si rendono conto di non riuscire a comprendere le questioni didattiche presentate. Di fronte alle difficoltà possono decidere di «ritirarsi», di non attivarsi. Come sostiene Atkinson³¹, la motivazione al successo è una grande arma a disposizione degli insegnanti, anche se essa è molto delicata e fragile poiché convive con un grande bisogno altrettanto potente: evitare l'insuccesso. Se l'allievo difficile, se il soggetto con disabilità si rende conto che l'attività proposta è assai complessa e nonostante l'impegno intravede un esito negativo, può certamente decidere di non attivarsi, difendendosi così da un risultato insufficiente. Da qui l'importanza di impostare il nostro modo di fare scuola cercando in tutti i modi di operare anticipando i problemi. È necessario che l'insegnante sia sempre all'erta, cercando di comprendere preventivamente quali difficoltà possano sorgere sui vari argomenti.

³⁰ Ausubel, 1978, p. 482.

³¹ Atkinson, 1973.

3. *Impostazione didattica affascinante*

Una variabile determinante per la gestione della classe e rispettosa delle esigenze di tutti gli allievi, in grado di favorire le integrazioni al suo interno, è l'impostazione didattica. Il modo in cui l'insegnante propone i contenuti d'apprendimento, le tecniche che utilizza per favorire l'attenzione degli allievi, i passi nodali del processo di svolgimento della lezione, il taglio partecipativo e coinvolgente dell'attività presentata, influenzano enormemente la vita degli studenti. Ogni insegnante è cosciente di questo, tanto che tutti sono in grado di valutare prima di entrare in classe se la lezione che si condurrà avrà più o meno riscontro positivo fra gli allievi. Se il docente si prepara, se il contenuto da presentare viene attentamente programmato, difficilmente avrà un esito negativo. D'altra parte, quando un'attività non è pensata adeguatamente, quando si giunge in classe e si improvvisano sul momento i vari passaggi che essa comporta, quando ci si affida solamente all'esperienza e all'estro personale, i risultati si notano. I ragazzi sanno rendersi conto dell'impreparazione, capiscono che l'attività presentata non è importante per l'insegnante; gli allievi più difficili si demotivano di fronte a tale situazione, anche perché spesso la lezione poco preparata è noiosa, i soggetti in difficoltà di apprendimento non trovano sostegno adeguato alle loro difficoltà e, quindi, possono sottrarsi all'impegno.

Ma come operare per far sì che questi inconvenienti non accadano? Come agire per favorire processi di insegnamento-apprendimento veramente efficaci per tutti gli studenti? Mi pare che le esperienze e gli studi di questi ultimi anni propongano delle direttive fondamentali.

1. Prima di tutto è molto importante la carica emotiva del docente, la sua passione nel presentare le attività didattiche. Quando un insegnante riesce ad essere entusiasta nel modo di proporre le cose, quando esprime energia per il contenuto che presenta, ogni allievo resta affascinato, si interessa al contenuto e si motiva.

2. Secondariamente occorre variare il modo di insegnare. Non possiamo pretendere che i ragazzi siano interessati a scuola se per tutto l'anno si adottano i medesimi metodi: lezione frontale, spiegazione, lettura del testo, interrogazione, verifica scritta mensile. È importante adottare

più modalità nel proporre un argomento: presentazioni visive, uso di tecnologie informatiche, lucidi, visite guidate, prima di introdurre la materia di studio, lavori di gruppo, utilizzo di internet.

3. In terzo luogo, è opportuno incoraggiare alla partecipazione. Anche nei processi di insegnamento-apprendimento è necessario richiedere l'iniziativa e l'intraprendenza degli allievi. Dato un contenuto occorre sollecitare il soggetto a prendere posizione, invitare ad esprimere la propria opinione, aprire una discussione in classe sull'argomento, proporre di approfondirlo con attività seminariali in piccolo gruppo, suggerire di sintetizzare, su un documento scritto da presentare alla classe, i risultati conclusivi del lavoro.

4. In quarto luogo, è necessario ancorare il contenuto del programma alla realtà. Certamente non tutti, ma molti dei contenuti scolastici previsti dai programmi scolastici possono essere ricondotti ad una utilità pratica e immediata. I ragazzi hanno bisogno di capire le ragioni del proprio lavoro, soprattutto quelli più difficili, coloro che presentano problemi di comportamento e i soggetti disabili mentali. Un grande impegno dell'insegnante in questo senso è assolutamente indispensabile.

5. In più, è efficace impostare le attività sollecitando la curiosità naturale degli allievi ponendo questioni, domande, interrogativi. Quando un docente, anziché offrire un pacchetto di contenuti pre-confezionato, riesce a gestire le attività in classe in modo tale che l'allievo stesso sia chiamato a prendere coscienza delle proprie capacità, giungendo alla soluzione dei quesiti posti con le sue forze, si ha un incremento notevole nella motivazione. Ho personalmente verificato la validità di questa direttiva: quando si riesce a costruire un modello di insegnamento in cui il soggetto educando stesso è chiamato in prima persona a risolvere i problemi presentati, i frutti sul piano dell'interesse e dei risultati sono evidenti.

6. Infine, è utile presentare compiti e attività in modo tale da permettere a tutti gli studenti di capitalizzare con successo il loro impegno. Un allievo non si attiva in un determinato compito se non intravede che ce la può fare, non si impegna se si prefigura un esito negativo. La vergogna per un insuccesso previsto può essere una enorme barriera per

molti ragazzi. Occorre che l'insegnante presenti l'argomento o l'attività in modo che tutti gli allievi possano in qualche modo capire preventivamente che hanno le abilità per raggiungere la meta finale.

4. *La grande importanza del contesto: l'aula e le sue componenti*

Non è possibile, inoltre, parlare di una impostazione didattica che deve affascinare l'allievo senza accennare al problema dell'ambiente in cui il processo di insegnamento-apprendimento avviene concretamente, ossia l'aula. Percepriamo tutti come sia importante vivere, operare, studiare, approfondire, conoscere, intrattenere relazioni sociali significative in un ambiente accogliente, luminoso, dignitoso, pulito, con banchi degni di essere chiamati tali, con sedie che favoriscono l'attenzione, con tende appropriate e utilizzabili all'occorrenza. Le esperienze effettuate in questi anni ci confermano questa sensazione e ci indicano le direttive per poter aiutare i nostri allievi a vivere meglio la vita scolastica. Per meglio gestire la classe occorre sapere che il modo in cui noi docenti strutturiamo l'ambiente d'aula condiziona largamente le esperienze che i ragazzi vivranno nel corso dell'anno. È vero che a volte gli spazi sono così angusti e a malapena capaci di accogliere i banchi che risulta utopistico accennare a questo importante aspetto della conduzione della classe, ma assai raramente notiamo che la disposizione dell'aula e la cura dell'ambiente in cui avverrà l'esperienza educativo-didattica vengono tenute in seria considerazione da parte degli insegnanti.

È molto importante, invece, essere coscienti che l'apprendimento e la qualità dell'insegnamento passano anche attraverso un'attenta progettazione degli spazi all'interno dell'aula, della disposizione dei banchi per le varie attività, degli arredi di supporto, della collocazione degli strumenti per le varie attività: lavagne tradizionali e multimediali, computer, ecc.

Un altro aspetto da considerare è poi il problema degli spazi di movimento per spostarsi all'interno, attorno e all'esterno dell'aula. Gestire le integrazioni significa anche prevedere come, se e quando favorire le relazioni interpersonali in classe. Concorro con Weinstein quando sot-

tolinea che «non è saggio, ma incoerente – e anche inumano – costringere i ragazzi a sedersi in banchi raggruppati e poi dare loro compiti individuali e dire che non devono parlare»³². Un educatore dovrebbe sempre considerare attentamente l'ambiente in cui le proposte formative e didattiche si attiveranno. L'habitat, cioè il complesso delle strutture naturali e artificiali che caratterizzano il luogo in cui gli allievi vivono le loro esperienze di apprendimento, condiziona, a volte anche pesantemente, il successo di un'iniziativa formativa. Non è indifferente trascorrere molte ore scolastiche in un'aula angusta, poco luminosa, con pareti che da anni non vengono tinteggiate, con armadietti oramai cadenti e banchi che hanno retto il confronto con molte generazioni di alunni, o impiegare il proprio tempo scolastico in ambienti luminosi, ampi, confortevoli, puliti, con un arredo dignitoso e funzionale e banchi comodi su cui appoggiare il proprio materiale didattico ed operativo.

L'ambiente fisico dell'aula influenza il modo di comportarsi e di agire degli allievi, come numerose ricerche attestano.

Già nel 1956 Maslow e Mintz³³, con una loro approfondita ricerca, dimostrarono l'influenza dell'ambiente fisico in cui ci si trova a vivere. Essi confrontarono il comportamento di persone chiamate ad intervistare dei soggetti in un luogo decisamente poco ospitale e brutto, con quello di altri intervistatori invitati ad operare, con i medesimi compiti, in un ambiente bello ed accogliente. Naturalmente nessuno dei soggetti osservati conosceva lo scopo della ricerca. Ebbene, i primi incorrevano spesso in tipici disturbi depressivi, come mal di testa e sensazione di affaticamento e scoraggiamento; inoltre, mettevano in evidenza un'altra caratteristica: cercavano, cioè, di essere il più possibile veloci nel proporre le domande agli intervistati, per poter uscire al più presto dalla stanza.

Spesso gli insegnanti non si rendono conto che alcuni atteggiamenti inadeguati degli allievi possono essere riconducibili anche all'ambiente poco invitante in cui sono costretti ad operare molte ore al giorno per

³² Weinstein - Mignao, 2003, p. 34.

³³ A.H. Maslow - N.L. Mintz, *The Effects of Estetic Surroundings*, in «Journal of Psychology», 41, pp. 247-254.

lunghe mesi. Le aule scolastiche non sempre favoriscono le giuste istanze motivazionali negli allievi, ed è opportuno prendere atto di questa realtà non semplicemente per un bisogno accademico di conoscenza delle dinamiche di apprendimento, ma per giungere a comprendere qualcosa di più dei comportamenti degli allievi, dei loro disagi, delle loro reazioni, talvolta esasperate dalle difficili condizioni di vita in cui sono costretti ad operare a scuola. È responsabilità dei docenti comprendere che l'organizzazione funzionale dello spazio all'interno dell'aula condiziona gli atteggiamenti degli allievi, spetta all'insegnante progettare la vita di classe in modo tale che l'ambiente fisico dell'aula sia di aiuto alla persona e non un ostacolo all'apprendimento.

Generalmente gli insegnanti sono consapevoli delle loro responsabilità nel condizionare, con le loro scelte didattiche, l'ambiente di apprendimento a scuola, coscienti che esso possa avere dei riflessi positivi o negativi sul comportamento degli allievi³⁴. Purtroppo, tale consapevolezza si scontra con la mancanza di conoscenze effettive su come strutturare lo spazio a disposizione. Molti docenti non sono in grado di creare spazi per condurre un insegnamento in cui il lavoro di gruppo o la ricerca personale siano parte integrante. Inoltre, riscontriamo che parecchi insegnanti non hanno idee chiare circa la funzionalità delle varie sistemazioni d'aula: da un lato ritengono che gli spazi aperti siano poco funzionali alle esigenze di apprendimento per gli allievi, dall'altro considerano le aule e gli spazi chiusi troppo restrittivi e soffocanti per una libera espansione delle potenzialità individuali.

La verità emersa dalle ricerche ci dice chiaramente che le persone e, quindi, anche i nostri allievi, se non trovano un ambiente significativo e accogliente che dia loro benessere, cercano in tutti i modi di affrettare il termine del lavoro per fuggire tale situazione opprimente.

³⁴ J.A. Lackney, *Quality in School Environments: A Multiple Case Study of Environmental Quality Assessment in Five Elementary Schools in the Baltimore City Public Schools from an Action Research Perspective*, School of Architecture and Urban Planning, University of Wisconsin-Milwaukee. UMI Dissertation Services No. 9717142, 1996.

Anche la disposizione dell'arredo influenza il comportamento dei ragazzi: se esso è disposto in modo tale che lo spazio a disposizione per il movimento interno degli allievi venga sacrificato, ci saranno inevitabili conseguenze sulla loro condotta. Per poter operare ed apprendere in modo significativo occorre che la persona abbia un proprio spazio vitale, una propria libertà di movimento, occorre che il suo piccolo posto venga rispettato. L'affollamento favorisce la distrazione e gli atteggiamenti inadeguati; un piccolo movimento della sedia sarà amplificato all'interno dell'aula e disturberà certamente, confermando in tutti la sensazione di dover vivere in un ambiente sovraffollato.

L'aula non è solo un ambiente dove gli allievi sono chiamati ad apprendere i contenuti scolastici presentati dagli insegnanti, ma è il luogo in cui, attraverso le relazioni con i compagni e gli adulti, si maturano atteggiamenti e comportamenti utili per un inserimento civile in ogni realtà sociale e si apprendono la fiducia verso gli altri, la confidenza nelle relazioni interpersonali, attraverso l'acquisizione di valori sociali e morali finalizzati alla conquista di una propria identità.

Carol Simon Weinstein³⁵, una studiosa che a lungo ha approfondito le questioni riguardanti il setting d'aula, parla di sei funzioni fondamentali che tale struttura ambientale assolve: sicurezza e rifugio, contatto sociale, identificazione simbolica, compito strumentale, piacere, crescita. Analizziamole attentamente.

Un luogo educativo deve essere sicuro per gli allievi, privo di pericoli e rappresentare un rifugio accogliente in cui le persone si sentano protette. D'altronde questo è uno dei requisiti indispensabili di ogni edificio costruito per accogliere ed ospitare gli esseri umani, come la casa, gli uffici, gli studi professionali, i negozi. Anche la classe deve assolvere a questa funzione, se essa non è "sicura" ed accogliente diventerà luogo da cui fuggire al più presto perché minaccioso e inospitale piuttosto che ambiente in cui aprirsi e ben disposti. Pensiamo al senso di insicurezza di un allievo con impedimenti fisici, costretto a muoversi in aule strette e gremite, con banchi e cartelle che ostacolano pesantemente i

³⁵ C.S. Weinstein, *Secondary Classroom Management*, McGraw-Hill, New York 2003.

movimenti; pensiamo ai ragazzi disabili in carrozzina e al loro senso di frustrazione dovuta alla continua lotta per superare ostacoli e barriere architettoniche a volte opprimenti; consideriamo il disagio personale continuo che queste persone vivono constatando l'insicurezza oggettiva di molti edifici scolastici che permettono l'accesso facilitato alle aule, ma che non prevedono vie di fuga significative per i disabili in caso di calamità o incendio.

Il senso di sicurezza deve rappresentare un impegno costante per gli insegnanti ed esso può essere soddisfatto anche tenendo presente che molti materiali, psicologicamente, non favoriscono il senso di benessere, come, ad esempio, tutto ciò che al tatto è duro e ruvido: banchi in formica, pareti rifinite con il rivestimento granulato, pavimenti in linoleum, colori cupi e violenti. Weinstein suggerisce di utilizzare materiali che al tatto possano essere piacevoli, morbidi, comode sedie, cuscini, pareti tinte con colori caldi e luminosi, scaffali e mobiletti funzionali, ma anche piacevoli sul piano del gusto.

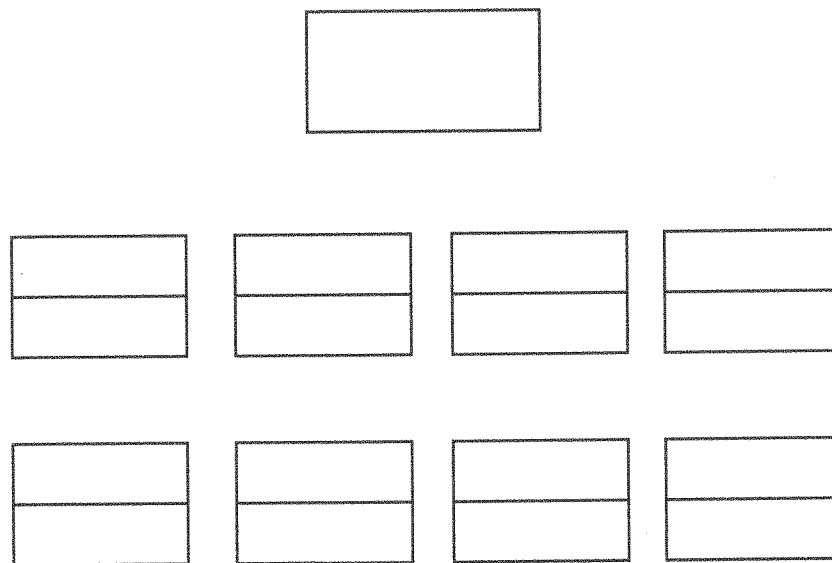
Anche lo spazio all'interno dell'aula favorisce il benessere degli allievi, un'aula molto piccola e affollata rappresenta certamente un ostacolo alla concentrazione degli allievi e un incentivo al comportamento inadeguato, mentre una stanza ampia, se opportunamente strutturata con angoli di lavoro individuali o di gruppo, spazi deputati al facile passaggio degli allievi, settori specifici con funzioni di raccolta materiali, con sezioni idonee destinate alla privacy, al contatto interpersonale, alla relazione duale, può certamente rappresentare un luogo educativo e di lavoro didattico davvero molto interessante.

La disposizione dei banchi all'interno dell'aula, poi, assume una funzione importante: essa può favorire le relazioni interpersonali fra gli allievi o può ostacolare i contatti sociali.

L'ideale sarebbe utilizzare l'ambiente a disposizione in base agli obiettivi che l'insegnante si prefigge.

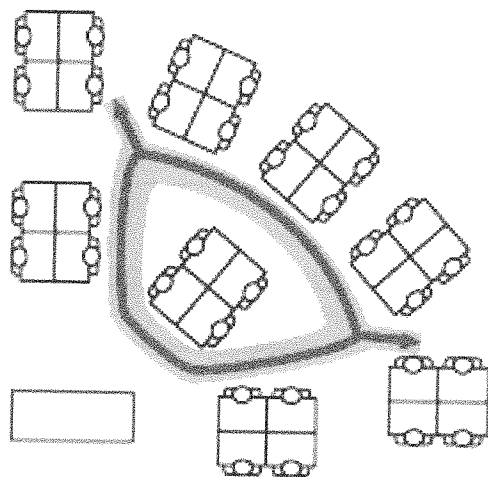
4.1. Disposizione dei banchi

DISPOSIZIONE A FILE DI BANCHI TRADIZIONALE



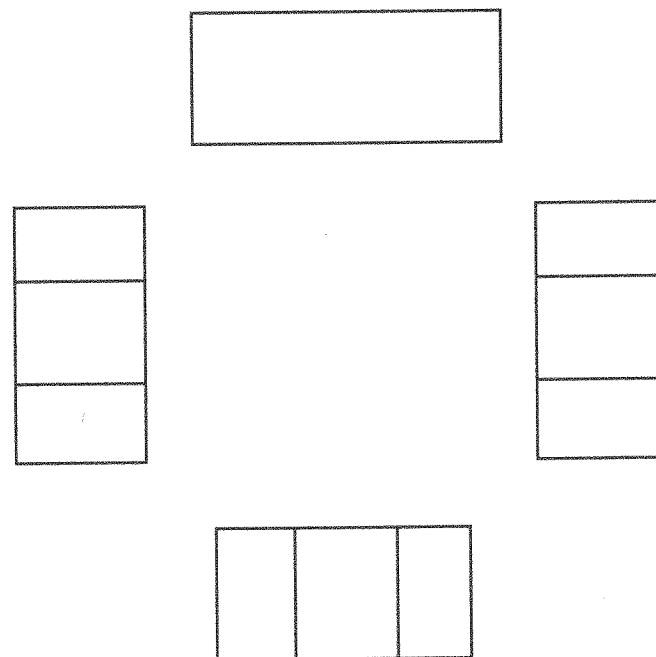
- Permette agli allievi di concentrarsi sul compito.
- È utile per le lezioni frontali ad un gruppo numeroso.
- L'insegnante tende ad avere una relazione attiva con gli studenti seduti centralmente di fronte alla cattedra.

DISPOSIZIONE A FILE DI BANCHI A ISOLE

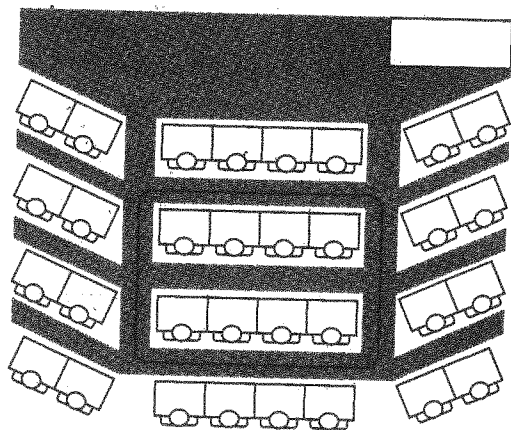


- Favorisce la relazione fra studenti.
- È utile per i lavori comunitari.
- Promuove la costruzione sociale dell'apprendimento.

DISPOSIZIONE DEI BANCHI A FERRO DI CAVALLO



- Sollecita la partecipazione permettendo il contatto oculare fra gli studenti e l'insegnante.
- L'insegnante può muoversi velocemente verso gli allievi.
- Sollecita le discussioni di gruppo.

DISPOSIZIONE A BANCHI AD ANFITEATRO DI JONES³⁶

- Favorisce un lavoro di gruppo ma anche individuale.
- Promuove le relazioni fra studenti.
- L'insegnante può raggiungere facilmente ogni allievo.

³⁶ Jones, 2000.

Oltre alla disposizione dei banchi degli studenti assume significato anche l'ubicazione all'interno dell'aula della cattedra. La collocazione e la cura della scrivania su cui gli insegnanti collocano il materiale didattico per la lezione, i libri necessari per gli approfondimenti, i registri, i quaderni ecc., manifesta agli allievi il modo di lavorare e gli intendimenti del docente.

La cattedra può essere posta di fronte alla classe, dietro i banchi dei ragazzi, in mezzo e di lato nell'aula. Vediamo le ragioni e le opportunità delle diverse scelte³⁷.

- Sistemare la cattedra di fronte alla classe significa promuovere un lavoro educativo-didattico centrato sulla direttività docente; l'insegnante dalla sua posizione ha la possibilità di controllare quasi tutti gli allievi e di monitorare il loro lavoro. Se si sceglie questa disposizione i contatti personali con gli allievi non possono essere proposti dalla cattedra.

- Collocare la cattedra dietro la classe designa un lavoro educativo-didattico centrato sulle esigenze personali degli studenti. In questa posizione il docente può chiamare a sé l'allievo e operare in modo individualizzato senza che gli altri compagni siano condizionati da questa situazione.

- Disporre la cattedra in mezzo all'aula significa avere in programma un lavoro di classe in cui si richiede spesso l'intervento del docente. In questa posizione centrale l'insegnante può raggiungere immediatamente i ragazzi ed offrire tutto il suo supporto. Nessun lavoro individualizzato può essere effettuato.

- Mettere la cattedra di lato dalla classe significa lanciare un messaggio preciso agli allievi: l'insegnante ha bisogno di lavorare senza essere disturbato. In questa posizione, inoltre, l'insegnante può intrattenere individualmente gli allievi senza arrecare grandi disturbi al lavoro.

Una caratteristica che ogni luogo affettivo assolve è di essere luogo di identificazione simbolica; viviamo con disagio un posto asettico, impersonale, privo di identificazione e quando entriamo in una scuola poco curata sotto questo aspetto immediatamente restiamo colpiti

³⁷ McLeod - Fisher - Hoover, 2003, p. 9.

dalla sua fredda e sterile atmosfera. Molto spesso le nostre classi sono così impersonali che difficilmente favoriscono la trasmissione di calore umano e l'instaurarsi di relazioni edificanti. Occorre favorire, invece, uno spazio vitale ricco di identificazione, in cui ogni allievo possa riconoscersi e vivere momenti di benessere personale. È molto importante per l'allievo che il posto-banco rappresenti uno spazio "suo", occorre lasciargli la possibilità di personalizzarlo, di sentirlo proprio e, al limite, di decorarlo se ciò può contribuire a favorire l'impegno scolastico. Questa funzione dell'aula si collega all'importante questione della sua piacevolezza per le persone che in essa convivono. L'aula è luogo educativo e didattico dove l'allievo non solo ascolta le lezioni dell'insegnante, ma in cui è attivamente coinvolto e «invitato ad esplorare, osservare, investigare, verificare e scoprire»³⁸.

Anche così si può promuovere lo sviluppo cognitivo dei ragazzi e il loro apprendimento.

Le indagini ci confermano che esiste una relazione importante tra l'ambiente fisico d'apprendimento e il comportamento degli allievi³⁹. La temperatura, la luminosità e la qualità dell'aria condizionano l'impegno dei ragazzi così come ha rilevanza la disposizione dell'arredo all'interno dell'aula. Gli studi sull'ambiente sono diventati così particolareggiati che alcuni studiosi teorizzano la morte della tradizionale aula⁴⁰ per arrivare a sostituirla con luoghi idonei alle varie attività disciplinari, con l'uso di laboratori e workstation oppure con spazi d'apprendimento

³⁸ C.S. Weinstein - A.J. Mignao, *Elementary Classroom Management*, McGraw-Hill, New York 2003, p. 42.

³⁹ P. Gump, *School and Classroom Environments*, in I. Altman - J.F. Wohlwill, *Handbook of Environmental Psychology*, Plenum Press, New York 1987, pp. 131-174; C. McGuffey, *Facilities*, in H.J. Walbert, *Improving Educational Standards and Productivity*, McCutchan, Berkeley, CA 1982, pp. 237-288; C. Weinstein, *The Physical Environment of the School: A Review of the Research*, in «Review of Educational Research», 49 (4), 1979, pp. 577-610; C. Weinstein, *Classroom Design as an External Condition for Learning*, in «Educational Technology», 8, 1981, pp. 12-19.

