

I. Il ruolo dell'insegnante di sostegno

Il passaggio da un'ottica di *inserimento*¹ ad una di *integrazione*² degli alunni in situazione di svantaggio nella scuola, ha reso necessario ridefinire la figura dell'insegnante di sostegno, delineando una serie di professionalità, conoscenze, competenze e atteggiamenti propri di un profilo professionale complesso. **L'insegnante di sostegno non è soltanto l'insegnante dell'alunno disabile bensì un docente di sostegno all'intera classe, che ha il compito di favorire situazioni didattiche, formative e relazionali, mirate a realizzare il processo di integrazione in piena contitolarità con gli insegnanti curricolari.**

I presupposti legislativi del profilo professionale dell'insegnante di sostegno si trovano già nel DPR n. 970 del 31.10.1975, in cui si chiarisce che il personale specializzato non è assegnato agli alunni disabili, bensì «a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni e in particolare di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento»³.

L'intero complesso normativo in materia di handicap ribadisce con chiarezza, a partire dagli anni Ottanta, la responsabilità collegiale del progetto educativo per il disabile e la Legge-quadro sull'handicap stabilisce che «gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità [í] delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse e di classe e dei collegi dei docenti»⁴.

L'insegnante di sostegno deve essere in grado di integrare le conoscenze specifiche delle diverse forme di deficit e le informazioni desumibili dalla **documentazione scolastica**, talvolta superficiali e lacunose, con una **osservazione** attenta e mirata dell'alunno al fine di individuare gli **interventi didattici e le strategie più adeguate** ai suoi bisogni e alle sue potenzialità. Inoltre, dal momento che il ruolo dell'insegnante di sostegno si configura soprattutto «come *mediazione e sostegno alla mediazione, oltre che come aiuto tecnico dell'apprendimento, tra l'alunno portatore di handicap e la comunità scolastica*»⁵, deve possedere **buone capacità comunicative e relazionali** al fine di poter gestire in modo proficuo una complessa rete di rapporti, tra l'alunno, la famiglia, la classe e gli altri docenti.

¹ La Legge n. 118/1971 prevedeva l'istruzione dell'obbligo nelle classi normali della scuola pubblica e l'abbattimento delle barriere architettoniche negli edifici pubblici, comprese le scuole, senza però fornire alcuna indicazione operativa né apporti finanziari.

² Cfr. Documento Falcucci 1975, C.M. n. 227/1975 e soprattutto Legge n. 517/1977, primo testo normativo mirato a regolare in modo completo l'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap.

³ Art. 9.

⁴ Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, n. 104 del 5.2.1992, art. 13, comma 6.

⁵ Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Bari, Laterza, 2005, p. 253.

«Le attività dell'insegnante di sostegno dovrebbero estendersi e integrarsi in una più globale funzione di sostegno, attivata dalla comunità scolastica nel suo insieme, nei confronti delle tante e diverse situazioni di disagio e difficoltà che si manifestano. In questo caso sarà l'insieme della comunità-scuola, composto di insegnanti, personale tecnico, alunni e altre persone significative, che mobilerà tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali degli alunni, in relazione al tipo e al grado di difficoltà.»⁶

Ho avuto la possibilità di sperimentare la complessità di questo ruolo il tirocinio in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Firenze, con un ragazzo di dodici anni, la cui disabilità veniva sinteticamente descritta come «disturbo *borderline* di personalità in soggetto con capacità cognitive a livello limite» nella certificazione di handicap.

È stato necessario procedere con un approfondimento relativo alla patologia per cercare di capire a quali disturbi si facesse riferimento con l'etichetta di «disturbo *borderline* di personalità» e per poter valutare in quale misura fossero riscontrabili nell'alunno seguito. Da notare come la collocazione a «livello limite» o «*borderline*» non si riferisse solo al disturbo di personalità ma anche alle capacità cognitive.

Ho poi condotto l'osservazione degli assi dello sviluppo, consapevole che i dati raccolti sono costantemente soggetti a rapidi cambiamenti poiché «studiare lo sviluppo significa studiare la trasformazione continua dell'individuo nella sua globalità e nel suo divenire»⁷.

L'osservazione mi ha tuttavia permesso di raccogliere informazioni preziose per individuare punti di forza e di debolezza dell'alunno al fine di progettare un percorso didattico adeguato alle sue effettive necessità e al contesto dell'intera classe.

