

LA METODOLOGIA DELLO SFONDO INTEGRATORE

di Daniele Altieri

INTRODUZIONE

L'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, nelle scuole di ogni ordine e grado, si potrebbe considerare oggi una realtà diffusa. Ma è davvero così?

E' innegabile una notevole produzione normativa che ha definito progressivamente gli orientamenti e gli strumenti per realizzare tale impegno.

La Legge n.118/'71 ha stabilito il diritto di frequenza dei mutilati ed invalidi civili alle classi comuni dell'istruzione dell'obbligo e la facilitazione 'per la frequenza delle scuole medie superiori ed universitarie'; La legge n. 517/'77 ha dato il via all'effettivo inserimento, abolendo definitivamente le classi differenziali; la Legge quadro n. 104 / '92 ha affermato e garantito il diritto di educazione e istruzione nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle università; la sentenza della Corte Costituzionale n. 215/'87 ha affermato il diritto 'pieno' e perfetto dei soggetti in situazione di handicap alla frequenza alla scuola secondaria di secondo grado; il D.P.R. 24 febbraio 1994 ha dettato le modalità per coordinare, in questa materia, i compiti della USL.

Ma la realtà dell'integrazione non può essere istituita semplicemente per decreto; deve piuttosto essere costruita attraverso sperimentazioni educativo -didattiche sostenute dalla riflessione teorico - metodologica e dall'impegno di tutti gli attori coinvolti: dagli insegnanti agli specialisti, dalle famiglie ai ragazzi stessi .

Molto si è scritto intorno all'integrazione scolastica, sui diversi metodi e tecniche d'intervento educativo, sugli strumenti e materiali didattici da adottare per facilitare l'apprendimento dei soggetti in situazione di handicap.

Quanto detto farebbe pensare che l'integrazione scolastica è un obiettivo raggiunto. Eppure non è del tutto così, il cammino è ancora lungo e tortuoso, in particolare per quanto riguarda la scuola superiore.

Il processo d'integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap nella scuola superiore si presenta in modo particolarmente complesso, non solo a causa del ritardo considerevole con il quale è stato affrontato rispetto alla scuola dell'obbligo, ma anche per le finalità proprie e i caratteri strutturali di questo grado d'istruzione.

A questo livello di scolarità vi è uno scarto drammatico fra le capacità logico - deduttive dell'alunno in situazione di handicap, ma non solo, e le richieste analitico - mnestiche imposte dalle varie discipline.

Agli insegnanti viene sollecitato uno sforzo di collaborazione didattica a cui non sono abituati. L'insegnante di scuola superiore infatti opera spesso nell'isolamento didattico, e in molti casi la sua preparazione psico – pedagogica risulta insufficiente per far fronte alla complessità dei fenomeni educativi.

Troppo spesso in questo ordine di scuola succede ancora che l'alunno in situazione di handicap, anziché svolgere con i compagni le normali attività, passi la propria giornata nell'aula di sostegno, o seppure presente in aula non gli si dia la possibilità di condividere gli obiettivi e le attività del gruppo – classe.

Docente specializzato ed insegnanti della classe, raramente collaborano insieme per costruire una programmazione individualizzata che si proponga obiettivi 'diversificati' (adatti alle capacità di ognuno, e quindi anche a quelle del ragazzo in situazione di handicap); ma nello stesso tempo 'uguali' (nell'ambito della disciplina e dei contenuti su cui si sta lavorando in classe).

Come strutturare contesti di integrazione, in cui le difficoltà del singolo ragazzo in situazione di handicap si trasformino da elementi di disturbo in occasioni di lavoro educativo per tutta la classe?

Una risposta ce la offre Paolo Zanelli, pedagogo e ricercatore universitario, che precisa come l'organizzazione di uno 'sfondo' sia uno strumento particolarmente valido per l'integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap.

La proposta metodologica dello 'sfondo integratore' è stata formalizzata, all'inizio degli anni '80, all'interno del gruppo di ricerca legato alla cattedra di Pedagogia speciale, coordinato da Andrea Canevaro.