⁴⁰ R. Fielding, *The Death of the Classroom, Learning Cycles and Roger Schank*, www.designshare.com, 1999.

piazzati direttamente in ambienti altamente motivanti come zoo, musei, aziende⁴¹.

Oramai esiste la consapevolezza diffusa che gli allievi apprendono meglio quando si favorisce un apprendimento attivo, centrato sullo studente, piuttosto che passivo, centrato sull'insegnante e l'ambiente assume la sua importanza perché favorisce o limita le attività d'apprendimento. Gestire la classe significa anche permettere che gli allievi possano trovare all'interno del proprio ambiente fisico d'apprendimento tutte le condizioni per poter mettere in atto le proprie potenzialità in un clima ricco di istanze relazionali positive. Il clima viene dato anche dalla disposizione fisica degli elementi nella quale si devono poter svolgere diverse attività: lavoro individuale o di gruppo, discussioni assembleari o in piccolo gruppo, contatti interpersonali fra insegnante-allievo o fra allievo-allievo, lezione cattedratica o attività di ricerca, ecc. Per ottenere il massimo da un ambiente occorre impostarlo secondo una visione dinamica e flessibile; per ottenere il massimo dell'ambiente classe è necessario che si considerino i seguenti fattori, spesso trascurati nella tradizione scolastica italiana: la tecnologia, la differenza fra i vari gradi scolastici, la luminosità degli ambienti, gli arredi.

Pare pleonastico accennare al grande ruolo della tecnologia al giorno d'oggi poiché l'organizzazione dell'intera società è fondata sulle nuove tecnologie. La scuola non può essere estranea al progresso tecnologico, non può progredire senza adottare e far proprie le innovazioni oggi disponibili: computer, internet, email, videocomunicazione, App, Cloud, fotografia digitale, ecc. Molti insegnanti sono pronti ad utilizzare questi strumenti, ma essi li devono poter trovare all'interno dell'ambiente d'apprendimento.

Di conseguenza occorre prevedere uno spazio per questi dispositivi poiché la loro collocazione all'interno dell'aula riflette una precisa idea del fare scuola; se si posizionano in aula, infatti, si intende impostare l'insegnamento contemplando quotidianamente il loro impiego, mentre se si preferisce allestire uno spazio apposito, ad esempio, un'aula di

⁴¹ J. Dyck, *Creating a Learner-Friendly Classroom*, Principal (March), 1997, p. 40.

informatica, si preferirà utilizzare i computer, in determinate e programmate fasce orarie, indipendentemente dalle necessità individuali o di gruppo. In ogni caso, bisogna posizionare gli strumenti tecnologici facendo attenzione alla luminosità dell'aula: lo schermo di un computer o di un televisore non ha bisogno di luce diretta, anzi, spesso la troppa luminosità dell'ambiente ostacola una corretta visione; occorre stare molto attenti ai collegamenti dei fili elettrici indispensabili per far funzionare questi strumenti, per garantire la sicurezza di chi li utilizza: fortunatamente i progressi tecnici ci favoriscono, la tecnologia wireless già ci permette di connettere e collegare in rete i nostri computer e le nostre stampanti senza bisogno di tanti cavi di collegamento.

Si è prima accennato alla luminosità degli ambienti; le ricerche ci dicono come sia importante la luce naturale per un ambiente di apprendimento, infatti un luogo ben illuminato favorisce l'attenzione e la partecipazione degli allievi durante lo svolgimento delle normali attività d'apprendimento. È interessante notare che in Nord Carolina, l'Ufficio Scolastico dello Stato prescrive che le superfici destinate alle finestre per le scuole primarie ammonti ad almeno l'8% della superficie totale dello spazio destinato al pavimento, mentre tale superficie prevista per le finestre alle medie e alle scuole superiori deve collocarsi fra il 6 e l'8%⁴². Si consideri, inoltre, che tali superfici possono all'occorrenza essere oscurate da apposite tendine capaci di limitare la loro luminosità creando così un ambiente adatto alla visione di un video o per lo schermo di un computer. In un interessante studio di McDaniel⁴³, inoltre, emerge la necessità che ogni aula possa essere dotata di appositi dispositivi elettrici in grado di innalzare o abbassare a secondo dei bisogni la luce elettrica artificiale e, addirittura, di dotare le scuole di sensori appositi in grado di limitare o incrementare il fabbisogno energetico di un ambiente d'apprendimento in base al grado di luminosità che penetra dalle finestre.

⁴² North Carolina State Board of Education, *North Carolina Public Schools: Facilities Guidelines*, North Carolina 1998.

⁴³ C. McDaniel, *Budget-Minded Renovation Lights Up Students' Learning*, in «School Planning and Management», 37 (4), 1999, pp. 38 ss..

La differenza fra i vari ambienti dedicati ai vari gradi scolastici è stata da sempre considerata una variabile importante nei processi di insegnamento-apprendimento; più i bambini sono piccoli più hanno bisogno di ampi spazi e di luoghi accuratamente insonorizzati⁴⁴.

5. Semplicità e condivisione delle regole

L'importanza che la vita di classe sia regolata da norme è indiscutibile. Qualsiasi gruppo sociale adotta delle regole atte a salvaguardare il bene dei singoli membri e contemporaneamente funzionali al raggiungimento del bene del gruppo. Soprattutto in campo scolastico e nei processi di apprendimento in aula, le regole sono indispensabili; senza di esse il gruppo si sfalderebbe, e non sarebbe possibile fare scuola.

Per gestire la classe in modo efficace è necessario perciò adottare fin dall'inizio dell'anno scolastico norme di comportamento valide per tutti. Nel nostro modello formativo la pianificazione delle regole è certamente uno fra i momenti più importanti e delicati; infatti, le regole, le norme, le procedure comportamentali che il gruppo adotta coloreranno la struttura organizzativa del nostro format didattico e in qualche modo indicheranno, agli allievi che si incammineranno nell'avventura scolastica, la strada da percorrere, il tragitto da solcare. Ma se le regole rappresentano il sentiero da intraprendere per giungere alla meta finale, è vero anche che parecchio dipenderà dall'accettazione, dalla condivisione personale. In altre parole, i sentieri si possono percorrere in molti modi: seguendo pedissequamente le indicazioni che qualcuno ha tracciato su una carta geografica, con il quale la persona è costretta ad incamminarsi seguendo il percorso e fidandosi di qualcuno che non si conosce; è possibile, in secondo luogo, incamminarsi per un sentiero sconosciuto per il piacere della compagnia, salvo poi verificare effettivamente la gradevolezza dello stare insieme con quelle persone; in terzo luogo, è possibile incamminarsi su un sentiero decidendo anche da soli

⁴⁴ Acoustical Society of America, *Guidelines for Classroom Acoustics in New Construction*, Wiley & Sons, New York 1999.

quali siano le indicazioni più utili a raggiungere la meta; infine, è possibile scegliere di intraprendere un cammino progettando insieme agli altri compagni di avventura il percorso più idoneo.

Spesso a scuola si vivono esperienze di cammino del primo tipo, dove l'allievo non partecipa alla pianificazione del viaggio, ma è costretto ad adattarsi alle decisioni prese da altri: dagli insegnanti, dalla dirigenza scolastica.

Anche il secondo modo di solcare i sentieri dell'avventura scolastica non è inusuale e si verifica quando un soggetto decide di iscriversi ad una scuola solamente perché i propri amici, il gruppo di coetanei d'appartenenza, sceglie di frequentare quel determinato corso di studi. Quando un allievo decide in base a queste motivazioni, di solito l'esperienza formativa non è positiva, ricca di insuccessi e abbandoni.

Il terzo modo di percorrere i sentieri dell'impegno scolastico è meno consueto degli altri, anche se le indicazioni in nostro possesso ci dicono che in molti contesti scolastici i ragazzi che decidono autonomamente di adottare proprie regole di convivenza civile sono in crescendo.

Gli allievi difficili, restii ad ogni forma di costrizione normativa, sono sempre più numerosi. Ne dà testimonianza l'esperienza dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, in cui molti studenti, stanchi della scuola, vogliosi di intraprendere la via del lavoro, incapaci di prospettarsi ancora ulteriori anni dietro i banchi, vivono con profondissimo disagio e disadattamento personale l'obbligo di frequentare "una scuola secondaria". Questi allievi che in qualche modo vengono "costretti" a frequentare un istituto tecnico commerciale o un istituto tecnico industriale, un liceo, senza progettualità, senza prospettiva pedagogica, decidono di andare a scuola adottando, però, delle proprie e precise regole di condotta che mettono in seria crisi l'abilità educativa degli insegnanti di questi istituti, incapaci spesso di predisporre piani e percorsi formativi idonei a soddisfare i loro bisogni specifici.

Tutt'altra cosa è, invece, l'esperienza formativa di quei soggetti che si ritrovano a vivere in contesti scolastici dove viene sollecitata la partecipazione e la condivisione delle scelte e delle norme. Occorre, infatti, che i ragazzi conoscano molto bene le regole all'interno del gruppo classe: più il ragazzo condivide le regole disciplinari, ad esempio, più

sarà in grado di rispettarle. Quando le regole e le procedure vengono adottate dal gruppo e condivise, è necessaria, poi, un'attenta azione del docente capace di ricordare tali decisioni con tatto e delicatezza, poiché i ragazzi hanno bisogno che il proprio educatore rammenti loro i giusti atteggiamenti e comportamenti. Spesso si pretende che una regola una volta condivisa, venga sempre rispettata: ciò è illusorio. Solamente poche persone, una volta appresa una regola, la rispettano sempre. I ragazzi hanno bisogno, invece, di educatori armati di tanta pazienza che ripetano e ricordino loro gli impegni assunti. È necessario discutere spesso dell'utilità delle regole assunte, far notare concretamente il bisogno che siano rispettate per il bene di tutto il gruppo, ma anche dei singoli. Se tutti comprendono il loro valore sapranno più facilmente rispettarle. Occorre anche parlare delle conseguenze positive e negative del rispetto o dell'elusione delle regole. A questo proposito è sempre bene che le norme condivise siano scritte. I contratti fra le persone adulte sono all'ordine del giorno e anche a scuola sarebbe bene adottare la strategia del "patto scritto". Il ragazzo, quando è chiamato a firmare un documento, capisce che è una cosa importante, sa che non può facilmente eluderlo, è cosciente che tramite la propria firma egli attesterà la propria volontà di essere "uomo" capace e rispettabile.

5.1. Linee guida

Di seguito presentiamo alcune linee guida pratiche che possono essere utili nella pianificazione delle regole.

Innanzitutto, è bene che gli insegnanti si rendano conto che i problemi in classe, a volte, sorgono a causa di presupposizioni errate⁴⁵, eccone alcune che incidono in modo particolare se parliamo di regole.

– *Lo studente sa come comportarsi a scuola.* Ciò è vero se ci riferiamo al fatto che ogni allievo, fin dalla scuola primaria, conosce le regole per un buon comportamento, ma il problema è che egli può agire in modo inadeguato in aula perché non sa cosa l'insegnante attuale gli consentirà o meno di fare. È molto importante, perciò, che i docenti ribadiscano

⁴⁵ McLeod - Fisher - Hoover, 2003.

spesso e chiaramente le norme da rispettare nei processi formativi e didattici.

– *Se si parla di regole, non si riesce a progredire nel programma.* La questione nodale, invece, sarebbe che se non si affrontano le regole adeguatamente non si potrà mai realizzare un piano di lavoro educativo. Jones e altri studiosi di gestione della classe, infatti, suggeriscono di utilizzare le prime tre settimane di inizio anno scolastico da impiegare per l'insegnamento delle regole.

– *È inutile parlare delle regole da rispettare in quanto i ragazzi poi non le osservano se non sono minacciati.* Il fatto è che non è sufficiente "parlare" di regole, ma è necessario insegnarle, riproporle a modello, verificare la messa in atto, per chiarire incessantemente cosa a loro è richiesto.

– *Gli studenti non amano le regole.* Ciò non corrisponde a verità, gli allievi generalmente detestano vivere in un ambiente educativo e formativo disordinato e indisciplinato. I ragazzi, anche quelli più problematici, desiderano fare le loro esperienze in un contesto scolastico sereno, rispettoso e ordinato. Non è possibile apprendere in un contesto scolastico in cui le regole vengono continuamente violate, senza interventi che ristabiliscano le condizioni ottimali di serietà e di tranquillità.

– *Gli allievi non amano gli insegnanti che fanno rispettare le regole.* È compito dell'insegnante agire per creare un clima di apprendimento rispettoso per tutti, anche per coloro che hanno più difficoltà o che sono in condizioni di disabilità. I ragazzi mettono alla prova, provocano i docenti per sondare la loro autorità, ma alla fine apprezzano l'educatore coerente, rigoroso, giusto.

Le ricerche sulla gestione della classe ci suggeriscono alcuni passaggi importanti da tener presente per creare un ambiente educativo in cui le norme diventino i pilastri di un clima educativo ottimale per l'apprendimento di tutti gli allievi.

– *Le regole devono essere chiare.* L'allievo ha bisogno di comprendere come agire, da qui discende l'importanza di stabilire le regole in modo positivo come giustamente suggeriscono McLeod, Fisher e Hoover⁴⁶:

l'allievo deve saper che cosa fare, piuttosto che conoscere che cosa non può fare. È necessario essere molto semplici ed espliciti con le norme: se è importante che il ragazzo per parlare dopo la spiegazione del compito alzi la mano, dichiariamolo: "Per parlare alzare la mano"; se riteniamo opportuno che l'allievo si possa muovere in classe senza che disturbi gli altri, proclamiamolo: "Puoi alzarli e camminare in classe durante l'attività in modo corretto e che non arrechi disturbo".

– *Le regole devono essere ragionevoli.* Prescrivere norme che il ragazzo non riesce a rispettare risulta dannoso e inutile. È assurdo, ad esempio, pretendere che gli studenti stiano seduti e fermi per due ore di seguito o stabilire che stiano attenti quando ci sono le interrogazioni alla cattedra tutti i giorni e per tutto l'anno in corso.

– *Le regole devono essere attuabili.* Se stabiliamo una norma occorre stare molto attenti che essa possa essere applicabile sempre, pena la nostra squalifica come educatori. Ciò che ostacola una corretta impostazione disciplinare è che spesso una regola ha valore per un educatore e non per un altro. È molto pericoloso stabilire norme che non vengano poi rispettate da tutti gli insegnanti, ciò sollecita nei ragazzi un comportamento non retto e poco serio e la conferma di una sorta di relativismo etico.

⁴⁶ *Ibidem.*

La gestione della classe per l'inclusione

1. La conduzione inclusiva dell'apprendimento

Dopo oltre 40 anni di intense esperienze educative e didattiche dei soggetti disabili nelle classi comuni del nostro sistema scolastico è davvero aleatorio parlare ancora di inclusione. Moltissimi e importanti libri ed articoli sono stati scritti su questo argomento; fiumi di parole sono state proferite in convegni e dibattiti; con l'inevitabile risultato che invitare a riflettere ancora sul problema dell'inclusione in classe significa incontrare un disinteresse molto marcato. Il tema della presenza del soggetto certificato non sembra appassionare più gli insegnanti e quando si accenna al discorso in occasione di riunioni o incontri la sensazione evidente che si legge negli occhi degli operatori scolastici è di distacco, di freddezza.

Non concordo con chi sostiene che tale atteggiamento sia dovuto a un calo di tensione etica di fronte al problema: la persona con deficit non interesserebbe, l'inclusione sarebbe un "dovere" dettato da leggi prescritte che imporrebbero l'accettazione in classe dell'allievo con difficoltà più o meno marcate. Generalmente i docenti non reagiscono con distacco per tali motivi: sarebbe davvero grave se fosse così. La vera ragione che porta gli insegnanti a un atteggiamento diverso rispetto a pochi anni fa, è semplicemente dovuto alla consapevolezza che ora nella scuola italiana i problemi più vivi, più marcati, sono altri e non riguardano solo la presenza dei soggetti con disabilità in classe.

Gli insegnanti ritengono giustamente di possedere un know how almeno sufficiente per poter far vivere ai propri allievi con deficit processi di insegnamento-apprendimento significativi, ma sono altrettanto consapevoli che il tutto possa essere vanificato e messo seriamente in discussione se in classe si ritrovano a convivere allievi privi di certificazione ma molto più problematici da gestire. La vera questione nelle nostre scuole è l'inclusione delle diverse esigenze personali degli allievi. Il soggetto con disabilità è conosciuto: anche colui che presenta un deficit grave non suscita più apprensione. A provocare ansie e forti preoccupazioni sono invece i ragazzi difficili presenti in gruppo e che compromettono la vita di classe per il loro atteggiamento, condizionando le esperienze educativo-didattiche di tutti, anche degli allievi con disabilità. Non si sa come agire con certi ragazzi, non si riesce a motivarli, a interessarli agli argomenti tradizionali del programma. Spesso alcuni di questi presentano caratteristiche così complesse che gli interventi disciplinari tradizionali non sono sufficienti a ricondurli al rispetto, tanto che, a volte anche con provvedimenti più pesanti, non si ottengono risultati. Quando in classe sono presenti questi allievi, quando contemporaneamente devono convivere per lunghe ore, nel medesimo contesto formativo, il disabile, il soggetto difficile sul piano comportamentale, il ragazzo straniero che conosce poco la lingua e i costumi italiani, e gli altri allievi che presentano tutti le loro piccole o grandi problematiche, allora la situazione è estremamente difficile e il docente rischia di non essere in grado di gestire la classe.

La scuola italiana è cambiata in quanto i ragazzi sono diversi. Tanto diversi da obbligare i docenti a modificare i normali canoni di conduzione della classe. I vecchi metodi non funzionano più, il rispetto degli allievi è oramai diventato una conquista quotidiana, gli studenti non si accontentano più della solita lezione cattedratica; per motivarli all'apprendimento occorrono impegno e grande dispendio fisico e mentale da parte del docente.

È necessario parlare di inclusione anche perché la situazione delle classi sta diventando sempre più esplosiva sul piano disciplinare. I comportamenti di molti allievi hanno costretto gli insegnanti a compren-

dere che la soluzione passa solo attraverso un'attenta opera educativa capace di far vivere forti esperienze di impegno comunitario.

Inoltre, si conferma un concetto su cui da molti anni la pedagogia speciale sta lavorando: ossia che la maturazione della persona, anche quella con deficit, passa obbligatoriamente attraverso la convivenza socio-relazionale con gli altri. È solo nel rapporto stretto esperienziale con le altre persone che il soggetto difficile può crescere e maturare le potenzialità.

Infine, occorre parlare di *inclusione* poiché tale concetto è in linea con gli intendimenti dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'OMS, infatti, nel 2001, concludendo un processo di revisione approfondita dell'ICIDH: *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, pietra miliare di riferimento per tutti coloro che fino ad allora operavano nel campo della disabilità, pubblica una nuova classificazione, l'ICF: *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Classificazione internazionale del funzionamento, della salute e della disabilità. Come si può immediatamente notare dalla nuova denominazione, scompare finalmente il termine *handicap*, non per un mero motivo estetico, ma proprio in quanto si desidera sottolineare il fatto che non esiste l'handicap e neanche l'handicappato, ma solo persone che presentano problemi più o meno gravi, più o meno preoccupanti, più o meno evidenti, limitate nella partecipazione sociale. Ricordiamo che già nella versione del 1980 l'handicap era visto come: «la condizione di svantaggio conseguente ad una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, sesso e fattori socio-culturali».

Si affermava molto chiaramente come «lo stato di handicappato è tale in relazione alle altre persone; da qui l'importanza dei valori sociali esistenti a loro volta condizionati dagli ordinamenti istituzionali della società»¹. L'OMS sottolineava, pur mantenendo il termine *handicap*, il concetto che una persona con deficit poteva essere integrata a scuola,

¹ O.M.S., *Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, 1980, p. 20.

inserirsi in un contesto sociale, realizzarsi nella vita personale e lavorativa e tale concretizzazione avveniva solamente se c'erano le condizioni ambientali e relazionali idonee. Già con la classificazione del 1980 si dichiarava esplicitamente che l'handicap non è uno stato costituito dall'insieme degli attributi intrinseci dell'individuo, ma ha una connotazione fortemente sociale, esterna all'individuo. Pur essendo tale definizione molto precisa, si è continuato ad equivocare sul termine *handicap*, probabilmente per un bisogno di semplificazione e di economizzazione dell'impegno intellettuale, tanto da ridurre il termine a sinonimo di *deficit*: una persona è un *handicappato* quando ha dei deficit sul piano motorio, sensoriale o mentale.

Le battaglie fatte in questi anni per dare dignità alle persone con problemi sono valse a ben poco, continuando a travisare sui termini; si insiste ancora, di conseguenza, a non capire che l'handicap non è qualcosa di insito nella persona, ma è una condizione dovuta alla mancanza di prospettive e opportunità socio-relazionali e ambientali. Mi vengono ancora in mente le parole proferite da un non-vedente a un relatore che in una conferenza continuava a parlare di *portatori d'handicap*: «Mi scusi, lei parla di portatori d'handicap e stasera ha parlato a lungo di queste persone, ha parlato anche di me, ma volevo informarla e assicurarla sul fatto che, personalmente, *io non porto nulla!* Sono solo cieco!».

La battaglia per cambiare questo stato di cose, questi concetti, che riflettono pesantemente, però, le idee e le considerazioni sulla diversità, purtroppo non è ancora vinta: si continua a parlare di "handicappati", di "portatori d'handicap", persiste ancora un interesse, anche a livello di informazione scritta o televisiva, pietistico o sensazionalistico nei confronti delle persone con deficit. Esse assurgono a ruolo informativo ed i riflettori si accendono solamente se rappresentano qualcosa che oltrepassa la "normalità" e sfociano in una eccezionalità marcata che possa colpire l'attenzione della gente: il ragazzo Down campione di pattini a rotelle, la bambina colpita da una sindrome particolarissima che rischia di non avere le medicine per proseguire la cura necessaria, la persona con disabilità intellettiva che recita in un film, la modella senza una gamba che sposa un notissimo cantante di musica leggera, il notissimo atleta con un'amputazione bilaterale delle gambe.

Giustamente l'OMS propone la classificazione ICF, eliminando gli errori di questi anni; parlare di *limitazioni della partecipazione* è certamente più in linea con le esigenze di un individuo che presenta dei deficit ma che ha tutti i diritti di essere considerato "persona", indipendentemente dai suoi problemi, e come tale rivendica un'attenzione ai suoi bisogni non in quanto soggetto "diverso", ma proprio come tutti gli uomini, come persona che non *ha* il diritto, come diceva Rosmini, ma *è* il diritto.

2. I bisogni degli allievi

Il secondo pilastro del nostro modello prende spunto dalle ricerche effettuate sul ruolo dei bisogni nello sviluppo maturativo della persona. Gli studi di Maslow: *Motivazione e personalità* (1992); di Atkinson: *La motivazione* (1973); di Deci: *Intrinsic Motivation* (1975), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1985); di Nicholls: *Advances in Motivation and Achievement: Development of Achievement Motivation* (1984); di deCharms: *Personal Causation* (1968); *Enhancing Motivation: Change in the Classroom* (1976); di Bandura: *Social Learning Theory* (1977), *Il senso di autoefficacia*, (1977), hanno chiaramente evidenziato il ruolo dei bisogni nella vita dell'uomo, ma soprattutto hanno dimostrato come il loro soddisfacimento sia un importante volano capace di mettere in moto la motivazione e l'impegno scolastico. Di conseguenza, per favorire una conduzione integrata dell'apprendimento in classe, occorre effettuare un'attenta analisi delle necessità di tutti i nostri allievi.

Possiamo suddividere questi bisogni in due categorie: *fondamentali* e *specifici*.

Rientrano fra i bisogni fondamentali quelli che influenzano in modo marcato la vita degli allievi in classe, a tutte le età e in ogni grado scolastico. Esistono dei bisogni comuni agli studenti in età evolutiva che non è possibile ignorare in quanto responsabili del comportamento e dell'impegno nello studio.

Fra questi possiamo mettere in evidenza quelli che Maslow chiama: di mancanza. Molto potenti e dominanti, in quanto legati alla sfera della vita psicofisica, costringono l'individuo a lottare strenuamente e ad incanalare tutte le proprie energie per soddisfarli. Essi sono: i bisogni fisiologici, di sicurezza, di appartenenza e amore, di stima. «Quando non sono soddisfatti, dominano l'organismo, costringono tutte le capacità a mettersi al loro servizio e organizzano queste capacità in modo che possano essere assai efficienti in questo servizio»². D'altronde non potrebbe essere che così, non possiamo pretendere che un ragazzo possa impegnarsi a scuola se vive situazioni di deprivazione in famiglia e nel proprio ambiente, se a casa è trascurato, se addirittura subisce violenza e abusi. Come può un bambino interessarsi alle questioni didattiche se la madre e il padre a casa stanno decidendo di separarsi senza tener conto del bisogno di appartenenza e amore dei figli e incapaci di comprenderlo?

Anche l'autostima è uno dei bisogni importanti per la crescita di un individuo, in quanto ogni persona, per diventare soggetto maturo e responsabile, necessita di credere in sé stessa, nelle proprie qualità, nelle proprie forze. Covington giustamente sostiene che «uno dei maggiori principi organizzatori in psicologia è l'assunzione che gli individui agiscono in modo da promuovere una positiva autostima al fine di ottenere l'approvazione degli altri e per sottrarsi da azioni ed eventi che potrebbero causare loro conseguenze sociali negative»³. Molti problemi motivazionali in classe emergono proprio perché il soggetto lotta strenuamente per sviluppare una visione di sé stesso significativa per sé e per gli altri; in questo processo le esperienze scolastiche, i risultati ottenuti in classe, le relazioni con gli insegnanti, ma soprattutto le comunicazioni interpersonali assumono rilevanza.

