

# **PEDAGOGIA SPECIALE**

# PER UNA PEDAGOGIA SPECIALE

## *Il significato dei termini*

### ***Menomazione***

Nel contesto delle conoscenze e delle opere sanitarie si intende per menomazione qualsiasi perdita o anomalia a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche. (N.B. “Menomazione” è un termine più comprensivo di disturbo, poiché riguarda anche le perdite: per esempio, la perdita di una gamba è una menomazione ma non un disturbo).

***Caratteristiche:*** La menomazione è caratterizzata da perdite o anomalie che possono essere transitorie o permanenti, e comprende l'esistenza o l'evenienza di anomalie, difetti o perdite a carico degli arti, organi, tessuti, o altre strutture del corpo,. Incluso il sistema delle funzioni mentali. La menomazione rappresenta l'esteriorizzazione di uno stato patologico e in linea di principio essa riflette i disturbi a livello d'organo.

# DISABILITA'

Si intende per disabilità qualsiasi restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano.

**Caratteristiche.** La disabilità è caratterizzata da scostamenti, per eccesso o per difetto, nella realizzazione dei compiti e nell'espressione dei comportamenti rispetto a ciò che sarebbe normalmente atteso. Le disabilità possono avere carattere transitorio o permanente ed essere reversibili o irreversibili, progressive o regressive.

Le disabilità possono insorgere come conseguenza diretta di una menomazione o come reazione del soggetto, specialmente da un punto di vista psicologico, a una menomazione fisica, sensoriale o di altra natura.

La disabilità rappresenta l'oggettivazione della menomazione e come tale riflette disturbi a livello della persona.

# HANDICAP

Si intende per handicap una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o di una disabilità che limita o impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo normalmente proprio a quella persona (in base all'età, al sesso, ai fattori culturali e sociali).

***Caratteristiche:*** L'handicap riguarda il significato assunto da una situazione o esperienza individuale quando essa si scosta dalla normalità. Esso è caratterizzato dalla discrepanza fra l'efficienza o lo stato del soggetto e le aspettative di efficienza e di stato sia dello stesso soggetto che del particolare gruppo di cui egli fa parte. L'handicap rappresenta pertanto la socializzazione di una menomazione o di una disabilità e come tale riflette le conseguenze (culturali, sociali, economiche e ambientali) che per l'individuo derivano dalla presenza della menomazione e della disabilità.

Lo svantaggio proviene dalla diminuzione o dalla perdita della capacità di conformarsi alle aspettative o alle norme proprie all'universo che circonda l'individuo.

# LA PEDAGOGIA SPECIALE

Negli ultimi venti anni le iniziative e gli interventi di carattere legislativo, sociale e pedagogico in favore delle persone handicappate hanno assunto un'importanza sempre maggiore.

Le trasformazioni culturali hanno contribuito a produrre una maturazione critica nel campo della *pedagogia speciale* la quale, dallo studio delle tecniche e dei metodi *speciali*, nel giro di pochi anni è passata allo studio dei bisogni *specifici* e alla progettazione di risposte che si collocano nella prospettiva dell'*integrazione* sociale.

## **Tale presa di coscienza costituisce la base su cui poggiano almeno quattro punti essenziali.**

- 1. L'esigenza che la conoscenza del disabile avvenga oltre che dal punto di vista fisiologico, anche da quello psichico.*
- 2. La consapevolezza che l'emarginazione non è un fatto estemporaneo, ma nasce dall'esistenza di precisi modelli culturali e di costume: è cioè un fatto sociale. Tutta la società è quindi coinvolta e diviene responsabile sia dei processi di emarginazione, che di quelli di integrazione.*
- 3. L'affermazione che l'integrazione acquista un significato se si identifica con un processo di pieno sviluppo della persona umana. L'acquisizione di capacità operative e di comunicazione deve avvenire per mezzo dell'educazione e della partecipazione alla vita comunitaria. Non è e non può essere riducibile alla pura presenza fisica dello svantaggio nel gruppo.*
- 4. La convinzione che il processo di integrazione è reale e valido solo se è preparato e condotto in modo organico, cioè se viene organizzato, programmato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi concreti, realizzabili e verificabili. E solo se in chi deve attuare il lavoro di integrazione c'è una disponibilità al cambiamento, al lavorare insieme, in termini di corretta sperimentazione permanente.*

## L'HANDICAP NELLA CULTURA TRADIZIONALE

Fino a qualche decennio fa gli handicappati fisici erano dei “malati” e come tali venivano affidati ai medici che avevano il compito di prenderli in carico allo scopo di prestare le cure necessarie alla loro “guarigione”. In tal modo le persone handicappate venivano sottoposte ad una disumana deprivazione dei caratteri personali ed erano considerate in funzione della loro “malattia”.

L'handicappato veniva così a perdere ogni parvenza di persona per diventare sostanzialmente l'espressione macroscopica di un “difetto” che veniva vissuto ed interiorizzato come una “colpa” da tutti quei soggetti che erano impossibilitati a realizzare un livello di “performance” nell'ambito della “normalità”.