Il merito principale di questa esperienza è stato quello di aver consentito all'alunno di uscire dalla sua area «limite» offrendogli l'occasione di prendere parte in modo attivo alle attività della classe, forse per la prima volta in tutta la sua carriera scolastica, con evidenti vantaggi sulla sua autostima e sulla socializzazione.

Il limite principale ad una integrazione efficace e programmata consiste spesso nell'assenza di un **corpo docente stabile di insegnanti di sostegno**. Nella scuola dove ho fatto il tirocinio l'unico insegnante di sostegno di ruolo aveva il compito di coordinare i vari insegnanti di sostegno precari, specializzati e non, che si sono avvicinati nel corso dell'anno. Per quanto abile e scrupoloso fosse il «coordinamento», l'alto numero di casi seguiti ha fatto sì che la presa in carico del ragazzo certificato finisse spesso per essere affidata alla «buona volontà» del precario di turno. A causa di questa discontinuità alcuni insegnanti curricolari sono stati a volte reticenti a programmare

⁶ Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Trento, Erickson, 2007, p. 31.

⁷ Baldeschi M., *Ragazzi Speciali. Percorsi didattici di educazione psicomotoria ed espressiva*, Firenze, Boso Editore, 2003, p. 5.

interventi che coinvolgessero l'intera classe con il rischio di dover ricominciare tutto da capo all'uscita delle nuove graduatorie.

Il primo anno di ruolo (a.s. 2007-08) mi sono stati affidati due alunni di una stessa classe prima con diagnosi di dislessia. A questo punto mi sono trovata a dover definire il mio ruolo assumendo un punto di vista completamente nuovo rispetto a quello sperimentato per sei anni come insegnante curricolare di lingua inglese.

II. Un nuovo punto di vista: la sfida di mettere in atto un sostegno sulla classe

Supportare due alunni dislessici nel raggiungimento degli obiettivi previsti per la classe ha rappresentato fin dall'inizio una vera e propria sfida per la mia nuova professionalità come insegnante di sostegno.

Mi sono trovata in una situazione particolarmente favorevole rispetto a quella osservata in altre scuole, dove l'attività del sostegno era per lo più caratterizzata da discontinuità e frammentazione oraria. Avere l'intera cattedra in una sola classe prima ha infatti il duplice vantaggio di accogliere gli alunni in un nuovo grado di scuola e di avere una visione completa del loro andamento scolastico.

Forse proprio per questa situazione estremamente favorevole e apparentemente semplice mi sono sentita subito responsabile di tutto quello che riguardava la classe. Quando, come era capitato più volte di osservare nella mia esperienza passata, si hanno solo sei ore di sostegno con un alunno, anche l'insegnante più motivato e preparato a mettere in atto una totale integrazione, dovrà rassegnarsi a rinunciare ad un sostegno sulla classe per concentrarsi sull'intervento individualizzato con l'alunno diversamente abile. Io, invece, mi trovavo nella condizione di provare a mettere in atto quanto ribadito da tutta la normativa in materia di handicap.

All'inizio temevo di non riuscire a gestire bene tutte quelle ore in una sola classe: nelle prime settimane di semplice osservazione avevo difficoltà a capire come collocarmi, anche fisicamente, all'interno della classe e avvertivo un certo disagio sia nei confronti dei colleghi che nei confronti degli alunni. Man mano che il mio ruolo prendeva forma, ho cominciato invece ad avvertire il bisogno di essere presente e sia gli alunni che gli insegnanti hanno cominciato a riferire quello che mi ero persa durante la mia assenza.

Osservando la vita scolastica da una posizione marginale riflettevo sul fatto che, benché anche la funzione professionale degli **insegnanti curricolari** vada ben oltre le semplici competenze disciplinari, **la loro presenza in classe e le loro richieste sono almeno legittimate dall'autorità della materia che insegnano. La presenza dell'insegnante di sostegno, invece, deve essere**

motivata e il suo ruolo costruito *in itinere* e condiviso con i colleghi e, se necessario, con gli alunni.