Bandura parla, a questo proposito, dell'importanza del costrutto di autoefficacia, riferendosi «alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i

risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono»⁴. Ma soprattutto ci indica quali siano le fonti in virtù delle quali ogni allievo può costruirsi una visione di sé ottimale. Bandura ritiene, prima di tutto, che le performance siano i principali vettori che conducono l'individuo a capire di essere una persona valida ed efficace. Un allievo si costruisce la propria immagine, attraverso le prestazioni, i risultati a scuola, gli apprendimenti riconosciuti, i lavori effettuati e coronati da successo, i voti ricevuti. Anche i processi imitativi svolgono un loro ruolo nel processo di acquisizione del concetto di sé; Bandura parla di esperienza vicaria, rivendicando il grande ruolo che giocano i modelli di riferimento nella crescita dell'individuo, così come mette contemporaneamente in luce il ruolo delicato delle persuasioni verbali degli altri, del rapporto costruttivo con persone adulte di riferimento capaci con le parole, i suggerimenti, i consigli di concorrere alla maturazione di una corretta visione di sé. Infine, Bandura vede negli stati emotivi un'importante fonte da cui l'allievo attinge riscontri più o meno positivi per il costrutto di autoefficacia. Le emozioni condizionano la vita di ogni soggetto; soprattutto in determinate fasi della vita esse prendono il sopravvento rispetto alla razionalità condizionando le reazioni e gli atteggiamenti delle persone.

Le idee di Maslow, Covington e Bandura sul bisogno di autostima e di autoefficacia sono certamente importanti per il lavoro educativo. Indicano chiaramente le necessità dei nostri allievi di poter operare con decisione e successo nella vita scolastica, di maturare un'importante visione di sé stessi, di percepirsi come persone valide, capaci di affrontare la vita con efficacia, ma soprattutto di essere considerati e stimati dagli altri, *in primis* dai propri educatori e insegnanti. Tuttavia, le medesime indicazioni ci segnalano anche i pericoli che possono sorgere nel lavoro quotidiano con gli allievi; se i risultati scolastici, ad esempio, sono negativi, se un allievo non riesce a mettere in luce le sue abilità, se percepisce di non essere all'altezza dei compagni, se vede negli occhi degli

² Maslow, 1992, p. 119.

³ Covington, *The Motive for self-Worth*, in Ames - Ames, 1984, p. 78.

⁴ Bandura, 1997, p. 15.

altri disistima nei propri confronti, può sorgere il grande rischio che egli incominci a cercare strade alternative capaci di risollevare la propria visione di sé assai inficiata dall'esperienza scolastica. Può così incominciare ad assumere un atteggiamento di difesa nei confronti del mondo, evitando di coinvolgersi nel lavoro a scuola, fuggendo dalle situazioni che lui reputa pericolose per la propria autostima. Molti soggetti difficili, molti allievi deboli mentali scelgono questa strada: si isolano, cercano di scomparire agli occhi degli altri; di fronte ad un impegno privo di prospettive di successo evitano di partecipare. Quando la situazione non è gestibile con la fuga, possono allora adottare anche altre difese. Covington sottolinea alcuni tipici atteggiamenti difensivi: guardare negli occhi l'insegnante annuendo ad ogni affermazione, mostrandosi interessati, prendere continuamente appunti cercando così di convincere gli altri del proprio impegno ed interesse, giudicare come poco importante l'attività scolastica in modo da motivare un eventuale risultato negativo, procrastinare il proprio impegno, rimandare lo studio solo all'ultimo momento in maniera tale da avere un alibi consistente per un obiettivo non raggiunto.

Abbiamo accennato all'importanza dei risultati a scuola, del fatto che un allievo per costruire una visione di sé abbia bisogno di vedere che il proprio impegno può essere coronato da successo e di conseguenza abbia la possibilità di riconoscersi come soggetto in grado di affrontare la vita con abilità, con competenza, con una visione di sé adeguata. Il bisogno di successo è riconosciuto come parte essenziale per un processo maturativo ottimale. L'uomo ha sì bisogno di soddisfare le proprie necessità fisiologiche, di vivere in sicurezza la propria esistenza, di essere amato, di appartenere affettivamente a un nucleo familiare importante, ma ha anche bisogno, per crescere, di fare esperienze concrete di successo nelle proprie attività. Che visione di sé può avere un allievo a scuola se non riesce a ottenere risultati validi, che cosa può pensare di sé un soggetto che raramente riesce a raggiungere la sufficienza nei compiti e nelle interrogazioni? Perché molti allievi deboli mentali sembrano impauriti di fronte alla vita, quasi avviliti, schiacciati dal peso di dover sopportare un confronto sempre perdente a scuola? Non può vivere bene una persona che sperimenta continuamente il fallimento,

soprattutto coloro che presentano lievi deficit cognitivi; i ragazzi che hanno le potenzialità per affrontare le esperienze scolastiche con una forte probabilità di farcela e di raggiungere, pur con un notevolissimo impegno personale, i requisiti minimi del programma in classe, vivono più degli altri situazioni frustranti a scuola che occorre considerare per scongiurare la demotivazione.

D'altra parte, gli allievi che poi danno più problemi sul piano comportamentale, sono coloro che presentano risultati insufficienti sul piano degli apprendimenti. Ogni uomo ha, infatti, bisogno di percepirsi abile e capace.

Edward Deci, uno dei più grandi studiosi di motivazione intrinseca, conferma tutto ciò ravvisando nel bisogno di competenza, fonte primaria per l'individuo, un elemento indispensabile per l'attualizzazione delle proprie potenzialità nel mondo. Egli ha studiato a lungo questa necessità fondamentale della persona, arrivando a sottolineare il fatto che un allievo non può dare il meglio di sé nello studio, nei processi d'apprendimento, se non possiede la sensazione di possedere le competenze sufficienti, le abilità adeguate per condurre positivamente la sua esperienza scolastica e per poter affrontare i raffinati processi cognitivi propri dell'apprendimento scolastico. Le sollecitazioni esterne alla persona, gli incoraggiamenti dei genitori, i premi finali promessi, le pressioni dell'insegnante per un impegno serio e duraturo, possono essere certamente utili e giocare un proprio ruolo all'inizio dell'esperienza scolastica. In seguito, però, questi incitamenti esterni diventano sempre meno importanti e addirittura possono essere deleteri per la crescita maturativa del soggetto. Occorre che l'individuo possa acquisire una motivazione intrinseca per le attività scolastiche, la sola in grado di poterlo aiutare nel percorso difficile verso la maturità. «La motivazione intrinseca è vista come un dinamismo interno basato su determinati bisogni dell'uomo, capace di offrire sollecitazioni positive ai comportamenti personali e sociali e di far vivere di conseguenza stati emotivi più congeniali alle esigenze dell'individuo come la curiosità, la serenità, la felicità, l'interesse»⁵.

⁵ L. d'Alonzo, *Motivare i demotivati a scuola*, ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 36.

Secondo Deci, per favorire lo sviluppo di una corretta maturazione interna di istanze motivazionali, occorre soddisfare, oltre a quello di competenza, altri due bisogni altrettanto potenti: di autodeterminazione e di relazione. Il primo è una fondamentale inclinazione dell'uomo definita come «una propensione innata che spinge l'organismo ad assumere certi comportamenti sulla base delle proprie libere scelte piuttosto che di imposizioni e coercizioni, scelte che si fondano sulla consapevolezza delle esigenze del proprio organismo e su una interpretazione flessibile degli eventi»⁶. Tutte le persone amano agire scegliendo liberamente le opportunità che la propria esperienza di vita presenta e di conseguenza vivono con avversione le imposizioni e le scelte che sono costretti a subire, probabilmente perché, come sostiene Maritain, la libertà è la principale aspirazione dell'uomo; infatti, quando si perde la propria libertà, si perde qualcosa che incide profondamente nella propria dignità umana. Molto spesso gli insegnanti non si rendono conto di quanto sia pesante per gli allievi subire i dettami di una vita di classe dove gli spazi per le decisioni autonome sono assai limitati. Più un soggetto è maturo, più questa aspirazione all'autodeterminazione è presente, esplodendo poi in maniera eclatante negli anni dell'adolescenza.

Anche il bisogno di relazione richiede di essere soddisfatto: è molto importante che l'uomo agisca e viva esperienze di vita e scolastiche dove ci siano profondi rapporti interpersonali. Gli altri sono indispensabili, nessuno può crescere nell'isolamento, chiuso ad ogni rapporto con i suoi simili. L'uomo per vivere ha bisogno di nutrirsi, di respirare, di risiedere in un ambiente naturale adeguato, ma ha anche bisogno di incontrare persone diverse, di mettersi in comunicazione, di poter gioire e rattristarsi, di affezionarsi e soffrire per i compagni, di operare e camminare con loro. È una dimensione fondamentale dell'esistenza umana che occorre salvaguardare anche a scuola e gli insegnanti non possono dimenticare che, essendo un bisogno essenziale per l'individuo, occorre operare affinché esso possa essere soddisfatto.

⁶ Deci - Rian, 1985, p. 38.

3. I prerequisiti per l'inclusione in classe

Per poter gestire la classe in modo da permettere le integrazioni delle diverse esigenze personali, occorrono dei prerequisiti, delle condizioni essenziali:

- credere nell'inclusione;
- il ruolo dell'insegnante di sostegno;
- il lavoro unitario di team;
- il ruolo del dirigente scolastico;
- la competenza degli insegnanti nell'affrontare le problematiche speciali.

3.1. Credere nell'inclusione

Il primo prerequisito è credere nell'inclusione. Ma chi ha bisogno di avere fiducia sulla realizzabilità è il docente titolare. Le situazioni educative viste in questi anni, le sofferenze riscontrate in campo educativo, le tensioni registrate nell'osservazione degli eventi didattici, ci portano a sottolineare che nulla più del dubbio, da parte del docente, sulla possibilità delle integrazioni compromette la realizzazione. Se l'insegnante non crede nella fattibilità delle inclusioni non è possibile fare nulla, né il dirigente può obbligare l'insegnante a cambiare opinione, né l'insegnante di sostegno può da solo realizzare un efficace lavoro in classe.

3.2. Il ruolo dell'insegnante di sostegno

Il ruolo dell'insegnante di sostegno, però, può essere decisivo per modificare una situazione critica di questo genere. Le esperienze di questi anni ci dicono che è possibile che egli diventi un motore di cambiamento, una spinta propulsiva capace di aiutare i colleghi di classe, ancorati a una impostazione individualista in cui ogni insegnante è il geloso custode del suo programma, della propria disciplina e del suo rapporto con i ragazzi presenti in aula, a comprendere la bellezza e l'utilità della collaborazione unitaria. Il collega per il sostegno a volte è ancora vissuto come un insegnante di serie "B" chiamato a risolvere i problemi

di un allievo con disabilità presente in classe; purtroppo non sono rare le situazioni scolastiche in cui i docenti titolari di cattedra vivono la presenza del ragazzo con disabilità come qualcosa a sé stante, come un'appendice estranea che non li coinvolge perché affidata al collega "specializzato", chiamato proprio dall'istituzione a prendersi cura di lui.

L'insegnante di sostegno è colui che si prende cura di un soggetto difficilmente gestibile insieme al resto del gruppo, se può concorrere a modificare queste assurde posizioni di ruolo; come primo atto, dopo aver constatato una tale retrograda situazione che, dopo oltre quarant'anni, dovrebbe da tempo essere scomparsa, ma che purtroppo, soprattutto nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, sembra resistere ed espandersi, può agire facendo appello alla Legge 104/92 che all'articolo 13 comma 6 dichiara: «Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti». Questo suo atto, questa sua semplice azione di memoria normativa è fondamentale perché pone al collega e all'intero consiglio di classe una scintilla propulsiva che può in breve tempo far cambiare un modo di fare scuola oramai anacronistico. È inaccettabile sopportare una situazione di insegnamento-apprendimento che escluda ed emargini i disabili e l'insegnante di sostegno, a mio avviso, ha la responsabilità di rivendicare un ruolo che la legge prevede e che può diventare la strada maestra per rinnovare la scuola attraverso l'azione di qualità rivolta ai più deboli. Il tema della contitolarità è una questione spinosa cui deve far fronte l'insegnante di sostegno, ma nello stesso tempo può essere un'occasione unica per riorganizzare un'esperienza scolastica e un modo di fare che al giorno d'oggi non meritano nemmeno di essere presi in considerazione. In questi quarant'anni e più di esperienze delle persone con disabilità all'interno della scuola italiana abbiamo imparato molte cose e capito quali siano gli errori che possono compromettere un'esperienza formativa significativa all'interno di una classe; sappiamo come agire per promuovere l'apprendimento di un allievo che presenta deficit anche gravi; siamo in grado di relazionarci con le istituzioni socio-sanitarie del territorio per elaborare un progetto

unitario; riusciamo a comprendere le esigenze della famiglia del soggetto difficile e addirittura diventiamo un punto di riferimento fondamentale per i mille quesiti di un'esistenza solcata da ferite spesso molto profonde, ma non riusciamo, o difficilmente riusciamo, a lavorare in contitolarità. Anche nella scuola secondaria la presenza dell'insegnante di sostegno impone un cambiamento radicale di questo modello "esclusivo"; la *contitolarità* deve assumere valore fondante di un nuovo modo di educare e formare, il solo in grado di soddisfare i bisogni di tutti gli allievi, anche di coloro che presentano deficit perché come tutti gli altri compagni hanno il diritto di frequentare un'istituzione educativa secondaria. In questi anni i risultati delle ricerche indicano chiaramente che il successo sul piano integrativo lo si raggiunge solamente in quei contesti scolastici dove esiste un'effettiva collaborazione fra insegnante "di classe" (utilizzo questo termine per opportuna chiarezza) e insegnante di sostegno. Quando i docenti di un consiglio di classe lavorano in armonia ed unità di intenti i risultati si notano, quando un insegnante di sostegno riesce ad assumere la contitolarità effettiva, non solo nominale, delle sezioni e delle classi in cui opera il successo formativo è assicurato.

Il punto nodale del lavoro unitario deve essere la programmazione: occorre scardinare l'idea che chi pianifica la singola disciplina è l'insegnante titolare. La contitolarità deve essere rivendicata dall'insegnante di sostegno anche di fronte a colleghi restii ad accettarla, ciò significa essere consapevoli che occorre progettare i vari obiettivi della disciplina, i contenuti e le metodologie da adottare in classe insieme al collega di "cattedra"; significa stabilire congiuntamente il lavoro differenziato da proporre all'allievo con deficit; significa fissare i criteri valutativi da adottare e le modalità unitarie per gestire la classe in compresenza. È necessario stabilire gli spazi e gli argomenti periodici dedicati al confronto unitario: le esperienze significative ci indicano che un team docente collaborativo ha bisogno di stabilire e fissare i momenti da dedicare al lavoro unitario preventivamente. Questi punti sono essenziali per operare in unità e collaborazione, aspetti che si evincono anche da importanti ricerche volte proprio a sondare quali siano i prerequisiti che rendono un team altamente collaborativo efficace ed efficiente. Sia-

mo consapevoli che per gli insegnanti "di classe" è molto difficile decidere di condividere con un altro collega, con un insegnante di sostegno, obiettivi, decisioni educative, metodologie di insegnamento, responsabilità per gli studenti, valutazione sugli apprendimenti, interventi disciplinari; ma ciò deve essere fatto e realizzato per il bene del soggetto con disabilità e per il bene di tutti i ragazzi presenti in aula. La classe non appartiene al singolo insegnante ma è sotto la responsabilità di tutti i docenti e la legge giustamente sottolinea l'assunzione della contitolarità da parte dell'insegnante di sostegno. In una prospettiva di contitolarità il docente "di classe" e l'insegnante "di sostegno" si devono valorizzare vicendevolmente in modo tale che le rispettive professionalità possano essere messe al servizio del bene comune e diventare così complementari. Le ricerche⁷ ci dicono che quando ciò accade, quando un insegnante vede nel collega di sostegno un professionista capace di incrementare con il suo lavoro e la sua competenza non solo gli apprendimenti dei ragazzi disabili, ma anche dei ragazzi cosiddetti normodotati, non considera, come succede purtroppo in molte realtà, il collega di sostegno come un assistente, ma come un compagno di lavoro indispensabile anche per la sua crescita professionale e umana. Ma questo avviene solo se esiste intenzionalità e competenza.

D'altronde l'insegnante di sostegno può avere a disposizione un altro strumento capace di indicare un giusto cammino lavorativo educativo-didattico ed è la costruzione del Piano educativo individualizzato. Il Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994 è chiaro: Il Piano educativo individualizzato (indicato in seguito con il termine P.E.I.), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992. Il P.E.I., infatti, è un

⁷ M.A. Mastropieri - T.E. Scruggs, *Promoting Inclusion in Secondary Classrooms*, in «Learning Disability Quarterly», 24, 2001, pp. 265-274; J. McLeskey - N.L. Waldron - T.H. So - K. Swanson - T. Loveland, *Perspectives of Teachers toward Inclusive School Programs*, in «Teacher Education and Special Education», 24, 2001, pp. 108-115.

progetto educativo individualizzato, ideato per il singolo allievo con problemi e quindi necessariamente, costruito sulle esigenze effettive del soggetto. Giustamente all'art. 5 la legge 104/92 afferma: «all'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico funzionale, ai fini della formulazione di un Piano educativo individualizzato». Occorrerà quindi che gli insegnanti curricolari di classe, insieme all'insegnante specializzato per il sostegno, redigano un piano di interventi pedagogici e didattici atti a favorire nell'allievo le condizioni più opportune per sostenere il percorso scolastico prescelto. La normativa prescrive che questi interventi devono essere:

1. integrati;
2. equilibrati;
3. previsti per un determinato periodo di tempo.

Gli interventi devono essere integrati, in quanto in un'ottica di servizio alla persona si sostiene che è indispensabile, per la maturazione della persona con deficit, progettare un percorso pedagogico, sociale, riabilitativo e formativo unitario. Dopo oltre quarant'anni di esperienza abbiamo capito che l'unitarietà di intenti è un valore fondamentale da perseguire con costanza e con tenacia, nonostante i problemi che possono sorgere nella relazione con i colleghi, con gli specialisti della riabilitazione, con i genitori.

Gli interventi, inoltre, devono essere equilibrati, la componente riabilitativa non può essere prevalente rispetto a quella educativa. Le azioni mediche e sanitarie hanno bisogno di essere affrontate in sinergia con le proposte formative e queste con quelle sociali. Si può anche decidere che l'aspetto riabilitativo debba essere privilegiato in un determinato periodo della vita del soggetto con deficit, ma ciò non deve essere una costante. La scuola è una componente altrettanto decisiva per la vita dell'allievo, soprattutto se è una persona con disabilità.

Infine, gli interventi devono essere previsti per un determinato periodo di tempo. La componente temporale è un fattore da tenere in seria considerazione. La pianificazione educativa individualizzata non può essere prevista a lungo termine, ma ha bisogno di essere inserita in un periodo relativamente breve, in linea con le esigenze di verifica e

rimodulazione programmatica che la situazione di disabilità impone. In effetti la stessa normativa prescrive che le verifiche devono essere, se possibile, trimestrali (entro ottobre-novembre, entro febbraio-marzo, entro maggio-giugno), e si spinge persino ad affermare che si possono prevedere verifiche straordinarie, qualora venissero rilevate ulteriori difficoltà (momento di crisi specifica o situazioni impreviste relative all'apprendimento) nel quadro comportamentale o di relazione o relativo all'apprendimento del suddetto alunno. Gli esiti delle verifiche devono confluire naturalmente nel P.E.I. Il Piano educativo individualizzato deve poi essere conosciuto dai genitori, che non potranno entrare nello specifico delle attività didattiche prospettate, non potranno certamente intervenire per quanto concerne la metodologia didattica più opportuna, ma sono una componente fondamentale e come tale la stessa normativa prevede che essi collaborino alla sua definizione.

3.3. Il lavoro unitario di team

Il vero successo di un processo educativo-didattico a scuola sta nella collaborazione fra i vari docenti implicati in un gruppo classe. Se gli insegnanti riescono a trovare un'armonia di idee e di intenti educativi, se riescono a parlare un linguaggio pedagogico comune, se costruiscono relazioni interpersonali improntate al rispetto e alla stima reciproca, allora è possibile creare una vera collaborazione di team capace di rispondere, in modo significativo, ai vari bisogni degli allievi e di costruire dei processi educativi volti all'inclusione.

È davvero difficoltoso riuscire a lavorare insieme, ma soprattutto è complesso creare un clima di team a scuola. La tradizione scolastica italiana è di tipo individuale; solamente gli insegnanti della scuola materna e della scuola primaria, in questi anni, sono stati "costretti" a collaborare. La cultura individualista è difficile da abbandonare, tanto che, anche dove l'organizzazione stessa porta necessariamente i docenti a dover cooperare insieme, si riscontrano ancora delle vere sofferenze quando il team non riesce a trovare le giuste sintonie ideali e di stile. Non è affatto semplice incominciare a pensare in modo unitario, abbandonare l'idea che la classe sia gestita dal singolo docente e che occorra condividere con

altri colleghi gli obiettivi, le programmazioni, i metodi, gli aspetti organizzativi e gestionali. È difficile pensare che la classe sia non solo sotto la mia diretta responsabilità, ma anche di quella del collega presente in aula, corresponsabile di un andamento scolastico che trae origine da una programmazione unitaria di team; eppure, se vogliamo operare per favorire le integrazioni all'interno della scuola, è necessario operare in piena unità d'intenti con i colleghi implicati nella classe. Ciò è comprovato da importanti ricerche⁸ che mettono in luce anche gli aspetti caratteristici di una collaborazione efficace:

- il fatto che l'istituzione scolastica "costringa" i docenti a collaborare;
- il ruolo del dirigente nell'indicare il lavoro unitario come prioritario per l'istituto;
- la costanza nel programmare insieme;
- gli spazi orari fissi nell'arco della settimana dedicati al lavoro di programmazione unitaria;
- il controllo da parte del dirigente del lavoro unitario.

Interessanti sono, inoltre, le considerazioni degli stessi insegnanti nel mettere in evidenza gli aspetti che rendono un team altamente collaborativo:

1. fiducia nelle competenze dei colleghi;
2. programmazione unitaria dell'ambiente educativo dove si svolgeranno i processi di insegnamento-apprendimento;
3. creazione di un clima collaborativo dove la partecipazione dei colleghi ed i vari contributi espressi siano valutati positivamente;
4. alta considerazione del momento di programmazione unitaria;
5. incremento di produttività, creatività e collaborazione con il passare del tempo. I risultati devono sollecitare gli insegnanti del team a

⁸ B. Angle, *Five Steps to Collaborative Teaching and Enrichment Remediation*, in «Teaching Exceptional Children», 29 (1), 1996, pp. 8-10; J. Bauwens - J.J. Hourcade, *Cooperative Teaching: Rebuilding the Schoolhouse for All Students*, Pro-Ed, Austin, Texas 1995; J. Bauwens - J.J. Hourcade - M. Friend, *Cooperative Teaching: A Model for General and Special Education Integration*, in «Remedial and Special Education», 10 (2), 1989, pp. 17-22; L.A. Dieker - C.A. Barnett, *Effective Co-Teaching*, in «Teaching Exceptional Children», 29 (1), 1996, pp. 5-7.

comprendere la necessità di lavorare bene in gruppo per ottenere maggiori successi educativi⁹.

Come gli allievi hanno bisogno di vedere che i loro sforzi sono coronati da successo per potersi impegnare di più a scuola, così anche i docenti hanno bisogno di ottenere risultati nel loro lavoro per poter proseguire con maggior impegno unitario. Quando non si realizzano tali risultati positivi, o sono insignificanti, esiste il grosso rischio che il team incominci a pensare che il lavoro collaborativo non paghi, che è tutto un'illusione e che forse è bene ritornare ai tradizionali metodi di lavoro individuale. Abbiamo più volte osservato queste regressioni a metodologie meno impegnative, meno dispendiose sul piano personale e in termini di tempo, ma certamente non in grado di arrivare a realizzare quei processi educativi capaci di integrare e soddisfare i bisogni di tutti gli allievi, anche di quelli più difficili. La presenza del dirigente è determinante anche perché con la sua azione può incoraggiare gli insegnanti nei momenti di sconforto, può indirizzare il lavoro di team, può aiutare i docenti a notare i successi piuttosto che le sconfitte del loro difficile e stressante lavoro.

3.4. *Il ruolo del dirigente scolastico*

Il ruolo del dirigente scolastico è di fondamentale importanza per le integrazioni, nonostante le incombenze relative al suo ruolo gli consentano sempre meno spazio per poter operare concretamente sul piano pedagogico e didattico. Sommerso dalle questioni amministrative e burocratiche di istituti sempre più grandi, chiamato a guidare, a volte, più realtà formative (è il caso dei dirigenti che hanno sotto le loro responsabilità dirette più scuole anche di diverso ordine), il dirigente scolastico dei nostri giorni corre il grave rischio di non essere più quel punto di riferimento fondamentale capace di apportare contributi alla soluzione delle problematiche educative all'interno della scuola.

⁹ Cfr. C.S. Walther-Thomas - M. Bryant - S. Land, *Planning for Effective Co-Teaching: The Key to Successful Inclusion*, in «Remedial and Special Education», 17 (4), 1996, pp. 255-264.

Gli insegnanti, però, hanno bisogno di punti di riferimento e necessità di essere in qualche modo guidati verso mete formative essenziali e significative. Le problematiche in aula, le integrazioni da realizzare all'interno dei gruppi, le dinamiche dei vari consigli di classe, le questioni da dipanare con i genitori, sempre più riottosi ad ogni forma di collaborazione con la scuola, portano i docenti a richiedere la presenza orientativa di una persona capace di indicare le soluzioni più efficaci. Difficilmente una scuola può funzionare sul piano delle integrazioni senza l'apporto costante del dirigente che crede in questi processi educativi, che sollecita a un lavoro unitario i propri insegnanti, che indica le giuste condizioni per favorire le soluzioni delle questioni educativo-didattiche. Il lavoro del dirigente scolastico è essenziale anche per un'altra ragione: egli deve operare per favorire un clima professionale ottimale, dove gli insegnanti trovino le motivazioni adatte per agire e impegnarsi con gli allievi mettendo in luce tutte le loro qualità. Abbiamo visto come sia fondamentale saper gestire la classe, ma è altrettanto determinante saper condurre una istituzione scolastica non solamente dal punto di vista amministrativo e normativo, ma anche dal punto di vista motivazionale. È compito del dirigente creare un ambiente adatto e accogliente, capace di recepire e soddisfare i bisogni degli insegnanti.