“Insieme ad altri strumenti organizzatori del lavoro educativo – didattico, lo 'sfondo integratore' costituisce –per Zanelli - la possibilità di porre in atto un 'sistema di mediatori' in grado di favorire un contesto (complesso) di apprendimento coevolutivo.”¹

In tale contesto l'intervento dell'insegnante non è più considerato come direttamente 'istruttivo' dei cambiamenti dei soggetti in formazione poiché anche a questi viene riconosciuta la capacità di autoregolazione cognitiva ed affettivo – relazionale.

Il rapporto educativo non è qui inteso come un rapporto da soggetto ad oggetto ma piuttosto come un rapporto fra soggetti, un rapporto umano che si configura come crescita reciproca.

Da ciò ne deriva una trasformazione del ruolo insegnante che appare giocarsi innanzitutto sulla capacità di utilizzare gli elementi di 'sfondo' per sostenere l'autonoma organizzazione dei soggetti in formazione.

I nuovi orientamenti della ricerca e sperimentazione pedagogico – educativa ci permettono quindi di pensare insieme l'autonomia dei soggetti e l'interdipendenza, l'identità e la differenza, il reale ed il possibile.

Aprono nuovi scenari per la riflessione educativa e ci invitano a “tenere un atteggiamento di permanente vigilanza contro la tentazione della certezza... - e ci ricordano che - conoscere la conoscenza non significa seguire l’andamento di un albero, con un saldo punto di partenza che cresce gradualmente fino a raggiungere tutto quello che c’è da conoscere. Somiglia di più alla situazione del ragazzo ritratto in *La galleria delle stampe* di Escher. Il quadro che egli guarda, gradualmente e impercettibilmente, si trasforma nella città in cui si trova la galleria! Non sappiamo dove situare il punto di partenza: fuori o dentro? La città o la mente del ragazzo? Il riconoscimento di questa circolarità conoscitiva non costituisce tuttavia un problema per la comprensione del fenomeno della conoscenza, ma in realtà fissa il punto di partenza che permette la sua spiegazione scientifica.”²

Una tale impostazione ci conduce a fare i conti con il ‘mestiere del sostegno’, convincendoci che per concretizzare l’idea di una scuola plurale cioè ‘integrata’ sia necessario un passaggio dall’insegnante di sostegno ai sostegni multipli in favore dell’intero contesto.

Interessante a questo proposito ci pare quanto prospettato nel ‘Regolamento per l’autonomia didattica ed organizzativa’, laddove all’art. 4 (Autonomia didattica), comma 2, punto c si fa riferimento all’individualizzazione didattica riferita a tutti gli alunni e non solo a quelli in difficoltà.

Una tale dichiarazione implica l’assunzione di una prospettiva attenta alla rilevanza, in ambito educativo, delle differenze individuali quanto a modalità e stili di apprendimento, e fa propria l’idea che alla diversità di stile cognitivo corrispondono diversità nell’uso di metodi di studio e di apprendimento/insegnamento.

L’individualizzazione assume allora il significato di costruzione di percorsi didattici riferiti alla particolare condizione di ogni alunno, alle sue capacità e difficoltà.

LA PROPOSTA METODOLOGICA DELLO ‘SFONDO INTEGRATORE’

Si tratta di una modalità di lavoro educativo particolarmente attenta all’organizzazione degli elementi ‘di sfondo’ al fine di sostenere i processi di autoorganizzazione cognitiva dei soggetti in formazione.

La tesi avanzata dai sostenitori di questa metodologia è che vi è una stretta relazione tra ‘autoorganizzazione’ e ‘contesto’, cioè che lo sviluppo dell’identità del ragazzo (inteso come soggetto capace di autoorganizzazione) è la ‘figura’ che emerge da uno ‘sfondo’ relazionale e istituzionale.

Tale ipotesi presuppone che l’intervento educativo del insegnante di sostegno – così come quello di ogni insegnante - debba essere in primo luogo, un ‘intervento di sfondo’.

Il nostro interesse per lo ‘sfondo integratore’ è motivato dal fatto che tale metodologia è stata pensata, originariamente, a partire dalle problematiche poste dall’integrazione scolastica di soggetti in situazione di handicap.

Il problema che si ponevano i ricercatori era come trasformare l’inserimento del soggetto in situazione di handicap in occasione di evoluzione per l’intero contesto educativo (integrazione reciproca); come fare del gruppo – classe un contesto comunicativo effettivamente capace di connettere fra loro storie diverse, dove a ciascuno fosse permesso di esprimersi con la propria originalità, sentendosi parte, nel contempo, della costruzione di percorsi di crescita comune.