Adesso mi rendo conto di quanto siano state preziose quelle prime settimane, e non solo perché indispensabili alla definizione di un adeguato intervento didattico. **La posizione apparentemente marginale dell'insegnante di sostegno offre un punto di vista privilegiato sulle dinamiche relazionali all'interno della classe e sull'efficacia dei diversi approcci e delle strategie didattiche messe in atto**, tanto che ogni insegnante dovrebbe poter sperimentare questa prospettiva.

Allo stesso modo, anche la pedagogia e la didattica "speciali", che vengono affrontate nel corso di perfezionamento per il sostegno, dovrebbero rientrare nella formazione di tutti i docenti, poiché non rappresentano altro che un approfondimento della pedagogia e della didattica tradizionali e non possono far altro che aumentare la sensibilità degli insegnanti verso la necessità di individualizzare l'insegnamento anche in assenza di disabilità.

Mentre nell'attuazione di una didattica speciale ho potuto contare sulla mia passata esperienza di insegnamento, le relazioni con i colleghi e l'intera classe hanno rappresentato l'aspetto veramente nuovo ed emotivamente più impegnativo di questo "nuovo ruolo".

II.1. La collaborazione con i colleghi

«La costruzione del Piano educativo individualizzato e la sua applicazione concreta non dovrebbero mai essere delegate unicamente all'insegnante di sostegno, coinvolgendo al massimo qualche suo volenteroso collega: tutti gli insegnanti devono esserne partecipi, perché l'integrazione degli alunni in difficoltà deve riguardare tutti gli ambiti della vita scolastica e non essere solo una presenza limitata a qualche ora o a qualche attività svolta con l'insegnante di sostegno, magari in qualche "aula di sostegno".»⁸

Devo ammettere che all'inizio mi preoccupava l'idea di dover "dipendere" sempre dagli altri insegnanti per organizzare le mie attività didattiche. La mia programmazione, infatti, è strettamente legata a quella delle singole discipline. La mia preoccupazione, però, non derivava dal fatto di non potere più fare delle scelte autonome, bensì dal timore di essere "di peso" a degli insegnanti che sono impegnati con più classi, chiedendo di conoscere di volta in volta il contenuto della lezione e di avere con un certo anticipo la copia delle verifiche. Nonostante la disponibilità dimostrata da tutti i colleghi del Consiglio di Classe, questa sensazione di essere "invadente" con la mia presenza e le mie domande non mi ha abbandonato per i primi due mesi. Con il tempo mi sono resa conto che

⁸ Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, op. cit., p. 31.

avevo avuto la fortuna di òimbattermiö in una équipe di colleghi preparati, molti di loro hanno anche la specializzazione nel sostegno, ed estremamente sensibili nei confronti degli alunni con difficoltà e ho iniziato a sentirmi sempre più a mio agio in un processo di corresponsabilità e condivisione degli obiettivi e delle strategie.

Verso la metà del primo quadrimestre ho cominciato a rendermi conto che questa nuova esperienza non solo non rappresentava un limite per la mia libertà di insegnamento, ma al contrario arricchiva e completava la mia professionalità docente. Come insegnante di inglese mi trovavo a confrontarmi con gli altri insegnanti del Consiglio di Classe soprattutto per discutere della valutazione degli alunni, mentre i momenti di confronto sulla didattica erano limitati agli incontri, formali e non, con i docenti della stessa materia. Quest'anno invece **lo scambio continuo con docenti di altre discipline mi ha portato ad assumere un punto di vista più generale sull'intera situazione didattica e disciplinare della classe**. Ho osservato come alcuni alunni mantengono dei comportamenti costanti mentre altri li modificano con insegnanti diversi. Ogni insegnante dovrebbe avere l'occasione di assistere alla lezione di un'area disciplinare diversa dalla propria, non per òimitareö un approccio che appare più efficace ma che non gli appartiene, quanto per osservare il complesso processo di insegnamento-apprendimento senza esserne direttamente coinvolto e arrivare a connotare in modo ancora più òoriginaleö la propria didattica.

La totale condivisione di responsabilità da parte di tutti i docenti del Consiglio di Classe è stata di fondamentale importanza nell'attuazione della Programmazione educativa individualizzata. Sono state infatti privilegiate con l'intera **classe strategie didattiche in grado di soddisfare i òbisogni educativi specialiö degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, come l'ascolto, e prassi inclusive come la cooperazione, tramite lavori di gruppo, sia per livello** - in modo da permettere a tutti di lavorare secondo i propri tempi - **sia misti** - per sfruttare le potenzialità del **tutoring tra pari**.