3.5. *La competenza degli insegnanti nell'affrontare le problematiche speciali*

Le problematiche degli allievi costringono la scuola e gli insegnanti ad essere sempre più competenti. I bisogni dei ragazzi richiedono agli operatori educativi il fatto che non improvvisino il lavoro; ogni azione didattica, ogni intervento disciplinare in aula deve essere un'azione pensata e sorretta da considerazioni scientifiche che non è possibile trascurare. Soprattutto la diversità, il disagio, il disadattamento, esigono azioni competenti. Chiunque voglia operare in campo educativo deve mettere in preventivo questa necessità. Occorre, infatti, conoscere non solamente la disciplina da insegnare, ma soprattutto gli aspetti relazionali e formativi. Le classi che funzionano meglio sono gestite, infatti, da insegnanti capaci di imporre la propria personalità, di attrarre i ra-

gazzi con metodi educativi adatti, di comprendere i bisogni dei singoli allievi, di proporre attività idonee per soddisfarli, di creare un clima educativo collaborativo idoneo a favorire il benessere dei singoli.

Di fronte alle varie questioni educative che soprattutto i ragazzi difficili propongono, emerge la necessità, poi, che la formazione dei docenti sia sempre più una formazione su "problematiche speciali". Abbiamo visto come i bisogni dei soggetti disabili mentali siano davvero particolari; progettare un'azione efficace all'interno della classe non è facile, occorre competenza e intenzionalità educativa; ma anche il soggetto che presenta difficoltà sul piano attentivo ha necessità di essere compreso nei suoi atteggiamenti, spesso non riconosciuti e stigmatizzati con giudizi inopportuni sul piano morale. In classe le problematiche speciali sono sempre più presenti; è opportuno, quindi, che la formazione degli insegnanti diventi solida sulle questioni riguardanti la diversità e il disagio.

4. Adattamenti

Fra le competenze che l'insegnante deve assolutamente possedere ci sono quelle relative alle capacità di saper adeguare il curriculum, l'ambiente e le metodologie d'insegnamento alle varie esigenze degli allievi.

È necessario che le integrazioni a scuola si realizzino tenendo presenti le esigenze delle persone e adattando i normali canoni d'insegnamento-apprendimento agli specifici bisogni.

Occorre arrivare a pianificare una lezione per l'intera classe pensando di soddisfare le necessità di tutti gli allievi; in questo senso si parla di adattamento, anche se, in effetti, il termine rimanda a un'idea riduttiva del fare scuola dove si prende il programma ministeriale e, a seconda delle abilità che gli allievi presentano, si modificano i contenuti riducendo l'ampiezza delle richieste d'apprendimento. Non siamo favorevoli a questo modo di modificare la proposta formativa. Così facendo, infatti, «l'adattamento del curriculum si traduce in un suo impoverimento, e ne consegue che agli studenti con difficoltà viene insegnata una

quantità minore di contenuti e, soprattutto, in maniera del tutto avulsa da un contesto significativo»¹⁰.

Occorre, invece, adottare un modello di "adattamento" in cui l'insegnante utilizzi i contenuti del programma e le metodologie di insegnamento per favorire la maturazione personale di ogni alunno.

Per ottenere ciò è indispensabile che il docente programmi l'evento educativo-didattico definendo preliminarmente gli obiettivi per ogni soggetto. Non tutti gli scopi ultimi della lezione, dell'unità didattica o dell'attività prevista in classe, devono essere identici per ogni allievo. È opportuno mettere in evidenza che, anche proponendo un determinato compito d'apprendimento all'intero gruppo classe, è possibile prevedere differenti obiettivi per ogni soggetto: per il ragazzo senza problemi la meta può essere semplicemente la comprensione del contenuto previsto; per l'allievo con disabilità intellettiva la memorizzazione dei fatti più importanti espressi e sottolineati dal docente; per lo studente iperattivo lo stare attento e seduto per un certo lasso di tempo; per lo studente straniero la comprensione meramente linguistica della consegna ecc.

In secondo luogo, occorre considerare i diversi livelli di abilità cognitive che i ragazzi presentano: il soggetto con difficoltà intellettive avrà certamente bisogno di approfondire la presentazione orale fatta dall'insegnante con un supporto visivo in grado di evidenziare i passaggi cognitivi, avrà necessità di vedere concretamente di cosa si sta parlando; il soggetto che conosce poco l'italiano, di contro, avrà bisogno di schemi di riferimento capaci di fargli comprendere i passaggi essenziali dell'attività programmata.

Alcuni accorgimenti possono essere utili nel permettere ai ragazzi di poter affrontare con successo le attività curriculari:

– prevedere, per alcuni soggetti che ne abbiano la necessità, di avere sottoman un testo scritto già sottolineato nei suoi passaggi fondamentali;

¹⁰ E.S. Ellis, *L'adattamento intelligente del curriculum per gli studenti con difficoltà di apprendimento. Difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento 1998 (Titolo originale: *Watering up the Curriculum for Adolescents With Learning Disabilities*, in «Remedial and Special Education», vol. 16, n. 6, 1997).

- permettere all'allievo difficile di conoscere in anticipo i contenuti della lezione;
- suggerire al ragazzo che ne abbia bisogno di ripassare, prima che la lezione inizi, i contenuti preliminari al programma che si presenterà;
- offrire una sintesi scritta dell'attività effettuata, da consegnare ai soggetti più deboli per comprendere meglio i vari passaggi;
- registrare la lezione orale in modo tale da permettere al soggetto bisognoso di risentire i contenuti;
- utilizzare più esempi per favorire meglio la comprensione degli allievi in difficoltà;
- presentare i contenuti utilizzando cartelloni, sistemi audiovisivi, lavagna luminosa;
- se in classe ci fossero dei ragazzi con problematiche visive, presentare i materiali facendo attenzione ai contrasti cromatici.

I tempi sono essenziali nei processi di apprendimento, di solito sono molto scanditi e rigidi. Alcuni allievi, per poter offrire il meglio di sé, hanno necessità di poter avere a disposizione momenti più flessibili, più adatti ai loro bisogni. La lentezza nell'apprendimento non è una prerogativa solamente degli insufficienti mentali, ma può essere una caratteristica che emerge anche in soggetti che momentaneamente vivono situazioni di vita particolarmente stressanti e difficili. Occorre, quindi, non essere rigidi su questo aspetto e offrire l'opportunità agli allievi di poter arrivare a raggiungere gli scopi prefissati in tempi differenti.

Inoltre, è molto importante programmare diversificati livelli di supporto educativo. L'assistenza del docente al compito assegnato non può essere uguale per tutti: colui che può farcela senza aiuti deve poter realizzare il compito senza supporti; il ragazzo, invece, che presenta delle difficoltà cognitive deve essere indirizzato e, quindi, la presenza dell'insegnante al suo fianco contribuirà a risolvere le questioni difficili; l'allievo problematico sul piano comportamentale potrà avere benefici se nella risoluzione dell'attività presentata potrà essere seguito da un compagno più maturo e capace nel calmare l'irrequietezza del soggetto e la sua vulnerabilità attentiva.

Infine, occorre prevedere e accettare modi differenti di dimostrazione delle competenze: potrà esserci chi sintetizzerà a voce, chi per iscritto, chi potrà essere aiutato a rispondere ai quesiti posti dalla lezione in

una interrogazione di gruppo, chi invece avrà bisogno di un contatto personale con il docente per confermare le sue acquisizioni.

5. Strategie da insegnare

L'esperienza scolastica d'apprendimento è un'esperienza difficile. Occorre capire il linguaggio degli insegnanti, interpretare correttamente le disposizioni e le regole di convivenza civile all'interno della classe, comprendere le attività proposte, memorizzare i contenuti e i procedimenti, studiare per ottenere risultati positivi, rielaborare e collegare, esporre oralmente e per iscritto le proprie idee e i contenuti appresi. L'apprendimento è un processo complesso che coinvolge globalmente e attivamente la persona; infatti, quando un soggetto è demotivato difficilmente riesce a raggiungere traguardi adeguati. Solo chi è attivamente coinvolto nell'apprendimento può ottenere risultati capaci di incoraggiarlo a ulteriori impegni e riconoscimenti. Il processo d'acquisizione di nuovi contenuti, di concetti, di abilità, è davvero complesso in quanto coinvolge le capacità di comprensione e le abilità di memorizzazione e applicazione. Molte esperienze vengono assimilate, moltissime altre sono irrimediabilmente perse. I cognitivisti sottolineano il grande ruolo che assumono gli schemi mentali, vere strutture cognitive in grado di accogliere le nostre acquisizioni e di immagazzinarle efficacemente, disponibili a seconda dei nostri bisogni. Senza gli schemi mentali non sarebbe possibile la percezione; infatti ciò che noi avvertiamo dipende direttamente da che cosa noi conosciamo e da come questo sapere è inserito in una struttura mentale. Percepire è costruire significati, collegando il dato raccolto al bagaglio di conoscenze precedentemente assimilate. Si capisce, perciò, l'altro importante compito attribuito agli schemi mentali, quello di permettere l'apprendimento attraverso il richiamo dei contenuti, dei concetti, dei processi acquisiti. Piaget, infatti, sottolinea che «conoscere significa assimilare il reale a strutture di trasformazione, che sono le strutture elaborate dall'intelligenza in quanto diretto prolungamento dell'azione»¹¹. Il

¹¹ Piaget, 1976, p. 28.

pensiero dell'uomo, in questo processo, svolge un ruolo importante, in quanto dirige e sollecita le potenzialità intellettive verso mete capaci di maturare la persona ad essere autonoma nella vita. È «l'abilità operante con la quale l'intelligenza agisce sull'esperienza»¹²; il sapere, infatti, è un prodotto del pensiero.

Per questo motivo ci sembra doveroso sottolineare la necessità di impostare un'azione didattico-educativa volta a favorire strategie di pensiero utili per proseguire nei vari gradi scolastici con adeguatezza e ciò anche per favorire le integrazioni. Più si avanza a scuola, più si procede nei cicli superiori, più le richieste diventano raffinate: occorre saper progettare a lungo termine i propri apprendimenti, essere indipendenti nelle attività scolastiche, abili a riferire verbalmente le proprie acquisizioni, affrontare compiti che richiedono pianificazione, prontezza esecutiva, organizzazione e valutazione.

Molti allievi falliscono a scuola o hanno delle difficoltà evidenti, proprio perché non riescono a elaborare un pensiero idoneo a risolvere le problematiche insite nell'apprendimento. Queste problematiche sono comuni a molti nostri allievi: alcuni studi¹³ parlano di circa il 10% di soggetti che presentano difficoltà scolastiche nonostante un'intelligenza nella norma, difficoltà che potrebbero essere superate se le strategie di apprendimento venissero accuratamente prese in considerazione dagli insegnanti nella loro azione didattica. Esse sono di enorme aiuto a tutti, anche a coloro che presentano difficoltà evidenti sul piano intellettivo. Le ricerche¹⁴, in questo senso, suggeriscono come sia opportuno insegnare le

¹² De Bono, 1992, vol. I, p. 8.

¹³ Aa.Vv., *Strategies for Success*, Pro-ed, Austin, Texas 1996.

¹⁴ S. Graham - K.R. Harris - C.A. MacArthur - S. Schwartz, *Writing and Writing Instruction for Students with Learning Disabilities: Review of a Research Program*, in «Learning Disability Quarterly», 14 (2), 1991, pp. 89-114; B.K. Lenz - C.A. Hughes, *A Word Identification Strategy for Adolescents with Learning Disabilities*, in «Journal of Learning Disabilities», 23 (3), 1990, pp. 149-158; J.B. Schumaker - D.D. Deshler, *Validation of Learning Strategy Interventions for Students with LD: Results of a Programmatic Research Effort*, in Y.L. Wong (ed.), *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*, Springer-Verlag, New York 1992; P.V. Day - L.K. Elksnin, *Promoting Strategic Learning. Intervention*, in «School and Clinic», 29 (5), 1994, pp. 262-270.

strategie di apprendimento e dimostrano che, quando questo succede, le performance degli allievi e i successi scolastici si incrementano.

È assolutamente necessario, nella nostra società, diventare persone capaci di governare la propria esistenza in modo indipendente; per arrivare a questo obiettivo ogni uomo deve imparare ad utilizzare il proprio pensiero per risolvere i mille problemi che la vita propone, ma soprattutto deve imparare ad apprendere. Molte persone, infatti, utilizzano precise tecniche cognitive senza essere consapevoli delle procedure che mettono in atto, raggiungendo, a volte, anche risultati positivi; ma coloro che hanno successo, nella vita scolastica e quotidiana, sono persone coscienti delle proprie potenzialità e delle proprie debolezze nelle situazioni di apprendimento, in grado di individuare le strategie più efficaci da adottare in un determinato momento, con «quel» problema, in quell'attività.

Le strategie d'apprendimento infatti sono «tecniche, principi, o regole che facilitano l'acquisizione, la manipolazione, l'integrazione, la categorizzazione e il ricordo di informazioni»¹⁵. Vengono anche definite come «un set di risposte organizzate per risolvere un problema»¹⁶. Come è facile intuire, non è semplice utilizzare adeguatamente queste strategie. Esse richiedono un grande impegno mentale; infatti, per scegliere quale usufruire, occorre sapere adeguatamente valutare la situazione che si presenta, comprendere le conseguenze di un eventuale atteggiamento o azione da assumere, scegliere una risposta efficace, procedere mettendo in atto i passi necessari per risolvere la questione, capire quando terminare l'attività sintetizzando i processi effettuati alla luce dei risultati ottenuti. Molti soggetti con difficoltà cognitive trovano enormi problemi nell'utilizzare le strategie d'apprendimento. Raramente essi le mettono in atto poiché incontrano evidenti difficoltà nei processi di monitoraggio, registrazione, revisione e soluzione dei problemi. Spesso questi allievi, però, sono anche inconsapevoli del valore delle strategie e non le utilizzano perché non ne hanno mai sperimentato concretamente l'utilità pratica.

¹⁵ Alley - Deshler, 1979.

¹⁶ Meltzer, 1993.

Da qui discende la necessità che ai soggetti “difficili” vengano presentate e insegnate le strategie d'apprendimento in modo tale che possano comprenderne il bisogno.

«Questi allievi spesso diventano più efficaci come studenti quando acquisiscono strategie d'apprendimento che li aiutano a raggiungere più facilmente gli obiettivi del programma»¹⁷. Infatti, permettono a chi le usa di “apprendere a imparare”, facilitano la presa di coscienza di essere persone abili a trovare soluzioni idonee per superare le difficoltà, promuovono il pensiero flessibile e incoraggiano l'indipendenza e l'autonomia del singolo.

È importante, perciò, insegnare a questi allievi le strategie più idonee riconoscendo preliminarmente le loro difficoltà. I problemi di un soggetto che presenta difficoltà di apprendimento sono, infatti, differenti da quelli di un allievo con problemi di attenzione. Le tabelle 4 e 5 possono dare un aiuto al loro corretto riconoscimento¹⁸.

Tabella 4 - Come le difficoltà di apprendimento si manifestano in classe

Difficoltà degli studenti	Come queste difficoltà condizionano le performance in classe
Il processo di informazione può avvenire in un unico modo.	Inconsistenza, discrepanze tra le performance in classe e i test di ingresso.
Il processo di informazione può avvenire molto lentamente.	Scarsa volontà, difficoltà a restare nei tempi dati.
Può esserci una debolezza nei processi linguistici.	Può presentare difficoltà a seguire le direttive e può apparire inattivo.
Può avere difficoltà a ricordare informazioni più volte ripetute dovute a debolezza nella memoria automatica.	Fatica nel ricordo di fatti matematici, giorni della settimana, mesi dell'anno.
Può non apprendere efficaci strategie per completare il lavoro.	Sembra rimanere indietro rispetto agli altri, lento a padroneggiare le strategie di apprendimento.
Può avere difficoltà a passare fra i diversi approcci con flessibilità.	Difficoltà ad adattarsi a nuovi insegnanti e a nuove situazioni.

(continua)

¹⁷ Aa.Vv., *Strategies for Success*, Pro-ed, Austin, Texas 1996, p. 5.

¹⁸ *Ibi*, pp. 8-9.

Può non abbandonare strategie inefficaci e inefficienti.	Risolve i problemi costantemente allo stesso modo nonostante istruzioni ripetute su modalità alternative.
Può avere problemi a priorizzare e a focalizzare i dettagli più importanti.	Può parlare attorno ad argomenti, non riesce a sintetizzare, difficoltà a sottolineare gli argomenti importanti e comprendere i testi letti.
Può essere disorganizzato.	La cartella è disordinata, scrive in modo disordinato.
Può avere difficoltà a coordinare le strategie necessarie per apprendere efficacemente.	Le performance nei compiti sono inconsistenti.
Può essere impulsivo e può non essere capace di pianificare il lavoro.	È in difficoltà ad organizzare il proprio tempo.
Non riesce spontaneamente ad autocorreggere i propri errori.	Mancanza di attenzione in matematica e in lingua scritta.

Tabella 5 - Come i problemi di attenzione si manifestano in classe

Difficoltà degli studenti	Come le difficoltà condizionano le performance in classe	Strategie per aiutare gli allievi con problemi di attenzione
Distraibilità	Sogni ad occhi aperti o attenzioni a suoni esterni o a stimoli visivi in classe.	Contatto oculare con l'allievo; controllare frequentemente il soggetto.
Impulsività	Non pianifica prima di iniziare un compito; può avere problemi sociali in quanto fa spontaneamente commenti inappropriati; può apparire distratto verso i dettagli.	Assegnare un posto-banco adatto; insegnare strategie di pianificazione e regolazione.
Disorganizzazione	Perdere i lavori, dimenticare i compiti a casa, non completare le verifiche.	Insegnare strategie organizzative; invitare i genitori a verificare i compiti assegnati e a controllare.
Difficoltà a mantenere l'attenzione	Difficoltà a stare sul compito per lungo tempo; difficoltà a mantenere l'attenzione durante una lezione orale; può avere problemi a comprendere il nocciolo delle questioni presentate.	Pianificare attività con frequenti pause, lavori di gruppo, accompagnare le presentazioni orali con materiale visivo.
Può essere irrequieto e attivo sul piano motorio	Irrequietezza, bisogno di camminare, di alzarsi dal posto, di giocare con gli oggetti.	Provvedere ad offrire opportunità per scaricare questa irrequietezza.
Le performance sono inconsistenti	I compiti e le verifiche danno risultati negativi, ripete spesso i medesimi errori.	Accettare la situazione.

5.1. Le strategie di studio

Se vogliamo che i nostri studenti abbiano tutte le possibilità per riuscire a ottenere risultati positivi, occorre, quindi, insegnare le strategie necessarie per facilitare l'apprendimento e rendere fruttuoso lo studio. Molti docenti sono restii a comprendere l'utilità di questo insegnamento, ritengono che le abilità di studio si acquisiscano spontaneamente senza necessità di un apposito piano didattico mirato alla loro padronanza. È pur vero che molti bravi allievi a scuola promuovono "naturalmente" le capacità necessarie per raggiungere risultati ottimali. D'altronde in passato a scuola nessuno si preoccupava di insegnare ai propri allievi le strategie più utili per affrontare il programma con successo. È vero anche, però, che in classe non ci sono solamente allievi motivati e capaci autonomamente di affrontare le discipline di studio con efficacia; in gruppo abbiamo anche molti ragazzi che presentano difficoltà più o meno marcate, più o meno evidenti; e la preoccupazione degli insegnanti deve essere massima anche nei loro confronti. In passato, ad esempio, c'era scarsa attenzione nei riguardi delle persone meno abili, si risolvevano i problemi con le bocciature o con gli abbandoni, i soggetti con deficit non erano presenti perché venivano relegati in scuole speciali o in classi differenziali.

Molti allievi hanno bisogno di imparare non solamente i contenuti di studio, ma anche "come imparare ad imparare", "come studiare per apprendere meglio", "come organizzarsi" per rispondere alle necessità della proposta formativa. Sottolineiamo il fatto che apprendere queste abilità significa poi acquisire capacità fondamentali, utili non solamente a scuola, ma anche nella vita sociale e lavorativa.

Come afferma J. Hoover¹⁹, un allievo per poter avere risultati adeguati a scuola deve maturare e utilizzare abilità per:

1. completare i compiti assegnati efficacemente ed effettivamente;
2. minimizzare il tempo improduttivo a scuola;
3. completare il lavoro nei tempi previsti;
4. completare i compiti autonomamente;

¹⁹ J. Hoover, *Teaching Study Skills to Students*, in D.D. Hammill - N.R. Bartlett, 1995, p. 359.

5. prendersi carico dei propri apprendimenti;
6. essere responsabili dei propri apprendimenti;
7. rileggere la prova assegnata e rivederla prima di consegnarla;
8. pianificare e realizzare giornalmente, settimanalmente o mensilmente efficaci programmi;
9. operare per rendere i compiti più complessi, meno difficili e più comprensibili;
10. completare i compiti a casa;
11. lavorare con gli altri compagni di classe.

5.2. Quali strategie

Le strategie d'apprendimento come ci illustra Neil Sturmski²⁰, si suddividono in *semplici* e *complesse*.

Fra le strategie *semplici* possiamo contemplare: prendere appunti, porre una domanda all'insegnante, interrogare se stessi circa un problema da risolvere, rileggere un brano quando non si capisce il senso, valutare il proprio lavoro, stilare uno schema degli argomenti da trattare prima di scrivere un testo, chiedere a qualcuno di leggere un nostro scritto prima di portarlo a scuola, provare ad alta voce una presentazione orale, utilizzare i libri come risorsa, evidenziare ogni nuova parola incontrata e ricercarne il significato, mettere in sequenza gli avvenimenti di una storia.

Rientrano fra le strategie *complesse* quelle necessarie ad affrontare problematiche legate all'apprendimento di non semplice natura e che richiedono il concorso di due o più strategie in sequenza, come scrivere un testo, leggere un brano, rispondere a domande. Per imparare a scrivere bene, ad esempio, occorre mettere in preventivo tre stadi fondamentali: pianificazione, scrittura e revisione. Ognuno di essi può contemplare l'utilizzo di differenti strategie²¹ (vedi la tabella 6 a pagina seguente).

²⁰ Sturmski, 1997.

²¹ Aa.Vv., *Strategies for Success*, cit., p. 38.

Tabella 6

Prima di scrivere	• Determinare l'obiettivo. • Brainstorming delle idee. • Considerare chi leggerà il brano scritto. • Determinare il punto di vista principale che si vuole esporre. • Identificare i temi principali. • Organizzare le idee in una sequenza logica.
Durante la scrittura	• Ordinare le priorità. • Sezionare un linguaggio appropriato per collegare il pensiero. • Applicare strategie flessibili. • Coordinare abilità e processo.
Dopo aver scritto	Valutare. Rivedere. Editing. Applicare gli standard di correzione in corso.

Più che parlare delle strategie di apprendimento specifiche, abbondantemente trattate in ricerche e pubblicazioni reperibili anche in lingua italiana²², vorrei mettere in evidenza, invece, l'esigenza che siano tenute in seria considerazione dagli insegnanti le abilità di studio, definite come «strumenti che gli studenti usano per acquisire il materiale che essi stanno per apprendere»²³, mezzi che aiutano e facilitano l'acquisizione di qualsiasi contenuto scolastico: strategie che, se acquisite in modo efficace, possono offrire al soggetto con problemi utili agganci per sopportare le proposte formative e d'apprendimento che la vita di classe certamente impone.

Sono competenze fondamentali individuali che facilitano, quindi, l'inclusione all'interno di un gruppo educativo e permettono ai singoli di padroneggiare i contenuti che il programma di classe affronta.

Hoover sostiene che la mancanza delle abilità di studio sia uno dei maggiori fattori che compromettono l'esperienza scolastica degli allievi con difficoltà di apprendimento e comportamento, e propone di insegnarne adeguatamente undici²⁴ (vedi tabella 7).

²² Ashman - Conway, 1991; Cornoldi - De Beni, Gruppo MT, 1993; De Vecchi, 1998; Gagné, 1989; Mariani, 1996; Mesini - Ottolini, 1997; Novak - Gowin, 1989; Pellerey, 1996; Serafini, 1989; Sternberg, 1998; Sternberg - Spear - Swerling, 1997.

²³ Lock, 1981, p. 3.

²⁴ Hoover, 1993, p. 18.

Tabella 7

Abilità di studio	Importanza per l'apprendimento
1. Efficace utilizzo delle modalità di lettura	Dovrebbero variare in base allo scopo prefissato dal compito dato.
2. Ascolto	Le abilità d'ascolto sono fondamentali per la maggior parte dei compiti d'apprendimento scolastico.
3. Prendere note/sottolineare	Le abilità di prendere nota e sottolineare sono uno strumento indispensabile perché favoriscono l'acquisizione e la memorizzazione dei contenuti.
4. Scrittura di documenti	Essere in grado di saper scrivere documenti, temi, riflessioni, significa affrontare con successo l'esperienza scolastica.
5. Presentazione orale	Esprimere verbalmente le proprie idee o le proprie acquisizioni significa affrontare positivamente la scuola.
6. Utilizzo di grafici	È un'altra abilità molto importante in quanto permette al soggetto di affrontare in modo migliore la grande mole di lavoro che si presenta a scuola.
7. Eseguire prove valutative, verifiche	Molti soggetti non hanno buoni risultati a scuola non per mancanza di potenzialità ma perché di fronte a una prova, a un test valutativo si ritrovano smarriti o preda di un'ansia tale da inficiare i risultati.
8. Fruizione di librerie	È fondamentale sapere reperire notizie utili, informazioni, contenuti dai libri.
9. Uso del dizionario	È molto importante sapere utilizzare il dizionario. Grandi scrittori e scienziati ammettono di farne un uso quotidiano per il loro lavoro.
10. Gestione del tempo	Sapere organizzare il proprio tempo disponibile è un'abilità che bisogna assolutamente possedere per poter proseguire positivamente anche nella vita.
11. Autodeterminazione del comportamento	Essere consapevoli che si è responsabili del proprio comportamento è prioritario per qualsiasi soggetto in via di sviluppo.