Ciò spiega ampiamente la logica dell'emarginazione e della segregazione in base alla quale moltissimi bambini handicappati venivano “concentrati” nelle scuole speciali, negli istituti, nei manicomi, collocati in luoghi protetti, lontani dallo sguardo del mondo ed esclusi dai circuiti normali della vita.

## HANDICAP E NUOVA PROSPETTIVA

**Oggi la situazione è profondamente cambiata. Le trasformazioni culturali, il cambiamento di atteggiamenti, di stili di vita, una nuova mentalità, hanno contribuito non poco a cambiare lo stesso concetto di handicap e quindi anche il modo di percepire le persone in condizioni di difficoltà.**

**Gli handicaps (che non vanno confusi con i deficit o le malattie) sono il prodotto di una serie di *barriere* di carattere architettonico, sociale, psicologico e educativo che possono ostacolare in forma permanente o transitoria chiunque, anche se in genere risultano più facilmente colpite le persone più deboli (bambini, soggetti disabili, anziani).**

**Il concetto di handicap appare dunque molto complesso e si innesta da un lato su una o più forme di minorazione e, dall'altro, sul modo in cui tali minorazioni vengono socialmente percepite e sulla difficoltà, o impossibilità, da parte del soggetto di accedere e integrarsi nelle comuni situazioni di vita quotidiana (scuola, lavoro, tempo libero)**

**L'handicap è quindi una minorazione che non dipende strettamente e direttamente dal danno organico, ma piuttosto dagli atteggiamenti emarginanti con cui la società stigmatizza le persone deficitarie.**

**Il concetto di integrazione sociale va pertanto molto al di là del puro e semplice inserimento.**

# HANDICAP E RITARDO MENTALE

Il concetto di ritardo mentale indica una condizione temporanea dello sviluppo cognitivo e socioaffettivo i cui ritmi sono rallentati rispetto all'età cronologica.

Non sempre la condizione di ritardo può essere annullata. Alcuni tipi di ritardo tendono a scomparire nel corso dello sviluppo, mentre altri più gravi permangono costanti o si aggravano con l'aumentare dell'età.

Fino a qualche anno fa, la consistenza del ritardo mentale veniva espressa mediante il Quoziente Intellettivo (Q.I.).

Infatti:

**Q.I. = rapporto tra età mentale e età cronologica.**

L'età mentale veniva accertata statisticamente sulla base del livello medio di abilità e di competenze della maggioranza dei bambini di una data classe di età.

Una persona era considerata “normale” se il proprio Q.I. era posizionato intorno a 100 (età mentale coincide con l'età cronologica); un Q.I. inferiore a 75 era già considerato espressione di un ritardo mentale, tanto più grave quanto più il coefficiente intellettivo tendeva a scendere verso lo zero.

**Attualmente il metodo Q.I. presenta molte riserve;  
è vero che fornisce elementi esatti per determinati esami mentali, ma è  
pur vero che gli stessi risultati sono poco attendibili riguardo alle  
carenze e alle potenzialità delle persone in difficoltà.**

**Ma è soprattutto sul versante educativo e terapeutico che il Q.I.  
presenta tutta la sua inadeguatezza.**

**Esso non dice praticamente nulla su “come” e “che cosa” può fare  
un soggetto in un dato contesto educativo, poiché tende a mettere in  
risalto solo le insufficienze e i difetti.**

**Rappresenta quindi un’etichetta, tutt’al più utile per una certificazione  
di handicap, ma del tutto priva di utilità per la formulazione di un piano  
educativo individualizzato finalizzato all’integrazione scolastica e  
sociale.**

## ***Dall'intelligenza alle intelligenze: c'è posto per tutti....ma sarà vero?***

Una certa linea di ricerca si è sviluppata, negli anni, attorno all'interpretazione dell'intelligenza. E' noto il paradosso per cui, non sapendo esattamente che cosa sia l'intelligenza, se ne parla come qualcosa attorno a cui si parla e non come di una realtà. Ne deriva la possibilità di interpretare l'intelligenza secondo diversi parametri, e uno dei più recenti fa riferimento all'espressione "intelligenze multiple", ripresa da Gardner, uno studioso americano interessante e molto brillante. La teoria e l'ipotesi operativa derivata dalle intelligenze multiple esercitano un fascino indubbio, ma presentano qualche rischio. Per capirne meglio la portata, crediamo utile, per non riferirla unicamente al suo più attuale interprete, rifarci a qualche studioso del passato, in particolare ad Alfred Binet.

Agli inizi del secolo, Binet si preoccupò di come uno scolaro possa apparire disorientato arrivando in una scuola di città da una scuola di campagna; di come, dopo un avvio scolastico difettoso e una cattiva istruzione (con le difficoltà che ne derivano), possa iniziare male la scuola; si preoccupò anche del fatto che l'istruzione possa degenerare in ripetitività e che gli allievi si applichino solo formalmente, facendo risultare tutta la scuola come superficialità e soprattutto come non-senso.