Si è pertanto creato il contesto ideale per mettere in atto **risorse aggiuntive per l'individualizzazione e l'inclusione secondo il principio di òSpeciale normalitàö⁹** che prevede di **adattare e arricchire l'offerta formativa e didattica ordinaria prima di introdurre, solo se necessario, risorse tecniche sempre più specifiche rispetto alla situazione di un particolare alunno**. Una scuola realmente inclusiva ha il compito di tracciare la òmappaö dei òbisogni educativi specialiö e prevedere gli interventi individualizzati che, in alcuni casi prenderanno la forma di veri e propri Piani educativi individualizzati, in altri invece potranno consistere,

⁹ Delineato in Ianes. D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale*, CD-ROM, Trento, Erickson, 2005 e *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006 e sintetizzato in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, op. cit., pp. 57-61.

in modo più informale, in semplici accorgimenti facilitanti, in modifiche della routine didattica, in qualche attenzione o sensibilità in più.

La **strategia della "Speciale normalità"** dà dunque **priorità a quello che si fa normalmente per tutti gli alunni soddisfacendo quel bisogno di identità e di appartenenza che caratterizza tutti gli individui in fase evolutiva**, in particolare quelli in situazione di "svantaggio", e porta alla **"corresponsabilizzazione" di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo**. **«Ragionare in termini allargati non vuol dire però coinvolgere chiunque, senza alcuna specifica e speciale formazione e competenza necessaria. Qui sta l'inclusione dei principi attivi della specialità nella normalità. "Speciale normalità" vuol dire allora normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali: per fare questo il lavoro dell'insegnante di sostegno è strategico e insostituibile. Il suo lavoro competente, e speciale, serve a rendere competenti e speciali i contesti della normalità educativa e didattica.»**¹⁰

II.2. Il rapporto con la classe

Sono stata presentata come insegnante di sostegno alla classe e durante le prime lezioni prendevo appunti e mi aggiravo fra i banchi per accertarmi che tutti stessero seguendo, ma con i primi test d'ingresso si sono subito "distinti" gli alunni che avevano più bisogno degli altri.

La necessità di introdurre adeguate misure compensative e dispensative in classe ha reso necessario chiarire la vera natura delle "difficoltà" di tre alunni; in questa classe infatti, oltre ai due alunni certificati è presente un terzo alunno con attestazione di dislessia da parte della neuropsichiatra e per il quale vengono messi in atto tutti gli accorgimenti previsti dalla normativa per questa forma di disturbo specifico dell'apprendimento.

Senza anticipare la finalità della nostra attività, con la collaborazione della coordinatrice di classe, abbiamo assegnato come compito a casa la ricerca delle informazioni principali su alcuni personaggi famosi che apparentemente non hanno niente in comune, se non la fama: Albert Einstein, Hans Christian Andersen, Leonardo da Vinci, Walt Disney e Tom Cruise. La lezione successiva abbiamo chiesto agli alunni di riflettere sui motivi per cui questi personaggi sono diventati famosi e quali dovevano essere le loro qualità. Sono emerse tutte qualità estremamente positive, come l'intelligenza, la genialità, l'inventiva, la creatività e la fantasia, e le abbiamo annotate alla lavagna. Poi abbiamo chiesto agli alunni di pensare a che rapporto dovevano avere questi personaggi con la lettura e la scrittura ed è emerso che dovevano essere dei veri e propri

¹⁰ Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, op. cit., p. 58.

divoratori di libri e degli abili scrittori visto quello che sono riusciti a fare. A questo punto abbiamo pensato di proporre un rebus per coinvolgere attivamente gli studenti nella scoperta di cosa abbiano in comune questi personaggi e per permettere loro di fissare meglio un termine nuovo risvegliando la loro curiosità.

Risolvi il rebus e scopri cosa hanno in comune questi personaggi!