Analizziamo alcune di quelle abilità che, a mio avviso, possono garantire al soggetto con problemi i requisiti minimi per un'inclusione di classe.

5.3. Efficace utilizzo delle modalità di lettura

Non esiste un solo modo di leggere un testo ma, nell'arco dell'esperienza scolastica, l'allievo dovrebbe imparare ad acquisire le diverse modalità di lettura che possono aiutarlo nell'affrontare le esperienze d'apprendimento.

- *Scematura*: è una lettura veloce da utilizzare per capire cosa il lettore ha di fronte, la tipologia del testo: lo scopo è farsi un'idea di ciò che il testo riserba.

- *Scansione*: è sempre una modalità di lettura molto veloce, il cui scopo è di trovare immediatamente qualcosa che il lettore è consapevole di trovare: un numero di telefono, un indirizzo, il nome di una persona.

- *Lettura rapida*: è una lettura veloce che viene utilizzata per carpire in tempi brevissimi il nocciolo dello scritto, la sua parte fondamentale, il suo messaggio essenziale. In questa particolare modalità molte parti non vengono considerate e sono, naturalmente, perse.

- *Lettura normale*: è una modalità in grado di permettere al soggetto di capire lo scritto in modo significativo, nei suoi messaggi, passaggi e relazioni intercorrenti.

- *Lettura attenta o lettura tipo per lo studio*: è una lettura lenta, approfondita, che si sofferma sui dettagli, il cui scopo è di apprendere e memorizzare i suoi contenuti.

5.4. Ascolto

Potrebbe parere paradossale, ma il successo o l'insuccesso scolastico dipendono in gran parte dalle abilità d'ascolto. Moltissime lezioni sono ancora eminentemente di tipo orale: l'insegnante riferisce, comunica, spiega verbalmente i contenuti di un determinato programma; perciò, a scuola, bisogna imparare ad ascoltare, a comprendere le informazioni e le nozioni espresse dall'insegnante, se si vogliono

ottenere risultati positivi. Purtroppo, l'abilità di ascolto è presa poco in considerazione e molti soggetti difficili non sanno ascoltare, anche se parecchi di loro, con opportuni insegnamenti, possono apprendere bene questa competenza.

Hoover²⁵ suggerisce alcune tecniche di insegnamento atte a favorire l'acquisizione delle abilità d'ascolto:

1. minimizzare le distrazioni e occuparsi velocemente dei disturbi in classe;
2. assicurarsi che l'ubicazione degli allievi in aula sia adeguata per poter ascoltare bene le interazioni verbali;
3. incoraggiare gli studenti a parlare con voce sufficientemente alta affinché tutti possano udire bene;
4. ripetere i punti importanti ed enfatizzare i contenuti fondamentali nel messaggio verbale;
5. iniziare a leggere il materiale familiare a tutti gli allievi e gradualmente collegarsi a nuovi contenuti;
6. sollecitare gli studenti a comprendere l'importanza del materiale presentato;
7. provvedere a sintetizzare frequentemente i punti fondamentali del messaggio verbale;
8. utilizzare materiale visivo per supportare la presentazione orale.

5.5. Prendere note/sottolineare

Più si avanza nei gradi scolastici, più diventa importante apprendere le abilità per prendere appunti, sintetizzare idee, sottolineare frasi importanti, evidenziare concetti. Ci sono diverse strategie che possono essere insegnate al riguardo, fra le più indicate possiamo mettere in evidenza le seguenti.

- *Tecnica di sottolineatura lineare*: è certamente la più semplice e forse la più utilizzata a scuola. Con essa l'allievo sottolinea i concetti più importanti, o le frasi da ricordare. Per gli allievi con disabilità intellettive

²⁵ Hoover, *Teaching Study Skills to Students*, in Hammill-Bartlett, 1995, p. 352.

va può essere difficile apprendere questa strategia; è opportuno, perciò, insegnarla. Possiamo iniziare, ad esempio, offrendo un testo dove le idee principali siano già messe in evidenza; offrire poi il medesimo brano e chiedere al soggetto di sottolineare le parti principali; comparare, infine, i due testi e verificarli insieme all'allievo.

• *Prendere appunti a due colonne*: è molto indicata soprattutto per sollecitare il soggetto a comprendere quali siano le idee principali da evidenziare e quali invece rappresentino solamente dei dettagli. Può essere utile offrire al soggetto un foglio prestampato, su due colonne, dove iniziare con l'allievo a lavorare cercando di capire e scrivere le idee fondamentali da ricordare e quelle da tralasciare.

Esempio²⁶.

Idee principali	Dettagli

• *Usare organizzatori grafici*: sono molto efficaci per comprendere meglio e memorizzare i contenuti.

Esempio: dato un brano di storia si chiede all'allievo di completare la mappa riportata nella figura 6.

Un altro esempio di organizzatore grafico è riportato nella figura 7²⁷.

²⁶ Aa.Vv., *Strategies for Success*, cit., p. 129.

²⁷ *Ibi*, p. 76.

Figura 6

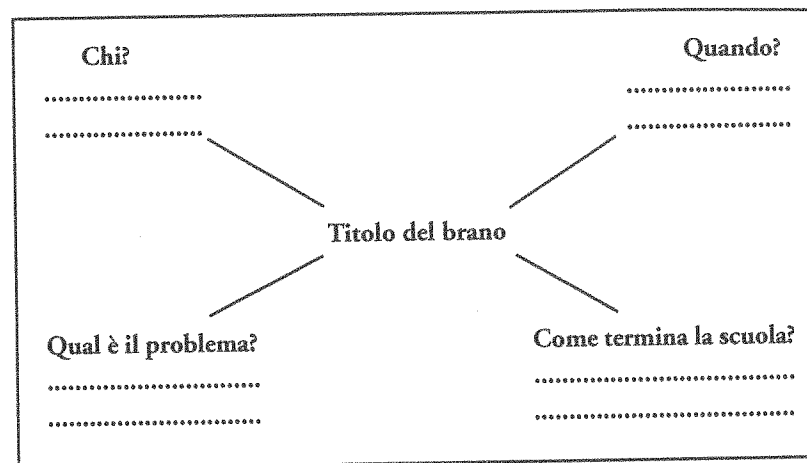
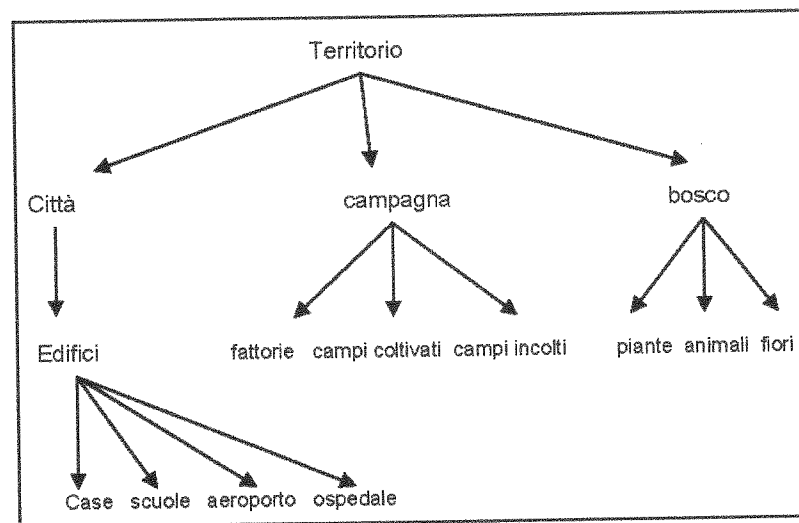


Figura 7



Bisogni educativi speciali e gestione della classe

La classe non è un gruppo indifferenziato. In essa convivono persone con una loro individualità che occorre salvaguardare. Ciò significa considerare che gli alunni, pur con le loro caratteristiche comuni, come l'età, le necessità fondamentali, il fatto stesso di essere inseriti in un istituto scolastico e di partecipare a un corso di studio che ha precise peculiarità, hanno, tuttavia, dei bisogni personali che condizionano l'esperienza educativo-didattica.

Promuovere per prevenire significa conoscere le esigenze dei singoli allievi per programmare azioni formative volte a salvaguardare le specificità di ciascuno. La causa del successo scolastico non risiede, infatti, solamente nella volontà del singolo allievo di impegnarsi nei processi di insegnamento-apprendimento, ma riguarda anche l'abilità dell'insegnante di saper proporre attività formative capaci di salvaguardare le esigenze della classe nel suo complesso, di rispettare i programmi e di tutelare i bisogni dei singoli. Certamente non è semplice affrontare una prospettiva di questo genere, così come si rivela complesso operare tenendo presenti tutte le esigenze evidenziate; ma, se si vogliono favorire le potenzialità di ogni allievo, occorre necessariamente progettare e gestire la classe favorendo il soddisfacimento dei bisogni fondamentali, anche di quelli specifici.

Per raggiungere questo importante risultato, è indispensabile considerare la persona, con le sue peculiarità, le potenzialità espresse e le sue debolezze, consapevoli sempre che necessita conoscere il deficit¹ per

¹ Canevaro, 1999.

aiutare la persona con disabilità a superare le sue limitazioni e integrarsi in questo mondo.

Andremo ora ad affrontare alcune problematiche legate alla gestione della classe in presenza di allievi con disabilità.

1. *L'allievo con disabilità intellettiva*

La disabilità intellettiva «è caratterizzata da deficit delle capacità mentali generali, come il ragionamento, il problem solving, la pianificazione, il pensiero astratto, la capacità di giudizio, l'apprendimento scolastico e l'apprendimento dell'esperienza.

I deficit comportano una compromissione del funzionamento adattivo tale che l'individuo risulta incapace di soddisfare gli standard di autonomia e responsabilità sociale in uno o più aspetti della vita quotidiana, comprese la comunicazione, la partecipazione sociale, l'attività scolastica o lavorativa, e l'autonomia a casa o nella comunità»².

1.1. *Le peculiarità*

- L'allievo con questo deficit ha un funzionamento intellettivo al di sotto della media.

- Regredisce molto facilmente e più spesso rispetto alla norma a modi di pensiero e ragionamento infantili ma a lui noti con i quali ha maggiore dimestichezza.

- Il suo pensiero sembra arrivare a un falso equilibrio che invece di evolvere strutturandosi sempre più verso forme complesse e articolate, si arena in una tipica viscosità di ragionamento. B. Inhelder³ ha chiaramente illustrato questa caratteristica contraddistinta da una modalità di ragionamento che si fonda su un rallentamento evidente dei passaggi

² DSM-5, 2014, p. 35.

³ B. Inhelder, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1963.

mentali, in una durevole stagnazione e nella precarietà dell'oscillazione fra il pensiero superiore ed inferiore.

- Presenta un comportamento immaturo.
- Possiede limitate abilità sociali.
- Ha bisogno di essere supportato da una presenza educativa costante.
- Tende a non coinvolgersi nelle attività.
- Mostra stereotipie e perseverazioni.
- È lento nell'apprendimento.
- Dimostra un'attenzione molto labile.
- Ha difficoltà a trasferire in altri contesti i suoi apprendimenti.
- È incline a supplire alle sue carenze impiegando una logica affettiva piuttosto avanzata rispetto ai suoi problemi cognitivi.
- La disabilità intellettiva è caratteristica importante di alcune sindromi di origine genetica. Fra le più interessate possiamo annoverare: la sindrome di Down, pari a 1 ogni 750 nati; la sindrome di Prader-Willi, pari a 1 ogni 15.000 nati; la sindrome di Williams, pari a 1 ogni 10.000 nati; la sindrome dell'X Fragile, pari a 1 ogni 1500 nati negli individui di sesso maschile e 1 su 2500 per il sesso femminile.

1.2. *L'allievo in classe*

Il soggetto con disabilità intellettiva incute timore e pone interrogativi educativi e didattici forti.

Gli insegnanti si sentono inadeguati, incompetenti e spesso poco sostenuti nel dover affrontare un soggetto con difficoltà cognitive poiché egli ha bisogno di un intervento educativo-didattico che sappia corrispondere alle necessità di un funzionamento intellettivo generale anomalo, diverso e limitato non solo per quanto concerne la qualità e la vivacità cognitiva degli apprendimenti, ma anche, e soprattutto, perché presenta delle insufficienze marcate sul piano del funzionamento adattivo. «Il funzionamento adattivo fa riferimento all'efficacia con cui i soggetti fanno fronte alle esigenze comuni della vita e al grado di adeguamento agli standard di autonomia personale previsti per la loro particolare fascia di età, retroterra socioculturale e contesto ambientale. Il funzionamento adattivo può essere influenzato da vari fattori, che

includono l'istruzione, la motivazione, le caratteristiche di personalità, le prospettive sociali e professionali e i disturbi mentali e le condizioni mediche generali che possono coesistere col ritardo mentale. I problemi di adattamento sono più suscettibili di miglioramento con tentativi di riabilitazione di quanto non sia il QI cognitivo, che tende a rimanere un attributo più stabile⁴.

Questo aspetto del funzionamento adattivo è forse il problema che più disorienta gli insegnanti, i quali non sanno cosa fare con un ragazzo che fa fatica ad apprendere e che spesso non riesce a mettere in pratica ciò che sembra aver acquisito. È difficile impostare un progetto educativo-didattico con un allievo rigido sul piano cognitivo e che in aggiunta dimostra di possedere una carenza notevole sul piano dell'adattamento comportamentale a situazioni di vita sociale e relazionale comuni; è complessa l'inclusione di un ragazzo che stenta a comprendere il proprio ruolo all'interno di un gruppo di pari, che è facilmente suggestibile dagli altri e incapace di gestire i propri atteggiamenti.

Spesso, inoltre, l'insegnante è soggetto a un ulteriore errore generato dal pregiudizio nei confronti della disabilità grave: di fronte a una diagnosi chiara e inequivocabile, come possono essere le diagnosi relative alle sindromi specifiche, egli ritiene che il ragazzo presenti sempre: linguaggio elementare, autonomia personale molto limitata, capacità di lettura del messaggio scritto circoscritta ad alcune parole semplici, competenze logico-matematiche ridotte all'esecuzione meccanica di addizioni e sottrazioni, affettuosità e socievolezza.

Queste caratteristiche sono certamente parte del patrimonio comune di diversi ragazzi con sindrome di Down, di Williams, di Prader-Willi, dell'X fragile, con ritardo mentale grave. Tuttavia, statisticamente esse riguardano solo il 3-4% degli allievi con ritardo mentale grave. Per lo più gli insegnanti interagiscono in classe con soggetti affetti dalle medesime sindromi ma con disabilità intellettiva lieve (circa l'85%) o moderata (circa il 10%), ragazzi, cioè, che nonostante la loro sindrome possono acquisire competenze importanti: leggere brani an-

⁴ DSM-IV-TR, 2000.

che di una certa complessità in modo scorrevole, comprendendone gli aspetti essenziali; scrivere semplici testi; utilizzare il denaro; far di conto acquisendo l'uso strumentale anche delle quattro operazioni; raggiungere un'autonomia personale, sociale e di movimento sufficientemente adeguata; apprendere abilità lavorative anche compatibili con un'occupazione aziendale. Da ciò ne consegue il valore delle competenze del docente sulle questioni pedagogiche speciali.

1.3. La gestione

L'allievo con disabilità intellettiva, per poter dare il meglio di sé, ha necessità di vivere ricche esperienze scolastiche impostate sulla serenità e sul benessere personale.

Il ragazzo con deficit cognitivo deve sentirsi a proprio agio all'interno di un gruppo classe: questa è la condizione *sine qua non* per poter esprimere al meglio le sue potenzialità.

Purtroppo, non è facile rendere accogliente un contesto di insegnamento-apprendimento. Ogni proposta formativa, infatti, può rappresentare per il soggetto con ritardo mentale una sfida insopportabile, tanto da provocare chiusure e rifiuti controproducenti per la sua crescita. Se una persona si sente estranea, se percepisce un'accentuazione dei pericoli, se si sente giudicata negativamente, è meno disponibile ad accettare le attività educativo-didattiche e sente il bisogno di difendere la propria identità, la propria persona, adottando atteggiamenti che le permettano di fronteggiare i pericoli, evitando l'impegno proposto o facendo solo finta di partecipare attivamente. Ronald L. Rubenzer⁵ ha studiato i fattori che possono compromettere il benessere dell'allievo con problemi nella realtà scolastica. Essi sono:

1. L'insensibilità dei compagni che trattano il soggetto come persona incapace di raggiungere risultati adeguati.
2. Il disorientamento personale nell'autopercezione di sé, dovuto alla grande discrepanza di risultati ottenuti a scuola. L'allievo con ritardo mentale in alcune attività può raggiungere risultati paragonabili

⁵ Rubenzer, 1988.

a quelli dei compagni come, ad esempio, le risposte positive in campo sportivo, nelle semplici discussioni orali, nelle attività espressive e manuali; contemporaneamente, però, in altre attività, soprattutto in quelle prettamente cognitive, come nella lettura, nella scrittura, nelle attività logico-matematiche, può non riuscire ad ottenere risultati positivi. Queste differenti prestazioni possono confondere l'allievo ed incidere negativamente sulla sua ricerca di identità.

3. La dipendenza dall'insegnante di sostegno per i compiti più complessi.

4. Il fatto che per determinate attività sia costretto a seguire piani formativi individualizzati a latere della classe.

5. La titubanza nel chiedere spiegazioni aggiuntive all'insegnante per paura di andare incontro ad ulteriori frustrazioni.

Bisogna essere molto attenti nell'azione educativa con il ragazzo che presenta ritardo mentale. Spesso non riusciamo a cogliere le sue sofferenze e le sue insicurezze nell'affrontare una vita di classe già di per sé difficile da gestire. L'allievo con problemi cognitivi, avendo meno strumenti per comprendere il mondo e i suoi raffinati meccanismi, rischia di assumere un atteggiamento di "difesa" che può precludere l'apertura nei confronti degli altri e dell'esperienza scolastica; troppo preso nel convogliare le proprie energie nel cercare di fronteggiare le difficoltà che a lui si presentano nascoste in ogni forma, da quelle puramente didattiche a quelle sociali a quelle culturali, si espone al grave pericolo di non liberare le sue potenzialità nel confronto con l'esperienza.

È necessario creare un clima di classe positivo, dove il soggetto possa trovare la gioia dell'accoglienza e dell'accompagnamento da parte di insegnanti e compagni. Insistiamo sull'importanza del sorriso, del saluto mattutino appena entrati in classe, del ruolo che gioca l'entusiasmo dell'educatore nell'incontrare l'allievo per favorire il benessere personale, indispensabile per proseguire con risultati a scuola.

Incoraggiare il soggetto con disabilità intellettiva anche con persuasioni verbali colorate da una forte valenza affettiva sollecita la fiducia e la motivazione a fare.

Naturalmente occorre favorire una relazione interpersonale molto intensa fra insegnante e allievo.

Fondamentale è organizzare una vita di classe dove i compiti differenziati siano una costante per tutta la classe e non solo per l'allievo con disabilità.

È molto importante che l'insegnante di sostegno diventi l'insegnante di classe e l'insegnante titolare si occupi anche del soggetto certificato.

Infine, occorre credere nelle potenzialità del soggetto con ritardo mentale. Se ben condotta, l'esperienza scolastica può diventare un trampolino di lancio nella società. Molti ragazzi con ritardo cognitivo possono inserirsi nel mondo sociale e civile con dignità, hanno la forza per entrare nel mondo del lavoro offrendo il proprio effettivo contributo, ma perché ciò accada occorre che il soggetto con disabilità intellettiva possa vedere negli occhi degli educatori la fiducia nelle proprie capacità, indispensabile per la maturazione dell'uomo.

2. *L'allievo con disabilità intellettiva lieve*

Gli allievi con disabilità intellettiva lieve «tipicamente sviluppano capacità sociali e comunicative negli anni prescolastici (da 0 a 5 anni di età), hanno una compromissione minima nelle aree senso-motorie, e spesso non sono distinguibili dai bambini senza ritardo mentale fino ad un'età più avanzata»⁶.

2.1. *Le peculiarità*

- L'allievo con disabilità intellettiva lieve, se ben guidato, può raggiungere un livello di autonomia personale molto avanzato in grado di proiettarlo socialmente sia nel mondo del lavoro che nella comunità di vita dove viene a risiedere.

- Le sue abilità intellettive non gli precludono di acquisire importanti competenze scolastiche che generalmente si possono riferire a quelle tipiche di un ragazzo che termina la quinta elementare.

⁶ DSM-IV-TR, p. 57.

- Per raggiungere un grado di autonomia adeguato e compatibile con un'inclusione comunitaria che sempre avrà bisogno di un minimo di tutela esterna, necessita di un programma significativo di apprendimento di abilità sociali.

- Il comportamento rimane spesso immaturo rispetto alla sua età cronologica.

- Le sue abilità metacognitive sono deficitarie.

- Il suo pensiero astratto è debole.

- Spesso, se introdotto in un ambiente accogliente e attento ai suoi bisogni relazionali, riesce ad attivarsi con tutte le energie disponibili.

- Nel mondo del lavoro, inserito in un contesto operativo adeguato che richiede costanza, disponibilità e rispetto dei tempi, può dare il suo decisivo contributo.

2.2. L'allievo in classe

Un allievo con disabilità intellettiva lieve presenta certamente un quadro di personalità che richiede un'attenzione costante. Abbiamo visto come i bisogni fondamentali incidano nella vita scolastica degli studenti; per quanto concerne il soggetto che presenta difficoltà cognitive occorre a mio parere salvaguardare innanzitutto il bisogno di competenza, motore fondamentale per incrementare nell'allievo debole mentale un sufficiente livello di autostima per proseguire con adeguatezza nella vita. Sappiamo come questo aspetto rappresenti qualcosa di molto difficile da raggiungere in una classe dove i compagni più capaci riescono senza problemi ad ottenere risultati ottimali. L'allievo con questo deficit mentale lieve si rende perfettamente conto di non essere all'altezza della situazione; sa che è meno abile e meno competente nell'affrontare le attività didattiche: occorre, perciò, evitare frustrazioni ulteriori offrendogli supporti utili a comprendere la sua realtà, dandogli "iniezioni" potenti di fiducia in sé stesso. Atkinson⁷ dice che l'individuo, se non può lottare per il successo perché troppo al di là delle forze a disposizione, necessariamente tende a combattere

⁷ Atkinson, 1977.

per evitare il fallimento; è purtroppo questa la situazione di molti allievi nelle nostre scuole, soprattutto se hanno difficoltà cognitive. Prestare costante attenzione agli atteggiamenti e alle azioni dell'allievo con ritardo mentale lieve consente di capirne le vere ragioni, consapevoli che egli, pur possedendo le potenzialità per raggiungere gli obiettivi prefissati, è condizionato dalla sfiducia in sé stesso, da stati emotivi particolari, dall'avvilimento generato dalla coscienza di non essere come gli altri, e sceglie di "difendersi" spostando tutte le sue energie personali nel cercare di evitare l'eventuale esito negativo dell'attività proposta attraverso atteggiamenti rinunciatari, distratti e assenti di fronte alla realtà.

Altri fattori possono condizionare il soggetto con disabilità intellettiva lieve a vivere con malessere l'esperienza scolastica.

1. L'atteggiamento ostile o insofferente dei compagni che può arrivare anche a comportamenti pericolosi, lesivi della dignità della persona.

2. La vergogna di sentirsi "diverso".

3. L'incapacità o l'insensibilità degli insegnanti di comprendere i suoi bisogni.

4. L'errore pedagogico di non avere come obiettivo prioritario dell'azione educativo-didattica l'autonomia personale, comportamentale e di movimento dell'allievo.

5. Il fatto di trovarsi di fronte a un piano educativo individualizzato non basato sulle sue reali necessità, ma strutturato semplicemente riducendo la complessità dei contenuti presentati ai compagni di classe nel corso dell'anno.

2.3. La gestione

Come operare per permettere all'allievo con ritardo mentale lieve di evitare questi pericoli? La risposta potrebbe sembrare semplicistica anche se in effetti è assai difficile da attuare: è necessario creare un ambiente educativo di classe dove il soggetto trovi benessere e si senta accolto e valorizzato. È necessario agire, perciò, promuovendo un clima di classe positivo, ricco di relazioni interpersonali, dove le persone si "incontrano" e non solamente si siedono attendendo le direttive dell'in-

segnante. Al riguardo sono molto efficaci il lavoro cooperativo e la metodologia della *peer education*.

Inoltre, è importante mettere in evidenza il ruolo delle riflessioni personali relative alle esperienze effettuate e ai risultati ottenuti: invitare a considerare le ragioni del proprio impegno e dei successi ottenuti significa promuovere nell'allievo la considerazione delle proprie capacità. È molto indicato, poi, chiarire sempre al soggetto gli obiettivi di un'attività, assicurandolo sul fatto che i risultati sono relativamente importanti e che ciò che conta sono i processi che si mettono in atto per realizzare il compito assegnato. Emerge naturalmente l'esigenza di creare un rapporto interpersonale intenso fra allievo e insegnante, il quale impara ad avvertire quando è bene sospendere un'attività per l'affaticamento del soggetto. Occorre valutare bene non solo i risultati ottenuti, ma anche l'impegno profuso e la perseveranza del soggetto nell'attivarsi in classe e naturalmente offrire opportuni riconoscimenti per questi sforzi personali. È essenziale, inoltre, trasmettere al disabile e a tutti gli altri che esistono fra gli uomini differenze e specificità che rappresentano la vera ricchezza dell'umanità. I compiti differenziati sono allora inglobati in un preciso progetto riguardante le differenze individuali e i bisogni di ognuno. Essi naturalmente non devono riguardare solamente il soggetto con problemi cognitivi, ma è importante che siano previsti contemporaneamente anche per gli altri compagni.

Sarebbe opportuno, infine, che l'insegnante di sostegno diventasse davvero l'insegnante della classe, in grado di interessarsi di tutti gli allievi, così come l'insegnante titolare dovrebbe occuparsi anche del soggetto "certificato".