Da queste preoccupazioni, Binet derivò un'attenzione ad alcune particolari vicende, un'attenzione che potremmo definire "clinica" e che lo spinse a esaminare alcune situazioni individuali.

Binet riferisce di un ragazzo che presenta un ritardo mentale. La sua insufficienza mentale si manifesta con lentezza nella concettualizzazione, con difficoltà nell'esprimersi, con "ripugnanza" (questa è l'espressione usata da Binet) per l'astrazione, e con l'impossibilità, evidente, di elevarsi alle idee generali: non riesce quindi a staccarsi da quelle che sono le esperienze limitative, empiriche. Questo comportamento viene analizzato (quindi scomposto nei suoi vari elementi) per cercare di capire quanto è parte del ragazzino e quanto è invece indotto dall'ambiente.

Binet, quindi, rivolge la sua attenzione a un'interpretazione dell'intelligenza che potrebbe essere definita "plurale" (sebbene lo studioso non utilizzi questo termine): una pluralità di modi di essere intelligenti, e quindi anche una pluralità di modi di essere meno dotati nell'intelligenza. La penalizzazione potrebbe tuttavia risultare maggiore per il fatto che il ragazzo, scarsamente dotato si trova di fronte alle difficoltà dovute alla scuola. Binet vuole perciò prendere in considerazione la reale capacità di un soggetto, al di là delle difficoltà provocate dal contesto scolastico. Per questo prepara una serie di prove, organizzate secondo una scala, che può essere riportata a un'ideale crescita, e quindi a un'età anagrafica.

La scala matrice dell'intelligenza viene anche organizzata secondo ipotetiche età: parte dai tre mesi (a cui viene associato l'aver uno sguardo volontario); prosegue con i nove mesi (prestare attenzione al suono, conoscere, individuare un oggetto dopo contatti o dopo una percezione visiva); arriva a un anno (riconosce i cibi); ai due anni (camminare, eseguire una richiesta, indicare i propri bisogni naturali); ai tre anni (indicare il proprio naso, i propri occhi, la propria bocca, ripetere due cifre e numerare i personaggi e gli oggetti di un'immagine, dare il proprio nome, ripetere sei sillabe.....) e prosegue. Questa scala permette a Binet di individuare delle età mentali e di associare a determinate abilità un livello mentale rapportabile all'età. Si parla di "età mentale" perché vi è una differenza tra questa e l'età anagrafica, per cui in un soggetto vi può essere un'età mentale per certe prove legata ai tre anni e un'età anagrafica di otto.

L'esame del livello non ci consente di dire se il bambino è in una fase di riposo intellettuale. Secondo Binet vi è la necessità di non "fissare" l'indicazione ottenuta come rappresentativa in senso assoluta del bambino: essa rappresenta *quel* bambino in *quel* momento. Quella che Binet chiama "fase di riposo intellettuale" potrebbe essere breve o di lunga durata; ma questa indicazione non ci dice nulla sulla causa, che può essere del soggetto stesso oppure derivare dall'impatto con l'ambiente, in particolare con quello scolastico. Siamo quando molto lontani dall'automatismo di certi esami meccanici. Ma non solo: Binet non si limita alla valutazione dei livelli, bensì avanza una proposta di intervento. Avendo dei bambini che non sanno ascoltare, né guardare, né stare tranquilli, Binet pensa che il primo dovere non sia insegnare quelle nozioni che sembrano più utili per loro, ma che occorra innanzitutto "imparare a imparare".

E' "l'ortopedia mentale" che consiste in esercizi relativi all'immobilità (il gioco delle statue) in attività in cui sono presenti la pressione e la presa, in giochi di velocità (applicati all'attività grafica) e di abilità motoria (il trasportare recipienti pieni d'acqua). Inoltre Binet ritiene utile rappresentare su un cartellone la curva dei risultati, in modo che questi rappresentino un incoraggiamento e una forma di autocontrollo da parte dei soggetti impegnati in tele attività. Binet individua nella memoria uno dei punti cruciali dello sviluppo dell'intelligenza e ritiene che vi siano diversi modi per svilupparle: vi è una memoria sensoriale e vi è una memoria verbale, visiva e auditiva.

E' a partire dagli studi di Binet che si sviluppa un filone di ricerche che oggi ha in A. De La Garanderie il suo maggiore rappresentante. Tutto questo ci porta a riconoscere in Binet uno studioso molto attento al contesto e agli intermediari per esprimere l'intelligenza, e ci spinge ad affermare che lo psicologo francese è il fautore di un'interpretazione delle "intelligenze" e non dell'"intelligenza".

E' interessante annotare il concetto (espresso diversi anni dopo la morte di Binet) di *eterocronia*. Il termine è di Renè Zazzo e vuole indicare uno sviluppo non omogeneo: l'insufficienza mentale può provocare uno sviluppo eterocronico, vale a dire con tempi differenziati, per cui un soggetto dimostrerebbe un discreto sviluppo nelle attività sociali e uno scarso sviluppo in altre attività. Avendo fatto riferimento a Binet, ai livelli di intelligenza, all'età mentale, è opportuno richiamare questo concetto come un elemento di completamento e, per certi versi, di fedeltà alla prospettiva aperta dallo studioso francese. Una prospettiva che spesso è stata seguita fraintendendone però lo spirito, nel senso che lo studio delle età mentali ha portato a considerare il livello raggiunto da un soggetto come in assoluto senza più alcun riferimento al tempo del possibile riposo mentale.