- 1) G I O C O N D A
- 2) T O P O L I N O
- 3) D A N E S E
- 4) R E L A T I V I T À
- 5) S I R E N E T T A
- 6) U S A
- 7) S T A G N O
- 8) L U G L I O
- 9) A N A T R O C C O L O

1. Un celebre dipinto di Leonardo da Vinci: La í í í
2. Il personaggio più famoso di Walt Disney.
3. H. C. Andersen era di origineí .
4. La teoria di A. Einstein: teoria dellaí ..
5. Un personaggio di H. C. Handersen: la í ..
6. Il paese di W. Disney.
7. Il materiale del "soldatino" di Andersen.
8. Un famoso film di Tom Cruise: "Nato il 4 í í "
9. Era "brutto" quello di Andersen.

Quando tutti sono giunti alla òsoluzioneö, abbiamo cercato di far capire loro il significato della parola dislessia. Solo pochi ne avevano sentito parlare alle elementari ma avevano le idee poco chiare. Li abbiamo perciò fatti riflettere sulla parola òdislessiaö che ricorda la parola òlessicoö, e quindi è legata alle parole, ma contiene anche il prefisso òdisö che indica che c'è qualcosa che òdisturbaö queste parole. Abbiamo pertanto spiegato che si tratta di una modalità di lettura e di scrittura che richiede più tempo e più fatica, ma non dipende da un'intelligenza carente, come dimostrano i òfamosi dislessiciö di cui abbiamo parlato. Si può infatti parlare di dislessia solo

quando le capacità cognitive sono nella norma, altrimenti si tratta di problemi di natura diversa. Li abbiamo fatti riflettere su come, nel caso di questi personaggi, le difficoltà nella letto-scrittura, non abbiano impedito loro di realizzare le potenzialità, ma abbiano forse addirittura contribuito ad aumentare la determinazione e la forza nel raggiungimento dei loro obiettivi. Per questo motivo c'è stato anche chi ha parlato di "dono della dislessia"¹¹ riferendosi al fatto che proprio una condizione di "svantaggio" può acuire l'ingegno nella scoperta di modalità alternative o compensative più originali, che possono risultare talvolta migliori rispetto a quelle convenzionali.

Visto che la dislessia è una difficoltà "strumentale", concedere agli alunni dislessici gli "strumenti" per compensare questa difficoltà non significa "facilitarli" e "avvantaggiarli" rispetto agli altri studenti, bensì soltanto metterli in condizione di essere valutati alla pari. "Essere giusti" non vuol dire necessariamente dare a tutti la stessa cosa, bensì dare ad ognuno ciò di cui ha bisogno, come quando si concede il banco in prima fila a chi ha problemi di vista o si sostiene per uscire chi si è fatto male ad una gamba.

Questo "intervento chiarificatore" è stato determinante per mettere fine alle insinuazioni di "presunta parzialità" da parte degli insegnanti e ai commenti con cui si mettevano in dubbio le capacità degli alunni in difficoltà. I pochi episodi di "mancata comprensione" che si sono verificati successivamente non sono stati altro che la manifestazione di forme di disagio piuttosto grave da parte di alunni con altri tipi di difficoltà.

Tuttavia non sono mancate le occasioni per ribadire alla classe il concetto di "equanimità" nell'assecondare i bisogni di diversa natura manifestati di volta in volta dagli alunni, tanto che mettere in atto un "sostegno sulla classe" si è progressivamente configurato come il tentativo di favorire la mediazione di tutti quegli alunni che hanno mostrato di trovarsi in situazione di "svantaggio" per motivi diversi. Si è trattato di una buona classe dal punto di vista degli interessi e delle competenze, ma piuttosto impegnativa sotto il profilo del comportamento e delle relazioni.

Alla necessità di gestire diversi casi dichiaratamente "difficili", si sono aggiunte i quotidiani problemi di tipo relazionale tra i ragazzi, che tendono all'aggressività, e i meno espliciti, ma non meno complessi e dolorosi, "giochi di alleanze" tra le ragazze.

In presenza di così tante situazioni problematiche, la possibilità di lavorare fuori dalla classe soprattutto in momenti di particolare tensione ha rappresentato una risorsa preziosa per tutti gli alunni: sia per quelli in difficoltà che avevano bisogno di un'attenzione particolare e nel piccolo gruppo hanno trovato le condizioni favorevoli per sentirsi "protagonisti" allentando le tensioni senza interrompere un processo formativo, se non strettamente didattico, sia per quelli che avevano

¹¹ Cfr. Davis D. R., *Il dono della dislessia*, Roma, Armando Editore, 2003.

diritto a momenti di pausa dalla loro responsabilità, in parte imposta dagli insegnanti e in parte liberamente assunta, nei confronti dei compagni in situazione di disagio.