Un'ultima sottolineatura: la necessità che i docenti mantengano alte aspettative nei confronti del debole mentale, attese che devono naturalmente coinvolgere anche la famiglia.

3. *L'allievo con ADHD (disturbo da deficit di attenzione/iperattività)*

«Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività è caratterizzato da livelli invalidanti di disattenzione, disorganizzazione e/o di iperattività-impulsività. La disattenzione e la disorganizzazione comportano l'incapacità di mantenere l'attenzione su un compito, l'apparente mancanza di ascolto e la perdita di oggetti, a livelli inadeguati all'età o al livello di sviluppo. L'iperattività-impulsività comporta un livello di attività eccessivo, agitazione, incapacità di rimanere seduti, intromissione nelle attività altrui e incapacità di aspettare – sintomi che sono eccessivi per l'età o il livello di sviluppo»⁸.

3.1. *Le peculiarità*

- La disattenzione è la caratteristica principale dell'allievo con disturbi di attenzione e iperattività; nelle attività sociali, scolastiche o lavorative manifesta spesso sbadataggine.
- I compiti assegnati sono portati a termine in modo disordinato.
- La confusione è un'altra tipica caratteristica.
- Questi allievi passano spesso da un'attività ad un'altra senza completarne alcuna.
- Non amano essere coinvolti in compiti dove l'organizzazione e la costanza siano preminenti.
- Sono facilmente distraibili da sollecitazioni esterne poco importanti, ma che rappresentano per loro un'attrazione troppo forte da controllare.
- Sul piano sociale riescono con difficoltà ad avere rapporti interpersonali e di gruppo significativi, essendo troppo volubili e incostanti nel mantenere contatti relazionali stabili.
- L'iperattività si dimostra in un bisogno irrefrenabile di movimento che si esprime anche in situazione di riposo.

⁸ DSM-5, 2014, p. 36.

- Lo stare seduto su una sedia dietro un banco spesso è motivo di sofferenza che si esprime chiaramente con i movimenti delle gambe e del tronco.

- Dimostrano spesso di essere agitati.
- Un'altra importante caratteristica è la loro impulsività.
- Sono impazienti e fanno molta fatica a rispettare gli altri se hanno necessità di intervenire sulle questioni che la quotidianità pone.
- Non riescono a rispettare le direttive.
- Nelle attività operative sono spesso maldestri e poco rispettosi delle regole infortunistiche.

3.2. *L'allievo in classe*

Ci stiamo occupando di allievi che provocano molte apprensioni negli insegnanti, in quanto i loro atteggiamenti non sono facilmente "gestibili". Spesso irrequieti, incapaci di mantenere l'attenzione su qualche argomento per lungo tempo, facilmente distraibili, impulsivi e iperattivi. Queste caratteristiche provocano davvero difficoltà nella gestione educativa ed effetti negativi nel gruppo classe. Incapaci di rispettare le norme didattiche stabilite e le regole condivise di convivenza civile, ingenerano involontariamente delle reazioni a catena, coinvolgendo gli altri compagni. Da sempre rappresentano un problema, anche perché le loro difficoltà attentive e la loro iperattività sono spesso scambiate come maleducazione, devianza, delinquenza. Raramente si riesce a capire che questi soggetti hanno dei precisi deficit. Anche per gli specialisti, medici, psichiatri, psicologi, la questione non è di semplice soluzione; essi ci hanno offerto negli anni, infatti, diverse denominazioni fino ad arrivare forse all'attuale: disturbo da deficit di attenzione con iperattività.

Questi studenti vivono con sofferenza l'esperienza scolastica; i loro bisogni contrastano enormemente con le richieste educative e didattiche. Per apprendere in modo significativo occorrono impegno e attenzione costanti nelle attività, mentre essi riescono a operare sulle cose se non per brevi periodi; a scuola è necessario apprendere a rispettare le norme sociali di classe, stare al proprio posto, non alzarsi senza

permesso, attendere che l'insegnante dia la parola; di contro, questi ragazzi non riescono proprio a rimanere seduti per lungo tempo, hanno bisogno di muoversi, la loro impulsività li porta a rispondere ai quesiti posti senza essere interpellati, non riescono a rispettare i turni stabiliti. Inoltre, a causa delle loro difficoltà, non imparano come gli altri, presentano marcate insufficienze in quasi tutte le discipline, ma soprattutto sono ragazzi che spesso vivono isolati e raramente hanno relazioni interpersonali adeguate poiché gli altri compagni non accettano i loro atteggiamenti eccessivi, non capiscono le loro effettive difficoltà e tendono a isolarli. Spesso rischiano di essere stigmatizzati negativamente e assumono agli occhi degli altri il ruolo di "devianti", di "disadattati".

I loro genitori, chiamati dalla scuola per gli atteggiamenti negativi dei figli, non offrono alcun contributo perché non di rado sono incapaci di comprendere le giuste modalità relazionali da assumere. D'altronde, quanto più la scuola difficilmente si rende conto del disturbo, del deficit (si parla, infatti, di "disabilità invisibile"), tanto più sarà complicato per un papà o una mamma accorgersi del problema.

3.3. *La gestione*

Le necessità di questi allievi sembrano contrastare fortemente con i requisiti e gli obiettivi della scuola. Operare per soddisfare i bisogni, ma anche per tutelare adeguatamente un clima di classe sereno per tutti, è una scommessa difficile ma non impossibile da vincere. Le ricerche⁹ ci aiutano a capire come agire.

Mary Fowler¹⁰ suggerisce le seguenti linee guida di intervento educativo.

– È importante che gli insegnanti, chiamati a lavorare con questi studenti, siano altamente motivati e disposti a un impegno che certamente andrà al di là delle normali ore canoniche scolastiche.

⁹ Bender - Mathes, 1995; Fiore - Becker, 1994; Gordon - Asher, 1994; Strichart - Iannuzzi - Charles, 1998.

¹⁰ Fowler, 1994.

- È utile organizzare per l'allievo un ambiente educativo adatto dove:
 - le regole siano chiare;
 - si assegni giornalmente al soggetto una lista oraria di attività e compiti da svolgere;
 - si specifichi chiaramente il tempo a disposizione per eseguire ogni attività;
 - si predisponga attentamente un posto banco all'interno della classe in linea con le esigenze del soggetto;
 - si prevedano molti momenti di pausa;
 - si utilizzino frequenti segnali per attrarre la sua l'attenzione.
- Inoltre, per la Fowler sono opportuni interventi idonei atti a modificare il curriculum:
- proporre al soggetto attività molto interessanti rispetto ad altre meno attraenti;
 - provvedere a utilizzare frequentemente il computer per le attività d'apprendimento;
 - semplificare le presentazioni delle attività e incrementare l'uso del linguaggio visivo piuttosto che quello verbale;
 - insegnare le abilità per organizzarsi e studiare efficacemente;
 - utilizzare le strategie d'apprendimento, soprattutto quelle mnemoniche e colleganti;
 - utilizzare materiali visivi per le istruzioni verbali.

Tutte le ricerche mettono in luce l'importanza di organizzare l'ambiente in modo tale che l'attenzione di questi allievi venga aiutata a soffermarsi su cose importanti. A questo proposito l'esperta in problematiche educative speciali, Suzanne Stevens, suggerisce di assegnare un posto al soggetto che lo limiti nella sua vulnerabilità attentiva: un posto-banco di prima fila, di fronte alla lavagna o alla cattedra potrebbe essere molto utile al riguardo, in quanto arginerebbe di molto lo spazio visivo dell'intera classe¹¹. Se l'allievo presenta, però, seri problemi di iperattività, la scelta del banco di prima fila non è certamente la più adeguata perché il suo continuo bisogno di movimento potrebbe cau-

¹¹ Cfr. Stevens, 1997.

sare difficoltà all'intero gruppo classe, e questa diventerebbe una platea capace di incrementare la sua irrequietezza. A questo proposito sarebbe più conveniente assegnargli un posto dove egli possa liberamente muoversi senza compromettere eccessivamente le attività di insegnamento-apprendimento. La Stevens consiglia al riguardo di assegnare un posto specifico in cui viene lasciata al soggetto la libertà di potersi muovere all'occorrenza solo dopo aver eseguito la parte del compito dato e senza disturbare i compagni. Aggiunge, inoltre, che al ragazzo dovrebbe essere precisato l'esatto limite territoriale entro cui soddisfare il suo bisogno di movimento. Per i più piccoli sarebbe anche il caso di segnare sul pavimento con un gesso questo spazio di libertà. Con questi soggetti con disturbo di attenzione e iperattività la regola importante non è reprimere il comportamento inadeguato, il bisogno di movimento, ma piuttosto incoraggiare un atteggiamento che dia loro appagamento e che, nello stesso tempo, non comprometta il lavoro dei compagni; occorre, cioè, incanalare le loro necessità in accettabili modalità comportamentali. Utili, al riguardo, sono le attività impiegate come premi: per gratificare un comportamento corretto, un compito ben eseguito, una direttiva rispettata, sono da preferire, oltre alle lodi verbali, o ai riconoscimenti scritti, anche le soddisfazioni "fisiche", come ad esempio permettere al soggetto iperattivo di fare un giro lungo il corridoio, di andare a respirare fuori in cortile, di pulire la lavagna, di sistemare i banchi della classe.

Molto importanti sono poi le modalità di esecuzione dei compiti o delle attività. Questi ragazzi non hanno sufficiente capacità attentiva e, quindi, è inutile pretendere che essi siano costanti su un compito come gli altri. Bisogna offrire, invece, la possibilità di usufruire di frequenti momenti di pausa. Ciò può essere opportuno per condurre in porto un lavoro positivamente, ma anche per sollecitare l'allievo ad apprendere con gradualità la capacità di stare sul compito più a lungo. Al riguardo occorre sempre aver presente che bisogna proporre le attività con modalità didattiche innovative e interessanti, escludendo la routine; ciò vale anche nelle risposte che si pretendono dall'allievo: esse possono e devono variare, non debbono essere solamente orali, ma anche scritte, non solo a penna, ma anche con il computer. Molto interessanti sono,

ad esempio, le attività valutabili tramite l'utilizzo di un registratore o di una telecamera. Questi mezzi audiovisivi sono un'ottima opportunità a disposizione degli insegnanti per coinvolgere maggiormente gli allievi nelle proposte didattiche.

Certamente questi ragazzi hanno bisogno di più attenzioni da parte del docente: occorre seguirli bene e costantemente, utilizzando frequentemente anche il "controllo prossimale", la presenza fisica dell'educatore che calma o riduce il comportamento inadeguato, così come occorre mettere in preventivo il fatto che questi allievi hanno più bisogno degli altri di essere aiutati nelle attività. È utile sollecitarli a utilizzare i block-notes per segnare i vari passaggi necessari alla soluzione dei problemi, offrire fotocopie che sintetizzino la lezione effettuata, dare più direttive per i compiti, più indicazioni, sottolineare molto chiaramente le attese sulla consegna data, precisare i vari passaggi per condurre positivamente l'attività.

Il ruolo del linguaggio interiore è determinante per lo sviluppo cognitivo della persona, per la maturazione del pensiero, ma anche, come ci illustrano le ricerche di Vigotsky e Lurja, per la regolazione della condotta; una tecnica molto indicata per favorire l'attenzione è il training di autoistruzione verbale suggerito da Kirby e Grimly¹², i quali sono convinti che per i ragazzi con difficoltà attentive occorra strutturare un training di autoistruzione verbale in grado di aiutare il soggetto a maturare la nascita del linguaggio interiore «quale tramite fondamentale per attenuare l'impulsività e migliorare la propria capacità attentiva»¹³. Per favorire tale processo è necessario sollecitare l'allievo a ripetere ad alta voce le varie fasi utili alla risoluzione di un compito, di un'attività. L'insegnante, con un'attenta opera di sostegno affettivo, contribuirà con la sua presenza e il suo sostegno a indirizzare correttamente lo sforzo verbale, ma anche cognitivo, del soggetto.

¹² Kirby - Grimly, 1989.

¹³ *Ibi*, p. 93.

4. *L'allievo con distrofia muscolare*

Il difetto genetico della distrofia muscolare è situato sul cromosoma X, il cui problema è la mancanza di una proteina strutturale: la distrofina, una "colla" che permette alla membrana di aderire al materiale cellulare in maniera tale da mantenere la cellula intatta ed evitare i gravi problemi cui incorrono le persone affette da questo difetto genetico. La sindrome colpisce esclusivamente i maschi, tranne in rarissime eccezioni. Questo perché nelle femmine, che possiedono due coppie del cromosoma X, il deficit è compensato dalla presenza di un'altra coppia corretta del gene.

Come si evince da alcuni geroglifici, la distrofia muscolare era già nota agli Egizi; nella forma di Duchenne, dal nome del neurologo francese Guillaume Duchenne (1806-1875) che la descrisse verso la metà del XIX sec., sono compromessi anche altri sistemi come quello osteo-articolare e cardio-respiratorio.

4.1. *Le peculiarità*

- I primi sintomi (debolezza dei muscoli delle cosce e delle anche) iniziano verso i 3-5 anni e si estendono fino alla progressiva incapacità di camminare.
- La sindrome si propaga poi alle braccia e al tronco con conseguente curvatura anomala della spina dorsale, priva di supporto muscolare.
- L'utilizzo delle sedie a rotelle è inevitabile e per la maggior parte dei casi accade che il ragazzo distrofico ne abbia bisogno verso i 12 anni.
- Esistono vari tipi di distrofia muscolare, diversi tra loro per sintomi e gravità.
- In riferimento alle esigenze igieniche, il ragazzo distrofico ha via via più bisogno degli altri, in bagno non riesce ad andare autonomamente, ha necessità del supporto altrui per qualsiasi esigenza del proprio corpo.
- I genitori, a volte, non aiutano, si nota una tristezza eloquente che spesso si tramuta in disperazione. Le mamme sono meno tranquille e i papà non riescono a mascherare le proprie inquietudini. I genitori sanno, infatti, che le condizioni del ragazzo stanno dete-

riorandosi, si rendono conto che non vivrà a lungo (le prospettive di vita di solito non oltrepassano il venticinquesimo anno di età) e sovente faticano ad offrire quel supporto psicologico di cui il ragazzo ha bisogno poiché, anche in quei casi in cui al soggetto non è stato detto completamente tutto della patologia, nel suo animo avverte che il fisico con il passare del tempo e nonostante le cure non reagisce e il suo destino è inevitabile.

- L'esperienza scolastica è intervallata da frequenti assenze dovute ai problemi medici che sorgono inevitabilmente nel decorso della sindrome.

4.2. L'allievo in classe

È molto difficile lavorare con questi allievi: sono persone che nell'arco di un tempo relativamente breve notano il proprio fisico indebolirsi e divenire incapace di affrontare ciò che i compagni esprimono con la loro esuberanza: corsa, forza, vigore, velocità, ecc. Il ragazzo con distrofia muscolare di Duchenne si accorge perfettamente di non essere come i suoi coetanei, anzi si rende conto giornalmente che la sua vita sta degenerando, ricorda che prima riusciva a camminare, addirittura a correre e ora, invece, è costretto in carrozzina; è cosciente che le sue forze stanno scemando inesorabilmente, non solo le gambe non lo sorreggono più, ma la forza delle braccia non è più quella di una volta, ora le sente pesanti e anche maneggiare una semplice penna per scrivere crea problemi. La fatica fisica diventa una condizione tipica della sua esistenza, si sente spesso prostrato, anche lo studio ne risente, sfogliare le pagine di un libro è sempre più snervante, capisce che ha bisogno di tempi di riposo via via più lunghi per ritrovare un minimo di forze.

Ci troviamo di fronte a un allievo che comunica il suo problema in modo silenzioso e, pur presentandosi in carrozzina, spesso non manifesta al mondo il proprio dolore o i propri bisogni. Egli interviene poco, normalmente la sua partecipazione in classe è minima, il suo stato d'animo lo porta a estraniarsi e a chiudersi in un silenzio discreto. Una classe poca attenta rischia di dimenticare di avere al suo interno un ragazzo che invece ha enorme bisogno di aiuto, non tanto sul piano fisico quanto sul piano umano e relazionale, raramente ho visto soggetti

distrofici protestare perché a scuola non trovavano accoglienza e condizioni adeguate alla loro situazione perciò un insegnante poco accorto potrebbe tranquillamente svolgere la sua lezione tradizionale senza curarsi di adottare strategie didattiche speciali. Il loro stato di vita, l'esperienza quotidiana ricca di fatiche fisiche e mentali, la sensazione evidente che la propria vita non migliori affatto e che quotidianamente scivoli verso condizioni sempre più difficili da sopportare sul piano fisico, li porta ad assumere comportamenti tipici che possiamo così sintetizzare: isolamento, introversione, mestizia, colpevolizzazione, paura.

Isolamento. È la reazione di chi si trova fortemente a disagio di fronte a una situazione che non riesce a gestire, è l'atteggiamento degli alunni che avvertono di non raggiungere il successo nelle attività scolastiche, è la scelta che molti comunemente operano quando avvertono di non avere le carte in regola per ottenere un risultato positivo. Atkinson¹⁴ ha spiegato molto bene la reazione di coloro che, non intravedendo il successo nella proposta formativa, percepiscono di non possedere le capacità per raggiungere un risultato positivo, piuttosto che impegnarsi per giungere a una meta evidentemente inadeguata e sentendosi al di sotto delle prospettive offerte dal docente, preferiscono non tentare, non impegnarsi per non rischiare di fallire la prestazione, incorrendo così in imbarazzo e senso di inadeguatezza nei confronti dei più capaci.

Il ragazzo con distrofia muscolare di Duchenne spesso preferisce "nascondersi". La sua situazione personale, la consapevolezza di attraversare sul piano fisico un periodo negativo e che, soprattutto, tale condizione sembra non avere sbocchi, lo portano a isolarsi dal resto del mondo, preferendo il non coinvolgimento nelle cose e nelle attività per non dover sopportare ulteriori stress di fronte ai propri compagni pieni di vita e di energie.

Introversione. È un altro comportamento che possiamo riscontrare nei soggetti con distrofia muscolare. Essi non rifiutano il rapporto con i coetanei ma appena possono ritornano senza rimpianti al loro mondo appartato e riflessivo evitando il coinvolgimento. Preferiscono le attività

¹⁴ L. d'Alonzo, *Motivare i demotivati a scuola*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

solitarie e tranquille alla compagnia della gente. Apparentemente questi ragazzi possono sembrare schivi, riservati e tendenzialmente distaccati, diffidano dell'impulso del momento e, in genere, pensano prima di agire. Non amano andare alla ricerca di emozioni forti, ma conducono una vita piuttosto regolare e svolgono le loro attività con zelo e serietà. In generale, hanno costantemente un buon controllo delle loro emozioni e solo di rado perdono la calma e diventano aggressivi.

Mestizia. Il ragazzo distrofico si presenta spesso con una tristezza profonda ma pacata; non eccede in atteggiamenti eclatanti per gridare al mondo il proprio malessere, non insiste nella ricerca di attenzione e compartecipazione. La sua tristezza è profonda ed esistenziale ma dignitosa, diretta non tanto a comunicare agli altri il proprio dolore, ma è spesso un *modus vivendi* naturale, quasi obbligato a causa della situazione personale. Il ragazzo non rifiuta la relazione e il divertimento, ma il coinvolgimento e il gioco vengono vissuti con una forma di "disincanto" consapevole che raramente abbiamo visto tramutarsi in gioia vera.

Colpevolizzazione. Sembrerà a molti strano, ma l'allievo con distrofia muscolare di Duchenne a volte tende ad assumere questi atteggiamenti che, come abbiamo visto, sono piuttosto di "ritiro" dal mondo, di consapevole isolamento, anche perché si colpevolizza per la propria situazione. Di fronte a uno stato di fatto assai difficile da sopportare, di fronte a una disabilità marcata, ogni persona cerca di farsi una ragione degli avvenimenti. Anche il ragazzo con disabilità e una patologia irreversibile ricerca una spiegazione della sua condizione e spesso la trova in sé stesso, colpevolizzandosi, ritenendo che la propria condizione sia dovuta a proprie colpe immaginarie, a responsabilità personali dovute a negligenze vissute durante l'infanzia. La sua mestizia è non di rado aggravata da questo stato d'animo di autocolpevolizzazione.

Paura. Il ragazzo con distrofia muscolare di Duchenne spesso assume gli atteggiamenti di distacco e di isolamento consapevole perché ha imparato a convivere con la paura. Il fisico che non risponde come dovrebbe alla sua volontà incute timore; la sedia a rotelle, diventata oramai indispensabile per la sua vita, lo spaventa; le braccia, che sembrano sempre più pesanti, lo preoccupano enormemente; tuttavia egli

deve andare "avanti", non può pensare solamente alla sua angoscia e per alleviare questo peso dal cuore reagisce, lotta e arriva a corazzarsi con gli atteggiamenti appena descritti.

4.3. La gestione

Innanzitutto, occorre fugare un dubbio frequente negli insegnanti quando si trovano a dover interagire con un ragazzo con disabilità: la sindrome in questione non comporta conseguenze a livello cognitivo. La maggior parte dei ragazzi con distrofia muscolare di Duchenne non presenta ritardo mentale. Sono soggetti che possono tranquillamente sopportare i ritmi cognitivi di un normale corso di studi, ovviamente la loro situazione fisica e psicologica incide sul percorso di apprendimento, perciò è necessario che il team docente tenga in seria considerazione tre aree¹⁵ in cui l'allievo può avere debolezze più o meno evidenti nonostante le sue abilità cognitive non presentino problemi.

La prima area è quella dell'attenzione. L'allievo può presentare debolezze nelle sue abilità attentive, la sua capacità di rimanere concentrato sul compito può presentare delle flessioni. La sua affaticabilità, d'altronde, non gli permette di mantenere per lungo tempo quell'attenzione che normalmente si richiede agli allievi in classe. Il docente deve sempre tenere presente che le difficoltà fisiche condizionano pesantemente anche le abilità prettamente cognitive.

La seconda area critica è quella verbale. Il soggetto con questa sindrome può presentare debolezze evidenti nella sfera della produzione linguistica e, come conseguenza, anche in quella mnemonica.

La terza è quella dell'interazione emozionale. Il ragazzo, come abbiamo già avuto modo di vedere, presenta un quadro personale difficile sul piano dell'interazione sociale ed emozionale.

Di fronte a queste caratteristiche è assolutamente necessario che ogni docente tenga in seria considerazione i seguenti aspetti:

¹⁵ M.F. Mehler, *Brain Dystrophin, Neurogenetics and Mental Retardation*, in «Brain Research Reviews», 32, 2000, pp. 277-307.

Predisposizione dell'ambiente fisico. I bisogni degli allievi in "carrozzina" devono essere rispettati. È importante impostare adeguatamente gli spazi e la posizione dei banchi in modo che il ragazzo distrofico entri in aula senza difficoltà, senza barriere e che possa muoversi con libertà. È bene inoltre che egli possa avere a disposizione una sua postazione-banco organizzata in modo da evitargli movimenti difficili e fatiche inutili. Il materiale didattico ad esempio deve essere posto a sua disposizione sul banco; se occorre studiare un testo sarebbe importante che fosse fotocopiato in modo da evitargli movimenti assai faticosi nel girare le pagine di libri pesanti.

Programmazione di tempi più dilatati. La sua condizione non gli permette di sopportare i tempi di lavoro normali. Ogni movimento può creare al soggetto in questione fatica e spossatezza. È necessario perciò approntare compiti e attività in modo che egli possa terminarli con tempi più distesi.

Rispetto per il suo bisogno di riposo. Diversi ragazzi con questa sindrome necessitano di frequenti momenti di riposo. Spesso ciò non è adeguatamente considerato e i tempi di ricarica delle energie personali, che dovrebbero essere previsti e rispettati da parte degli insegnanti, risultano esigui e insufficienti.

Coinvolgimento sociale. La tendenza all'isolamento di questi allievi non favorisce il processo di inclusione sociale. È bene che l'insegnante, attraverso una gestione illuminata, capace di creare le condizioni affinché si soddisfi il bisogno di tutti di vivere e integrarsi con i propri simili, favorisca e solleciti il rapporto interpersonale introducendo i lavori in piccolo gruppo, promuovendo il costante coinvolgimento del soggetto distrofico, prevedendo le piccole attività da iniziare in classe e poi completare a casa, tutte esperienze in cui il soggetto può sperimentare la bellezza e la gioia nello stare insieme ai compagni.

Rapporto personale con l'insegnante. L'allievo con distrofia muscolare di Duchenne ha bisogno di incontrare nella sua esperienza formativa educatori capaci di offrire gioia, amore e serenità. La sua mestizia, la sua introversione, la sua tendenza depressiva devono essere vinte con l'aiuto di insegnanti capaci di coinvolgersi sul piano umano e personale.

5. L'allievo con disabilità grave

I gravi sono coloro che «a prescindere dall'età e dalle cause che ne hanno determinato la condizione, non raggiungono – o rischiano di non raggiungere – i seguenti obiettivi:

- dal punto di vista neuropsicologico, il livello della simbolizzazione;
- dal punto di vista affettivo, la dinamica tridimensionale;
- dal punto di vista psicosociale, quella minima autonomia che consente di avere un Sé»¹⁶.

Gli studenti con disabilità grave, quindi, presentano «problemi fisici, mentali, emozionali o comportamentali così importanti da richiedere servizi educativi, psicologici e riabilitativi aggiuntivi ai tradizionali metodi di trattamento pedagogico speciale»¹⁷. Questi allievi nel passato erano inseriti in istituzioni che li accoglievano per tutta la loro esistenza, emarginati, lontani dagli occhi degli altri e dal consesso civile perché ritenuti incapaci di affrontare il mondo, presentando deficit nelle abilità più elementari: il camminare, il comunicare le loro necessità, l'autonomia, soprattutto quella di tipo più personale. La situazione di disabilità grave riguarda anche la condizione di ritardo mentale, la schizofrenia, l'autismo, la paralisi cerebrale.

5.1. Le peculiarità

Gli allievi con disabilità grave possono presentare un ampio spettro di caratteristiche.