Ora appare evidente che questo problema non può emergere se si rimane all’interno di un’impostazione educativo – didattica che considera l’handicap una ‘macchina guasta’ da aggiustare e successivamente reinserire in un corpo normale: il gruppo – classe.

Risulta evidente che una prospettiva che separa arbitrariamente il soggetto in situazione di handicap dal contesto è inconciliabile con un’idea efficace di integrazione scolastica.

Si tratterà quindi di considerare il contesto classe come una ‘totalità circuitale’, come una ‘mente’ che si autoorganizza proprio attraverso lo svilupparsi della ‘danza dei propri elementi’.³

In altre parole una storia di coevoluzione / coeducazione dove c’è posto anche per quella diversità costituita dalla menomazione fisica o psichica, che piuttosto che essere semplicemente inglobata, può divenire invece occasione di crescita per tutto il gruppo – classe.

“Lo ‘sfondo integratore’ - precisa al riguardo Paolo Zanelli – è nato per concepire il contesto educativo come coevoluzione di storie, quindi di identità diverse: come danza delle differenze”.⁴

L' insegnante di sostegno dovrà quindi impegnarsi, insieme ai colleghi del consiglio di classe, nel promuovere azioni educative che favoriscano contemporaneamente sia la crescita del gruppo classe che il riconoscimento ed il sostegno della diversità.

Lo 'sfondo integratore' può essere collocato all'interno di una cornice più ampia, quella della ricerca – azione,⁵ in quanto si tratta appunto di una ricerca aperta, in cui si operano continue correzioni ed aggiustamenti di percorso.

Possiamo schematizzare tale forma di ricerca nei termini di un processo duplice in cui si connettono insieme un elemento selettore (le ipotesi progettuali degli insegnanti), che garantisce continuità, e un elemento casuale (tutto ciò che, non previsto in partenza, permette di riorganizzare le ipotesi, trasformandole) che rende possibile il cambiamento.

E' necessario qui puntualizzare che le ipotesi progettuali (ciò che abbiamo identificato come l'elemento selettore), sono comunque, a loro volta condizionate dagli esiti di un precedente processo di apprendimento e relative retroazioni cognitive e comportamentali degli alunni.

Il comportamento degli alunni non deve essere prioritariamente predeterminato; può infatti divergere dalle aspettative degli insegnanti che pertanto ne dovranno tener conto nella progettazione dei percorsi educativi successivi.

Gli insegnanti dovranno adattare il proprio passo (i tempi ed i modi del processo di insegnamento/apprendimento) a quello degli alunni, in modo che gli stessi possano a loro volta adattare i propri passi a quelli dei docenti. 'Solo così la danza potrà essere tale'.

In questa prospettiva la presenza dell'insegnante entra a far parte costitutiva della ricerca educativa ed è finalizzata a produrre cambiamenti nella pratica degli attori.

Nella metodologia dello 'sfondo integratore' il compito degli insegnanti non è tanto quello di conoscere oggettivamente una situazione, per individuare, poi, le direttive dell'intervento educativo, ma piuttosto quella di sostenere l'evoluzione di una costruzione comune che li coinvolge insieme agli stessi alunni.

UNA 'PROGRAMMAZIONE COEVOLUTIVA'

Lo 'sfondo integratore' implica una precisa concezione di programmazione, quella indicata come 'programmazione evolutiva', o ancor meglio, 'coevolutiva'.

“Programmare – scrive Paolo Zanelli – viene ad assumere il significato di progettare (da parte degli adulti) le configurazioni istituzionali e le situazioni relazionali che rendono possibile sia l'autonoma autoorganizzazione – dei soggetti in formazione - , sia la più ampia danza coevolutiva di cui anche gli adulti sono parte ...”⁶

La 'prospettiva coevolutiva' si diversifica da quella generalmente intesa come prospettiva comportamentale,⁷ in quanto il rapporto educativo è inteso come coeducazione di soggetti.

Tale prospettiva vede gli insegnanti ed i soggetti in formazione come interlocutori attivi, in un processo di apprendimento, mai a senso unico.