Tornando alla questione delle intelligenze, da Binet a Gardner, sono molti gli studiosi che in questo contesto si potrebbero ricordare. Uno in particolare: D.R. Olson, un ricercatore che ha interpretato le intelligenze sviluppando un aspetto molto caro a Binet (pur senza richiamarlo esplicitamente, ma è un collegamento che possiamo stabilire senza alcuna arbitrarietà), e cioè l'attenzione ai mediatori. Il *medium* è importante per capire quale sia lo sviluppo intellettuale di un individuo.

**Vi possono essere individui che hanno una capacità maggiore se ricorrono a un determinato *medium*, e non hanno la stessa capacità, o hanno delle capacità decisamente inferiori se ricorrono ad altri *media*. I *media* sono gli strumenti che permettono di intervenire sulla realtà: possono essere la penna, la matita, il pennello, il calcolatore, il computer, qualsiasi strumento che permetta sia la comunicazione, sia l'elaborazione. Anche la musica, quindi. Olson è la premessa necessaria a Gardner, il quale ci affascina con un'interpretazione delle diverse intelligenze, tutte egualmente ricche e capaci di sviluppo individuale. E su questo possono nascere degli equivoci, perché vi può essere un'interpretazione di Gardner tale da far ritenere che le intelligenze permettono a ciascuno di avere una capacità di sviluppo totalmente premiata all'interno della propria intelligenza. Le vicende di Binet a questo proposito sono istruttive, perché le sue intenzioni non sono state sufficienti a impedire un uso improprio delle prove di intelligenza; e quindi è necessario fare i conti con una interpretazione delle intelligenze (sia pure al plurale) che deve essere rapportata ad una scala di poteri sociali, e vi sono intelligenze che hanno dei premi maggiori e altre che sono più "povere" e che rimangono tali. Quindi è difficile affidarsi totalmente all'interpretazione delle intelligenze multiple per garantirsi un successo nell'integrazione.**

**Sembra un antico sogno e come tale sicuramente rivelatore di una certa antropologia, quello di ritenere che ciascun individuo, in situazione di handicap, potrebbe risolvere i propri problemi e quindi cancellare gli handicap, se fosse riportato in un contesto che lo comprenda e che gli sia congruo. Allora, l'atteggiamento positivo potrebbe sicuramente avvantaggiarsi del fatto di avere a disposizione una lettura delle intelligenze al plurale, ma non può esimersi dall'affrontare un problema di conflitti che devono essere costruttivi; non può limitarsi all'attribuzione delle intelligenze. Questo gesto, gentile o regale, può essere una pia illusione, e può non consentire all'individuo di sviluppare una capacità di adattamento alla situazione reale.**

**(Andrea Canevaro, *Pedagogia speciale*, Bruno Mondadori, Milano, 2000 – pagg. 47/50**

## **RITARDO MENTALE E DEFICIT**

**Il ritardo mentale non costituisce una conseguenza diretta e inevitabile del deficit organico.**

**Disabilità anche rilevanti non sempre danno luogo a forme di ritardo mentale mentre spesso si verificano disturbi cognitivi importanti in assenza di danni organici o di deficit di altra natura.**

**SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE E/O GRAVI CARENZE AFFETTIVE POSSONO PROVOCARE FORME ANCHE CONSISTENTI DI RITARDO MENTALE.**

**Il bambino non nasce con un “ritardo mentale”. Può nascere con un deficit o acquisirlo nel corso dello sviluppo, ma comunque una causa patologica non è mai in grado di provocare direttamente una distruzione delle idee, conoscenze, processi, operazioni, funzioni o facoltà.**

## RITARDO MENTALE ED EMARGINAZIONE

**Il ritardo mentale risulta spesso essere il prodotto di una situazione perversa:**

**da una parte, infatti, abbiamo il deficit (sensoriale, motorio, relazionale ecc.) che produce una mutilazione delle normali occasioni di apprendimento e di interazione con l'ambiente e, dall'altra, abbiamo l'ambiente che emargina il bambino, costringendolo a identificarsi con la sua "malattia"**

***Quali allora le cause del ritardo mentale?***

**Sono certamente diverse e di varia natura.**

**Entrano in gioco fattori organici, ma soprattutto fattori funzionali che riguardano le esperienze cognitive, emotive e sociali che il soggetto nel corso dello sviluppo elabora nell'ambito della famiglia, della scuola, del gruppo dei pari e del contesto sociale più vasto.**

## ***E' possibile chiarire meglio il rapporto (indiretto) tra deficit e handicap?***

**La convinzione che l'handicap e il ritardo cognitivo siano determinati necessariamente dal deficit non solo è priva di validità scientifica ma costituisce un pregiudizio che fornisce un alibi per giustificare pratiche di selezione/emarginazione/esclusione sociale che, tra l'altro, concorrono ad aggravare ulteriormente il ritardo perché innescano gravi forme di "handicap secondario", causate da sensi di colpa e carenze nello sviluppo dell'identità personale e sociale (insicurezza, basso livello di autostima).**