- Limitata capacità nelle abilità linguistiche e comunicative.
- Scarsa autonomia personale.
- Necessità di avere un supporto costante.
- Una comprensione molto limitata dei problemi che si presentano nella vita quotidiana.
- Tendenza a non comprendere le esigenze altrui.

¹⁶ Cannao - Moretti, 1983, p. 13.

¹⁷ Kelly - Vergason, *Dictionary of Special Education and Rehabilitation*, Love Publishing, Denver 1985², p. 156.

- Forte motivazione a soddisfare immediatamente i propri bisogni primari.
- Problemi consistenti di memorizzazione.
- Stereotipie e perseverazioni.

5.2. L'allievo in classe

La presenza di un allievo con gravi deficit provoca negli insegnanti e nei genitori dei compagni di classe forti preoccupazioni.

Le difficoltà che un disabile grave impone alla scuola sono talmente grandi che a volte non si riesce a capire il senso di una presenza che impone un dispendio di energie operative ed economiche molto elevato. Spesso questi soggetti hanno necessità di essere seguiti a tempo pieno non solo da insegnanti specializzati, ma anche da assistenti personali e da un'équipe di personale riabilitativo. La questione che aleggia, sempre presente è se non sia meglio inserirli in ambienti strutturati creati appositamente per loro. Gli stessi insegnanti e dirigenti, di fronte all'inserimento di un grave, anche se non in modo manifesto, sembrano condividere i timori espressi dalle famiglie dei compagni normodotati; altri timori riguardano gli effetti negativi che la presenza del soggetto con disabilità grave potrebbe avere sul programma, il disturbo che tale ragazzo può arrecare al clima di classe e le carenze di attenzioni educative rivolte agli altri, dato che egli assorbirà gran parte delle energie a disposizione della scuola. Queste preoccupazioni sono certamente legittime, ma possono essere superate facendo riferimento alle numerose esperienze positive che si sono realizzate in questi anni. Le ricerche¹⁸ dicono, infatti, che non si notano problemi di programma con la presenza del grave in classe. I ragazzi non disabili che hanno l'opportu-

¹⁸ L. Gary Peltier, *The Effect of Inclusion on Non-Disabled Children: A Review of research*, in «Contemporary education», v. 68 n. 4, Sum 1997, pp. 234-38; J. Spencer M. Duhaney - M. Laurel - G. Garrick, *The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators*, in «Remedial and Special Education», v. 20, n. 2, Mar-Apr 1999, pp. 114-26; F. Hunt - J. Pam - L. Goetz - L. Lori, *Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities*, in «Journal of Special Education», v. 31, n. 1, Spr 1997, pp. 3-29.

nità di avere come compagno di classe un ragazzo con gravi problemi riescono ad ottenere i medesimi risultati di coloro nel cui gruppo non è inserito un allievo con disabilità grave. Altre indagini¹⁹ ci offrono un ulteriore dato importante: la maggior parte dei genitori che hanno avuto i loro figli coinvolti in un'esperienza di inclusione con un soggetto con un grave deficit sensoriale, mentale o motorio non avrebbero problemi a ripetere l'esperienza per gli altri figli. Inoltre, in uno studio²⁰ comparativo effettuato in sei classi con allievi gravi e in altrettante classi senza soggetti disabili, risulta che non si evidenziano particolari differenze nel tempo scolastico dedicato agli apprendimenti e nel tempo perso per le interruzioni.

Bisogna, inoltre, essere pienamente coscienti che l'inclusione del grave in classe è un'opportunità formativa molto importante non solo per il soggetto con problemi ma anche per i compagni non disabili. In questi anni numerose prove hanno evidenziato come siano gli stessi allievi normodotati ad avere dei grandi benefici²¹ accogliendo un compagno con disabilità grave, soprattutto in tre specifiche aree:

- calore e attenzioni nei rapporti interpersonali;
- sviluppo del sé;
- maturazione delle abilità sociali;

5.3. La gestione

Naturalmente la presenza del grave impone un'attenzione educativo-didattica particolare e una programmazione dell'intervento forma-

¹⁹ D. Staub, *On Inclusion and the Other Kids: Here's What Research Shows So Far about Inclusion's Effect on Nondisabled Students*, Brief Discussions of Critical Issues in Urban Education, 1999.

²⁰ A. Alvorsen - W. Sailor, *Integration of Student with Severe and Profound Disabilities: A Review of Research*, in R. Gaylord-Ross, *Issues and Research in Special Education*, vol. 1. Teacher College Press, New York 1990, pp. 110-172.

²¹ C. Murray-Seegert, *Nasty Girls, Thugs, and Humans Like Us: Social Relations between Severely Disabled and Nondisabled Students in High School*, Paul H. Brookes, Baltimore, MD 1989; D. Staub, *Delicate Threads: Friendships between Children with and without Special Needs in Inclusive Settings*, Woodbine House, Bethesda, MD 1998.

tivo che non può limitarsi alla singola classe in cui è inserito l'allievo. Per gestire l'inclusione del "grave" in classe occorre mettere in evidenza alcuni pilastri educativo-didattici imprescindibili per operare in modo significativo sia per l'allievo con disabilità grave sia con i compagni di classe che meritano le medesime attenzioni. Essi sono: unitarietà di intenti, pianificazione accurata dei momenti dell'accoglienza e dell'accompagnamento, operare sulle routine scolastiche, porte aperte, soddisfare il bisogno di competenza.

1. *Unitarietà di intenti.* Il problema dell'inclusione del grave non può risolversi se non adottando una pianificazione della vita scolastica molto avanzata sul piano progettuale e innovativa sul piano dei contenuti, basata su un'unitarietà d'intenti dell'intero corpo docente. La questione della sua educazione non deve essere compita solo del singolo team docente, né la soluzione deve essere affidata esclusivamente all'insegnante di sostegno, ma l'intera istituzione scolastica, in tutti i suoi organi, compresi quelli direttivi e amministrativi, deve cercare di creare un servizio formativo di qualità per tutti. Ricerche²² significative comprovano questa necessità, mettendo in luce gli elementi di un'effettiva collaborazione educativo-didattica: la promozione della collaborazione da parte dell'istituzione scolastica; il ruolo del dirigente nell'indicare il lavoro unitario come prioritario per l'istituto; la costanza nel programmare insieme; gli spazi fissi, nell'arco della settimana, dedicati al lavoro di programmazione unitaria; il controllo da parte del dirigente del lavoro unitario. L'unitarietà d'intenti, inoltre, deve estendersi anche coinvolgendo tutti gli specialisti che si occupano dell'allievo a livello riabilitativo e sociale: psicologi, neuropsichiatri, terapisti della riabilitazione, assistenti sociali devono poter apportare il loro contributo alla

²² B. Angle, *Five Steps to Collaborative Teaching and Enrichment Remediation*, in «Teaching Exceptional Children», 29 (1), 1996, pp. 8-10; J. Bauwens - J.J. Hourcade, *Cooperative Teaching: Rebuilding the Schoolhouse for all Students*, Pro-Ed., Austin, Texas 1995; J. Bauwens - J.J. Hourcade - M. Friend, *Cooperative Teaching: A Model for General and Special Education Integration*, in «Remedial and Special Education», 10 (2), 1989, pp. 17-22; L.A. Dieker - C.A. Barnett, *Effective Co-Teaching*, in «Teaching Exceptional Children», 29 (1), 1999, pp. 5-7.

stesura di un piano educativo capace di corrispondere ai bisogni del soggetto grave.

2. *Pianificare i momenti dell'accoglienza e dell'accompagnamento.* Occorre fondare il progetto integrativo del grave a scuola sulle interazioni positive. L'allievo deve percepire immediatamente, quando entra a scuola, un'accoglienza e un calore umano e affettivo profondi da parte dei suoi compagni normodotati. Molti soggetti gravi, non avendo a disposizione abilità cognitive idonee, riescono a supplire ai loro deficit con l'intelligenza affettiva grazie alla quale possono comprendere il loro ruolo e il loro dovere a scuola. Un enorme aiuto in questo senso lo offrono le interazioni interpersonali che si instaurano tra il grave e i suoi compagni. Quando esiste una reale partecipazione, un coinvolgimento vero sul piano umano da parte dei compagni normodotati per un'esperienza educativa certamente originale, i risultati si riscontrano²³.

3. *Minimizzare le modifiche alle routine scolastiche.* Spesso gli insegnanti ritengono opportuno, per ovviare ai gravi problemi di un difficile inserimento, modificare le normali routine scolastiche del grave: entrata posticipata al mattino, ingresso separato, pausa ricreativa dilata a metà mattinata, tavolo separato per la mensa, uscita anticipata ecc. Si tenta di costruire sull'allievo un impianto orario e normativo speciale e questo è certamente indispensabile in molti casi di gravità, ma si notano anche situazioni educative dove tutto ciò può essere controproducente per l'allievo con disabilità. Anch'egli, infatti, deve capire che la vita non è solamente volta alla soddisfazione dei propri impulsi, ma comporta anche assunzioni di responsabilità che a volte sembrano particolarmente dure e difficili, ma che risultano indispensabili per una corretta crescita.

²³ S.L. Mortweat - A. Cheryl - T. Utley - D. Walker - H. L. Dawson - J.C. Delquardi - S.S. Reddy - R. Charles - R. Greenwood - S. Hamilton - D. Ledford, *Classwide Peer Tutoring: Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classrooms*, in «Exceptional Children», v. 65, n. 4, Summer 1999.

4. *Piano formativo a "porte aperte"*. La gravità del deficit spesso non consente una programmazione in classe di tipo tradizionale. Il ragazzo con disabilità grave ha sovente bisogno di uscire dall'aula, di muoversi, di affrontare compiti diversi e i suoi tempi di attenzione possono non consentire un'inclusione totale nel lavoro di classe. La pianificazione curricolare di plesso a porte aperte può aiutare l'allievo con esigenze speciali a sentirsi comunque parte di una vita scolastica significativa sul piano formativo. I laboratori possono essere di enorme aiuto in questo senso e se opportunamente gestiti nell'arco della settimana rappresentano un'ottima opportunità per costruire un percorso educativo-didattico capace di soddisfare i bisogni del soggetto con gravi problemi.

5. *Il ruolo del bisogno di competenza*. Per crescere e maturare come uomini abbiamo la necessità di prendere coscienza che siamo persone valide, capaci di raggiungere importanti mete nella vita. Ripetute esperienze di successo aiutano l'individuo a maturare una propria autostima e a costruirsi una positiva idea di sé, che lo rendono capace di affrontare efficacemente le difficoltà della vita. È importante che anche l'allievo con disabilità grave possa arrivare a fare esperienze di successo, fallimenti continui non lo aiutano certo a progredire e ad impegnarsi per raggiungere ulteriori traguardi. Gli insegnanti, coscienti dell'importanza di questo bisogno, fra i più importanti per la motivazione personale, devono ideare percorsi e attività attraverso i quali il soggetto grave possa riuscire a raggiungere importanti traguardi. Particolare attenzione deve essere riservata agli aspetti dell'autonomia personale e di movimento per l'importanza che rivestono nel nostro contesto sociale culturale; in secondo luogo è opportuno pensare alla maturazione delle abilità manuali: anche i gravi possono acquisire alcune capacità operative fini-motorie utili per il loro futuro. È molto importante, inoltre, agire per la maturazione delle abilità di tenuta fisica e mentale: tempi di attenzione e di lavoro di qualità sul compito devono essere sempre attentamente considerati, affinché anche l'allievo grave impari incrementare la sua resistenza mentale e la sua capacità di sopportare affaticamento fisico.

6. *L'allievo con disabilità visiva*

Se parliamo di disabilità visiva occorre distinguere molto bene la cecità congenita o acquisita, che si caratterizza dall'assenza di visione e l'ipovisione, termine che designa una riduzione grave della funzione visiva.

6.1. *Le peculiarità*

Le diversità nella disabilità visiva sono enormi: anche in presenza di un identico quoziente di invalidità, ci possiamo trovare di fronte a persone con limitazioni differenti.

- Il senso della vista gioca un ruolo molto importante nello sviluppo dell'individuo sia per comprendere il mondo sia per agire in esso in modo adeguato. Il soggetto con disabilità visiva è quindi costretto ad utilizzare altri canali sensoriali.

- L'apprendimento per imitazione è gravemente compromesso.

- L'elaborazione cognitiva dello spazio è inficiata.

- Le acquisizioni sensomotorie e le rappresentazioni simboliche rischiano di essere pregiudicate se l'azione educativa è deficitaria.

- Il tatto, l'udito, il comportamento motorio, le informazioni verbali esterne sono i canali che offrono le indicazioni utili alla costruzione del mondo.

- L'assenza delle informazioni visive porta inevitabilmente a problemi nella motricità per quanto riguarda postura ed equilibrio.

6.2. *L'allievo in classe*

La qualità della vita del soggetto con disabilità visiva dipende enormemente dall'efficacia degli interventi educativi a casa e a scuola e, quindi, dalla competenza degli educatori. Occorre infatti evitare di commettere errori che possono compromettere un completo sviluppo del soggetto, in particolare gli educatori e gli insegnanti devono stare molto attenti nell'assumere un atteggiamento iperprotettivo. L'allievo con disabilità visiva ha bisogno di fare le sue esperienze, anche se il suo

deficit pone di fronte al problema della sua incolumità: viviamo, in effetti, in un mondo complesso e sovente pericoloso; le paure e le ansie degli educatori possono pregiudicare un approccio corretto alla realtà da parte di questo allievo, il quale, peraltro, può diventare protagonista della sua vita, capendo che le sue limitazioni oggettive non compromettono le sue potenzialità, rendendosi conto che la sua libertà passa attraverso il coraggio personale che può vincere le naturali titubanze nell'affrontare una realtà a lui ignota. È molto importante che egli possa attraverso un'azione educativa e didattica idonea attrezzarsi per agire nel mondo e per scongiurare il rischio di costruirsi un'esistenza fatta solo di parole e di suoni.

6.3. La gestione

Per favorire l'inclusione in classe dell'allievo con disabilità visiva, è opportuno:

- fare familiarizzare il soggetto con disabilità visiva con lo spazio classe;
- sistemare l'allievo in una posizione idonea al suo deficit; se possiede un visus residuo occorre avvicinarlo alla fonte della comunicazione e allo spazio in cui svolgere l'attività e permettergli di sedere dove la luce è più appropriata;
- descrivere in dettaglio le attività di apprendimento previste;
- identificare sé stessi per nome, non presumere che egli riconosca le persone, compresi i suoi compagni, dalla voce;
- se l'allievo è in difficoltà, non agire in modo spontaneo, ma farsi riconoscere, offrire il proprio sostegno e solo se accettato attivarsi in modo da permettergli di superare il problema;
- non è necessario parlare alzando il tono di voce, la persona con deficit visivo non ha di per sé un deficit uditivo;
- informare i compagni di classe dei suoi bisogni;
- lavorare sull'autonomia personale;
- favorire il lavoro comunitario in classe per permettere al soggetto con disabilità visiva di acquisire e assumere comportamenti sociali adeguati;

- sollecitarlo all'utilizzo dei vari strumenti informatici;
- leggere ogni cosa che viene scritta alla lavagna, ricordarsi delle necessità del soggetto;
- quando si programma una presentazione verbale di qualche contenuto alla classe, oltre alle attenzioni descrittive richieste all'insegnante dal ragazzo con deficit visivo, occorre prevedere un aiuto con materiale aggiuntivo e di sintesi per completare il suo apprendimento. Bisogna tener presente che egli perde le espressioni facciali, i gesti, le posture e molti dettagli che arricchiscono le nostre comunicazioni.

7. L'allievo con disabilità uditiva

La perdita dell'udito può avvenire a causa di un mancato sviluppo sensoriale, di un trauma, di infezioni o degenerazioni di qualche parte del sistema uditivo. La perdita può essere parziale o totale, temporanea o permanente, in un orecchio o in entrambi.

7.1. Le peculiarità

L'allievo con disabilità uditiva a causa del suo deficit può:

- presentare un vocabolario limitato;
- parlare non chiaramente e con un'intonazione alterata;
- isolarsi facilmente dal resto del gruppo;
- avere difficoltà a seguire le direttive verbali;
- seguire spesso gli altri in modo gregario evitando di condurre un'attività;
- mostrare difficoltà nella socializzazione e nei rapporti interpersonali.

7.2. L'allievo in classe

I problemi che presenta l'allievo con disabilità uditiva a scuola sono consistenti e meritano attenzione da parte degli insegnanti: si possono ottenere risultati molto significativi, ma anche cocenti esperienze negative se la competenza degli educatori non si esprime ai massimi livelli.

Pensiamo solamente alla capacità di ascolto a scuola. «L'abilità richiesta in classe è la capacità di riconoscere frasi e discorsi, non solo singole parole, in un ambiente sociale con interferenze di rumori, suoni, voci diverse, per un tempo prolungato, contemporaneamente rispetto ai compagni udenti, quindi in modo tempestivo ed efficace. Tale abilità per un sordo profondo o grave, seppur ben protesizzato, non è possibile perlomeno senza accorgimenti contestuali, supporto mirato e tempi adeguati»²⁴. La soluzione delle protesi acustiche, ritenuta come definitiva e risolutiva, spesso purtroppo non lo è, pur apportando al soggetto enormi vantaggi. Le carenze riguardano soprattutto la conoscenza dei termini, delle strutture linguistiche, delle figure retoriche utilizzate.

Occorre, inoltre, porre poi molta attenzione a come l'allievo si percepisce, alla sua autostima. Il rischio a scuola è che egli si percepisca differente non solo a causa dei suoi problemi uditivi ma anche per il fatto che ha un impianto cocleare. A ciò si aggiunga la difficoltà a comunicare con compagni che possono essere assai crudeli nei confronti della diversità.

7.3. La gestione

Per favorire una corretta inclusione in classe dell'allievo con disabilità sensoriale è molto importante rinforzare i legami sociali all'interno del gruppo classe. Le attività che promuovono collaborazione e lavoro comunitario nel piccolo gruppo sono perciò da incentivare. Naturalmente i compagni di classe hanno bisogno di essere informati circa i problemi che il soggetto presenta e su come aiutarlo a superare con opportuni accorgimenti le sue difficoltà.

Lo studente con deficit uditivo dovrebbe avere sempre una chiara visione del viso dell'insegnante e dei compagni che collaborano con lui. È necessario ricordare che l'allievo con deficit uditivo ha una sua posizione in classe e che ogni movimento del docente provoca difficoltà al ragazzo in quanto, cambiando la prospettiva visuale, si pon-

gono problemi, per superare i quali è opportuno, quando è possibile, favorire le discussioni di gruppo, porre in circolo i ragazzi, ricordare di parlare uno alla volta e di rivolgersi con il viso al compagno con difficoltà uditive. Inoltre è necessario, per facilitare l'apprendimento dell'allievo, utilizzare gli strumenti visivi a disposizione: istruzioni scritte sulla lavagna, lucidi, presentazioni in power point, sintesi scritte da consegnare preventivamente, video che facilitano la comprensione dell'argomento in esame.

È evidente che il soggetto con disabilità uditiva, per poter seguire e comprendere ciò che accade in classe, ha bisogno di mettere in campo una capacità attentiva che comporta un dispendio di energie personali consistente; può, quindi, facilmente distrarsi, in questo caso è opportuno che l'insegnante adotti delle tecniche affinché rientri nel compito, come, ad esempio, toccarlo dolcemente, muovere le mani richiamandolo alla concentrazione, accendere segnali luminosi capaci di indicare al ragazzo il problema.

Un accorgimento costante per aiutare l'allievo è poi quello di verificare frequentemente e individualmente le sue acquisizioni.

²⁴ A. Conti, *La comunicazione orale dell'alunno audioleso*, in «Scuola e Didattica», n. 9, gennaio 2008, p. 92.

Conclusioni

In un mondo sempre più complesso e difficile come il nostro, emerge l'esigenza di ogni uomo di incontrare ambienti, affetti, persone, capaci di dare senso e valore all'esistenza. Come afferma Giuseppe Vico: «La persona è identità e incontro, è bisogno di autoconservazione e di donazione, è ritorno spesso con sofferenza alle sue radici e speranza di potersi immaginare e autorealizzare secondo un'idea direttiva già presente nella persona e intorno a cui la persona stessa avverte la motivazione a realizzarsi come progetto»¹. Purtroppo moltissimi allievi presenti nelle nostre aule hanno grandi difficoltà a trovare le giuste motivazioni per potersi incamminare felicemente lungo un progetto di vita che li realizzi come persone; un numero crescente, essendo stato sradicato dal proprio contesto di vita, non ha gli strumenti idonei per potersi adattare in una società esigente come la nostra; altri non possiedono le abilità sufficienti per potere pensare autonomamente a un progetto personale valido per soddisfare i propri bisogni. Sembra che i ragazzi "senza difficoltà" o che "non presentano" problematiche marcate siano sempre meno. L'eterogeneità dei ragazzi e la diversità dei bisogni che evidenziano sono problemi reali che preoccupano enormemente gli insegnanti, molto più della mancanza dei computer nelle aule o della precarietà delle riforme scolastiche. È questo certamente uno dei maggiori ostacoli che la scuola italiana è chiamata a fronteggiare nei prossimi anni: non esistono più le classi relativamente omogenee,

¹ Vico, 2000, p. 9.

ono sempre meno i gruppi che vivono al loro interno serenamente le proprie naturali differenze individuali.

Ci siamo chiesti come offrire risposte educativo-didattiche efficaci a persone che presentano bisogni specifici ed eterogenei; come insegnare in classe programmando percorsi formativi validi a soggetti con caratteristiche personali così differenti; come favorire l'inclusione di esigenze marcatamente opposte come quelle che propongono l'allievo con disabilità mentale ed il ragazzo straniero, il soggetto figlio di professionisti con una famiglia alle spalle giustamente esigente e il ragazzo, abbandonato dal padre, problematico sul piano relazionale.

Dalle ricerche effettuate e dalle nostre riflessioni sono emerse considerazioni molto chiare.

Innanzitutto, appare evidente il ruolo dell'insegnante che – sempre fondamentale per la formazione delle nuove generazioni – oggi assume una rilevanza che mai ha avuto in passato. La confusione valoriale odierna e la mancanza di punti di riferimento solidi in campo educativo rendono difficili a molti lo svolgimento sereno del proprio processo formativo e il conseguimento della piena maturità. La famiglia d'altronde sta vivendo una fase di crisi profonda che non permette certo di essere ottimisti per il futuro. Il numero dei divorzi, le separazioni, il costituirsi di coppie di fatto, la facilità nel variare i legami affettivi senza dare alle conseguenze delle proprie azioni, non offrono scenari positivi ai quali appellarci. In questo orizzonte certamente nebuloso c'è, tuttavia, una prospettiva di valore: la scuola o, meglio, gli insegnanti.

Certamente anche l'istituzione scolastica ha vissuto momenti di crisi, ma i profondi cambiamenti intervenuti, a mio avviso, non hanno scalfito la sua missione; piuttosto hanno valorizzato il suo compito, soprattutto per quanto riguarda le fasce deboli. In questi anni, infatti, la scuola è stata la sola istituzione, insieme alla Chiesa, che ha cercato di dare risposte qualificate e differenziate. Infatti, ha saputo rappresentare un rifugio sicuro per quegli allievi che altrimenti non avrebbero trovato altri agganci educativi validi ed è riuscita, in molti casi, a dare risposte adeguate a coloro che non avrebbero trovato aiuto.

Per moltissimi soggetti la scuola è un luogo accogliente dove incontrare persone di valore importanti per la vita: pensiamo ai soggetti

disabili e al loro bisogno di incontrare educatori disponibili e capaci di integrarli in contesti formativi utili alla loro esistenza; pensiamo ai soggetti difficili, a quei ragazzi che sul piano comportamentale vivono un'irrequietezza irrefrenabile a causa della loro esperienza familiare negativa e che trovano a scuola, nonostante tutto, persone in grado di ascoltarli e di indirizzarli; pensiamo alla splendida accoglienza che molti ragazzi stranieri, provenienti da zone del mondo poverissime e violente, trovano nelle nostre aule per merito di insegnanti disponibili ad accettare i loro ritmi e la loro cultura.

La disponibilità è certamente un prerequisito essenziale per poter insegnare, com'è altrettanto importante essere intenzionalmente portati a farsi carico delle problematiche educative che gli allievi presentano. Le competenze del docente, inoltre, si completano anche con le sue specifiche conoscenze professionali relativamente alla disciplina che è chiamato ad insegnare. Emerge, però, in tutta la sua portata una competenza in passato spesso trascurata: la capacità di gestire la classe per le integrazioni, oggi più che mai indispensabile.

Gestire la classe non significa mantenere una disciplina ferrea impositiva, non significa costringere gli allievi al rispetto cieco delle regole, ma vuol dire progettare e promuovere attività educativo-didattiche capaci di favorire l'interesse degli studenti verso un impegno scolastico e personale di valore. «Il concetto di gestione della classe è più ampio di quello della nozione di disciplina. Esso include tutte le cose che l'insegnante mette in atto per promuovere l'interesse e la partecipazione dell'allievo per le attività di classe e per stabilire un produttivo ambiente di lavoro»².

Si è voluta porre l'attenzione anche sul tema delle integrazioni, pienamente consapevoli della necessità di favorire un ambiente educativo capace di accogliere e valorizzare le differenze individuali. Ciò che conta veramente è permettere ad ogni allievo di incamminarsi verso il proprio progetto esistenziale con l'aiuto degli insegnanti, accanto ai propri compagni, rispettando le diversità culturali e sociali, vicino alle sofferenze

² Sanford - Emmer - Clements, in Jones - Jones, 2001, p. 3.

tenze altrui. Come afferma Buber: «Il fatto fondamentale dell'esistenza umana è l'uomo-con-l'uomo»³, gli altri non sono i nostri antagonisti, non sono mete da superare, ma sono una risorsa infinita per la nostra maturazione personale e spirituale. L'avvento della società multiethnica è irreversibile; nessun paese democratico può permettersi di scacciare e respingere le persone che dal terzo e quarto mondo premono per entrare nel mondo occidentale. Occorre imparare a convivere con questa realtà, occorre imparare a favorire le integrazioni accogliendo il prossimo nel rispetto degli ordinamenti e delle regole della convivenza civile.