L'insegnante di sostegno, si trova, sempre e comunque legato al soggetto in situazione di handicap, così come ai suoi compagni di classe, da vincoli di retroazione: impara da loro, insieme ai colleghi, a raccogliere elementi utili su come procedere nella relazione educativa, quali obiettivi prefiggersi o modificare, quali strategie metodologico - didattiche utilizzare. Allo stesso modo i ragazzi imparano da lui e dagli altri insegnanti.

Agli alunni, a tutti gli alunni della classe, compreso il soggetto in situazione di handicap, è data la possibilità di incidere attivamente sui percorsi educativi, che sono costruiti in un dialogo continuo, e mai decisi a priori dall'insegnante.

In tale ipotesi di lavoro, l'intervento educativo non è mai un intervento direttamente istruttivo, che tende asetticamente ad informare gli alunni, è piuttosto un' azione educativa volta a costruire le condizioni contestuali, lo 'sfondo' perché gli studenti stessi possano autonomamente attivare nuove riorganizzazioni cognitive.

Tale prospettiva, richiama alla mente quanto affermato da Humberto Maturana e Francisco Varela nella loro indagine scientifica sulla natura dei processi cognitivi.

Riferendoci al loro pensiero si potrebbe parlare di 'perturbazione' che innesca, senza predeterminarle, nuove riorganizzazioni cognitive.

Tale ipotesi concorda inoltre con i risultati delle ricerche epistemologiche piagetiane, in chiave costruttivista aperta, che ci offrono un'immagine del bambino come soggetto attivo, che costruisce

costitutivamente il proprio rapporto con il sapere, attraverso organizzazioni, disorganizzazioni e riorganizzazioni sempre più complesse dei propri quadri neurofisiologici, sensoriali e mentali.

L'accento alle ricerche di Maturana e Varela nonché a quelle di Jean Piaget ci sollecitano ad approfondire, seppur brevemente, i riferimenti teorici fondamentali della 'prospettiva coevolutiva'.

Un primo aspetto da approfondire riguarda la concezione di contesto come 'totalità circuitale', cioè come insieme di elementi collegati secondo catene di retroazione.

Nella 'prospettiva coevolutiva' il contesto è visto come 'totalità circuitale', come risultato di catene di retroazione che collegano insieme insegnanti ed allievi; l'aumento di varietà può determinare la crescita di complessità dell'intero contesto.

La possibilità di differenziare percorsi ed attività è strettamente legata alla possibilità di creare nuove connessioni.

Un contributo interessante, per mettere a fuoco le implicazioni della 'prospettiva coevolutiva', è quello di Albert Bandura, studioso neocomportamentale.

Bandura con la teoria dell' 'apprendimento sociale' ⁸, ha evidenziato che gli individui, nelle loro transazioni con l'ambiente, non reagiscono solo a stimoli esterni, bensì gli stessi stimoli ambientali hanno influenza sul comportamento dei soggetti attraverso la mediazione dei processi cognitivi.

Paolo Zanelli riferendosi alle riflessioni del Bandura sull'apprendimento sociale, sottolinea che "l'autoorganizzazione cognitiva del bambino, così come quella dell'adulto, può essere intesa come una 'figura' che si significa all'interno di uno 'sfondo' costituito dall'intera ecologia in cui il soggetto è inserito.

Fra 'figura' e 'sfondo', fra autoorganizzazione ed ecologia esiste un rapporto di implicazione ricorsiva." ⁹

I problemi dell'autoorganizzazione sono posti al centro delle riflessioni dei due biologi contemporanei che abbiamo già citato: Humberto Maturana e Francisco Varela.

Vi è una notevole consonanza fra alcune riflessioni dei due biologi cileni e la prospettiva dello 'sfondo integratore' come 'trama narrativa' (insieme di significati condivisi e trasformabili che permettono a più persone di riconoscersi parte di una medesima storia, di una costruzione comune), ci riferiamo in particolare al concetto di "accoppiamento strutturale", cioè quel reciproco adattamento (non preordinato) che permette di connettersi in termini di storia comune, pur conservando la propria identità.

L'accoppiamento strutturale ci richiama alla mente la metafora batesoniana della "danza che connette".