## ***E opportuno quindi che.....***

- 1. I programmi di intervento debbano essere mirati e il più possibile individualizzati. Fondamentale l'esecuzione di accurati "assessment" (accertamenti iniziali), diagnosi e profili "funzionali".**
- 2. Gli interventi educativi e terapeutici debbano essere messi in atto il più precocemente possibile mediante un approccio multidisciplinare strettamente integrato. Sulla necessità di un intervento precoce non sussistono dubbi.**
- 3. E' quanto mai opportuno che i programmi di intervento siano concepiti e progettati a livello multidisciplinare da un'équipe di specialisti fortemente motivati alla cooperazione e capaci di svolgere un lavoro di gruppo sufficientemente integrato.**
- 4. Nella programmazione degli interventi bisogna tener conto che la dimensione cognitiva non è mai svincolata da fattori emotivi e sociali quali il basso livello di autostima, gli stati di ansia provocati dal timore di sbagliare.....**

# **IL PROBLEMA DELL'INTEGRAZIONE**

**Uno dei problemi più frequenti, riguardanti l'integrazione, riguarda il disagio o la sofferenza di chi è handicappato mentale e si trova in una situazione scolastica che presenta delle difficoltà.**

**Accanto a questo problema si può collocare il disagio e la sofferenza di chi non è handicappato mentale, e vive un'esperienza scolastica accanto ad handicappati mentali, o insieme.**

**Questi problemi possono essere “letti” attraverso alcuni elementi di riflessione:**

- a. Esiste un’abbondante letteratura di carattere scientifico che informa del disagio e della sofferenza di handicappati mentali in situazioni speciali e segreganti, vale a dire conosciuti dal mondo della ricerca scientifica.**
- b. Esiste una letteratura scientifica quantitativamente più esigua che testimonia come un numero rilevante di handicappati mentali, in età compresa fra i dieci e i quindici anni, abbia vissuto con soddisfazione l’esperienza dell’integrazione in scuola ordinaria;**
- c. Il problema stesso è “leggibile” come elemento di qualificazione del livello cognitivo e di apprendimento di una intera scuola. Affrontare insieme ai ragazzi e alle ragazze i problemi organizzativi e cognitivi della trasmissione delle conoscenze e dell’apprendimento, è un elemento di qualificazione.**

**Ciò non significa che tutti i problemi possono essere risolti in corso d'esperienza.**

**Come è pur vero che i problemi non possono essere risolti tutti in fase di preparazione.**

**Diciamo, invece, che vi sono alcuni problemi che possono essere affrontati e risolti in sede preliminare; e altri problemi che possono fruttuosamente essere assunti nella stessa qualificazione dell'esperienza, vivendola.**

# **LA RELAZIONE FAMILIARE E AMBIENTALE COME ELEMENTO FONDAMENTALE PER LO SVILUPPO PSICOLOGICO.**

**Alcuni elementi di base dello sviluppo psicologico del bambino devono essere acquisiti precocemente altrimenti tutti i rapporti successivi risentiranno di questa grave carenza:**

**in particolare il sentimento della fiducia, la sicurezza primaria che solo una madre sufficientemente buona può fornire, l'esperienza della continuità del proprio io e dei confini del proprio corpo.**

**Lo sviluppo del sé in senso espansivo e coesivo, il senso dell'autonomia e lo spirito di iniziativa, la possibilità di identificarsi negli altri, di capire i loro punti di vista e di provare empatia per le loro emozioni di dolore e di gioia, poggiano su queste prime fondamentali acquisizioni.**

## ***E l'ambiente?.....***

**Il rapporto tra le caratteristiche della personalità e quelle dell'ambiente è speculare:**

**La fiducia costante nel bambino diventa amore di sé e successivamente autostima.**

**La continuità dell'amore e la stabilità degli atteggiamenti dei genitori diventano il senso che il bambino vive della propria identità e continuità**

**Questa relazione circolare, in forme sempre più complesse, influenza tutto il periodo evolutivo e l'intera vita dell'uomo.**

**Il processo maturativo implica ostacoli e frustrazioni che il bambino deve necessariamente affrontare per superare i punti nodali della crescita.**

- ☞ La crisi dei tre anni e il superamento della prima dipendenza infantile;**
  - ☞ la fase edipica e l'angoscia di castrazione;**
  - ☞ le acquisizioni sul piano etico e cognitivo nel periodo di latenza;**
  - ☞ la ristrutturazione di uno stabile senso di identità nell'adolescenza;**
- costituiscono necessarie e difficili conquiste che l'ambiente può adeguatamente supportare oppure ostacolare e addirittura impedire.**

**W. Winnicott** (*Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1975) è dell'avviso che la costruzione della personalità è il frutto di continui e complessi interscambi tra realtà esterna e mondo interno e che i disturbi gravi, ad eccezione delle nevrosi, rimandino in vario modo a gradi diversi di deficit ambientale.