Dopo una mia iniziale reticenza ad intervenire in merito a situazioni che andassero oltre la gestione dell'integrazione degli alunni certificati per paura di risultare invadente, sia di fronte agli alunni che con le loro famiglie, ho progressivamente iniziato a sentirmi in dovere di intervenire con tutta la classe. Ritengo che proprio grazie all'atteggiamento inclusivo degli insegnanti curricolari nei miei confronti, che hanno sempre mostrato di coinvolgermi in ogni situazione della classe, non solo di natura prettamente didattica, tutti gli alunni abbiano progressivamente cominciato a rivolgersi a me per problematiche di vario genere manifestando fiducia e rispetto. Ho notato che anche i pochi alunni che all'inizio dell'anno evitavano di relazionarsi con me, poiché l'insegnante di sostegno viene pur sempre associato allo stigma sociale della diversità, hanno finito per abbassare le loro resistenze. In occasione dell'ultimo ricevimento generale ho potuto constatare che il reiterato messaggio da parte dei colleghi che la presenza di un insegnante di sostegno in classe rappresenta per tutti un punto di riferimento trasversale alle varie discipline, era passato anche alle famiglie, visto che i genitori di dieci alunni, esclusi quelli certificati, sono venuti a parlare anche con me!

III. Conclusioni

L'esperienza dell'anno di prova ha reso, per la prima volta, possibile vedere concretamente realizzati i principi delle teorie pedagogico-didattiche che mi avevano tanto entusiasmato durante la scuola di specializzazione per l'insegnamento (1999-2000) e che hanno contribuito notevolmente a far apparire la classe come un luogo accogliente in cui viene favorito lo star bene a scuola.

Ricordo che durante gli anni della SSIS gli specializzandi, entrando in una classe come tirocinanti, erano soliti esprimere la loro delusione per una immutata situazione scolastica rispetto a quella da loro vissuta molti anni prima, parlando ironicamente di *teaching teachers and learning learners* - insegnanti che insegnano e discenti che apprendono - ritratto di una forma di sapere ancora esclusivamente trasmissivo.

Anche io mi sono trovata spesso a dover prendere atto che tutti quei concetti di empatia, centralità dell'alunno, intelligenze multiple e conseguente ricerca di approcci alternativi, che tanto avevo apprezzato sulla carta e nelle simulazioni para-universitarie tra futuri insegnanti, non avevano ancora sfiorato le aule scolastiche.

Grazie alla collaborazione di un gruppo di insegnanti particolarmente sensibili e preparati, e forse grazie anche al nuovo punto di vista che mi ha offerto il ruolo di insegnante di sostegno, è stato invece possibile mettere in atto quanto auspicato dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola*

dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione tenendo conto del nuovo scenario dell'attuale società complessa, ricca di stimoli contraddittori: la definizione delle finalità della scuola «a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali», rivolgendo una cura particolare «alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione».

Quanto alla **modalità di lavoro del *cooperative learning*** privilegiata nelle attività svolte in classe, si corre il rischio che essa venga solo in parte accettata e comunque mai del tutto condivisa soprattutto dagli studenti più bravi. Bisogna comunque tener presente che **lavorare in gruppo e condividere le proprie abilità con gli altri non è una capacità scontata e che rischia di non funzionare se viene imposta dall'esterno come punto di partenza o mezzo per arrivare alla socializzazione e all'integrazione**. Si tratta di una **modalità di lavoro complessa ma proficua solo se gli studenti ne avvertono realmente il bisogno o se sono stati adeguatamente preparati a farlo**.¹²

Si può pertanto concludere che **la sfida di tutti gli educatori, e dell'insegnante di sostegno in particolare, sia proprio questa: «costruire delle circostanze che educano al cooperare mostrandone il vantaggio»¹³ per cercare di ridurre il disagio e lo svantaggio di quegli alunni che occupano posizioni limite, di confine o del tutto marginali nella classe e nella vita.**

Claudia Posarelli

¹² Cfr. lezione di pedagogia della marginalità della Dottoressa Mancaniello del 4.12.2006 alla SSIS Sostegno.

¹³ Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M.R., *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa, 2006, p. 139.