Il rapporto educativo può essere inteso come una danza in cui gli attori (adulti e ragazzi) adattano reciprocamente i propri passi, mantenendo, ciascuno, la propria originale iniziativa.

	Programmazione per obiettivi	Programmazione per sfondo integratore
Sfondo culturale	<ul style="list-style-type: none"> • teorie del pensiero forte • taylorismo 	<ul style="list-style-type: none"> • teorie sistemiche legate al concetto di contesto
Matrice psicologica	<ul style="list-style-type: none"> • comportamentismo • cognitivismo 	<ul style="list-style-type: none"> • costruttivismo • ecologia della mente
Concetto di conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • conoscenza per livelli: processo sommativo che va dal semplice al complesso 	<ul style="list-style-type: none"> • conoscenza per quadri: diversi elementi utilizzati per costruire un'immagine complessa
Indicatori	<ul style="list-style-type: none"> • ambiente • oggetti • relazioni • attività • valutazione = misurazione 	<ul style="list-style-type: none"> • osservazione • tracce • rumore • interrelazione • regia educativa • motivazione • valutazione = osservazione globale
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> • unità didattiche • obiettivi • progetto didattico • tassonomia • misurazione 	<ul style="list-style-type: none"> • sfondo integratore • nucleo progettuale • archivio della memoria • regia • rumore
L'insegnante	<ul style="list-style-type: none"> • padronanza di metodi, contenuti, tecniche 	<ul style="list-style-type: none"> • capacità organizzativa • disponibilità all'imprevisto • capacità osservativa • regista
Principali ricercatori italiani	<ul style="list-style-type: none"> • F. Frabboni 	<ul style="list-style-type: none"> • V. Severi e P. Zanelli

Tavola 1: *Modelli di programmazione a confronto*

Scheda tratta da M. Pasciuti, *Orientarsi negli orientamenti*, Napoli, Tecnodid, 1999.

PER UNA 'REGIA EDUCATIVA'

Nella concezione richiamata nelle pagine precedenti i soggetti in formazione sono visti come costruttori attivi della realtà.

Ogni soggetto ha una funzione attiva e costruttiva nella organizzazione dei propri apprendimenti e nella strutturazione della propria identità.

Ma intendere l' alunno come soggettività che si autoorganizza non significa che in ambito educativo egli non abbia bisogno dell'insegnante.

Il soggetto in formazione precisano Severi e Zanelli "... ha bisogno dell'adulto, ma, per l'evoluzione di una 'mente' complessa, ha bisogno di un adulto che sostenga un suo atteggiamento attivo, attraverso integrazioni esterne (che favoriscono la stabilità), ma anche elementi di dissonanza (che promuovono continue ridefinizioni strutturali adattive)."¹⁰

Il compito dell'insegnante è quello di rendere il soggetto capace di cogliere più pertinenze, di elaborare più informazioni e percepire più differenze.

Ma per far ciò è necessario riconoscere al soggetto in situazione di handicap, così come all'intero gruppo – classe la possibilità pratica di autoregolarsi.

Un tale fatto presuppone la possibilità per gli alunni (tutti gli alunni) di poter accedere a quelle informazioni che permetteranno loro di collocarsi consapevolmente in una situazione, e nel contempo la possibilità di operare dei cambiamenti a livello dell'organizzazione della situazione stessa e delle proprie strategie di apprendimento, in base alle retroazioni provenienti dalla relazione educativa.

L'intervento educativo dell' insegnante di sostegno, come intervento di facilitazione, sarà in primo luogo un 'intervento di sfondo'. Ma che cosa si intende per 'intervento di sfondo'?

Per meglio comprenderne il significato è opportuno fare un breve accenno alla dialettica figura / sfondo, di cui si è cominciato a parlare agli inizi del '900 in riferimento ai problemi posti dalla percezione visiva.

Quando guardiamo un dipinto, alcuni elementi ci colpiscono, balzano in 'primo piano', mentre altri rimangono 'sullo sfondo'.

L'emergere di alcuni elementi come 'figura' è reso possibile dall'esistenza di alcuni altri elementi che fanno da 'sfondo' .

Variando lo sfondo varia pure il significato della figura.

Allo stesso modo della percezione visiva, anche a livello di contesti comunicativi il significato si lega ai condizionamenti dello sfondo.