Inoltre egli sostiene che le difficoltà del bambino durante lo sviluppo emozionale primario siano tali da richiedere una presa in carico totale da parte dell'ambiente e comunque una risposta "sufficientemente buona" ai suoi bisogni.

Nel caso in cui sia il bambino a doversi adeguare ad aspettative e costrizioni esterne, a causa di ostilità o di mancanza di empatia da parte della madre, tali presupposti lo indurranno al ritiro e all'introversione su cui si costituiranno i fondamenti delle manifestazioni psicopatologiche più gravi che per Winnicott si condensano soprattutto nella strutturazione di un "falso sé" compiacente e conformista che si sviluppa e si consolida a spese del "vero sé", e cioè di una reale e autentica individualità che viene ad essere "svuotata" di senso e sostituita da un'identità "come se".

# ***La dinamica del gruppo-classe***

**Il gruppo-classe si configura come un gruppo di apprendimento caratterizzato da un'organizzazione molto complessa in cui operano in forma strettamente connessa due tipi di gruppo: *quello con finalità strettamente didattiche* e *quello informale*, o sub-istituzionale, *con finalità relazionali e di socializzazione*.**

**Il gruppo formale e quello informale spesso entrano in conflitto tra di loro, essendo il processo di apprendimento nelle istituzioni scolastiche sollecitato e valutato in base a prestazioni rigorosamente individualizzate.**

**Il gruppo-classe che funziona con una netta prevalenza del registro emotivo-affettivo quindi può anche costituire un serio ostacolo al processo di apprendimento individuale**

**(e, viceversa, una forte competizione agire negativamente a livello affettivo-relazionale). Il gruppo-classe, pertanto, risulta essere caratterizzato da contraddizioni interne di fronte alle quali l'insegnante è in qualche modo sempre costretto a fare i conti e ad assumere una propria posizione.**

Bion ha sperimentato un modello psicoterapeutico di gruppo che, per molti aspetti, può essere applicato anche al gruppo-classe.

In ogni gruppo interagiscono due livelli:

**quello razionale e manifesto (il gruppo di lavoro)**

*in cui i membri cercano razionalmente di cooperare tra di loro, individuare e sviluppare competenze e strumenti idonei alla realizzazione del compito.*

**e quello emotivo e inconsapevole (il gruppo di base).**

*In cui prevalgono vissuti e bisogni emotivi inconsci che, a causa della loro intrinseca ambivalenza, entrano in conflitto con gli obiettivi espliciti del gruppo di lavoro.*

I processi di gruppo sono caratterizzati da spinte progressive (insight, crescita personale, creatività nella soluzione dei problemi) e spinte regressive di tipo psicotico che sono appunto quelle che di volta in volta vengono attivate nell'assunto di base.

Gli assunti di base generalmente sono di tre tipi:

***dipendenza, accoppiamento e attacco-fuga.***

L'assunto di dipendenza viene utilizzato soprattutto quando prevalgono i bisogni di sicurezza. Questo tipo di bisogni inconsci generalmente caratterizza lo stadio iniziale del lavoro del gruppo, ma può manifestarsi anche successivamente per difficoltà che possono insorgere nella realizzazione del compito o nei rapporti con la realtà esterna. In questa fase il gruppo cerca di raggiungere un livello ottimale di sicurezza attraverso l'appoggio incondizionato ad un leader ritenuto onnisciente e onnipotente. Il gruppo chiede al leader «nutrimento» e perciò le idee, i sentimenti e i comportamenti propri del leader vengono a tal punto interiorizzati dai singoli membri da costituire l'unica «cultura» del gruppo. In questo modo il gruppo acquisisce una certa stabilità e sicurezza, ma in forma estremamente precaria.

Con l'accoppiamento i singoli membri cercano di superare la delusione provocata dal fallimento del leader ricreando una leadership duale a cui viene delegato il compito di partorire un «messia»

(generalmente si tratta di un'idea messianica), o comunque di un «eroe» o un «mistico», che dovrà svolgere il ruolo salvifico di risolvere tutti i problemi del gruppo. In questo modo il gruppo sposta l'attenzione dal presente al futuro sviluppando una forte carica utopica, senza però modificare sostanzialmente l'atteggiamento affettivo-relazionale di base che rimane ancorato ad uno stato di dipendenza.

Con l'assunto di attacco-fuga invece prevalgono le componenti aggressive, che vengono dirette o verso un nemico esterno immaginario (gruppo paranoide) o verso gli obiettivi razionali del gruppo che vengono indirettamente boicottati o esplicitamente rifiutati.

I tre assunti di base rappresentano modalità difensive che il gruppo pone in essere per contenere l'ansia e l'aggressività e soddisfare i bisogni di coesione e sicurezza.

Pertanto, la dinamica del gruppo si caratterizza di volta in volta per la presenza di particolari forme di conflitto e più precisamente:

a) conflitto tra il gruppo di base e i sottogruppi dissidenti;

b) conflitto tra gruppo di lavoro e gruppo di base;

c) conflitto tra il gruppo e un nemico esterno vissuto come minaccioso e persecutorio.