La scuola è chiamata a corrispondere a queste esigenze, è chiamata ad educare le nuove generazioni al rispetto per tutti; poco importa se l'altro è di colore, o cattolico, o mussulmano, o con deficit, indispensabile è vedere in lui una persona che ha dignità e che è chiamata con me a impegnarsi nella vita.

Per includere occorre saper gestire la classe, occorre progettare azioni didattiche valide e interessanti, ciò significa promuovere per prevenire azioni di disturbo o comportamenti inadeguati degli allievi: questa direttiva deve essere assunta pienamente nei nostri contesti educativi. Molte ricerche effettuate in questo campo mettono in evidenza come gli insegnanti più capaci di gestire la classe siano coloro che più si impegnano in azioni formative volte a promuovere efficacemente l'interesse degli allievi in un clima educativo sereno, colmo di rispetto reciproco, ricco di rapporti educativi personalizzati, intenso sul piano della collaborazione. Abbiamo analizzato le tesi di noti studiosi che hanno approfondito il tema della gestione della classe e abbiamo ricavato gli orientamenti educativo-didattici opportuni per poter effettuare un lavoro capace di soddisfare i bisogni degli allievi. I temi della motivazione scolastica e dei bisogni sono stati ampiamente analizzati perché, a nostro avviso, sono nodali per la progettazione, la conduzione e la verifica di processi formativi volti all'inclusione. Sono stati poi messi in evidenza i ruoli dell'insegnante titolare, dell'insegnante specializzato per il sostegno, del dirigente scolastico, del team, in merito al lavoro

³ M. Buber, *Il problema dell'uomo*, ElleDiCi, Torino 1983, p.122.

unitario e si sono offerte indicazioni, frutto di esperienza e di riflessioni effettuate concretamente a contatto con situazioni educative speciali; si sono, infine, proposti gli adattamenti curricolari, ambientali e metodologici necessari per poter operare concretamente con un gruppo classe eterogeneo e differenziato.

L'intento del presente lavoro è quello di offrire agli insegnanti uno strumento in grado di aiutarli a proseguire con maggiore consapevolezza e competenza in questa azione. Si è parlato di inclusione; è arrivato infatti il momento di fare un salto di qualità: gestire la classe è diventato un problema e sarà *il problema* per gli anni futuri. Le risposte offerte, frutto di riflessioni e di ricerca, non pretendono di essere esaustive, ma possono contribuire a dare suggerimenti concreti per il duro lavoro quotidiano in classe. Siamo fermamente convinti che «la nostra autentica missione in questo mondo in cui siamo stati posti non può essere in alcun caso quella di voltare le spalle alle cose e agli esseri che incontriamo e che attirano il nostro cuore; al contrario, è proprio quella di entrare in contatto, attraverso la santificazione del legame che ci unisce a loro, con ciò che in essi si manifesta»⁴.

⁴ M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Edizioni Quiquajon, Biella 1990, pp. 30-31.

Bibliografia

- Aa.Vv., *Strategies for Success*, Pro-ed, Austin, Texas 1996.
- Agazzi A., *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1977.
- Alvorsen A. - Sailor W., *Integration of Student with Severe and Profound Disabilities: A Review of Research*, in R. Gaylord-Ross, *Issues and Research in Special Education*, vol. 1., Teacher college press, New York 1990.
- Alley G.R. - Deshler D.D., *Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods*, Love, Denver 1979.
- Ashman A. - Conway R., *Guida alla Didattica Metacognitiva*, Erickson, Trento 1991.
- Ames R. - Ames C., *Motivation in Education: Student Motivation*, Academic Press, San Diego, CA 1984.
- Atkinson J.W., *La motivazione*, il Mulino, Bologna 1973.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1978.
- Back U., *Società del rischio*, Carocci, Milano 2001.
- Bamburg J., *Raising Expectations to Improve Student Learning*, North Central Regional Educational Laboratory, Oak Brook, Illinois 1994.
- Bandura A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1977.
- Bandura A., *Il senso di autoefficacia*, Erikson, Trento 1997.
- Bauwens J. - Hourcade J.J., *Cooperative Teaching: Rebuilding the Schoolhouse for all Students*, Pro-Ed, Austin, Texas 1995.
- Bender W.H. - Mathes M.Y., *Student with ADHD in the Inclusive Classroom*, in «Intervention in school and clinic», 30 (4), March 1995.

- Belvel P.S. - Jordan M.M., *Rethinking Classroom Management*, Corwin Press, Thousand Oaks 2003.
- Biehler R.F., *Psicologia applicata all'insegnamento*, Zanichelli, Bologna 1986.
- Blum P., *Sopravvivere nelle classi difficili*, Erickson, Trento 2000.
- Bricker D. - Filler J. (a cura di), *Severe Ritardation: Theory to Practice*, Council for exceptional Children, Reston, VA 1985.
- Brophy J., *Teaching problem student*, Guilford Press, Washington D.C. 1996 (traduzione italiana: *Insegnare a studenti con problemi*, Las, Roma, 1999).
- Brophy J., *Motivating Student to Learn*, McGraw Hill, New York 1997.
- Cairo M.T., *Difficoltà apprendimento. Un approccio educativo integrato*, La Scuola, Brescia 1998.
- Canevaro A. - Ianes D., *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna*, manoscritto non pubblicato, 2003.
- Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Cannao M. - Moretti G., *Il grave handicappato mentale*, Armando, Roma 1983.
- Canter L. - Canter M., *Assertive Discipline*, Canter & Associates, Santa Monica, California 1976.
- Canter L. - Canter M., *Assertive Discipline; Positive Behavior Management for Today's Classroom*, Canter & Associates, Santa Monica, Calif. 1992².
- Canter L. - Canter M., *Succeeding with Difficult Students: New Strategies for Reaching your most Challenging Students*, Canter & Associates, Santa Monica, California 1993.
- Canter L., *Discipline Alternatives. First, the Rapport-Then, the Rules*, in *Learning*, v. 24, n. 5, Mar-Apr 1996.
- CDH Bologna - CDH Modena (a cura di), *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Erickson, Trento 2003.
- Cecchini M., *Sviluppo intellettuale e sociale nella sindrome di Down*, in Cerri R. - Spagnolo A., *La sindrome di Down*, Il pensiero scientifico, Roma 1989.
- Charles C.M., *Building Classroom Discipline*, Longman, New York 1996.

- Charles C. - Senter G., *Elementary Classroom Management*, Longman, White Plains, N.Y. 1995².
- Cooper H. - Good T., *Pygmalion Grows Up*, Longman, New York 1983.
- Cornoldi C. - De Beni R. - Gruppo MT, *Imparare a Studiare*, Erickson, Trento 1993.
- Cornoldi C., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2007.
- Cronin M.E., *Life Skills Instruction for all Student with Special Needs*, Pro-Ed, Austin, Texas 1993.
- d'Alonzo L., *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002.
- d'Alonzo L., *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, La Scuola, Brescia 2004.
- d'Alonzo L., *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia 2006.
- d'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2014.
- d'Alonzo L. (a cura di), *Ontologia Special education*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- d'Alonzo L., *Disabilità: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 2014.
- d'Alonzo L. - Bocci F. - Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento 2016.
- d'Alonzo L., *Marginalità e apprendimento*, La Scuola, Brescia 2016.
- d'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze 2017.
- d'Alonzo L., *Motivare i demotivati a scuola*, ELS La Scuola, Brescia 2017.
- d'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, ELS La Scuola, Brescia 2017.
- d'Alonzo L. (a cura di), *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*, Erickson, Trento 2017.
- d'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholé, Brescia 2018.
- d'Alonzo L. (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2019.
- d'Alonzo L. (ed.), *Autismo. Kit di strumenti per l'inclusione nella scuola. Il modello TAE*, Scholé, Brescia 2019.

- Darling-Hammond L., *The Right to learn: A Blueprint for Creating Schools to Work*, Josey-Bass, San Francisco 1997.
- DeCharms R., *Personal Causation*, Academic Press, New York 1968.
- DeCharms R., *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*, Irvington, New York 1976.
- Deci E.L., *Intrinsic Motivation*, Plenum Press, New York 1975.
- Deci E.L. - Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human Behavior*, Plenum Press, New York 1985.
- de La Garanderie A., *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, la Nuova Italia, Firenze 1991.
- De Bono E., *Thinking*, Pergamon Press Limited, Oxford 1986. (Traduzione italiana: E. De Bono, *Strategie per imparare a pensare*, Omega Edizioni, Torino 1992, vol. I, p. 8).
- Dreikurs R., *Psychology in the Classroom*, Harper & Row, New York 1968².
- Dreikurs R. - Cassel P., *Discipline without Tears*, Hawthorn, New York 1972.
- Dreikurs R. - Grunwald B. - Pepper E., *Maintaining Sanity in the Classroom*, Harper & Row, New York 1982.
- Eccles J.C., *Il mistero uomo*, il Saggiatore, Milano 1983.
- Edwards C.H., *Classroom discipline and management*, John Wiley and Sons, USA 2000.
- Emmer E.T. - Evertson C.M. - Worsham M.E., *Classroom Management for Secondary Teachers*, Allyn and Bacon, Boston 2003.
- Emmer E.T. - Evertson C.M. - Worsham M.E., *Classroom Management for Elementary Teachers*, Allyn and Bacon, Boston 2003.
- Evertson C.M. - Weinstein C.S., *Handbook of Classroom Management*, EA, New Jersey 2006.
- Fay J. - Funk D., *Teaching with love and logic*, The love ed logic Press, Golden, CO 1995.
- Ferri R. - Spagnolo A., *La sindrome di Down*, Il pensiero scientifico, Roma 1989.
- Fiore T.A. - Becker E.A., *Promising Classroom Interventions for Students with Attention Deficit Disorders*, Center for research in education, 1994.
- Fowler M., *Attentino-Deficit/Hyperactivity Disorder*, NICHCY paper, October 1, Research Triangle Park, NC 1994.

- Froyen L.A., *Classroom Management*, Merrill Publishing, Columbus 1988.
- Gagné E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Sei, Torino 1989.
- Gaylord-Ross R., *Issues and Research in Special Education*, vol. 1, Teacher College Press, New York 1990.
- Garbarino J., *Lost Boys: Why our Sons Turn Violent and How we Can Save them*, The Free Press, New York 1999.
- Gardner H., *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Gardner H., *La nuova scienza della mente*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Genovese L. - Kanizsa S., *Manuale, della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- Glasser W., *Reality Therapy; A New Approach to Psychiatry*, Harper & Row, New York 1965.
- Glasser W., *Schools without Failure*, Harper & Row, New York 1969.
- Glasser W., *Control Theory in the Classroom*, Harper & Row, New York 1986.
- Glasser W., *The Quality School. Managing Student without Coercion*, Harper & Row, New York 1990.
- Gordon T., *Teacher Effectiveness Training*, York, Wyden, New York 1974.
- Gordon S.B. - Asher M.J., *Meeting the ADD Challenge: A Practical Guide for Teachers*, Research Press, Champaign, IL 1994.
- Good T.L. - Brophy J., *Looking in Classroom*, Harper & Row, New York 1997.
- Good T.L., *Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions*, in «Journal of teacher education», 38 (4), 1987, pp. 32-47, EJ 358702.
- Gump P.V., *The Classroom Behavior Setting: Its Nature and Relation to Student Behavior*, Office of education, Bureau of Research, Washington D.C. 1967.
- Hammill A - Bartlett N.R., *Teaching Students with Learning and Behavior Problems*, Pro-ed, Austin, Texas 1995.

- Hunt P. - Goetz L., *Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities*, in «Journal of Special Education», v. 31, n. 1, Spr. 1997.
- Hoover J.J., *Study Skills to Students with Learning Problems*, Hamilton Publications, Boulder, Colorado 1993.
- Hubel D.K., *Il cervello*, in «Le scienze», 135, novembre 1979.
- Hubel D.K. - Diesel T.N., *I meccanismi cerebrali della visione*, in «Le scienze», 135, novembre 1979.
- Inhelder B., *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Dechaux et Niestlé, Neuchatel 1963.
- Isfol, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Iverson A.M., *Building Competence in Classroom Management and Discipline*, Merrill Prentice Hall, New Jersey 2003.
- Jones F., *Positive Classroom Discipline*, McGraw-Hill, New York 1987a.
- Jones F., *Positive Classroom Instruction*, McGraw-Hill, New York 1987b.
- F.H. Jones, *Tools for Teaching*, Fredric H. Jones & Associates, Santa Cruz, California 2000.
- Jones V.F. - Jones L.S., *Comprehensive Classroom Management*, Allyn and Con, Boston 2001.
- Kirby E.A. - Grimly L.K., *Understanding and Treating Attention Deficit Disorder*, Pergamon Books, New York 1986 (trad. italiana: *Disturbi dell'attenzione*, Erickson, Trento 1989).
- Kohn A., *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Systems, A's, Praise and Other Bribes*, Houghton Mifflin, Boston 1993.
- Kohn A., *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 1996.
- Kounin J., *Discipline and Group Management in Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1970.
- Kreidler W., *Elementary Perspectives: Teaching Concepts of Peace and Conflict*, Educators for Social Responsibility, Cambridge, Massachusetts 1990.
- Long N.J. - Morse W.C., *Conflict in the Classroom. The Education of Risk and Troubled Students*, Pro-Ed, Austin, Texas 1996.
- Lock C., *Study Skills*, Kappa Delta Pi, West Lafayette, Indiana 1981.
- Mariani L., *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna 1996.

- McLeod J. - Fisher J. - Hoover G., *The Key Elements of Classroom Management*, ASCD, Virginia USA 2003.
- Mesini C. - Ottolini G., *Saper Leggere, Saper Scrivere*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1992.
- Mastropieri M. - Scruggs T., *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*, Merrill, Upper saddle River, NJ 2000.
- Meltzer L.J., *Strategy Assessment and Instruction*, Pro-ed, Austin, Texas 1993.
- Meyer L. - Peck C. - Brown L. (a cura di), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*, Paul H. Brookes, Baltimore 1990.
- Mortweet S.L. et alii, *Classwide Peer Tutoring: Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classrooms*, in «Exceptional Children», v. 65, n. 4, Summer 1999.
- Nicholls J.G., *Advances in Motivation and Achievement: Development of Achievement Motivation*, JAI Press, Washington 1984.
- Novak J.D. - Gowin D.B., *Imparando a Imparare*, SEI, Torino 1989.
- Onger G., *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia*, manoscritto non pubblicato, 2002.
- Partin R.L., *Classroom teacher's survival guide*, Jossey-Bass, S. Francisco, California 1999.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia 1990.
- Pavone M., *Educare nelle diversità*, La Scuola, Brescia 2001.
- Pellerey M., *Questionario sulle Strategie d'Apprendimento*, LAS, Roma 1996.
- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino 1976.
- Pontiggia G., *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2000.
- Popper K.R. - Eccles J.C., *L'Io e il suo cervello*, Armando, Roma 1981.
- W. Purkey - J. Novak, *Invitino School Success: A Self-Concept Approach to Teaching, Learning, and Democratic Practice*, Wadsworth, Belmont, California 1996.
- Raffini J., *Winner without Losers: Structures and Strategies for increasing Student Motivation to Learn*, Allyn and Bacon, Needham heights, Massachusetts 1993.

Rosenthal R. - Jacobson L., *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, Milano, 1979.

Rubenzon R.L., *Stress management for the learning disabled*, Department of Education (ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. The Council for Exceptional Children), Eric Digest, Washington D.C. 1988.

Salend S.J. - Duhaney L.M. - Garrick M., *The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators*, in «Remedial and Special Education», v. 20 n. 2, Mar-Apr 1999, pp. 114-126.

Santerini M., *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia 1998.

Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e stranieri. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano 2000.

Schmuck R. - Schmuck P., *Group Process in the Classroom*, Wm. C. Brown, Dubuque, Iowa 1996.

Sikula J. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan, New York 1986.

Simon M. - Karasoff P., *Effective Practices for Inclusive Programs: A Technical Assistance Planning Guide*, California Research Institute, San Francisco 1992.

Staub D., *Delicate Threads: Friendships between Children with and without Special Needs in Inclusive Settings*, Woodbine House, Bethesda, Maryland 1998.

Sternberg R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento 1998.

Sternberg R.J. - Spear-Swerling L., *Le Tre Intelligenze*, Erickson, Trento 1997.

Stevens S.H., *Classroom Success for the Ld and Adhd Child*, John F. Blair Publisher, Winston-Salem, Carolina del Nord 1997.

Strichart S.S. - Iannuzzi P. - Charles T., *Teaching Study Skills and Strategies to Students with LD, ADD, or Special Needs*, Allyn & Bacon, Boston 1998.

Sturomski N., *Interventions for students with learning disabilities*, NICHY, New Digest, Washington DC 1997.

Tauber R., *Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to its Use in Education*, Praeger, Westport, Connecticut 1997.

Vianello R., *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*, Junior, Bergamo 1999.

Vico G., *Alla ricerca della pedagogia perduta*, La Scuola, Brescia 2000.

Villa R.A. - Thousand J.S. - Stainback W. - Stainback S., *Restructuring for Caring & Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Brookes Publishing, Baltimore, Maryland 1992.

Walker H.M. - McConnell S. - Holmes D. - Todis B. - Walker J. - Golden N., *Walker Social Skills Curriculum: The Accepts Program*, Pro-Ed, Austin, Texas 1983.

Wehlage G. - Rutter R. - Smith G. - Lesko W. - Fernandez R., *Reducing the Risk: School as Communities of Support*, Falmer Press, Philadelphia 1989.

Weinstein C.S. - Mignao A.J., *Elementary Classroom Management*, McGraw-Hill, New York 2003.

Weinstein C.S., *Secondary Classroom Management*, McGraw-Hill, New York 2003.

Wittrock M., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York 1986.

Wong Y.L. (ed.), *Contemporary intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*, Springer-Verlag, New York 1992.

Young J.Z., *Un modello del cervello*, Einaudi, Torino 1974.

Young J.Z., *I filosofi e il cervello*, Bollati Boringhieri, Torino 1988.

Sommario

Introduzione	5
--------------	---

Capitolo primo

<i>Il cammino verso l'inclusione</i>	7
--------------------------------------	---

1. Il valore dell'esperienza educativa scolastica, 8 - 2. La presenza della persona con disabilità, 10 - 3. Il cammino verso l'inclusione, 13 - 4. La gestione consapevole dell'inclusione, 16 - 5. Gestire bene la classe per includere tutti, 18

Capitolo secondo

<i>La gestione della classe</i>	25
---------------------------------	----

1. Jacob Kounin, 27 - 2. Rudolf Dreikurs, 35 - 3. William Glasser, 45 - 4. Lee Canter, 51 - 5. Fredric Jones, 59 - 6. Alfie Kohn, 68 - 7. Robert J. Marzano, 76 - 8. Nicholas J. Long, 87 - 9. Jere Brophy, 95

Capitolo terzo

<i>Le neuroscienze e le implicazioni nella gestione della classe</i>	101
--	-----

1. Conoscenze sul funzionamento cerebrale, 102 - 2. Risultati scientifici e ricadute formative, 108 - 3. Le tesi di Robert Sylwester sulle basi biologiche nella gestione della classe, 113 - 4. Il Layered curriculum, 119 - 5. Incrementare la partecipazione, 126

Capitolo quarto

<i>Orientamenti pedagogici per la gestione della classe</i>	129
---	-----

1. Il ruolo dell'insegnante nella gestione della classe, 130 - 2. Promuovere per prevenire, 156 - 3. Impostazione didattica affascinante, 160 - 4. La grande impor-

tanza del contesto: l'aula e le sue componenti, 162 - 5. Semplicità e condivisione delle regole, 175

Capitolo quinto

La gestione della classe per l'inclusione 181

1. La conduzione inclusiva dell'apprendimento, 181 - 2. I bisogni degli allievi, 185 - 3. I prerequisiti per l'inclusione in classe, 191 - 4. Adattamenti, 200 - 5. Strategie da insegnare, 203

Capitolo sesto

Bisogni educativi speciali e gestione della classe 217

1. L'allievo con disabilità intellettiva, 218 - 2. L'allievo con disabilità intellettiva lieve, 223 - 3. L'allievo con ADHD (disturbo da deficit di attenzione/iperattività), 227 - 4. L'allievo con distrofia muscolare, 233 - 5. L'allievo con disabilità grave, 239 - 6. L'allievo con disabilità visiva, 245 - 7. L'allievo con disabilità uditiva, 247

Conclusioni 251

Bibliografia 257

Nella stessa collana

1. Giuseppe Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*
2. Luigi Croce - Luigi Pati, *ICF a scuola*, II edizione
3. Paola Dusi - Luigi Pati, *Corresponsabilità educativa*
4. Giulia Cavalli - Eleonora Di Terlizzi - Anna Valle, *I grandi nel mondo dei piccoli. La relazione tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia*
5. Andrea Bobbio - Teresa Sergi Grange, *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*
6. Giuseppina D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*
7. Monica Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, II edizione
8. Rosario Mazzeo, *Studiare missione impossibile? Dialoghi e lettere sull'imparare a scuola e in famiglia*
9. Claudio Girelli (ed.), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*
10. Andrea Potestio - Fabio Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*
11. Antonio Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*
12. Sabine Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, a cura di Giuliana Sandrone
13. Maria Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*
14. Amelia Broccoli, *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*
15. Giuliana Sandrone (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*
16. Olga Bombardelli (ed.), *L'Europa e gli Europei a scuola*
17. Ivo Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*
18. Giorgio Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo del secondo '900*, XI edizione
19. Monica Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*
20. Pier Cesare Rivoltella - Enrica Bricchetto - Fabio Fiore (eds.), *Media, storia e cittadinanza*
21. Luigi Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*
22. Carlo Baroncelli (ed.), *Verso un'educazione planetaria. Per un futuro sostenibile*
23. Bruno Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*
24. Damiano Previtali, *Come valutare i docenti?*
25. Giuseppe Mari, *Educazione come sfida della libertà*, II edizione
26. Giuseppe Mari (ed.), *Educare la persona*, III edizione
27. Andrea Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*
28. Andrea Potestio, *Un altro Emile. Rilettura di Rousseau*
29. Francesco Caggio - Riccardo Stellon (eds.), *Famiglie e servizi educativi per la prima infanzia. Avvicinamenti, distanze, alleanze e divergenze*

1. Giuseppe Mari (ed.), *Educazione e alterità culturale*
2. Evelina Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*
3. Carla Xodo, *Rousseau e le donne*
4. Luigi d'Alonzo, *Disabilità: obiettivo libertà*
5. Luigina Mortari - Jessica Bertolani (eds.), *Counseling a scuola*
6. Luigi Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*
7. Giuseppe Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*
8. Antonio Bellingeri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*
9. Andrea Bobbio - Elisabetta Musi (eds.), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*
10. Massimo Tucciarelli, *Coaching e sviluppo delle soft skills*
11. Giuseppe Mari, *Scuola e sfida educativa*
12. Giuseppe Mari, *Il Liceo delle Scienze umane, con esemplificazioni didattiche*
13. Giuseppe Mari - Giuliano Minichiello - Carla Xodo, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*
14. Viviana Burza - Sandra Chistolini - Giuliana Sandrone, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*
15. Gaetano Mollo - Andrea Porcarelli - Domenico Simeone, *Pedagogia sociale*
16. Andrea Bobbio, *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, II edizione
17. Bruno Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*
18. Giombattista Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, II edizione
19. Sebastiano Citroni, *Inclusive Togetherness. A Comparative Ethnography of Cultural Associations Making Milan Sociable*
20. Maria Vinciguerra, *L'adulto generativo*
21. Marco Catarci - Alessandra La Marca - Agostino Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*
22. Giorgio Chiosso, *La pedagogia contemporanea*
23. Giulia Cavalli - Chiara Gnesi, *La motivazione a scuola*
24. Mariella Bombardieri, *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*
25. Evelina Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*
26. Luigi Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*
27. Hervé A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*
28. Nicola S. Barbieri - Angelo Gaudio - Giuseppe Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*
29. Luciano Pace - Gabriele Quinzi (eds.), *Relazioni in-finite. La fatica di pensare la fine dell'amore*
30. Anna Marina Mariani (ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*
31. Lorena Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, nuova edizione riveduta e corretta
32. Alessandro Ricci - Zbigniew Formella, *Lo psicologo dell'educazione nella scuola*
33. Cesare Scurati, *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, a cura di Graziano Biraghi
34. Amelia Broccoli, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica*
35. Mariella Bombardieri - Livia Cadei (eds.), *Le storie nutrono*
36. Livia Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*
37. Hervé A. Cavallera, *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*
38. Antonio Bellingeri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*
39. Riccardo Pagano, *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*
40. Giuseppe Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, nuova edizione riveduta e ampliata
41. Monica Ferrari - Matteo Morandi - Mario Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*
42. Monica Amadini - Alberto Bobbio - Anna Bondioli - Elisabetta Musi, *Pedagogia dell'infanzia*
43. Marcello Tempesta, *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*
44. Pierpaolo Triani, *La collaborazione educativa*
45. Giuseppe Mari, *Matrimonio perché?*
46. Antonio Bellingeri, *L'evento persona*
47. Luigi d'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*
48. Maura Striano - Claudio Melacarne - Stefano Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*
49. Giuseppe Mari, *La relazione educativa*, nuova edizione riveduta e ampliata
50. Mariella Bombardieri - Giulia Cavalli, *Genitorialità creativa. L'Antimanuale per genitori*
51. Luigi d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*
52. Luigi Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*
53. Rosa Grazia Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*
54. Silvia Maggolini - Elena Zanfroni, *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini & Co.*
55. Riccardo Pagano, *Pedagogia mediterranea*
56. Anna Marina Mariani, *Insegnare. La scuola può far molto, ma non può far tutto*
57. Aldo Basso, *Come stare accanto al bambino*
58. Monica Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*
59. Gaston Mialaret, *Il nuovo spirito scientifico e le scienze dell'educazione*
60. Luigi d'Alonzo, *La gestione della classe per l'inclusione*