L'insegnante di sostegno può utilizzare la dialettica figura / sfondo per organizzare un contesto che favorisca la costruzione autonoma, da parte degli alunni, di proprie strategie d'apprendimento.

Egli stesso è parte dello 'sfondo' di apprendimento degli alunni (del soggetto in situazione di handicap così come dell'intero gruppo – classe). Il modo in cui si rapporterà nell'interazione educativa, non sarà, quindi, mai neutro.

Nel predisporre un intervento di sfondo l'insegnante non si pone come figura in primo piano, intorno alla quale ruotano tutti i processi educativi, ma piuttosto come un 'regista' che predispone le condizioni istituzionali e relazionali, per facilitare gli alunni nell'autogestione delle proprie esperienze d'apprendimento.

Il lavoro principale di un regista non avviene a livello di 'scena', ma si gioca, fondamentalmente, prima della rappresentazione e dietro le quinte.

Così per l'insegnante. Il lavoro educativo si gioca, in gran parte, a livello di sfondo. Cioè, concretamente, a livello di relazioni con gli altri insegnanti, di osservazione, di progettazione, di elaborazione di strumenti congruenti, di produzione di modalità di controllo.

Il momento con gli alunni non è che la figura emergente da questo lavoro di sfondo.

Lo 'sfondo' ha a che fare con i processi di mediazione che permettono di raccordare, connettere persone diverse, vissuti diversi, momenti ed elementi diversi.

L'individuazione del soggetto, la sua possibilità di svilupparsi come persona autonoma, per Winnicott (psicanalista che ha dato molto spazio, nella sua riflessione, alle mediazioni che connettono identità diverse) si collega all'esistenza di un "ambiente attendibile", un ambiente cioè capace di sostenerlo senza però sostituirsi a lui, e questo alla possibilità di uno "spazio potenziale" che colleghi le diversità.

Winnecott riferendosi allo "spazio potenziale" scrive: "ho localizzato questa importante area dell'esperienza' nello spazio potenziale fra individuo e ambiente, quello che all'inizio unisce e separa al contempo il bambino dalla madre, allorché l'amore materno, espresso e reso manifesto come attendibilità umana, dà alla realtà del bambino un senso di fiducia o di sicurezza nel fattore ambientale".¹¹

"... Là dove c'è fiducia o attendibilità, vi è lo spazio potenziale che può diventare un'area infinta di separazione che il lattante, il bambino, l'adolescente, l'adulto possono creativamente colmare con il gioco, che con il tempo diventa il godimento della realtà culturale".¹²

La possibilità di autonomia, è quindi legata all'esistenza di un elemento di mediazione e questo alla possibilità di sperimentare un 'ambiente attendibile'.

Quanto detto fin qui, si riconnette a quanto affermato nelle pagine precedenti sulla coevoluzione e sulla complessità del contesto e nel contempo ci permette di pensare l'organizzazione dell'ambiente come sostegno all'autoorganizzazione dei soggetti in formazione.

Paolo Zanelli, nella sua riflessione intorno alla metodologia dello 'sfondo integratore' individua diversi livelli di analisi / costruzione dello 'sfondo':

- lo 'sfondo' come quadro di riferimento mentale;
- lo 'sfondo' come trama narrativa;
- lo 'sfondo' come trama relazionale;
- lo 'sfondo' come organizzazione istituzionale;

sottolineando che l'importante è concepirli come livelli ricorsivi e mai gerarchici o lineari.

Il soggetto pensa in termini di sfondi mentali, di quadri entro cui acquisiscono senso le informazioni che gli giungono sia dall'esterno che dall'interno.

“Lo sfondo non è solo sfondo mentale entro cui si significano le nostre azioni e le nostre parole, ma anche l'insieme di significati condivisi, la 'trama narrativa' che permette a persone diverse di capirsi, pur provenendo da storie diverse e pur conservando quadri di riferimento mentali non coincidenti”.¹³

E' lo 'sfondo' per intenderci che può collegare il mondo del soggetto in situazione di handicap e il mondo degli altri compagni di classe.