Il problema centrale di ogni gruppo diventa allora quello di gestire, attraverso una presa di coscienza, l'assunto di base dominante al fine di convogliare le spinte emotive nella realizzazione del compito.

Un ruolo particolarmente significativo è quello svolto dal leader e spesso i contrasti tra i due livelli del gruppo possono anche essere agevolmente interpretati come l'espressione di un conflitto tra diversi stili di leadership.

I diversi ruoli attivati all'interno del gruppo (il genio, l'eroe, il mistico, ecc.) rispondono tutti in primo luogo alle esigenze e ai bisogni emotivi del gruppo, mentre ogni assunto di base richiede una leadership specifica. Così il *narcisista megalomane* sarà il più idoneo ad assumere la leadership nell'assunto di *dipendenza*, *l'antisociale paranoico* nell'assunto di *attacco-fuga*, *il mistico* nell'assunto di *accoppiamento*.

Quando l'assunto di base è appropriato al compito si crea un consenso pieno intorno alla leadership funzionale. Laddove, invece, a causa di un grave contrasto tra gli stati emotivi e le finalità razionali, il gruppo di base riesce a prevalere sul gruppo di

lavoro, la leadership funzionale viene neutralizzata o addirittura attaccata a vantaggio di una leadership esclusivamente di base che non avendo altra capacità se non quella di soddisfare i bisogni irrazionali inconsci spesso conduce il gruppo verso dei veri e propri disastri.

Le teorie di **Bion**, pur essendo scaturite da un terreno psicoterapeutico, possono essere di grande aiuto per la comprensione delle dinamiche di gruppo nell'ambito scolastico e in particolare per quei gruppi che fin dall'inizio, o in un momento dato della loro storia, manifestano difficoltà a progredire nella realizzazione del lavoro a causa di tensioni e motivi interni e/o di conflitti con la realtà esterna.

Pertanto, a fronte di queste esigenze e delle nuove acquisizioni, non vi è dubbio che la formazione psicologica e pedagogica degli insegnanti specializzati sia richiesta in modo più accurato e approfondito rispetto al passato (soprattutto per quanto attiene ai processi di apprendimento e alle competenze relazionali e comunicative).

Se è vero che il processo formativo nelle sue dimensioni reali implica scarti e residui e che non si realizza quasi mai in modo lineare e cumulativo ma attraverso dissonanze, rotture e traumi che devono essere elaborati (pena lo smarrimento del «senso» del vivere), allora entrare in rapporto con l'altro nell'ambito di un processo formativo globale significa prima di tutto essere profondamente motivati ad *accogliere* l'esperienza dell'altro e dare spazio e voce alla sua sofferenza.

**Questa capacità di tollerare a livello simbolico le spinte distruttive che provengono dalle persone in gravi difficoltà e di svolgere una funzione di sostegno, comporta inevitabilmente che un insegnante sia disponibile a mettere in discussione se stesso e accettare di confrontarsi con i propri problemi irrisolti. Le capacità di ascoltare, osservare, comunicare, gestire le dinamiche interpersonali, applicare correttamente le strategie e le tecniche didattiche non derivano solo dalle conoscenze teoriche ma esprimono soprattutto «ciò *che si è*», il risultato cioè di un percorso e di una maturazione interiore che si realizza attraverso la ricerca di un autentico dialogo con se stessi e con gli altri.**

## ***Insegnante di sostegno e modello psicopedagogico.***

**Sempre più spesso gli insegnanti di classe, che hanno il compito di integrare il più possibile in attività comuni anche i bambini con difficoltà di apprendimento, in realtà finiscono per escludere dalle attività della classe il ragazzo difficile, con disturbi del comportamento e/o handicappato, per affidarlo esclusivamente agli interventi dell'insegnante di sostegno, giustificando questo stato di emarginazione con la necessità di interventi didattici individualizzati. È evidente che un ragazzo con difficoltà e problemi ha bisogno anche di interventi individualizzati, ma ha soprattutto bisogno di integrarsi e di socializzare con gli altri compagni della classe. Nella realtà di tutti i giorni, invece, il bambino autistico o borderline, o ritardato grave, o semplicemente aggressivo e tracotante, diventa di stretta competenza dell'insegnante di sostegno, con il pretesto che**

**«lui sa cosa fare... ». In realtà, di fronte a problemi così grandi e complessi, l'insegnante di sostegno non sempre sa come comportarsi e finisce invece per sentirsi sempre più solo e emarginato, perfino dagli stessi colleghi e dalle famiglie dei bambini affidati alle sue cure.**

Paradossalmente, di fronte a questa situazione, gli insegnanti di sostegno sono portati a incentivare e rafforzare sempre di più la relazione duale con il bambino fino a raggiungere a volte livelli di grande coinvolgimento emotivo.

Un insegnante di sostegno finisce inconsciamente per assumere *il ruolo di* «genitore sostitutivo» anche in considerazione del fatto che spesso tutti, compreso i veri genitori, lo sollecitano in questo senso. Qui *si profila il* pericolo (nella realtà tutt'altro che remoto) che l'insegnante di sostegno si identifichi completamente con un ruolo «salvifico» e si rinchioda in un rapporto interpersonale esclusivo che, pur avendo alcuni lati positivi, per molti altri aspetti costituisce una sorta di «solitudine a due» in cui l'insegnante finisce per sentirsi disorientato e impotente.

Pertanto, a fronte di queste esigenze e delle nuove acquisizioni, non vi è dubbio che la formazione psicologica e pedagogica degli insegnanti specializzati sia richiesta in modo più accurato e approfondito rispetto al passato (soprattutto per quanto attiene ai processi di apprendimento e alle competenze relazionali e comunicative).

Se è vero che il processo formativo nelle sue dimensioni reali implica scarti e residui e che non si realizza quasi mai in modo lineare e cumulativo ma attraverso dissonanze, rotture e traumi che devono essere elaborati (pena lo smarrimento del «senso» del vivere), allora entrare in rapporto con l'altro nell'ambito di un processo formativo globale significa prima di tutto essere profondamente motivati ad *accogliere* l'esperienza dell'altro e dare spazio e voce alla sua sofferenza.

Una istituzione scolastica che funzioni secondo il modello tradizionale (classi chiuse, scarsa o nessuna comunicazione nell'ambito del corpo docente, chiusura e disinteresse per le agenzie educative del territorio, clima di forte competitività interna ecc.) è inadatta a innescare un processo di integrazione e può condurre abbastanza facilmente ad una situazione di esclusione e di isolamento.

Un nuovo modello psicopedagogico, costruito nell'ottica dell'integrazione, nasce dall'esigenza concreta di rispondere a bisogni specifici, ma rinvia necessariamente a un modello più generale che si dimostri in grado di soddisfare i bisogni educativi di tutti. Il progetto di un sistema integrato, nell'ambito del quale tutte le agenzie educative concorrono ai bisogni formativi, sembra il più idoneo in questo senso. Tale sistema, nei suoi risvolti di carattere pedagogico e didattico, sottolinea la necessità che la scuola diventi una *comunità educante* in cui sia possibile il più ampio scambio di informazioni e di esperienze attraverso una programmazione un intervento incentrati sulle classi aperte, sui laboratori didattici di interclasse, sul lavoro di gruppo e sulla piena fruizione delle opportunità educative presenti sul territorio, utilizzate alla stregua di «aule-laboratori-didattici-decentrati».

## ***Gruppo di discussione***

**Un approccio psicopedagogico ispirato e orientato in senso psicomotricità non può essere pienamente sviluppato soltanto attraverso interventi di carattere didattico ma deve prevedere anche forme di socializzazione e scambio di esperienze da attuarsi in modo non casuale ed episodico.**

**La forma migliore sembra essere quella del “gruppo di discussione”.**

In linea generale, i gruppi di discussione scolastici dovrebbero avere le seguenti caratteristiche.

- 1. *Apertura e flessibilità***: i gruppi dovrebbero avere una struttura molto flessibile e elastica in modo da poter accogliere in ogni momento nuovi membri (insegnanti trasferiti, supplenti ecc.).
- 2. *Massima eterogeneità possibile***: ai gruppi di discussione dovrebbero partecipare tutti gli insegnanti e, ove possibile, anche le altre figure di operatori che collaborano a vario titolo con i docenti (assistenti, educatori, terapeuti, psicopedagogisti ecc.). Il carattere della eterogeneità è molto importante perché permette di inquadrare i vari casi alla luce di punti di vista, esperienze e vissuti molto differenti.
- 3. *Etero e autocentrazione***: la discussione dovrebbe essere soprattutto centrata sui casi, sulle difficoltà dei singoli allievi, considerate però alla luce della dinamica e delle difficoltà della classe (o di più classi) e, quindi, eterocentrata. Tuttavia, è molto importante anche la *riflessione e l'insight di carattere personale e introspettivo*, in particolare per quanto riguarda il vissuto, il modo di interpretare la situazione, il tipo e l'intensità delle difese psicologiche messe in campo nella relazione con i ragazzi e con i colleghi.

**Il gruppo di discussione organizzato e gestito in modo da essere aperto, eterogeneo e etero/autocentrato è il più efficace e idoneo ad affrontare il tipo di problematiche che hanno luogo nelle istituzioni scolastiche (e educative in genere) in quanto permette, a livello grupppale e dei singoli membri, di facilitare:**

***a) una percezione di globalità e «universalità» dei problemi che vengono considerati non più da una prospettiva egocentrica e soggettiva, ma in modo più ampio e condiviso.***

***b) un netto miglioramento dell'esame di realtà, in considerazione del fatto che i vari processi di insight permettono una visione più oggettiva dei propri vissuti intrapsichici e relazionali;***

***c) un miglioramento dei modelli di comunicazione e di relazione intersoggettiva;***

***d) un maggiore senso di solidarietà, cooperazione e coesione nel corpo docente;***