La 'trama narrativa' è una costruzione che si realizza nel tempo e che presuppone la responsabilità dei soggetti. La costruzione di una 'trama narrativa' ci rimanda al contesto come 'trama relazionale'. L'attenzione allo 'sfondo comunicativo' dovrà essere costante nel nostro apprendista insegnante di sostegno.

E' importante pensare il contesto comunicativo di una classe in termini coeducativi affinché ciascuno alunno - il soggetto in situazione di handicap, così come i suoi compagni -, possa viverci effettivamente come interlocutore attivo di una trama relazionale in cui le diversità siano valorizzate. Una trama comunicativa si realizza sempre e comunque all'interno di una 'cornice istituzionale' fatta di regole, spazi, tempi, attività e mediazioni.

Alcuni di questi elementi, in quanto dipendenti dai soggetti possono essere trasformati, altri sono dati sui quali l'azione dei soggetti, in un dato periodo storico, non può operare alcuna trasformazione.

E' importante, nel contesto scolastico, che l'insegnante di sostegno sappia individuare quali elementi possono essere trasformati e quali sfuggono, invece, sia al suo controllo che a quello dei ragazzi.

Ma è soprattutto importante operare quelle trasformazioni di ‘sfondo’ che permettono di sostenere lo sviluppo delle potenzialità del soggetto in situazione di handicap, così come dei suoi compagni di classe.

Prima abbiamo parlato della possibilità di operare ‘trasformazioni di sfondo’.

Riteniamo necessario ribadire l’importanza che l’intero gruppo classe possa partecipare attivamente alla promozione di tali cambiamenti.

Paolo Zanelli sottolinea al riguardo che “metodologicamente, diviene decisivo poter individuare le ‘mediazioni’, le ‘chiavi’ che permettono di decentrare al gruppo - classe il controllo della situazione didattica.”¹⁴ Le ‘chiavi’, cioè, che permettono ai ragazzi di autoregolarsi, sia adattando le proprie strategie alla situazione, sia portando dei correttivi all’organizzazione istituzionale stessa.

NOTE

1. A. Canevaro, G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola uno sfondo*, Bologna, Nicola Milano, 1988, p. 57.
2. H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, 1987, p.195.
3. Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1988, ed. or. 1979.
4. P. Zanelli, "Autonomia e complessità", in *Cooperazione Educativa*, 1989, p. 16.
5. Su questo aspetto si vedano i contributi di J.P. Pourtois, "La ricerca – azione in pedagogia" in AA.VV., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, (a cura di E. Becchi e B. Vertecchi), Milano, Franco Angeli Editore, 1986, pp. 134 – 155.
6. P. Zanelli, "Autonomia e complessità", op. cit. p. 17.
7. Nella prospettiva comportamentale (programmazione per obiettivi) l'intervento dell'insegnante viene visto come intervento direttamente istruttivo - informativo, cioè che determina direttamente dei cambiamenti nell'organizzazione cognitiva del soggetto in formazione. In campo riabilitativo tale prospettiva si esprime, nel ricorso di proposte di attività predefinite da far compiere agli alunni in situazione di handicap. In campo educativo, si traduce, generalmente, in una concezione di programmazione intesa come: 1. determinazione di obiettivi comportamentali; 2. individuazione dei mezzi adatti a raggiungerli in un tempo breve; 3. modalità di verifica intesa come verifica del raggiungimento dei cambiamenti comportamentali previsti. Andrea Canevaro sostiene che il rischio di questa concezione sia quello di presumere a priori di conoscere quale deve essere il percorso educativo di un soggetto in formazione, predeterminando i 'suoi' obiettivi e non costituendoli attraverso una continua interazione (A. Canevaro, , G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola , uno sfondo*, Bologna, Nicola Milano, 1988).
8. Cfr. A. Bandura, "Il sistema del sé nel determinismo reciproco", in V. F. Guidano, M. A. Reda, *Cognitivismo e psicoterapia*, Milano, Angeli, 1985, ed. or. 1978.
9. V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, op. cit. p. 73.
10. *Ibidem* p. 23.
11. Cfr. D. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974, p. 176.
12. *Ibidem*, p. 186.
13. P. Zanelli, "Autonomia e complessità", op. cit. p. 20.
14. *Ibidem*, p. 21.

**LA METODOLOGIA
DELLO “SFONDO INTEGRATORE”**

Dott. Daniele Altieri